

TARİH EĞİTİMİNDE AHLAKİ DEĞERLENDİRİCİ OLARAK KONUMLANMA HAKKINDA BİR ETKİNLİK ÖNERİSİ*

AN ACTIVITY PROPOSAL FOR POSITIONING AS A MORAL EVALUATOR IN HISTORY EDUCATION

Etkinlik Makalesi

Muhammed ERDOĞAN¹ Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN²

Makale gönderim tarihi : 18 Temmuz 2025

Makale kabul tarihi : 20 Kasım 2025

Özet

Ahlaki değerlendirme bireylerin geçmişte yaşanan olayları ve alınan kararları, etik ilkeler doğrultusunda sorgulayıp değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin empati becerilerini, çok yönlü düşünme yetilerini ve toplumsal sorumluluk bilincini güçlendirebilecek bir yaklaşımdır. Bu çalışmada Türkiye Cumhuriyeti'nin 5. Başbakanı Şükrü Saracoğlu'nun politikaları ve eylemleri esas alınarak bir ahlaki değerlendirme modeli oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin tarih eğitiminde ahlaki değerlendirici olarak konumlanabilecekleri bir etkinlik modeli oluşturulmuştur. Etkinlik hazırlama sürecinde ahlaki değerlendirme ile alakalı örnek makaleler ve çalışmalar, Şükrü Saracoğlu'nun politikaları ve bu politikaların yıllar içinde aldığı olumsuz tepkiler, bu tepkilerin nedenleri ile harmanlanarak incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye Cumhuriyeti'nin politikalarını veya spesifik olarak Şükrü Saracoğlu'nun eylem ve politikaları üzerine işledikleri bir konuda öğrencilerine sunabilecekleri 9 soruluk bir etkinlik modeli oluşturulmuştur. Etkinliğin uygulanabilirliğini anlayabilmek için Ankara'daki bir özel eğitim kurumunda, 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrencileri ile bir ön uygulama yapılmış ve ön uygulamalar sonucunda, bazı öğrencilerin kendilerini Saracoğlu'nun yerine koyarak düşünebildiği, birçok öğrencinin ise Saracoğlu'nun eylem ve politikalarının arka planında yer alan olgusal inançlarla ilgili fikirler üretebildiği görülmüştür. Ön uygulamalarda öğrencilerden alınan geri dönütler göz önüne alınarak, etkinlik soruları ve süresi hakkında düzenlemeler yapılmış ve etkinlik son haline getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahlaki değerlendirme, Şükrü Saracoğlu, olgusal inançlar, tarihsel konumlanma.

Abstract

Moral evaluation is defined as the process by which individuals question and assess past events and decisions in light of ethical principles. This approach has the potential to enhance students' empathy skills, their capacity for multidimensional thinking, and their sense of social responsibility. This study aims to develop a moral evaluation model in history education by focusing on the policies and actions of Şükrü Saracoğlu, the fifth Prime Minister of the Republic of Turkey. Within this framework, an activity model was designed to position students as moral evaluators in the context of history learning. The development process of the activity incorporated a critical review of existing literature on moral judgment in education, along with an analysis of Saracoğlu's wartime policies and the subsequent criticisms they received over time. As a result, a nine-question activity model was formulated to support teachers in guiding students to morally evaluate the policies of the Turkish Republic during the Second World War, or more specifically, the political decisions and actions of Şükrü Saracoğlu. To test the applicability of the model, a pilot implementation was conducted with 12th-grade students enrolled in the course "History of the Turkish Republic" at a private educational institution in Ankara, and as a result of the pilot implementations, it was observed that some students were able to think by putting themselves in Saracoğlu's shoes, while many students were able to generate ideas about the factual beliefs underlying his actions and policies. Based on the feedback received from students during the pilot applications, adjustments were made to the activity questions and duration, and the activity was finalized.

Keywords: Moral evaluation, Şükrü Saracoğlu, factual beliefs, historical positioning.

*Bu çalışma Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi-IV'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, erdoganmuhammed115@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7995-1647.

2 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nihanerol@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6320-982X.

GİRİŞ

Tarihteki tartışmalı olaylar ve tarihi kişiliklerin eylemleri, bu eylemlerden olumlu etkilenen veya olumsuz etkilenen toplumlara göre değişiklik gösterebilir. Bir tarihi kişilik, klasik sinema anlatısında yer alan protagonist (kahraman) veya antagonist (düşman) değerlendirmesinin aksine tarihte durduğunuz yere ve aldığınız konuma göre hem bir kahraman hem de bir kötü adam olarak değerlendirilebilir. Emma Marriot (2017) tartışmalı konulara ilişkin hazırladığı çalışmada, çeşitli tarihi olaylara ve tarihi şahsiyetlere değinmiş ve Cecil Rhodes³ (1853-1902) etrafında dönen tartışmalardan yola çıkarak, İngilizler tarafından “kahraman bir emperyalist”, Afrikalılar tarafından ise “şeytani bir hırsız” olarak nitelendirilen bu kişinin yaptığı iyi ve kötü eylemleri eserinde kaleme alarak, Rhodes’un tarihteki yerini ve dünyanın ona bakışını tartışmıştır (s. 112-116). Marriot’un incelediği tartışmalı konularla tarih derslerinde de karşılaşmakta, bu konular genellikle hafıza, kimlik ve ahlaki yargıların karmaşık etkileşiminden ortaya çıkmaktadır. Bu duruma örnek olarak Consted Histories “Tartışmalı Tarihler” projesi, Portekiz’deki Atlantik köle ticareti ile ilgili ahlaki mirasları inceleyerek, tarihsel anlatıların çağdaş değerler ve perspektifler tarafından nasıl şekillendirilebileceğini vurgulayacak etkinlikler düzenlemiş ve ders materyalleri geliştirmiştir (Contested Histories, t.y.). Türkiye’de de bu konuda hazırlanan çalışmalar gözlemlenmiştir (Akça Berk, 2010; Göz, 2020). Bu çalışmalardan, Akça Berk (2010)’un çalışmasında, Lozan Barış Konferansı (1922-1923) kararları kapsamında yer alan nüfus mübadelesinin etkileri konusunda, öğrencilerin hem Türk hem de Yunan tarafından mübadele edilenlerin gözünden tarihi olaya yaklaşmalarını sağlayacak bir model geliştirilmiştir. Bu modelde, öğrencilerin dikkatini çekmek ve konsantrasyonlarını sağlamak için mübadelenin etkilerini gösteren bir fotoğraftan ve tarihçilerin konu ile alakalı yorumlarından faydalanılmıştır (s. 97-102). Göz (2020)’ün çalışmasında ise 11. sınıf ders kitabında yer alan “Duyun-u Umumiye” konusunun nasıl işlendiğini çok perspektiflilik açısından değerlendirilmiştir. Araştırmacının herhangi bir model veya uygulama yapmadığı sadece konuyu değerlendirdiği gözlemlenmiştir.

Tarihsel değerlendirme ve yorumlama üzerine yapılan çalışmalarda, tarih eğitimcilerin öğrencilere farklı dönemlerdeki ahlaki yargıların karmaşıklığını anlatabilecek detayları içeren bir rehber olarak destek olmaları gereğinin altını çizmektedir (Özmen & Kızılay, 2017). Tarih öğretmenleri, tarihsel anlatıların sadece siyah ve beyaz olmadığını, gerçek hayatta olduğu gibi gri alanlarının da mevcut olduğunu anlatmalıdır. Tarih eğitiminde çoklu bakış açılarının keşfedilmesi, öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve tarihsel empatinin geliştirilmesi için çok önemlidir. Araştırmalar, tarihsel olayların ahlaki boyutlarını anlamanın, öğrencilerin insan davranışının karmaşıklığı ve tarihsel eylemleri şekillendiren sosyo-politik bağlamları anlayabilmesi ve yorumlayabilmesinin önemli olduğunu göstermektedir (Gibson vd., 2022; Özmen ve Kızılay, 2017). Tarihsel olayları yorumlama sırasında, tarihsel bir sorgulama sürecine giren öğrenciler, tarihsel kavrayışlarını geliştirmenin yanı sıra onları kendi ahlaki çerçeveleri ve önyargıları üzerine düşünmeye de iten bir durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, tarihsel düşünme becerilerini geliştirmekle birlikte çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin bir kısmı tarihsel sorgulama yaparken günümüz ahlaki yargılarını tarihsel bağlamlardan koparmakta ve geçmişte yaşanan olaylara genellikle bugünün çerçevesinden baktığı için bağlamı oturtamamaktadır (Gibson vd., 2022). Çok perspektiflilik üzerine yapılmış çalışmalar arasında, tarihe bakış açımızı geliştirebileceğini söyleyen çalışmalar mevcuttur (Wansink, Akkermen, Zuiker & Wubbles, s. 499-500). Buna karşılık, bazı araştırmacıların gözünden ise tarih derslerinde çok perspektiflilik konusu gerçekleştirilmesi zor olan bir konudur. Öğrenci istese de istemese de geçmişteki olayları ahlaki açıdan değerlendirir veya değerlendirmelidir (Von Borries, 2001). Tarih öğretiminde çok perspektiflilik ve tartışmalı konular üzerine yapılmış çalışmaların meydana getirdiği bağlam, tarihi kişiliklerin eylemlerinin ahlaki açıdan nasıl değerlendirilmesi gerektiğine dair bir problem durumunu da ortaya çıkarmaktadır. Tarihi kişilikler her ne kadar gri olsalar da ve yaptıkları eylemler kişiden kişiye değişse de öğrenci bu durumun farkına varmakta zorluk çekebilir, geçmişe bugünün perspektifi ile bakabilir veya geçmişteki ahlaki değerler ve olgusal inançlarla konuya

3 Güney Afrika Kolonisi 7. Başbakanı İngiliz maden arayıcı, politikacı ve imparatorluk valisi. Oxford Üniversitesi’nde açtığı Rhodes bursu ve Güney Afrika’ya yönelik maden arama ve sömürgeleştirme çalışmalarını yönetmesi açısından hem bir kahraman hem de bir kötü adam örneğidir. Cecil Rhodes’un Oxford’daki Oriel College isimli Üniversitede de bir heykeli bulunmaktadır (Contested Histories, 2023). Cecil Rhodes’un heykelleri, Joerge Floyd’un öldürülmesinin ardından yükselen Black Lives Matter Protestoları (2020) ve Rhodes Must Fall kampanyası çerçevesinde yıkılmış, kaldırılmış ve tahrip edilmiştir (Chaudhuri, t.y.)

yaklaşamayabilir. Bu araştırmada “öğrenciler tarihsel kişiliklerin değerlendirilmesinde ahlaki açıdan nasıl pozisyon almalıdır?” probleminden yola çıkarak, öğretmenlerin derslerinde tartışmalı tarihi kişilikleri incelerken uygulama yapmalarını kolaylaştırmak amacıyla bir model hazırlanmıştır. Model geliştirmede, Yoon (2022)’nin Cecil Rhodes’un eylemleri üzerine hazırladığı ahlaki değerlendirme modelinde yer alan sorulardan (s. 545) faydalanılmıştır. Bu sorular, Türkiye’deki tartışmalı tarihi şahsiyetlerden biri olan Türkiye Cumhuriyeti’nin 5. Başbakanı Şükrü Saracoğlu’nun (1887-1953) dönemindeki politikalarla uyarlanmış, Saracoğlu politikaları, eski başbakanımız hakkındaki iddialar, hayatı ve siyasi mirası üzerindeki tartışmalar esas alınarak yeni bir etkinlik modeli geliştirilmiştir.

