

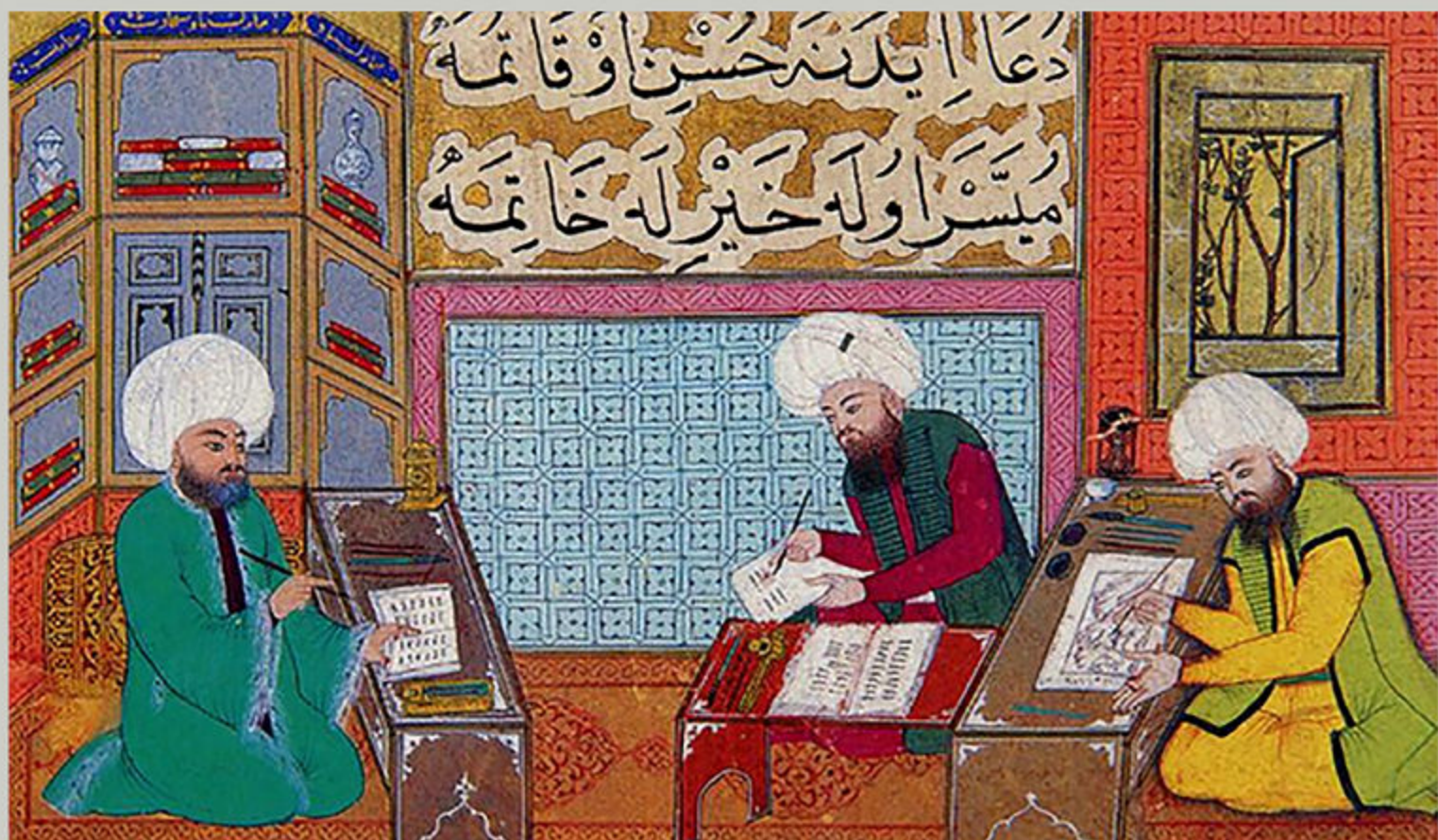


# TUHED

## TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

ISSN: 2147-4516



*Taşköprülüzade ve Talebeleri*

Spring 2018, 7 (1)





# TUHED

## Turkish History Education Journal

### Sahibi ve Baş Editörü

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK  
İstanbul Üniversitesi

### Editör

Dr. Öğretim Üyesi İbrahim TURAN  
İstanbul Üniversitesi

### Yazı İşleri Sorumlusu

Ahmet ŞİMŞEK

### Yayın Kurulu

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

Prof. Dr. Penelope HARNET – University of the West of England

Associate Prof. Dr. Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Elnur AGAYEV- European University of Lefke

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Öğretim Üyesi Fatih DURGUN – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Güneş İŐIKSEL – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Zahit ATÇIL – Medeniyet Üniversitesi

Sibel YALI – İstanbul Üniversitesi

## Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Bahri ATA (3), Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Musa Şamil YÜKSEL, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Aydın GÜVEN, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Bülent AKBABA, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ, Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih DEMİREL, Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan KAYA (2), Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Selim KARAHASANOĞLU, Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed SARI, Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Akif PAMUK (2), Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ersin TOPÇU, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Gökhan KAĞNICI, Uşak Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Harun ER, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Hasan IŞIK (2), Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Namık ÇENCEN, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ümmüğülsüm CANDEĞER, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Tercan YILDIRIM, Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Talha ÇIÇEK, Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Selim TEZCAN, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ümüt AKAGÜNDÜZ, Ankara Üniversitesi

İngilizce Kontrol: Sibel YALI- İstanbul Üniversitesi

## İndeksler:





### Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) on ikinci sayısıyla yayındayız. 7. yılında olan dergimiz uluslararası, hakemli, akademik niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate" ve ULAKBİM'in TR İndeksi'nde taranmaktadır. Ocak 2017'de aldığımız karara göre yılda iki sayı çıkan dergimize gelen her bir makale, hakem süreci tamamlanınca ön-yayın şeklinde tam metin olarak gelecek sayıyı beklemeden, online yayınlanmaktadır.

Dergimizin geçen Ekim 2017 sayısının yayınlanmasından bu yana "Türkiye'de Tarihyazımı Çalışmaları"nın altıncısını Anadolu Üniversitesinde "Türk Tarihinin Meseleleri" temasında gerçekleştirdik ([tarihyazimi.org](http://tarihyazimi.org)). 12-15 Nisan 2018 tarihlerinde Yıldız Teknik Üniversitesi'nde "Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu (DEKUS)" yaptık ([derskitaplari.org](http://derskitaplari.org)). Tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin çeşitli bildiriler sunuldu. İki yılda bir üniversitenin ev sahipliğinde gerçekleştirdiğimiz ISHE 2018 ile beşincisini yaptığımız tarih eğitimi sempozyumuna büyük bir ilgi oldu ([historyeducation.org](http://historyeducation.org)). 175 civarında bildirinin sunulduğu sempozyumda tarih eğitimi-tarihyazımı kesişiminde çalışmaların artması sevindirici bulundu.

TUHED'in bu sayısında 8 makale, 2 kritik yazısı, 1'i eski yazı, 2'si İngilizceden olmak üzere 3 çeviri çalışması yer almıştır.

Gönüllülük esasıyla makalelerin geliştirilmesine katkı sağladıkları için hakemlerimize çok teşekkür ediyoruz. Dergimize yazılarıyla destek veren yazarlara da ayrıca teşekkür ederiz. Dergimiz, tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi Türkçe literatüre katkısı yapmaya sonraki sayılarda da devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek





TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2018, 7(1)

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

## İNCELEME – ARAŞTIRMA MAKALELERİ



## TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN AİLE TARİHİ ÖĞRETİMİ ÖNEMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİNİN İÇERİK ANALİZİ

Özgür AKTAŞ\*

Serdar ERKAN\*\*

Mehmet ŞAHİNGÖZ\*\*\*

**Öz:** Tarih eğitiminde yerel tarih ve sözlü tarih önemli yer tutmaktadır. Sözlü tarih alanında temel konulardan birisi de aile tarihidir. Akademik alanda dünya ve Türk tarihine yön vermiş aileler üzerine araştırmalar yapılmıştır. Türk tarihinde hanedan aileleri üzerine pek çok çalışma vardır. On dokuzuncu yüzyıldan sonra ise tarih biliminin konusunun kralların, padişahların, zengin insanların yanında sıradan insanın hayatını ele alması gerektiğine yönelik düşünceler ortaya konulmuştur. İnsanlar sadece devletlerin, komutanların, kralların, soyluların hayatları değil aynı zamanda işçilerin, köylülerin, yoksulların da geçmişini merak eder. Bu nedenle “aşağıdan tarih” diye nitelendirilen tarih sıradan insanı merkeze almaktadır. Yirmi ve yirmi birinci yüzyılda sözlü tarih ve yerel tarihle beraber sosyal tarihçilik de önemli bir ivme kazanmıştır. Aile tarihi araştırmalarının ileriki yıllarda daha fazla önem kazanacağı da düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı formasyon eğitimi alan tarih grubu öğrencilerinin aile tarihi öğretimi hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmaktır. Çalışma nitel yöntemle dayanmaktadır. Formasyon tarih grubu öğrencilerine “Sizce aile tarihi öğretiminin tarih eğitimindeki yeri nedir?” sorusu sorularak bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tespit edilen kodlar ve temalarla öğrencilerin aile tarihine yükledikleri anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrenciler en fazla kimlik oluşturduğu için ve genel tarihi öğrenmeyi kolaylaştırdığı için aile tarihinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Eğitimi, Aile Tarihi, Annales Ekolü, Yerel Tarih, Sözlü Tarih

\* Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: ozgurkafkas@gmail.com

\*\* Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi E-posta: serdar.erkan@dicle.edu.tr

\*\*\* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: sunkar06@gmail.com



## CONTENT ANALYSIS of the VIEWS of HISTORY DEPARTMENT STUDENTS on the IMPORTANCE of FAMILY HISTORY TEACHING

**Abstract:** Local history and oral history hold an important place in the history education. One of the basic issues in the field of oral history is family history. The academic field has been investigated on the families who have led the world and Turkish history. There are many studies on dynastic families in Turkish history. After from the nineteenth century, new history ideas put forward that history should be interested in not only kings, sultans, rich people but also the lives of ordinary people. People wondered history of states moreover they interested in the life of the workers, the peasants and the poor people in the past. Therefore, "the history from below" was called as ordinary people-centered history in the twenty and twenty- first century. Social history will gain more importance with oral and local history. It is obvious that family history will gain importance in the future. The aim of this study is to explore formation history class students' opinion related to family history teaching. The study is based on qualitative methods. "What do you think about the place of the teaching family history in history education "? That question was asked to students and students were requested to write an essay about that question. These essays written by the students were evaluated based on content analysis. We tried to evaluate students' opinion related to family history teaching. The study is designed on qualitative research basis and the data collected throughout the study was analyzed via content analysis technique in which the data needs to be conceptualized, arranged in a logical sense according to the determined concepts and then the themes. When the results of the study is evaluated, most of the students pointed out that family history is important because it creates identity and makes it easier to learn the general history.

**Keywords:** History Education, Family History, Annales School, Local History, Oral History

### Extended Summary

#### Purpose

Among the history textbooks, approved by the Board of Education, a textbook was especially noteworthy. This was undoubtedly History II for the 7<sup>th</sup> grade which bears the name of psychologist Ali Haydar Taner (1883-1956). This book was taught in Turkey from 1940 to 1948 as a basic textbook in the middle schools. In Europe, especially in France, the history textbooks were written by two-person commission consisting of a history professor and a senior history teacher. In Turkey in 1939, it was the fact that the Turkish psychologist Ali Haydar Taner was assigned to the revision of the History II for the 7<sup>th</sup> grade.

The aim of this study is to examine the production of History II textbook for the 7th grade and its content which was written by Ali Haydar Taner, famous Turkish psychologist in 1940.

Two sub-problems will be answered in this study:

1. Why and how did psychologist Ali Haydar Taner become "the writer" of the book History II for the 7th grade?
2. What were the similar and different aspects of History II for the 7th grade by Ali Haydar Taner with the previous editions of History II whose writers were unknown (such as 1937 edition)

Pedagogical criticisms of History I-II-III for the middle schools, which published in 1934 made it necessary to establish a commissions to solve the problems after 1937. After 1940, Ali Haydar Taner's name was seen on History II for the 7th grade.

The Ministry of National Education organized the Second National Education Council in 1943 to legitimate revisions of history curriculum and history textbooks written in Atatürk's period. In Turkey, radical changes in history curricula in the past prevented history textbooks from evolving.

## **Method**

Document analysis, one of the methods of qualitative methodology used in this research. Between 1920 and 1950, first-hand documents about the subject were tried to be viewed in this framework. The second hand works were also used. In this context, the history curricula of 1915, 1924, Appendix to 1927, 1930 and 1931 were also looked at in order to better understand the content of the History II for the 7<sup>th</sup> grade on which the name of Ali Haydar Taner appeared as a writer after 1940. Later on, its 1941 edition was compared with the previous edition (such as 1937) in terms of content (language and expression, text, pictures, sketches etc.) In this context, data sources were reviewed in the spring semester of 2016-2017 academic year and the collected data were analyzed with descriptive analysis technique.



## **Results and Discussion**

In 1938, Saffet Arıkan, Minister of National Education ordered removal of membership of Ali Haydar Taner at the Board of Education because of the cheating event in general baccalaureate examination and his appointment to the Girl Teacher School in İstanbul as a Teacher of Education and Psychology. When Hasan Âli Yücel sat on the seat of the Ministry of National Education on December 28, 1938, a new period for both Turkey and Ali Haydar Taner was started. I think that the determination of Ali Haydar Taner as a writer of History II for the 7<sup>th</sup> grade was a kind of gesture for winning his broken heart by Hasan Âli Yücel because Ali Haydar is an educator who dedicated his life for improvement of Turkish educational system.

The most detailed instruction on school textbooks was published on May 19, 1341 (1925) under the title of "*Instructions on School Books*" at the period of Hamdullah Suphi Tanrıöver's national education ministry. At the beginning, The Board of Education tried to establish full control on the school textbooks especially on the History textbooks. It declared that history textbooks must be written in terms of national point of view. It opened a competition for writing history textbooks and gave advertisements to the newspapers concerning to the competition. After the emergence of Turkish History Thesis established by Atatürk, the Ministry of Education commissioned some historians who involved in the central organization to summarize history books written under the supervision of Atatürk to the psychological level of Middle School Students. These textbooks were published as anonymous textbooks in 1933. But after 1940, it can be seen that the name of writer, Faik Reşit Unat was on the cover of History I for the 6<sup>th</sup> grade. The name, Ali Haydar was put on the cover of History II for the 7<sup>th</sup> grade. The names of Sadri Ertem and Kâzım Nami Duru appeared as writers on the History III for the 8<sup>th</sup> grade level.

It is understood that the medieval periods of Turkish History and European History in History II curriculum and History II textbook for 7<sup>th</sup> grade have been tried to be taken together since 1915. The history curriculum of 1930 was fairly simple and suitable for the Middle grade students. But the curriculum was intensified with the amendments made in 1931, while history course at the middle school was maintained as 2 hours per week. It seems that there were some incompatibilities between the History Curriculum of 1931 and the content of History II for 7<sup>th</sup> grade. In fact the writer of History II for 7<sup>th</sup> grade was stuck between the

history curriculum dated with 1931 and high school history textbooks, reflected the History books written under the supervision of Mustafa Kemal Atatürk. The writer of History II for 7<sup>th</sup> grade have alleviated the 1931 curriculum in the textbook, have taken up some topics and added to the textbook as if it were in 1924 curriculum and 1927 curriculum Appendix, which includes the topics like "the Ottomans". From 1933 onwards, the writer of History II for the 7<sup>th</sup> grade was not specified. The turning point for the History II for 7<sup>th</sup> grade was the year 1939. It is important to note that the Second World War also began on September 2, 1939. The revision of History II for the 7 grade in 1939 was very evident. Perhaps in the direction of the reports sent by history teachers, the language of the History II for the 7<sup>th</sup> grade has begun to be somewhat simplified, some of the European History topics have been laid, and some paragraphs, pictures and sketches were removed, while others were added at the subject under the title of "the Expeditions of Muhammad". After 1940, Ali Haydar Taner's name began to appear as a writer on the cover of the History II for the 7<sup>th</sup> grade.

### **Conclusion**

Pedagogical criticisms of History I-II-III for the middle schools, accepted by the Board of Education as textbooks in 1934 made it necessary to establish commissions by the Ministry of National Education to solve the textbook problem after 1937. In 1940, Ali Haydar Taner's name was seen on the cover of History II for the 7th grade. The Ministry of National Education organized the Second National Education Council in 1943 to legitimate revisions of history curricula and history textbooks written in Atatürk's period. In Turkey, radical changes in history curricula in the past prevented history textbooks from evolving. As M. E. Erişirgil, former president of Board of Education, stated, the pedagogical value of the textbook depends on its usage by teacher and his/her decision in two years. In Turkey, now approval period of textbook is limited by 5 years. Moreover, the frequent change of history curricula resulted in putting textbooks perfected over time on the library shelves or in the Museum of Turkish Education History. I think that good history textbook is a bridge between generations and a kind of "Place of memory" as suggested by Pierre Nora, the French Historian.



## Giriş

1926'dan itibaren Meclis-i Kebir-i Maarif'in görev ve yetkileri ile donatılan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ders programlarını (müfredat) hazırlama ve ders kitaplarını öğretim programlarına uygunluk ve pedagojik yaklaşım yönüyle inceleme, kabul ve tasdik görevini yerine getirmektedir. Ayrıca MEB tarafından basılması gereken okul kitaplarını da belirlemektedir. Onaylanan ders kitapları, *Tebliğler Dergisi'nde* de 1939'dan sonra ilan edilmeye başlanmıştır.

### **Cumhuriyetin İlk Yıllarından 1940'a Kadar Millî Eğitim Bakanlığı'nın Okul Ders Kitaplarının Basılmasına Yönelik Uygulamaları**

Meselenin daha iyi anlaşılması için Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren Millî Eğitim Bakanlığının okul ders kitaplarına yönelik uygulamalarının tarihçesine kısaca bakmakta yarar vardır. 27-28 Eylül 1924'te Maarif Vekâleti Müsteşarı Fuad Köprülü'nün imzası ile ilkmektepler iptidai, lise 1. devre (Ortaokul) ve 2. Devre (Lise) için kabul edilen kitapların listesi ve ilgili yönerge yayımlandı (Aslan, 2010: 221-230). 1924'te Ortamektep II. sınıflarda Ali Reşad'ın *Yeni Tarih-i Umumi (Birinci Kısım)* ve Köprülüzade Fuad Bey'in *Türkiye Tarihi* kitapları onay almıştı. Yönerge, millî terbiye açısından mühim tadilata uğradığı için eski Tarih ders kitaplarının da dikkate alınmamasının altını çiziyordu.

Okul ders kitaplarıyla ilgili en ayrıntılı yönerge, 19 Mayıs 1341'de (1925) "*Mektep Kitapları Hakkında Talimatname*" adıyla Hamdullah Suphi Tanrıöver'in ikinci Millî Eğitim Bakanlığı döneminde yayımlandı. Bu tarih ders kitapları ile ilgili şu hususlar vardır;

İlkokullara mahsus kitaplar için;

- Dördüncü ve beşinci sınıfların kitaplarında bahis olunan memleketlerin küçük mukayese tarihi haritaları da ilave olunacak ve bu memleketlerin mevki coğrafyasından da mücmelen bahis edilecektir.
- Mazimize ait mefahir-i milliyenin kahramanları tebcil olunmakla beraber milletin hassa-i şeref ve şehameti ihmal edilmeyecektir.
- Eski hükümet şekillerimize ve hatalarımıza ait şiddetli intikadat (kritik) icra edilmekle beraber ecdat hakkında elfaz tahkîriye kullanılmayacaktır.

- Hicri ve miladi tarihlerin her ikisi de bir arada gösterilecektir. Tarih rakamları mümkün mertebe az istimal edilecek ve belli başlı vakalara hasrolunacaktır.
- Dördüncü ve beşinci senelerin kitaplarında alakadar bahislere tarih-i medeniyete müteallik levhalar (tablolar) vazedilecek ve her kitabın sonuna o sınıfta okunan memleketlerin muhtelif tarihlerde geçirdikleri tahvilatı gösterir haritalar ilave olunacaktır (Unat, 1927: 488-489).

Ortaokul ve liselere mahsus kitaplar için de şöyle bir ifade vardır. Her sınıfa mahsus kitapta bilhassa medeniyet tarihine ait âbidat levhaları bulunacak ve son tarafına vakâyı ile alakadar renkli tarihi haritalar ilave edilmiş olacaktır. Türk tarihine müteallik kısımlarda Türk medeniyetine ait numuneler ve kitabeler konmasına hassaten ehemmiyet verilecektir (Unat, 1927:493).

Talimatnamenin 33-40. maddelerine göre; eser sahibi, okulların açılmasından 4 ay önce eserinin basılı olmayan iki kopyasını bir dilekçe ile Maarif Vekâletine vermektedir. Eser kabul edildiğinde mektep kitapları cetveline dâhil edilmektedir. Okul kitapları, Telif ve Tercüme Heyeti tarafından incelenmektedir. Heyet gerekli gördüğünde kitaplar hakkında salâhiyettar müderris ve muallimlerin rey ve mütalâasına müracaat etmektedir. Bir ders için çeşitli kitaplar kabul edilmektedir. Okul müdürleri ve müfettişlerin de oy ve görüşleriyle en etkili kitap, Cetvel’de birinci sıraya yükseltilmektedir. Birinci sıraya yükselen eser sahiplerine nakit mükâfat verilebilmektedir ya da hizmet ifa ediyorsa taltif edilmektedir. Talimatnameye uygun olmayan ders kitapları zamanla cetvelden çıkarılmakta idi (Unat, 1927:497-498).

24 Nisan 1926 tarih ve 823 numaralı kanun, okullarda öğrencilere okutulacak kitapları bastırarak maliyet fiyatından azami yüzde on fazlasıyla öğrenciye satmak üzere Maarif Vekâleti bütçesine bir fasıl açılmasını gerekli görüyordu. Kanunun uygulama biçimini açıklayan Talimatname de 9 Ağustos 1926’da yayımlandı. Ayrıca fakir çocukların kitap masraflarının vilayet bütçesinden karşılanması kararı zaten 6 Ekim 1913 tarihli *Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı’nın* 67. maddesinin 12. fıkrasında ifade edilmişti.

1927’de okul ders kitaplarıyla ilgili çalışmaların Talim ve Terbiye Kurulu’nda çok yoğun olduğu o günlerde kurul üyesi İhsan Sungu da *Terbiye* adlı dergisinde "*Mektep Kitabı*" adlı bir makale yazarak çağdaş eğitimcilerin, Talim ve Terbiye Kurulu'nun konuya bakış açısını gösterdi.

Talim ve Terbiye Kurulu, 17 Şubat 1928’de 15 numaralı kararı ile okul kitapları listesinin kesin surette Haziran ayında neşri hakkında bir karar aldı. Buna göre yeni kitapların incelenmek



üzere Nisan ayının sonuna kadar kurula gönderilmesi istenmektedir. Ortaokul ve lise sınıflarına mahsus yazdırılacak tarih kitabı için şimdiye kadar hiçbir müracaat vukû bulmadığı için tarih kitapları hakkında evvelce gazetelere verilmiş olan ilanın tekrar yayımlanmasına karar verildi (Kırpık, 2008:310-311).

1928 tarihli bir yazıya göre de öğretmenlerin okuttuğu ders kitabında gördüğü noksanları doğrudan doğruya Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bildirmeleri, ders kitabı yazarlarını da diğer baskılarda ikaz etmek üzere bu noksanlardan haberdar etmelerinin faydalı olacağı ve bu şekilde ders kitaplarının tekâmül edeceğinden söz edilmektedir (Altunya, 2009:250-257).

Gazi Terbiye Enstitüsü'nden eğitimci Hasip Ahmet Aytuna, 1938 yılının son günlerinde Hasan Âli Yücel Millî Eğitim Bakanı olduğunda ona sunduğu temenni yazısında ders kitaplarına ilişkin şunları yazıyordu:

Ders kitapları da henüz talebenin *müracaat ve iş kitabı* hâline gelmemiştir. Hatta bunların Vekâlet komisyonları tarafından hazırlananları bile böyledir. Bu hususta kitap yazma rekabetini teşvik etmek daha iyi netice verecektir (Binbaşıoğlu, 2005:338).

1939'da toplanan I. Maarif Şûrasında devlet kitabı ve serbest kitap konusu tartışıldı. Serbest kitap uygulamasına taraftar olanlar, tek kitabın okullara tek ideoloji getireceğini, öğrencilerin araştırma olanaklarını ortadan kaldıracacağını, bunu Rusya'nın uyguladığını ifade ederken, tek kitap savunucuları da devlet eliyle ders kitabının basılmasının kitap fiyatlarını düşürdüğünü, bir babanın üç çocuğunu aynı kitapla okutabileceğini savundular. I. Maarif Şûrasında bütün okul kitaplarının bakanlık eliyle tek devlet kitabı olarak basılması kabul edilmişti. Hazırlanan ders kitabı yönetmeliğine göre kitap yazarlar eserlerini Bakanlığa göndermekte, Bakanlıkta bunlardan birini seçip yüksek fiyatla satın alacak, diğerlerine de derecelerine göre para vermekte idi. Bakanlığın telif ücretleri, Babîâli kitapçılarının hiçbirinin ödeyemeyeceği kadar yüksekti. Yönetmeliğe göre devlet kitaplarının 3 yılda bir değişmesi gerekmekte idi. 1945'e kadar okul kitapları için yarış açıldı, en iyi kitap devletçe satın alınıp basıldı. Özel yayınevleri de yardımcı kitaplar ve kültür kitapları bastılar. Çok partili hayata geçtikten sonra serbest kitap uygulaması yürürlüğe kondu (Başgöz, 1999:111-113). Esasen daha sonraki hükûmet programlarından da anlaşılacağı üzere okullarda tek kitap düzeninin uygulanması, ticari istismar ve ders kitapları konusunda dar gelirli ailelerin yükünün azaltılması gibi konular her zaman Türkiye'deki siyasetin gündeminde olmuştur.

Bilindiği gibi 1928'den sonra Mustafa Kemal Atatürk, tarih yazımı işi ile meşgul olmuştur. 1930'da Maarif Vekâleti tarafından Ortamektep müfredat programları hazırlandı. Metin (1998:76), 1930 Tarih müfredatının, tüm eski müfredatların bir sentezi olması ve ilk kez orta mektepleri de yasal zemine oturtması bakımından öneminin altını çizmektedir. Esasen 1930 müfredatı ile tekrar 1924 müfredatındaki sadeliğe dönülüyordu. Buna göre tarih; Orta 1'de 3 ders saati, Orta 2'de 2 ders saati, Orta 3'de 3 ders saati olup, oldukça sade ve düzeye uygun bir görünüme sahipti. Orta 2 tarih programı "Arap Tarihi" ile başlıyor, 15. asrın sonuna kadar Osmanlı İmparatorluğu'nun mühim vakaları ile bitiyordu.

3 Ağustos 1931'de Maarif Vekâleti, 28 numaralı karar ile Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin yazdırdığı tarih kitapları ciltlerini esas tutarak, özellikle tarih müfredat programında çok önemli bir tadilat yaptı. Buna göre tarih, Orta 1'de 2 ders saati, Orta 2'de 2 ders saati, Orta 3'de 3 ders saati yapıldı. Yani hem tarih dersinin toplam ders saati 8 saatten

#### Kaynakça

- Altunya, N. (2009). *Millî eğitimde mustafa necati dönemi*. İstanbul: Başarı.
- Aslan, E. (2010). Türkiye cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), s. 215-231.
- Aslan, E. (2012). İmparatorluktan cumhuriyete geçiş sürecinde ortaöğretim tarih programlarında değişim: Ortamektep. *Turkish Studies*, 7 (2), s. 99-128.
- Ata, B. (2000). Atatürk, tarih öğretimi ve müzeler. *Türk Yurdu*, 160, s. 85-90.
- Ata, B. (2008). 1943'teki ikinci millî eğitim şûrası'nın tarih eğitimi kararlarından birinin uygulanması: Bir histomap'ın yapım öyküsü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 8 (2), s. 335-353.
- Ata, B. (2009a). Selim sabit efendi'nin okul tarihi inşası. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, s. 377-392.
- Ata, B. (2009b). Tarihçi faik reşit unat'ın millî eğitim ve tarih eğitimine katkıları. *Türk Yurdu*, 260, s. 94-101.
- Başgöz, İ. (1999). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.



- Binbaşıođlu, C. (2005). *Türk eđitim dűşüncesi tarihi*. Ankara: Anı.
- [Çağıl], Z. D. (1948). *Sınıfta kalanlar uğrunda*. Ankara: Ulus.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29-30, s. 39-55.
- Çelik, H. S. (2016). İnönü döneminde resmî tarih yazımına yönelik yeni yaklaşımlar: Bir revizyonun analizi. *CTAD*, 24, s. 80-121.
- Erdal, A. E. (2012). *History and education in the inönü era: Changes and continuities on perceptions of history and its reflections on educational practices*. Unpublished PhD. Thesis, METU Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Erişirgil, M. E. (2010). *Bildiklerim*. M. Bülent Varlık (Yay. Haz.). Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayını.
- Ersanlı Behar, B. (1996). *İktidar ve tarih: Türkiye'de "resmi tarih" tezinin oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: Afa.
- Ertem, S. E. ve Duru, K.N. (1941). *Ortaokul İçin Tarih III. İstanbul: Maarif*.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1957,17 Ocak). Kaybettiğimiz bir terbiye ve psikoloji profesörü. *Yeni İstanbul*, s.2.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kırpık, G. (2008). 1926-1928 yılları arasında talim ve terbiye kurulu'nun aldığı bazı kararlar. R. Turan (Ed.), *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunda Mimar Bir Kurum: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara (Baskıya Hazır Nüsha).
- Kocahanoğlu, O. S. (2005). *Ali fuat cebesoy'un arşivinden askeri ve siyasi belgeler*. İstanbul: Temel.
- Maarif Vekâleti. (1340). *Lise birinci devre müfredat programı*. İstanbul; Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti. (1930). *Ortamektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet.
- Maarif Vekâleti. (1931). *Ortamektep müfredat programı: 1931-1932 ders senesi tadilatı*. İstanbul: Devlet.
- Maarif Vekâleti. (1933). *Ortamektep için tarih II*, İstanbul: Devlet.

- Maarif Vekilliği. (1937). *Ortamektep için tarih II*, İstanbul: Devlet.
- Maarif Vekâleti. (1942). *Talim ve terbiye kurulu karar defteri*, Sayı: 364.
- Maarif Vekâleti. (1943). *Talim ve terbiye kurulu karar defteri*, Sayı:243.
- Maarif Vekâleti. (1945). *Talim ve terbiye kurulu karar defteri*, Sayı:446.
- Maarif Vekâleti. (1943). *İkinci maarif şûrası (15-21 şubat 1943)*, İstanbul: Devlet.
- Metin, C. (1998), *Türk tarih tezi ve tarih ders kitaplarında Türkiye cumhuriyeti tarihi (1923-1960)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Mindivanlı Akdoğan, E. (2016). *Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sorguç, B. (1987). Ali haydar taner. H. Cırtlı ve B. Sorguç (Eds.), *Cumhuriyet Dönemi Eğitimciler* (s. 451-463). Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Su, K. ve K. N. Duru (1943). *Ortaokul için tarih III*. İstanbul: Maarif.
- Sungu, İ. (1927). Mektep kitabı. *Terbiye*, 6, s. 1-6.
- Taner, A. H. (1913). Talim ve terbiye: İbtidaiye mekteplerinde yurt terbiyesi. *Türk Yurdu*, 2 (31), s.123-127.
- Taner, A. H. (1926). *Millî terbiye*. İstanbul: Millî.
- Taner, A. H. (1940). *Ortaokul için tarih II*. İstanbul: Maarif.
- Taner, A. H. ve Örs, H. B. (1944). *Özel öğretim metotları*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Taner, A. H. ve Örs, H. B. (1954). *Meşhur ruhbilimciler*. İstanbul: Pedagoji Cemiyeti.
- Taner, C. (1957). *Ali haydar taner (1883-1956)*. İstanbul: Ahmet Sait.
- Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti (TTTC). (1933). *Tarih II: Orta zamanlar*. İstanbul: Devlet.
- Unat, F. R. (1927). *Maarif düsturu I. cilt*. İstanbul: Millî.
- Unat, F. R. (1941). *Ortaokul için tarih I*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Yücel, H. Â. (1998). *Hürriyet gene Hürriyet -II-*, C. Y. Eronat (Der.). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.





## TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN AİLE TARİHİ ÖĞRETİMİ ÖNEMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİNİN İÇERİK ANALİZİ

Özgür AKTAŞ\*

Serdar ERKAN\*\*

Mehmet ŞAHİNGÖZ\*\*\*

**Öz:** Tarih eğitiminde yerel tarih ve sözlü tarih önemli yer tutmaktadır. Sözlü tarih alanında temel konulardan birisi de aile tarihidir. Akademik alanda dünya ve Türk tarihine yön vermiş aileler üzerine araştırmalar yapılmıştır. Türk tarihinde hanedan aileleri üzerine pek çok çalışma vardır. On dokuzuncu yüzyıldan sonra ise tarih biliminin konusunun kralların, padişahların, zengin insanların yanında sıradan insanın hayatını ele alması gerektiğine yönelik düşünceler ortaya konulmuştur. İnsanlar sadece devletlerin, komutanların, kralların, soyluların hayatları değil aynı zamanda işçilerin, köylülerin, yoksulların da geçmişini merak eder. Bu nedenle “aşağıdan tarih” diye nitelendirilen tarih sıradan insanı merkeze almaktadır. Yirmi ve yirmi birinci yüzyılda sözlü tarih ve yerel tarihle beraber sosyal tarihçilik de önemli bir ivme kazanmıştır. Aile tarihi araştırmalarının ileriki yıllarda daha fazla önem kazanacağı da düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı formasyon eğitimi alan tarih grubu öğrencilerinin aile tarihi öğretimi hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmaktır. Çalışma nitel yöntemle dayanmaktadır. Formasyon tarih grubu öğrencilerine “Sizce aile tarihi öğretiminin tarih eğitimindeki yeri nedir?” sorusu sorularak bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tespit edilen kodlar ve temalarla öğrencilerin aile tarihine yükledikleri anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrenciler en fazla kimlik oluşturduğu için ve genel tarihi öğrenmeyi kolaylaştırdığı için aile tarihinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Eğitimi, Aile Tarihi, Annales Ekolü, Yerel Tarih, Sözlü Tarih

\* Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: ozgurkafkas@gmail.com

\*\* Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi E-posta: serdar.erkan@dicle.edu.tr

\*\*\* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: sunkar06@gmail.com

## CONTENT ANALYSIS of the VIEWS of HISTORY DEPARTMENT STUDENTS on the IMPORTANCE of FAMILY HISTORY TEACHING

**Abstract:** Local history and oral history hold an important place in the history education. One of the basic issues in the field of oral history is family history. The academic field has been investigated on the families who have led the world and Turkish history. There are many studies on dynastic families in Turkish history. After from the nineteenth century, new history ideas put forward that history should be interested in not only kings, sultans, rich people but also the lives of ordinary people. People wondered history of states moreover they interested in the life of the workers, the peasants and the poor people in the past. Therefore, "the history from below" was called as ordinary people-centered history in the twenty and twenty- first century. Social history will gain more importance with oral and local history. It is obvious that family history will gain importance in the future. The aim of this study is to explore formation history class students' opinion related to family history teaching. The study is based on qualitative methods. "What do you think about the place of the teaching family history in history education "? That question was asked to students and students were requested to write an essay about that question. These essays written by the students were evaluated based on content analysis. We tried to evaluate students' opinion related to family history teaching. The study is designed on qualitative research basis and the data collected throughout the study was analyzed via content analysis technique in which the data needs to be conceptualized, arranged in a logical sense according to the determined concepts and then the themes. When the results of the study is evaluated, most of the students pointed out that family history is important because it creates identity and makes it easier to learn the general history.

**Keywords:** History Education, Family History, Annales School, Local History, Oral History

### Extended Summary

#### Purpose

The aim of this study is to determine the perceptions of the history students about the importance of family history teaching. The study was conducted in Kafkas University in May, 2016. 46 history students studying pedagogical training for teaching programme participated in the study. In the context of study the question of "What is the importance of family history in history teaching?" is posed to the student and the students are asked to write down a composition about what they think.

## Method

The study is designed on qualitative research basis and the data collected throughout the study is analyzed via content analysis technique in which the data needs to be conceptualized, arranged in a logical sense according to the determined concepts and then the themes explaining the analyzed data is determined. After collecting the data, the coding system prepared by the researchers is important. During the analyzing process of researchers though have some common points and aims, each has a unique structure. The codes and sub-codes of the data need to be collected under common themes. In our study the students' responses analyzed with content analysis technique and determined codes are collected under main themes by applying to the expert opinions in the field. After the students' responses are read by two researchers in order to be categorized, the responses are decided to be collected under 8 main themes. In the statements related to more than one theme can be encountered in each of the students' response. Samples from the students' response are also included in this study in order to be more explanatory.

## Results and Discussion

The analysis of the data revealed that history students participated in study mentioned the importance of history family as it mostly help to form an identity and contribute to learning of general history. The history students while touch on the role of the family in shaping the children's perception, they also tell about the importance of learning of history in family environment. Two students could not build a relation between family history and history teaching. In general the the programme's students evaluate the current question in two ways. While the first evaluation focuses on the importance of family history in general concept, the second one concentrates on families who have an important place in history like learning about the families who established the State of the Seljuks or the Ottomans. In this study the history students generalized the historical events while avoiding giving examples from their own past. For example subjects like the students' families lifestyles, migration history, the way of adopting family name or any incidence of family name regulation are important topics. Especially "Surname Act" is of vital importance regarding the oral and local history studies. The law for "Surname Act" was adopted on 21<sup>st</sup> of June in 1934. With the Surname Law, a new order has been introduced in the life of the society, and the recognition of the family and its members has been ensured. According to the surname law, surnames or titles such as haji,



hafiz, molla, lord, bey, gentleman, lady, lady, pasha were forbidden. Thus the surname law provide valuable resources in terms of oral history. For example what kind of way was adopted when the syrname was taken, whether the officer determinded the surname or the families request for a surname identified with their family? What nickname was given to the family before they used the family name, and did it continue after the family name was taken? The role of the family members play in society is also important. Were there individuals who were proud or were embarrassed in the family, how many children were there in the family and how many children passed away before birth, during the birth or after the birth? How was the feeding of the family? The answers to all of these questions will contribute to the investigation of the family history by provide a lot of data about the social, economic and religious structure of the era from the family. Again, such researches will draw students into history and cause students to feel themselves in historical time. In a study conducted in the United States, some students avoided talking about family history. Besides, some students did not want to give political and ideological information while conveying daily information about family history. Here, teachers and researchers need to pay attention to private life of students when asking questions and collecting data so that they could avoid questions and attitudes that will hurt the students. Local history and oral history are very important for investigating subjects that deal with the past of ordinary people such as family history. In order to achieve success in these areas, it is important to include local history lessons in the history sections.

### **Conclusion**

This research is one of the new studies on the field of history related to family history. In this area, a family history attitude scale can be developed in the future studies. In addition to this, the questions like why it is important to ask your family history? can be chosen to encourage the students to give more information about themselves. In addition to this, students at various stages can have studies about their family history. For example: I write the history of my family. Biography, autobiography and memoirs in family history, journals are very important. It is thought to be very important and beneficial for future researchers that the students acquire the habit of writing these literary genres.

## Giriş

Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik aile olarak tanımlanmıştır ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)). Kim olduğumuz, köklerimiz birçoğumuz için merak konusudur. Çoğu kişi içinse yerel tarih çalışmalarına kendi aile tarihinin peşine düşerek başlamaktadır. Aile tarihi ve şecere (soy ağacı) çalışması (genealogy) ayrı alanlar kabul edilmesine rağmen bu iki alan iç içe geçmiş durumdadır. Şecere çalışmaları batı dünyasında da ilgi çekmiş konular arasındadır. Batı dünyasında vaftiz, evlilik, ölüm gibi kilise kayıtları ve nüfus sayım verileri önemli veri kaynağıdır. İngiltere’de ve ABD’de tutulan veriler pek çok aile hakkında bilgi vermektedir. Türkiye’de ise nüfus sayım kayıtlarına ulaşmanın zorluğu ve kilise defteri benzeri kayıtların olmaması aile tarihi alanında sözlü tarihe olan ihtiyacı arttırmaktadır. (Danacıoğlu, 2007:8-9). Bununla beraber arşiv belgeleri, tapu kayıtları, şerhiye sicilleri gibi belgeler geçmişteki Türk aile yapısı hakkında bilgi vermektedir. Başka bir veri kaynağı ise günümüze kalan görsellerdir. Bu görseller içerisinde fotoğraflar Türk aile yapısı hakkında genel bilgi verebilir. 19. yüzyılda ortaya çıkan fotoğraf Osmanlı dünyasında da büyük ilgi gördü. İlk Türk aile fotoğraflarında baba-oğul, kardeş gibi erkek bireylerin yer alması doğaldı. Ancak kadınların aile karelerine girmesi zaman alacaktı. Müslüman ailelerin kadın, erkek ve çocuk bireylerini erken tarihlerde gösteren kareler, bunların çekildiği ortam ve kimliklerdir. Bu alandaki büyük açığı Avrupalı gezginlerin kaçamak/çaktırmadan çekebildiği fotoğraflar, yaptıkları gravürler, oryantalist tablolar bir ölçüde kapatabilmektedir (Sakaoğlu, 2017: 55-56). Türkiye’de yerel tarih alanındaki çalışmaların ağırlıklı olarak amatör tarihçiler tarafından yapıldığı da görülmektedir. Ancak ülke genelinde 181 üniversitenin varlığı ve hemen hemen her ilde en az bir üniversite kurulmuş olması bölgesel çalışmaları arttırmaktadır (Candeğer, 2017:243). “Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü” de aile kurumu ile ilgili en önemli veri deposudur (Web2). Aile ilişkileri, ailenin fiziksel özellikleri, ailenin yerleşmesi ve taşınması, aile ekonomisi, ailenin gündelik yaşamı, ailenin eğitimi aile tarihi araştırmalarında başlıca çalışma konularıdır (Kyvig ve Marty, 2011:16). Aile kurumu araştırmacılar gibi sıradan insanların da dikkatini çekmiştir. Aile hukuku, aile yapısının evrimi, aile ile ilgili kanunlar, mutfak, çocuk eğitimi, yaşlılık, gençlik, düğün, doğum, ölüm gelenekleri toplumu yakından ilgilendirir ve toplumlar bu hususta başkalarının âdetlerini incelemeyi ama aynada daha çok kendilerini izlemeyi sevmiştir. Buddenbrook Ailesi, Madam

Bovary, Anna Karanina gibi devasa eserler aile yaşantısıyla ilgilidir. Türkiye’de ise Şirin Devrim tarafından yazılan “Şakir Paşa Ailesi”ni anlatan anı kitabı aile tarihi öğretiminde önemli bir eserdir. Bu ailenin pek çok üyesi devlet kademelerinde önemli rol oynadığı için bu ailenin tarihi aynı zamanda Osmanlı Devleti’nin son dönemi ve Cumhuriyet Devri’nin yarım asrına ışık tutacak bilgiler de içermektedir. Birinci Dünya Savaşı, Haşimî Ailesi’nin Osmanlı Devleti’ne isyanı, Şerif Hüseyin - İngiltere ilişkileri, Atatürk’ün davetleri, Kılıç Ali Paşa, Dersim İsyanı, Şakir Cevat Kabağağaç’ın (Halikarnas Balıkcısı) hayatından kesitler, İkinci Dünya Savaşı, Hitler Almanya’sı, Şah Rıza Pehlevi, Türkiye-Ortadoğu, Türkiye- Irak ilişkileri, 1958 yılında Irak’ta Hür Subaylar Darbesi, 1967 Arap-İsrail Savaşı, Filistinlilerin Ürdün’de ayaklanması, Kral Hüseyin’in ülke yönetimi gibi pek çok tarihsel olaylar ve tarihi şahsiyetler “Şakir Paşa Ailesi”nin serüveni içerisinde anlatılmaktadır (Devrim, 2000). Türk televizyonlarında uzun süre izleyiciyi kendisine bağlayan “Bizimkiler Dizisi” aile ve komşuluk ilişkilerini anlatmaktadır (Ortaylı, 2009). Son yıllarda ise ana teması aile olan “Çocuklar Duymasın” adlı dizi Türk televizyonlarında sevilmiştir ve halâ yayını devam etmektedir. Aile tarihinin önemi değişik uzmanlık alanına sahip olan insanlar tarafından önemsenmektedir. Doğan Cüceloğlu’nun (2016) söyleşi yaptığı mühendis kökenli Prof.Dr. Ahmet Dervişoğlu’na göre aile tarihini bilmek insanları tekrara düşen hatalardan koruyacağı gibi eğitim alanında da yönlendirmede kolaylıklar sağlayacaktır:

Bir millet tarihini bilmezse olur mu? Bir aile de tarihini bilecek. Yani ancak bu şekilde kendini bulabilirsin, daha iyi tanıyabilirsin. Değil mi? Ben nasıl bir insanım, nereden geliyorum? Köken araştırması yaparken aile bireyleri ve onların değerleri hakkında önemli bilgiler elde ediyorum. Ben diyorum ki, toplum olarak ve aile olarak geçmişimizi bilmenin iki önemli yararı var. Ders aldığımız için geçmişteki acıları tekrar yaşamayız. Geçmişteki başarılarımızla gurur duyarız, özgüvenimiz artar ve güçlü yanlarımızı korumaya çalışırız. Buna önem vermemek yüzeyselliktir. Derin bir insansan bileceksin, evveliyatını da bileceksin. Çocuklar için de fevkalade önemli; kökenlerini bilecek, beslendiği yeri bilecek, kendisini bulacak. Mesela çocukta bir resim yeteneği var, nereden geliyor bu acaba? Bir de bakıyor ki, iki kuşak önceki yakını ressam. Hah işte tamam; demek ki ben ona çekmişim, ben de ressam olabilirim diyor. Yeteneğinin köklerini keşfediyor (s. 40-41).

Aile tarihi ile ilgili uygulamalı çalışmalara bakıldığında ABD’de Schwartz (2000) okul öncesi öğrencileriyle aile tarihi hakkında bir proje çalışması yapmıştır. Öğrencilere aile kavramı



ile ilgili basit masallar okumuştur. Daha sonra çocukların ailelerine mektup yazarak çocukların yaşamlarındaki önemli olaylarla ilgili sorular sormuştur. Bunun yanında ailenin geçmişinden kalan, fotoğraf, albüm, giysi veya geçmişe ilişkin bir materyali sınıfa getirmeleri istenmiştir. Tüm bu süreçler tamamlandıktan sonra bir aile hatıra defteri oluşturulmuştur. ABD’de yapılan başka bir çalışmada ise (Levstik And Barton, 2008) aile tarihi çalışmalar öğrenciler tarafından sevilmiş, sınıf ve ev arasında bir iletişim aracı rolünü de üstlenmiştir. İnsanların zamanda ve mekânda yaptıkları değişimler öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Türkiye’de Dere ve Kızılay (2017) tarafından aile tarihi ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılmıştır. Öğrenciler aile bireyleri veya akrabalarıyla yaptıkları çalışma sayesinde geçmişle günümüzü karşılaştırma imkânı bulmuş, kendi aile tarihlerini öğrenmiş ve kendi geçmişleri konusunda farkındalık kazanmışlardır. Aile tarihinin önemine sosyal bilgiler programında da yer verilmiştir. Dördüncü sınıf kazanımlarında aile tarihin önemiyle ilgili kavramlar şöyle belirtilmiştir: “*Birey ve Toplum*” isimli öğrenme alanında: Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar. “*Kültür ve Miras*” isimli öğrenme alanında: Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir. “*Üretim, Dağıtım ve Tüketim*” isimli öğrenme alanında: Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır. Etkin vatandaşlık öğrenme alanında: Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır (Web-1).

### **Çalışmanın Amacı ve Çalışma Grubu**

Bu çalışmanın amacı tarih bölümü öğrencilerinin aile tarihi öğretiminin önemine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma 2016 Mayıs ayında Kafkas Üniversitesi’nde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya formasyon eğitimi alan kırk altı tarih bölümü öğrencisi katılmıştır. Çalışmada öğrencilere “Aile tarihinin tarih öğretimindeki yeri (önemi) nedir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden düşüncelerini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Bir araştırma, aranan bilginin türüne göre başlıca üç amaca yönelik olabilir. Araştırma bir durum saptama, bir ilişkiyi arama, ya da bir varsayımı sınaama amacıyla yapılabilir. Bu araştırma bir durum saptamasıdır. Durum saptayıcı araştırmalara herhangi bir ilişki kurmak üzere değil, bir evrende belli karakteristiklerin ne kadar sık gözlemlendiğini ortaya çıkarmak, bunların döküm ve sayımını yapmak amacıyla başvurulur (Sencer ve Sencer, 1978: 70).

## Yöntem

Çalışmanın yöntemi nitel araştırmaya dayanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 277). Veri toplamaya başladıktan sonra araştırmacıların oluşturacağı kod sistemi ve kod defteri oldukça önemlidir. Araştırmacıların veri analiz süreci, ortak özellikler ve amaçları taşısa da her birinin kendine özgü bir yapısı vardır. Araştırmalarda alt kod ve kodların çıkarılarak bu verilerin temalar altında toplanması gerekmektedir (Glesne, 2013: 273) . Bu çalışmada da öğrencilerin cevapları içerik analizine göre değerlendirilmiş ve kodlar belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonların sekiz ana başlık altında toplanmasına karar verilmiştir. Öğrenci kâğıtları iki araştırmacı tarafından okunarak öğrencinin ifadelerinin hangi kategori (tema) altında toplanabileceğine karar verilmiştir. Bir öğrencinin kâğıdında bir veya birden çok kategoriye giren ifadeler olabilmektedir. Temaların daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla öğrencilerin açıklamalarından örnekler de verilmiştir.

## Bulgular

Tablo 1

Aile Tarihi Neden Önemlidir? Sorusuna Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Temalar	ff	%
1. Kimlik oluşturmak için	119	20.87
2. Genel tarihi öğrenmemize katkı sağlar	116	17.58
3. Tarih algısı oluşturur.	115	16.48
4. Şecere ve soy bilgisi öğreniriz.	113	14.28
5. Merak duygusunu artırır.	110	10.98
6. Tarihteki önemli aileleri öğreniriz.	99	9.90
7. Sosyal dokuyu daha iyi anlamamızı sağlar	77	7.70
8. İlişki kurulamadı	22	2.20
<b>Toplam</b>	<b>991</b>	<b>100</b>

Tablo 1 değerlendirildiği zaman;

1- Öğrenciler (% 20.87) oranla en çok “kimlik oluşturma” kavramına yoğunlaşmıştır.

Ailenin kimlik oluşumuna etkisi çok fazladır. İnanç sistemi, ön yargılar, dost ve düşman algısı, dini ve millî mensubiyet çoğunlukla ailede şekillenmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden Semanur açıklamasını bu yönde yapmıştır: “... Aile tarihinin oluşmasındaki diğer etkenlerden biri de içinde bulunulan çağın getirmiş oldukları ve gelenek göreneklerdir. Birey içinde bulunduğu ailenin gelenek ve göreneklerini benimseyerek büyür ve eğitim almaya başladığında tarihsel olayları kendi yetişme tarzına bağlı olarak yorumlayabilir”. Nurcan ise kimlik ve mensubiyet duygusunun aile tarihi ile ilişkili olduğunu dile getirmiştir “... Eğitim aileden başlar. İnsan millî kimlik oluşumunu aileden alır. Aile tarihinde tarih öğretiminde millet olma öğrenilir.”

2- Öğrenciler (% 17.58) aile tarihi öğrenmenin genel tarih öğrenimine katkı sağlayacağını da savunmuşlardır.

Burada yerel tarih öğrenme ve parçadan bütüne doğru gitme fikri ön plana çıkmaktadır. Yücel’in fikri bu yöndedir “... Bir aileye bakarak bir toplum ve ondan başlayan bir ülke hakkında önemli bilgilere ulaşmamızı sağlar. Aile tarihi ilk çağlardan beri devletlerin tarihleri hakkında önemli bilgilere ulaşmamızı sağlar.” Mehmet’in açıklamaları da aynı doğrultudadır: “Eğer bir sıralama yapacak olursak tarihi şu şekilde dönemlere ayırabiliriz. İlk olarak aile tarihini daha sonra yerel tarih en sonunda da toplum ve devlet tarihi diye ayırabiliriz.” Sevgi ise tarih öğretiminin ilk basamağının aile olduğunu dile getirmiştir “... Nasıl toplumun çekirdeğini aile kavramı oluşturuyorsa, aile tarihi de tarih öğretiminin çekirdeği sayılabilir. İnsan; neslini, atalarını, vatanını, geçmişini ilk aile çatısı altında öğrenir.”

3- Formasyon öğrencileri üçüncü sırada (% 16.48) aile tarihi öğrenmenin tarih algısını şekillendirdiğini dile getirmişlerdir.

Aslında öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında ailede tarih algısının önemli ölçüde şekillendiğini ifade etmişlerdir. Burada bahsedilen konu öğrencinin mensup olduğu aile ve tarihi bilgileri, kaynakları yorumlama arasındaki ilişkidir. Tarih algısına yönelik literatürde pek çok araştırma vardır (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014; Altun, 2014; Yılmaz ve Kaya, 2011). Ancak öğrencilerin de dikkat çektiği gibi tarihsel algı ile insanların mensup olduğu aile arasındaki ilişki üzerine çalışmalar yapılabilir. Formasyon öğrencilerinden Seda’ya göre “... Çocuk, tarihi ailede



*öğrenmeye başlar. Çocuğun ilk eğitimi, hayatı, geçmişi öğrenmesi ailede başlar. Aile aslında çocuğun öğretiminde 1. temel unsurdur. Çocuk anne ve babasını örnek olarak hayatı öğrenir. Aile hayata, tarihe nasıl bakarsa çocuk da öyle bakar ve öğrenir". Server'in açıklamaları da aynı doğrultudadır "... Bireyde tarih öğretimi ailede başlar. Ailenin tutumu, davranışları ve geçmişi kişinin tarih öğrenme süresini ve isteğini etkiler, Ayrıca ailenin tarih dolu bir geçmişi varsa bu geçmişi ailenin genç nüfusuna da aktarmak ister ve ona göre bireyin eğitim almasını sağlar." Sevgi ise aile ve tarih arasındaki ilişkiye daha fazla anlam yüklemiştir "...İnsan ailesinin yansımasıdır. Dolayısıyla tarih öğretiminde de ilk ailenin bize öğrettiği şekilde tarihi öğreniriz. İnançlarımız, örf ve adetlerimiz, topluma ve çevreye bakışımız, olayları algılamamızda ve hatta siyasi eğilimlerimizde bile ilk önce aileden etkileniriz."*

4- Formasyon öğrencilerine göre (% 14.28) aile tarihi içerisinde önemli olan konulardan birisi de şecere ve soy bilgisidir.

İnsanlar doğal olarak hangi kökenden geldiklerini merak etmektedirler. Kimi zaman bu durum bir avantaj veya gurur kaynağı olabilmektedir. Dünyanın kimi bölgelerinde ise şecere bilgisine özel bir önem verilmektedir. Şecere çalışmaları aile tarihi içerisinde bir bölüm olmasına rağmen genellikle aile tarihi çalışmalarından şecere çalışmaları da anlaşılmaktadır. Şafak fikrini şöyle açıklamıştır: "Aile tarihi deyince aslında ilk akla gelen kökendir. Dedenin dedesini, onun babasını. Acaba göçmen miyiz? ya da Laz, Çerkez, Kürt, Türk hatta mezhep farklılıkları bile işin içine girmektedir." Ülkü'nün açıklamaları da aynı doğrultudadır "... Tarih öğrenilirken tarih akışına yön veren bireyde tarihin belirlenmesinde aile tarihi önemli rol oynar. Kişiler kendi tarihini araştırırken şeceresini araştırır."

Nuray da şecere ve tarih öğrenimi arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir "...Aile tarihimiz bizi ilgilendiren sülalemizi, soy ağacımızı bilmek geriye gitmek tarihe yakınlaştırır yani tarih öğrenmemizi kolaylaştırır."

İbrahim ise bu durumu daha somut ifadelerle belirtmiştir: "Aile toplumların yapısını oluşturan en önemli toplumsal yapıdır. Geçmişte insanlar hangi boy ya da kabileye bağlı olduklarını belirli yerlere yazmış ya da sözlü olarak bunları destanlarda dile getirmişlerdir. Aynı şekilde önemli kişilerin ya da peygamberlerin soylarının nereye dayandığını belirlemek için soy kütükleri oluşturan insanlar vardır."

5- Araştırmaya katılan öğrenciler beşinci sırada (% 10.98) aile tarihi öğrenmenin merak duygusunu arttırdığını dile getirmişlerdir.

Tuğba ve Nurdan aile tarihi ile ilgilenmenin merak duygusunu arttıracaklarını dile getirmişlerdir. Diğer bilimlerde olduğu gibi tarih biliminde de merak araştırmacılar için oldukça önemlidir. Tuğba *“...İnsan evvela kendi ailesinin tarihini bilmeli ki diğer tarih alanlarına da merak geliştirebilsin. Aile içinde dededen veya ninelerden elde edilen bilgi, yaşam tarzı o kişiyle bir dönem hakkında fazlasıyla bilgi sağlamakta görsel olarak da canlandırmaktır. Nurdan ise aile tarihi öğrenmenin sözlü tarih ve yerel tarih öğrenimine katkı sağlayarak öğrencilerin olumlu dönütler almasını kolaylaştıracağını dile getirmiştir.”* Nurdan...” *Aile mensuplarının kendinden önceki nesilleri tek tek sayması aile tarihinin önemini ve tarih öğretimindeki hızını artırır. Olaylara karşı daha anlamlı ve aileden destek gördüğü için kendini önemli ve bilgili görür. Bu sayede tarihe karşı sempatisi artar.”*

6- Öğrenciler altıncı sırada (% 9.90) aile tarihi öğrenmenin tarihte önemli yer edinmiş büyük ve etkili ailelerin tarihini öğrenmeye katkı sağlayacağını savunmuşlardır.

Aysel'in açıklaması bu yöndedir: *“Tarih öğretiminde yeri ve önemi olan birçok etken vardır. Devletler ve milletler için de bu önemlidir. Tarihte büyük imparatorlukların kurulmasını sağlayan ve buna öncülük eden hanedanları örnek verebiliriz. Örneğin 16. yüzyılın büyük imparatorluklarından olan Habsburg İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu buna örnektir.”* İbrahim ise ideal aile oluşturmada ve örnek almada geçmiş ailelerin öğrenilmesi gerektiğini düşünmektedir. Geçmişte büyük devletleri kuran ve çeşitli toplumları yöneten devletlerin sahip olduğu değerleri bilmek önemlidir. İbrahim *“...Aile tarihini öğrenip tarih öğretiminde kullanmamız bize bugünün ve geleceğin en ideal ailesini oluşturabilme imkânı verir. Ayrıca eski devletlerin Selçuklu; Osmanlı gibi bu kadar güçlü ve uzun ömürlü olmalarında ailelerin ne tür etkileri olmuştur. Bu bilgiler sayesinde gelecek topluma katkı sağlamış oluruz.”* Nergiz ise aile tarih öğretiminin sıradan aileler yerine tarihteki güçlü ve etkili aileleri çağrıştırdığını dile getirmiştir *“... Aile tarihine bakarsak geçmişte devletler, krallıklar ve imparatorluklar aynı aileden mensup kişilerse tahta geçirilirdi. Günümüzde Cumhuriyet ile yönetilen devletleri aksine tarihte ailede bulunan mensupları başa geçer ve devleti yönetirlerdi. En büyük örneği Oğuzlardan gelen Osmanlı Devleti'nin başına hanedanın mensup şehzadeler tahta geçme hakkı vardı. Aile tarihi denilince akla devletin başına aynı aileden gelen kişilerin geçmesi ön plana çıkmaktadır.”* Dünya tarihinde ve Türk tarihinde büyük ailelere özellikle de ailelerin erkek

bireylerine ait önemli bilgilere sahibiz. Örneğin Rusya'yı yönetmiş olan "Rürik Sülâlesi" (862-1598) ve "Romanovlar Ailesi" (1613-1917) gibi. Türk tarihinde de genel olarak hanedan aileleri ile ilgili bilgiler tarihçiler, araştırmacılar hatta pek çok alanda uzman olmayan kişi tarafından bilinmektedir. Burada yönetimde bulunan hanedan ailesinin şeceresi açık şekilde ortadadır. Örneğin Selçuklu Ailesi'nin jenealojisi incelendiğinde yönetimin kiminle devam ettiğini görebiliriz. Burada Büyük Selçuklu, Anadolu Selçukluları, Suriye Selçukluları, Kirman Selçukluları ailelerinin kimlerden oluştuğu ve yönetimi kimlerin devam ettirdiği görülmektedir. Bu şecerelerde kimi zaman hanım sultanların da adına rastlanmaktadır. Anlatılanlara ek olarak Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletlerine ait şecereleri de kaynaklarda kolaylıkla bulabiliriz. Karaman Oğulları, Germiyan Oğulları Eşref Oğulları, Hamid Oğulları, Mentеше Oğulları, Saruhan Oğulları, Karasi Oğulları, Aydın Oğulları, Candar Oğulları, Pervâne Oğulları, Sâhip Ata Oğulları, Dulkadir Oğulları, Ramazan Oğulları gibi beylikleri şecereleri çeşitli kaynaklarda bulunmaktadır (Uzunçarşılı, 2011). Adı geçen bu şecereler genellikle tahta geçiş kuralına göre düzenlenmiştir. Aile ile ilgili verilen bilgilerde ise tahta kimlerin geçtiği görülebilmektedir. Bunun yanında hanedan ailesindeki kadınlara ilişkin bilgiler, ailenin yemek yeme kültürü, kardeşler arasındaki ilişkiler, oyun kültürü gibi konular siyasi alana göre çok az önemsenmiş konulardır. Bu konular akademik tarihçilikten ziyade popüler tarihçiliğin daha fazla dikkatini çekmiştir.

7- Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı (% 7.70) aile tarihi öğrenmenin geçmişteki sosyal dokuyu öğrenmemizi sağlayacağını dile getirmişlerdir. İnsanlığın ilk dönemlerinden beri var olan aile insanlığın en uzun süreli kurumları arasındadır. Bahar *"... Aile hayatı yaşantısı geçmişten süregelen bir öneme sahiptir. Bu tarih sadece yakın zamanda değil, asırlar öncesinden ilkel toplumlara dayanan bir geçmişe sahiptir"*. İbrahim ise aile tarihi öğrenilerek bir karşılaştırılma yapılmasını savunmaktadır. Acaba bugünün ailesi ile geçmişin aile yapısı arasındaki farklar nelerdir? Geçmişteki aile yapısının olumlu yönleri alınarak bugünkü aile yapısında oluşan sorunlara bir çözüm bulunabilir mi? İbrahim: *"Aile tarihini tarih öğretiminde kullanarak eski toplumları oluşturan aile yapısının nasıl oluştuğunu, günümüzde aile yapısına benzer veya farklı yönlerin neler olduğunu ve eski aile yapısında model almamız gereken yönlerin neler olduğunu öğrenerek günümüz aile yapısında hangi bozulmaların meydana geldiğini veya bu bozulmaları giderebilmenin eski aile yapısını model alarak mümkün olup olmadığını öğreniriz."*



Araştırmaya katılan öğrencilerin de belirttiği gibi aile tarihi öğrenirken geçmişteki sosyal dokuyu öğrenmek mümkündür. Aile toplumu oluşturan en küçük birimdir. Aile tarihi ailelerin ve aileden hareketle toplumun sosyal dokusu hakkında çıkarım yapmayı mümkün kılmaktadır. Geçmişte Türk ailesi nasıl bir yapıya sahipti, ataerkil ilişkiler mi vardı? Kadının aile içerisindeki konumu nasıldı, evliliklere kim karar veriyordu, çok eşli evlenme yaygın mıydı? Aile tarihinde kadının rolü araştırılırken Cumhuriyet döneminde kadınlara verilen hakların önemli bir dönüşüm yarattığını söylemek gerekmektedir. 17 Şubat 1926 tarihinde Medenî Kanun'un kabulünden sonra kademeli olarak hak ettikleri medeni, siyasi ve sosyal haklarına kavuşmaya başlamışlardır. Kadınların da erkekler gibi temel hakları olmuştur. Buradaki en önemli konulardan birisi de artık erkeklerin resmî nikâh kıymaları ve resmî nikâha göre tek kadınla evlenebilmeleridir. Kadınlar aile hukuku konusunda büyük haklar ve eşitlik sağlayan Medeni Kanunun kabulünden sonra, 3 Nisan 1930 yılında çıkarılan Belediye Kanunu ile belediye seçimlerinde seçme ve seçilme hakkını elde ederken, 26 Ekim 1933 tarihinde muhtarlık seçimleriyle aynı hakka kavuşmuşlardır. 5 Aralık 1934 yılında ise çıkarılan kanunla kadınlar milletvekili seçme ve seçilme hakkına kavuşmuşlardır (Komisyon, 2011: 225). Burada dikkat edilecek husus Türk kadınının bu haklara ne kadar sahip çıkabildiği ve bu hakların erkekler tarafından ne kadar saygıyla karşılandığıdır. Mesela Cumhuriyetin ilk yıllarında kadınlar ilköğretime ne kadar devam edebildi, erkeklerden ne kadarı resmi nikâh yerine imam nikâhıyla evlenmeyi tercih etti, kanunda yasak olmasına rağmen iki kadınla evlilikler ne kadar devam etti, uygulamalarda Türkiye'nin bölgelerine göre ya da yaşanan coğrafyaya göre farklılıklar ne kadar oldu? Tüm bu sorular hem dokümanlar aracılığıyla hem de sözlü tarih çalışmalarıyla araştırılabilir. Ailelerin başka önemli bir geleneği ise ölümdür. Cenaze ve ölüm törenleri nasıl yapılıyordu, ailenin yaşadığı çevrede nasıl bir yönetim anlayışı vardı? Eğer kırsalda yaşıyor ise feodal ilişkiler ağı mı mevcuttu? Ailenin toprağı yeterli miydi? Aile hayvancılık veya ticaretle mi geçiniyordu, ailenin ekonomik gücü ailenin toplum içerisindeki konumunu nasıl etkiliyordu? Aile toplumun geleneklerine sıkı sıkı bağlı mıydı, yoksa geleneklere bağlı bir aile olmayıp toplumdaki tepki mi alıyordu? Yine aile geleneğinde önemli konulardan biri de mirastır. Acaba miras aile üyeleri arasında sorun oldu mu, servetin sahibi olan ebeveyn çocuklar arasında ayrımcılık yaparak sadece mirası bir çocuğuna mı bıraktı, acaba kız çocuklarına da miras bırakıldı mı? Aile tarihini araştırmak geçmişe ve günümüze ait pek çok sosyolojik bulgu sağlayacaktır.

8- Çalışmaya katılan iki (% 2.20) öğrenciden veri alınamamıştır. Bahsi geçen bu formasyon öğrencileri ya konu ile ilgisiz cümleler kurmuş ya da geçerli bir açıklama yapmak istememişlerdir.

## **Sonuç**

Bu araştırma tarih eğitimi alanında aile tarihiyle ilgili yapılmış yeni çalışmalar arasında yer almaktadır. Çalışmanın sonuçları analiz edildiğinde araştırmaya katılan formasyon öğrencileri aile tarihinin en kimlik oluşturmak için ve genel tarihi öğrenmeyi kolaylaştırdığı için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ailenin çocuğun tarih algısını şekillendirdiğini aktarmışlardır. Bunun yanında öğrenciler ailede tarih öğreniminin önemine atıf yapmışlardır. İki öğrenci aile tarihi ve tarih öğretimi konusunda bir bağlantı kuramamıştır. Formasyon öğrencileri sorulan soruyu iki şekilde değerlendirdiği görülmüştür. Birinci olarak genel anlamda aile tarihinin önemine değinmişlerdir. İkinci olarak ise öğrenciler tarihte önemli yer edinmiş aileler açısından olayı değerlendirmişlerdir. Yani Selçuklu Devleti'ni kuran aileyi öğrenmek neden önemlidir ya da Osmanlı Devleti'ni kuran ailenin tarihini öğrenmek neden önemlidir?

Bu araştırmada öğrenciler tarihî olayları genellemişlerdir. Öğrenciler tarihi kendi yaşamlarına indirgeyerek kendi geçmişlerinden örnekler vermekten kaçınmışlardır. Örneğin kendi ailelerinin yaşam biçimleri nasıldı, göç ettiği coğrafya neresiydi, ailenin genetik olarak taşıdığı hastalıklar var mıydı? Sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları açısından Soyadı Kanunu da önemli bir veri kaynağı olabilir. Soyadı Kanunu 21 Haziran 1934 tarihinde kabul edilmiştir. Soyadı Kanunu ile toplum hayatına yeni bir düzen girmiş, aile ve fertlerinin tam olarak tanınması sağlanmıştır. Soyadı kanununa göre ağa, hacı, hafız, molla, hoca, efendi, bey, beyefendi, hanım, hanımefendi, paşa, hazretleri gibi unvan ve lâkapların soyadı olarak alınması yasaklanmıştır (Komisyon, 2011: 223). Soyadı Kanunu sözlü tarihçilik açısından çok önemli veriler içermektedir. Acaba soy isim alınırken nelere dikkat edildi, soyadını nüfus memuru mu verdi yoksa ailenin soyisme yönelik bir talebi oldu mu? Aileler soy isim kullanmadan önce hangi lakapla tanınıyordu, bu durum soyadı aldıktan sonra da devam etti mi?

Aile bireylerinin toplumda oynadığı rol de önemlidir. Ailede gurur duyulan kişiler ya da utanılmış olan bireyler var mıydı, ailenin çocuk sayısı ne kadardı, ne kadar çocuk doğumdan

önce doğum sırasında, ya da sonradan hayata veda etti? Ailenin besleniş şekli nasıldı? Tüm bu sorulara verilecek cevaplar aile tarihinin araştırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu veriler aileden yola çıkarak dönemin sosyal, ekonomik ve dini yapısı hakkında pek çok veri sağlayacaktır. Yine bu tür araştırmalar öğrencileri tarih içine çekerek öğrencilerin kendilerini tarihsel zaman içerisinde hissetmelerini sağlayacaktır. ABD’de yapılan bir çalışmada bazı öğrenciler aile tarihleri hakkında konuşmaktan kaçınmışlardır. Bunun yanında kimi öğrenciler ise aile tarihleriyle ilgili günlük bilgileri aktarırken siyasi ve ideolojik bilgiler vermek istememişlerdir. Burada dikkat edilecek en önemli husus öğretmenlerin ve araştırmacıların soru sorarken ve veri toplarken özel yaşamlara dikkat etmeleri, öğrencileri kırarak, rencide edecek sorulardan ve tutumlardan kaçınmışlardır (Levstik and Barton, 2008: 61). Aile tarihi gibi sıradan insanların geçmişini ele alan konuların araştırılması için yerel tarih ve sözlü tarih çok önemlidir. Bu alanlarda başarıya ulaşmak için tarih bölümlerinde yerel tarih derslerinin eklenmesinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu alanda daha sonra yapılacak çalışmada bir aile tarihi tutum ölçeği geliştirilebilir. Buna ek olarak öğrencilerin çalışmayı daha iyi özümsemesi için sorulacak sorular “Aile tarihinizi öğrenmek neden önemlidir?” şeklinde öğrencinin kendisi hakkında daha fazla bilgi vermesini teşvik eden sorulardan seçilebilir. Aile tarihinde biyografi, otobiyografi ve anılar, günlükler çok önemlidir. Öğrencilere bu edebi türlerin yazımına ilişkin alışkanlık kazandırılmasının yararlı olacağı ve özellikle gelecekteki araştırmacılar için çok önemli veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(6), s. 2305-2326.
- Candeğer, Ü.G. (2017). Yerel tarih çalışmasında kaynakların önemi: Burdur örneği, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* Haziran Yıl 10, Sayı XXX, ss. 241-255. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1065>.
- Cüceloğlu, D. (2016). *Dervişin akli*, İstanbul: Remzi. Kitabevi.
- Danacıoğlu, E.(2007). *Geçmişin izleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.



Dere, İ ve Kızılay, N. (2017). Aile tarihinin araştırılmasında sözlü tarihin kullanımı: İlkokul öğrencilerinin tecrübeleri, *TUHED*, 6 (2), ss. 294-323.

Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı, *GEFAD / GUJGEF* 34(3): 415-436.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*, çeviri editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçinoğlu, 3. Baskı, Ankara: seçkin.

Komisyon (2011). *Atatürk İlkeleri ve inkılâp tarihi*, Ankara: Okutman.

Köymen, M.A. (2011). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu tarihi (Kuruluş devri)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kurat, A.N. (1999). *Rusya tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kyvig D.E ve Marty M.A. (2011). *Yanıbaşımızdaki tarih*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Levstik, L.S, And Barton K.C. (2008). *Doing history*. New York and London: Routledge.

Ortaylı, İ. (2009). *Osmanlı toplumunda aile*, İstanbul: Pan.

Sakaoğlu, N. (2017): Aile fotoğraflarıyla okunan tarih, *#Tarih*, Temmuz, sayı37, s.55-63.

Sencer, M. Ve Sencer Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim*, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Schwartz, Stacy (2000) : My family's story: Discovering history at home. *Social Studies & Young Learner*, Januray- February, 12: 3,p. 6.

Uzunçarşılı, İ.H. (2011). *Anadolu beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu devletleri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K. & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 73-95.

Web-1: <http://ttkb.meb.gov.tr/>

Web2: <https://www.nvi.gov.tr.>



## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MİLLET KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI\*

Muzaffer ÇATAK\*\*

Çağlar YILDIZ\*\*\*

**Öz:** Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Siirt il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 148 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden “*olgubilim deseni*” kullanılmıştır. Örneklemenin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak Türk, Arap, Kürt kökenli öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul seçilmiştir. Verilerin toplanmasında öğrencilerinin “*millet*” kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, öğrencilere “*Millet...a/e benzer. Çünkü ...*” ifadesinin yer aldığı bir form kullanılmıştır. Çalışmanın amacı, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki farklı etnik grupların bulunduğu bir okulda öğrencilerin genel olarak millet kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenerek incelenmesidir. Öğrencilerden 118 metafor elde edilerek, metaforlar 8 kavramsal kategoriye ayrılmıştır. En yüksek frekansa sahip olan metaforlar, *vatan* (f=16) ve *aile* (f=14) olarak görülmektedir. Öğrencilerin “*millet*” kavramına çoğunluk olarak “*vatan*” kavramını cevap olarak vermesi olumlu olarak değerlendirilmektedir. Kategorilere bakıldığında öğrenciler tarafından en fazla birlik ve manevi birlik; en az ise kültür ve bağımsızlığın değerlendirildiği; milleti oluşturan ülkü unsuruna ise hemen hemen hiç değinilmediği görülmektedir. Farklı etnik unsura sahip olan öğrencilerin millet kavramına ilişkin yorumlamada kavram eksiklikleri olmasına rağmen, öğrencilerin millet kavramını etnik ayırım yapmaksızın oluşturdukları görülmektedir. 148(%100) öğrenciden 118(%80)’i millet kavramı ile ilişkili olan ilgili forma yanıt vermiş olmasına rağmen, öğrencilerin 30’u yani %20’si ise forma hiç cevap vermemiştir. Yüzde 20 oranı yüksek bir oran olup, millet kavramını bu oranlar dâhilinde değerlendirilecek olunursa, çalışma grubundaki öğrencilerin millet kavramına yönelik kazanım yeterliliklerinin düşük olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Metafor, Nitel Araştırma, Millet, Ortaokul

\* Bu çalışma 4- 6 Mayıs 2017 tarihleri arasında Anadolu üniversitesi tarafından düzenlenen VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda (USBES 6) sunulan bildirinin geliştirilmiş ve değiştirilmiş şeklidir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD. E-posta: [mucaffer@hotmail.com](mailto:mucaffer@hotmail.com)

\*\*\* Öğr. Gör., Siirt üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD. E-posta: [cyildiz3@gmail.com](mailto:cyildiz3@gmail.com)

## MIDDLE SCHOOL STUDENTS' METAPHORIC PERCEPTIONS REGARDING the CONCEPT of NATION

**Abstract:** This study was conducted with 148 students who study in a middle school which is located in Siirt city center in spring semester of 2016-2017 academic year. phenomenological approach was used as research design in the study. For determining the sample, criterion sampling was used from non-random sampling methods. One middle school in Siirt, which houses Turkish, Arabic and Kurdish students, was selected as a setting for the study. In order to determine the perceptions of the students about the concept of "nation", students were asked to complete the following missing statement in a form: "Nation is like ....., because.....". The aim of the study is to determine the metaphorical perceptions of the students on concept of nation in a school where different ethnic groups are represented in Siirt, Turkey. 118 metaphors were obtained from the students' responses and these metaphors were divided into 8 conceptual categories. The most frequent metaphors given by the students were homeland (f = 16) and family (f = 14). It can be considered positively that majority of students produced homeland as metaphor for the concept of nation. Looking at the categories, the unity and the spiritual unity were the most frequently expressed metaphors, whereas culture and independence were the least expressed ones. Additionally, the social Ideal constituting the nation were hardly expressed by the students. By looking at these categories, it can be concluded that students with different ethnic background have a concept of nation despite the lack of interpretation about the concept thoroughly. As for the questionnaire, it was seen that 30 out of 148 students (20%) did not produce any metaphors on the form. 20 percent is actually a high ratio, therefore it can be argued that the students' acquisition of the concept of nation could be considered low.

**Keywords:** Social Studies, Metaphor, Qualitative Research, Nation, Middle School

### Extended Summary

#### Purpose

This study's data, obtained from the cognitive and affective judgments of the participants through metaphors, are thought to help studies that can be conducted in the future. The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of the students about the concept of nation in a school where different ethnic groups are represented in Turkey's Southeastern Anatolia region. Two other objectives sought for this purpose are as follows:

1. To what extent are the concepts such as culture, unity, ideals, homeland used by students for the concept of nation?



2. Will the students produce metaphors related to ethnic discrimination when they form the concept of nation?

### **Method**

In this study, "phenomenology" was used as a qualitative research design. The study group consists of a total of 148 students in a middle school in Siirt province in the spring semester of 2016-2017 academic year. In determination of sampling, non-arbitrary sampling methods were used as criteria sampling. As a criterion, the school, in which Turkish, Arabic and Kurdish students were studying, was chosen. In order to determine perceptions of the students about the concept of "nation", students were requested to complete the following the statement in form: "Nation is similar to .....Because..... Students were asked to indicate in the form that metaphors can be done in the form of anything and to write the reason for their metaphors. In addition, content analysis of metaphors was used in determining the categories according to different concepts. The data were then analyzed in accordance with the content analysis. 118 metaphors and 8 conceptual categories came to the forefront following this analysis.

### **Results and Discussion**

Metaphors expressed by students are ranked from highest to lowest in frequency as follows: Homeland (f = 16), Family (f = 14), Community and People (f = 8), Society (f = 6), Soldier (f = 5), State and Human (f = 4). It is positive for students to give the concept of "Homeland" as a metaphor for "Millet" first. As it is known, a nation without homeland is less likely to exist as a nation. When students are considered in this regard, it is seen that they understand one of the components of the concept of nation. It is seen that other elements included in the concept of nation are given as metaphors with low frequencies. In a similar study carried out by Ulusoy and Erkuş (2015), students regard the homeland concept as a community of individuals and a place which the nation has obtained by war, and define the two as inseparable parts. In another study on homeland by (Gömleksiz and Üner, 2016), middle school students developed 19 metaphors in four categories, different from the eight categories in our study of the homeland concept. The "family" for the national metaphor is one of the most metaphors associated by the students most with the concept of homeland, then the "home" metaphor is the most common metaphor identified by the students associated with the concept of homeland (Özkan ve Taşkın, 2014; Gömleksiz and Üner, 2016).

Sadık and Sarı (2012) have also found that "school" is the most influential factor in the students' metaphors about democracy in terms of the expression of democracy perception by middle school students.

In this study, it is necessary to refer to the concept of nation again in order to form the categories that go with with the definition of nation. A nation can be described as a large group of people who live on the same land, have a common historical background, and share a feeling of joy and sorrow or a sense of purpose or tradition. Percentage of metaphor categories is as follows; the Unity is 27%, Spiritual Unity 21%, Location 18%, Political Unity 10%, Power 10%, Assistance and Solidarity 7%, Independence 4%, Culture 3%. When the categories were examined, it was found that the students expressed the Unity and Spiritual Unity the most; whereas culture and independence were the least expressed. In a study by Sapling and Moon (2013), the concept of "nation" is related to "culture" and "cultural heritage" and these two as the most expressed metaphors. Given the other categories in this study, it is seen that the students of the nation constitute almost nothing. In the light of this result, it can be said that the 'ideal' exists in definition of nation concept, but students do not know or even realize it. Similar to lack of "ideal" element among metaphors expressed by the students for the nation, "human-environment interaction" and "geography-human relation" in the definition of geography appear to be absent by middle school students' metaphors in Aydın's (2010) study. In these studies, while it is necessary for students to acquire concepts when perceiving them; they do not consider these concepts as important and essential elements in their perception.

The common understanding of history and the element of culture are seen again with very low in frequency. Some students said "Nation is like a homeland. Because the homeland means Turkey "," The nation is similar to the country. Because every country is a nation. It is seen that the students consider the nation only a group of people living on soil surrounded by borders. However, the nation should not be limited to Turkey. Eröz (1987) states that the people in nation is not just a group of people living side by side on the same geographical area without cultural bonds.

## **Conclusion**

81 (55%) male, 67 (45%) were female student's form the working group of the study. and the distributions of the classes within the group was as follows: 5th grade (f = 26), 6th

grade (f = 25), 7th grade (f = 24), 8th grade (f = 25) students. Out of the 148 students who constituted the group, 118 (80%) responded to the form while 30 (20%) did not. When the ratio of the respondents in each class is analyzed, it is seen that 33 (89%) of the respondents are in the sixth grade (highest); and the lowest responding class is the 5th grade with 27 (71%) students. When we look at the ratios among non-responders, it is seen that the highest ratio is 5th grade with 11 (29%) and the lowest ratio is 8th grade with 4 (11%).

When we look at the forms completed by Arab, Kurdish and Turkish students, no separatist or racist expression has been found. When the metaphors are categorically examined, it is seen that the students of different ethnic factors have conceptual deficiencies in interpretation of the concept of the nation, but students have fully developed consciousness of unity.

Although 118 (80%) out of the 148 (100%) students produced metaphors for the nation, 30 (20%) students did not complete the form at all. If the rate of 20% is considered high, it can be said that students' acquisition of the concept of nation are low.

## Giriş

İngilizcede "millet" anlamına gelen nation kelimesi, Latince "doğmak" anlamına gelen nasci fiilinden türetilmiştir. Latince olan nationem kelimesi ise "soy" ya da "ırk"ı ifade etmektedir. Esas olarak ortak kan ve soy bağı anlamını barındıran bu kavram, tarihsel süreçte değişim geçirerek günümüzde kullanılan millet kavramına dönüşmüştür (Yıldırım, 2017). "millet" Arapça bir kelime olmakla beraber bu kelimenin çoğulu ise mileldir. Bu kelime Türk tarihinde "budun", batı dillerinde ise yukarıda belirtildiği gibi "nation" kelimesini karşılığıdır. Önceden millet kelimesi din ve mezhebi veya din ve mezhebe bağlı olan cemaati ifade ederdi (Keskin, 1999).

Millet kavramı ile ilgili birçok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımların bazılarını bakıldığında; Millet, aynı tarihi kökten gelen, kültür ve gelenek ortaklığı gösteren, genellikle aynı topraklarda ve ekonomik alanda yaşayıp aynı dili konuşan insan topluluğu şeklinde



tanımlanmıştır (Doğan, 2010). Türk Dil Kurumu'na göre (2017) Millet, “çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu” olarak tanımlanmaktadır. Atatürk milleti; dil, kültür, mefkure (ülkü) birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği bir siyasi ve toplumsal heyet olarak açıklamıştır. Türk Milleti'ni ise; siyasi varlıkta, dil, yurt, ırk ve menşei de birlik olan tarihi ve ahlaki yakınlığı bulunan, zengin hatıra ve mirasa sahip, beraber yaşama isteğinde samimi olan, milli mirasın korunmasında müşterek iradeye sahip Türk insanlarının vücuda getirdiği bir cemiyet olarak tarif etmiştir (Turan vd., 2006).

Ülken'e (1943) göre, milleti tarif edebilmek için dört ayrı niteliği göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bunlar: Coğrafi temel, nüfus, işleyiş tarzı, kültür birliğidir. Eröz (1987), millet denilen en büyük sosyal zümreyi, birçok düşünürün tek faktörle açıklamaya çalıştığını; böyle bir sosyal, kültürel ve tabii gerçeği, bu şekilde açıklanmaya çalışılmasının ilmi bir davranış olmadığını belirtmektedir. Taşer'e göre milleti oluşturan unsurlar içine iktisat, ticaret gibi ekonomik unsurlar sokulmamalıdır. Bu unsurlar, milleti daha kudretli, refahlı ve hür kılmak için uygulanan unsurlardır. Milleti oluşturan ana unsurlar ise din, lisan, anane ve romantizmdir. Taşer, romantizmi sevgi ile bağdaştırmış ve onu iman unsuru kadar değerli görmüştür. Ona göre seven insan ihanet edemez (Çatak, 2010).