Araştırmaya konu olan Mehmed Şükrü Saracoğlu (1887-1953) Ödemiş’te doğmuş, İzmir İdadisi ile Cenevre Siyasî İlimler Akademisi’nde öğrenim görmüştür. Cenevre’de Türk Yurdu Cemiyeti’nin bir şubesini kurarak I. Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin haklarını savunan Saracoğlu, İzmir’in işgali sırasında tutuklanmış ancak Celâl Bayar’ın girişimiyle kurtarılmıştır (Arslan, 2017, s. 18-22). Cumhuriyet’in ilanı öncesinde son Osmanlı Mebusan Meclisi’ne girmeye çalışsa da İstanbul’un işgali buna engel olmuştur. Cumhuriyet döneminde anayasa hazırlıkları sırasında Cumhurbaşkanının veto yetkisine itiraz etmiş, İzmir İktisat Kongresi’ne delege olarak katılmış ve kısa süre Ödemiş Belediye Başkanlığı yapmıştır (Gül, 2014, s. 47-49). Atatürk’ün verdiği “Saracoğlu” soyadıyla kamu yaşamında 1923-1950 arasında yedi dönem milletvekilliği, Millî Eğitim, Maliye, Adalet ve Dışişleri bakanlıkları, ardından Başbakanlık (1942-1946) ve TBMM Başkanlığı (1948-1950) görevlerinde bulunmuştur (Ortaylı, 2022; Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, t.y.). Uzun yıllar Fenerbahçe Spor Kulübü başkanı olarak da etkili olmuş, kulübün stadyumuna 1998’de adı verilmiştir (Fenerbahçe.org, t.y.).

Saracoğlu’nun başbakanlığı sırasında II. Dünya Savaşı’nın ekonomi üzerinde oluşturduğu baskı nedeniyle çıkarılan Varlık Vergisi (1942), Toprak Mahsulleri Vergisi (1943) ve Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu (1945) onun en tartışmalı icraatlarıydı (Unat, 2016). Varlık Vergisi özellikle gayrimüslim zenginleri hedef aldığı gerekçesiyle “ekonomiyi Türkleştirme” girişimi olarak eleştirilmiş, Saracoğlu’nun ırkçı olduğu iddia edilmiştir fakat aynı dönemde çıkarılan Millî Korunma Kanunu (1990) içerdiği zorunlu çalıştırma, ürün fiyatlarını belirleme ve ürünlere el koyma yetkileri nedeniyle ırk gözetmeksizin tüm kesimleri etkilemekteydi. Başka bir deyişle, Saracoğlu’nun politikaları belli bir etnik kimliğe özel değildi (Özdemir, 2011, s. 201; Öztürk, 2013, s. 162). Diğer yandan aynı dönemde Türkiye’nin Avrupa’daki Yahudileri kurtarma çabaları, Saracoğlu’nun antisemitist bir amaç gütmeye çalıştığı iddiasını desteklemektedir (Reisman, 2007, s. 273). Saracoğlu aynı dönemde farklı çelişkilerle de gündeme gelmişti. Toprak Mahsulleri Vergisi köylüyü ağır yük altına soktuğu için eleştirilirken, iki yıl sonra getirilen Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile topraksız köylülere arazi dağıtılmıştı (Ortaylı, 2010). Bu zıtlığın yanı sıra, Saracoğlu, “milliyetçi” ya da “milliyetçilik karşıtı” sıfatlarına da sahiptir. Saracoğlu, 5 Ağustos 1942’de “Biz Türk’üz, Türkçüyüz ve daima Türkçü kalacağız” diyerek milliyetçi tavır sergilese de Hüseyin Nihal Atsız tarafından “Türkçüleri hükümetten tasfiye etmekle ve hükümet kadrolarına milliyetçilerin düşmanlarını almakla” itham edilmişti (Atsız, 1969, s. 4). Bu zıtlıklar, Saracoğlu’nu tartışmalı bir şahsiyet haline getirecekti.

Saracoğlu’nun geçmişteki olumsuz eylemlerinden etkilenen insanlar ile Saracoğlu’nun iyi yüzünü gören insanlar arasında tartışmalar yaşanmıştır. 2013’te Fenerbahçe stadından adının kaldırılmasını talep eden Yahudi toplumu kampanyası (Eurosport, 2013; Cumhuriyetçiyorum, 2013) ile aynı yıl mezarının kulüp yöneticileri ve taraftarları tarafından ziyaret edilmesi (Fanatik, 2014) Saracoğlu’nun hem iyi bir adam hem de kötü bir adam olarak algılandığını göstermektedir. Cecil Rhodes örneğine benzer şekilde, bazıları Saracoğlu’nun politikalarından fayda gördüğü ve duygusal bağlar kurduğu için ismini yaşatmak isterken, diğerleri geçmişlerindeki kötü hatıraları ve negatif duyguları gerekçe göstererek mirasını silmek istemektedir. Tüm bu tartışmalar nedeniyle bu araştırmada, Şükrü Saracoğlu’nun politikaları örnek alınmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada lise tarih derslerinde kullanılabilecek alternatif bir etkinlik hazırlamak amaçlanmıştır. Etkinliğin hazırlanması süreci, etkinliğin içeriği ve pilot uygulama sonuçları bu araştırma kapsamında adım adım anlatılacaktır.

İlgili Araştırmalar

Araştırmada bahsedilen ahlaki değerlendirme ve tarihsel konumlanma kavramlarını işleyen çalışmalar arasından başta gelen ve bu araştırmaya da örnek olan çalışma, Yoon (2022)'in hazırladığı ahlaki değerlendirme modelidir. Yoon, Güney Afrika'daki Cape Town Üniversitesi'nin merkezinde bulunan Cecil Rhodes heykelinin "Rhodes Must Fall" kampanyası ile kaldırılmasından etkilenerek, Rhodes'u merkeze aldığı bir ahlaki yargılama ve tarihsel konumlanma araştırması hazırlamıştır (s. 530-531). Öğrencilerin Cecil Rhodes'un eylemlerini o günkü ahlaki değerlere ve olgusal inançlara göre değerlendirmesini amaçlayan araştırmada, öğrencilere Rhodes'un iyi ve kötü eylemlerinin anlatılması ve ardından 9 soru üzerinde durularak Rhodes'un eylemleri üzerine beyin fırtınası yapılması önerilmiştir (Yoon, 2022, s. 545-546). Bu araştırmada, Yoon'un Rhodes hakkındaki fikirleri örnek alınarak, ülkemizin tartışmalı tarihi şahsiyetlerinden Şükrü Saracoğlu hakkında bir model hazırlanmıştır. Saracoğlu ve Rhodes arasındaki paralellik, araştırmanın önceki bölümlerinde bahsedilen "Fenerbahçe Spor Kulübü: Saracoğlu kaldırılın, Fenerbahçe gelsin" (Eurosport, 2013; Cumhuriyetçiyorum, 2013) kampanyasının "Rhodes must fall" kampanyasına olan benzerliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca giriş bölümünde aktarılan olaylar nedeniyle Saracoğlu tıpkı Rhodes gibi hem sevilen hem de tepki çeken bir şahsiyettir. Yoon'un araştırması, tarihi kişiliğin eylemlerini değerlendirmede ahlaki konumlandırmaya ilişkin bir model önerisi sunması açısından orijinal bir çalışmadır. Fakat tarih eğitiminde ve tarihte ahlaki yargılama ile ilgili farklı araştırmalar da mevcuttur. Tse (2020) araştırmasında, Cecil Rhodes'un heykelinin "Rhodes Must Fall" kampanyası kapsamında Oxford Üniversitesi'nden de kaldırılmaya çalışıldığını belirtmiş, tarihi şahsiyetlerin kamusal alandaki temsillerine bakışın, toplumsal konjonktürdeki dönüşümlerle beraber değişebileceğinden bahsetmiştir. Marriot (2017) aynı konuyu, tarihteki "Tayy-i zaman Tayy-i mekân" prensibi çerçevesinde değerlendirmiş Rhodes'un geçmişte İngilizler arasında bir kahraman olarak görüldüğünü ifade etmiş ve şu an Afrikalılar arasında ise kötü bir adam olarak tasvir edildiğinden bahsetmiştir.

Tarihi kahramanların tartışmalı figürler haline gelmesinde farklı türden araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin, Oxford Üniversitesi'nin ev sahipliğinde yürütülen "Kapitalizmin Küresel Tarihi" isimli projenin 31 numaralı vaka çalışmasında, Cecil Rhodes'un temsillerine düzenlenen saldırılar ve bu saldırılara Oxford Üniversitesi ve Cape Town Üniversiteleri yönetimlerinin tepkileri değerlendirilmiştir (Oxford, 2023). Konu ile alakalı araştırmalar Cecil Rhodes ile ilgili yapılan çalışmalardan ibaret değildir. Oldfield (1981) çalışmasında, tarih anlatımında anlatan tarafın standartlarına göre kötü ve iyinin konumlarının değiştiğini, her ne kadar böyle olmaması gerektiğinin bilinmesine rağmen, insanların içgüdüsel olarak tarafları iyi veya kötü olarak değerlendirildiğini belirtmektedir (s. 260). Ahlaki yargılamayı sınıf ortamında değerlendiren bir başka araştırmada ise Maposa (2015) tarih öğretmeni adaylarına incelemeleri için bilimsel ırkçılık kavramı, Holokost (1941-1945), My Lai katliamı (1968) ve Kongo Savaşları⁴ konularını dağıtmış, bu konuların anlatımında ahlaki yargılamalar yapıp yapılmaması gerektiğine dair görüşlerini almış, katılımcılardan bazıları etik meselelerinin insan doğası ile alakalı olduğunu söyleyip yargılamayı reddetmiş fakat bazıları ise eğer ahlaki yargılamalar yapılırsa bugünün ve geçmişin eylemleriyle bağlantısız kalmayacaklarını belirtmişlerdir (s. 8-10). Celuch, Saxby ve Oeding (2015) yaptıkları araştırmada, karşı olgusal düşünmenin etik kararlar alma üzerinde pişmanlık oluşturup oluşturmadığını bir eylem araştırması vasıtasıyla analiz etmişlerdir. Konu hakkında yabancı kaynaklarda farklı çalışmalar da yapıldığı görülmüştür. Bununla beraber bu çalışmalar daha çok tarihi olayda yenilenlerin/ezilenlerin gözünden bakmakla veya öğrencilerin tartışmalı tarihi olaylara, kendini farklı etnik gruptan öğrencilerin yerine koyarak bakması ile ilgilidir. (Black, 1977, s. 7; Pérez-Manjarrez, 2017 s. 10-11).

Tarih eğitiminde ahlaki değerlendirme hakkında yabancı araştırmacılar tarafından hazırlanmış çalışmaların yanı sıra Türk araştırmacılar tarafından hazırlanmış çalışmalar da bulunmaktadır. Ekşi ve Yaşar (2020) yaptıkları araştırmada, tarih öğretiminde ahlaki ikilemlerin öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Lise ve üniversite hazırlık öğrencileriyle gerçekleştirilen kanıt temelli etkinlikler vasıtasıyla yapılan araştırmada, tarihsel olaylar üzerinden yapılan tartışmaların öğrencilerin etik ve bilişsel gelişimlerine olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir (s. 347-348). Bir

4 İlki 1996-1997 arasında gerçekleşmiş ikincisi ise 1998-2003 arasında gerçekleşen, 5 milyondan fazla insanın öldüğü II. Dünya Savaşı'ndan bu yana gerçekleşen en kanlı savaştır. Daha fazla bilgi için: Baran, S. (2016). Kongo Savaşları. Ankara: Phoenix Yayınevi.

başka araştırmada, tarih öğretmen adaylarının tarihi olayları değerlendirirken ahlaki yargılar kullanma eğilimlerini ve bu eğilimlerin epistemolojik inançlarla ilişkisi bir anket uygulaması vasıtasıyla araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının çoğunluğunun tarihi kişilikler ve olaylar hakkında ahlaki yargılarda bulunduğu, ancak olgusal inançlarının ahlaki yargılardan kaçınma eğiliminde olduğu, buna rağmen bazı durumlarda tutarsız şekilde ahlaki yargılar kullandıkları tespit edilmiştir (Elban, 2018, s. 124-126).