Yukarıda yapılmış olan millet tanımlarına bakıldığında hâkim olan iki tür mevcut anlayışın var olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi, objektif millet anlayışı, diğeri ise kültürel millet anlayışıdır. Objektif millet anlayışı, millet oluşumunda aynı ırk, dil ve dini esas alırken; kültürel millet anlayışı ise, millet oluşumunda kültür, gönül, ülkü birliği ile birlikte yaşama ve ortak tarih şuurunun var olması esasına önem vermektedir (Aydın, 1998). Ayrıca milletin oluşumu için toplumda tarihsel, kültürel gibi bazı özelliklerin belirginleşmesi gerekmektedir. Milletin üyeleri olan insanlar ortak bir kültürü paylaştıklarına yönelik bir inancı hissetmeye başladıklarında ve ortak kültür çerçevesinde hareket etmek zorunda olduklarını fark ederek milletin bir üyesi olarak kendilerini kabul ettiklerinde, o zamandır ki milletle dayanışması, kültürel ve iletişim kurması kolaylaşacaktır (Akıncı, 2014).

### **Millet ve Milliyetçilik**

Millet ve milliyetçilik kavramının bugünkü anlamı Fransız İhtilali ile ortaya çıkmış olup, Fransız ihtilali ile yükselen milliyetçiliğin temelinde ise milli egemenlik, bağımsızlık, eşitlik ve laiklik gibi prensipler yatmaktaydı. Avrupa'da milliyetçilik anlayışının esasları ise belli sınırlar

içerisinde aynı dili konuşan, aynı kültürü paylaşan ve birlikte yaşama duygusuna sahip olan millet kavramına dayanmaktadır (Sarıay, 2004).

Hobsbawn'a (2010) göre milliyetçilik, milletlerden önce gelir. Milletlerin devletleri ve milliyetçilikleri ortaya çıkarmadığını bunun tam tersi olarak, milliyetçiliklerin ve devletlerin, milletleri oluşturduğunu ifade etmiştir. Milliyetçilik "çağın ruhu" nun bir parçası olduğu kadar aynı ölçüde daha eski motif, hayali canlandırma ve fikirlere de bağlıdır. Zira milliyetçilik farklı düzeyde faaliyet gösterebileceği gibi; bir siyasî ideoloji ve toplumsal hareket türü olduğu kadar bir kültür biçimi olarak da görülebilir (Smith 1994). Gellner,'e (1992) göre milliyetçilik, millet ve devletten ayrı olamaz. Milletler ve devletler ise koşullara bağlı olarak oluşmuşlardır; ama bu kavramları oluşturan koşullar ise aynı değildir. Millet ve devletin birbirinden bağımsız birer olgu olduğunu belirterek, iki insanın ancak aynı kültürü paylaşmaları halinde aynı millettten sayılabileceğini söylemiştir (Akt. Bilge, 2017: 478).

Anderson (1995) milliyetçiliğin ve milliyetin özel bir kültürel yapımlar türü olduğunu açıklayarak devamında bu kavramların doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için bunların tarihsel varlıklarını nasıl kazandıkları, zaman içerisinde anlamlarının nasıl değiştiği ve niçin, bugün, böyle derin bir duygusal bir geçerlilik kazandığının iyi bir şekilde incelemesi gerektiğini belirtmiştir.

Etnik milliyetçilikte ise millet, genetik soyla bağlanmış bir toplum olarak algılanır ve millî kimlik, etnik kimlik, mit ve hafızadan beslenir. Ancak her iki milliyetçiliğin de benzer yanları söz konusudur. İkisi de homojen bir millet arzu ederler (Şimşek, 2009). Etnisitenin anlam olarak ne ifade ettiği veya nasıl –hangi kavramsal veya metodolojik yordamla– tanımlanıp incelenebileceği veya ortak bir kabulün olduğunu belirtmek zordur. Genellikle etnisiteyi, grup sınıflandırması, etnik grup temelli bir aidiyet biçimi, etnik kimliğin kurucu özü veya bir grubun diğer gruplardan ayırt edilebilme ölçütü olarak değerlendirildiği görülmektedir (Yalçiner, 2014). Smith'e (2002) göre, millet kendisinden çok daha eski ve yaygın olan etnin modern mirasçısı ve dönüşmüş halidir. Bu yüzden millet modern öncesi etnisitenin sembol ve mitlerinin hepsini birden kendinde toplamaktadır. Sosyolojik anlamları sorgulanmaya çalışılan kimlik, etnisite, etnik kimlik ve milliyetçilik kavramlarını birey boyutunda ele almaktan ziyade topluluk ve toplum temelde ele alınması daha doğru olacaktır (Yanık, 2013).

## **Sosyal Bilgiler Dersi ve Millet Kavramı**

Anadolu coğrafyasında hemen hemen bin yıldır aynı kaderi yaşayan insanların, ortak tarih ve kültürel çeşitliliğe sahip olmasına rağmen, Türk Milleti'nin içerisinde hâlâ tarih, ölkü ve kültürel yapı gibi milleti oluşturan önemli unsurlara, aidiyet yönünden farklı tutum geliştiren bireylerin mevcudiyeti aşikârdır. Bu olgunun (birçok açıdan sorgulanabileceği gibi) eğitim açısından da sorgulanması gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devleti bünyesinde barındırdığı farklı ırk, dil, din..vb. unsurlara sahip insanların oluşturduğu; toplama bir millete, yapay bir kültüre ve tarihe sahip olma (Şan ve Haşlak, 2012) dezavantajını taşımasına rağmen; millet unsurlarına bağlı olarak gelişen terör problemi ise hemen hemen bulunmamaktadır. Amerika'da 2017 yılında, sadece DEAŞ destekli iki terör eylemi kayda geçirilmiştir (CNN Library, 2018). Bu durumun nedenlerinden biri olarak; bu ülkede millet kavramının, reel amaca uygun, planlı ve sistematik bir şekilde öğrenenlere kazandırıldığı söylenebilir. Sosyal bilgilerdeki standartlar, eyaletlerdeki insanların ihtiyacına göre belirlenmişlerdir. Bazı eyaletlerin sosyal bilgiler standartları incelendiğinde genel olarak tarih, vatandaşlık bilgisi ve yönetim, kültür temalarının içinde millet kavramına ilişkin doğrudan veya dolaylı standart ve kazanımların oluşturulduğu görülmektedir (Web-1; Web-2; Web-3). İncelenen üç eyaletten Louisiana'nın diğer eyaletlere göre daha fazla millet kavramına önem verdiği görülmektedir. Bu durum, devlet politikası ile eğitim politikasının belli bir hedef doğrultusunda yönlendirildiğinin ihtimalini bize sunmaktadır.

ABD eğitim sistemi, bireylerine güçlü bir liderlik ölküsü kazandırmakla beraber sahip olduğu farklı ırk, din ve dil gibi unsurları ise bir kültür zenginliği olarak vatandaşlarına benimsetmektedir. Amerika'daki güçlü millet anlayışının temellerini, eğitim politikasının aracı olarak kullandığı – iyi bir vatandaş yetiştirme amacıyla- sosyal bilgiler dersi ile gerçekleştirmektedir. Kısaca, sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere, millet kavramı ve bunu oluşturan unsurlarını benimsetmeye, devlete olan bağlılıklarını ise sağlamlaştırmaya çalışmaktadırlar.

Türkiye'de ise sosyal bilgiler dersiyle gelecek nesilleri biçimlendirecek olan bir millet kavramı ve milleti oluşturan unsurların kazanım olarak zayıf olduğu, ayrıca üzerinde etkili bir planlama ve planlı ilerleme bulunmadığı görülmektedir. Sekizinci sınıf ders programında iki saat olarak yer alan T.C. inkılâp tarihi dersine bakıldığında, kavramın bir anda doruk noktasına ulaştığı görülmektedir. Kısacası sosyal bilgiler dersinin millet kavramı yönünden zayıf, T.C.



inkılâp tarihi dersinin ise zengin olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinde var olan sınav kaygısı, günümüz eğitim istikrarsızlığı ve ders saatinin yetersiz olması gibi problemler düşünüldüğünde öğrencilerin kazanımlarının yeterliliği konusu da şimdilik tartışmalıdır.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi ile millet kavramının kazanımında, öğrenenlere öncelikli olarak objektif millet anlayışını kazandırmaktan ziyade, kültürel millet anlayışının kazandırılmasının; ayrıca objektif millet anlayışının kültürel bir zenginlik olarak değerlendirilmesinin öğretim açısından fayda sağlayacağı; Türk Milleti ve milleti oluşturan kültürel unsurları ise güçlendireceği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine millet kavramını kazandırırken öğrencilerinin sosyo- kültürel özelliklerini dikkate almalıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin bu kavrama yönelik duyuşsal ve bilişsel düzeyleri ile hazırbulunuşluklarının ne düzeyde olduğunu belirleyip buna göre yöntem ve teknikleri uygulaması gerekmektedir. Bu durum millet kavramının öğretimde ki temel amacına fayda sağlayacaktır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerde öğretim programının temel felsefesine ve öğretim programının genel amacına uygun bir millet kavramının öğrencilere kazandırılması için öğrencilerin hazırbulunuşluğunu örnek olay yöntemi gibi farklı yöntem ve tekniklerle belirleyebilirler. Bilinenlerin dışında, bu çalışmada olduğu gibi, öğrencilerin kavramlara yönelik bilişsel veya hem bilişsel hem de duyuşsal hazırbulunuşluklarını belirlemek için öğretmen tarafından basit bir metafor araştırması yapılabilir. Buna uygun bir strateji izlenerek de öğrenenlere sağlıklı bir kavram öğretimi sağlanabilir.

Ders kitaplarındaki, millet kavramının yeri ve sayısı (TBMM, BM gibi özel isimler hariç) incelendiğinde, beşinci sınıf ders kitabında bu kavramın toplam 3 kere; ders kitabının öğrenme alanlarında ise kavram “kültür ve miras” da 2, “küresel bağlantılar” da ise 1 kere tekrarlanmaktadır (Evirgen vd., 2017). Altıncı sınıf ders kitabında 57 kere millet kavramını geçtiği, ünitelerde ise “İpek Yolu’nda Türkler”de 27, “ülkemizin kaynakları”nda 1, “ülkemiz ve dünya” da 10, “demokrasi serüveni”nde 15, “elektronik yüzyıl” da ise 4 kere bu kavram tekrarlanmaktadır (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017). Yedinci sınıf ders kitabında da 57 kere millet kavramının geçtiği görülürken, ünitelerinde ise, “iletişim ve insan ilişkileri”nde 6, “Türk tarihinde yolculuk”ta 8, “yaşayan demokrasi” de 32, “ülkeler arası köprüler” de ise 11 kere millet kavramına yer verilmiştir (Ünal vd., 2017). MEB’in (2017a) yayımladığı yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, kazanımlar açısından incelendiğinde bu programın içerisinde

millet kavramına doğrudan yer verilmediği; yine MEB'in (2017b) yayımladığı T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda millet kavramının kazanımına yönelik ifadelere bu programda yer verildiği ve sekizinci sınıf öğretmen kılavuz kitabında ise millet kavramının yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Ataş, 2017).

Düzey açısından incelendiğinde 4 ile 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan millet kavramının; sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere dördüncü ve beşinci sınıflarda giriş düzeyinde, altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde geliştirme düzeyinde, yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde ise pekiştirme düzeyinde verildiği görülmektedir (Bilgili, 2016).

Bu çalışma öğrencilerin metafor yolu öğrencilere ait olan bilişsel ve duyuşsal yargılarını ortaya konularak elde edilecek verilerin ileride kullanılacak çalışmalara kısmen de olsa yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki farklı etnik grupların bulunduğu bir okulda öğrencilerin genel olarak millet kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenerek incelenmesi, çalışmamızın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma millet kavramı öğretimindeki sorunların çözüme yönelik olarak yapılacak olan araştırmalara özgün fikirler sunuyor olması ise bu çalışmanın önemini arttırmaktadır.

Bu amaç dâhilinde yanıt aranan diğer alt amaçlarda ise:

1. Öğrenciler millet kavramı içerisinde yar alan kültür, birlik, ülkü, vatan gibi kavramları ne düzeyde kullanmaktadırlar?
2. Millet kavramını oluştururken öğrenciler, etnik ayrımcılığa yönelik meteforlar üretip üretmeyeceklerine dair yanıtlar bu çalışmada aranacaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden "*olgubilim (görüngübilim, fenomenolojik) deseni*" kullanılmıştır. Olgubilim (phenomenoloji) deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız

manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Ek olarak belirtmek gerekir ki fenomenoloji özlerin bilimi değil, bilincin bilimidir (Turgut, 2014). Olgubilim deseninin özellikleri ile bu çalışma içeriğinde yer alan öğrencilerin millet kavramına yönelik algıları, anlayışları ve yukarıda belirtilen diğer unsurların tarafımızdan derinlemesine incelenecek olması, bu araştırmanın görüngübilim deseni ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Siirt il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören toplam 148 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Belli özellikler taşıyan kişiler üzerinde bir çalışma yapılmak istenmesi ölçüt örnekleme örnek olarak gösterilebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada ölçüt olarak Türk, Arap, Kürt kökenli öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul seçilmiştir. Seçilen okulun idaresi tarafından okuldaki öğrencilerin kesin olmamakla beraber etnik olarak birbirine yakın bir oranda olduğu belirtilmiştir. Çalışma grubuna ait veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	Erkek		Bayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	21	58	17	42	38	100
6. Sınıf	19	51	18	49	37	100
7. Sınıf	20	55,5	16	44,5	36	100
8. Sınıf	21	57	16	43	37	100
<b>Toplam</b>	<b>81</b>	<b>55</b>	<b>67</b>	<b>45</b>	<b>148</b>	<b>100</b>

Çalışma grubunu oluşturan 148 öğrencinin; 81 (% 55)'i erkek, 67 (% 45)'inin bayan olup, sınıfların kendi içerisindeki dağılımları yaklaşık olarak sırasıyla; 5. sınıf (f=26), 6. sınıf (f=25), 7. sınıf (f=24), 8. sınıf (f=25) oluşturmaktadır.



Tablo 2

Çalışma Grubundan Forma Cevap Veren Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Frekans ve Oransal Dağılımı

Sınıf	Cevaplayanlar		Cevaplamayanlar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	27	71	11	29	38	100
6. Sınıf	31	84	6	16	37	100
7. Sınıf	27	75	9	25	36	100
8. Sınıf	33	89	4	11	37	100
<b>Toplam</b>	<b>118</b>	<b>80</b>	<b>30</b>	<b>20</b>	<b>148</b>	<b>100</b>

Çalışma grubunu oluşturan 148 öğrenciden 118 (% 80)'i hazırlanmış olan forma cevap vermişken, 30 (% 20)'si cevap vermemiştir. Sınıf bazında cevap verenlerin oranı incelendiğinde, en çok cevap veren sınıfın 6. sınıf olduğu 33 (% 89); en düşük cevap veren sınıfın ise 27 (% 71) ile 5. sınıfın olduğu görülmektedir. Cevaplamayanlar arasındaki oranlara baktığımızda ise en yüksek oranın 11 (% 29) ile 5. sınıf, en düşük oranın 4 (% 11) 8. sınıf olduğu görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Öğrencilerinin “millet” kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, öğrencilere “Millet.....a/e benzer. Çünkü .....” ifadesinin yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Öğrencilere, formda benzetmenin herhangi bir şeye yapılabileceği belirtilerek, çünkü ifadesi ile de metaforun gerekçesini yazmaları istenmiştir. Öğrencilere ilgili metaforun üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini aktarmaları için yeterli süre tanınmıştır.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Metaforların aracılığı ile kategorilerin belirlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirlemek için sıklıkla kullanılan; belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2016).

Verilerin analizi ve yorumlanma aşaması, benzer çalışmalardan yararlanılarak düzenlenmiştir (Coşkun, 2010). Çalışma grubundan elde edilen veriler; (1) kodlama ve ayıklama, (2) örnek metafor derleme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlilik ve güvenilirlik ve (5)

verilerin bilgisayar ortamına aktarılması olmak üzere beş aşamada analiz edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

*Kodlama ve Ayıklama Aşaması:* Bu aşamada her iki araştırmacı tarafından; öncelikle öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelenerek boş bırakılan ya da anlamsız ifadeler ayıklanmıştır. Geri kalan formlar numaralandırılarak bilgisayara aktarılmıştır. Bu doğrultuda tespit edilen 30 form araştırma kapsamı dışında bırakılarak toplam 118 form üzerinden çalışma yürütülmüştür.

*Örnek Metafor Derleme Aşaması:* Bu aşamada metaforlar bilgisayar ortamında incelenerek aynı metaforlardan her metaforu temsil eden birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Örnek metafor derleme aşamasında seçilen ifadeler millet kavramına ait içerik analizinde analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak amacıyla kullanılmıştır.

*Kategori Geliştirme Aşaması:* Bu aşama öğrencilerin ürettikleri metaforlar gruplara ayrılarak “millet” kavramına ilişkin farklı kategoriler elde edilme aşamasıdır. Bu aşamada 118 metafor tekrar incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma ile 8 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

*Geçerlilik ve Güvenirlik Aşaması:* Güvenilirliği sağlamak için 118 metaforun yer aldığı liste ile 8 farklı kavramsal kategorinin yer aldığı liste bir uzmana verilerek birinci liste ile ikinci listeyi eşleştirmeleri istenmiştir. Uzmanlar tarafından oluşturulan liste araştırmacı tarafından oluşturulan liste karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılıklarının sayıları belirlendikten sonra çalışmanın güvenirliliği, Miles ve Hubermann (1994)'in “Güvenirlik= ((Görüş Birliği):(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı))x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

$$[Güvenirlik= ((111):(111+7))x100 \Rightarrow Güvenirlik= \% 94]$$

Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki yüzdeler uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenirlilik sağlanmıştır (Saban; 2008).

*Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması Aşaması:* Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılarak 118 metafor ve 8 kavramsal kategoriye temsil eden katılımcı sayısı (f) ve oranı (%) hesaplanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğrencilerinin “millet” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bunlarla ilişkili olan 8 farklı kavramsal kategori ve bu kategorilerde yer alan metaforların öğrencilerin ürettiği örnek açıklamalarla desteklenmesine çalışılmıştır.

### “Millet” Kavramına İlişkin Metaforlar

Öğrencilerin “millet” kavramına yönelik ürettikleri metaforlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin “Millet” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Onları Temsil Eden Öğrenci Sayısı ve Yüzelik Oranı

Sıra	Oluşturulan Metaforlar	Frekans	Sıra	Oluşturulan Metaforlar	Frekans	Sıra	Oluşturulan Metaforlar	Frekans
1	Vatan	16	18	Okul	2	35	Defter	1
2	Aile	14	19	Dayanışma	2	36	Karınca	1
3	Topluluk	8	20	Asa	1	37	Öğrenci	1
4	Halk	8	21	Kalp	1	38	Yurttaş	1
5	Toplum	6	22	Tayfa	1	39	Yurttaşlık	1
6	Asker	5	23	Tek Yürek	1	40	Ülke	1
7	Devlet	4	24	Güç	1	41	Kahraman	1
8	İnsan	4	25	Sülale	1	42	Vatanseverlik	1
9	Türkiye	3	26	Kurt	1	43	Sınıf	1
10	Kardeşlik	3	27	Akraba	1	44	Ağacın Yaprakları	1
11	Kardeş	3	28	Akciğer	1			
12	Ordu	3	29	Eğitim	1		<b>Toplam</b>	<b>118</b>
13	Demokrasi	3	30	İlaç	1			
14	Birlik	3	31	Cumhuriyet	1			
15	Vatandaş	2	32	Öğretmen	1			
16	Yardımlaşmak	2	33	Berberlik	1			
17	Bağımsızlık	2	34	İkiz	1			



Tablo 3'te de görüldüğü gibi, 16 ile 3 frekans arası metaforları 65 öğrenci, 3 frekanslı metaforları ise öğrenci, 2 frekanslı metaforları ise 10 öğrenci, 1 frekanslı metaforları ise 25 toplam öğrenci tarafından metaforlar üretilmiştir. Öğrenciler tarafından belirlenen metaforların frekans olarak en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında; *vatan* (f=16), *aile* (f=14), *topluluk ve halk* (f=8), *toplum* (f=6), *asker* (f=5), *devlet ve insan* (f=4), *Türkiye*, *kardeşlik*, *kardeş*, *ordu*, *demokrasi*, *birlik* (f=3); *vatandaş*, *yardımlaşmak*, *bağımsızlık*, *okul*, *dayanışma* (f=2); *asa*, *kalp*, *tayfa*, *tek yürek*, *güç*, *sülale*, *kurt*, *akraba*, *akciğer*, *eğitim*, *ilaç*, *cumhuriyet*, *öğretmen*, *beraberlik*, *ikiz*, *defter*, *karınca*, *öğrenci*, *yurttaş*, *yurttaşlık*, *ülke*, *kahraman*, *vatanseverlik*, *sınıf*, *ağacın yaprakları* (f=1) olarak görülmektedir.

### “Millet” Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Öğrencilerin “millet” kavramına ilişkin ifade ettiği kategoriler sırasıyla; “*güç olarak algılamaya*, *kozmopolit yapıya*, *bilim ve medeniyet merkezine*, *adil olarak algılamaya*, *yayılmacı düşünceye*, *gerilemeye*, *egemenlik sürecine*, *olumsuz olarak algılamaya*, *sistem olarak algılamaya*, *yenilikçi olarak algılamaya* ve *ata olarak algılamaya yönelik*” olmak üzere 11 kategoride ele alınmıştır (tablo 3). “*çınar*, *okyanus*, *dünya*, *güneş*, *yapboz*, *dağ*, *dünya ve kitap*” metaforları birden fazla kategoride yer alan ortak metaforlardır.

Tablo 4

Öğrencilerin “Millet” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorileri

Sıra	Kategoriler	Metafor Adları	Metafor	
			f	%
1	Manevi Birlik	Aile (10), Vatansever (1), Tek Yürek (1), Sülale (1), Kardeşlik (3), Kardeş (3), Birlik (2), Akraba (1), Türkiye (2), Kalp (1), İkiz (1).	25	21
2	Siyasi Birlik	Devlet (3), Vatandaş (2), Birlik (1), Aile (4), Yurttaşlık (1), Ağacın Yaprakları (1).	12	10
3	Birlik	Toplum (6), Halk (8), İnsan (4), Topluluk (8), Karınca (1), Okul (1), Defter (1), Sınıf (1), Aile (1)	31	27
4	Yardımlaşma, Dayanışma	Tayfa (1), Yardımlaşmak (2), Türkiye (1), Güç (1), Dayanışma (2), Öğrenci (1)	8	7
5	Güç	Asa (1), Ordu (3), Kurt (1), Asker (5), Devlet (1), Vatan (1)	12	10
6	Kültür	Eğitim (1), İlaç (1), Öğretmen (1), Kahraman (1),	4	3
7	Konum Açısından	Vatan (18), Akciğer (1), Ülke (1), Okul (1).	21	18
8	Bağımsızlık	Bağımsızlık (2), Demokrasi (3).	5	4
<b>Toplam</b>			<b>118</b>	<b>100</b>

## **“Millet” Kavramına Yönelik Kategoriler**

### **1. Manevi Birlik**

Millet oluşumunda gerekli olan manevi duyguların bu kategorideki oranı %22 olarak belirtilmiştir. Bu kategorinin içinde yer alan metaforlar ise şu şekildedir: Aile (f=10), vatansever (f=1), tek yürek (f=1), sülale (f=1), kardeşlik (f=3), kardeş (f=3), birlik (f=2), akraba (f=1), okul (f=1), Türkiye (f=1), kalp (f=1), ikiz (f=1). Bu metaforlar 26 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlara ilişkin örneklerin bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Millet aileye benzer. Çünkü ailede herkes birbirine yardım eder.”*

*“Millet kalbe benzer. Çünkü bir millet tek yürektir.”*

*“Millet tek yüreğe benzer. Çünkü millet tek yürektir.”*

*“Millet sülaleme benzer. Çünkü sülalede birlik var.”*

*“Millet akrabalara benzer. Çünkü o birlik içindedir.”*

*“Millet kardeşliğe benzer. Çünkü birlikte güçlüyüz.”*

*“Millet Türkiye’ye benzer. Çünkü hepsi kardeştir.”*

*“Millet kardeşe benzer. Çünkü kardeşler birbirine bağlıdır ya millette birbirine öyle bağlıdır.”*

*“Millet beraberliğe benzer. Çünkü hepimiz kardeşiz.”*

*“Millet ikizlere benzer. Çünkü ikizler aynı düşünür aynı hisseder.”*

*“Millet vatansevire benzer. Çünkü milleti vatanseverler ayakta tutar.”*

*“Millet ağacın yapraklarına benzer. Çünkü devlet ağaç ise yaprakları millettir.”*

### **2. Siyasi Birlik**

Öğrenciler tarafından millet oluşumunda temel olan siyasi birliğe vurgunun yapıldığı bu kategoride, 12 öğrenci tarafından metafor üretilmiştir. Bu metaforların diğer kategorilere göre oranı ise %24’ünü oluşturmaktadır. Bu metaforlar sırasıyla şöyledir: Devlet (f=3), vatandaş (f=2), birlik (f=1), aile (f=4), yurttaşlık (f=1), ağacın yaprakları (f=1). Bu kategoriye ilişkin örnek metaforlar aşağıda verilmiştir.

*“Millet vatandaşa benzer. Çünkü bu ülkenin vatandaşları milleti oluşturur.”*

*“Millet birliğe benzer. Çünkü herkes bir bağ ile birbirine bağlıdır. O bağ bayraktır.”*

*“Millet aileye benzer. Çünkü bir bayrak altındadır.”*

*“Millet devlete benzer. Çünkü millet devletsiz hiçtir.”*

*“Millet yurttaşlığa benzer. Çünkü herkesin sorumluluğu vardır.”*

### **3. Birlik**

Millet kavramını ne manevi ne de siyasi olarak değerlendirmeyen öğrencilerin, millet kavramını bu kategoride birleştirici, birlik sağlayan bir unsur olarak ön plana çıkardıkları görülmüştür. Millet kavramının birlik olarak ön plana çıkarıldığı bu kategoride yer alan 9 metafor, 31 öğrenci tarafından üretilmiştir. Diğer metafor kategorileri içindeki oranı ise %27 olmuştur. Metaforlar sırasıyla şu şekilde yer almıştır: Toplum (6), halk (8), insan (4), topluluk (8), karınca (1), okul (1), defter (1), sınıf (1), aile (1). Örnek metaforlar ise şu şekildedir:

*“Millet topluma benzer. Çünkü millet toplumlardan oluşur.”*

*“Millet aileye benzer. Çünkü birlik vardır.”*

*“Millet halka benzer. Çünkü halklardan oluşur.”*

*“Millet okula benzer. Çünkü insanlar kaynaşır.”*

*“Millet insana benzer. Çünkü insandan meydana gelmiştir.”*

*“Millet topluluğa benzer. Çünkü topluluklarda birdir.”*

*“Millet karınca benzer. Çünkü beraberlerdir.”*

*“Millet deftere benzer. Çünkü her sayfası insandır.”*

*“Millet sınıfa benzer. Çünkü sınıf millet gibi birlik ve beraberlik vardır.”*

### **4. Yardımlaşma ve Dayanışma**

Millet kavramıyla ilişkilendirilen bu kategoride öğrencilerin, yardımlaşma ve dayanışma temelli metaforları ifade ettikleri görülmektedir. Bu metaforlar, tayfa (f=1), yardımlaşmak (f=2), Türkiye (f=1), güç (f=1), dayanışma (f=2), öğrenci (f=1). bu kategorinin oluşumunda 8 öğrenci tarafından üretilen 6 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar toplam metaforlar içerisinde ise % 7’lik bir oranı kapsamaktadır. Örnek metaforlar aşağıda verilmiştir:

*“Millet tayfaya benzer. Çünkü herkes birbirine yardım eder.”*



*“Millet güce benzer. Çünkü insanlar kenetlenmiş bir biçimde birbirini korur ve yardımlaşır.”*

*“Millet yardımlaşmaya benzer. Çünkü yardımlaşma olmasa ayakta duramayız.”*

*“Millet Türkiye’ye benzer. Çünkü Türkiye demek dayanışma demektir.”*

*“Millet dayanışmaya benzer. Çünkü hep dayanışma halindedirler.”*

*“Millet öğrenciye benzer. Çünkü bir şey olursa herkes birbirine danışır.”*

## **5. Güç**

Öğrenciler millet kavramıyla ilgili bu kategoride güç temelli metaforları ön plana çıkarmışlardır. Bu metaforlar, asa (f=1), ordu (f=3), kurt (f=1), asker (f=5), devlet (f=1), vatan (f=1). bu kategorinin oluşumunda 6 öğrenci tarafından üretilen 12 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar toplam metaforlar içerisinde ise % 10’luk bir oranı kapsamaktadır. Bu kategoriye ilişkin metafor örnekleri şöyledir:

*“Millet vatana benzer. Çünkü Ölümsüzdür.”*

*“Millet asaya benzer. Çünkü ülkeye güç verir.”*

*“Millet devlete benzer. Çünkü milleti devlet yönetir.”*

*“Millet ordu benzer. Çünkü millet kuvvetlidir.”*

*“Millet askere benzer. Çünkü gerekirse savaşır.”*

*“Millet askere benzer. Çünkü asla yılmaz.”*

*“Millet askere benzer. Çünkü hiç yılmaz.”*

*“Millet kurda benzer. Çünkü kimseye muhtaç değildir.”*

## **6. Kültür**

Öğrenciler millet kavramını bu kategoride kültürü temel alarak metaforları ön plana çıkarmıştır. Bu metaforlar, eğitim (f=1), ilaç (f=1), öğretmen (f=1), kahraman (f=1). bu kategorinin oluşumunda 4 öğrenci tarafından üretilen 4 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar toplam metaforlar içerisinde ise % 3’lük bir oranı kapsamaktadır. Bu kategoriye ilişkin metafor örnekleri şöyledir:

*“Millet eğitime benzer. Çünkü eğitim kültürleştirir.”*

*“Millet ilaca benzer. Çünkü milletimiz insanlığa ilaç gibidir.”*

*“Millet öğretmene benzer. Çünkü öğretmen kültürlüdür.”*

*“Millet kahramana benzer. Çünkü geçmişten günümüze millet içinde kahramanlar vardır.”*

### **7. Konum Açısından**

Öğrenciler millet kavramını bu kategoride, konumu temel alan metaforları ön plana çıkararak ifade etmişlerdir. Genellikle öğrenciler burada bir mekan olarak ya da bir yer olarak metaforları bu kategoriye yerleştirmişlerdir. Burada yer alan metaforlar sırasıyla: vatan (f=18), akciğer (f=1), ülke (f=1), okul (f=1). bu kategorinin oluşumunda 21 öğrenci tarafından üretilen 4 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar toplam metaforlar içerisinde ise % 18’lik bir oranı kapsamaktadır. Bu kategoriye ilişkin metafor örnekleri ise şöyledir:

*“Mille vatana benzer. Çünkü vatansız millet olmaz.”*

*“Millet vatana benzer. Çünkü vatan= Türkiye”*

*“Millet vatana benzer. Çünkü onu oluşturan şeydir.”*

*“Millet akciğere benzer. Çünkü vatanın önemli bir parçasıyız.”*

*“Millet okula benzer. Çünkü aynı yerde yaşayıp aynı yerde yaşıyoruz.”*

*“Millet ülkeye benzer. Çünkü her ülke millettir.”*

### **8. Bağımsızlık**

Öğrenciler millet kavramını bu kategoride bağımsızlığı temel alarak metaforları ön plana çıkarmıştır. Burada yer alan metaforlar sırasıyla: Bağımsızlık (f=2), Demokrasi (f=3). Bu kategorinin oluşumunda 5 öğrenci tarafından üretilen 2 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar toplam metaforlar içerisinde ise % 4’lük bir oranı kapsamaktadır. Bu kategoriye ilişkin metafor örnekleri ise şöyledir:

*“Millet bağımsızlığa benzer. Çünkü o özgürdür.”*

*“Millet bağımsızlığa benzer. Çünkü kendi kararını kendi verir.”*

*“Millet demokrasiye benzer. Çünkü demokrasi millet için gereklidir.”*

*“Millet demokrasiye benzer. Çünkü demokrasi millettir.”*

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Çalışma grubunu oluşturan 148 öğrencinin; 81 (%55)'i erkek, 67 (%45)'inin bayan olup, sınıfların kendi içerisindeki dağılımları yaklaşık olarak sırasıyla; 5. sınıf (f=26), 6. sınıf (f=25), 7. sınıf (f=24), 8. sınıf (f=25) oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 148 öğrenciden 118 (%80)'i hazırlanmış olan forma cevap vermişken, 30 (%20)'si cevap vermemiştir. Sınıf bazında cevap verenlerin oranı incelendiğinde, en çok cevap veren sınıfın 6. sınıf olduğu 33 (%89); en düşük cevap veren sınıfın ise 27 (%71) ile 5. sınıfın olduğu görülmektedir. Cevaplamayanlar arasındaki oranlara baktığımızda ise en yüksek oranın 11 (%29) ile 5. sınıf, en düşük oranın 4 (%11) 8. sınıf olduğu görülmektedir.

Öğrenciler tarafından belirlenen metaforların, frekans olarak en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında; vatan (f=16), aile (f=14), topluluk ve halk (f=8), toplum (f=6), asker (f=5), devlet ve insan (f=4) olarak görülmektedir. Öğrencilerin “millet” denilince kavramına ilk olarak “vatan” kavramını cevap olarak vermesi olumlu olarak değerlendirmektedir. Bilindiği üzere vatansız, bir milletin millet olarak var olma şansı düşüktür. Öğrenciler bu açıdan değerlendirildiğinde millet kavramının özlerinden birini anladıkları görülmektedir. Millet kavramında yer alan diğer unsurların ise düşük frekanslarla metafor olarak verildiği görülmektedir. Ulusoy ve Erkuş (2015) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada öğrenciler, vatan kavramını bireylerden oluşan topluluk ve bir milletin savaşıla elde ettiği yer olarak görüp, ikisini birbirinden ayrılmaz bir parça olarak tanımlamaktadır. Vatan üzerine yapılan başka bir çalışma (Gömleksiz ve Üner, 2016) da ise, ortaokul öğrencileri vatan kavramına ilişkin olarak çalışmamızdaki sekiz kategoriden farklı olarak, dört kategoride toplam 19 metafor geliştirmişlerdir. Bu araştırmaya benzer olarak yapılan (Özkan ve Taşkın, 2014; Gömleksiz ve Üner, 2016) çalışmalarda, millete ait metaforlardan olan “aile”, öğrenciler tarafından vatan kavramı ile özdeşleştirilen en fazla metaforlardan biri olup, “aile”den sonra ise “ev” metaforu karşımıza çıkmaktadır. Sadık ve Sarı (2012) tarafından yapılan ve demokrasi algısının ortaokul öğrencileri tarafından metaforlar aracılığıyla ifade edilmesini konu alan çalışmada da, öğrencilerin demokrasiyle ilgili kullandıkları metaforları en çok etkileyen etken olarak “aile”yi tespit ettikleri görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin katılarak, milli değerler üzerine yapılan çalışmada ise toplam 71 tane geçerli metafor üretilmiş, bunlar içerisinde bayrak (f=16) ve kültür (f=10) metaforları en fazla ifade edilen metaforlar olarak yer almıştır (Karaçanta, 2013).



Bu çalışmada milletin tanımı ile oluşturulmuş olan kategorilere karşılaştırmalı olarak incelenmesi için millet kavramına tekrar değinmek gerekmektedir. Millet, çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, ortak bir tarihi geçmişi olan, sevinçte ve kederde bir olan yani aynı duyguyu paylaşan, amaçları veya ülküsü ve gelenek- göreneği bir olan insan topluluğudur. Kategorilere bakıldığında; birlik %27, manevi birlik %21, konum açısından %18, siyasi birlik %10, güç %10, yardımlaşma ve dayanışma %7, bağımsızlık %4, kültür %3, olarak görülmektedir. Kategoriler incelendiğinde, öğrencilerin en fazla birlik ve manevi birlik; en az ise kültür ve bağımsızlığın kategorileştirdikleri görülmektedir. Fidan ve Ay (2013) tarafından yapılan çalışmada ise “millet” kavramı “kültür” ve “kültürel miras” ile ilişkilendirilmiş olup, bunlar en çok ifade edilen metaforlar olarak çalışmada yer almıştır. Bu çalışmadaki diğer kategoriler göz önünde bulundurulduğunda, milleti oluşturan ülkü unsuruna öğrenciler tarafından hemen hemen hiç değinilmediği görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, millet kavramının yapısı içerisinde var olan ülkü unsurunun öğrenciler tarafından bilinmediği veya öğrencilerin farkında bile olmadıkları söylenebilir. Aydın (2010) tarafından yapılan ve ortaokul öğrencilerinin coğrafya ile ilgili metaforlarını konu edinen çalışmada da tıpkı millet tanımındaki “ülkü” unsurunun eksikliği gibi, coğrafya tanımında geçen “insan-çevre etkileşimi”, “coğrafya-insan ilişkisi” gibi kavramların öğrencilerin ifade ettikleri metaforlar arasında yer almadığı görülmektedir. Bu çalışmalar dâhilinde öğrencilerin kavramları tanımlarken kazanımları gerekli olan; önemli ve asli unsurları kendilerinde yapılandırmadıkları görülmektedir.

Girişte belirtildiği gibi öğrenciler millet kavramına ait kazanımları elde ederken öncelikli olarak ülkü, duygu ve kültür birliğini fark etmeli; ayrıca kendi duygu ve düşüncelerine uygun unsurları yapılandırmaları ve özümsemeleri gerekmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin duygu birliğine yönelik olan önemli metaforlara yer verdikleri görülürken, ülkü kavramına dair hiçbir metafora rastlanılmaması öğretmenlerimizin bu konuda daha hassas olmaları gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Ortak tarih anlayışı ve kültür unsurunun ise yine frekans olarak çok düşük olduğu görülmektedir. Bazı öğrencilerin “Millet vatana benzer. Çünkü vatan= Türkiye”, “Millet ülkeye benzer. Çünkü her ülke millettir.” İfadeleri ile öğrencilerin milleti sadece vatan toprağı olarak değerlendirdikleri ve sınırlandırdıkları görülmektedir. Hâlbuki milleti, Türkiye kalıbı ile sınırlandırmamak gerekmektedir. Eröz (1987), millet denilen zümrenin, sadece aynı coğrafya parçası üzerinde yan yana oturan insanlar topluluğı olmadığını belirtmektedir.

Çalışma grubunu Arap, Kürt ve Türk öğrencilerin oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda hiçbir ayrıştırıcı veya ırkçı bir ifadeye rastlanılmamıştır. Kategorilere bakıldığında farklı etnik unsura sahip öğrencilerin millet kavramına ilişkin yorumlamada kavramsal eksiklikleri bulunmasına rağmen bazı öğrencilerde “millet” kavramının ve birlik şuurunun kazandırıldığı görülmektedir.

148 (%100) öğrenciden 118 (%80)’i millet kavramıyla ilişkili olan forma yanıt vermiş olmasına rağmen, öğrencilerin 30’u yani %20’si ise bu forma hiç cevap vermemiştir. Yüzde 20 oranı, yüksek bir oran olup; eğer ki millet kavramı bu oranlar dâhilinde değerlendirilecek olunursa, çalışma grubundaki öğrencilerin millet kavramına yönelik kazanım yeterliliklerinin düşük olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi ile ülkenin eğitim felsefesinin bulunduğu ortak noktalarından biride genel olarak; okullarda Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin normlarına saygılı ve iyi yetişmiş, yurttaşların oluşturulmasıdır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için gerekli olan temel yollardan biri ise milli birliği sağlayacak olan temel kavramların, öğrenciler tarafından iyi bilinmesi ve özümsemesidir. Bu kavramlar, ulusal birliğin güçlenmesine katkı sağlayacağı gibi başta terör olmak üzere birçok problemin asgari düzeye inmesine de yardımcı olacaktır. Öğrenciler tarafından bu kavramlar benimsenmeyip, özümsemedikçe ülkemizde iyi bir vatandaş yetiştirilmesinin mümkün olamayacağı açıktır. Bu doğrultuda;

### **Öneriler**

1. Millet kavramının Türkiye ile sınırlı olmadığı farkındalığı öğrencilere kazandırılmalıdır.
2. Objektif millet anlayışından ziyade, kültürel millet anlayışını muhteva eden kazanımların; sosyal bilgiler ders kitabında sistematik, planlı ve sarmal bir şekilde verilmesi milli bağların kuvvetlenmesine fayda sağlayabilir.
3. Ders kitaplarında yer alan millet kavramının kapsamı arttırılarak, öğrenciler için gerekli olan kavram kazanımları sağlanmalıdır.
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin metafor ile öğrencilerin, millet kavramına yönelik bilişsel veya hem bilişsel hem de duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilecekleri hazır formlar oluşturulabilir.
5. Yukarıda belirtildiği gibi öğrencilerin millet kavramına yönelik öğrenci düzeyleri belirlenmeden, “öğrencilerde istenilen kazanımların elde edilemeyeceği” vurgusu öğretmen kılavuz kitaplarında vurgulanmalıdır.

6. Milli eğitimin ve sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarına uygun bir planlama yapılarak öğrencilerde millet kavramının oluşumuna yönelik kazanımlar oluşturulmalıdır.
7. Öğretmen kılavuz kitapları kaldırılmamalıdır.

### Kaynakça

- Akinci, A. (2014). Milliyetçilik kuramları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131.
- Anderson, B. (1995). *Hayali cemaatler milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması*. İskender Savaşır (Çev.). İstanbul: Metis.
- Ataş, Ç. (2017). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Korza.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), s. 1293-1322.
- Aydın, F. (1998). Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılı Özel Sayısı. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.19,42. Atatürk ve Milliyetçilik içinde s. 757- 756.
- Bilge, M. (2017). Verili olandan icat edilmişliğe millet ve milliyetçilik. *International Journal Of Management Economics & Business / Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(2), 475-485. doi:10.17130/ijmeb.2017228695
- Bilgili, Ali. S. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programı. Ali S. Bilgili (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s.35- 59). Ankara: Pegem.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- CNN Library, (2018). "US Terrorist Attacks Fast Facts" 04.03.2018 tarihinde <https://edition.cnn.com/2013/04/18/us/u-s-terrorist-attacks-fast-facts/index.html> sitesinden indirilmiştir.
- Çatak, M. (2010). *Dündar Taşer'in fikir hayatı*. Ankara: Türk Ocakları.



- Çoşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin 'iklim' kavramıyla ilgili zihinsel imgeleri (metaforları). *Turkish Studies*, 5(3), s. 919- 940.
- Doğan O. (2010). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (2. Baskı)*. Ankara: Sözkese.
- Eröz, M. (1987). *Atatürk Milliyetçilik Doğu Anadolu*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), s.140-154.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., Öztürk, S., Özdural, Z. (2017). *Ortaokul sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. İstanbul: Bilnet.
- Fidan, N. K. ve Ay, T. S. (2013). Öğretmen adaylarının “kültürel miras” kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8 (12), s. 1135-1152.
- Gömleksiz, M. N ve Güner, Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 11(2), s. 1409-1420.
- Hosbawn, E. J. (2010). 1780’den günümüze milletler ve milliyetçilik “program, mit, milliyetçilik”. Osman Akınhay (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Karaçanta, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin milli değerlere yönelik metaforları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), s.107-114.
- Karakaya, F. M., Midilli, A., Güven, N. G. (2017). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara: Sevgi.
- Keskin, M. (1999). *Atatürk’ün millet ve milliyetçilik anlayışı*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- MEB (2017a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara. 01.03.2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden indirilmiştir.
- MEB (2017b). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 8. Sınıf). Ankara. 01.03.2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355> adresinden indirilmiştir.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book. (2. Edition)*, London: Sage.

- Özkan, R. ve Taşkın, M. A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17). s. 889-906.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, s. 459-496.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), s. 48-62
- Sarınay, Y. (2004). *Türk Milliyetçiliğinin tarihi gelişimi ve Türk Ocakları (1912- 1931)*. İstanbul: Ötüken.
- Smith A. D. (1994). *Milli kimlik*, Bahadır Sina ŞENER (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Smith, A. D. (2002). Küresel çağda milletler ve milliyetçilik, Derya Kömürcü (Çev.). İstanbul: Everest.
- Şan, M. K. ve Haşlak, İ. (2012). Asimilasyon ile çokkültürlülük arasında amerikan anaakımını yeniden düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), s. 29- 54.
- Şimşek, U. (2009). Milliyetçilikler ve milletin oluşumu üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), s. 81- 96.
- Türk Dil Kurumu (2017). 13.11.2017 tarihinde [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.191-248) Ankara: Anı.
- Turan, R., Safran, M., Hayta, N., Şahin M., Çakmak, M. A., Dönmez, C. (2006). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi*. Ankara: Gazi.
- Ulusoy, K. ve Erkuş, B. (2015). Sosyal bilgiler dördüncü sınıf ders programındaki tarih konuları ile ilgili kavramlara ilişkin öğrenci algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), s. 147- 158.
- Ülken, H. Z. (1946). *Sosyoloji*. İstanbul: Remzi.
- Ünal, F., Özdemir, H., Ünal, M. Evirgen, Ö. F., Dağ, Ö., Kutay, S. (2017). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabı*. Ankara: MEB.

Yalçiner, R. (2014). Etnisite ve milliyetçilik: eleştirel bir değerlendirme. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 69(01), s. 189-215.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, E. (2016). Millet ve milliyetçiliğe dair kavramlar ve sınıflandırmaların ötesinde: yeni bir model önerisi. *International Journal Of Management Economics & Business Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(28), 123-141. doi:10.17130/ijmeh.20162819849

Yanık, C. (2013). Etnisite, kimlik ve milliyetçilik kavramlarının sosyolojik analizi. Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, (20), s. 225-237.

Web-1. <http://secondaryedu.ccs.k12.nc.us/files/2015/02/Social-Studies-Essential-Standards-Grade-8.pdf> adresinden 04.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Web-2. <https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academic-curriculum/standards---k-12-social-studies.pdf?sfvrsn=17> adresinden 04.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Web-3. <https://www.georgiastandards.org/Georgia-Standards/Documents/Social-Studies-6-8-Georgia-Standards.pdf> adresinden 04.03.2018 tarihinde erişilmiştir.





## TARİH VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ATATÜRK İLKELERİNE İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ ARACILIĞI İLE BELİRLENMESİ\*

Yasemin ER TUNA\*\*

**Öz:** Bu araştırma ile tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapıları Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama Modeli kullanılan bu araştırmanın, çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 40 sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi ile 40 pedagojik formasyon eğitimi alan tarih bölümü 4. Sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kelime ilişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Atatürk İlkelerini oluşturan 6 anahtar kavram kullanılarak KİT oluşturulmuştur. Verilerin analizinde ise anahtar kavramlara verilen cevap kavramların frekans tabloları oluşturularak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Elde edilen frekans tablosu sonuçlarına göre kavram ağı haritası çizilmiştir. Kavram ağı sonuçlarına göre, tarih öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik doğru ve anlamlı ilişkiler kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, tarih öğretmen adayları Atatürk ilkelerini kendi arasında bağdaştıramamış ve ilkeler arasındaki çoklu ilişkiyi kuramamışlardır. Bu da onların bilişsel yapılarında Atatürk ilkelerinin birbirlerinden büyük oranda ilişkisiz ve kopuk olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ise Atatürk ilkelerine yönelik doğru ve anlamlı ilişkiler kurmuşlardır. Ayrıca elde edilen sonuca göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerini kendi aralarında kuvvetli bir şekilde bağdaştırdığını göstermektedir. Böylelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında Atatürk İlkelerinin kendi arasında kuvvetli bir şekilde ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime İlişkilendirme Testi, Bilişsel Yapı, Atatürk İlkeleri, Öğretmen adayları, Tarih Eğitimi

\* Bu çalışma IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda (ISHE 2016) özet bildiri olarak basılmıştır.

\* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, E-posta: [yasemin.er@gop.edu.tr](mailto:yasemin.er@gop.edu.tr)

## DETERMINATION of HISTORY and SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' COGNITIVE STRUCTURES on ATATURK PRINCIPLES VIA WORD ASSOCIATION TEST

**Abstract:** The aim of this study is to determine the pre-service history and social studies teachers' cognitive structure about principles of Ataturk through the word association test (WAT). In this research, general survey model was used; the study group consisted of a total of 80 students, 40 of whom were the fourth-grade social studies pre-service teachers and 40 fourth-grade history students taking pedagogical formation education in Gaziosmanpaşa University Faculty of Education in the 2015-2016 academic year. The word association test (WAT) was used as data collection tool in the study. WAT was formed by using 6 key concepts forming Atatürk Principles. In the analysis of the data, the frequency tables of answer concepts given to key concepts were formed and examined in detail. The conceptual network map was drawn according to the obtained frequency table results. According to the results of conceptual relational network, the pre-service history teachers established accurate and meaningful relations with Atatürk principles. However, pre-service history teachers could not associate Atatürk principles with each other and could not establish multiple relationship between principles, and this showed that Atatürk's principles were largely unrelated and disconnected from each other in their cognitive structures while pre-service social studies teacher established accurate and meaningful relations with Atatürk principles. Moreover, the results revealed that pre-service social studies teachers strongly associated Atatürk principles with each other, so it was achieved that pre-service social studies teachers strongly associated the Atatürk's principles with each other in their cognitive structures.

**Keywords:** Word Association Test, Cognitive Structure, Atatürk Principles, Teacher Candidates, History Education

### Extended Summary

#### Purpose

It was tried to be determined the history and social studies pre-service teachers' cognitive structure about principles of Ataturk through the word association test (WAT) with this study, so it was aimed to determine how pre-service teachers structured Ataturk's principles which have a close connection and relationship with each other and how they associated these principles to each other in their minds in the study.

**Method**

General survey model was used in this research in which it was tried to be determined the history and social studies pre-service teachers' cognitive structure about principles of Atatürk through the word association test (WAT). The study group consisted of a total of 80 students, 40 of whom were the fourth-grade social studies pre-service teachers and 40 fourth-grade history students taking pedagogical formation education in Gaziosmanpaşa University Faculty of Education in the 2015-2016 academic year. The word association test (WAT) was used as data collection tool in the study. WAT was formed by using 6 key concepts forming Atatürk Principles. In the analysis of the data, in order to reveal the WAT results and evaluate the results of both groups. The conceptual network map was drawn according to the obtained frequency table results. In concept network formation process, the cut point technique was used. According to this technique, a value below of the most given reply word for any key concept in frequency table, is determined as the cut point. The concepts above this value forms the first part of the concept network. Then the cut point is pulled down with specific intervals and the process continues till all key words are seen in the concept network. It means that the concepts emerging at each cut point interval are repeated as many as the number of students at that interval.

**Findings**

The data on the pre-service history and social studies teachers were examined separately and the findings of pre-service history teachers were listed as follows: 5 of the six key concepts (Republicanism, Populism, Statism, Secularism and Revolutionizm) given at 30 and 30+ and 20-29 cut point interval emerged in the concept network. Concept networks showed the occurred relations of key concepts according to the cut points. It was found that the answer words given to the key concepts in these two cut point intervals were meaningfully related to the key concepts, but key concepts were still disconnected and unrelated.

Cut point for 10-19: in this interval, all concepts were completed with the emergence of the key concept of "nationalism" that was not included in other auctions as well as an increase in the number of words related to key concepts. Cut point for 5 and 5+: in this interval it was determined that in the number of words related to key concepts and increasing relationship between key concepts increased. When the emerged conceptual network map was examined, it was retained that the words associated with key concepts were correct and



the number of associated words increased, but key concepts, namely the Atatürk Principles were limited to each other. The Atatürk's Principle which was the least associated with word was Secularism.

The findings related to pre-service social studies teachers were as follows:

5 of the six key concepts (Republicanism, Populism, Statism, Secularism and Revolutionizm) given at 30 and 30+ and 20-29 cut point interval emerged in the concept network. The answer words given to the key concepts in these two cut point intervals were meaningfully related to the key concepts, but key concepts were still disconnected and unrelated.

Cut point for 10-19: in this interval, all concepts were completed with the emergence of the key concept of "nationalism" that was not included in other auctions as well as an increase in the number of words related to key concepts. According to the resulting conceptual network map, students began to relate key concepts to each other. When words associated with concepts were examined, it was seen that the students understood the meaning, content and extent of the Atatürk Principles very well. Cut point for 5 and 5+: in this interval it was observed that the number of words related to key concepts and relations were also established among key concepts through these words. Ataturk's Principles were not disconnected and unrelated in pre-service social studies teachers' mind; on the contrary, Ataturk's principles mutually completed each other in their mind.

### **Discussion and Result**

When the concept network of pre-service history teachers was examined, it was found that there was no close relationship between key concepts and at most two key concepts were linked to each other. Ataturk's Principles were intertwined with each other like chain links and closely related, or even directly related to one another. History department students did not see this connection and did not make a connection between the principles of Ataturk. This showed that there was a deficiency in the point of learning or teaching Atatürk's principles. The Atatürk's Principle which was the least associated with word was Secularism. Thus, it was thought that secularism was a principle about which students had the greatest lack of information and which was not associated with word.

When the conceptual network maps of the pre-service social studies teacher's cognitive structures regarding Atatürk's principles were examined, the following results were obtained: The many words related to Atatürk's principles given as a key concept that was accurate and significantly associated. So, it was determined that the Atatürk Principles were relationally and holistically structured in the minds of the students. When the words associated with key concepts were examined, it was understood that these were the words which define the principle or express the most important elements of the principle; as a consequence, it could be reached that pre-service social studies teachers' learning about Atatürk Principles was correct and meaningful; as a consequence, it was viewed that pre-service social studies teachers' learning about Atatürk Principles was correct and meaningful.

## Giriş

Tarih dersi, konusu itibarı ile geçmişte yaşanan olayları, durumları ve gelişmeleri ele alır. Ama tarih demek sadece geçmişin kuru bilgisi demek değildir. Geçmişteki olayları bugün ve gelecek bağlamında inceleyen bir bilim dalıdır. Tarihi bir olayı ya da olguyu açıklarken, bir takım kavramlar kullanılır. Bu sebepten, kimi zaman bu kavramların anlaşılması ve tanımlanması bireyler için zor ve karmaşık gelebilir. Esasında kavramlar bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı olduğundan özünde soyut bir anlam taşır. Kavramlar doğru anlaşılmadığında ise tarihi bilgilerin öğrenilmesinde hatalar ve eksiklikler oluşabilir. Öğretimin ilk ve en önemli basamaklarından biri de kavram öğretimidir. Çünkü öğrencinin nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl oluşturduğu, bilgide gerçekleşen doğru ve yanlış yapılanmaları içinde barındıran kavram öğretimi; anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilk adım olarak nitelendirilebilir (Candan ve Koçer, 2013).

Özellikle, siyasi olayların neden ve sonuçlarına ağırlık veren tarih anlayışında, tarihsel öğrenme genellikle kavramlara dayalı olarak inşa edilmiştir. Bu kavramların bir kısmı tarihe has kavramlardan (Fetih, iskân, müsadere, fütüvvet vb.) oluşurken diğer bir kısmı da sosyal bilimlere ait kavramlardan (Demokrasi, özgürlük, ekonomi vb.) oluşur. Öğrenciler için bu tür kavramları anlamak ve anlamlandırmak çoğu zaman zordur. Kavramlar anlaşılmadığı takdirde

eksik ve yanlış öğrenme kaçınılmazdır. Tarihsel bir bilginin ister somut ister soyut olsun işlevsel hale gelmesi, kalıcı bir bilgi olması bu bilginin kavram ya da kavramlara dönüştürülmesine ve bu kavramların doğru bir şekilde algılanmasına bağlıdır (Candan, 1998:42). Ne kadar karmaşık ve sıkıcı olursa olsun tarihi bir olayın anlaşılması ve anlamlandırılması için kavram öğretimi son derece önemlidir. Bireyin zihninde ne kadar çok yapılandırılmış kavram varsa, konunun anlaşılması ve olaylar arasında ilişkilerin kurulabilmesi de o denli kolay ve anlamlı olur. Candan'ın (2009:133) da ifade ettiği gibi kavramlar, çocuğun uzun süreli belleğindeki temel bilişsel yapıların oluşmasına ve yeni gelen bilgileri anlamlı bir biçimde belleklerinde depolamalarına yardımcı olur. Böylece karmaşık, sıkıcı ve zor gibi görülen tarihi olayların anlaşılması ve olaylar arasında öğrencilerin ilişki kurarak yorum yapabilmesi iyi bir kavram öğretimiyle gerçekleşebilir.

Tarih öğretimi sadece geçmişin kuru bilgisinin, öğrencilere ezberletilmesi sürecini çoktan geride bırakmıştır. Artık günümüzde, geçmişte yaşanan olayların izini sürmek, bu olaylar altında yatan gizli sebepleri ortaya çıkarmak ve bu sebeplerden sonuçlara ulaşmak, yorum yapmak bilimsel araştırma süreçlerini kullanmak ve tarihsel düşünmeyi de zorunlu kılan bir anlayışa sahiptir. Bu bakımdan modern tarih öğretiminin ulaşmak istediği hedeflere ulaşabilmesi için zihinsel süreçler ve beceriler son derece önemlidir. Tarihsel düşünme olarak adlandırılan bu süreç, öğrencilerin bir tarihçinin sahip olduğu bilgi ve becerilere minimum düzeyde de olsa sahip olmalarını hedefler. Bu bakımdan hem 2012 (MEB, 2012: 8-12) yılındaki tarih müfredat programında hem de yenilenen 2018 (MEB, 2018: 13-17) müfredat programında tarihsel düşünme becerilerine yer verilerek öğrencilerin bu becerileri kazanmaları istenmiştir. Dilek'e göre (2007: 48) tarihsel düşünmenin gelişimi, çocuktaki kavramsal gelişime bağlıdır. Bu sebepten, bireylerin kavramları anlaması ve zihinlerinde diğer kavramlar arasında ilişki kurabilmeleri tarih öğretimi açısından çok önemlidir. Daha öncede ifade edildiği gibi tarih öğretiminde, özellikle de siyasi tarih öğretiminde kavramlar hayati bir önem taşır.

Tarih öğretimi içerisinde siyasi tarihin yoğun olarak işlendiği alanlardan birisi de Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi konularıdır. Bu bağlamda öğrenci pek çok kavramla karşılaşmaktadır. Bu kavramların öğrenilmesi konun öğrenilmesi için bir merhaledir. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi; cumhuriyetimizin sahip olduğu temel değerleri, ulusal kimliğin şekillenmesini, vatandaşlık bilincinin geliştirilmesini, Türk çağdaşlaşmasını ve Atatürkçü düşünce sisteminin



yeri ve öneminin bireylerce anlaşılmasını sağlamaktadır. Döneme milli bir bakış açısıyla bakılmaktadır. Ağırlıklı olarak siyasi tarih üzerinde durulan bu derste toplumsal değişmeye ve sosyal olaylara pek değinilmediğinden öğrenciler açısından biraz karmaşık gelebilir. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi olmak üzere toplam 3 kez tekrar edilen bu ders, “gerekli ama sıkıcı” eleştirilerine maruz kalmaktadır. Konuyla ilgili olarak Safran (1998), İnkılâp Tarihi alanının doğal yapısının siyasal özlü olması nedeniyle genişlikten yoksun tekdüze bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Siyasi bir yapıya sahip olduğu için soyut kavramlarla dolu olduğu da bilinmektedir. Hatta öyle yoğun bir kavram örgüsü vardır ki dersin isminde bile soyut kavramlar hâkimdir. Yapılan araştırmalarda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait kavram öğrenimlerinde eksikliklerin ve yanlışlıkların olduğu tespit edilmiştir (Kömürcü: 2002; Kaymakçı, 2012; Akınoğlu ve Arslan, 2007; Ulusoy, 2010; Aycan, 2010; Memişoğlu ve Tarhan, 2016).

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan kavramların öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilememesi veya kavram yanlışlarının olması bu dersi öğretecek olan sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin üzerine büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Öğrencilerdeki eksik ve yanlış öğrenmeleri engelleyecek ve iyi bir kavram öğretimi ile öğrencilerin tarihsel bilgilerinin somutlaşmasını, kalıcı olmasını ve tarihsel düşünebilmelerini sağlamak elbette öğretmenlere düşen önemli vazifelerdendir. Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden böyle bir beklenti içine girilirken öğretmen adaylarının kavramlara yönelik bilişsel yapılarının nasıl olduğu merak edilmiştir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin en temel noktalarından birisi Atatürk İlkeleri’dir ki bu son derece önemli bir konudur. Atatürkçü düşünceye sahip bireylerin yetişmesi için her kademedeki öğrencilerin ve bu dersi öğretmekle yükümlü öğretmenlerin bu düşünce sisteminin ne olduğunu ve hangi öğelerden oluştuğunu iyi bilmesi gerekmektedir. Atatürkçü düşünce sisteminin temelinde yatan Atatürk İlkeleri’nin ne anlama geldiği, neyi hedeflediği ve aralarında nasıl bir ilişkinin olduğu öncelikle öğretmenler tarafından bilinip kavranılması gerekmektedir. Bu maksatla sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapıları kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla karşılaştırmalı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

### **Kelime ilişkilendirme Testi**

Tarih öğretiminin öğrenciler için kalıcı ve kaliteli olmasını sağlamak için yapılması gerekenlerden birisinin kavram öğretimi olması gerektiği yukarıda vurgulanmıştı. Öğrencilerin

soyut kavramları anlaması ve kavramlar arasında ilişki kurarak uzun süreli bellekte depolamaları şüphesiz çok önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin sadece sahip oldukları bilgileri değil; öğrencilerin farklı bilgi ve kavramlar arasındaki ilişkilerini, bilişsel yapılarını, var olan bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirip anlamlı öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığını ortaya koymak için yeni ve farklı ölçme araçlarına ilgi duyulmaya başlanmıştır (Ercan ve Taşdere, 2010). Bu yeni tekniklerle yani alternatif ölçme değerlendirme anlayışında birbirinden bağımsız ve kopuk bilgi parçalarını değerlendirmek yerine birbirine bağlı iyi yapılanmış bir bilgi ağını değerlendirmek önemli görülmektedir (MEB, 2005). Bu bağlamda öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan tekniklerden birisi olarak “Kelime İlişkilendirme Testi” önem kazanmıştır (Bahar, Alex, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Kelime ilişkilendirme testi sayesinde öğrencilerin bir konu ile ilgili mevcut anahtar kavramları, kavramların, kişilerde oluşturduğu çağrışımları ve mevcut kavram yanılgıları tespit edilebilir. Kelime ilişkilendirme testi sadece kavramların değil, bütün disiplinlerin, durumların ve hatta kişilerin bile nasıl anlaştığını ölçmek için kullanılabilir (Atasoy, 2002).

Kelime ilişkilendirme testinin yanında aynı amaca hizmet eden farklı tekniklerde vardır (Kavram Haritaları, Zihin Haritaları, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Analoji...). Fakat kelime ilişkilendirme testi diğer araçlara göre en eskisi ve en yaygın kullanılanıdır. Kelime İlişkilendirme Testleri ile öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya konması, öğrencilerdeki kavram yanılgılarının belirlenmesi ve öğrencilerin kavramsal değişimlerini belirlemek için farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Bu araştırmada da öğrencilerin bilişsel yapılarını belirlemek için kullanılmıştır.

Kelime ilişkilendirme testinin farklı bilim dallarınca kullanıldığı bilinmektedir. Fen bilimler eğitimi alanında yapılan çalışmaların bir kısmı şu şekilde sıralanabilir: Bahar ve diğ., 1999; Cardellini ve Bahar, 2000; Bahar ve Özatlı, 2003; Nakiboğlu, 2008; Yalvaç, 2008; Ercan vd, 2010; Kostova ve Radoynovska, 2010; Eren, 2012; Hastürk, 2013. Sosyal bilimlerle alakalı yapılan araştırmalar ise: Çiftçi, 2009; Deveci vd, 2014; Aydemir, 2014; Kaya ve Akış, 2015; Karatekin ve Elvan, 2015; Kaya ve Taşdere, 2016; İnel vd, 2016; Tokcan ve Yiter, 2017.

Özellikle tarih ile ilgili kelime ilişkilendirme testinin kullanımıyla yapılan çalışmaların sayısı son derece azdır. Bu alanla ilgili ilk çalışmayı yapan Bahar ve Kılıç (2001), “Kelime İletişim

Testi Yöntemi İle Atatürk İlkeleri Arasındaki Kavramsal Bağları” araştırmışlardır. Bahar ve Kılıç (2001) memur adaylarına uyguladıkları KİT ile Atatürk ilkeleri arasındaki kavramsal bağları araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda Atatürkçülüğü oluşturan düşünce sisteminin katılımcılarca doğru algılandığı ancak bazı ilkelerle ilgili, özellikle de Devletçilik İlkesine farklı anlamlar yüklendiği tespit edilmiştir. Tarih ile ilgili benzer bir araştırma da Işıklı ve diğerlerinin (2011) “Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi” başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışma sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine uygulanmış, Milliyetçilik ve Devletçilik ilkeleriyle ilgili bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca; Atatürk, Halk, Adalet ve Özgürlük gibi kavramların Atatürk İlkeleri ile çok sık ilişkilendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Atatürk ilkelerine ait KİT kullanılan son araştırma ise Akman ve Koçoğlu'nun (2016) “Investigation 8th Grade Students Secondary School Cognitive Structure About Principles of Ataturk Through Word Association Test”. 8. Sınıf öğrencileri ile yapılan bu araştırma sonucuna göre dinsizlik, çağdaşlaşma, ırkçılık, faşizm, İslam ve din kavramları öğrenciler tarafından en çok tekrarlanan cevap kelimeler olmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığı ile belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma ile ortaokul ve lise düzeyinde eğitim verecek olan öğretmen adaylarının bilişsel yapıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla, aralarında sıkı bir bağ ve ilişki bulunan Atatürk İlkelerini öğretmen adaylarının, zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarının ve bu ilkeleri kendi aralarında nasıl ilişkilendirdiklerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığı ile belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada Tarama Modeli kullanılmıştır. Betimleyici bir araştırma yöntemi olan tarama modelinde bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenmeye



çalışılır. Tarama yönteminin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır (Akt. Büyüköztürk vd, 2010:231 ).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 40 sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi ile 40 pedagojik formasyon eğitimi alan tarih bölümü 4. Sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 80 öğrenciden oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kelime ilişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Atatürk İlkelerini oluşturan Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık olmak üzere 6 anahtar kavram kullanılarak KİT oluşturulmuştur. Her bir anahtar kavram bir sayfada ve on defa tekrar edilerek hazırlanmıştır. Bahar ve Özatlı (2003) anahtar kavramın alt alta yazılmasının sebebini zincirleme cevap riskini önleme amacı olarak açıklamışlardır. Çünkü öğrenci her kavram yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kavramın aklına getirdiği kelimeleri yazacaktır. Bu da testin amacını zedelemektedir. Buna ilişkin bir anahtar kavram örneği şu şekildedir:

Cumhuriyetçilik.....

Cumhuriyetçilik.....

Cumhuriyetçilik.....

Cumhuriyetçilik.....

Cumhuriyetçilik.....

Öğrencilerden her bir anahtar kavrama ilişkin akıllarına gelen ilk kelimeleri ilgili boluşluklara yazmaları istenmiştir. Anahtar kavramlarla ilgili türetecekleri farklı kavramları yazmaları için 30 saniye süre verilmiştir. Kelime ilişkilendirme için en uygun zamanın 30 saniye olduğu yapılan literatür araştırmalarına göre belirlenmiştir (Bahar vd, 1999; Bahar ve Özatlı,2003). Çalışma grubu üniversite seviyesinde olduğu için 30 saniye çok uygundur. Daha küçük yaş gruplarının düşünme ve yazma süreleri dikkate alınarak sürede değişiklik yapmak mümkündür. Bu süre dolduktan sonra diğer bir anahtar kavrama geçilmiş ve altı anahtar kavram tamamlanincaya kadar aynı işlem devam etmiştir.

## Verilerin Analizi

KİT sonuçlarını ortaya koymak ve her iki grubun sonuçlarını ayrı ayrı değerlendirmek için anahtar kavramlara verilen cevap kavramların frekans tabloları oluşturularak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hazırlanan bu frekans tabloları hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını göstermek maksadıyla oluşturulmuştur. Elde edilen frekans tablosu sonuçlarına göre kavram ağı haritası çizilmiştir.

Kavram ağı öğrencilerin izlenimlerini, düşüncelerini yazılı öğretim araçlarındaki ( ders kitabı, dergi, ansiklopedi, vb..) kavram ve ilkelerle uyumlu bir biçimde sergileyen bir grafik araçtır, Kavram ağları birbirleriyle ilişkili bilgilerin nasıl farklı kategorilere sokulabileceğini gösteren görsel haritalardır. Bu sebeple KİT sonuçları genellikle kavram ağı veya zihin haritası kullanılarak somutlaştırılmıştır. Bu araştırmada da, bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki ilişkileri net bir şekilde göstermesi amacıyla kavram ağının oluşturulmasında Bahar ve diğ. (1999) tarafından ortaya konulan kesme noktası (KN) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre; kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin belli sayıda aşağısı kesme noktası olarak kullanılır. Bu cevap frekansın üstünde bulunan cevaplar kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder. Her bir kesme noktası aralığında ortaya çıkan kavramlar o aralıktaki öğrenci sayı kadar tekrar edilmiş demektir. Örneğin kesme noktası 30 ve üzeri aralığında ortaya çıkan kavramlar 30 ve daha fazla sayıdaki öğrenci tarafından cevap kelime olarak belirtilmiştir. Bu araştırma da kesme noktaları sırasıyla şu şekilde yer almıştı: KN 30 ve üzeri; KN 20-29; KN 10-19; KN 5 ve üzeri olmak üzere dört farklı KN aralığı kullanılarak kavram ağı haritası çizilmiştir.

## Bulgular

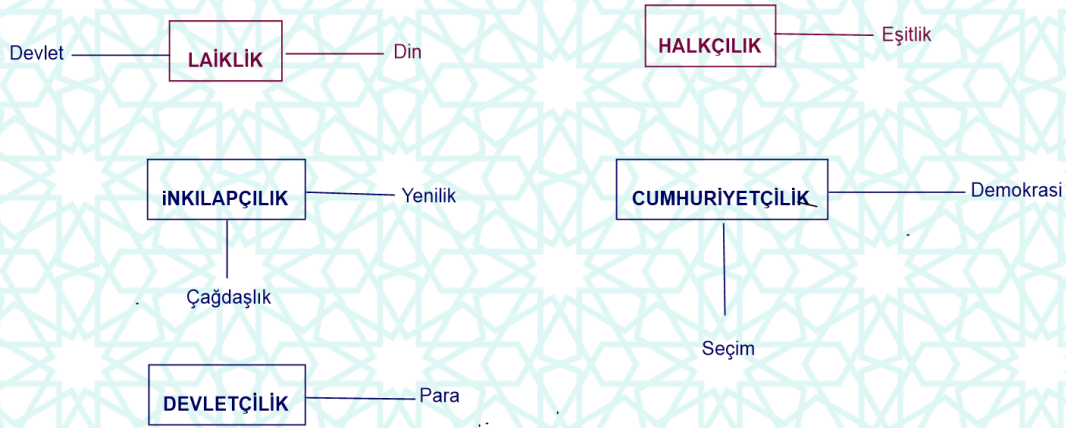
Tarih öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi amacı ile kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler ışığında kavram ağları oluşturulmuştur. Tarih öğretmen adaylarına ait kavram ağı haritası aşağıdaki gibidir.

Şekil 1. Kesme Noktası 30 ve Üzeri



Kesme Noktası 30 ve Üzeri için: Bu aralıkta altı anahtar kavramdan Laiklik ve Halkçılık anahtar kavramlarına ait kelimelerin/kavramların ilişkilendirildiği görülmüştür. Laiklik anahtar kavramı din ile, Halkçılık anahtar kavramı ise eşitlik kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu aralıkta çıkan kavramlar henüz birbirinden kopuk ve ilişkisiz durumdadır.

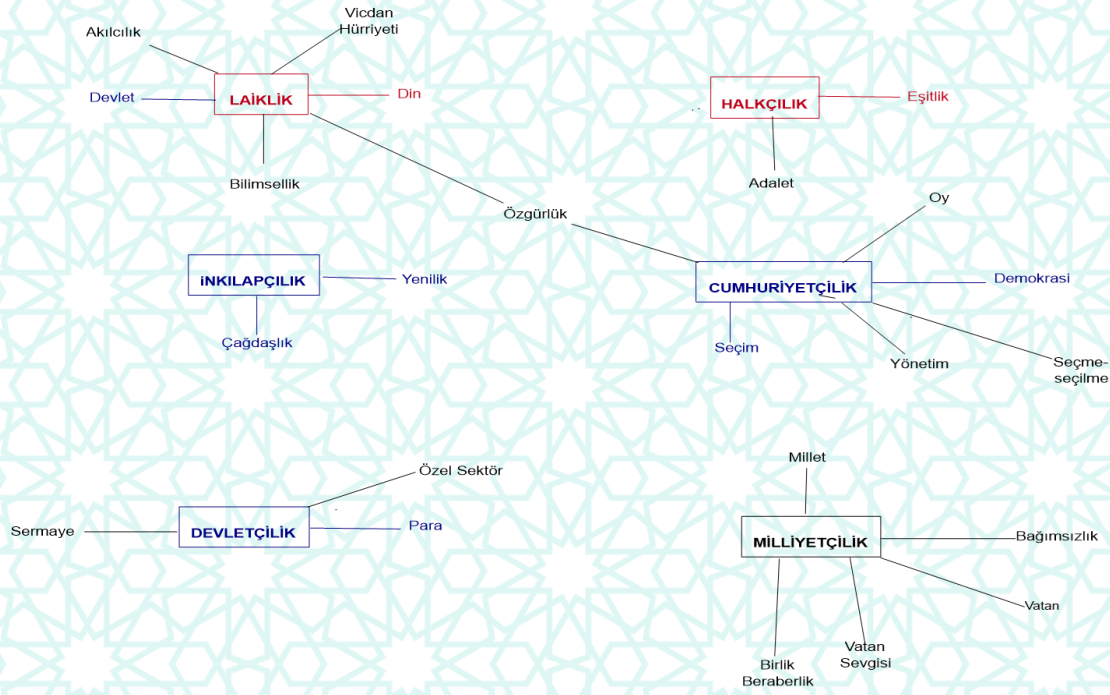
Şekil 2. Kesme Noktası 20-29 Aralığı



Kesme Noktası 20-29 Aralığı için: Bu aralıkta İnkılapçılık, Cumhuriyetçilik ve Devletçilik anahtar kavramları ortaya çıkmıştır. Böylelikle altı anahtar kavramdan beş tanesi ile ilgili kelime/kavram ilişkilendirilmiştir. Bir önceki aralıkta Din ile ilişkilendirilen Laiklik kavramının devlet ile ilişkilendirildiği görülmüştür. İnkılapçılık kavramı yenilik ve çağdaşlaşma, Cumhuriyetçilik kavramı seçim ve demokrasi, Devletçilik kavramı da para ile ilişkilendirilmiştir. 20-29 Kesme noktası aralığında yer alan anahtar kavramlara verilen cevap kelimelerin anahtar kavramlarla anlamlı bir şekilde ilişkilendirildiği görülmüştür. Ancak anahtar kavramlar halen birbirinden kopuk ve ilişkisiz bir vaziyettedir.



Şekil 3. Kesme Noktası 10-19

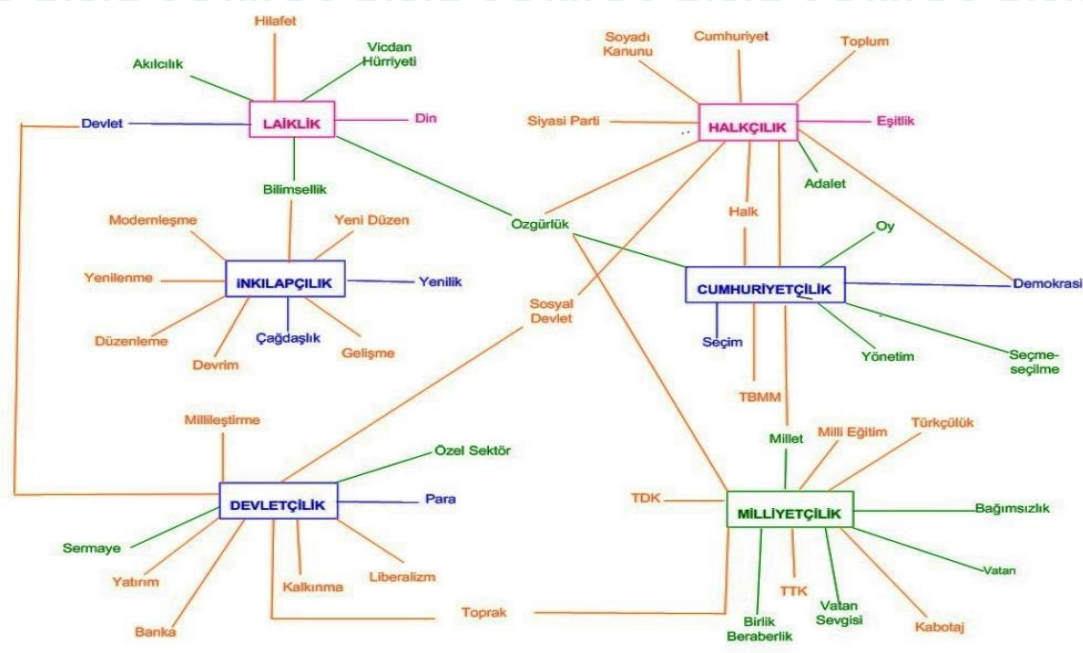


Kesme Noktası 10-19 Aralığı için: Bu aralıkta, anahtar kavramlarla ilişkili kemelerin sayısında artış olduğu gibi, diğer aralıklarda yer almayan “Milliyetçilik” anahtar kavramının ortaya çıkmasıyla bütün kavramların tamamlandığı görülmüştür. kavram ağı incelendiğinde, İnkılapçılık anahtar kavramına yönelik yeni kelimelerin ilişkilendirilmediği belirlenmiştir. Ayrıca az sayıda da olsa anahtar kavramlarla ilişkilendirilmiş kelimelerin, başka anahtar kavramlarla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin:” Özgürlük” kelimesi hem laiklik hem de Cumhuriyetçilik ile doğru ve anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmiştir. “Millet” kelimesi ise hem Milliyetçilik hem de cumhuriyetçilik anahtar kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Bu tabloya bakarak, öğrencilerin zihinlerinde Atatürk ilkelerini oluşturan kavramların birbirinden kopuk ve ilişkisiz olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler diğer ilkeler arasında herhangi bir ilişki kuramamışlardır.

Bu aralıkta, anahtar kavramlar ile ilişkilendirilen diğer kavramlar şöyledir: Laiklik ile “vicdan hürriyeti, akılcılık, bilimsellik ve özgürlük”, halkçılık ile “adalet”, cumhuriyetçilik ile “seçim, özgürlük, oy, yönetim, seçme seçilme, demokrasi ve millet”, devletçilik için “sermaye ve özel sektör”, milliyetçilik için “bağımsızlık, vatan, millet, birlik-beraberlik ve vatan sevgisi. Öğrencilerin anahtar kavramlarla ilişkilendirdiği kelimeler incelendiğinde, Atatürk ilkelerinin temelini teşkil eden ve aralarında sıkı bağlar olan kelimeleri seçtikleri görülmüştür. Dolayısı ile

öğrencilerin, anahtar kavramlarla yani Atatürk ilkeleri ile ilişkilendirdikleri kelimelerle, doğru ve anlamlı bağlar kurdukları tespit edilmiştir. Her ne kadar Anahtar kavramlarla ilişkili yeni kelimeler türetilmiş olsa da anahtar kavramların birbirleri ile ilişkilendirilmediği tespit edilmiştir.

Şekil 4. Kesme Noktası 5 ve Üzeri



Kesme Noktası 5 ve üzeri için: Bu aralıkta gerek anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelime sayılarının arttığı gerekse de anahtar kavramlar arasında kurulan ilişkilerin arttığı görülmektedir. Örneğin halkçılık ve cumhuriyetçilik anahtar kavramları birbirleri ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin zihinlerinde bu iki anahtar kavramın doğrudan bu şekilde ilişkilendirilmiş olması doğru bir sonuçtur. Çünkü her iki ilke de gücünü birbirinden alır ve aralarında birbirlerini besleyen sıkı bir bağ vardır. Bir önceki aralıkta olduğu gibi “özgürlük” kelimesinin bir çatı oluşturduğu görülmektedir. Bu kelimenin milliyetçilik ve halkçılık anahtar kavramlarıyla ilişkilendirilmesi ile tarih bölümü öğrencileri arasında anahtar kavramlarla ilişkilendirilen en kuvvetli kelime olduğu tespit edilmiştir. Böylece “özgürlük” kelimesi, Laiklik, Halkçılık, cumhuriyetçilik ve milliyetçilik anahtar kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra anahtar kavramlarla ilişkilendirilen başka ortak kelimelerde vardır. Bunlar devletçilik ile halkçılığı ilişkilendirilen sosyal devlet, inkılapçılık ve laikliği ilişkilendiren bilimsellik, cumhuriyetçilik ile halkçılığı ilişkilendiren halk ve demokrasi, milliyetçilik ile devletçiliği ilişkilendiren toprak, devletçilik ile laikliği ilişkilendiren devlet kelimeleridir. Ortak olarak

ilişkilendirilen bu kelimeler de sadece iki farklı anahtar kavram arasında bağ kurabilmiştir. Özgürlük kavramında olduğu gibi çoklu ilişkilendirilmeler yapılmamıştır. Bu da öğrencilerin kavramları sınırlı olarak ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Buna rağmen her bir anahtar kavram ile ilişkilendirilen kelimelerin doğru olarak kullanıldığı, öğrencilerin Atatürk ilkelerine ait doğru ilişkilendirmeler kurmuş oldukları tespit edilmiştir. Yukarıdaki kavram ağı haritası incelendiğinde anahtar kavramlara ait ilişkilendirilen kelimelerin doğru olduğu ve ilişkilendirilen kelimelerin sayısının artmış olduğu fakat anahtar kavramların yani Atatürk İlkelerinin birbirleri ile ilişkilerinin kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. En az kelime ilişkilendirilen Atatürk İlkesinin Laiklik olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuç da, öğrencilerin bu ilke hakkında fazla bilgi ve fikir sahibi olmadıklarının bir göstergesi olabilir mi? sorusunu akllara getirmektedir.

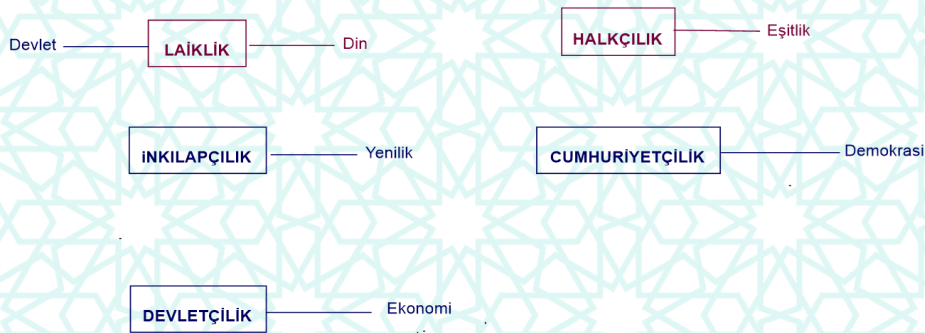
Araştırmadaki diğer çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine ait elde edilen bulgular şu şekildedir:

Şekil 5. Kesme Noktası 30 ve Üzeri



Kesme Noktası 30 ve üzeri için: Bu aralıkta sadece Laiklik anahtar kavramın ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler, bu ilke ile din kelimesini ilişkilendirmişlerdir. Laiklik ilkesi herhangi bir başka kelime ile ilişkilendirilmemiş ve diğer anahtar kavramlar bu aralıkta henüz ortaya çıkmamıştır.

Şekil 6. Kesme Noktası 20-29 Aralığı

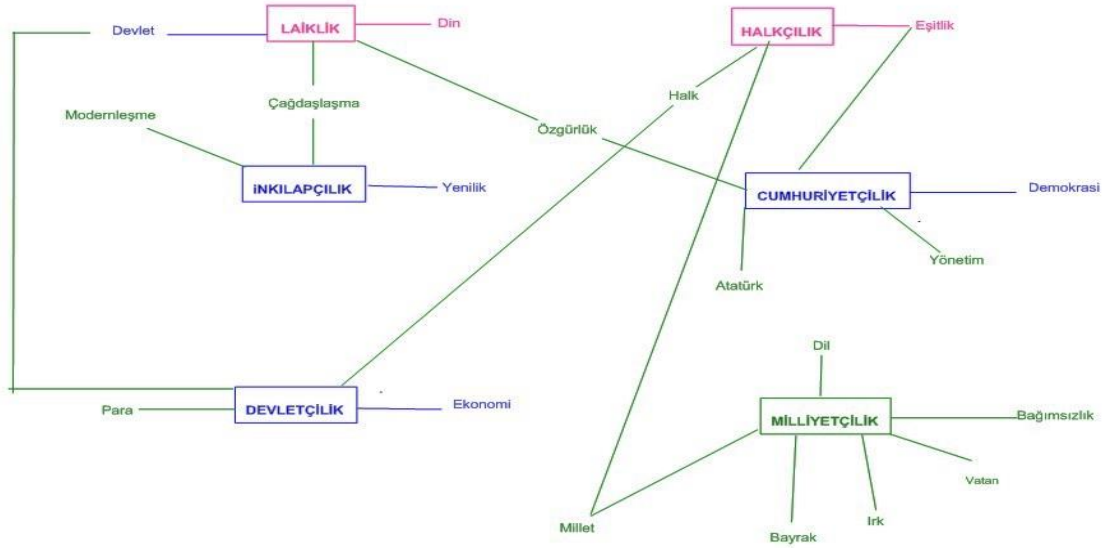


Kesme Noktası 20-29 Aralığı için: Bir önceki aralıkta sadece laiklik kavramı var iken, bu aralıkta Devletçilik, Cumhuriyetçilik, İnkılapçılık ve Halkçılık anahtar kavramları oluşmuştur.