Model tasarımıyla kullanılacak diğer kavramlar sırasıyla tarihsel konumlanma, ahlaki değerler ve olgusal inançlar ile ilgilidir. Tarihsel konumlanma meselesi ile ilgili VanSledright (1998) çalışmasında, tarih hakkında düşünme ve öğretme için tarihsel konumlanmanın önemi üzerine düşüncelerini belirtmiştir. VanSledright, tarihsel anlamayı sürdürmenin yalnızca öğrenciye konum aldırarak mümkün olduğunu belirtmiş, öğrenciyi tarihsel olayda konumlandırmak için ise ona doğru sorular sormaktan geçtiğini belirtmiştir (s. 17). Ahlaki değerler ve olgusal inançlar açısından konuya bakıldığında, en başta tarihsel konumlanmayı sağlamak için bu iki kavramın birbirinden ayrılmadan incelenmesi gerekmektedir. Ahlaki değerler, tarih eğitiminde etik ve tarih bilincinin oluşması açısından bir yapı taşıdır. Öğrencilerin öğretim programındaki değerlerin yanı sıra etiği ve ahlaki değerleri kavramaları, ahlaki muhakeme kabiliyeti edinmeleri, tarihi olaylar üzerinde yaptıkları yorumları daha insani hale getirebilir ve edindikleri değerler sayesinde hem geçmişteki insanları anlayabilirler hem de geçmişteki acı olayların gelecekte yeniden yaşamamalarını veya önlemelerini sağlayacak vizyonlar kazanabilirler (Edling, Sharp, Löfström, Ammert, 2020, s. 339; Ammert, Edling, Löfström, Sharp, 2022; Köksal, 2019, s. 19-20). Olgusal inançlar ise temelde farklı bir konudur. Olgusal inanç kavramı kişinin inandığı fikirleri veya dini inançlarını gerçeklere dayandırması anlamına gelmektedir. Ahlaki değerler, öğrencinin geçmişteki olaya tamamen pragmatist bir çerçevede değerlendirmesini önlerken, olgusal inançlar ise tarihi olayın öznesi ya da özneleri olan kişilerin inandığı düşünceleri anlamasına ve bu fikirleri hangi gerçekliğe dayandığını bulmasına yarar (Stoel, Logtenberg, Wansink, Huijigen, Boxel, Van Drie, 2017, s. 121; Yoon, 2022, s. 536-539). Böylece öğrenciler hem hikâyenin zarar gören tarafı ile empati kurabilirler hem de hikayedeki zarar veren tarafın motivasyonunu anlayıp, kişiyi dönemine göre değerlendirebilirler.

Etkinliğin tasarımı sürecinde Şükrü Saracoğlu'nun hayatı konusunda da okumalar yapılmıştır. Gül (2014) çalışmasında, Şükrü Saracoğlu'nun hayatından, doğumundan hariciye vekilliğine kadar olan kısmı Saracoğlu'nun aile fertlerinden insanlarla yaptığı röportajlarla zenginleştirerek anlatmıştır. Bu araştırma, Saracoğlu'nu onun yakın çevresi gözünden anlatması ve onun memleketlisi olan birinin kaleminden çıkması bakımından önemlidir. Bu araştırmanın yanı sıra, Halıcı (2019) tarafından Saracoğlu'nun hayatının tamamını anlatan bir eser kaleme alınmış, bu eser çeşitli arşiv belgeleri, fotoğraf ve dönemin gazeteleri ile zenginleştirilmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra, Hacır (2019) tarafından hazırlanan "Efe Başvekil" isimli araştırmada, Şükrü Saracoğlu'nun başbakanlık dönemi ve bu dönemde uyguladığı politikalar değerlendirilmektedir. Son olarak, Saracoğlu'nun oğlu olan Yılmaz Saracoğlu tarafından Şükrü Saracoğlu'nun başbakanlık döneminde kaleme alınmış bazı köşe yazıları aktarılmış ve bu yolla gazetecilerin Şükrü Saracoğlu'nun döneminde uygulanan politikaların basındaki karşılıkları değerlendirilmiştir (Saracoğlu, 2001).

ETKİNLİK GELİŞTİRME-UYGULAMA VE DENEYİMLER

Etkinlik Geliştirme Süreci

Araştırma kapsamında hazırlanan etkinliğin geliştirme ve yayınlanma süreci 7 aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada etkinlik ile ilgili ihtiyaç analizi yapılmış, ikinci aşamada literatür incelemesi yapılarak ahlaki değerlendirme ile ilgili yapılmış çalışmalar, konu alınan Şükrü Saracoğlu ile ilgili araştırmalar ve tarih eğitimi ile ilgili örnek etkinlik geliştirme çalışmaları incelenmiş, üçüncü aşamada model tasarımı geliştirilmiş, dördüncü aşamada geliştirilen model tasarımının pilot uygulaması yapılmış, beşinci aşamada uygulama ile ilgili sonuçlar ve geri dönütlerin analizi yapılmış, altıncı aşamada etkinlik son

haline getirilmiş ve son olarak yayın aşamasına geçilmiştir. Bu aşamalar daha iyi anlaşılması amacıyla Şekil 1'deki grafikte verilmiştir.



Şekil 1. Etkinlik geliştirme ve yayınlama aşamaları

Araştırmada geliştirilen etkinlik modeli için 9 soru, bir slayt ve bir etkinlik yönergesi hazırlanmıştır. Bu bölümde, çalışma kapsamında hazırlanan etkinlik soruları, yönerge ve slayt ile ilgili detaylar aktarılmıştır. Araştırmada öğrencilere yöneltilen 9 sorunun ilk hali aşağıda sıralanmıştır.

1. Saracoğlu'nun eylemleri göz önüne alındığında, gerçekleştirmeye çalıştığı fikirler ve ahlaki değerler nelerdir?
2. Saracoğlu'nun takip ettiği ahlaki değerleri kabul ediyor musunuz?
3. Saracoğlu'nun sahip olduğu fikirler hakkında neler söyleyebilirsiniz?
4. Saracoğlu'nun takip ettiği fikirlere ve inançlara gerçekten inandığını düşünüyor musunuz?
5. Saracoğlu'nun ahlaki değerlerinin ve fikirlerinin yanlış olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız sizin inandığınız ahlaki değerler ve fikirler nelerdir? Bunlara nasıl sahip oldunuz?
6. Saracoğlu'nun eylemlerinin sonuçlarını değerlendiriniz. Değerlendirmeleriniz sonucunda ulaştığınız yargıya nasıl vardınız?
7. Sizce Saracoğlu'nun değerleri ve inançları onun çağdaşları arasında ne kadar yaygındır?

8. Eğer Saracoğlu'nun çağdaşları onu değerlendirseydi. Onun ahlaki değerleri, olgusal inançları ve hareketlerinin sonuçları hakkında ne düşünürlerdi.
9. Saracoğlu'nun bir çağdaşı olsaydınız, onun hakkında neler söyleyebilirdiniz ve ne düşünürdünüz?

Etkinlik soruları, Yoon (2022)'nin Cecil Rhodes hakkında hazırladığı ahlaki yargılama araştırmasındaki soruların Türkçeye çevrilmesi ve Şükrü Saracoğlu'na uyarlanması neticesinde hazırlanmıştır (s. 545). Etkinlik soruları, pilot uygulama sürecinde yukarıdaki haliyle öğrencilere yöneltilmiş, öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar ve tepkiler göz önüne alınarak sorular yenilenmiştir. Soruların yenilenme sürecinde yapay zekâ uygulamaları olan ChatGPT ve Grok'dan faydalanılmıştır. Hazırlanan sorular özel okulda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerine giren bir Türkçe öğretmenine de okutularak, Türkçe konusunda uzman görüşü alınmıştır. Öğrencilerin pilot uygulama sırasında 7. 8. ve 9. soruda zorlanmaları göz önüne alınarak, bu sorularda değişiklik yapılmıştır. Geri kalan sorularda ise ifadeler, dil bilgisi açısından sorulara danışmanlık yapan Türkçe öğretmenin ve yapay zekâ uygulamalarının uyarıları dikkate alınarak imla ve açıklayıcılık bakımından değişiklikler yapılmıştır. Yenilenmiş sorular Ek-8'de sunulmuştur. Etkinlik için geliştirilen etkinlik yönergesinde ise aşamalı olarak etkinlik sırasında nasıl hareket edilmesi gerektiği, neler yapılması gerektiği etkinlik süreleri ile beraber detaylı olarak anlatılmış, etkinliğin bağlantılı olduğu kazanım, etkinliğin hitap ettiği öğrenciler hakkında bilgiler verilmiştir. Bu yönergeye Ek-8'de etkinlik soruları ile beraber ulaşılabilir. Araştırmada oluşturulan yönergenin yazılmasında bir Avrupa Projesi kapsamında oluşturulan Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlik Örnekleri isimli kitaptan faydalanılmıştır (Köksal, 2012). Araştırmada etkinlik için hazırlanan yönergenin yanı sıra bir de slayt hazırlanmıştır.

Tarihi bir konunun görselleştirilmesi, o konu ile ilgili kazanımların sağlanması ve hedeflenen öğrenme çıktıların alınması bakımından oldukça önemli olabilir. Tarih dersinde öğrencilerin fiziken ulaşamayacağı soyut konular veya geçmişte yaşanmış, sona ermiş olaylar anlatılmaktadır. Fakat bu konuların görsel temsillerini oluşturmak veya elde etmek mümkündür. Bu nedenle bir tarih dersi materyalinin, bu materyal ister bir etkinlik ister bir ders kitabı olsun görsel temsilleri içermesi, öğrencinin tarihi olayı veya konuyu daha iyi kavraması açısından önemlidir. Ders kitaplarında veya etkinliklerde kullanılan görseller, vurucu, konu ile alakalı, öğrencinin yaş aralığına uygun olmalıdır (Tütüncü Oğuzoğlu, 2003, s. 131-135). Bu model kapsamında, Şükrü Saracoğlu dönemi ile ilgili gazete haberlerinden ve görsellerden faydalanılmıştır. Ders esnasında gösterilen ve etkinlik ile ilgili farklı uygulamalarda kullanılabilecek görseller aşağıda sıralanmıştır.



Şekil 2. Etkinlik ile ilgili önerilen gazete görseli (Cumhuriyet, 1942).

Şekil 2'de yer alan varlık vergisi görseli, varlık vergisinin insanlar açısından yıkıcı bir özelliğe sahip olduğunu daha iyi aktarmak ve varlık vergisinden etkilenen azınlıkların acılarını göstermek açısından önemlidir.



Şekil 3. Etkinlik ile ilgili önerilen gazete görseli (Cumhuriyet, 1942).

Şekil 3'te yer alan altı çizili beyanat Şükrü Saracoğlu'nun görüşlerini ve politik açıdan durduğu noktayı göstermesi açısından önemli olabilir.