Her ilke bir kelime ilke ilişkilendirilmiştir. Devletçilik ekonomi ile; cumhuriyetçilik demokrasi ile; inkılapçılık yenilik ile; halkçılık eşitlik ile; laiklik din kelimesine ek olarak devlet ile ilişkilendirilmiştir. Anahtar kavramlarla yani Atatürk ilkeleri ile ilişkilendirilen bu kavramlar incelendiğinde, anahtar kavramlara ait ilk akla gelen veya en çok kullanılan kelimeler olduğu görülmektedir. Böylelikle öğrenciler bu aralıkta, anahtar kavramlara ait çok az kelime ilişkilendirmiş olmalarına rağmen doğru ve anlamlı kelimeler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu aralıkta halen anahtar kavramların tamamı oluşmamış ve öğrencilerin zihinlerinde Atatürk ilkeleri arasında ilişki kurulamamıştır.

Şekil 7. Kesme Noktası 10-19 Aralığı



Kesme Noktası 10-19 Aralığı için: Milliyetçilik ilkesinin eklenmesiyle altı anahtar kavramın tamamlandığı görülmektedir. Milliyetçilik ilkesi ile “bağımsızlık, vatan, bayrak, ırk, dil, millet” kelimeleri ilişkilendirilmiştir. Burada ırk kelimesi dikkat çeker. Atatürk milliyetçiliği ırkçılığı reddeder ve herhangi bir ırkı hedef göstermez. Buna rağmen ırk kelimesinin kullanılmış olması öğrencilerin milliyetçilik ile ilgili olarak yanlış bir ilişkilendirme yaptıklarını göstermiştir. Bu aralıkta anahtar kavramlara ait yeni kelimelerin ilişkilendirildiği ve ortak kelimeler aracılığı ile anahtar kavramlar arasında ilişki kurulduğu belirlenmiştir. Örneğin, inkılapçılık ilkesi ile modernleşme ve çağdaşlaşma; laiklik ile özgürlük, devlet ve çağdaşlaşma; devletçilik ile halk, devlet ve para; cumhuriyetçilik ile Atatürk, demokrasi, millet, yönetim, özgürlük ve eşitlik; halkçılık ile halk, eşitlik ve yönetim kelimeleri ilişkilendirilmiştir. Kavram ağı haritası incelendiğinde ilkeler arasında ilişkilerin kurulmaya başlandığı görülebilir. Çağdaşlaşma



ilişkilendirilmiştir. Millet kelimesi de milliyetçilik ve halkçılıktan başka cumhuriyetçilik ve devletçilik ile ilişkilendirilmiştir. Yönetim kelimesi de hem devletçilik hem de laiklik ile bağdaştırılmıştır. Devletçiliğin sadece ekonomi ile alakalı bir ilke olduğunu düşünenler için, bu ilkenin eşitlik ve yönetim kavramları ile ilişkilendirilmiş olması, anlamsız ve yanlış görülebilir. Ancak, devletçilik, devlet yetkilerinin artması, genişlemesi, kamu hizmet ve faaliyetlerinin yayılmasıdır (Eroğlu, 1981). Geniş anlamda devletçilik; Türkiye’de uygulanan ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın özelliklerini ortaya koyan politik bir uygulamadır (Turan vd, 2011: 263). Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının devletin; ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan topluma hizmet etmesi ile halk arasındaki eşitliğin sağlanmak istenmesinden hareketle bu şekilde bir ilişkilendirme yaptıkları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında haçlılık ilkesinin eşitlik ve yönetim kavramları ile doğru olarak ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılabilir.

Böylelikle Atatürk, halk, eşitlik, özgürlük, millet, demokrasi, ekonomi, devlet, çağdaşlaşma ve yönetim kelimelerinin çatı oluşturarak, Atatürk ilkelerinin kendi aralarında nasıl bağlandıklarını göstermektedir. Çatı olarak ilişkilendirilen bu kelimeler incelendiğinde, her bir anahtar kavramla ilgili ilk akla gelen kelimeler olduğu görülmüştür. Buna ek olarak anahtar kavramlarla yani Atatürk İlkeleri ile ilişkilendirilen kelimelerin doğru ve anlamlı bir bütün oluşturduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, kavram ağı haritasından da görüldüğü üzere, ilkeler arasında sıkı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. İlkelerin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihninde kopuk ve ilişkisiz olmadığı, aksine Atatürk ilkelerinin birbirlerini tamamlayan bir bütün olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerine ilişkin bilişsel yapılarının KİT aracılığı ile ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmada, her iki gruba ait veriler ayrı ayrı ele alınmış ve bilişsel yapıları belirlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak pedagojik formasyon eğitimi alan tarih bölümü öğrencilerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında oluşturulmuş olan kavram ağı haritası incelendiğinde, tarih bölümü öğrencilerinin anahtar kavramlar ile çok sayıda kelimeyi ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Ancak anahtar kavramların yani Atatürk ilkelerinden sadece



Halkçılık ile Cumhuriyetçilik haricinde diğer ilkelerin birbirleri ile doğrudan ilişkilendirilememiş olması, öğrencilerin zihinlerinde Atatürk ilkelerini oluşturan esasların kendi aralarındaki destekleyici ve birlerini tamamlayan bütünleyici özelliklerinin tam olarak anlaşılammış olduğuna işaret eder. Atatürk İlkeleri bir zincirin halkası gibi iç içe geçmiş ve birbirleri ile yakından ve hatta doğrudan ilişkilidirler. Tarih bölümü öğrencileri Atatürk ilkeleri arasındaki bu sıkı ilişkiyi görememiş ve bağlantı kuramamışlardır. Bu da, Atatürk ilkelerinin öğrenilmesi veya öğretilmesi noktasında bir eksikliğin olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak anahtar kavramlar ile ilişkilendirilen cevap kavramlardan sadece özgürlük kavramının üç Atatürk ilkesini birbirleri ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Kavram ağı incelendiğinde anahtar kavramlar arasında sıkı bir ilişkinin olmadığı en fazla iki anahtar kavramın birbirlerine bağlandığı tespit edilmiştir. İki Atatürk ilkesini bağlayan cevap kavramlar şu şekilde sıralanabilir: toprak, sosyal devlet, bilimsellik, devlet, demokrasi ve millet. Bu sonuçtan da hareketle öğrencilerin farklı anahtar kavramlar ile ilişkilendirilebilecek ortak kelime türetemedikleri ve anahtar kavramlar arasında ilişki kuramadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi de muhtemelen Atatürk ilkelerine ait, öğrencilerin eksik bilgi sahibi oldukları ve dolayısı ile Atatürk ilkelerini bir bütün olarak kavrayamadıkları gerçeğidir. Dikkati çeken en önemli nokta ise Atatürk olmadan Atatürk ilkelerine ilişkin kavram-kelime ilişkilendirilmesinin kurulmasıdır. Atatürk'ten bağımsız ve kopuk olarak Atatürk İlkelerinin anlaşılması ve bu konunun tarih öğretmen adayları tarafından öğretilecek olması pek de anlamlı görünmemektedir. Öğrenciler tarafından en çok kelime ilişkilendirilen Atatürk İlkesi Milliyetçiliktir. Toplam 12 farklı kelime doğru ve anlamlı olarak bu ilkeyle ilişkilendirilmiştir. Bu da tarih öğretmen adaylarının Milliyetçilik ilkesine ilişkin bilgi seviyelerinin diğer ilkelere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlayabilir. En çok kelime ilişkilendirilen ilkenin milliyetçilik olmasına rağmen diğer ilkelere ortak kavramlar aracılığı ile ilişkilendirilme seviyesi diğer ilkelere kadardır. Ama yine de tarih öğretmen adaylarının zihinlerinde milliyetçilik ilkesi, ilişkilendirdikleri kelime sayısı dikkate alındığında diğer ilkelere göre daha sağlam yapılandırıldığı tespit edilmiştir. En az kelime ilişkilendirilen Atatürk ilkesi ise laikliktir ve toplam 7 farklı kelime ilişkilendirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin bilgi eksikliğinin en fazla olduğu ve dolayısı ile kelime ilişkisinin kurulmadığı ilkenin laiklik olduğu düşünülebilir. Tarih öğretmen adaylarının laiklik ilkesine ilişkin kavram yanılgıları yoktur, sadece bu ilkeyle alakalı kavram türetmekte ve bu kavramları diğer ilkelere bağdaştırmakta eksiklik vardır. O halde laiklik

ilkisinin öğretilmesi ve öğrenciler tarafından anlaşılması konusunda ciddi eksiklerin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine ilişkin bilişsel yapılarının ortaya konduğu kavram ağı haritaları incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Anahtar kavram olarak verilen Atatürk ilkelerine ilişkin çok sayıda kelimenin doğru ve anlamlı olarak ilişkilendirildiği ve ortak kavramlar vasıtası ile Atatürk ilkelerinin birbirleri ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından cevap kavram olarak yazılan Atatürk'ün cumhuriyetçilik, devletçilik, inkılapçılık ve laiklik ilkeleri ile ilişkilendirilmiş olması çok doğru ve gerekli bir ilişkilendirilmedir. Çünkü Atatürk ile ilişkilendirilmemiş Atatürk ilkeleri eksik ve anlamsız olmaktadır. Sadece Atatürk cevap kavramı değil aynı zamanda; halk ve millet gibi kavramlar da dört anahtar kavram yani Atatürk ilkesi için kullanılan diğer cevap kavramlardır. Bu cevap kavramlara ek olarak çağdaşlaşma, eşitlik, özgürlük, millet, yönetim, demokrasi, ekonomi ve bağımsızlık gibi kavramların üç veya iki anahtar kavramı birbirine bağladığı yani bu cevap kavramlar aracılığı ile Atatürk ilkelerinin birbirlerine bağlandığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Atatürk ilkelerinin cevap kavramlar aracılığı ile kendi aralarında sıkı bir şekilde ilişkilendirdikleri böylece Atatürk İlkelerinin ilişkisel ve bütüncül olarak öğrencilerin zihinlerinde yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelimeler incelendiğinde o ilkeyi tanımlayan veya ilkenin en önemli unsurlarını ifade eden kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerine ilişkin öğrenmelerinin doğru ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Atatürk ilkeleri arasındaki ortak bağlar, cevap kavramlar ile doğru bir şekilde sağlanmıştır. Ancak Milliyetçilik anahtar kavramının ırk kavramıyla ilişkilendirilmesi yanlıştır ve ırkçılığı reddeden milliyetçilik anlayışına aykırıdır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının milliyetçilik ile ilgili bu kavram yanılgısı Işıklı vd (2011)' nin araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmada da milliyetçilik anahtar kavramı ırkçılık cevabıyla ilişkilendirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en fazla kelime ilişkilendirdiği ilke cumhuriyetçilik ilkesi olmuştur. Toplamda 15 farklı kelime doğru ve anlamlı olarak cumhuriyetçilik ile ilişkilendirilmiştir. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihinsel yapılarında cumhuriyetçilik ilkesinin diğer ilkelere göre daha kuvvetli bir şekilde yapılandırıldığı ve anlamlandırıldığı anlaşılmıştır. Çatı olarak nitelendirilen ortak kavramlar aracılığı ile diğer ilkelere ilişkilendirme de en çok bu ilkede gerçekleşmiştir. Sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının en az kelime ilişkilendirdiği ilke ise 6 farklı kelimenin türetildiği halkçılık ilkesi olmuştur. Öğretmen adaylarının bu ilkeye yönelik herhangi bir kavram yanılığı olamamakla birlikte, diğer ilkelere göre en az bilgi sahibi oldukları ilkenin halkçılık olduğu anlaşılmıştır. Ancak, halkçılık ilkesine ilişkin türetilen kelimelerin tamamının diğer 5 ilkeyle ilişkilendirilmiş olması çok anlamlıdır. Çünkü Atatürk ilkelerinin temelinde halk ve halkın refahı, modernleşmesi, kimlik sahibi olması, çağdaşlaşması ve demokratikleşmesi düşüncesi yatmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kavram ağı haritasına göre, Atatürk İlkeleri arasındaki birlerini destekleyen ve bütünleyen yapının doğrudan ortaya konmadığı yani anahtar kavramların kendi aralarında direkt olarak ilişkilendirilemediği de bir gerçektir.

Hem ortaokul hem de lise seviyesinde TC Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini verecek olan öğretmen adaylarına ilişkin sonuçları karşılaştırdığımızda pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri arasında halkçılık ve cumhuriyetçilik anahtar kavramalarını cevap kavram olarak vermeleri suretiyle doğrudan ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre tarih öğretmen adaylarının doğru ve kuvvetli bir ilişkilendirme yaptığını ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk İlkelerini cevap kavram biçiminde bir ilişkilendirme yapamadıkları görülmüştür. Tarih öğretmen adaylarının laiklik anahtar kavramına yönelik en az cevap kavram ilişkilendirdiği tespit edilmişken sosyal bilgiler öğretmen adaylarında laiklik anahtar kavramına yönelik cevap kavram ilişkilendirilmelerinin doğru ve diğer gruba göre sayıca fazla kavramın ilişkilendirildiği görülmüştür. Her iki grubun kavram ağları incelendiğinde tarih grubunun anahtar kavramlara yönelik daha az cevap kavram ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle tarih öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında Atatürk İlkelerinin kendi arasında kopuk ve kısmen kısıtlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise anahtar kavramlara ilişkin cevap kavram sayılarının daha fazla olduğu ve bu cevap kavramlar aracılığı ile anahtar kavramların daha sıkı bir şekilde ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında Atatürk İlkelerinin kendi aralarında ilişkisel ve bütüncül bir yapıda yer aldığı sonucuna ulaşılabilir.

Bahar ve Kılıç'ın (2001) kelime iletişim testi aracılığı ile memur adaylarının Atatürk ilkelerine ilişkin bilişsel yapılarının belirlendiği benzer bir diğer çalışma sonucuna göre Laiklikle din ve devlet, cumhuriyetçilikle özgürlük, milliyetçilikle millet, inkılapçılıkla yenilik, halkçılıkla toplum kavramaları ilişkilendirilmiştir. Hem tarih hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının



kavram ağı haritaları incelendiğinde anahtar kavramlarla ilişkili aynı cevap kavramların ve hatta adı geçen çalışmadakine göre daha farklı cevap kavramların öğretmen adayları tarafından ilişkilendirildiği görülmekte ve bu yönüyle de Bahar ve Kılıç'ın (2001) elde ettiği sonuçlarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Hem tarih hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cevap kavram olarak anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri çatı niteliğindeki kavramlardan özgürlük, halk, demokrasi ve devlet cevap kelimeleri her iki grupta da ortaktır. Bu sonuç, Işık ve diğerlerinin (2011) sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yaptıkları başka bir araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bu çalışma sonucuna göre anahtar kavramların birbirlerine bağlanmasını sağlayan çatı mahiyetindeki cevap kavramlar; "Atatürk, halk, adalet, özgürlük, devlet, çağdaşlık, millet, birlik, yönetim ve toplum" kavramlarıdır. Işık ve diğerlerinin elde ettiği sonuçlar özellikle de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihinsel yapılarındaki ilişkilendirmeye büyük oranda benzemektedir. Yine Akman ve Koçoğlu'nun (2016) 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda anahtar kavramlar arasındaki çoklu bağı kuran ortak cevap kavramlar; "Atatürk, özgürlük, milli irade, saygı, demokrasi, TBMM ve politika kavramlarıdır". Bu üç çalışmanın ulaştığı en dikkat çekici sonuç, anahtar kavramlar arasındaki bağı kuran ortak cevap kavramlardan; Atatürk, demokrasi ve özgürlük kavramlarıdır. Bu ortak kavramlar bireylerin zihinlerinde Atatürk İlkeleri'nin bu üç kavram etrafında yapılandırıldığını göstermektedir. Tarih grubu hariç diğer bütün gruplarda Atatürk'ün, Atatürk İlkelerinin merkezinde yer alması tesadüfi değildir. Doğru ve anlamlı bir ilişkilendirilmez. Yine aynı şekilde Atatürk ilkelerinin özgürlük ve demokrasi ile ilişkilendirilerek, zihinlerde yapılandırılması anlamlıdır. Fakat daha çok ortak cevap kavram katılımcılar tarafından üretilebilirdi. Doğru ve anlamlı ilişkilendirmeler yapılmış olmasına rağmen Atatürk İlkeleri ile ilgili daha fazla cevap kelime türetilebilirdi. Bu Atatürk İlkelerinin gündelik hayatı nasıl etkilediği ve devlet sistemimizi nasıl şekillendirdiğinin öğrenciler tarafından sınırlı olarak anlaşılmış olmasının bir sonucu olabilir.

Kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile bireylerin kavramlara yönelik bilişsel yapılarının nasıl olduğu, hangi kavramlara yönelik ne tür kavramların/kelimelerin ilişkilendirildiği net bir şekilde görülmektedir. Atatürk ilkelerine ilişkin öğretmen adaylarının bilişsel yapıları KİT aracılığı ile ortaya konmaya çalışılmış, hangi ilkenin nasıl zihinde yapılandırıldığı ve hangi

kavramlarla ilişkilendirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Farklı branşlarda uygulanan Kelime İlişkilendirme Testi'nin başarı ile Tarih eğitimi de uygulanabileceği görülmüştür.

### Kaynakça

- Akinoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007). Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 18*.
- Akman, O ve Koçoğlu, E. (2016). Investigation 8th grade students secondary school cognitive structure about principles of ataturk through word association test. *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 4 No: 11 p. 151-160.
- Atasoy, B. (2002). Fen öğrenimi ve öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Aycan, Y. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları (Gördes Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Aydemir, A. (2014). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, M. ve Özatlı, N.S. (2003). Kelime ilişkilendirme yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), ss. 75-85.
- Bahar, M. ve Kılıç, F. (2001). Kelime iletişim testi yöntemi ile atatürk ilkeleri arasındaki kavramsal bağların araştırılması. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu.
- Bahar, M., Alex H. Johnstone ve Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal Of Biological Education*, 33(134).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Candan, A. S. (1998). Kavramlara dayalı tarih öğretimi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Candan, A. S. (2009). Tarih öğretim yöntemleri, (Ed. Editörler: M. Demirel - İ. Turan). Ankara: Nobel.

Candan, A. S. ve Koçer, Ö.(2013). Tarih dersindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, Cilt. 2, Sayı: 1.

Cardellini, L. ve Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Resource Book*, 19, pp. 59-69.

Çifçi, S. (2009). Kelime çağrışımlarının cinsiyet değişkenine göre gösterdiği temel nitelikler üzerine bir deneme. *Turkish Studies*, 4(3), ss. 633-654.

Deveci, H., Köse Çengelci, T. ve Bayır Gürdoğan, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 16.

Dilek, D. (2007). Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi, Nobel Yayın, Ankara.

Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 7(2), 136-154.

Eren, F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N.L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), ss. 50-72.

İnel, Y., Akar, C. ve Üztemur, S.S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yönetim biçimleri kavramlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla tespiti. *Tarih Okulu Dergisi*, Sayı 28. ss.523-540.

Karatekin, K., Elvan, Ö. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II).



- Kaya, B. ve Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/7.
- Kaya, M. F. ve Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği: kelime ilişkilendirme testi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 11/9 ss. 803-820.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının inkılâp tarihi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, ss. 190-207.
- Kömürcü, Z. (2002). İköretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan kavramların kazandırılma düzeyi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu 6., 7. ve 8. sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Memişoğlu, H. Ve Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* (Journal of Research in Education and Teaching). s.14.
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing nonmajor science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemical Educational Research Practice*, 9, pp. 309-322.
- Safran, M. (1998). İnkılâp tarihi öğretimine yaklaşım sorunları. *G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 18 Sayı: 3.
- Tokcan, H. ve Yiter E. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 18, Sayı 1, Nisan 2017, ss. 115-129.
- Ulusoy, K. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının laiklik kavramının öğretimi ile ilgili görüşleri. *MEB Dergisi*, Sayı 185.
- Yalvaç, H.G. (2008). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının zihinsel yapısına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Teszi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yalvaç Hastürk, H.G. (2013). Öğretmen adaylarının bazı çevre konularına ilişkin zihinsel yapılarındaki değişimlerin otantik öğrenme ortamlarında incelenmesi ve değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



## SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ, EK KAYNAK ve MATERYAL OLARAK TARİHİ ROMAN KULLANMA YETERLİKLERİNİN DERS PLANLARI ÜZERİNDEN İNCELENMESİ

İhsan ÜNLÜ\*

Alper KAŞKAYA\*\*

**Öz:** Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tarihi roman kullanımlarının ders planları üzerinden incelendiği bu araştırmada, öğretmen adaylarının farklı kaynaklarla ders planı hazırlayabilme becerisini de gözlemlenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Çalışmaya, 12 bayan, 18 erkek toplam 30 öğrenmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının okuduğu 10 tarihi roman çalışmada kullanılmıştır. Elde edilen veriler; öğretmen adaylarının tarihi romanları sıklıkla Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının öğretiminde kullanmayı tercih etmişlerdir. Tarihi romanları dersle ilişkilendirme sürecinde bireysel ve grupta okuma tekniklerinin yanında görsel okuma tekniğini de kullanmışlardır. Okuma etkinliklerini pekiştirmek adına yaratıcı yazma (mektup, öykü oluşturma, öykü tamamlama, şiir, resim, kompozisyon) etkinliklerine yer vermişlerdir. Tarihi romanların, derse ait kazanımın öğretimi için seçilen yöntem ve teknikleri de etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının değer öğretimi sürecinde tarihi romanlardan alıntılar yaptığı ancak telkin yöntemi dışında bir değer öğretimi yöntemi kullanmadıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tarihi ders planları üzerinden incelenmesi romanlardan da yararlanarak hazırladıkları ders planlarında pedagojik alan bilgisi yetersizliğinden kaynaklı hatalar gözlemlenmiştir. Bu bağlamda; öğretmen adaylarının ders kitabı dışındaki kaynak ve materyal kullanımlarıyla ilgili becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Planı, Tarihi Roman, Öğretmen Adayı, Sosyal Bilgiler

\* Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [ihsan-27@hotmail.com](mailto:ihsan-27@hotmail.com)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [alperkaskaya@gmail.com](mailto:alperkaskaya@gmail.com)



## EXAMINING the SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' EFFICACY on USING HISTORICAL NOVELS AS ADDITIONAL SOURCES and MATERIALS

**Abstract:** In this study, in which the use of historical novels by Social Studies teacher candidates was examined over lesson plans, the ability of teacher candidates in preparing lesson plans with various sources was also observed. The study was designed by using the Case Study Design, which is one of the Qualitative Research Methods. The Document Review Technique was also used in the study. The data collected in the study were examined with the Descriptive Analysis Technique. 12 female and 18 male teacher candidates were included in the study, which made a total of 30 participants. 10 of the historical novels which were read by the teacher candidates were used in the study. The data collected in the study showed that teacher candidates preferred to use historical novels mostly in teaching history topics in the social studies classes. They also used Visual Reading Technique as well as Individual and Group Treading Techniques in associating the historical novels with the classes. They also included Creative Writing (letter, story formation, story completion, poems, drawings, and compositions) to reinforce reading activities. It was also determined in the study that historical novels affected the methods and techniques that were selected for teaching the acquisitions of the lesson. It was also observed that teacher candidates made quotations from historical novels in teaching the values process; however, they did not use any other value teaching methods besides Suggestopedia. Some mistakes that stemmed from the lack of pedagogical field knowledge of the teacher candidates were also observed in the lesson plans that were prepared by them by making use of historical novels. In this context, Action Research may be conducted to improve the skills of teacher candidates in using sources and materials aside from the course books.

**Keywords:** Lesson plan, historical novel, teacher candidate, Social Sciences

### Extended Summary

#### Purpose

The purpose of the present study was to examine the efficacy levels of Social Sciences teacher candidates in using historical novels as additional sources and materials in Social Sciences classes over their Lesson Plans. The efficacy of Teacher Candidates in making Lesson Plans with extracurricular sources and materials is extremely important in terms of today's educational activities. In recent years, the necessity has increased to use additional sources and materials especially in Social Sciences classes, which has an immense variety in terms of subjects. Social Sciences Teacher Candidates have to improve their ability in creating Lesson

Plans with additional sources and materials during the time period in which they receive vocational training.

### Method

This study was conducted by adopting the Qualitative Research Method-Case Study Design. The data collection process was run by using the Document Review Technique. The study group consisted on Social Sciences Teaching Department 3<sup>rd</sup> Grade students. Thirty (30) Teacher Candidates participated in the study. The teacher candidates were selected randomly from among Social Sciences Teacher Candidates according to the Random Sampling Technique. The data of the study were collected from the application under the title “*Written and Oral Literature Analyses in Social Sciences*” class in the spring term of 2016-2017 Academic Year. The data obtained in the study are limited with the Lesson Plans of the Social Sciences Teacher Candidates. The Descriptive Analysis Technique was used in analyzing the data that were obtained with the Document Review Technique. In the Lesson Plans prepared by the Social Sciences Teacher Candidates, titles were formed as follows; *which learning field, quality and acquisition do they associate the historical novel they read with; what are the techniques that may be used in using historical novels in classes; and which educational principles and methods do the Teacher Candidates use in educational processes.*

### Findings

It was concluded that the efficacy of the Social Sciences Teacher Candidates in using additional sources and materials in Social Sciences classes was at a good level. The Teacher Candidates associated the history novels they read mostly with historical subjects. The way of the Teacher Candidates in presenting the novels they read to the students was also examined. The Teacher Candidates made use of activities like *individual reading, group reading, and visual reading* together with *creative writing activities*. It was aimed with the activities like *letter writing, creating tales, completing tales, poems, compositions and drawing* to make students understand the events, time and people in the historical novels better. Historical novels also affected the educational principles and methods of the Teacher Candidates used in classes. Historical novels played a definitive role in using *dramas, virtual travels, and discussion* methods. As a last item, the teaching of Values Education by the Teacher Candidates was also investigated in the present study. It was observed that the Teacher Candidates carried certain important quotations in historical novels to Lesson Plans during

Values Education. Although there are different Values Education Methods, it was determined that all the Teacher Candidates preferred to use the Suggestopedia Method.

### **Result and Discussion**

It was observed that the use of historical novels in teaching Social Sciences by the Teacher Candidates in Social Sciences classes depend on their acquiring Field Knowledge (FK), Pedagogical Knowledge (PK), Pedagogical Field Knowledge (PFK) efficacies. It is possible to claim that the Teacher Candidates who were included in the present study are able to make proper preferences in stages like *reading historical novels, matching acquisitions, presenting historical novel to students, determining methods and techniques that are suitable for the subject of the classes*. In other words, it is possible to say that the Field Knowledge and Pedagogical Knowledge of the Teacher Candidates who were included in the study was at a good level when the Lesson Plans are considered. It was also seen that the Teacher Candidates had missing points in Values Education process. It was determined that the Teacher Candidates made use of historical novels in Values Education; however, they used one single teaching method. This result may be related with the lecturer teaching the Values Education classes, or may be associated with the inadequate practice skills of the Teacher Candidates. For this reason, the teaching activities during pre-service training are extremely important for the Teacher Candidates. These practices will ensure that the Teacher Candidates use the contents, methods and techniques of the classes together with extra-curricular sources.

### **Giriş**

Son yıllarda dünyanın birçok ülkesinde ve Türkiye’de eğitim sürecini sınıf-öğretmen- ders kitabı sarmalının dışına taşımak, öğretim sürecini daha ilginç, eğlenceli ve anlamlı hale getirmek için bir eğilim gösterilmektedir. Dış dünyadan kopuk, izole edilmiş bir sınıf ortamı yerine, bireyin kendi deneyimlerine bağlı, okul dışı kaynaklar ve araçlarla desteklenen bir öğretim süreci hedeflenmektedir(Akçalı, 2015). Eğitimde dikkat çekici materyallerin, öğrenci merkezli yöntem/tekniklerin ve gerçek dünyayla örtüşen öğrenme etkinliklerinin popülerliği giderek artmaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında ders kitaplarına ek olarak kullanılmaya



başlanan sözlü ve yazılı edebi ürünler de dikkat çeken kaynak/materyaller kategorisindedir. Edebi ürünlerin son yıllarda eğitim-öğretim sürecinde kullanımına ilişkin birçok araştırma mevcuttur (Ata, 2002; Demir ve Akengin, 2011; Çençen, 2010; Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014; Kaymakçı, 2013; Şimşek, 2006a; Şimşek, 2006b; Yeşilbursa ve Sabancı, 2015). Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde edebi ürünlerin eğitim-öğretim sürecinde önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Sözlü ve yazılı edebi ürünlerin sıklıkla kullanıldığı derslerden biri de Sosyal Bilgiler'dir. Sosyal Bilgiler dersi, edebi eserlerden faydalanma adına zengin bir konu ağına sahiptir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan edebi eserlerin; öğretim sürecinin verimliliği, öğrenci memnuniyeti, derse katılım ve derse yönelik ilgi gibi konularda faydalı olduğu bilinmektedir (Çengelci, 2013). Bunların yanı sıra Sosyal Bilgiler dersinde etkili okuma ve yazma çalışmaları yürütmek için de edebi türler kullanılmaktadır. Edebi türler, etkili okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yürütülmesinde öğretmen/öğrenciye farklı deneyimler yaşatacak ve yöntem çeşitliliği sağlayacak önemli yardımcılarıdır. Bununla birlikte öğrenciler; tarihsel düşünme becerisi, empati kurma becerisi, bilişsel başarıyı arttırma, derse karşı olumlu tutum kazanma, kitap okuma alışkanlığı gibi artılar edinirler (Jarolimek, Foster ve Kellough, 2005; Küçüköğlü, 2010; Oruç ve Erdem, 2010; Öztürk, 2011; Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014).

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin en fazla kullandığı edebi türlerden biri tarihi romanlardır. Tarihî roman, ele aldığı zaman, mekân ve insan unsurları bakımından yazarın tanıklık etmediği bir tarihî şahsiyeti, devir veya dönemi gerçeğe yakın bir durum veya olay halinde belli bir düzene bağlı kurgulayıp aktaran tahkiyeli edebiyat eserine denir (Ergunşah, 1990: 5; Tural, 1993: 69). Tarihi romanların akademik başarı, derse ilgi, kültürleme, sosyalleştirme gibi faydalarının olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Smith ve diğerleri, 1992: 370-375; Şimşek, 2006b). Konuyla ilgili Türkiye dışında yapılan çalışmaların sayısı ve tarihlerinin eskiye dayanması, edebi eserlerden öğretim sürecinde faydalanma düşüncesinin uzun zamandır var olduğunu göstermektedir. 18. Yüzyılda Daniel Defo'nun (1719) "Robinson Kruze" isimli eseri, üzerinde ilk pedagojik tartışmaların yapıldığı eser olmuştur (Ata, 2000). Ancak konuyla ilgili Türkiye'de az sayıda çalışma olduğu görülür. Bunlar içerisinde konuya ilişkin en kapsamlı ve net bilgiyi, Ata'nın 2000 yılında yapmış olduğu "Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar" adlı çalışma ile Şimşek'in 2006'da yayımlanan "Tarihsel romanın eğitimsel işlevi" adlı çalışmalar vermektedir. Safran ve Ata (1998), tarihi

romanların, tarihi öğretmekten daha ziyade tarihin öğrenilmesindeki temel güç olan ilgiyi sağladığını düşünmektedirler. Şimşek (2006b) ise her öğrencinin ciddi bir hayal dünyasına sahip olduğunu ancak bunların öğretim sürecinde daha sıralı, makul ve planlı olması gerektiğini savunmaktadır. Öztürk (2002)'de yaptığı çalışmada tarih konularının öğretiminde tarihi romanları kullanmış ve öğrencilerin; bilgi, kavrama ve erişilerinin anlamlı düzeyde geliştiğini tespit etmiştir.

Tarihi romanların sosyal bilgiler dersinde yaptığı şey; öğrencinin ilgisini canlı tutmak, macera ve heyecan ihtiyaçlarını gidermek ve tarihsel bir gözle konuya bakabilmeyi imkânlı hale getirmektir (Davis ve Hunter, 1990; Harris ve Austin, 2000). Tarihi romanın eğitimde kullanımını avantajlı kılan temel unsurun, öğrenci ile geçmiş arasında olay örüntüsüne dayalı bir bağlam oluşturmak olduğu söylenebilir. Bu açıdan, tarihi romanların sosyal bilgiler dersinde kullanımı özellikle tarih içerikli öğrenme alanlarında yoğunlaşmaktadır. Ancak hangi kesime hitap ederse etsin tarihi romanların yazılmasında tarih, coğrafya veya farklı bilim dalını öğretmek gibi bir amaç yoktur. Kurguya dayalı anlatım tarzıyla, materyal sayılabilecek bu romanlar; tarihi olayı, şahsiyeti veya devri anlatmak adına ders kitabına yardımcı birer kaynaktır (Erol, 2012). Bu yönüyle tarihi romanlar, Sosyal Bilgiler dersinde çok yönlü bir katkı sağlayabilir çünkü Sosyal Bilgiler dersi bilgi, beceri ve değer bağlamında çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan tarihi romanların okunması ahlaki ve sosyal beceriler gibi duyuşsal alan becerilerinin gelişimine de etki edecektir (Tokdemir, 2016).

Son yıllarda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yapılan değişiklikler ile edebi türlerin kullanımı için yönlendirmeler yapılmaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler programında doğrudan sözlü ve yazılı edebi ürünlerin kullanımı desteklenmemiş olsa bile, 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı edebi ürün kullanımıyla ilgili olarak; “*efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmeli ve öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir*” önerisinde bulunmaktadır (MEB, 2017).

Edebi türler, Türkiye’de yakın zamanda eğitimde kullanılan materyallerdir ancak kullanım şekli ve amaçlarıyla ilgili sorunlar mevcuttur. Ata (2000) tarihi romanların, Türkiye’de çoğunlukla ev ödevi olarak verildiğini ve sınıf ortamında kitapla ilgili yazma, okuma ve tartışma etkinliklerine nadiren yer verildiğini dile getirmektedir. Tarihi romanların derslerde kullanımını

daha etkili hale getirmek, öğretmenlerin bu konudaki becerilerini geliştirmekle mümkün olacaktır. Dolayısıyla bu konudaki çalışmaların öğretmen eğitimi veren fakültelerden başlaması gerekmektedir. Tarihi romanların veya farklı edebi türlerin öğretim sürecinde kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimdeki deneyimleri çok önemlidir. Bu süreçte, edebi türler bilgisi, öğrenci seviyesine uygun edebi türlerin nasıl seçileceği, edebi türlerin öğretim programıyla veya içerikle uyumunda nelere dikkat edilmesi gerektiği, öğretim sürecinde nerede, nasıl kullanılabileceğine dair soru işaretlerinin giderilmesi ciddi ve planlı bir hazırlık gerektirmektedir. Öğretmenler açısından bu hazırlıkların adı ders planıdır. Ders planı; öğretim sürecindeki tüm öğelerin bir bütün olarak işe koşularak planlanan amaçlara ulaşılmasının sağlanmasıdır. (Demirel, 2007; Yılmaz ve Sünbül, 2000). Tarihi romanların Sosyal Bilgiler dersinde istenen katkıları sağlayabilmesi, öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve becerilerini, ders planları aracılığıyla ve sonrasında da uygulama yoluyla öğrencilerine aktarmalarına bağlıdır.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde tarihi roman kullanma yeterliklerini ders planları üzerinden incelemektir. Bu bağlamda araştırma problemi ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

Problem Cümlesi

- a) Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler dersinde ek kaynak ve materyal olarak tarihi roman kullanma yeterlikleri nasıldır?

Alt Problemler;

- a) Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının, okudukları tarihi romanları program öğeleri ile (öğrenme alanı, ünite ve kazanım) ilişkilendirme becerileri nasıldır?
- b) Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adayları, tarihi romanları hangi yollarla öğrencilere sunmayı planlamaktadırlar?
- c) Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adayları, tarihi romanları kullandıkları derslerde hangi öğretim ilke ve yöntemlerini tercih etmektedirler?
- d) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, okudukları tarihi romanları değer öğretiminde kullanma becerileri nasıldır?



## **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama sürecine (aracına), geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi-durum çalışması deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Hitchcock ve Hughes (1995), durum çalışması için; durumla ilgili, belirgin aktörlerin ve konuların incelenmesinin gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacının da durumun belirli bir ölçüde içinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırma kapsamında belirli bir zaman dilimi içinde oluşmuş veriler ve verileri oluşturan öğretmen adayları durumun aktörleri olarak nitelendirilebilir. Durum çalışmaları genellemere ulaşmak yerine, en mükemmel sonuca ulaşabilmenin yollarını aramak için tasarlanır(Denzin ve Lincoln, 1985). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının tarihi roman kullanım yeterliklerini genellemek yerine, eksikleri veya özgün davranışları tartışmak için durum çalışması tercih edilmiştir.

Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma bulgularının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998, s.58). Bu bağlamda; öğretmen adaylarının, tarihi romanların Sosyal Bilgiler’de kullanımıyla ilgili hazırladıkları ders planı örneklerinin incelenmesi için en uygun araştırma deseninin durum çalışması olduğu düşünülmüştür. Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgu ya da olgular hakkındaki yazılı bilgilerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002, s.140-143). Bu araştırmada ise öğretmen adaylarının üç yıllık bir süreçte edindikleri mesleki bilgilerin yansımaları olan ders plan örnekleri doküman olarak ele alınmış ve incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu Sosyal Bilgiler öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya 30 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları seçkisiz örnekleme tekniğine göre Sosyal Bilgiler öğretmen adayları içinden rastgele seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme benzer

özellikler gösteren örneklem grupları için uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2002, s.131) Bu örnekleme yönteminin kullanılmasında evreni temsil eden örneklem grubunun (Sosyal Bilgiler öğretmen adayları) incelenen durum açısından benzer özellikler sergilediği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının 12’si bayan 18’i erkektir. Çalışma grubuna dâhil olan öğretmen adaylarının daha önce ders kitabı dışında kaynak kullanarak ders planı hazırlama deneyimleri bulunmamaktadır. Katılımcılar, “*Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri*” adlı derste farklı edebi türleri inceleme şansı bulmuşlardır. Bu edebi eserlerin Sosyal Bilgiler dersinde nasıl kullanıldığına dair makaleler ve kitaplar incelenerek dersin amaçlarına ulaşması için çaba gösterilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, doküman incelemesi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma verileri 2016-2017 öğretim yılı bahar yarıyılında, “*Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri*” isimli derste gerçekleştirilen uygulamadan elde edilmiştir. Veri toplama süreci, derse ait temel bilgilerin ve ünitelerin öğretiminin tamamlanmasının ardından başlamıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının, seçerek okumaları için 10 kitaptan oluşan bir tarihi roman listesi oluşturulmuştur. Seçilen tarihi romanların ortaokul seviyesine uygunluğuna ilişkin bu konuda doktorasını yapan bir uzmandan yardım alınmıştır. Okunan tarihi romanların Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında hangi öğrenme alanı, ünite ve kazanımın öğretiminde kullanılabileceği ve bu öğretim sürecinin planı öğretmen adaylarından istenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturduğu ders planları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tablo 1

### Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Adaylarının Okuduğu Tarihi Romanlar

Okunan Tarihi Roman	Yazar
Son İmparatorluktan İlk Sultana	Sarp ERSOY
Anadolu Fatihi-Sultan Alparslan	Yusuf DURSUN
İlk Osmanlılar	Bahadır TÜRKMENOĞLU
Beyaz Kale	Orhan PAMUK
İstanbul’un Fethi	Ahmet İZCİ
Cennet Kapısı Çanakkale	Yusuf DURSUN
Malazgirt’te Bir Cuma Sabahı	Yavuz BAHADIROĞLU
İstanbul Benim Olacak	Mehmet AKBULUT
Mavi Yıldız	Yavuz BAHADIROĞLU
Osman Bey’in Rüyası	Kemalettin ÇALIK

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu araştırmadan elde edilen veriler Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ders planlarıyla sınırlıdır. Araştırma öncesinde, ders planı hazırlamak konusunda öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin yeterli olduğu varsayılmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığını sağlayan temel unsur uzman desteğinin alınmasıdır. Bu bağlamda elde edilen verilerin doğruluğu 2 uzman tarafından incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır (Uzman 1: tarihi romanların eğitimde kullanımı üzerine doktora eğitimini sürdüren uzman öğretmen, Uzman 2: Bu konuda yetkinliği olan öğretim üyesi). Ayrıca çalışma grubunun seğimine ilişkin bilgiler de verilerek iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin doğrudan aktarılması ise tutarlılığı sağlamak adına önemlidir. Bu araştırmada da veriler özellikle bulgular kısmında genelleme ve yorumlama yapılmadan verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları çalışma grubundaki öğretmen adaylarıyla paylaşılarak araştırmanın iç güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalardaki bir diğer bilimsellik ilkesi ise aktarılabilirliktir. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) sağlamak adına verilerin olabildiğince detaylı bir şekilde kodlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verileri içinde doğrudan alıntı yapmaya uygun veri olmadığı için doğrudan alıntılama yapılamamıştır. Son olarak araştırmanın teyit edilebilirliğini yani dış güvenirliğini sağlamak için benzer konularda yapılmış çalışmalara ait bulgu ve sonuçlar irdelenmeye çalışılmıştır (Merriam, 1998; Yıldırım ve şimşek, 2013).

### **Verilerin Analizi**

Doküman incelemesi tekniği ile elde edilen verilerin işlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarında; okudukları tarihi romanı hangi öğrenme alanı, ünite ve kazanımla ilişkilendirdikleri, tarihi roman kullanma tekniklerinin ne olduğu ve öğretim sürecini hangi öğretim ilke ve yöntemleriyle yürüttüklerine dair başlıklar oluşturulmuştur. Oluşturulan başlıklar kapsamında öğretmen adaylarına ait ders planları kodlanmaya başlanmıştır. Örneğin; A öğretmen adayının öğretim ilke ve yöntem tercihi belirlendikten sonra bunu sınıf ortamında nasıl hayata geçireceğine dair kısımlar incelenerek gerçekten yöntem, konu ve materyal bütünlüğünü sağlayıp sağlayamadığı kontrol edilmiştir. B öğretmen adayının değer öğretimine ilişkin kullanmayı planladığı değer öğretim yöntemi; soracağı sorular, kullanacağı metinler ve geçiş cümleleri incelendikten sonra kodlanmıştır. Bu başlıkların her biri ayrı tablolar şeklinde ifade edilmiştir.



## Bulgular

Bu bölümde, alt problemlere ait veriler tablolar aracılığıyla sunulmaya çalışılmıştır.

## Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Adaylarının Okudukları Tarihi Romanları İlişkilendirdikleri Öğrenme Alanı, Ünite, Kazanım, Değer Ve Becerilere İlişkin Bulgular

Okunan Tarihi Romanlar	İlişkilendirilen Öğrenme Alanı/Ünite/Değer /Beceri	İlişkilendirilen Kazanım
Son İmparatorluktan İlk Sultana	Kültür ve Miras/Türk Tarihinde Yolculuk/Estetik/Tarihsel Olguları ve Yorumları Ayırt Etme	Osmanlı Devletinin fetih ve mücadelelerini Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir. (2)*
Anadolu Fatihi-Sultan Alparslan	Kültür ve Miras/İpek Yolunda Türkler/Kültürel Mirasa Duyarlık/Çıkarımda Bulunma	Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk-İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine göre çıkarımlarda bulunur. (3)
İlk Osmanlılar	Kültür ve Miras/Türk Tarihinde Yolculuk/Estetik/Tarihsel Olguları ve Yorumları Ayırt Etme	Osmanlı Toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşamın önemine dayalı kanıtlar gösterir. (3)
Beyaz Kale	Bilim, Teknoloji ve Toplum/Elektronik Yüzyıl/Çalışkanlık/Yaratıcılık	Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder. (2) Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatına etkilerini tartışır. (2)
İstanbul'un Fethi	Kültür ve Miras/Türk Tarihinde Yolculuk/Estetik/Tarihsel Olguları ve Yorumları Ayırt Etme	Kanıtlara dayanarak Osmanlı devletinin siyasi bir güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar. (2) Osmanlı Toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşamın önemine dayalı kanıtlar gösterir. (2)
Cennet Çanakkale Kapısı	Küresel Bağlantılar/Ülkeler Arası Köprüler/Barış/Kalıp Yargıları Fark Etme	20. YY başında Osm. Devl. Ve Avrupa ülkelerinin siyasi, ekonomik yapısıyla 1 Dünya Savaşının sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir. (3)
Malazgirt'te Bir Cuma Sabahı	Kültür ve Miras/İpek Yolunda Türkler/ Kültürel Mirasa Duyarlık/Çıkarımda Bulunma	Günümüz Türk Silahlı Kuvvetlerini ilk Türk devletlerinin ordusu ilişkilendirerek Türk Silahlı Kuvvetlerinin önemini ve görevlerini kavrar. (2)

İstanbul Benim Olacak	Kültür ve Miras/İpek Yolunda Türkler/ Kültürel Mirasa Duyarlık/Çıkarımda Bulunma	Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşmesine katkılarını değerlendirir. (2)
Mavi Yıldız	Kültür ve Miras/İpek Yolunda Türkler/ Kültürel Mirasa Duyarlık/Çıkarımda Bulunma	Kültürel Mirasın korunarak gelecek nesillere aktarılması gerektiğini savunur. (2)
Osman Bey'in Rüyası	Kültür ve Miras/Türk Tarihinde Yolculuk/ Estetik/Tarihsel Olguları ve Yorumları Ayırt Etme	Osmanlı Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder. (3) Kanıtlara dayanarak Osmanlı devletinin siyasi bir güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar. (2)

\* Kazanım ifadelerinin sonudaki rakamlar aynı kazanımı seçen katılımcı sayısını göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının tarihi roman ve Sosyal Bilgiler dersi kazanım eşleştirmelerinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yoğunlaştığı görülmektedir. 30 öğretmen adayından 7’sinin, okudukları tarihi romana göre “Bilim Teknoloji ve Toplum” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanıyla ilişkilendirme yaptığı görülmektedir. Geriye kalan 23 öğretmen adayının “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kapsamındaki kazanımların öğretiminde okudukları tarihi romanları kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 6 ve 7. sınıf üniteleri olan “İpek Yolunda Türkler” ve “Türk Tarihine Yolculuk” ünitelerindeki kazanımlarla eşleştirme yapıldığı görülmektedir. Diğer öğrenme alanlarındaki üniteler ise “Bilim Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında 6 sınıf ünitesi olan “Elektronik Yüzyıl”, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise 7 sınıf ünitesi olan “Ülkeler Arası Köprüler”dir. Öğretmen adaylarının, tarihi roman-kazanım ilişkilendirmesinde özellikle 6 ve 7. sınıf düzeylerini seçtikleri görülmektedir. Ayrıca ilişkilendirmelerin çoğunluğunun Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında, tarih disiplini konularının yer aldığı öğrenme alanından seçildiği görülmektedir. Tarihi romanların materyal veya ek kaynak olarak kullanılacağı kazanımlara bakıldığında ise değerlendirir, açıklar, çıkarımda bulunur, kanıt gösterir gibi üst düzey diyebileceğimiz öğrenme hedeflerinin yer aldığı kazanımlar ön plandadır. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliklerini de kullandıklarını söyleyebiliriz. Okunan tarihi romanların içerik olarak seçilen kazanımla da uygunluk gösterdiği görülmektedir.

**İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 3

Tarihi Romanların Öğrencilere Sunulma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

<b>Yazma Etkinlikleri</b>	<b>Okuma Etkinlikleri</b>
Mektup	Bireysel Okuma
Öykü Oluşturma	Grupla Okuma
Öykü Tamamlama	Görsel Okuma
Kompozisyon	
Şiir	
Resim	

Tablo 3 te öğretmen adaylarının tarihi romanları hangi etkinliklerle öğrenciye taşıdığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının tarihi romanları farklı şekillerde dersle bütünleştirebilme fikrine sahip oldukları söylenebilir. Bu etkinlikler yazma ve okuma başlığı altında toplanmıştır. Yazma etkinliklerinde; geçmişe ve geleceğe mektup, öykü oluşturma ve yarım verilen öyküleri tamamlamaya yönelik etkinlikler dikkatleri çekmektedir. Bunların yanı sıra kompozisyon yazma, şiir yazma ve resim çizme gibi ifade ve yansıtma becerilerini geliştirmeye yardımcı serbest etkinliklerin de tarihi romanlar aracılığıyla planlandığını söyleyebiliriz. Okuma etkinlikleri içinde öğretmen adaylarının bireysel okuma türüne en fazla yeri verdiğini, grupla okuma ve görsel okuma tercihlerinin de ders planları içinde yer aldığını görebiliyoruz. Öğretmen adaylarının bireysel ve görsel okumayı etkili hale getirmek için ayrıca ders planlarında; bilinmeyen kelime, ana fikir çıkarma, problem durumu belirleme gibi ara etkinliklere yer verdiği görülmektedir. Aslında okuma etkinlikleri bu tarz yardımcı kaynakların kullanıldığı ders planlarında ilk başvurulan yoldur. Nitekim araştırma sürecine alınan ders planlarında da ilk adımın okumaya yönelik etkinlikler olduğu görülmektedir. Çünkü okuma gerçekleşmeden yazma ve diğer etkinliklerin yapılması da bir anlam ifade etmez. Daha sonrasında gerçekleştirilecek olan tartışma, drama, rol oynama vb. tekniklerin amacına ulaşması tarihi romanların öğrenci tarafından anlaşılmasına bağlıdır.



### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4

Tarihi Romanların Kullanıldığı Derslerde Öğretmen Adaylarının Tercih Ettiği Öğretim İlke Ve Yöntemleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri	Açıklamalar
Drama	Senaryolar hazırlanırken tarihi romanlardaki kurgulardan yararlanılmıştır. Tarihsel kişilerin ve olayların canlandırılmasında romanlardaki betimlemelerden kullanılmıştır.
Tartışma <ul style="list-style-type: none"><li>• Beyin Fırtınası</li><li>• Çember</li></ul>	Ders kitabından ve tarihsel romanın içerik olarak uygun bölümlerinden problem durumları belirlenmiş ve bu durumlara ilişkin sınıf tartışması yapılmıştır.
Soru-Cevap	Bilgi ve kavramsal öğrenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. ( <i>İstanbul'un fethi kaç yılında yaşanmıştır? Yükselme ve Duraklama kavramları ne anlama gelmektedir?</i> )
İstasyon	Seçilen kazanımların özellikle tarih konularını içermesi soyut öğrenme konularının ağırlık kazanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda farklı türdeki öğrenme ürünleri veya etkinlikleriyle sonuç biraz daha somut hale getirilmek istenmiş ve farklı öğrenme istasyonları kurulmuştur.
Sanal Gezi	Kültürel mirasın korunması bağlamında tarihsel romanlardaki ve ders kitaplarında adı geçen tarihsel mekân ve yerler sanal gezi eşliğinde öğrencilerle paylaşılır.
Balık Kılıcı	Genelde sebep-sonuç ilişkisi bulunan konularda balık kılıcı tekniği kullanılmıştır. ( <i>Örneğin; Osmanlı Devleti'nin güçlenmesindeki siyasi, sosyal ve ekonomik nedenlerin balık kılıcı tekniğiyle öğretimi planlanmıştır.</i> )

Tablo 4'de öğretmen adaylarının tarihi romanları kullandıkları ders planlarında tercih ettikleri öğretim ilke ve yöntemlerine yer verilmiştir. Görüldüğü üzere ilk sırayı drama yöntemi almaktadır. Burada hem tarihi roman içindeki karakter ve olaylar kullanılmış hem de kazanımın ders kitabındaki içeriğinden faydalanılmıştır. Drama yönteminin fazla tercih edilmesinde, tarihi romanların senaryo oluşturmaya veya karakter belirlemeye yardımcı olması gösterilebilir. Ayrıca tarihi romanlarda olayların kronolojik bir sırayla verilmesi de öğretmen adaylarının drama yöntemini tercih etmesinde bir neden olabilir.

Tartışma tekniği, drama'dan sonra en fazla kullanılan yöntemdir. İki farklı tartışma tekniğinden yararlanıldığı görülmektedir. Beyin fırtınası ve çember tekniği ile öğrencilerin çıkarımda bulunma ve olay-olguları ayırt etme becerilerinin geliştirilmesi planlanmaktadır. Bu iki tartışma tekniğinin çıkarımda bulunma ve olay-olguları ayırt etme becerilerini geliştirmek adına uygun teknikler olduğu söylenebilir.

Soru-cevap tekniği, genel olarak tüm öğretim süreçlerinde planlı veya plansız kullanılan bir tekniktir. Öğretmen adaylarının ders planlarında soru-cevap tekniğini genelde bilgi ve kavramsal öğrenmeler amacıyla kullandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının tarihi romanların ek kaynak olarak yer aldığı ders planlarında kullandığı bir diğer tekniğin ise istasyon tekniği olduğu görülmektedir. İstasyon tekniğinde; neden sonuç değişkenlerini yazma, slogan yazma, afiş hazırlama, şiir, öykü yazma, resim çizme vb. öğrenme merkezleri yer alır. Öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarında öğrenme istasyonlarının şiir, kompozisyon ve resim olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kullandığı bir diğer tekniğin ise sanal gezi olduğu görülmektedir. Eğitim teknolojisinin sınıflara getirdiği önemli yeniliklerden birisi de etkileşimli tahtalar ve projeksiyon cihazlarıdır. Öğretmen adaylarının özellikle tarihi mekânlar ve yerler konusunda eğitim teknolojisinden faydalandıkları ders planlarında görülmektedir. Ders kitabında veya tarihi romanda geçen mekânlar ve tarihi eserlerin sanal gezi yoluyla tanıtılması ders planlarında yerini almıştır.

Öğretmen adaylarının kullandığı son teknik ise balık kılıcıdır. Özellikle tarihsel konuların öğretiminde sebep-sonuç ilişkisine dayalı öğrenme konularının fazlalığı, öğretmen adaylarının balık kılıcı tekniğini kullanmaya yönelmesini sağlamış olabilir.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Tarihi Romanları Kullanıldığı Derslerde Değer Öğretimi

<b>Öğrenme Alanı ve Ünite</b>	<b>Öğretimi Yapılacak Değer</b>	<b>Değer Öğretim Yöntemi</b>
Kültür ve Miras/Türk Tarihine Yolculuk	Estetik	Telkin Yöntemi
Kültür ve Miras/İpek Yolunda Türkler	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Telkin Yöntemi
Bilim, Teknoloji ve Toplum/Elektronik Yüzyıl	Çalışkanlık	Telkin Yöntemi
Küresel Bağlantılar/Ülkeler Arası Köprüler	Barış	Telkin Yöntemi

Tablo 5 Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının değer öğretiminde kullandıkları yöntemleri göstermektedir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının 4 değer öğretiminde telkin yöntemini kullandıkları görülmüştür. Değer öğretiminde; telkin yöntemi, ahlaki

ikilemler, değer analizi, değer açıklama gibi değer öğretim yöntemleri kullanılabilir. Ancak telkin yöntemi bunlar arasında kullanılması en az tavsiye edilen hatta mecbur kalınmadıkça kullanılmaması istenen yaklaşımdır. Öğretmen adayları; estetik, kültürel mirasa duyarlılık, çalışkanlık ve barış değerlerinin öğretiminde telkin yöntemine atıfta bulunmuşlardır. Ders planlarında; ders kitabı ve tarihi romanlarda dersin konusu olan değere ilişkin örnek olay, hikâye ve kişilerin davranışları öğrencilere örnek gösterilmekte ve bu değerlere sahip olunmadığı takdirde kaybedebilecekleri şeyler sıralanmaktadır. Ancak bu yöntemle değerlerin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi pek mümkün görülmemektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler dersinde ek kaynak ve materyal olarak tarihi roman kullanma yeterliklerinin incelendiği bu araştırmada, ulaşılan sonuçlar ve tartışmalar bu bölümde sunulmuştur.

İlk olarak öğretmen adaylarının tarihi romanları kullanmayı tercih ettikleri öğrenme alanı, ünite ve kazanımlar değerlendirilecektir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları tarihi romanları, tarih konularının öğretimde daha fazla kullanılmayı tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, 8 öğrenme alanı, 30 ünite ve yüzlerce kazanım içerisinde “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanına ait kazanımların öğretiminde, tarihi romanları kullanmayı tercih etmişlerdir. Katılımcıların okuduğu tarihi romanların özellikle Osmanlı ve Selçuklu devleti dönemi savaş ve siyaset konularını işleme de öğretmen adaylarının seçimini etkilemiş olabilir. Öğretim sürecinin en önemli iki bileşeni; kazanımlar ve içerik arasındaki uyum en temel zorunluluktur. Bu noktada; konusu, kişisi ve zamanı tarih olan romanlarla, Sosyal Bilgiler dersine ait içeriğin önemli bir kısmını oluşturan tarih konuları arasında ilişki kurulması mantıklıdır. Yeşilbursa ve Sabancı (2015) ve Beldağ ve Aktaş (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının edebi ürün kullanımını daha çok tarih konularıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarından bazılarının, tarihi romanları farklı içerikteki konuların öğretiminde kullanmayı tercih ettikleri de görülmektedir. Bu durum tarihi romanların aslında farklı içerikteki konuların öğretimde de kullanılabilirliğini göstermektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarının farklı sosyal bilim



disiplinlerinden bilgileri içerdiği bilinmektedir. Özellikle; coğrafya, sosyoloji, ekonomi gibi disiplinlerle de konu alışverişi olan Sosyal Bilgiler dersinde tarihi romanların kullanım alanı genişletilebilir. Bu anlamda öğretmen adaylarının ders planı oluşturma, yöntem-teknik belirleme, etkinlik veya senaryo oluşturma konusundaki yaratıcılığı, ders kitabı dışındaki kaynaklarla da desteklendiğinde ortaya öğrenme-öğretme adına faydalı sonuçlar çıkabilmektedir. Bu bağlamda araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliklerinin de iyi olduğu söylenebilir. Ders kitabı dışında bir kaynağı öğretim sürecinin temeli olan kazanımlarla uygun bir şekilde eşleştirmek ve ders planı olarak sunabilmek, iyi bir alan bilgisi yeterliğini gerektirir.

Öğretmen adaylarının ek veya yardımcı kaynak niteliğinde kullandığı tarihi romanları öğretim sürecinin bir parçası haline getirme aşamasında izlediği yollar da bu araştırmanın özgünlüğü açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının tarihi romanları, doğrudan öğretim sürecinin bir parçası haline getirmediği, ilk etapta tarihi romanların öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlayacak etkinliklere yer verildiğini söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının temel öğretim becerilerinden okuma ve yazma etkinliklerini bu süreçte kullandığı görülmektedir. Özellikle grupta okuma, bireysel okuma etkinliklerinin tarihsel romanların sayesinde sınıfta kullanılma şansı bulunduğunu söyleyebiliriz. Bu süreçte öğretmen adaylarına etkili okuma teknikleri üzerine tavsiyeler verilerek okuma etkinliklerinin yararları arttırılabilir. Yazma sürecinin ise okunan tarihi romanlardaki olay ve şahsiyetleri biraz daha belirginleştirmek adına yapıldığı görülüyor. Tarihsel romanda ele alınan sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel konuların kahramanları veya sebepleri ile ilgili yaratıcı yazma etkinliklerinin ders planlarında yer alması öğrencilerin yaratıcılıkları ve hayal güçlerinin gelişimi açısından faydalı olabilir. Öğretmen adaylarının tarihi romanları amacına uygun şekillerde ve doğru tekniklerle sınıfa taşınması aslında hizmet öncesi eğitimdeki uygulama ve deneyimlerle ilgilidir. Ata (2000) geçmiş dönemde, öğretmenlerin tarihi romanları, evde okunması gereken ödevler olarak nitelendirdiklerini belirtmiştir. Hâlbuki bu tarz kaynaklar öğretmenler için yöntem zenginliği sağlaması açısından çok kıymetlidir. Öğrencilerin tarihi romanları, belirli eğitsel hedeflere ulaşmak için etkili okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla incelemeleri çok yönlü ve bütünlük arz eden bir öğrenme sürecini sağlayabilir. Şimşek (2006), burada ifade edilen çok yönlülük ve bütünlüğü eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurları olan bilişsel ve duyuşsal öğrenme aşamalarıyla açıklamaktadır. Şimşek'e göre tarihi romanların en önemli eğitimsel işlevi zihinsel

ve duyuşsal gelişmelere sağlayacağı katkıdır. Keçe (2013) yaptığı çalışmada tarihi romanların derslerde daha fazla verim sağlayabileceğini belirtmektedir. Grup veya işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı tarihi roman okuma etkinliklerinde derse yönelik tutumun daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitim sürecinde farklı kaynak ve materyallerin kullanılmasına yönelik, gerekli bilgi ve becerilerle donatılması ve bu yönde bir dersin verilmesi son derece isabetli bir durumdur. Bu becerileri öğretmen adaylarına kazandırabilmek ise bol sayıda uygulamaya katılmayı gerektirmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler öğretmen yetiştirme programı incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama yapabileceği ders isim ve kredi saatlerinin yok denecek oranda az olduğu görülmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri I-II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri haricinde öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanabileceği derslerin olmaması düşündürücüdür. 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde yoğun bir beceri ve değer eğitiminin derse hâkim olduğu görülmektedir (MEB,2017). Bunun anlamı öğrenci merkezli etkinlik ve uygulamalara dayalı bir süreçtir. Hizmet öncesi eğitim süreci ağırlıklı oranda teorik bir eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli etkinlikler üretmesinde problemlerin olması da doğaldır. İkinci alt problemle ilgili olarak; öğretmen adaylarının tarihi romanları öğrencilerine sunma performanslarının tecrübesizlikten kaynaklı birkaç hatanın dışında iyi olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ders planlarındaki bir diğer başlık ise öğretim ilke ve yöntemleridir. Ders planlarında yer alan yöntem ve tekniklerin içeriğe uygun olduğunu ancak yöntem çeşitliliğinin biraz daha arttırılması gerektiğini söyleyebiliriz. Seçilen yöntem ve tekniklerin tarihi romanlarla ilişkisi incelendiğinde ise öğretmen adaylarının yöntem ve teknik seçimlerinde de tarihi romandan etkilendiğini söyleyebiliriz. Ders planları incelendiğinde; drama, tartışma ve sanal gezi gibi yöntem ve tekniklerin uygulanmasında tarihi romanların katkı sağladığı anlaşılabilmektedir.

Derse, konuya ve öğrenciye uygun bir yöntem-teknik belirlemek öğretmenler için iyi bir pedagoji bilgisini gerektirir. Dersin içeriği ve kullanılan araç gereçler yöntem seçiminde öğretmeni yönlendirmek adına rol oynarlar. Bu bağlamda tarihi romanların en azından yukarıdaki verilere dayanarak, öğrenci merkezli yöntem-tekniklerin kullanılmasında teşvik edici bir rol oynadığı ve öğretmen adaylarının pedagoji bilgisini geliştirdiği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ders planlarında, tarihi romanın özellikle yer aldığı bir diğer noktanın ise değer öğretimi başlığı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının tarihi romanlar içerisindeki örnek olayları, belirli bir değeri kazandırmak için kullandığı görülmektedir. Kullanım şekli ve etkinlikler incelendiğinde öğretmen adaylarının kullandığı değer öğretim tekniğinin “telkin yöntemi” olduğu görülmektedir. Değer öğretimi yöntemleri içerisinde kullanılması fazla tavsiye edilmeyen tek yöntemin telkin yöntemi olduğu bilinmektedir. Tüm öğretmen adaylarının doğrudan telkin yöntemini kullanmaları tesadüften öte gibi görünmektedir. Öğretmen adayları aldıkları eğitim gereği bu telkin yöntemini seçmiş olabilirler. Öğretmen adaylarının değer eğitimi konusundaki eksiklikleri veya öğretim üyelerinin ders işleme tekniklerini taklit etmeleri onları etkilemiş olabilir. Burada yaşanan en büyük problem şudur; öğretmen adayları bilgiyi, beceriyi, değeri öğretmek için ayrı ayrı etkinliğe ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir. Ders planlarındaki en bariz eksiklik, her başlık için farklı etkinlik veya yöntem kullanmaya çalışmış olmalarıdır. Bu konudaki eksikliğin pedagojik alan bilgisi (PAB) yetersizliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Mishra ve Koehler (2006) PAB’ni, bir konunun öğretimi konusunda öğretmen veya öğretmen adayının sahip olduğu öğretim yöntemi bilgisi olarak açıklar. Öğretmen adaylarının ders planlarında yöntem bilgilerinin var olduğunu ancak dersin tamamı için kurgulayamadıkları görülmektedir. Yani teori var ama beceri deneyimi yok. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının farklı kaynakların ve materyallerin yer aldığı örnek öğretim uygulamalarına katılımları arttırılmalıdır. Nitekim; Aydın ve Boz (2012), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının PAB konusunda Türkiye’de önemli eksikliklerinin olduğunu belirtmektedir. Bu konudaki eksiklik, özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerle giderilebilir (Grossman, 1990). Bu sebeple, hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının yeterli deneyim ve beceri kazanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilmesi önemlidir. Çünkü bilmek ve uygulamak arasında ciddi farklılıklar vardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına farklı tarzlarda tarihi romanlar okutma ve inceleme çalışmaları yaptırmak bu konudaki becerilerin gelişimi için başlangıç olabilir.

Sonuç olarak;

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihi roman kullanmalarının; alan bilgisi (AB), pedagoji bilgisi (PB), pedagojik alan bilgisi (PAB), gibi yeterlikleri kazanmalarına bağlı olduğu görülmektedir. Araştırma sürecine dâhil olan Sosyal Bilgiler dersi öğretmen adaylarının tarihi roman okuma, kazanımla eşleştirme, tarihi romanı



öğrenciye sunma, dersin konusuna uygun yöntem ve teknik belirleme gibi aşamalarda uygun tercihlerde bulduklarını söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının değer öğretimi sürecinde eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde katıldığı öğretim uygulamaları çok önemlidir. Bu uygulamalar, öğretmen adaylarının dersin içeriğini, yöntem ve tekniği, materyal ve ders dışı kaynakları birlikte uyumlu bir şekilde kullanmasını sağlayacaktır.

Öneriler;

- Tarihi romanların Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde farklı konu başlıklarında etkisi incelenebilir. Mesela kavram öğretiminde tarihi romanların etkililiği incelenebilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, tarihi roman kullanma konusundaki becerileri eylem araştırmaları ile geliştirilebilir.
- Değer öğretiminde, tarihi romanları kullanmanın etkileri araştırılabilir.

#### Kaynakça

- Akçalı, A. A. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf dışı tarih öğretimi algısı: öğretmen ve aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Aşılıoğlu, B. (1986). *Çocuk romanlarının çocuk eğitimindeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar. *Türk Yurdu*. 153-154, 158-166.
- Aydın, S., & Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 479-505.
- Büyüköztürk; Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Davis, S. J. & Hunter, J. (1990). Historical novels: A context for gifted student research, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 33 (8), 602-606.
- Demir, S. B., & Akengin, H. (2011). *Hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Özcan (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oas, CA: Sage.
- Ergunşah, H. (1990). *Türk edebiyatında tarihî roman (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, K. (2012). Tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 59.
- Çençen, N. (2010). 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin “edebi ürün” kullanımına ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher*. New York: Teachers College.
- H.B. (1894). History: History and Fiction. *Parents' Review*, 5, 255-259. İnternette 23. 01. 2006 tarihinde alınmıştır. [http://www.amblesideonline.org/PR/PRO\\_5p255HistoryandFiction.shtml](http://www.amblesideonline.org/PR/PRO_5p255HistoryandFiction.shtml).
- Harris, K. & Austin, P. (2000). Voices from America's past: Historical novels and audio books. *Book Links*, 10 (1), 22-24.
- Hitchcock, G. & Hughes D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. 26.02.2010, <http://books.google.com/books?id=qRuNQ6KLSsC&printsec=frontcover&dq=hitchcock+hughes&hl=tr&cd=1#v=onepage&q=&f=false>
- Jarolimek, J., Foster, C. and Kellough, R. D. (2005). *Teaching and learning in the elementary school*. (Eight Edition). New Jersey, NY: Pearson Education.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- Keçe, M. (2013), Sosyal Bilgiler öğretiminde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçüköğlü, H. (2010). Importance of literature in children's development with some suggested activities. İçinde, D. Şahhüseyinoğlu ve D. Ilisko (Eds.). *How do children learn best?* Ankara: Araştırmacı Çocuk Merkezi, ss. 144-157.

MEB (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Ankara.

McGowan, T. & Guzzetti, B. (1991). *Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi*. (Çev: Ahmet Doğanay), Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi'nin web sitesinde yayımlanan çeviri çalışma. İnternette 23. 01. 2006 tarihinde alınmıştır. [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay\\_01.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf).

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), ss. 1017– 1054.

Okur-Berberoğlu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).

Oruç, Ş. ve Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, ss. 215-229.

Öztürk, A. (2002). Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, H. İ. (2011). Tarih öğretmenleri eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: bir eylem araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/4, s.277-301.

Safran, M. & Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (1): 87-94.

Smith, A. J. & Monson, J. A. & Dopson, D. (1992). A case study on integrating history and reading instruction through literature. *Social Education*, 56 (7), pp. 370-375.

Şimşek, A. (2006a). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1). 187-202.

Şimşek, A. (2006b). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *BİLİG*, 37, ss. 65-80.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Tokdemir, M. A. (2016). Osmanlı Devleti'nin kuruluşunun öğretilmesinde tarihsel roman kullanımı: Devlet ana romanını okumak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), ss. 1469-1486.

Yeşilbursa, C. C.,& Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), ss. 19-33.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, H. & Sümbül, M. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Çizgi.



## EĞİTİMDE CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİNE TARİHTEN BİR ÖRNEK:

## ANTİK YUNAN\*

Evren ŞAR İŞBİLEN\*\*

Derya ÇIĞIR DİKYOL\*\*\*

**Öz:** Demokrasinin temellerinin atıldığı Antik Yunan'da, eğitim önemli bir olgu olmasına rağmen kadın ve erkek için sosyal yaşamdaki roller oldukça farklıydı ve bu durum çocukların eğitim hayatına da büyük ölçüde etki etmekteydi. Kızlardan iyi bir eş ve anne olmaları dışında bir beklenti olmadığı için yetiştirilmelerinde de erkek çocuklarda olduğu gibi formal eğitimin çok önemli bir rolü bulunmuyordu. Aslında kız çocuklarının çoğunluğu yün eğirme, dokuma ve işleme yapma gibi ev içi konularda eğitim almaktaydılar. Antik kaynaklar incelendiğinde, kız çocukların erkeklerle aynı okullara gidip gitmediği hususu da belirgin değildir. Elbette, burada sözü edilen kız çocuklarının Sparta dışında kalan şehir devletlerinde yaşayan özgür yurttaşlar olduklarının belirtilmesinde de fayda vardır. Zira Sparta kent devleti bu noktada pek çok yönden istisnai bir durum oluşturmaktadır. Bu bağlamda özellikle modern Batı Uygarlığı'nın şekillenmesinde büyük etkisi olan Yunan Uygarlığı'nın kadına bakışı ve bunun eğitime yansımaları değerlendirilmeye ve günümüz eğitim anlayışının köklendiği bir devrenin incelenmesiyle günümüze ışık tutulmaya çalışılmıştır. Nitel veri toplama araçlarından doküman analiziyle elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, antik kaynaklar taranarak modern kaynaklar ile karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu çalışma ile özellikle Türkiye'de, günümüz eğitim politikalarının temellerinin atıldığı Eskiçağ'da eğitimin durumu ile ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olması nedeniyle, bu alandaki boşluğun doldurulması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Tarihi, Antik Yunan, Kız Çocuklarının Eğitimi, Cinsiyet Eşitsizliği, Eğitim

\* Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimince BEK-2017-26472 proje numarası ile desteklenmiştir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, E-posta: [evrensar@istanbul.edu.tr](mailto:evrensar@istanbul.edu.tr)

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, E-posta: [ddikyol@istanbul.edu.tr](mailto:ddikyol@istanbul.edu.tr)

## A HISTORICAL EXAMPLE of GENDER INEQUALITY in EDUCATION: ANCIENT GREEK

**Abstract:** Although education was a very important fact in the Ancient Greece, where the basis of the democracy was founded, the social life acts of the man and woman were very different and this condition has also effected majorly to the children's education life. As there was no other expectation from the girls except from being a good wife and a mother, the formal education did not have an important role in their training at that for boys. When the antique sources were studied, the aspect that whether or not the girls went the same schools with boys is not definite. Certainly it should be underlined that the girls mentioned here were the free citizens, the slave ones' conditions were more far away from the chance of having an education and the mentioned Greek people were the women living in the city-states located outside the Sparta. Likewise in this point, Sparta was exceptional in this situation from many ways. Within this context, The Greek Civilization's, which had a great effect especially to the modeling the modern western civilization, attitude to women and its reflection to the education were tried to be reviewed and tried to enlighten today by examining a period in which modern-day's western education understanding has taken root. This study, which was carried out by the evaluation of the acquired data with the analysis of document from the qualitative data collection tools, the antique sources have been searched and these were compared and interpreted with the modern sources and archaeological discoveries.

**Keywords:** History of Education, Ancient Greek, Education of Girls, Gender Inequality, Education

### Extended Abstract

#### Purpose

In this study, ancient sources written about the education of girls in ancient Greece gathered together and aimed to take a picture of the woman's place during the aforesaid period. By this means, it will be possible to shed light on the roots of women's education with reference to the Greek society, in which the foundations of the contemporary western civilizations and thus today's educational systems. It is expected that this study, which deals with an important section from ancient period, will contribute to the literature on the history of education, sociology and women's research. Preparing a ground for the new studies to be done and being able to create a starting point for further more detailed researches in the future are also take place in the main objectives of this study.



## **Method**

In this study, which is designed with qualitative research method that deals with the education of the girls in Ancient Greece, the document analysis was used as data collection tool. The ancient sources form the backbone of the study and the information obtained based on these texts is interpreted by blending them with modern sources.

## **Results**

It would appropriate to mention two different models when it comes to ancient Greek education. The first one is the most well-known Athens and the education system applied in the other city-states and the other one is the education system of the Sparta city-state, which is different from Athens in all respects. In general, the main purpose of the education (paideia) for Greeks was to create a balanced personality. Especially in Athens education, the development of individuality, perfection, the development of aesthetic feelings, harmony, physical strength and beauty, openness in thought are the essential characteristics that an Athenian citizen should have. The ancient Greek civilization, a male-dominated society, is a world in which men have the right of systematic and institutionalized possession on women. In Sparta, which is quite different from the other city states in terms of its structure, things went a lot different. The Sparta education system, called Agoge, has a different place in terms of its inclusion of the first citizenship education in the history and it has a very different structure from its other contemporary Greek cities.

## **Discussion**

In the Ancient Greek Civilization it is not possible to talk about this brilliance when it comes to the subject of woman. Considering that the gender discrimination is still present in modern societies today and that the disadvantaged gender is always women, it is not surprising to see Ancient Greece as the basis of this understanding women's inequality in this sense. It can be said that the female figurine is identified with the notion of weakness and infirmity and the differences in the physical nature of women according to men are shifted to the weakness of character and willpower in the perception of the Ancient Greek society. It can be said in this context, Plato's emphasis in his ideal state about the need to educate women equally with men may probably be originated from the perception of women's character and willpower weakness according to men.

## **Conclusion**

A large majority of the Greek women were uneducated, with the exception of the basic education. They would get married at an early age after they had received enough basic education to handle the housework. There is a general information that some of the girls who have received the necessary education from their mothers at home are also trained by the pedagogues before getting married. Of course, the mentioned girls were the children of the families whose financial situation were appropriate. In the Ancient Greek world, which is already regarded as the basis of the Western Civilization, education was designed for the riches and nobles, namely for the ruling class. According to the ancient Greek thought, the education need of the rest should be enough to provide them to obey. However, no matter the girls has taken their education from their mothers or pedagogues, the education were given to them about the subjects such as sliver, weaving, dressing, singing, dancing, playing musical instruments. Especially at religious festivals, it is known that girls have also taken dance and song education along with the boys and the local songs and dances have made the gods happy.

In the other Greek cities, the girls' education was generally restricted to weaving and cooking, while the Spartans have been training the girls to be physically strong, like boys, and apparently to provide their harmony to the society. In Sparta, the girls were trained as boys by participating in physical activities.

---

## **Giriş**

Bu çalışmada, Antik Yunan'da kız çocuklarının eğitimi konusunda yazılmış antik kaynaklar bir araya getirilerek bahsi geçen dönemde kadının yerinin bir fotoğrafını çekmek amaçlanmaktadır. Bu sayede belki de çağdaş batı uygarlıklarının ve dolayısıyla günümüz eğitim sistemlerinin temellerinin atıldığı Antik Yunan toplumundan hareketle kadın eğitiminin köklerine ışık tutmak mümkün olabilecektir. Antik dönemden önemli bir kesitin ele alındığı bu çalışmada özellikle Türkiye'de eğitim tarihi araştırmalarının Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde yoğunlaşması ve günümüz eğitim politikalarının ilk temellerinin atıldığı Antik

Yunan'da eğitimin durumu ile ilgili çalışmaların oldukça az olması nedeniyle bu alandaki boşluğun doldurulması hedeflenmiştir<sup>1</sup>. Ayrıca eğitim tarihi dışında, sosyoloji ve kadın araştırmalarına ilişkin literatüre katkı sağlanması ve yapılacak yeni çalışmalara bir zemin hazırlayarak bu konunun ileride daha etraflı araştırılması için bir çıkış noktası oluşturabilmek çalışmanın başlıca amaçları arasında yer almaktadır.

Antik Yunan dünyası dendiğinde coğrafi olarak Yunan anakarası, Ege adaları ve Batı Anadolu kıyıları akla gelmektedir. Ancak M.Ö. 750 yıllarında başlayan Kolonizasyon döneminde bu sınırlar genişlemiş ve Marmara Denizi, Karadeniz ve Aşağı İtalya, Güney Fransa kıyıları ve İspanya kıyılarının bir bölümü hariç neredeyse tüm Sicilya ve hatta Kuzey Afrika'nın bir kısmı bu sınırlara dâhil olmuştur. Bu geniş coğrafi alan içinde yaklaşık olarak M.Ö. 8. yüzyıldan başlayan antik Yunan tarihi boyunca birbirinden bağımsız kent devletleri şeklinde idare olunan Yunanların ortak bir takım özellikleri bulunmaktadır. Dil, yazı, Homeros destanları, çok tanrılı din olarak sıralanabilecek bu ortak özellikler Hellenler arasındaki kültür bağlarının temelini oluşturmaktadır. Ancak özellikle Atina ve Sparta gibi dönemin önemli kent devletleri arasında birbirinden oldukça farklı kültürel özellikler de mevcuttur. Bu sebeple antik Yunan eğitimi dendiğinde iki ayrı modelden bahsetmek yerinde olacaktır. İlki en çok bilinen Yunan kenti olan Atina ve diğer kent devletlerinde uygulanan eğitim, diğeri ise Atina'dan her anlamda farklı olan Sparta kent devletinin eğitim sistemidir. Genel anlamda Yunanlar için eğitimin (*paideia*) asıl amacı dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Özellikle Atina eğitiminde, bireyselliğin gelişimi, kusursuzluk, estetik duyguların gelişimi, uyum, fiziksel güç ve güzellik, düşüncede açıklık bir Atina vatandaşı olması gereken belli başlı özelliklerdir (Dürüşken, 1990, 9). Ancak burada kastedilen vatandaşlar erkeklerdir. Kadınların erkeklerden farklı ve aşağı bir sınıf olduğu görüşünün bu dönemde yaygın olduğu söylenebilir. Dönemin ünlü filozoflarından olan ve yazdığı eserler ile Batı düşünürlerinin yanı sıra Ortaçağ'ın sonuna kadar İslam düşünürlerini de etkilemiş olduğu bilinen Aristoteles'in görüşleri, dönemin kadına bakışını açıkça gözler önüne

---

<sup>1</sup> Eskiçağ çalışmalarının dayanak noktasını antik kaynaklar oluşturmaktadır ve modern çalışmalar bu kaynakların bir araya getirilmesi, incelenmesi ve varsa arkeolojik ve epigrafik verilerle değerlendirilerek yorumlanması sonucu ortaya çıkmakta ve özgünlüğünü buradan almaktadır. Ancak Türkiye'de konu ile ilgili basılmış eserler incelendiğinde çoğunlukla bahsi geçen hususlara dikkat edilmediği ve modern kaynaklardan derleme şeklinde çalışılmış olduğu ya da eski tarihte basılmış olması nedeniyle güncellikten uzak olduğu görülmektedir (K. Aytaç., Avrupa Eğitim Tarihi, İstanbul, 1992; N. Mutluay, Yunan ve Roma Uygarlığı'nda Çocuk, İstanbul, 2007; H. A. Koçer, Eğitim tarihi I, Ankara, 1980; R. Maltaş, Sümerlerden Günümüze Eğitim I, Konya, 2011). Bu da kaynakların yer yer bilgi yanlışları içermesi, Yunanca isimlerin yanlış transkripsiyonla Türkçe'ye aktarılması ve özgünlükten uzak bir karakter taşımasına sebebiyet vermektedir.



sermektedir. Aristoteles, kadınları düşünme yetisine sahip ancak bunu kullanmaktan aciz varlıklar olarak gördüğünü belirtir. Politika adlı eserinde, doğaları gereği erkeklerin yönetici kadınların ise onlara tabi varlıklar olduklarını belirtirken (Aristoteles, *Politiká*, 1. 12), kadınların ve erkeklerin fiziksel ve zihinsel olarak farklı olduklarını ifade eder (Aristoteles, *Ton Peri Ta Zoia Historion*, 608b1-14). Bu bağlamda Aristoteles'in kadınların eğitime ilişkin görüşleri de hocası Platon'dan farklı olarak bu hiyerarşik yapı ekseninde yani kadın erkek arasında eşitsizlik temelinde oluşmuştur.

Atina ve diğer Yunan kent devletlerinde genel olarak devletin eğitimde Sparta'da olduğu gibi aktif bir rolü bulunmuyor ve çocuklara geleceğin askerleri gözüyle bakılmıyordu (Marrou, 1956, 109). Eğitim ailelerin inisiyatifine bırakılmış (Platon, Kriton, 45-d) ve bu sebeple pek çok Yunan düşünürünün eleştirisine neden olmuştur. Genel anlamda, özellikle Homerik Çağ olarak anılan dönemde eğitimin dinlemeye ve akılda tutmaya yönelik olarak verilmiş olduğu söylenebilir. Zaten okuma yazma oranının oldukça düşük olduğu bu süreçte temel bilgiler yaşamın devamlılığına yönelik bilgilerdi. Homeros gibi ozanların da kentten kente dolaşarak anlattıkları mitolojik tasvirlerle süslenmiş hikâyeler geçmişe ait bilgilerin, inanışların dilden dile dolaşmasına vesile oluyordu.

Erkek egemen bir toplum olan antik Yunan uygarlığı, erkeklerin kadınlar üzerinde sistemli ve kurumsallaşmış tasarruf hakkına sahip oldukları bir dünyadır. Bu durum kadının aile içindeki rolüne dahi yansımıştır. Ancak antik Yunan'da kadına dair bilgilere ulaşmak iğneyle kuyu kazmaya benzer<sup>2</sup>. Kadının yaşayışına ve toplumdaki yerine ilişkin kaynakların azlığı dışında, bu eserlerin erkekler tarafından yazılmış olduğunu da belirtmek gerekir. Bu sebeple, antik Yunan kadınının konuyla ilgili görüşünü ya da kendi gözünden yaşadıkları ve toplumdaki yeri bağlamında bilgileri edinmemiz zordur (Blundell, 1995, 10). Yunan düşüncesine göre kadın, erkekten sonra yaratılmış bir varlık olarak görülmüş ve toplumdaki bu ikincil rolü, daha yaratılış mitinde vurgulanmıştır. Zira Yunan dünyasında yeni doğan bir kız bebeğin hayatta

---

<sup>2</sup> Bu konuda yazılmış modern eserler bulunmakla birlikte bu eserlerin dayanak noktası antik kaynaklardır ve kadının konumu ve eğitimine dair antik kaynaklar oldukça az sayıda ve karanlıktır. Kadının konumuna ilişkin en çok toplu bilgi veren antik yazar Platon olmakla birlikte, kendisi ütöpik olarak tasarladığı ideal devletinde, kadınların yaşadığı dönem ve toplumdaki farklı olarak, daha iyi bir konuma gelmesi gerektiğini vurgulamış ve erkeklerle eşit eğitim almaları gerektiğinin altını çizmiştir. Ancak buradan hareketle gerçek Yunan yaşantısına dair direkt bir bilgi bulamayacağımız için çalışmamızın konusu dışında bırakılmıştır. Ancak yine de ideal devlette kadınların daha iyi yaşam şartlarına ve eğitime tabi bulunması hakkında yaptığı yorumlardan kadınların mevcut yaşantı içinde oldukça geri planda kaldıklarına bir işaret olarak yorumlanabilir.

kalma şansı erkek bebeklere oranla daha düşüktür. Muhtemelen bir drama yazarı olan Poseidippos bir eserinde şu cümleyi sarfederken “*Herkes, fakir olsa (penes) bile bir oğulu yetiştirir; fakat zengin (plousios) olsa bile bir kızı terk eder.*” (Terentius, Heautontim, 626-30) muhtemelen biraz abartılı bir şekilde konuya dikkat çekmek istemiştir. Ancak yine de kızların terk edilmesinin oldukça yaygın olduğu bilinmektedir. Konuya ilişkin verilebilecek bir başka örnek de Hilarion isimli bir Mısırlı'nın İskenderiye'den Oxyrhynchus'taki eşi Alis'e, çocuğu erkek olursa yetiştirmesi, kız olursa terk etmesi hususunda yazdığı mektuptur (P. Oxy. IV. 744; Croix, 2016: 140).

### **Yöntem**

Antik Yunan'da kız çocuklarının eğitimi ele alan, nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmış bu çalışmada, veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Tarihsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olan doküman incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 188) ile elde edilen bulgular değerlendirilerek yorumlanmıştır. Çalışmanın coğrafi ve zamansal sınırlılıkları ise şöyle çizilebilir: Coğrafi olarak Yunan anakarası, Ege adaları ve Anadolu kent devletleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Zamansal olarak ise kabaca M.Ö. 750 yıllarından Hellenistik Dönem'e (M.Ö. 334) kadar olan zaman dilimi ele alınmıştır.

Çalışmanın belkemiğini antik kaynaklar oluşturmaktadır ve bu metinlere dayanarak elde edilen bilgiler modern kaynaklarla harmanlanarak yorumlanmıştır. Ayrıca belirtmek gerekir ki özellikle antik kaynakların daha ziyade Atina ve Sparta kent devletlerindeki eğitime dair bilgiler veriyor olması ve konu ile ilgili pasajların azlığı ile birlikte, Antik Yunan kadınlarının elinden çıkmış eserlerin yok denecek kadar az olması çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmuştur.

Bu sebeple bahsi geçen dönemde kız çocuklarının eğitim sürecinin incelenmesinde, arkeolojik ve sosyolojik alan yazın çalışmalarından da yararlanılmıştır. Böylece, literatür taraması yoluyla elde edilen kaynaklar kullanılarak, bu çalışmaların bulguları, eğitim açısından yeniden ele alınmış ve bütünsel bir çerçevede yeni bir perspektif oluşturmak suretiyle sunulmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

### Antik Yunan'da Eğitime Genel Bakış

Şurası açıktır ki kent devletlerinde çocuklar doğdukları andan itibaren bilinçli ya da bilinçsiz olarak en çok gözleme ve taklit etme yöntemleriyle, en rahat ettikleri yerde (çoğunlukla ev) nelerden uzak durmaları gerektiğini, hangi aletleri ne için kullanmaları gerektiğini öğreniyorlardı (Bloomer, 2013: 444). Okul öncesi çağda yani 7 yaşından önce çocuklar, evde anne ve babalarından eğitim alıyorlar, oyunlarla bir takım beceriler kazanıyorlardı. Tek ayaküstüne zıplamak, kartopu oynamak gibi oyunların amacı fiziksel bir takım beceriler kazanmaktı (Dürüşken, 1990: 19).

Sparta dışındaki diğer Yunan kentlerinin pek çoğunda çocuk yedi yaşına geldiğinde evdeki bakımdan uzaklaştırılarak bir pedagoğun (paidagogos) gözetimine veriliyordu. Bu pedagoğ evdeki kölelerden seçilen biri oluyor (Platon, *Lysis*, 280cl-d2,223a15) ve bu köle sadece okula değil çocukla beraber her yere gitmekle görevlendiriliyordu. Pedagoğ aynı zamanda okul saatleri içinde okulda onunla kalmakla ve çocuğun derslerine yeterli dikkati sağlayıp sağlamadığını ve sıkı çalışıp çalışmadığını takip etmekle yükümlüydü ve bir köle olmasına rağmen çocuk yaramazlık yaparsa onu cezalandırma yetkisine de sahipti. Kaç tane çocuğu olduğunun bir önemi olmaksızın bir ailenin sadece bir pedagoğu olurdu. Örneğin Euripides'in *Medea'sı*nda Medea'nın 2 çocuğunun bir pedagoğa ve yine benzer şekilde Themistokles'in iki çocuğu için bir pedagoğa sahip olduğu bilinmektedir (Herodotos, *Historiai*, VIII, 75). Pedagoğ öğrencinin hayatında oldukça önemli bir yere sahipti. Pedagoğ ve dadının köle pozisyonuna rağmen ailede önemli ve saygın bir yeri vardı. Çocuklara temel seviyede eğitim vermekle yükümlüydüler. Ayrıca tiyatro oyunlarında pedagoğ ve dadıların çocuklara tavsiyeler verdiği ve onları azarladığı yolunda imalar bulunmaktadır. Ama aynı zamanda pedagoğlar çocuklara karşı sevgi doluydular ve çocuklar da büyüdüklerinde onlara sevgi ve saygı gösterirlerdi (Bonnard, 2004: 155).

Yunanlı aileler günümüzde olduğu gibi erken yaşta yani 6-7 yaşlarında çocukları okula göndermekteydiler çünkü bu yaşta çocukları evde tutmak oldukça zorlaşıyordu. Okuldan ayrılma yaşı ise 15-16 civarındaydı (Hobhouse, 1910: 9). Atina'da eğitimin üç ana branşı vardı; yazma, müzik ve jimnastik (Freeman, 1996: 235). Aristoteles müziğin yanına resim dersi de



ekleyerek eğitilmiş bir kişide olması gereken doğru yargı becerisini kazandırmak istemiştir (Dürüşken 1990, 14). Okuma yazma aritmetik ve edebiyat dersleri bir *grammatistes* tarafından öğretiliyordu. Müzik dersleri gramer eğitiminin akabinde başlamakta ve *kitharistes* tarafından verilmekteydi (Aristophanes, *Nephelai*, 76; Platon, *Protagoras*, 326e) . Daha önce de belirtildiği gibi erkek çocuklar kızlara göre eğitim alanında daha şanslıydılar (Platon, Kriton, 50-e). Ama bu, tüm erkek çocukların okula gönderildiği anlamına da gelmemektedir. Problem sadece parasal yetersizlikten kaynaklanmıyordu. Çocuklar evde durmaya, çiftliklerde ve atölyelerde çalışmaya mecbur ediliyorlardı (Deighton, 2005: 47). İsteyen aile çocuğunun eğitimini masrafları kendisi üstlenerek sürdürebiliyordu. Buna bağlı olarak okula başlama yaşı ve bunun süresi büyük ölçüde ailenin gelirine ve eğitim konusunda tutumuna bağlıydı (Pseudo-Plato, *Aksiochus*, 366). Kız çocukları ise genelde okula gönderilmiyor, evde eğitimlerine devam ediyorlardı. Ancak şanslı azınlık olarak nitelendirilebilecek olanlar, Sappho'nun İoniali zengin ailelerin kızlarına verdiği edebiyat ve müzik eğitimi benzeri eğitimler alabiliyorlardı. Zira bu dönemde özellikle belli müziklerin belli duyguları açığa çıkardığını düşünen Yunanlar aynı zamanda çocukların ruhunu ve davranışlarını da iyi yönden etkilediğini düşündükleri müzik eğitiminin büyük önem taşıdığına inanmaktaydılar (Platon, *Protagoras*, 326). Onlar için müzik eğitiminin önemi sadece şarkı söylemek ya da bir müzik aleti çalmayı öğrenmek değil, her türlü estetik ve zihni donanımı müzik eğitimi ile verebileceklerini düşünmeleriydi (Dürüşken, 1990: 14). Genel anlamda Atina eğitimi, şiiri de kapsayan müzik eğitimi ile beden eğitiminin bir dengesinden oluşuyordu denilebilir. Atina'da eğitim hem akla hem bedene yönelikti (Phillips ve Roper 2006: 123-141). İlk eğitimin sonrasında isteyen aileler çocuklarını *gymnasion*'lara göndererek eğitimlerini devam ettirebiliyorlardı. Yüksek eğitimi ise sadece seçkin ailelerin çocukları alabilmekteydi.

Yapısı itibariyle diğer kent devletlerinden oldukça farklı olan Sparta'da ise işler çok daha farklı yürümekteydi. *Agoge* adı verilen Sparta eğitim sistemi tarihteki ilk vatandaşlık eğitimini içermesi açısından farklı bir yere sahiptir ve çağdaşı diğer antik Yunan kentlerinden oldukça farklı bir yapıya sahiptir. Sparta eğitimi, devlet denetimi altındadır ve çocukların tüm masrafları devlet tarafından karşılanmaktadır (Davidson, 2008: 59). Ksenophon *agoge*'den bahsederken, bu sistemin her yönüyle diğer kentlerin eğitim sistemlerinden farklı olduğunu söylemektedir. Plutarkhos'un aktardıklarına bakılırsa, Sparta'da bebek doğar doğmaz ailesinin değil devletin sorumluluğuna geçmektedir. Ancak tabii ki Sparta'da da bebek doğup sağlıklı

olduğuna karar verildikten sonra yedi yaşına kadar annesi ile kalmaktaydı. Fakat bu dönemde yani 7 yaşına dek çocukların nasıl bir eğitimden geçtiğine dair elimizde pek fazla bilgi bulunmamaktadır ve antik kaynaklar da bu konuda fazla bilgi vermemektedirler. Ancak kadınların eğitim almalarının sağlıklı vatandaş doğurabilmeleri ve yetiştirebilmeleri açısından gerekli görüldüğü bilinmektedir.

### **Kız Çocuklarının Eğitimi**

Atina ve diğer kent devletlerinde kız çocuklarının eğitimi erkeklerden daha farklı koşullarda gerçekleşmekteydi. Bu durum ilerleyen dönemlerde de devam etmiş hatta erkeklerin eğitimine çok daha fazla önem verilmesi nedeniyle aradaki uçurum giderek artmıştır. Kızlardan iyi bir eş ve anne olmaları dışında bir beklenti olmadığı için yetiştirilmelerinde formal eğitimin çok önemli bir rolü bulunmuyordu.

Atina'da yurttaşlık hakkına sahip olan ailelerin kız çocuklarına belirli bir eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Ancak bahsi geçen eğitimin içeriğini tam olarak bilmek ve sınırlarını çizmek mümkün değildir. Kızlar, erkekler gibi kamusal alanda bir kariyer yapamayacak olduklarından evde daha çok annelerinin onlara öğrettikleri ile yetinmek zorundaydılar (Pomeroy, 1977: 74). Klasik dönemde kızların düzenli okuma yazma eğitimi aldıklarına yönelik bir kanıt da bulunmamaktadır (Cole, 1981: 225). Kadınların okuyabildiklerine yönelik en erken kanıt ise bir vazo resmindendir ki burada kadınlar ellerinde kitap ruloları tutar vaziyette görülürler (Cole, 1981: 223). Kızların okula gittiğine dair önceki dönemlere göre daha çok sayıda kanıt ise Hellenistik dönemden günümüze ulaşmaktadır. Bu dönemde de okuma yazma bilen kızlar yine de oldukça sıra dışı bir grup olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Ancak belirtmek gerekir ki Hellenistik dönem farklılaşan sosyal ve siyasi yapı nedeniyle bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Okullar kamu tarafından yapılmış olmasa da, okulların varlıkları ve bu okullara kız ve erkek öğrencilerin devam etmiş oldukları epigrafik kaynaklardan takip edilebilmektedir. Bu okullarda erkek çocuklar okuma yazma dışında matematik ve retorik öğrenirken kız çocukları bu konuların dışında bırakılmaktaydılar. Kızların sistematik bir şekilde eğitimden uzak tutulmuş olmasının nedeni büyük ölçüde kadının sadece evin içinde kalması gerektiği görüşü ile bağlantılıdır (Croix, 2016: 136). Ancak okuma yazma ve temel hesap becerileri kız çocuklarına verilen eğitime dâhildi. Olasılıkla bu eğitimin verilme sebebi ev idaresinde bahsi geçen bilgilere ihtiyaç duyulacak olmasıydı. Ayrıca bir tapınakta rahibe olma

ihtimali de bu tip bilgilerin kızlar için gerekli olduğunu düşündürmüş olmalıdır (Pomeroy, 2004: 123).

Yunan kadınlarının büyük bir çoğunluğu temel eğitim hariç tutulursa eğitilmiş olmayan kadınlardı. Ev işlerini idare edecek kadar temel eğitim gördükten sonra erken yaşta evlendirilirdi. Evlenmeden önce genel olarak evde annelerinden gerekli eğitimi alan kız çocuklarının bazılarının pedagoğlar tarafından da eğitildiğine dair bilgiler vardır. Bahsi geçenler elbette maddi durumu uygun ailelerin çocuklarıdır. Zaten Batı Uygarlığı'nın temeli olarak kabul edilen Antik Yunan dünyasında eğitim, zenginler ve soylular yani yönetici sınıf için tasarlanmıştı. Antik Yunan düşüncesine göre, geriye kalanların eğitime ihtiyacı ancak itaat etmelerini sağlayacak kadar olmalıdır (Davidson, 2008: 27). Ancak ister anneden isterse pedagoğtan eğitim alsın kız çocuklarına yün eğirme, dokuma, işleme yapma, şarkı söyleme, dans etme, müzik enstrümanı çalma gibi konularda eğitim verilmekteydi. Özellikle dini festivallerde kızların da erkeklerle birlikte dans ve şarkı eğitimi aldığı ve yerel şarkılar ve danslar ile tanrıları mutlu ettiği bilinmektedir. Yunanlı kadın şairlerden M.Ö. 6. yüzyılda yaşamış olduğu bilinen Telesilla'nın da günümüze kalan fragmanlardan birinde böyle bir koro performansı için kızlara gönderme yaptığı bir bölüm bulunmaktadır (Plant, 2004: 33). Aşağı sınıfa mensup ailelerin kız çocuklarının durumu ise elbette eğitim anlamında çok daha kısıtlıydı.

Ancak Platon, 'Yasalar' adlı eserinde kız çocuklarının eğitiminin ikinci plana itilmesinin bir hata olduğundan bahsederken şöyle demektedir:

...Benim yaşamda erkekler için söylenen şeyler aynen kızlar için de öngörülüyor: yani kızları da aynı şekilde eğitmeli; 'binicilik ve jimnastik erkeklere yakışır, kadınlara ise yakışmaz' sözünden hiç korkmadan bunu söylüyorum. (Platon, *Nomoi*, VII, 804e-805b).

Platon'un bu önerilerinden erkek ve kız çocukların farklı eğitimlere tabi tutuldukları açıktır (Roisman ve Yardley, 2011: 103). Özellikle fiziksel eğitim konusunda Atina'da Sparta'da olduğundan oldukça farklı bir şekilde kız çocukları eğitimin dışında tutulmuşlardır. Platon kızların da erkekler gibi yurtlarını savunabilmeleri için bu eğitimleri almasının zorunlu olduğunu belirtmektedir:

Karadeniz dolaylarında Sarmat adı verilen boyun kadınları yalnız binicilik konusunda değil, ok ve başka silahlar kullanma konusunda da erkeklerle bir arada aynı eğitimi almakla yükümlü olmuşler. ...Bu durumun gerçekleşmesi mümkün oluyorsa, bugün



bizim bölgemizde herkesin, erkekler kadar kadınların da bütün güçleriyle eşit biçimde aynı çalışmaları yapmaması çok aptalca bir şey...(*Platon, Nomoi, 805a-b*).

Diğer bir pasajda Platon Spartalıların sistemini örnek göstererek şöyle devam eder:

...Kızlarımız beden eğitimine ve müzik çalışmalarına katılarak yaşamak zorundadır; kadınlarımız yün işleriyle uğraşmazlar, ama hiç de önemsiz ve değersiz olmayan, çaba dolu bir yaşam sürerler; ev işleri, ev yönetimi ve çocuk yetiştirme yükümlülüklerini kararınca yerine getirirler, ama savaş işlerine karışmadıkları için bir gün kentleri ve çocukları uğruna savaşmak zorunda kalsalar, Amazonlar gibi ustalıklı ne ok ne de başka bir silah kullanmazlar... (*Platon, Nomoi, 806a-b*).

Kısacası Platon jimnastik dersini güreş ve dans olarak iki bölüme ayırmakta ve hem kızlar hem de erkekler için bu derse katılmanın önemini vurgulamaktadır. (*Patterson, 2013: 370*).

Yunan dünyasında erken yaşta evlendirilen kız çocuklarının çocukluk çağlarının da uzun sürmediği aşikârdır. Kızların evlenmesi o kadar önemlidir ki evlenmeden ölen bir kızın bu durumu büyük bir trajedi olarak görülmektedir.

Buraya kadar kız çocuklarının eğitimi ile anlattıklarımız daha önce bahsettiğimiz gibi Atina ve diğer kent devletlerinde olanlardır. Ancak bu kent devletlerinden diğer pek çok alanda da farklılık gösteren Sparta, kız çocuklarının eğitimine de farklı bakmıştır. Diğer Yunan kentlerinde, kızların eğitimi genel olarak dokuma ve yemek pişirme ile sınırlıyken (*Ksenophon, Lakedaimonion Politeia, I. 3*) Spartalılar kız çocuklarını da erkekler gibi bedensel açıdan güçlü kılmak ve anlaşılana o ki, topluma uyumlarını sağlamak üzere eğitime tabi tutmaktaydılar. Klasik Dönem boyunca, diğer Yunan kentlerinde evlenmeden önce kadınların fiziksel aktivitede boy gösterdikleri tek yer erginleme törenleriydi (*Laemmer 1981: 16-23; Christesen 2012: 212 vd.*). Sparta'da ise kızlar erkekler gibi ev dışında bedensel etkinliklere katılarak eğitim almaktaydılar (*Ducat, 2006: 34*). *Ksenophon* bunun sebebini güçlü çocuklar doğuracak olmalarına bağlamaktadır (*Ksenophon, Lakedaimonion Politeia, I. 4*). *Plutarkhos* da Spartalı kız çocuklarının bedenlerinin güçlenmesi için yarışa sokulduklarını, güreştirildiklerini, disk ve mızrak fırlattıklarını, boks eğitimleri aldıklarını, hatta kızların da erkekler gibi yarışlara çıplak katıldıklarını ve önemli dinsel törenlerde çıplak olarak erkeklerin önünde şarkılar söyleyip dans ettiklerini aktarmaktadır. Antik yazarlardan *Theokritos* da, Spartalı genç kızların Eurotas Nehri yanında yapılan yarışlara katıldıklarına ilişkin bilgiler vermektedir (*Theokritos,*

*Epithalamios Helenes*, XI. 22-25). Euripides ise, kızların erkeklerle çıplak olarak güreştiklerini belirtmektedir (Euripides, *Andromache*, 597-600). Tabii kızların çıplak olarak topluluk önüne çıkması âdeti muhtemelen Sparta dışındaki kent devletleri için oldukça şok ediciydi ve eleştiri alması oldukça doğaldı. Bu durum karşısında Plutarkhos, bunun anakara Hellası'nda utanç uyandıracak bir davranış olmadığını, aksine sadeliği ve bedensel uyumu teşvik ettiğini söyleyerek savunmuştur. Benzer şekilde Spartalı kızların spor yaparken giydikleri kısa kıyafetler de Euripides'in bir oyununda eleştiri konusu olmuştur (Euripides, *Andromache*, 597). MÖ VI. yüzyıla ait, Sparta'da yapıldığı düşünülen ancak Delphoi'da ve Dodona'da bulunan ve kız çocukların bu bedensel aktiviteler içinde gösteren (koşar biçimde görülen kız figürleri, dans ile ilgili oldukları anlaşılan flüt ve zil taşıyan kızlara ait bu bronz figürler yine çoğunlukla çıplak ya da az giysili olarak tasvir edilmiştir) bronz figürler oldukça ünlü ve yaygındır (Whitby, 2012: 141; Christesen, 2012: 212 vd).

Bunlarla beraber Spartalı kızlar koro danslarında da yer almaktaydılar. Koro çalışmalarında sürekli eğitmenlerinin gözetimi altında müzik, koreografi gibi sürekli çalışmayı gerektiren konularda eğitimler almaktaydılar. Kızların koro eğitiminin askeri egzersizler gibi senkronizasyon gerektiren bir eğitim olduğu ve itaatin öğretilmesinde kullanılmış olduğu söylenebilir (Ksenophon, *Oeconomicus*, VIII. 3-7). Ayrıca kızlar arasında da erkeklerde olduğu gibi bazı spor yarışmalarının düzenlenmiş olduğu bilinmektedir. Pausanias'ın bahsettiği, Dionysos Kolatas kültü onuruna yapılan bir yarış (Pausanias, *Periegesis Tes Hellados*, III. 13. 7) ile Helene onuruna düzenlenen koşu yarışı (Theokritos, *Epithalamios Helenes*, XVIII. 22-25) bunlardan bazılarıdır. Spartalı genç kızların evlilik için ne kadar hazır olduklarını gösterdikleri bir diğer festival Hyakinthia Festivali'ydi (Papapostolou et al. 2010: 45; Nobili, 2014: 135). Spartalı kadınların fiziksel aktivitelere evlendikten sonra da devam ettiklerini anlaşılır. Bunu gösteren örnekler daha çok binicilikle ilgilidir. Olimpiyatların ilk kadın kazananı olarak tarihe geçen Kyniska, Spartalıdır ve dört atlı arabası ile M.Ö. 396 ve M.Ö. 392 yıllarında adını tarihe yazdırmıştır (Hodkinson ve Powell, 1999: 126). Pausanias'ın bildirdiğine göre, Lakonialı kadınlar Kyniska'nın zaferinden sonra pek çok kez aynı onuru yaşamışlardır (Pausanias, *Periegesis Tes Hellados*. III. 8. 1).

### **Şanslı Azınlık: Eğitimli Yunan Kadınları**

Sosyal ve entelektüel hayatta antik Yunan kadınının baskılandığına dair kayıtlar da bulunmaktadır. Az sayıdaki eğitimli Yunan kadının bu baskıların dışında kaldığını düşünmek

mümkünse de varlık gösterdikleri alanlardaki başarılarını kendi çabalarına bağlamak da olasıdır. Bahsi geçen kadınlar arasında Platon'un Onuncu Musa dediği, Ovidius (Ovidius, Heroides, XV-XVI) ve Horatius (Horatius, Odes, IV-13) gibi ünlü Romalı şairleri kendinden söz ettirebilmiş olan ve çoğunlukla genç bir kadın öğretmen olarak betimlenen (Joyal, McDougall ve Yardley, 2009: 124) ünlü şair Sappho bulunmaktadır. Lesbos doğumlu olan Sappho'nun her ne kadar hayatına dair bilgiler açık değilse de yazdığı şiirler ününü günümüze kadar sürdürmüştür (Chrystal, 2017: 392). Sappho'nun yazdığı şarkılar ve bir Atina vazosunda lir çalarken gösteren tasviri kendisinin müzik eğitimi almış olduğunu da göstermektedir (Plant, 2004: 11). Sappho'nun M.Ö. 600 civarında yazmış olduğu şiirleri onun bir Thiasos (kendisinin ve genç kızların mensup olduğu dini bir grup) mensubu olduğunu kanıtlar niteliktedir. Thiasos dini bir komünite olmanın yanı sıra, özellikle aristokrat kökenli kızlar için önemli bir eğitim kurumuydu ve mensuplarına danslar, şarkılar, müzik ve güzelliği arama yolunda öğrendikleri diğer tüm şeylerle birlikte erkeklerin alışlageldik dünyasına karşıt bir yaşam ve kimlik oluşturmaktaydı (Bloomer, 2013: 448). Diğer okulların aksine burada eğitim, çocukluktan başlayarak evliliğe kadar devam etmekte ve kesintiye uğramamaktaydı. Buna paralel olarak sonraki yıllarda Sappho'nun öğretmenlik yaptığı ve İonialı soylu ailelerin kızlarına edebiyat ve müzik eğitimi verdiği de anlaşılmaktadır (Winkler, 1990: 176). Pek çok kadın şairin Sappho'nun eserlerini model aldığı görülür. Sappho dışında öğretmenlik yaptığı bilinen diğer Yunanlı kadın şairlerden biri de Myrtis'dir (M.Ö. 5. yüzyıl) ve Corinna ve Pindaros adlı şairlerin onun öğrencileri oldukları söylenmektedir. Tegealı Anyte de M.Ö. 3. yüzyılda yaşamış, Dor lehçesinde yazan ünlü bir kadın şairdir. Kendi döneminde ve sonraki dönemlerde epigramlar ile tanınmıştır. Bazı kaynaklarda onun Peloponnesos'da bulunan bir şiir ve edebiyat okulunun başında olduğu söylenmektedir. M.Ö. 410 doğumlu olduğu bilinen Makedonyalı Büyük İskender'in büyükannesi olan Eurydike ise, Plutarkhos tarafından annelere örnek olarak gösterilir.

Klasik Dönem'in ünlü kadınlarından biri olan Aspasia ise bir öğretmen, retorikte uzman bir kişi ve bir düşünür olarak tasvir edilir (Plutarkhos, *Perikles*, 24.5). Eserleri günümüze ulaşamamış olsa da yine adı bilinen kadın yazarlardan biri olan M.Ö. 4. yüzyıla yaşamış Hipparkhia felsefe konusunda eserler vermiştir. Aynı dönemlerde yaşamış olan bir diğer kadın yazar ise Leontion adlı bir filozofdur. Cicero'nun övgüyle bahsettiği bu kadın yazar Aristoteles'in öğrencisi Theophrastus ile ilgili bir kritik yazmıştır. Diogenes Laertius (M.S. 3.



yüzyıl) Platon'un Atina'ya ünlü düşünürden eğitim almak için gelen iki kız öğrencisinden bahseder (Themistius, *Orationes*, 23.295; MacLachlan, 2012: 174). Bunlardan biri Platon'un ünlü Symposion diyalogunda Sokrates ile aşkla ilgili konuşan Mantinealı Lastheneia'dır.

Olasılıkla M.Ö. 250 yıllarında Kyrene ve İskenderiye'de yaşamış olduğu düşünülen Ptolemis adlı kadının Yunan müzik teorisi ile ilgili yazmış olduğu eser yine dikkat çekicidir. M.Ö. 2. yüzyılda yaşadığı anlaşılan Histiaea gramer, tarih ve topografi alanında eserler vermiş bir kadın yazardır ancak bunlar günümüze ulaşamamıştır (Plant, 2004: 3). Yunan bir anneye sahip olan İskit kralı Skeyles'e okuma yazmanın muhtemelen aristokrat bir aileye sahip olan annesi tarafından öğretildiği bilinmektedir ki bu anneden okuma-yazma öğrenmeye dair bilinen tek örnektir (Herodotos, *Historiai*, 4.78; Dillon, 2013: 406).

Ayrıca eğitilmiş kadınların izlerine edebi ürünlerin hayali karakterleri arasında da rastlamak mümkündür. Örneğin Euripides'in *Hippolytus*'unda Theseus'un karısı Phaedra kendini astığında elinde bir veda mektubu tutmaktadır. Burada Phaedra sadece yazı yazabilen mitolojik bir karakter olarak değil, Atinalı eğitilmiş elit kesimde yer alan ve okuma-yazma bilen kadın olarak da var olmaktadır (Euripides, *Hippolytus*, 856-857; Dillon, 2013: 431). Diogenes Laertius, Plato'nun Atina'ya ünlü düşünürden eğitim almak için gelen iki kız öğrencisinden bahsediyor (Themistius, *Orations*, 23.295c.) olması bu tezi desteklemektedir (MacLachlan, 2012: 174).

## Sonuç

Demokrasi, felsefe ve sanat gibi konularda oldukça parlak bir uygarlık olan ve günümüzdeki hemen tüm batı uygarlıklarının atası olduğu iddia edilen Antik Yunan Uygarlığı'nda konu kadına geldiğinde bu parlaklıktan söz etmek Aristoteles'in de altını çizdiği gibi (Aristoteles, *Politiká*, 1. 12) pek de mümkün değildir. Bugünün modern toplumlarında halen cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı ve dezavantajlı cinsiyetin her zaman kadın olduğu göz önüne alındığında, kadına yönelik bu eşitsizlik anlayışının temelinde Antik Yunan'ı görmek bu anlamda şaşırtıcı değildir.

Antik Yunan'da kadının toplum tarafından algılanış şekli, kadına karşı geliştirilen tutumun ve verilen eğitimin şekillenmesinde önemli bir role sahip olmuştur. Bunu destekler şekilde, Antik Yunan'da eğitim önemli bir olgu olmasına rağmen kadın ve erkek için sosyal yaşamdaki roller daha doğumdan itibaren farklılaşmakta ve kız çocuklar her zaman ikincil rollere sahip olmaktadır. Kızlardan iyi bir eş ve anne olmaları dışında bir beklenti olmadığı için yetiştirilmelerinde de erkek çocuklarda olduğu gibi özellikle formal eğitimin çok önemli bir rolü bulunmuyordu. Bu sebeple erkek ve kız çocukların farklı eğitimlere tabi tutuldukları dikkati çekmektedir. Antik kaynaklar incelendiğinde kız çocukların erkeklerle aynı okullara gidip gitmediği hususu da belirgin değildir. Ancak çoğu kızın, toplumda kadının yerine atfedilen özelliklerin devamını sağlayabilmesi için ev idaresi ve yün eğirme, kumaş dokuma gibi ev işlerine dair eğitime tabi tutuldukları bilinmektedir. Bu ev içi eğitime ek olarak temel okuma yazma ve temel hesap becerileri şanslı kız çocuklarına verilen eğitimin içerisinde yer alabilmekteydi. Ancak olasılıkla temel okuma ve hesap becerilerine ilişkin eğitimin verilme sebebi ev idaresinde bu bilgilere ihtiyaç duyulacak olmasından kaynaklanmaktaydı. Ayrıca bir tapınakta rahibe olma ihtimali de bu temel bilgilerin kızlar için gerekli olduğunu düşündürmüş olmalıdır.

Bütün bunlardan hareketle denebilir ki, kadın figürünün zayıflık ve güçsüzlük fikriyle özdeşleştirilmiş olması, kadının erkeğe göre fiziksel doğasındaki farklılıklar Antik Yunan toplumunun algısında karakter ve iradedeki güçsüzlüğe kaydırılmıştır. Bu bağlamda, Platon'un ideal devletinde kadına erkekle eşit eğitim verilmesi gerektiğine dair yaptığı vurgu aslında muhtemelen kadının erkeğe göre karakter ve iradedeki güçsüzlük algısından kaynaklanmaktadır denebilir. Ancak tüm bunlar yine de Yunan dünyasında entelektüel kadınların ortaya çıkmasına engel teşkil etmemiştir. Alışılmış olanın dışında, sayıları az da olsa söyleyecek sözü olan, eğitim almayı bir şekilde başarabilmiş ve bu sayede adını günümüze ulaştırabilmiş ve ölümlerinden yüzlerce yıl sonra bile Romalı düşünürleri kendilerinden övgüyle söz ettirebilmiş Sappho gibi kadınlar da bulunmaktadır.

Kısacası demokrasi kavramını borçlu olduğumuz Antik Yunan kültüründe kadının yerinin beklenenin aksine oldukça geri planda kalmış olduğu açıktır. Günümüz toplumlarında kadınların hâlihazırda erkeklerle eşit statüye kavuşabilmek için çaba harcaması gerektiği düşünüldüğünde Antik Yunan'ın kültürel izlerinin halen silinmemiş olduğu anlaşılmaktadır. Bilindiği gibi bugün pek çok sivil toplum kuruluşu tarafından halen kız çocuklarının eğitim

almalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu anlamda tarihsel süreçte kadınlara uygulanan eşitsiz tutumun ideal uygar toplum olma yolunda insanlık adına büyük bir engel oluşturduğu ve bu engelin antik çağdan beri süregeldiği bu çalışma ile de ortaya konulmaktadır.

### Kaynakça

Aristophanes (Çev. 1994). *Nephelai*. Kullanılan Metin ve Çeviri: *Bulutlar*. Çev. A. S. Delilbaşı. İstanbul: MEB.

Aristoteles (Çev. 2013). *Politiká*. Kullanılan Metin ve Çeviri: *Politika*. Çev. M. Temelli. İstanbul: Ark.

Aristoteles (Trsl. 1910). *Ton Peri Ta Zoia Historion*. Kullanılan Metin ve Çeviri: *History of Animals*. Trsl.: T. D'Arcy Wentworth. London: Claredon.

Bilgiç, E. (2014). Epigrafik veriler ışığında antikçağ Anadolu'sunda eğitim. *Cedrus*, II. 323-338.

Bloomer, W. M. (2013). The Ancient Child in School. *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*. Oxford: Oxford University.

Blundell, S. (1995). *Women in Ancient Greece*. Cambridge: Harvard University.

Bonnard, A. (2004). *Antik Yunan uygarlığı*. İstanbul: Evrensel.

Burnet, J. (2008). *Aristoteles- Eğitim üzerine*. İstanbul: Say.

Christesen, P. (2012). Athletics and social order in Sparta in the Classical Period. *Classical Antiquity* 31(2), 193-255.

Chrystal, P. (2017). *Women in Ancient Greece*. London: Fonthill Media.

Cole, S.G. (1981). Could Greek women read and write? H.P. Foley (ed.). *Reflections of Women in Antiquity*. (pp.219-45). New York: Gordon and Breac Science.



- Davidson, T. (2008). *Greklere eğitim düşüncesi*. İstanbul: Say.
- Deighton, H.J. (2005). *A day in the life of Ancient Athens*. Bristol: Bristol Classical.
- Dillon, M. P. J. (2013). Engendering the Scroll: Girls' and women literacy in Classical Greece. (pp.396-418). *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*. Oxford: Oxford University.
- Ducat, J. (2006). *Spartan education: Youth and society in the classical period*. Bristol: Classical Press of Wales.
- Dürüşken, Ç. (1990). *Quintilianus'ta çocuk ve yetişkin eğitimi ve günümüzle bağlantıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Euripides (Trsl. 2001). *Andromache*. Trsl. S. Stewart, W. D. Smith. Oxford: Oxford University.
- Euripides (Trsl. 2010). *Hippolytus*. Trsl. D. Kovacs. Cambridge: Harvard University.
- Freeman, C. (1996). *Mısır, Yunan ve Roma- Antik Akdeniz uygarlıkları*. İstanbul: Dost.
- Herodotos (Trsl. 1961). *Historiai*. Trsl. A.D. Godley. London: Loeb Classical Library.
- Hobhouse, W. (1910). *The theory and practice of ancient education*. New York: G. E. Stechert & Co.
- Hodkinson, S. & Powell, C. A. (1999). *Sparta: New perspectives*. London: Classical Press of Wales.
- Joyal, M.; Mcdougall, I., Yardley, J. C. (2009). *Greek and Roman education: A sourcebook*. New York: Routledge.
- Ksenophon (Çev. 1980). *Lakedaimonion politeia*. Kullanılan Metin ve Çeviri: Spartalıların Anayasası. Çev. B. Umar, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1, 277-296.

Ksenophon (Trsl. 1953). *Oeconomicus*. Kullanılan Metin ve Çeviri: *Oeconomicus*. Trsl.: E. C. Marchant. Cambridge: Loeb Classical Library.

Laemmer, M. (1981). Women and sport in Ancient Greece. E. Joki (Ed.), *Medicine and Sport*. 14, 16-23.

MacLachlan, B. (2012). *Women in Ancient Greece: A Sourcebook*. Londra: A&C Black.

Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity*. Wisconsin: University of Wisconsin.

Nobili, C. (2014). Performances of girls at the Spartan festival of the Hyakinthia. S. Moraw & A. Kieburg (Eds.), *Maedchen im Altertum/Girls in Antiquity*, pp.135-148.

Ovidius (Çev. 2011). *Heroides*. Kullanılan Metin ve Çeviri: *Heroides*. Çev. N. Akçay. İstanbul: Kabalıcı.

P. Oxy. IV. 744. (2017, Kasım, 12). <http://www.papyri.info/apis/toronto.apis.17/>

Papapostolou, M. & Konstantinakos, P., Mountakis, C. & Georgiadis, K. (2010). Rites of passage and their role in the socialization of the spartan youth. *Sport Management International Journal*, 6(1), 43-52.

Patterson, C. B. (2013). Education in Plato's laws. *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*. Oxford: Oxford University, pp.365-381.

Pausanias (Trsl. 1964). *Periegesis tes hellados*. Trsl. W.H.S. Jones. Londra: Loeb Classical Library.

Phillips, M. G. & Roper, A. P. (2006). *History of physical education*. In *The Handbook of Physical Education*. D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan (Eds.), London: Sage.

Plant, I. M. (2004). *Women writers of Ancient Greece and Rome*. London: University of Oklahoma.

Platon (Çev. 1997). *Protagoras*. Kullanılan Metin ve Çeviri: *Protagoras*. Çev. N. Ş. Kösemihal.  
İstanbul: Sosyal.

Platon (Çev. 2006). *Lysis*. Çev. N.P. Boyacı. İstanbul: Kabalıcı.

Platon (Çev. 2006). *Kriton*. Çev. F.Öktem, C. Türkkkan. İstanbul: Kabalıcı.

Platon (Çev. 2012). *Politeia*. Kullanılan Metin ve Çeviri: Devlet. Çev. S. Eyüboğlu; M.A. Cimgöz.  
İstanbul: İş Bankası Kültür.

Platon (Trsl. 1970). *Nomoi*. Trans. by. T. Saunders Harmondsworth. London: Penguin.

Plutarkhos (Çev. 1945). *Bioi Paralelloi, Perikles*. Çev. O. Davies. Ankara: MEB.

Pomeroy, S. B. (1977). *Techniki kai Mousikai: The education of women in the fourth century  
and in the Hellenistic Period. AJAH,2, 51-68.*

Pomeroy, S. B. (1994). *Xenophon Oeconomicus: A social and historical commentary*. Oxford:  
Clarendon.

Pomeroy, S. B. (2004). *Spartan women*. Oxford: Oxford University.

Pseudo-Plato (Trsl. 1981). *Axiochus*. çev. Jackson P. Hershbell. Australia: Scholars.

Quintus Horatius Flaccus (Trsl. 1936). *Odes*. Kullanılan Metin ve Çeviri: *The Works of Horace*.  
Çev. C. Smart. New York: Evert Duyckinck.

Roisman, J. & Yardley, J. C. (2011). *Ancient Greece from Homer to Alexander*. Malden: John  
Wiley & Sons.

Ste. Croix G.E.M. (2016). *Antik yunan dünyasında sınıf mücadelesi*. Çev. Ç. Sümer. İstanbul:  
Yordam Kitap.



Terentius (2017). *Heautontimorumenos*. 626-30: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0115%3Aact%3D1%3Ascene%3D1/>

Themistius (Trsl. 2000). *Orationes*. Kullanılan Metin ve Çeviri: The Private Orations of Themistius. çev. R. J. Penella. London: University of California Press.

Theokritos (Çev. 1976). *Epithalamios Helenes*. Kullanılan Metin ve Çeviri: Yunan Çoban Şiirleri. Çev. S. Sinanoğlu. İstanbul: MEB.

Whitby, M. (2012). *Sparta*. New York: Taylor & Francis.

Winkler, J. J. (1990). *The Constraints of Desire*. London: Routledge.

Yıldırım, A & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



## SANAL MÜZELERİN TARİH DERSLERİNDE KULLANIMININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ramazan KAYA\*

Osman OKUMUŞ\*\*

**Öz:** Bu araştırmanın amacı; öğrenci görüşlerinden hareketle, sanal müzelerin tarih dersinde kullanımını değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle ve durum çalışması modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara'nın Şereflikoçhisar ilçesindeki Anadolu Öğretmen Lisesi 10. sınıfında öğrenimlerini sürdüren toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilerin sanal müze uygulamasını değerlendirmeleri için Topkapı Sarayı konusu sanal müze kullanılarak işlenmiştir. Veriler, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında uygulanan sanal müze inceleme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular; araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce sanal müze deneyimi yaşamadıklarını, sanal müzeyi internet üzerinden yapılan müze gezisi şeklinde nitelendirdiklerini, yapılacak sanal müze uygulamasından bilgi edinmeyi ve yarar görmeyi beklediklerini ortaya koymuştur. Sanal müze uygulaması sonrasında; öğrenciler, sanal müzenin görsel yönüne vurgu yaparak uygulamayı hem faydalı hem de ilgi çekici bulmuşlardır. Öğrenciler uygulama ile yeni bilgiler edindiklerini, kalıcı, kolay ve anlaşılır öğrenmeler sağladıklarını, sarayı gerçekten gezmiş gibi olduklarını dile getirmişlerdir. Sanal müze uygulaması sonrasında öğrencilerden bazıları, Topkapı Sarayı'nı gerçekten gezip görmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, sanal müze uygulamasının daha etkili olabilmesi için bu etkinliğe daha fazla zaman ayrılmasını, uygulama sırasında ayrıntılı bir anlatım olmasını, bu uygulamanın derslerde daha fazla kullanılmasını, uygulamaya müzik ve bilgi verme amaçlı ses eklenmesini ve yansıtılan görsellerin çözünürlüğünün daha net olmasını önermişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Müze, Sanal Müze, İnternet, Tarih Öğretimi, Topkapı Sarayı

\* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, E-posta: [ramco@atauni.edu.tr](mailto:ramco@atauni.edu.tr)

\*\* Dr. Aksaray Üniversitesi, Şereflikoçhisar Berat Cömertoğlu MYO, E-posta: [osmanokumus@aksaray.edu.tr](mailto:osmanokumus@aksaray.edu.tr)

## AN EVALUATION of the USE of VIRTUAL MUSEUMS in HISTORY COURSES by STUDENT OPINION

**Abstract:** The purpose of the research is to evaluate the use of virtual museums in history courses considering the student opinions. The research was carried out with qualitative research method and case study. The study group consists of a total of 27 students studying in the 10th grade in Anatolian Teaching High School in Şereflikoçhisar, Ankara. The study group was determined via convenience method. The subject of the Topkapı Palace was studied by using a virtual museum so that students could evaluate the virtual museum application. The data were gathered via virtual museum evaluation form administered before and after the implementation and analysed via content analysis. The findings revealed that most of the students participating in the study did not experience virtual museums before, they described virtual museums as a museum visit on the Internet, and they expected to be informed and benefit from the virtual museum implementation. After the implementation of virtual museum, students emphasized the visual aspect of virtual museum and they stated that the implementation was both effective and interesting. In addition, they stated that they learned new information with the implementation; they learned easily, permanently, and clearly, and they really felt as if they visited the palace. After the virtual museum implementation, some students stated that they really wanted to see and visit the Topkapı Palace. Students suggested that more time should be allotted to this activity, the lecture should be more detailed during the implementation, this application should be used more in the lessons, the application should be supported with music and voice for the purpose of giving information, and the resolution of the visuals projected should be high and clear so that this application could be more effective.

**Keywords:** Museum, Virtual Museum, Internet, History Education, The Topkapı Palace

### Extended Summary

#### Purpose

The purpose of the research is to evaluate the use of virtual museums in history courses with regard to student opinions.

The following were determined in the research:

1. Students' opinions about museums and a good museum before the virtual museum implementation,
2. Students' virtual museum experiences and expectations from the virtual museum implementation,
3. Students' impressions about the Topkapı Palace after the virtual museum implementation,



4. Students' opinions about the benefits of virtual museum implementation,
5. Students' opinions about levels of interest and reasons for the teaching of the course via virtual museum implementation,
6. Students' suggestions for better virtual museum implementation.

## **Method**

The research was carried out with qualitative research method and case study. The study group consists of a total of 27 students studying in the 10th grade in Anatolian Teaching High School in Şereflikoçhisar, Ankara during the 2013-2014 education year. Convenience sampling method was preferred to select the study group (see Yıldırım and Şimşek, 2013: 141). The study group consisted of 15 female and 12 male students. The subject of the Topkapı Palace was studied via virtual museum to obtain students' opinions about the virtual museum implementation. The research data were gathered via "virtual museum evaluation form". The virtual museum evaluation form consists of three parts in which students have to answer open-ended questions before and after the implementation. The virtual museum evaluation form was developed by benefiting from Kabapınar's (2014: 335-338) Topkapı Palace trip forms. In addition, the questions belonging to Ermiş (2010: 67-70), Südor (2006: 125), Ustaoglu (2012: 90-91) and Kabapınar (2014: 335-338) were benefitted to develop the open-ended questions in the virtual museum evaluation form. The implementation and the data collection were carried out in April 11, 2014. The data collection tool (27) used in the study was first scanned and then saved on the computer. The data obtained were analysed via content analysis (see Yıldırım and Şimşek, 2013: 259-272; Kızıltepe, 2015: 253-266). The findings were presented in tables and explained. The participants' opinions were quoted for the presentation of the findings.