Şekil 4. Etkinlik ile ilgili önerilen gazete görseli (Atsız, 1969).⁵

Şekil 4'te yer alan görsel bir Türkçü aydın olan Hüseyin Nihal Atsız'ın Şükrü Saracoğlu ile ters düştüğünü göstermek amacıyla önemlidir. Bu görseldeki yazı sayesinde öğrenci Saracoğlu'nun sahip olduğu politik fikirlerle çelişen eylemlerinin olduğunu görebilir ve onun tüm eylemlerinin ırkçı saiklerle yapmadığını fark edebilir.



Şekil 5. Etkinlik ile ilgili önerilen gazete görseli (Son Posta, 1943).

Şekil 5'te yer alan gazete haberi II. Dünya Savaşı döneminde alınmış olağanüstü ekonomik politikaların yalnızca azınlıklara uygulanmadığını, Saracoğlu Hükümeti'nin ekonomi politikalarının tüm halkı kapsayan politikalar olduğunu göstermek açısından önemli olabilir.

⁵ Şekil 3'te kullanılan görsel Orhun Dergisi'nin 1969'da tekrar basıldığı bir özel sayıdan elde edilmiştir. Bu nedenle ilgili kaynağın tarihi, orijinal yazının tarihinden farklıdır.



Şekil 6. Etkinlik ile ilgili önerilen gazete görseli (Ulus, 1945).

Şekil 6’da yer alan görsel ise Saracoğlu döneminde yaşanan görece olumlu gelişmelerden faydalanan insanlar da olduğunu göstermek ve Dörtlülük Takrir olarak da bilinen metnin hangi kanuna muhalefet etmek amacıyla hazırlandığını göstermek açısından önem arz edebilir. Bu görsellerin yanı sıra, Ek-4’te yer alan Şükrü Saracoğlu görseli, Saracoğlu’nun aynı zamanda sevilen bir kişilik olduğunu ve onun Fenerbahçe taraftarı arasında yeri olduğunu vurgulamak için gösterilebilir. Ek-3’te yer alan görsel ise Saracoğlu’nu tanıtmak maksadıyla gösterilebilir.

Pilot Uygulama ve Sonuçlar

Etkinlik, Ankara Yenimahalle’de bulunan bir özel eğitim kurumunun projeksiyon sınıfında uygulanmıştır. Etkinliğin başında öncelikle Ek-8’de yer alan etkinlik yönergesinde verilen kurallara ve aşamalara uyularak 1 ders süresi uzunluğunda konuya giriş dersi işlenmiştir. Ardından tenefüse çıkılmış ve soruların cevaplanması için 2. aşamaya geçilmiştir. Etkinlik soruları Ek-8’de etkinlik formuna yazılmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin etkinlik sorularını cevaplarken en fazla 2 veya 3 satırlık cevaplar vermeleri istenmiştir. Formun kendisi tamamen anonimdir, öğrencilerin tespiti için etkinlik öncesinde öğrencilere Ek-1’de verilen onam formu ve Ek-2’de verilen kişisel bilgi anketi dağıtılmış, etkinlik formu bu formlarla beraber toplanmıştır. Böylece hem öğrencilerin rızalarının alınması sağlanmıştır. Hem de formu rahatça doldurabilmişlerdir. Etkinliğe katılan öğrencilerin demografik bilgileri şunlardır.

Tablo 1. Uygulamanın yapıldığı sınıfta eğitim gören öğrenciler hakkında bilgiler.

Öğrenci Kodu	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Alan
Öğrenci 1 (Ö. 1)	18	12	Kız	Eşit Ağırlık
Öğrenci 2 (Ö. 2)	17	12	Erkek	Eşit Ağırlık
Öğrenci 3 (Ö. 3)	17	12	Kız	Eşit Ağırlık
Öğrenci 4 (Ö. 4)	18	12	Kız	Eşit Ağırlık
Öğrenci 5 (Ö. 5)	18	12	Erkek	Eşit Ağırlık
Öğrenci 6 (Ö. 6)	18	12	Kız	Eşit Ağırlık
Öğrenci 7 (Ö. 7)	17	12	Erkek	Eşit Ağırlık
Öğrenci 8 (Ö. 8)	18	12	Erkek	Eşit Ağırlık
Öğrenci 9 (Ö. 9)	17	12	Kız	Eşit Ağırlık
Öğrenci 10 (Ö. 10)	18	12	Erkek	Eşit Ağırlık
Öğrenci 10 (Ö. 11)	18	12	Kız	Eşit Ağırlık
Öğrenci 12 (Ö. 12)	17	12	Kız	Eşit Ağırlık

Öğrencilerin Şükrü Saracoğlu’na olan cevapları sorulara göre oldukça değişkendir. (Ek-9) Örneğin bazı öğrenciler 2. soruda dini bir yaklaşımla cevap vermiştir. Ö. 1: “Kabul etmiyorum. Saracoğlu’nun ahlaki değerlerinin dini veya insani değerlere dayanmadığını düşünüyorum ve Varlık Vergisi gibi uygulamaları İslami açıdan tartışmalıdır.”

Bazı öğrenciler daha duygusal yaklaşımlar takip etmişlerdir: Ö. 9: *"Kabul etmiyorum bence acımasız biri."* Bazı öğrenciler ise Saracoğlu'nun takip ettiği değerleri kabul etmişlerdir: Ö. 8: *"Kabul ediyorum dönemin şartlarına uygun."* Ö. 7: *"Bazı politikaları tartışmalıdır. Fakat kabul ediyorum."*

Bazı sorularda ise öğrencilerin görüşleri birbirine benzerdir. Öğrenciler Şükrü Saracoğlu'nun ahlaki değerlerini milliyetçilik, devletçilik olarak tanımlamışlardır. Örneğin, 2. Soruda Saracoğlu'nu onaylayan Ö. 8 kodlu öğrenci, Şükrü Saracoğlu'nun ahlaki değerlerinin ve düşüncelerinin sorulduğu 1. Soruya yanıt olarak şu cümleyi yazmıştır: *"Milli çıkarları önceleyen devletçi ve milliyetçi değerlere sahip, politikaları ise ekonomik bağımsızlık ve savaş dönemi pragmatizmi."* 2. Soruda bu öğrencinin düşüncelerinin zıttı görüş belirten Y. 1 ve Y. 9 kodlu kız öğrenciler, bu kez Şükrü Saracoğlu'nun düşüncelerine benzer görüşler belirtmişlerdir.

Ö. 1: *"Şükrü Saracoğlu'nun politikalarının amacı, devletin ekonomik bağımsızlığını ve milliyetçiliği güçlendirmek ve bu yolla devleti II. Dünya Savaşı'ndan uzak tutmak. Ahlaki olarak devletçilik ve milliyetçilik ön planda diyebilirim. Dinen neye inandığını bilmiyorum."* Ö. 9: *"Milliyetçiliğe inandığını düşünüyorum ahlaki değerlerinin olduğunu düşünüyorum. Bu değerler kendi inancı ile ilişkiliydi."*

1. Soru ile ilgili olarak öğrenciler arasında bazı kafa karışıkları da oluşmuştur. Örneğin, Ö. 7 kodlu öğrenci şu yanıtı vermiştir: *"Olgusal inançlarının ne olduğundan emin değilim. Politikaları, Türkiye'yi II. Dünya Savaşı'ndan uzak tutmak, ekonomik istikrar sağlamak ve milli çıkarları korumak üzerine. Ahlaki değerleri ise yine milli çıkarlar ile ilişkili."*

Öğrencilerin hem en fazla aklını karıştıran hem de en fazla değişken cevaplar verdiği sorular ise 7. 8. ve 9. sorular olmuştur. Örneğin, Ö. 4 kodlu öğrenci bu soruları anlamadığını ve yanıtlayamadığını ifade eden şu cevapları vermiştir: *"7- Çağdaşları? Bu soruyu tam olarak anlayamadım hocam. 8- Bu soruyu boş bırakıyorum. 9- Bu soruyu boş bırakıyorum."*

Ö. 8 kodlu öğrenci ise "çağdaşları" ifadesini, Şükrü Saracoğlu'nun döneminde yaşayan kişiler, partililer, vatandaşlar olarak algılamıştır: *"7- Aşırı milliyetçilik ve faşizm yaygındı ancak aşırı uygulamaları eleştirenler de vardı. 8- CHP içinden desteklenir, mihver devletleri cephesinden takdir görür, muhaliflerce ayrımcılıkla suçlanırdı. 9- O dönemde yaşayan bir Yahudi olsaydım "Vergi adaletsiz" derdim; dönemin baskıcı ortamında sesimi zor duyururdum."*

"Çağdaşları" ifadesini anlayan öğrenciler de olmuştur. Örneğin, Ö.7 kodlu öğrenci şu cevapları vermiştir: *"7- Döneminin pragmatik ve ırkçı ortamıyla uyumludur. 8-Çağdaşları, millî çıkarları koruma çabasını takdir ederdi. 9- Millî çıkarları koruma çabasını takdir ederdim."* 7., 8. ve 9. sorulara verilen cevaplar arasında bir öğrenci kendi içerisinde monolog da yaparak oldukça orijinal cevaplar vermiştir: Ö. 9: *"7. II. Dünya Savaşı'nda pek çok devlet yöneticisi Saracoğlu gibi düşünüyor, sosyal medyadan gördüklerimden öyle anladım. 8. Bence Saracoğlu'nu eylemleri sebebiyle kötülemezlerdi. Saracoğluyla aynı düşüncelere sahiplerdi. Fakat kendi yorumlarının da olacağını düşünüyorum. 9. Saracoğlu'nu eylemlerinden dolayı kötüler miydin emin değilim. Eylemleri hakkında düşüncelerim daha anlamlı olurdu."*

Bu üç soruya verilen cevaplarda Saracoğlu'nu savunan ve onun yerine kendini kolaylıkla koyabilen öğrenciler genellikle erkek öğrencilerdir. Etkinlik sorularına verilen cevaplarda da durum aynı şekildedir. Erkek öğrenciler kendilerini Saracoğlu'na yakın hissetmektedirler.

Öğrencilerin, Saracoğlu'nun ahlaki değerlerini ve düşünceleri hakkındaki düşüncelerini araştıran 1. ve 3. sorulara verdiği cevaplar, öğrencilerin cevaplarındaki anahtar kelimeler üzerinden Şekil 6' da kelime bulutu olarak sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrencilerin Saracoğlu'nun fikirlerini ve ahlaki değerlerini tanımladığı kelimeler.

Öğrenciler, Şükrü Saracoğlu'nun görüşlerini genel olarak milliyetçi, devletçi olarak tanımlamıştır. Bazı öğrenciler Şükrü Saracoğlu'nun eylemlerini çıkarlarla bağdaştırmış, Saracoğlu'nun devletin çıkarlarına göre hareket ettiğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci Şükrü Saracoğlu'nun eylemlerini "savaş dönemi ahlakı" olarak nitelemiştir. Bazı öğrenciler Şükrü Saracoğlu'nun amacının Türkiye'yi II. Dünya Savaşından korumak için zorunlu eylemlerde bulunduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise Saracoğlu'nun davranışlarını ekonomik açıdan yorumlamışlardır.

Öğrencilerin 2. 4. 5. 6. 7. 8. Ve 9. Sorulara verdiği cevaplar özetlenerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Saracoğlu'nu ahlaki değerlendirmek ile ilgili sorular hakkında belirleyici yanıtlar

Sorular	Cevaplar		
	Frekans		
Saracoğlu'nun takip ettiği ahlaki değerleri kabul ediyor musunuz?	Kabul ediyorum	Kabul etmiyorum	Kısmen Kabul ediyorum
	5	6	1
Saracoğlu'nun sözlerini ve düşüncelerini okuduğunuz gazetelerden gördünüz. Onun takip ettiği görüş ve fikirlere gerçekten inandığınızı düşünüyor musunuz?	Gerçekten inandığınızı düşünüyorum	Gerçekten inandığınızı düşünmüyorum	Samimiyetine dair kanım yok
	6	3	3

Saracoğlu'nun ahlaki değerlerinin ve fikirlerinin yanlış olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız sizin inandığınız ahlaki değerler ve fikirler nelerdir? Bunlara nasıl sahip oldunuz?	Yanlış olduğunu düşünüyorum	Yanlış olduğunu düşünmüyorum	Net bir cevabım yok
	6	4	2
Saracoğlu'nun eylemlerinin sonuçlarını değerlendiriniz. Değerlendirmeleriniz sonucunda ulaştığınız yargıya nasıl vardınız?	Eylemleri kötü sonuçlara yol açtı	Eylemleri olumlu sonuçlara yol açtı	Eylemlerinin hem olumlu hem olumsuz yönleri var.
	7	1	4
Saracoğlu'nun değerleri ve düşünceleri onun çağdaşları arasında ne kadar yaygındır?	Yaygındır	Bölgelere değişir	göre Kesin bir cevap yok
	8	3	1
Eğer Saracoğlu'nun çağdaşları onu değerlendirseydi. Onun ahlaki değerleri, düşünceleri ve hareketlerinin sonuçları hakkında ne düşünürlerdi?	Olumlu değerlendirirlerdi	Bölge ve kültürler göre değişirdi.	Kesin bir cevap yok
	7	5	1
Eğer Saracoğlu'nun bir çağdaşı olsaydınız. Onun hakkında neler söyleyebilirdiniz ve ne düşünürdünüz?	Anlayış gösterirdim	Aynı fikirde olurum	Görüşlerine karşı çıkar olumsuz düşünürdüm
	3	2	7

Öğrenciler, Şükrü Saracoğlu'nun ahlaki değerlerini kabul etmemekte, eylemlerini onaylamamakta fakat görüşlerine gerçekten inandığını düşünmektedirler. Öğrencilerin 7. soruya yönelik olarak bölgelere göre farkları göz önüne aldıkları görülmüştür. Böylece öğrencilerin Mihver Devletleri ve Müttefik Devletleri arasındaki görüş ve yaklaşım farklarını anladıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler çağdaşları konusunda net bir fikir sahibi olamadıkları için bu soruya aynı cevabı vermemişlerdir. Bazı öğrenciler Şükrü Saracoğlu'na anlayış göstereceklerini söylerken, bazı öğrencilerin Görüşleri Şükrü Saracoğlu'nu onaylar nitelikte olmuş, çoğu öğrenci olumsuz düşüneceğini belirtmiştir. Öğrencilerin cevapları derin zihinsel düşünme çabasını gösterir niteliktedir ve cevaplar arasında belirgin farklar bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin tarihi kişilikleri ahlaken değerlendirilmesi, akademik açıdan üzerine eğililmesi gereken bir konudur. Giriş kısmında da belirtildiği gibi Türkiye dışında bu konuda çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüş ancak Türkiye'de bunun sınırlı olduğundan yola çıkılarak örnek bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, Şükrü Saracoğlu'nun isminin Fenerbahçe Stadından kaldırılması talebi ve kampanyası bağlamında Saracoğlu'nun eylemleri değerlendirilip bir etkinlik oluşturulmuştur. Yoon'un araştırmasının yanı sıra, yabancı kaynaklarda farklı ahlaki değerlendirme çalışmaları yapılmıştır fakat ilginç bir şekilde bu araştırmaların çoğunluğu Cecil Rhodes ile ilgili olduğu görülmüştür. Örneğin, Oxford Üniversitesi'nin düzenlediği "Kapitalizmin Küresel Tarihi" isimli proje kapsamında hazırlanan

raporda, sömürgecilik yaparak yükselen tarihi figürlerin toplumdaki temsili ve onlara gösterilen tepkiler Cecil Rhodes ve Rhodes'un heykeline karşı düzenlenen "Rhodes Must Fall" vakası çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, akademik kurumların geçmişle yüzleşme süreçleri, öğrenci eylemlerinin rolü ve bu tür protestoların daha geniş toplumsal adalet arayışındaki yeri açısından da değerlendirilir. Cecil Rhodes ile ilgili farklı bir çalışmada ise Tse (2020) Contested Histories projesi kapsamında hazırladığı makalede, Rhodes'un emperyalist ve ırkçı geçmişiyle özdeşleşen heykelinin ve burs programının, günümüzün eşitlik ve adalet talepleriyle nasıl çatıştığını analiz eder. Tse, Rhodes'un üniversiteye katkılarının onu onurlandırmak için yeterli olup olmadığını tartışır, öğrenciler ve kamuoyu nezdinde bu mirasın nasıl sorgulandığını da gösterir. Tse, tarihi figürlerin kamusal alandaki temsillerinin halkın gözündeki değerinin, değişen toplumsal değerlerle değiştiği sonucuna ulaşır. Bu çalışmada ise Şükrü Saracoğlu'nun Fenerbahçe stadındaki temsiline karşı düzenlenen kampanya anlatılmış, Saracoğlu'na bakışın yıllar içerisinde değiştiği belirtilmiştir. Ayrıca tıpkı Oxford Üniversitesi'nin Rhodes protestolarındaki tepkilerinin incelenmesi gibi Fenerbahçe kulübünün Şükrü Saracoğlu konusundaki kampanyaya verdiği tepkiler değerlendirilmiştir.

Konu hakkında Türkiye'de yapılan araştırmalar çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin, Elban (2018) tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde ahlaki yargılama yapma eğilimlerini 6 soruluk bir açık uçlu anket vasıtasıyla değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, tarih öğretmen adaylarının tarihi olayları değerlendirirken ahlaki yargılar geliştirdikleri ve bu yargıların bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Özellikle kadın öğretmen adaylarının ahlaki yargılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu olumlu olan bireylerin ahlaki değerlendirme yapma eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve tarihsel empati düzeyi arttıkça ahlaki yargı yapma eğiliminin de arttığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, tarih eğitimi sürecinde ahlaki boyutun önemini vurgularken, öğretmen adaylarının tarihsel olayları sadece bilgi olarak değil, aynı zamanda etik ve değerlendirebilir bir bakış açısıyla ele almalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da Elban'ın araştırmasına paralel olarak kız öğrencilerin Şükrü Saracoğlu'nun eylemlerini etik açıdan yargılamaya eğilimli oldukları gözlemlenmiştir. Erkek öğrenciler politikalara karşı daha olumlu yaklaşmışlardır. Öğrenci cevapları ile ilgili bulgular benzer araştırmalarla da eşleşmektedir. Örneğin, Avaroğulları ve Ayılmazdır (2017) çalışmasında, değerler eğitiminde Türkiye Cumhuriyeti cumhurbaşkanlarının anekdotlarının kullanılması üzerine sosyal bilgiler öğretmen adaylarını evren olarak belirledikleri bir araştırma hazırlamışlar. Bu çalışmada, eski cumhurbaşkanlarının sözlerini ve konuşmalarını sosyal bilgiler öğretmen adaylarına okutarak neler çağrıştırdığını sormuşlardır. Çalışmalarının sonucunda, vatanseverlik duygusuna çağrıştırdığına ilişkin önemli oranda geri dönüt almışlardır (s. 109). Bu çalışmada da eski başbakan Şükrü Saracoğlu'nun sözleri ve onunla ilgili haberler etkinlik sürecinde gösterilmiş ve özellikle fikirleri ile ilgili sorulan 1. ve 3. sorularda milliyetçilik ile ilgili çağrışımlar ön plana çıkmıştır. Ahmet Tokdemir ve Adem Artan'ın (2021) Trabzon'daki lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, tarih derslerinde kullanılan "İstanbul'un fethi" ve "Atatürk'ün bilimle ilgili sözleri" gibi metinler üzerinden yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin değerleri tanımakta zorlandığı ve değerlere ilişkin açıklamaları çoğunlukla milli/dini çerçevede sınırlı tuttukları tespit edilmiştir (s. 170). Bu çalışmada da öğrencilerin Saracoğlu'nun söz ve açıklamalarını milli ve dini değerler çerçevesinde değerlendirmeye yatkın oldukları gözlemlenmiştir.

Bir başka çalışmada ise lise 4. sınıf ve üniversite hazırlık öğrencilerinden 10 kişiyle kanıt temelli tarih dersi işlenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, tarih derslerinin ahlaki muhakeme gelişimini destekleyebileceği ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, tarih derslerinin içeriğinde değerler eğitimi ile ilgili uygulama kapsamının genişletilmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir (Ekşi ve Yaşar, 2020). Bu çalışmada amaç, Ekşi ve Yaşar'ın çalışmasına paralel olarak, tarih dersi kapsamında ahlaki muhakeme gelişimini destekleyen bir etkinlik tasarlamaktır. Bu nedenle Ekşi ve Yaşar'ın çalışmasının bu araştırmanın gerekliliğini desteklediği söylenebilir. Araştırmanın gerekliliğini destekleyen bir başka çalışmada, Avaroğulları ve Demir (2015)'in hazırladıkları çalışmadır. Lise öğrencileriyle Muğla'daki bir okulda yapılan çalışmada, öğrencilerin tarihsel bilgileri sorgulama, doğrulama, değerlendirme ve araştırma becerileri başka bir deyişle tarihsel analiz becerileri üzerine görüşme formları ile nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda Katılımcıların büyük bir

kısmı, tarihsel gerçekliği olmayan bazı iddialara sorgulamadan inandıklarını belirtmiş ve bu bilgilerin doğruluğunu kontrol etme gereği duymadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir bölümü, ders kitaplarına ve öğretmenlere olan güvenlerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini sınıf dışına taşımakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin değerlendirmelerinde yüzeysel veya mitlerle şekillenmiş yargılara ulaşmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin eleştirel tarihsel düşünme ve ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, yalnızca tarihsel bilgi değil, aynı zamanda demokratik vatandaşlık ve etik farkındalık açısından da önemli olduğu görülmektedir. Avaroğulları ve Demir'in bulguları, bu çalışmada geliştirilen etkinlik modelinin gerekliliğini desteklemekte; öğrencilerin tarihsel şahsiyetleri değerlendirme sürecinde çok yönlü bakış açıları geliştirmeleri için yapılandırılmış, sorgulayıcı ve ahlaki yönü güçlü bir öğretim yaklaşımına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Literatür tarama ve bu bölümde bahsedilen tarihsel yorumlama ve ahlaki değerlendirme ile ilgili benzer araştırmaların (Black, 1977, s. 7; Celuch, Saxby ve Oeding, 2015; Maposa, 2015; Oldfield, 1981; Perez-Manjarrez, 2017, s. 10-11) açtığı bağlamdan yola çıkarak, bu çalışmada öğrencilerin ahlaki değerlendirici olmalarını mümkün hale getirme amacıyla bir etkinlik çalışması hazırlanmıştır. Çalışma, bir pilot uygulama ile sınanmış, öğrencilerin konu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin Saracoğlu'nu milliyetçi bir şahsiyet olarak yorumladıkları, Saracoğlu'nun politikalarını ise *"pragmatik, çıkarıcı, vatansever"* olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler, Şükrü Saracoğlu'nun politikalarını desteklemiş, bazı öğrenciler ise politikaları *"ahlaka aykırı"* olarak yorumlamışlar. Etik açıdan yapılan değerlendirmelerde, bazı öğrencilerin Saracoğlu'nun politikalarına dini açıdan karşı çıktıkları, bazılarının ise *"insan haklarına aykırı politikalar"* olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı Şükrü Saracoğlu ile empati kurup, onun politikalarını döneme göre değerlendirirken, bir kısmının da etkinlik sorularının sonucunda kendisini Saracoğlu'nun yerine koyabildiği gözlemlenmiştir.

Bu konuda okuyucular Saracoğlu'nu yeterince tartışmalı bir tarihi şahsiyet olarak görmeyebilir veya bazı okuyuculara göre Saracoğlu'nun eylemleri ahlaken yanlış değildir. Örneğin, Gürkan Hacır'ın *"Efe Başvekil"* isimli romanında Saracoğlu'nun politikalarını anlayışla karşılayan ya da destekleyen politikacı ve kişiliklerden bahsedilmektedir. Bu esere benzer olarak Şükrü Saracoğlu'nun Yılmaz Saracoğlu tarafından derlenen *"Şükrü Saracoğlu ve Dönemi Hakkında Basında Çıkan Yazılardan Bazıları"* isimli eserde, Saracoğlu'nun döneminde uygulanan politikalara hak veren bazı gazete kupürlerine yer verilmiştir (Hacır, 2019; Saracoğlu, 2001).

Bu çalışmada öğrencilerin tarihi kişileri ahlaken değerlendirmesi konusunda bir örnek etkinlik tasarlanmaya çalışılmıştır. Bu model hazırlanırken, konu ile ilgili araştırmalardan, örnek etkinlik kitaplarından, ilgili politikacının eylemleri hakkında haberlerden, hayatından ve görüşlerinden faydalanılmıştır. Böylece öğrencilerin ahlaki değerlendirici olarak konumlanabilecekleri bir etkinlik oluşturulabilmektedir. Oluşturulan etkinlik bir pilot uygulama ile sınanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin tarihsel kişiliklerin değerlendirilmesinde farklı ahlaki konumlar alabileceğini göstermektedir. Bazı öğrenciler Saracoğlu'nun eylemlerini dönemin koşullarına göre anlaşılır bulurken, bazıları bu eylemleri dini, insani ya da etik değerler açısından sorunlu görmüşlerdir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, Saracoğlu'nun fikirlerine gerçekten inandığını düşündüğünü belirtmiş ancak bu fikirlerin ahlaki değerler açısından kabul edilip edilemeyeceği konusunda farklı tutumlar sergilemiştir. Özellikle 7., 8. ve 9. sorularda öğrencilerin tarihsel değerlendirme becerilerinin sınıdığı gözlemlenmiştir. Modelin uygulanması sonucunda öğrencilerin tarihî empati kurma, eleştirel düşünme ve ahlaki muhakeme yapma yetilerinde uyanış gözlemlenmiş, bazı öğrencilerin ise kendi değerleriyle geçmiş arasında bağ kurmaya çalıştığı veya edindiği değerler ile geçmişin dünyası arasında çatışmalar ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda geliştirilen modelin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve geçmişî değerlendirme gelişimine katkı sunabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak sunulabilecek öneriler şunlardır:

- Araştırmada oluşturulan model farklı bir tarihi kişilik örnek alınarak değiştirilebilir ve yeni hali öğrencilerle uygulanabilir.

- Araştırmadan yola çıkılarak öğretmenlerin ahlaki değerlendirme yapmaya yönelik görüşlerinin alındığı likert tipi bir ölçek hazırlanabilir.
- Araştırmada hazırlanan model yalnızca 12. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmıştır fakat modeldeki konu değiştirilerek farklı düzeylerdeki (9. 10. veya 11. sınıf) öğrencilere uygulanabilir.
- Araştırmada hazırlanan model ek kaynaklarla zenginleştirilerek üniversite seviyesindeki AİİT derslerinde uygulanabilir. Varlık Fonu ve II. Dünya savaşı AİİT derslerinin de müfredatına uygundur.
- Araştırmada hazırlanan model dijitalleştirilebilir. Modelin dijitalleştirilmesi ve etkileşimli hale getirilmesiyle (örneğin e-öğrenme modülleri, artırılmış gerçeklik destekli ders içerikleri) öğrencilerin katılımı ve düşünme süreçleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akça-Berk, N., (2010). Tarih öğretiminde çok perspektiflilik. Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri (ss. 95-103), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi <https://www.turcademy.com/kitap/tari-h-nasil-ogreti-li-r-tarih-ogretmenleri-icin-ozel-ogretim-yontemleri-9786055895549> adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ammert, N., Edling, S., Löfström, J., & Sharp, H. (2022). *Historical and moral consciousness in education: learning ethics for democratic citizenship education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108139>
- Arslan, G. (2017). *Şükrü Saracoğlu'nun hayatı ve siyasi Faaliyetleri (1886-1953)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atsız, H. N. (1969). Başvekil Saracoğlu Şükrü'ye açık mektup. *Orkun Dergisi*. 3-4(4) <https://www.milliyetcidergiler.org/yazar/5998> adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Avaroğulları, M. and Demir, M. (2015). Uncritical receivers of historical myths: a grim picture from Turkish high schoolers. *Us-China Education Review B*, 5(4). <https://doi.org/10.17265/2161-6248/2015.04b.005>
- Avaroğulları, M., & Ayılmazdır, H. (2017). Değerler eğitiminde Türkiye cumhurbaşkanları ile ilgili anekdotların kullanılabilirliği hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(2), 99-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adeder/issue/32970/380127> adresinden Temmuz 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Black, H. (1977). Moral judgments and history teaching. *Australian Journal of Education*, 21(1), 34-40. <https://doi.org/10.1177/000494417702100103>
- Celuch, K., Saxby, C., & Oeding, J. (2015). The influence of counterfactual thinking and regret on ethical decision making. *Journal of Education for Business*, 90(4), 175-181. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1014455>
- Chaudhuri, A. (t.y.). *The real meaning of Rhodes must fall*, <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/mar/16/the-real-meaning-of-rhodes-must-fall> adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Contested Histories. (2023). Contested Histories Case Study #163: Cecil Rhodes statue at Oriel College, Oxford, in The United Kingdom. [chrome-](https://www.chrome-)

- extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://contestedhistories.org/wp-content/uploads/UK_-Rhodes-Statue-at-Oxford-.docx-1.pdf adresinden Aralık 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Contested Histories. (t.y.). *The early Atlantic slave trade in Portugal*, <https://contestedhistories.org/early-atlantic-slave-trade-in-portugal/> adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhuriyet, (1942). *Varlık vergisi vermiyenler*. İstanbul. <https://egazete.cumhuriyet.com.tr/yayinlar> adresinden Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Cumhuriyet, (1942). *Başvekilin mühim beyanati*. İstanbul. <https://egazete.cumhuriyet.com.tr/yayinlar> adresinden Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J., & Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336-354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Ekşi, H. ve Yaşar, H.Y. (2020). Kanıt temelli tarih öğretiminde ahlaki ikilem: Eylem araştırması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s. 339-375. <https://doi.org/10.34234/ded.674957>
- Elban, M. (2018). Tarihi olaylar değerlendirilirken ahlaki yargı yapılmalı mıdır? Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), s. 109-134. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:188639008> adresinden Aralık 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Eurosport. (2013, Nisan). *Şükrü Saracoğlu ismi kaldırılсын talebi*, https://www.eurosport.com.tr/futbol/super-lig/2013-2014/sukru-saracoglu-ismi-kaldirilsin-talebi_sto406215g8/story.shtml adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Fanatik. (2013, Aralık 27). *Saracoğlu asla silinmeyecek*. <https://www.fanatik.com.tr/fenerbahce/saracoglu-asla-silinmeyecek-349045> adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Fenerbahçe. (t.y.). *Şükrü Saracoğlu*, <https://www.fenerbahce.org/kulup/sukru-saracoglu> adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gibson, L., Milligan, A., & Peck, C. (2022). Addressing the elephant in the room: ethics as an organizing concept in history education. *Historical Encounters a Journal of Historical Consciousness Historical Cultures and History Education*, 9(2), 45-63. <https://doi.org/10.52289/hej9.205>
- Göz, N. (2020). *Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim tarih ders kitaplarındaki duygunun umumiye konusunun çok perspektiflilik açısından ele alınması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.) Ankara. Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden Temmuz 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Gül, T. (2014). *Doğumundan hariciye vekilliğine M. Şükrü Saracoğlu (1887-1939)*. İzmir: Ödemiş Belediyesi.
- Hacı, G. (2019). *Efe Başvekil*. İstanbul: Asi.
- Halıcı, Ş. (2019). *Şükrü Saracoğlu'nun hayatı ve siyasi faaliyetleri (1886-1953)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- İnce, Ö. (2014). *Şükrü Saracoğlu üzerine* <https://cumhuriyetciyorum.com/2014/01/12/sukru-saracoglu-uzerine-1/> adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Köksal, H. (2012). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri*. G. S. Tural, H. Sungur, A. Gök, C. Genç ve A. Bilgiç (Ed.). Ankara: Harf. chrome-

- extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://csd.erciyes.edu.tr/materyaller/tn_08.pdf adresinden Temmuz 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Köksal, M. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitaplarında değer aktarımı yaklaşımı nelerdir?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul: Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Maposa, M (2015). Moral judgments in the history classroom: Thoughts of selected novice history teachers. *Yesterday and Today*, 13, 1-16. https://www.researchgate.net/publication/317602467_Moral_judgments_in_the_history_classroom_Thoughts_of_selected_novice_history_teachers adresinden Haziran 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Marriot, E. (2017). *Hatalı tarih: Geçmiş nasıl yanlış anladık.* (O. Yıldırım Türk, Çev.). İstanbul: Maya Kitap.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/tc-inkilap-tarihi-ve-ataturkculuk-dersi> adresinden Kasım 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Oldfield, A. (1981). Moral judgments in history. *History and Theory*, 20(3), 260-277. <https://doi.org/10.2307/2504557>
- Ortaylı, İ. (2010). *Türkiye'nin yakın tarihi.* İstanbul: Kronik Kitap.
- Ortaylı, İ. (2022). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk.* İstanbul: Kronik Kitap.
- Oxford University (February, 2023). Rhodes Must Fall: The Legacy of Cecil Rhodes in the University of Oxford. *Global History of Capitalism Project. Case Study #31.* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://globalcapitalism.history.ox.ac.uk/files/case31-rhodesmustfallpdf adresinden Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2011). Türkiye'de "zorunlu çalışma" uygulamaları. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (41-42), 181-214. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/917/10346> adresinden Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Özmen, C. & Kızılay, N. (2017). A study on the historical analysis and interpretation skills of social studies and classroom teachers. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 133-148. <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.11>
- Öztürk, İ. M. (2013). İkinci Dünya Savaşı Türkiye'sinde olağanüstü ekonomik kararlar: Milli Korunma Kanunu ve Varlık Vergisi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(54), 135-166. https://doi.org/10.1501/Tarar_00000000557
- Pérez-Manjarrez, E. (2017). 'History on trial' the role of moral judgment in the explanation of controversial history. *History Education Research Journal*, 14(2), Doi: 10.18546/HERJ.14.2.04
- Reisman, A. (2007). Jewish refugees from Nazism, Albert Einstein, and the modernization of higher education in Turkey (1933-1945). *Aleph*, 7, 253-281. <http://www.jstor.org/stable/40377865> adresinden Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Saracoğlu, Y. (2001). *Şükrü Saracoğlu ve dönemi hakkında basında çıkan yazılardan bazıları.* İstanbul.
- Son Posta, (1943). *Bazı vergilere yeni zamlar yapılıyor.* İstanbul. <https://www.gastearsivi.com/> adresinden Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.

- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>
- Tokdemir, M. A., & Artan, A. (2012). Öğrenciler tarih derslerinde okudukları metinlerden değer öğrenir mi? Tarih derslerinde değer eğitime yönelik öğrenci görüşleri (Trabzon Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 169-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29176/312436> adresinden Temmuz 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Tse, L. (June 2020). *The Legacy of Cecil Rhodes at Oxford, A Contested Histories Occasional Paper III*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://contestedhistories.org/wp-content/uploads/Paper-III-The-Legacy-of-Cecil-Rhodes-at-Oxford.pdf> adresinden Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (t.y.). *Sayın Şükrü Saracoğlu'nun özgeçmişi*, https://www.mfa.gov.tr/sayin-sukru-saracoglu_nun-ozgecmisi. adresinden Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Turan, R., Safran, M., Hayta, N., Çakmak, M. A., Dönmez, C., & Şahin, M. (2014). Türk inkılabının dayandığı temeller ve Atatürk ilkeleri. R. Turan, M. Safran, N. Hayta, C. Dönmez, M. A. Çakmak, & M. Şahin içinde, *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi* (s. 231-263). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tütüncü Oğuzoğlu, D. (2003). Görsel tasarım açısından tarih ders kitapları. N. Hayta (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 131-155). Ankara: Nobel.
- Unat, K. (2016). Atatürk sonrası Türkiye. T. F. Ertan (Ed.), *Başlangıcından günümüze Türkiye Cumhuriyeti tarihi* (s. 253-295), içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ulus, (1943). *Millet meclisi toprak kanunu görüşmeğe başladı*. İstanbul. <https://www.gastearsivi.com/> adresinden Şubat 2025 tarihinde erişilmiştir.
- VanSledright, B. A. (1998). On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history. *International Journal of Social Education*, 12(2), 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ598173> adresinden Temmuz 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Von Borries, B. (2001) Multiperspectivity"-utopian pretension or feasible fundament of historical learning in Europe? *History for today and tomorrow, what does Europe mean for school history*, (s.269-294. Ed. J. van Der Leeuw-Roord). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Yoon, J. P. (2022). Moral judgment in history education and historical positionality as a moral evaluator. *Theory & Research in Social Education*, 50(4), 530-552. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2117672>

EXTENDED SUMMARY

This study introduces an instructional activity designed to encourage high school students to engage in moral evaluation while studying controversial historical figures. The central things in focus is Şükrü Saracoğlu's policies and Şükrü Saracoğlu's ideas. Şükrü Saracoğlu served as Prime Minister of Turkey during World War II. His policies, such as the Wealth Tax, Agricultural Products Tax, and the Land Distribution Law, remain contested in public and academic discourse. By integrating these policies into a structured classroom activity, the study aims to help students develop historical awareness and moral reasoning skills within the framework of history education.

The study begins by addressing the complexity of evaluating historical figures whose actions evoke contrasting interpretations. While some actors in history are glorified by certain groups, they may be strongly criticised by others. For example, figures like Cecil Rhodes are viewed as either heroic nation-builders or oppressive colonialists, depending on the perspective. In a similar vein, Şükrü Saracoğlu's legacy remains divisive: his economic policies are seen by some as pragmatic solutions for national resilience during wartime, while others criticise them as discriminatory or harmful to minority groups. The goal of the study is to provide students with the tools to navigate such moral ambiguities and to move beyond binary interpretations of history. Drawing inspiration from international literature on moral evaluation and teaching contested histories, the study presents a model activity that allows students to explore the ethical dimensions of historical decisions. The activity was implemented in a 12th-grade classroom at a private high school in Ankara, within the context of the course "History of the Turkish Revolution and Kemalism."

The activity consisted of nine scaffolded questions that guided students in analysing Saracoğlu's policies from multiple angles. The questions addressed themes such as moral values, intentions, consequences, beliefs, and contemporary judgment. Students were asked to consider not only what Saracoğlu did, but also why he might have done it, and how he would have been perceived by different segments of society at the time. To support the activity, historical materials such as newspaper excerpts, policy documents, and visual sources were used. These materials were presented in the form of a slide show, and each student received a printed activity sheet to complete individually. Student responses to the activity demonstrated a wide range of perspectives. Some students criticised Saracoğlu's policies on moral grounds, citing issues such as discrimination and human rights violations. Others emphasised the importance of national unity and viewed the policies as necessary responses to the challenges of the era. For example, while the Wealth Tax was acknowledged to have disproportionately affected non-Muslim citizens, some students justified it as a measure intended to strengthen Turkey's economy during a global crisis. The later questions in the activity, which asked students to adopt the viewpoint of people living in Saracoğlu's time or to imagine themselves as historical actors, were particularly effective in encouraging empathy and critical thinking. Many students found these questions difficult but rewarding, as they required them to weigh present-day values against historical realities. Gender differences also emerged in the analysis: female students were generally more likely to highlight ethical concerns and human suffering, whereas male students tended to justify the policies within the broader context of national interests. Overall, the activity allowed students to express nuanced and multifaceted evaluations. Their answers demonstrated that they were not merely reciting textbook narratives, but rather engaging with the complexities of the past. Students referenced historical context, ideological influences, and even their moral frameworks in developing their assessments. Some also expressed hesitation or internal conflict in making judgments, reflecting a deeper level of reflection on how history should be understood.

In the discussion and conclusion, the study connects its findings to broader research in moral reasoning in education. Comparisons are drawn with Rhodes-related case studies in the UK and South Africa, where public monuments and legacies are undergoing critical reevaluation. Similarly, the ongoing controversy around Saracoğlu's name being associated with a football stadium reflects the contested nature of historical memory in Turkey. The study argues that such figures are ideal subjects for teaching students to navigate moral ambiguities in history. The study's model contributes to history education by offering a replicable framework that can be adapted for different historical figures or educational levels. It emphasises that students need guided opportunities to critically assess moral dilemmas in history, moving beyond hero/villain dichotomies. The moral evaluation model created in this research helps students recognise the interplay between values, beliefs, and historical context, thereby fostering democratic values and critical thinking skills. Based on the findings, the following recommendations are offered:

- The model can be adapted using other historical figures for different studies.
- Likert-type scales can be developed to measure teachers' attitudes toward moral reasoning in history.

- The model can be applied at different grade levels or in university-level Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution courses.
- The activity can be digitised to enhance engagement through interactive tools, gamification, or augmented reality resources.

EKLER

Ek-1.

Araştırmada kullanılan onam formu şu şekildedir.

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü tarih eğitimi anabilim dalına bağlı iki kişilik bir araştırmacı ekibi olarak tarih eğitiminde ahlaki değerlendirci olarak konumlanma üzerine model geliştirme amacıyla bir araştırma yürütmekteyiz. Sahip olduğunuz nitelikler ve eğitim durumunuz nedeniyle bu araştırmaya katılmaya uygun olduğunuza inanıyor ve sizi bu araştırmaya katkıda bulunmaya davet ediyoruz.

Şükrü Saracoğlu isimli tarihi şahsiyetin eylem ve politikalarını değerlendirmek için geliştirdiğimiz modele dayanan 80 dakikalık bir etkinlik yapmak ve etkinlik kapsamında küçük bir kişisel bilgi formu ile 9 sorudan oluşan kısa cevaplı etkinlik formunu cevaplamanızı istiyoruz. Kişisel bilgileriniz üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır ve vereceğiniz cevaplar, kimlik bilgileriniz gizli tutularak bilimsel yayın amacıyla kullanılacaktır. Çalışmanın bilimsel değeri vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Çalışmaya katılmanız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya formları doldurmaya reddetme hakkına sahipsiniz. Çalışmaya katılmayı tercih etmeniz halinde lütfen bu formdaki ilgili bölümleri doldurunuz ve çalışma kapsamında size verilen kişisel bilgi formu ve etkinlik formu ile beraber teslim ediniz.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve katkıdan dolayı çalışma gurubu olarak teşekkür ederiz. Sevgilerle.

Veri toplayan araştırmacı:

Adı-Soyadı: Muhammed Erdoğan,

Unvan / Kurum Bilgileri: Doktora öğrencisi / Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

e-posta adresi: erdoganmuhammed115@gmail.com

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu çalışmada yer almayı onaylıyorum

Adınız-Soyadınız:

Tarih:/..../.....

İmza:

Ek-2

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu şu şekildedir.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız:

Soyadınız:

Okulunuzun adı:

Cinsiyetiniz:

☐ Kız ☐ Erkek

Sınıfınız:

☐ 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf

Yaşınız:

☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19

Alanınız:

☐ Sözel ☐ Eşit Ağırlık ☐ Sayısal

Tarih dersi konuları ilginizi çekiyor mu?

☐ İlginizi çekiyor

☐ Sınav konuları ilginizi çekiyor

☐ İlginizi çekmiyor

Tarih dersi ile ilgili etkinlikler ilginizi çekiyor mu?

☐ İlginizi çekiyor

☐ İlginizi çekmiyor

☐ Fikrim yok cevap yok.

Ek-3.

Etkinlik sunumunda kullanılan Şükrü Saracoğlu görseli



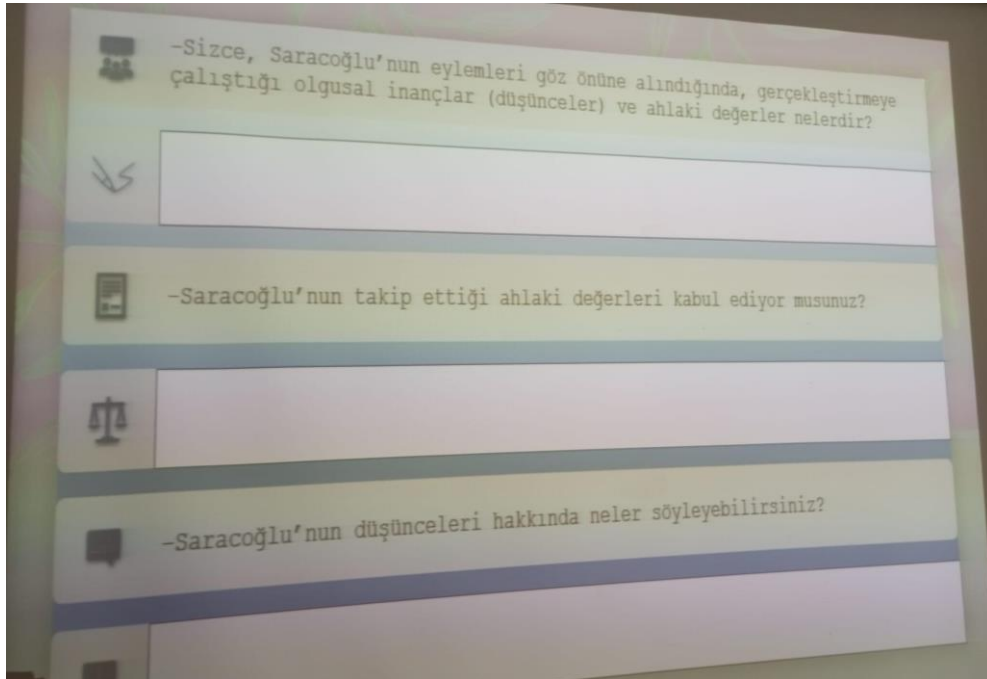
Ek-4

Şükrü Saracoğlu'nun Fenerbahçeli futbolcuların elinden kupa aldığı renklendirilmiş bir görsel. Etkinlik sunumu esnasında kullanılmıştır.



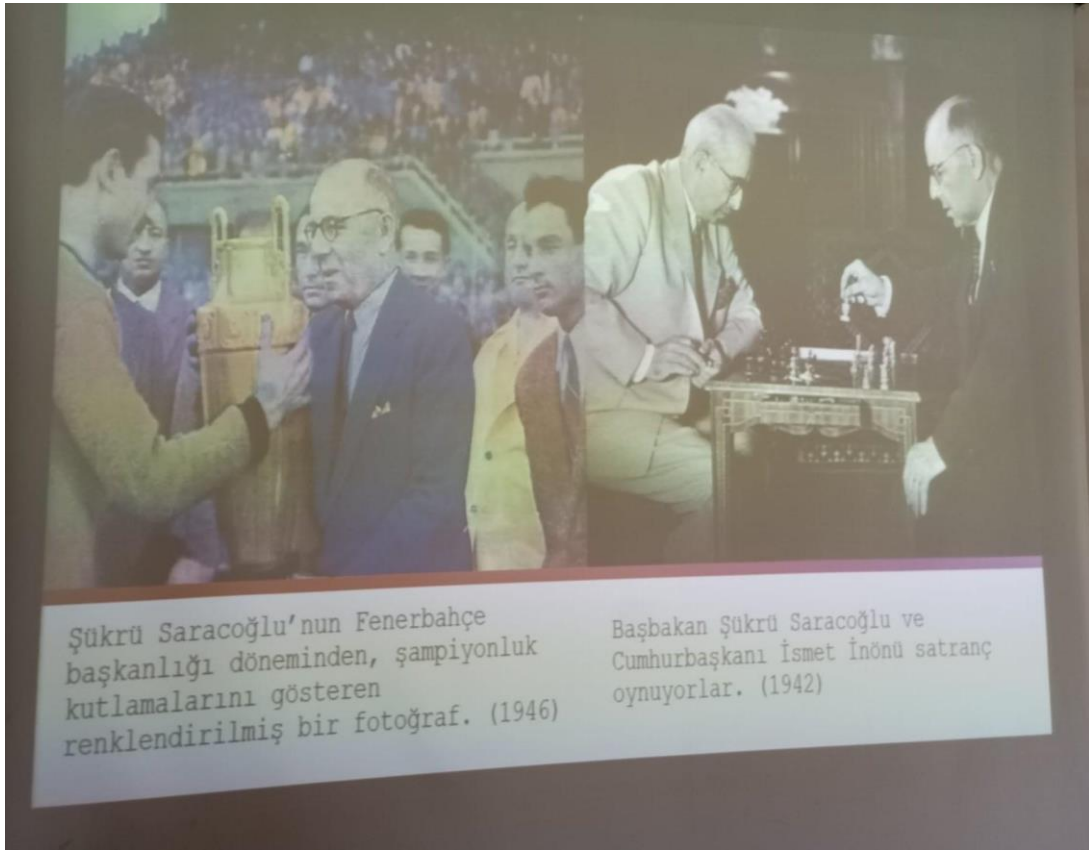
Ek-5

Etkinlik sunumundan bir görsel



Ek-6

Etkinlik sunumundan bir görsel



Ek-7

Etkinlik sorusu formları (düzenlenmiş sorularla)

Form 1.

	Şükrü Saracoğlu'nun uyguladığı politikaları ve söylemlerini dikkatle düşünün, sizce Saracoğlu'nun savunduğu fikirler ve benimsediği ahlaki değerler nelerdir?
	Şükrü Saracoğlu'nun benimsediği ahlaki değerleri kabul ediyor musunuz? Nedenini de açıklayarak birkaç cümleyle yazınız.
	Şükrü Saracoğlu'nun savunduğu fikirler hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce fikirleri ne derece tutarlı veya geçerlidir?

Form 2.

Form 3. The form consists of five questions, each with an icon and a text box for the answer.

- Question 1: -Şükrü Saracoğlu'nun savunduğu değerlere ve düşüncelere gerçekten inandığını düşünüyor musunuz? Nedenini de açıklayarak birkaç cümleyle yazınız. (Icon: Person)
- Question 2: Şükrü Saracoğlu'nun fikirlerinin ve ahlaki değerlerinin yanlış olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız evet ise siz hangi değerlere ve fikirlere inanıyorsunuz? Bu değerlere nasıl sahip oldunuz? (Icon: Brain)
- Question 3: Şükrü Saracoğlu'nun uyguladığı politikalarının ve verdiği kararların sonuçlarını nasıl değerlendirirsiniz? Değerlendirmeniz sonunda hangi yargılara vardınız? Bu yargılara hangi değerleri ve düşünceleri dikkate alarak ulaştınız? (Icon: Scale)
- Question 4: (Icon: Speech bubble)
- Question 5: (Icon: Group of people)

Form 3.

Form 4. The form consists of four questions, each in a blue box, followed by a white text box for the answer, connected by arrows.

- Question 1: Sizce Şükrü Saracoğlu'nun sahip olduğu değer ve inançlar onun döneminde yaşamış politikacılar ve karar vericiler arasında ne kadar yaygındı?
- Question 2: -Sizce Şükrü Saracoğlu'nun döneminde yaşamış politikacılar ve karar vericiler, Saracoğlu'nu değerlendirse, onun değerleri, inançları ve eylemleri hakkında neler düşünürlerdi?
- Question 3: Eğer Şükrü Saracoğlu'nun döneminde yaşamış bir politikacı veya karar verici olsaydınız, onun hakkında neler düşünürdünüz?

Ek-8

Araştırmada tasarlanan etkinliğin yönergesi aşağıda sunulmuştur.

Etkinlik Yönergesi
Sınıf: 12. sınıf
Öngörülen Süre: 80 dakika

Anahtar soru: Şükrü Saracoğlu'nun II. Dünya Savaşı Dönemindeki politika ve eylemleri nasıl değerlendirirsiniz?

Dersin amacı: Şükrü Saracoğlu örneğinden yola çıkarak tarihteki tartışmalı kişilerin eylemlerini değerlendirme yeteneğini kazandırma.

İlişkili kazanım: II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye'nin iç ve dış siyasetinde karşılaştığı tarihsel sorunun çözümü için yapılan uygulamaları ve alınan kararları değerlendirir. II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye'nin iç ve dış siyasetinde karşılaştığı tarihsel sorunun çözümü için yapılan uygulamaların ve alınan kararların güncel sorunların meydana gelmesine etkilerini belirler. (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2024, s. 28).

Hedeflenen öğrenme çıktıları:

- Bütün öğrenciler, Şükrü Saracoğlu örneğinden yola çıkarak tarihi kişiliklerin eylemlerini nasıl değerlendireceklerine dair fikirlere sahip olacaktır.
- Birçok öğrenci, Şükrü Saracoğlu örneğinden yola çıkarak tarihi kişiliklerin politika ve eylemlerinin arkasında yer alan olgusal inançların konusunda fikir sahibi olacaklar ve Şükrü Saracoğlu'nun eylemlerinin arkasında yer alan olgusal inançların neler olduğunu öğreneceklerdir.
- Bazı öğrenciler kendilerini Şükrü Saracoğlu'nun yerine koyarak düşünecekler ve onun yaptığı eylemleri yapıp yapmayacaklarını sorgulayacaklardır.

Derse hazırlık malzemeler:

Akıllı tahta veya projeksiyon tavsiye edilir. Eğer görsel yansıtacak bir cihaz yoksa tüm görsel ve metinlerin çıktıları alınmalıdır.

İşleniş:

- Ders kitabında yer alan Varlık Vergisi ve Toprak Mahsulleri Vergisi ile ilgili kısımlar okunur, Türkçülük Turancılık Davası, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu "Yahudi zenginler" kavramları ile ilgili ön bilgi verilir. - (5-8 dakika)
- Öğrencilere Şükrü Saracoğlu adını hiç duyup duymadıkları sorulur. Ek-3'te yer alan görseli gösterilir. Öğretmen, öğrencilerinin sunduğu bilgiler ile Saracoğlu'nun hayatı ve politikaları ile ilgili bilgileri tahtaya yazar - (10 dakika)
- Öğrencilere Şekil 1'de yer alan varlık vergisi ile ilgili gazete haberi gösterilir, öğrencilerin gazete haberi ile ilgili görüşleri alınır. - (5 dakika)
- Öğrencilere Şekil 2'de yer alan Saracoğlu'nun varlık vergisi hakkındaki demecini içeren gazete haberi gösterilir ve Saracoğlu'nun zenginliği Türklere geri verme ile ilgili sözlerinden ve bu sözlerinden dolayı ırkçılık ile suçlandığından bahsedilir. Öğrencilere Saracoğlu'nun ırkçı olup olmadığı açıkça sorulur. - (5-8 dakika)
- Şekil 3'te Atsız'ın Saracoğlu'na mektubu gösterilir ve Saracoğlu'nun milliyetçi karşıtlığı ile suçlandığından bahsedilir. Öğrencilere bir kişinin hem ırkçı hem de milliyetçi karşıtı olup olamayacağı sorulur. Öğrencilerden, Saracoğlu'nun uyguladığı kanunların neden birbirine bu kadar zıt olduğunu düşünmeleri istenir. - (5-8 dakika)

- Öğrenciye toprak mahsulleri vergisi ve çiftçiyi topraklandırma kanunu ile ilgili Şekil 4'te yer alan gazete haberleri gösterilir. Saracoğlu'na yöneltilen suçlamalardan bahsedilip neden peş peşe böyle kanunlar çıkardığına ilişkin fikirleri tekrar alınır. - (5-8 dakika)
- Teneffüs
- Öğrencilere 9 soruluk modelde yer alan sorular sorulur. Öğrencilerin beyin fırtınası yapmaları sağlanır. - (35 dakika)
- Ders ile ilgili değerlendirme yapılır. - (5 dakika)

Etkinlik Soruları

1. Şükrü Saracoğlu'nun uyguladığı politikaları ve söylemlerini dikkatle düşünün, sizce Saracoğlu'nun savunduğu fikirler ve benimsediği ahlaki değerler nelerdir?
2. Şükrü Saracoğlu'nun benimsediği ahlaki değerleri kabul ediyor musunuz? Nedenini de açıklayarak birkaç cümleyle yazınız.
3. Şükrü Saracoğlu'nun savunduğu fikirler hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce fikirleri ne derece tutarlı veya geçerlidir?
4. Şükrü Saracoğlu'nun savunduğu değerlere ve düşüncelere gerçekten inandığını düşünüyor musunuz? Nedenini de açıklayarak birkaç cümleyle yazınız.
5. Şükrü Saracoğlu'nun fikirlerinin ve ahlaki değerlerinin yanlış olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız evet ise siz hangi değerlere ve fikirlere inanıyorsunuz? Bu değerlere nasıl sahip oldunuz?
6. Şükrü Saracoğlu'nun uyguladığı politikalarının ve verdiği kararların sonuçlarını nasıl değerlendirirsiniz? Değerlendirmeniz sonunda hangi yargılara vardınız? Bu yargılara hangi değerleri ve düşünceleri dikkate alarak ulaştınız?
7. Sizce Şükrü Saracoğlu'nun sahip olduğu değer ve inançlar onun döneminde yaşamış politikacılar ve karar vericiler arasında ne kadar yaygındı?
8. Sizce Şükrü Saracoğlu'nun döneminde yaşamış politikacılar ve karar vericiler, Saracoğlu'nu değerlendirselerdi, onun değerleri, inançları ve eylemleri hakkında neler düşünürlerdi?
9. Eğer Şükrü Saracoğlu'nun döneminde yaşamış bir politikacı veya karar verici olsaydınız, onun hakkında neler düşünürdünüz?