## **Results and Discussion**

Before the virtual museum implementation, students' views were taken about museums and a good museum. Students described the museums as places where the variety of tools and equipment used in the past were exhibited, information about the past was given, history and art were taught, and also they were the mirrors of the past. About a good museum, students stated that it presented history and culture very well, it was well-equipped, its presentation was effective and interesting, and it preserved historical artefacts very well. The

findings obtained from this study were similar to the studies carried out by Südor (2006: 89-90), Ermiş (2010: 45), Demirboğa (2010: 65, 68, 77, 79) and Canlı (2016: 91-92).

Before the virtual museum implementation, it was found that 85% of the students did not visit a virtual museum. This situation demonstrates that virtual museum implementations have not been included in students' courses. It was determined that in some studies carried out by Demirboğa (2010: 68, 79), Turgut (2015: 61-62), Karakaya (2015: 51, 56) and Canlı (2016: 96) most of the students did not join a virtual museum trip and in Ermiş's (2010: 48) study, more than half of the students did not visit a virtual museum before.

Students essentially described virtual museums as a museum visit on the Internet. The word "virtual" could have been an important hint for students' opinions, which generally were accepted as correct, as they spent most of their time on the Internet. Students stated that they expected to be informed and benefit from the virtual museum implementations. That is, this finding is consistent with the results of Aladağ, Akkaya and Şensöz (2014: 204), Peker (2014: 80), Karakaya (2015: 51), Aktaş (2015: 92), Karataş, Yılmaz, Kapanoğlu and Meriçelli (2016: 119) and Canlı (2016: 96).

After the virtual museum implementation, students' impressions about the Topkapı Palace were examined and they were asked how they would describe the palace to someone who had not been there before. Students mentioned the ornaments and verse from the Quran as well as the beauty and glamorousness of the palace and added that it was a place which everyone must see and the palace reflected the Ottoman and our history. There are intensive expressions of admiration in students' opinions about the palace. The Mevlana Museum activity carried out by Canlı (2016: 96-97) with the 4th grade elementary school students drew their attention and also they enjoyed it.

All of the students, except for those who did not express their opinions, especially emphasized the visual aspect of the implementation and they found it beneficial and interesting. Students stated that they learned new information with the implementation; they learned easily, permanently, and clearly, they really felt as if they visited the palace, they learned their culture and history, and they corrected their mistakes. The virtual museum implementation turned out to be a positive experience for students. The findings were consistent with the results of Uslu (2008: 138), Demirboğa (2010: 89-91), Ermiş (2010: 50-52), Ulusoy (2010: 41-43), Egüz and Kesten (2012: 97), Turgut (2015: 99, 118-119), Canlı (2016: 97-

102) and Okumuş (2017: 240). In addition to this, the results exhibiting that virtual museum implementations were effective in promoting students' achievement, actualizing the intended learning outcomes (Uslu, 2008: 120-123, 137-138; Demirboğa, 2010: 97-101, Ustaoglu, 2012: 61, Turgut, 2015: 117), boosting retention of knowledge (Uslu, 2008: 120-123, 137-138) and enhancing attitudes towards the course (Demirboğa, 2010: 97-101; Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012: 111-112) were similar to the results of this study.

Students suggested that more time should be allotted and the lecture should be more detailed for better implementation of the virtual museum which they considered effective and interesting. This is a very important factor. Students who generally complain about details in history courses asked for more detailed information in this implementation. Moreover, students requested that this application should be used more in the lessons, the application should be supported with music and voice, and the resolution of the visuals projected should be high and clear. After the virtual museum implementation, some students stated that they really wanted to see and visit the Topkapı Palace. These suggestions were consistent with the suggestions made in the studies carried out by Südor (2006: 105-107, 110), Ermiş (2010: 53), Ulusoy (2010: 42-43), Aladağ, Akkaya and Şensöz (2014: 212), Turgut (2015: 109) and Canlı (2016: 100-101, 121).

## **Conclusion**

This research and also the other research results yield that students find virtual museum visits beneficial and interesting. Thus, the virtual museum implementations and activities using the virtual museum should be included more in history courses. In order to realize the virtual museum implementations, museums might be included in more detail in history curricula, and training might be offered to pre-service teachers during their undergraduate education and to current teachers during in-service training seminars. Finally, collaboration between museum and education might be developed to make virtual museum implementations more educational.



## Giriş

Son yıllarda bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, birçok alanda olduğu gibi müzecilikte de devrim yaratacak ölçüde etkili olmuştur (Barlas Bozkuş, 2014: 330). Müzeler, bu gelişmelerin etkisiyle bir değişim ve uyum sürecine girmiş ve kendilerini sanal ortama uyarlamışlardır. Bunun sonucunda sanal müze olarak “tüm insanlığın ortak kullanımına açılan, günlük hayatta hızla yaygınlaşan, sıkça ziyaret edilen ve benimsenen bir oluşum haline gelmişlerdir” (Ustaoğlu, 2012: 24). ABD Müze ve Kütüphane Hizmetleri Enstitüsü’nün yaptığı bir araştırmada, müze ziyaretlerinin % 43’ünün müzelerin web siteleri üzerinden gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu oran şüphesiz bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin devamı ve bu teknolojilerin kullanımının yaygınlaşmasıyla daha da artacaktır (Merritt’den aktaran Erbay, 2013: 27- 28). Günümüzün teknolojik gelişmelerine ve bilgisayar/internet kullanımına alışkın çocuk, genç ve yetişkinlerin sanal müzelere olan ilgisinin, gerçek müzelere göre daha fazla olması şaşırtıcı olmayan bir sonuç olarak görülmektedir (Ustaoğlu, 2012: 24-25).

Müzeler, başta tarih, sosyal bilgiler ve güzel sanatlar olmak üzere birçok dersin öğretimi için büyük önem taşıyan okul dışı öğrenme mekânlarıdır. Müze ziyaretleri ile tarihle ilgili temel kavramları öğrenebilme, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilme, problem çözebilme ve analitik düşünebilme, kanıtları değerlendirebilme, değişimin nasıl meydana geldiğini görebilme, yaratıcılığı geliştirme, geçmişle günümüz arasında bağ kurabilme, tarihsel çevreyi koruyabilme alışkanlığı kazanabilme, empatik bir bakış açısı geliştirebilme ve hoşgörülü olabilme gibi günümüz tarih dersleri için oldukça önemli sayılan bazı kazanımların gerçekleşmesinin mümkün olabileceği ilgili literatürde belirtilmektedir (Demircioğlu, 2010: 136-137). Ancak yapılan çalışmaların sonuçları, ülkemizde müze ziyaretlerinin istenilen düzeyde ve nitelikte yapılmadığını/yapılamadığını göstermektedir. Bir okul dışı etkinlik olarak müze ziyaretlerinin yapılamamasında yaşanan bölgede müze bulunmaması, öğrenci sayısının kalabalık olması, güvenliğin sağlanmasının zorluğu, zaman yetersizliği (Uslu, 2008: 121), ulaşım zorlukları, hazırlıkların yeterince yapılamaması ve prosedürlerin yoğunluğu (Demirboğa, 2010: 12) gibi sebepler etkili olmaktadır. Bunun yanında yapılan müze ziyaretlerinin eğitsel açıdan verimsiz olması da ayrı bir problemdir. Bu durumun ortaya çıkmasında da müzelerin eğitsel faaliyetlerinin, sunum ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği ile öğretmenlerin müzelerde

yürütülebilecek etkinlikler konusunda bilgi ve beceri eksikliklerinin olması etkili olmaktadır (Uslu, 2008: 121).

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler; sanal müze diye adlandırılan ve gerçek müze ziyaretlerinde yaşanan/yaşanabilecek sorunların birçoğunu giderebilecek yeni bir ziyaret biçimi ortaya çıkarmıştır (Turan, 2015: 190). Sanal müze; “bilgisayar ve internet teknolojilerinin sağladığı imkânlardan yararlanarak sanat eserleri, tarihsel eser ve belgelerin dijital (sayısallaştırılmış) kopyalarını (resim, ses, film formlarında) ve bunlara ait bilgileri internet üzerinden ziyaretçilerin erişimine sunan etkileşimli web siteleri” şeklinde tanımlanabilir (Turan, 2015: 190). Böylece öğrencilerin müzeye götürülme olanağının olmadığı yerlerde veya durumlarda ilgili müze sanal yolla sınıfa, öğrencilere getirilebilmektedir (Altın ve Atçı, 2012: 548). Sanal müze, dünya genelinde oldukça yaygınlaşmış bir uygulamadır. Sanal müzelerin; müze koleksiyonlarının ilgili müzenin web sitesinde dijital olarak sergilenmesi veya bağımsız, herhangi bir müzeye bağlı olmadan farklı müzelerdeki koleksiyonların bir araya getirilip dijital olarak sergilenmesi şeklinde dünya genelinde farklı uygulamalar vardır (Öztürk, 2012: 128, 131).

Sanal müzeler, Çolak’a (2006: 295) göre; dünya çapında erişim sağlaması, ziyaretçileri ile kesintisiz ve hızlı iletişim sağlaması, doğru tasarlandıklarında uzaktan eğitim, hayat boyu eğitim amacıyla kullanılabilmesi, doğru ve güvenilir bilgi kaynakları olmaları; Turan’a göre (2015: 195-196) ise; zaman ve mekân sınırlaması olmaması, zaman tasarrufu sağlaması, ekonomik olması, prosedürlere gerek duyulmaması, gerçek müzelerde yeterli alan olmadığından depolarda saklanan tarihsel eserlerin araştırmacılar ve ziyaretçilerle buluşturulmasını sağlaması, tematik sanal müzelerin oluşturulmasına imkân vermesi, oyun ve animasyonlar gibi farklı etkinlik ve diğer müze veya web sitelerine bağlantılarla daha zengin sunum imkânına sahip olması, tarihsel eserlerin ziyaretçi kaynaklı olası tahribattan korunarak gelecek nesillere aktarımını gerçekleştirmesi konularında olumlu özelliklere sahiptir.

Sanal müzeler ve tarihî mekânlara dayalı olarak birçok ülkede gerçekleştirilen uygulamalar; “bu tür öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öğretim konusuna yönelik ilgilerini arttırdığını, tarihî olgu ve kavramları kavrayışlarını kolaylaştırdığını, işbirlikli öğrenme ortamları yarattığını, öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik ettiğini, farklılaştırılmış bireysel öğrenme süreçlerini desteklediğini ve birinci el kaynaklara dayalı öğrenme için uygun bir ortam hazırladığını göstermektedir” (Çeşitli kaynaklardan aktaran Öztürk, 2012: 142). Sanal

müzelerin hem tarih dersi hem de sosyal bilgiler dersi tarih konularının işlenişinde önemli bir yeri olan kanıt kullanımı ile değişim ve süreklilik kavramlarının öğretiminde büyük kolaylıklar sağlayan bir uygulama olduğu düşünülmektedir (Ustaoğlu, 2012: 39-42). Müzelerde nesnelere ve görsellerin camikan arkasında sergilenmesi ve kalabalıklar içinde yeterince izlenememesi (Uslu, 2008: 122) gibi hususlar; sanal müzelerin belirtilen konuların öğretiminde, ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sanal müze sayesinde başkalarının rahatsız edilmeden tek bir nesne ve resme yoğunlaşılabilir, yakınlştırılabilir, etkileşim sağlanabilir, bunlarla ilgili güncel bilgilere ulaşılabilir (Canlı, 2016: 48). Ayrıca yüksek çözünürlüklü veya kızılotesi bir görüntü ile tarihsel bir eserde çıplak gözle tespit edilmesi zor olan birçok ayrıntıyı yakalama olanağının elde edilmesi de önemli bir avantajdır (Turan, 2015: 194).

“Sanal müzeler elektronik ortamda erişilebilen görsel, ses ve metin dosyalarını sanat, kültür ve tarih alanında insanlarla paylaşan dijital hazinelerdir” (Barlas Bozkuş, 2014: 330). Geleneksel müzeciliğin zaman ve mekân sınırlamalarının dışına çıkıp farklı kaynaklardan birçok derlemeyi uluslararası platforma sunarak kültürel değerler ile tarihsel mirasın tanıtımında etkin rol oynarlar (Barlas Bozkuş, 2014: 330, 334). Öğrencilerin diğer sanal müzelere yapılacak bağlantılarla bu değerleri ve mirası tanımaları, kültür ürünlerinin tüm insanlığın ortak ürünü ve ortak sorumluluğunda olduğunu anlamaları ve diğer kültürlerle karşı duyarlılık geliştirmeleri sağlanabilir (Ustaoğlu, 2012: 42). Nitekim Tepecik (2008: 240), sanal müzelerin yaygınlaşmasıyla beraber, dünya kültürlerinin küresel bir yaklaşma sürecine girdiğini, bunun ise insanların birbirlerini daha iyi tanıyıp, anlamasına ve kültürlerin ön yargılardan arındırılmasına önemli bir katkı yapacağını belirtmektedir.

Sanal müzeler sayesinde, fiziksel engelli öğrencilerin müzeleri ziyaret etmeleri için de önemli bir fırsat oluşmaktadır (Uslu, 2008: 11; Canlı, 2016: 6; Tschritsis ve Gibbs 1991’den aktaran Peker, 2014: 66 ve Aktaş, 2017: 77). Bu durum bireyler için fırsat eşitliği sağlamaktadır (Ustaoğlu, 2012: 29). Okolo, Englert, Bouck, Heutsche ve Wang (2011’den aktaran, Çalışkan, Önal ve Yazıcı, 2016: 702), içinde engelli grubu da olan üç farklı öğrenci grubu ile çalışma yapmışlar ve sanal tarih müzelerinin kullanımıyla engelli öğrenci grubunun, en az başarılı sınıf kadar ilgili üniteadaki anahtar kavramları öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Bu, fiziksel engelli öğrencilerin başarılarını ortaya çıkarmada teknolojinin rolünü ortaya koyan önemli bir bulgudur.



Sanal müzelerde zamanın sınırsız olması ve erişim bölgelerine göre farklılık göstermesi, mekânın belirli olmayışı tarihi zamandan ve mekândan soyutlamaktadır. Sanal müzeler, bize her ne kadar bir zenginlik sunsalar da nesnelere dokunamamak, koridorlarında yürüyememek aslında tarihin derinine inememek demektir (Barlas Bozkuş, 2014: 331). Sanal müzelerin gerçek, elle tutulur koleksiyon barındırmaması tartışılan hususlardan birisidir. Bu konuyu ele alan bazı uzmanlar gerçekliğin algılanmasına ilişkin sorunları dile getirerek objelerin bağlamından koparıldığını ve özgünlüğünü yitirdiğini dolayısıyla sanal müzelerin gerçek müze deneyimini ve onun verdiği duyguyu yaşatamayacağını savunmuştur. Kimi uzmanlara göre ise gerçek koleksiyon barındırmasa da sanal müze, getirdiği yeni olanaklarla müzelerin daha iyi anlaşılmasını sağlaması ve onların bilgi kaynağı olma işlevini öne çıkarması açısından değerlendirilmektedir. Bu manada koleksiyon veya nesneden ziyade bilgi ön plana çıkınca sanal müzede sergilenen nesnenin gerçek olup olmamasının bir önemi kalmamaktadır. (çeşitli kaynaklardan aktaran Özer, 2007: 22, 81-84). Glosset (2008: 231) de sanal müzelerin materyal odaklı olmaktan çok bilgi odaklı olduğunu, sanal bir müzenin özgünlüğünün, sergilediği nesnelerin değil, ürettiği bilginin özgünlüğü olduğunu belirtir.

Eğitsel açıdan düşünüldüğünde; sanal uygulamaların, potansiyellerinin anlaşılması açısından gerçek müze ya da gezi uygulamaları ile karşılaştırılması yerine diğer öğretim yöntem ve teknikleriyle karşılaştırılması daha uygun olacaktır (Çalışkan 2011: 102). Öztürk (2012: 142) de sanal müze uygulamalarının gerçek müze gezilerinin bir alternatifi şeklinde değil, yeni ve farklı bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmesi ve uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Kabapınar'ın (2014: 328) ifade ettiği gibi, sanal müze ziyaretlerinin gerçek müzenin kendisini ziyaret etme ve görme düşüncesini teşvik edeceği de unutulmamalıdır. Sanal müzeler, zaman bulamayan ya da müzelere uzak bölgelerde yaşayanlar için kültür ve sanatı yaşanabilir hale getirir. Sanal olarak izlenen eserler, merak uyandırarak orijinallerinin görülmesi yönünde isteği artırır (Teather, 1998: 3, Akt. Barlas Bozkuş, 2014: 334).

Dünyada sanal müzelerin bazıları sadece müze koleksiyonlarının sergilenmesi işlevini görürken bazıları ise müzelerin kamuoyu ile ilgili eğitim, öğretim ve bilginin yaygınlaştırılması işlevlerini de yerine getirmektedir. Bu tür sanal müzelerin bir kısmı, tarih öğretimine yönelik oldukça zengin ve gelişmiş bir içerik sunmaktadır. Bazı örneklerinde ise sanal müze uygulamalarının, bir tarih öğretimi portalı niteliğinde olduğu da görülmektedir. Ülkemizde ise

sanal müzeler açısından bazı önemli gelişmeler olsa da bu müzelerin öğretimsel amaç ve uygulamaları oldukça yetersizdir (Öztürk, 2012: 145-149).

Sanal müzelere 2017 tarihli yeni ortaöğretim tarih dersi öğretim programlarında da değinilmiştir. Tarih dersi 9-11 öğretim programında (MEB, 2017: 24), öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmının 3. maddesinde “öğretmenler konuların öğretiminde yer temelli öğrenmeye dayalı etkinliklere de yer vermelidirler. Bu çerçevede, öğretmen denetiminde sanal müze ziyaretleri, çevre ve okul imkânları uygun ise tarihi mekân ve müze ziyaretleri yapılmalıdır. Öğretmenler ziyaretlerin; ilişkilendirilen kazanım ve açıklamaları doğrultusunda planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması konusunda gerekli tedbirleri almalıdır” şeklinde, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında (MEB, 2017: 24), öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmının 8. maddesinde “ders işlenişinde ve uygulamalar planlanırken inceleme gezilerine önem verilmelidir. Kurtuluş Müzesi, Cumhuriyet Müzesi, Devlet Mezarlığı Müzesi, Atatürk evleri, Anıtkabir, anıt heykeller, savaş meydanları vb. yerlere gerçek ve sanal ortamda geziler düzenlenebilir” şeklinde açıklamalar yer almaktadır.

Sanal müzeler ile ilgili Kabapınar (2014: 327-338), Altın ve Atçı (2012: 545-583), Demir ve Karademir (2015: 211-236) ve Turan (2015: 189-203) tarafından değerli teorik bilgiler sunan çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra Südor (2006) tarafından Anadolu Medeniyetleri Müzesi örneğinde interaktif CD ile yapılan müze eğitiminin klasik gezi yoluyla yapılan müze eğitiminden farkını ve interaktif CD kullanılarak yapılan müze eğitiminin, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik, Bingöl (2008) tarafından Anıtkabir ve Anadolu Medeniyetleri Müzesi örneğinde fotoğrafta sanal gerçeklik tekniğinin görsel sanatlar eğitimine katkılarını, yükseköğretimin farklı bölümlerinde fotoğraf dersi alan öğrencilerin görüşleri yoluyla araştırmaya yönelik, Uslu (2008) tarafından ilköğretim ikinci kademe 7. Sınıf görsel sanatlar dersinde müze eğitiminin etkileşimli eğitim CD’si hazırlanarak sunulmasının başarıya ve kalıcılığa etkisini belirlemeye yönelik, Ermiş (2010) tarafından Görsel Sanatlar dersinde, Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi örneğinde, sanal müze etkinliğine dair ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik, Demirboğa (2010) tarafından Görsel Sanatlar dersinde, Rahmi M. Koç Sanal Müzesi örneğinde sanal müze etkinliklerinin ilköğretim II. kademe 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik, Ulusoy (2010) tarafından sanal müze uygulamasının Açık Öğretim

Fakültesi öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik, Ustaoglu (2012) tarafından İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde sanal müze gezileri kullanımının öğrenci başarısına etkisini incelemeye yönelik, Yıldırım ve Tahiroğlu (2012) tarafından İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sanal müze etkinliklerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik, Peker (2014) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin belirlenmesine yönelik, Aladağ, Akkaya ve Şensöz (2014) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sanal müzeleri nasıl kullandıklarını belirlemeye yönelik, Turgut (2015) tarafından sosyal bilgiler derslerinde, sanal müzelerin nasıl etkili bir eğitim aracı haline getirilebileceğine yönelik, Canlı (2016) tarafından ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerin sanal müzeye dair görüşlerini belirlemeye yönelik, Karataş, Yılmaz, Kapanoğlu ve Meriçelli (2016) tarafından çeşitli branşlarda öğretmenlerin sanal müze uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik, Çalışkan, Önal ve Yazıcı (2016) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, müze ve sanal müze eğitimi hakkındaki yaklaşımlarının incelenmesine yönelik ve Aktaş (2017) tarafından, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sanal müzeyi kullanma düzey ve tutumlarını belirlemeye yönelik, Okumuş (2017) tarafından görselliğe dayalı etkinlikler (İnternet destekli öğretim, sanal müze gezisi vb.) yoluyla tarih derslerinde demokratik değerlerin öğretimine yönelik uygulamalı çalışmalar mevcuttur. Bu literatür incelendiğinde; doğrudan tarih öğretimine yönelik Ulusoy (2010), Egüz ve Kesten (2012), Ustaoglu (2012) ve Turgut’un (2015) çalışmaları dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı; öğrenci görüşlerinden hareketle ülkemizde eğitim açısından yeni sayılabilecek bir uygulama alanına sahip olan sanal müzelerin tarih dersinde kullanımını değerlendirmektir.

Araştırmada öğrencilerin;

1. Sanal müze uygulaması öncesi müzeler ve iyi bir müze hakkındaki görüşleri,
2. Sanal müze deneyimleri ve sanal müze uygulamasından beklentileri,
3. Sanal müze uygulaması sonrası Topkapı Sarayı hakkındaki izlenimleri,
4. Sanal müze uygulamasının faydaları hakkındaki görüşleri,
5. Sanal müze uygulaması ile dersin işlenmesine ilgi düzeyleri ve sebepleri hakkındaki görüşleri,



6. Sanal müze uygulamasının daha iyi olması için önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma, incelediği nesnesine yönelik yorumlayıcı, natüralist bir yaklaşım sergileyen araştırmadır. Nitel araştırmada şeyler doğal ortamlarında, fenomenler ise katılımcıların onlara yükledikleri anlamlarla anlaşılmaya çalışılır (Denzin ve Lincoln 1994'ten aktaran Kuş, 2003: 77). Araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, *“olayı derinlemesine, doğal ortamında, karmaşıklığını ve bağlamını dikkate alarak anlamayı hedefler. Ayrıca, olayın bütünlüğünü ve birliğini korumayı ve anlamayı amaçlayan bütüncül bir odağa sahiptir”* (Punch, 2011: 144). Durum çalışması modelinde analiz birimi tek bir durum olabileceği gibi birden fazla durum da olabilir (Creswell, 2013: 97). Bu araştırmada analiz birimi ise tek bir durumdur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu; 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında, Ankara'nın Şereflikoçhisar ilçesindeki Anadolu Öğretmen Lisesi 10. sınıfında öğrenimlerini sürdüren toplam 27 öğrencidir. Sınıf mevcudu aslında 30 kişi olup, uygulamanın yapıldığı gün bir öğrenci okula gelmemiş, iki öğrenci ise uygulamaya katılmak istememiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141) tercih edilmiştir. Çalışma grubu; 15 kız, 12 erkek öğrenciden oluşmuştur. Uygulamanın yapılması için resmi makamlardan gerekli izinler; araştırmaya katılım hususunda da öğrencilerden gönüllülük beyanı alınmıştır.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Öğrencilerin sanal müzelerin tarih derslerinde kullanımını değerlendirebilmeleri için bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama için Ortaöğretim Tarih 10 dersi, ikinci ünitesi olan *“Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453-1600)”* çerçevesinde Topkapı Sarayı konusu seçilmiştir. Bu ünitenin 15. kazanımı *“XV-XVI. yüzyıl Osmanlı kültür, sanat ve mimari anlayışı ve bu alanlardaki gelişmeleri değerlendirir”* şeklindedir. Programda bu kazanımla ilgili verilen etkinlik

örneklerinden birisi: “*Topkapı Sarayı: Sanal ya da gerçek ortamda Topkapı Sarayı’na bir gezi düzenlenerek Saray’daki yaşam, Osmanlı sanat ve mimari anlayışı incelenir*” şeklindedir (MEB, 2008: 14-18). Bu araştırma için “Osmanlı Mimari Yapısını Sanal Müze İle Keşfetmek: Topkapı Sarayı” başlığıyla belirlenen uygulama, 11.04.2014 tarihinde üç ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, “Sanal müze inceleme formu” ile toplanmıştır. Sanal müze inceleme formu, Kabapınar’ın (2014: 335-338) Topkapı Sarayı gezi öncesi, gezi süreci ve gezi sonrasında ilişkin müze gezisi formlarından hareketle hazırlanmıştır. Yine sanal müze inceleme formunun açık uçlu sorularının hazırlanmasında; uygulama öncesi öğrencilerin sanal müze deneyimlerini ve uygulama sonrası sanal müze hakkındaki görüşlerini öğrenmeye yönelik Ermiş (2010: 67-70) ve Südor (2006: 125), genel olarak saraylar ve Topkapı sarayı ile ilgili uygulama öncesi bilgilerini ve uygulama sonrası izlenimlerini alabilmek için Ustaoglu (2012: 90-91) ve Kabapınar’ın (2014: 335-338) sorularından yararlanılmıştır.

Sanal müze inceleme formu; öğrencilerin, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında cevaplamaları gereken açık uçlu soruların bulunduğu üç kısımdan oluşmaktadır. Sanal müze uygulaması öncesi uygulanan ilk kısım; öğrencilerin Topkapı Sarayı ile genel olarak saraylar ve mimari yapıları hakkındaki bilgilerini, müzeler, iyi bir müze ve sanal müze hakkındaki düşüncelerini, daha önce sanal müze ile ilgili deneyimleri olup olmadığını ve sanal müze ziyaretine ilişkin beklentilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Uygulama sonrasında ait formun ilk kısmı; Topkapı sarayı ve saraydaki günlük yaşam ile ilgili işlenen konulara, öğrencilerin sarayda beğendikleri ve kendilerini düşündüren kısımların neler olduğuna yönelik sorulardan oluşmaktadır. Uygulama sonrası cevaplanması gereken formun diğer ikinci kısmı ise öğrencilerin konuya yönelik neler öğrendiklerini, sanal müzelerle dersin işlenmesinin faydaları hakkındaki görüşlerini, sanal müzelerle ders işlenmesine karşı ilgi düzeylerini ve bu sanal müze gezisinin daha iyi ve verimli olabilmesi için önerilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Uygulama ve verilerin toplanması işlemi 11.04.2014 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı (27 adet) öncelikle tarayıcıda taranarak bilgisayara kaydedilmiştir. Sanal Müze İnceleme Formu ile elde edilen veriler, içerik analizi (Bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259-272; Kızıltepe, 2015: 253-266) ile analiz edilmiştir. Veriler;

iki araştırmacı tarafından öncelikle ayrı ayrı okunup, incelenerek analiz edilmiştir. Daha sonra bir araya gelen araştırmacılar, elde ettikleri kategorileri - veriler üzerinde tekrar detaylı incelemelerle- karşılaştırmışlar ve ortak sonuca varmışlardır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar, bilgisayarda taranmış olarak kaydedilen formlardan kopyalanarak sunulmuştur. Alıntılar, katılımcılar için belirlenen rakamsal kodlarla verilmiştir.

## **Bulgular**

### **Öğrencilerin Müzeler ve İyi Bir Müze Hakkındaki Görüşleri**

Öğrencilerin sanal müze uygulama öncesi müzeler ve iyi bir müze hakkında belirttikleri görüşleri aşağıda tablo 1 ve tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin müzeler hakkındaki görüşleri

<b>Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tarihsel araç-gereçlerin, eşyaların sergilendiğı yer	9	32
Geçmiş hakkında bilgi veren yer	7	25
İnsanın tarihini, kültürünü yansıtan yer	6	21
Geçmişteki yaşantıların, duyguların anlaşıldığı yer	2	7
İnsanı geçmişe götüren yer	2	7
Kültürel olarak önem verilmesi gereken bir değer	1	4
Bir milleti ayakta tutan yer	1	4
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin müzeler hakkındaki uygulama öncesi ilk görüşleri; “geçmişte kullanılan çeşitli eşyaların, araç-gereçlerin ve kalıntıların sergilenip sunulduğu yer” olduğu şeklindedir. Öğrencilerin bu konudaki ikinci görüşleri ise müzelerin “bize geçmiş ve geçmişteki olaylar hakkında bilgi veren bir yer” olduğudur. Bu görüşteki öğrencilerden ikisi müzelerin tarih öğrenmeye yardımcı olduğunu, bir öğrenci ise müzelerin göstererek öğrettiğini belirtmiştir. Öğrenciler bu görüşle bağlantılı olarak üçüncü sırada müzelerin “tarihi ve kültürü yansıtan, tarihe ışık tutan, geçmişin aynası olan yer” olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler daha sonra sırasıyla “geçmişteki yaşantıların, duyguların anlaşıldığı yer”, “insanı geçmişe götüren yer”,



“önem verilmesi gereken kültürel bir değer” ve “bir milleti ayakta tutan yer” şeklinde ifade edilebilecek görüşler belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirtmeyen altı öğrenci ise iyi bir müzeden ne anladıklarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu durum; bu öğrencilerin müze hakkında bir bilgi sahibi olmadıklarını değil daha çok iyi bir müze ile ilgili düşüncelerini aktarmaya kanalize olduklarını göstermektedir.

Tablo2

Öğrencilerin iyi bir müze hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Tarihini, kültürünü en iyi yansıtan	5	23
Donanımlı olan	3	14
Sunumu etkili ve dikkat çekici olan	3	14
Tarihi eserleri iyi muhafaza eden	3	14
İnsanı geçmişe sürükleyebilen	1	5
Müze çalışanlarının eserler hakkında bilgi sahibi olduğu	1	5
Farklı milletlerden kalıntıların olduğu	1	5
Kalıntıları önünde bilgi olan	1	5
Yansıttığı dönemin motiflerini taşıyan ve doğru bilgi veren	1	5
Amacına uygun malzemeler bulunan	1	5
Hem görsel hem de işitsel olan	1	5
Toplumun geçmişteki değerlerini geleceğe aktararak yararlı olan	1	5
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin iyi bir müze hakkındaki görüşleri incelendiğinde; ilk sırada “tarihini, kültürünü, değerlerini iyi bir şekilde yansıtan” düşüncesinin yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler, bu konuda üst sıralarda ve eşit oranda “görsel ve içerik açısından zengin, her türlü konuda doyurucu ve aydınlatıcı yani donanımlı olan”, “sıkılmadan gezilen, sunumu etkileyici ve dikkat çekici olan”, “tarihi eserleri iyi muhafaza eden” müzeler şeklinde görüşlerini sıralamışlardır. Öğrenciler tarafından birer kez belirtilen görüşler ise; “insanı geçmişe sürükleyebilen”, “çalışanlarının eserler hakkında bilgi sahibi olduğu”, “farklı milletlerden kalıntıların olduğu”, “kalıntıları önünde bilgi olan”, “yansıttığı dönemin motiflerini taşıyan ve doğru bilgi veren”, “amacına uygun malzemeler bulunan”, “hem görsel hem de işitsel olan”, “toplumun geçmişteki değerlerini geleceğe aktararak yararlı olan” müzeler şeklindedir. Bu konuda yedi öğrenci görüş belirtmemiştir.

Konuyla ilgili 1, 4, 5, 8, 11, 15, 17, 18, 19 ve 21 kodlu öğrencilerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Müzeler insanı tarihini yansıtır. Biz Türkler olarak tarihimize oldukça geniş ve gözeldir. Ne kadar bunu kullanmayı, saklamayı, anmayı, yeten kadar beceremekte bu bilgin bizim kültürümüzün bu geçmişimizin geleceğimizdir. Müzelerde bunun için vardır. İyi bir müze bunun için vardır. Tarihini en iyi en doğru şekilde yansıtan en iyi müzedir.

Müzeler hakkında pek bilgim yok. Araştırmalarıma göre tarihsel araç-gereçlerin sergilediğini biliyorum. Tarihi yansıtmak, yansıtılan mimari yapılarla göstermek amaç olabilir.

Müzeler, insanı tarihe, geçmişe sürükleyen, tarihe ışık tutan önemli yerlerdir. İyi bir müze, insanı geçmişe sürükleyebilen ve o zamanki hayatı insanlara yaşatabilen müzedir bence.

Müzelerde olan tarihi eserler iyi muhafaza edilmeli. Osmanlı döneminde Young Sultan Selim, Mısır'ı fethettilerinde Kutub, emaretlere bir müzede toplandı ve o kutub emaretlere tanrı bile ayrı bir yerde muhafaza edildi. Bu gerçeklerde müzeyi sıkı olarak ziyaret etmişlerdir. Ama müzeler daha iyi olacak hale gelmedi.

İyi bir müze tarihi tam anlamıyla yansıtan müzedir. Eğer müzeyi sıkıca ziyaret edip, o müzeye iyi bir müze ziyaretçisi olarak ziyaret edip, ziyaret edenlerin fikirlerini söylemelerini teşvik etmek gerekir.

Müzeler bilgiyi yaymak, genellikle geçmiş hakkında da bilgi vermek, göstererek öğretmek için vardır. Oldukları kadarıyla söyleyebilirim.

Müzeler tarihsel, sanatsal, edebî, buna benzer alanların insanlara sunulduğu yerlerdir. İyi müze, sadece bu alanların sergilenmesiyle değil, aynı zamanda, ziyaretçilere yönelik sergilenen eserlerin bakılması, anlaşılması ve müzede çalışanların eserler hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

Müzeler geçmişimizin aynasıdır. Bence geçmişin aynasıdır. Ve kültür oluşturulur. Geçmişimiz hakkında bilgi edinilebilir. İyi bir müze, koruma seviyesi üst düzeyde ve içindeki eserlerin ise bakılabileceği eserler olması gerekir. Eserlere bakılmalı, anlaşılmalı ve müzede çalışanların eserler hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

Bence iyi bir müzede farklı farklı milletlerden kalıntıları olmalı. Bir müzeye girildiğinde değişik şeyler öğrenilebilir. Kalın tılsım dışında da bilgi alınmalı veya öğrenilebilir. Anlatılmalı.



iyi bir müze değilse benim aklıma ilk su gelir: Tam do-  
nemişim, beni her türlü konu hakkında dayana biliyor mu?  
Beni aydınlatıyor mu? iyi bir müze bu bilmeli özellikleri  
mutlaka taşınmalıdır

### Öğrencilerin Sanal Müze Deneyimi, Sanal Müzeden Anladıkları Şey ve Sanal Müze Uygulamasından Beklentileri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilere uygulama öncesi daha önce sanal müze deneyimi yaşayıp yaşamadıkları, sanal müzeden ne anladıkları ve yapılacak uygulamadan beklentileri sorulmuştur. Bulgular aşağıda tablo 3, tablo 4 ve tablo 5'te sırasıyla gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin daha önce sanal müze deneyimi yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili görüşleri

Sanal müze deneyimi	f	%
Sanal müze deneyimi olanlar	4	15
Sanal müze deneyimi olmayanlar	23	85
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin % 85 gibi büyük çoğunluğu, sanal müze deneyimine sahip değillerdir. Nitekim öğrencilerin bir kısmı sanal müze denince ne anlıyorsunuz sorusuna galiba, sanırım gibi ifadelerle cevap vermişlerdir.

Tablo 4

Öğrencilerin sanal müzeden anladıkları şey hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
İnternet üzerinden yapılan müze gezisi	10	59
Üç boyutlu görüntü	2	12
Müzede geziyormuş gibi olmayı sağlayan	1	6
Hayal dünyasında yapılan gezinti	1	6
Herkesin girebildiği müze	1	6
Müzenin içinde projeksiyonla yansıtılan üç boyutlu görüntü	1	6
Farklı milletlerin kültürü ve yaşayışı hakkında en fazla bilgi edinilen yer	1	6
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

Büyük bir çoğunluğunun sanal müze deneyimine sahip olmadığı öğrenciler, bu soruya sanal kelimesinden yola çıkarak çoğunlukla "internet üzerinden yapılan gezi" şeklinde cevap vermişlerdir. Bazı öğrenciler, bu cevaplarında internet yerine bilgisayar, bilişim aletleri ve sanal



âlem kelimesini kullanmıştır. Öğrencilerin ikinci sırada belirttikleri “üç boyutlu görüntü” iken diğerleri sırasıyla “müzedeki geziyormuş gibi olmayı sağlayan”, “hayal dünyasında yapılan gezi” “herkesin girebildiği müze”, “müzenin içinde projeksiyonla yansıtılan üç boyutlu görüntü”, “farklı milletlerin kültürü, yaşayışı hakkında en fazla bilgi edinilen yer” şeklindedir. Öğrencilerden 10’u ise bu konuda görüş belirtmemiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin sanal müze uygulamasından beklentileri hakkındaki görüşleri

Beklentiler	f	%
Bilgi vermesi/bilgilendirilme	7	44
Yararlı olması	3	19
Tatmin etmesi	1	6
Beğeniyle izlenmesi	1	6
Görsellik katması	1	6
Müzelerin tanıtımının yapılması	1	6
Olumlu beklenti içinde olma	1	6
Gerçek müzeye göre faydalılığı tartışılır	1	6
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Bu konuda görüş belirten öğrencilerin çoğunluğu, sanal müzelerle ilgili olumlu beklenti içerisindeydi. Sadece bir öğrenci sanal müzenin gerçek müzeye göre faydalılığının tartışılır olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler bu konuda en çok sanal müzenin bilgi vermesini ve bu yolla bilgilendirilmeyi beklenti olarak belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden birisi en objektif, en iyi şekilde bilgi sağlamayı, birisi kültür açısından daha fazla bilgi sahibi olmayı, bir öğrenci ise ilgi çekici bilgiler edinmeyi beklediğini açıklamıştır. Öğrencilerin ikinci sırada belirttikleri görüş bu ziyaretin, uygulamanın “yararlı olması” şeklinde iken diğer görüşler “tatmin etmesi”, “beğeniyle izlenmesi”, “görsellik katması” şeklindedir. Bir öğrenci internet üzerinden müzelerin tanıtılacağını düşünürken bir öğrenci ise sadece olumlu beklenti içinde olduğunu dile getirmiştir. Bu soruyu 13 öğrenci yanıtız bırakmıştır.

Konuyla ilgili 3, 4, 5, 6, 12, 16, 17, 19, 23 ve 25 kodlu öğrencilerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Sanal Müze internet üzerinden yapılan müze gezisidir.  
Daha önce sanal müze gezisi yaptım ve çok güzel, yararlı, gerekli olarak görüyorum.

Daha önce sanal müze gezintisi yapmadım ama yapmayı istemiyordum çünkü birşeyler öğrenmek benim için iyi olacaktır, kültür açısından daha fazla bilgi sahibi olabiliriz.

Sanal Müze, bilgisayar ve elektronik ortamda yapılan müze gezisi olabilir.  
Daha önce hiç sanal müze gezintisi yapmadım.  
İlgina ve ilgi neticesi bilgilerle bilgilerden dinlenmeyi bekliyorum.

"Sanal Müze" internet yoluyla bir yerin ismini daha yakından ince ayrıntılarıyla anlatılmaktadır. Daha önce sanal müze gezintisi yapmadım. Çok yararlı olacağını, beğeniyebileceğimi umuyorum.

Sanal müze herkesin gelebileceği bir müze sanırım. Çok bir bilginin yak. eslinde.

Daha önce hiç sanal müze gezintisi yapmadım. Bana bir şeyler katacağını umuyorum.

Sanal müze deyince bilişim aletlerinin yardımıyla a. müzenin tanıtılması geliyor aklıma. Daha önce de sanal müze gezisi hiç yapmadım.

Hayır yapmadım. Sanal müze deyince aklıma farklı farklı milletlerin kültürü, yaşayışı hakkın en fazla bilgiye sahip olacağımız yerdir.

3D görüntü aklıma geliyor. Daha önce de yapmıştım.

Hayır bir bilginin yok. Sabah okulumuzla bir gezi yaptık, bilgi edinmek istediğim bir konusuna.



## Öğrencilerin Sanal Müze Uygulaması Sonrası Topkapı Sarayı Hakkındaki İzlenimleri

Uygulama sonrası; öğrencilerin Topkapı Sarayı hakkındaki izlenimleri alınmak istenmiş, bunun için de öğrencilerden bu sarayı, burayı ziyaret etmemiş bir kişiye nasıl tasvir edeceklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevaplarında öne çıkan hususlar tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Topkapı Sarayı’nı tasvirlerinde öne çıkan hususlar

<b>Topkapı Sarayı’nın tasvirinde öne çıkan hususlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Süslemelerin ve ayetlerin dikkat çekiciliği	12	14
Güzellik ve büyüleyiciliği	11	13
Herkesin görmesi gereken bir yer olması	9	10
Osmanlı’yı ve tarihimizi yansıtması	8	9
Büyüklüğü	6	7
Her türlü ihtiyacın karşılanabileceği bölümlerin olması	6	7
Kutsal emanetler bölümü	5	6
Titizlikle inşa edilmesi	4	5
Ecdadı tanımak, tarihi öğrenmek için gezilmesi gerektiği	3	3
Sarayın mektebe benzemesi	3	3
Mimari yapı ve bölümlerindeki sadeliği	3	3
Divan-ı Hümayun	2	2
Kurucusu, inşaat süreci ve kullanılma süresi bilgisi	2	2
Saray hakkında araştırma yapılması önerisi	1	1
Padişah ve ailesinin ihtiyaçlarını giderecek odaların olması	1	1
Yönetim için gerekli birimlerin oluşturulması	1	1
Padişaha ait bölümlerle diğer bölümlerin birbirine karışmaması	1	1
Tarihi ve Osmanlı’yı sevdiren bir yapı olması	1	1
Yaşayan tarih olması	1	1
Diğer	6	7
<b>Toplam</b>	<b>86</b>	<b>100</b>

Tablo 6’yı açıklamadan önce belirtmek gerekir ki; sanal müze uygulaması öncesi öğrencilerin Topkapı Sarayı hakkında ne bildikleri ortaya konulmak istendiğinde öğrencilerin beşinin bilgisi olduğu, dokuzunun kısmen bilgisi olduğu, 13’ünün ise pek bilgisi olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin daha çok; sarayın “Fatih Sultan Mehmet tarafından yaptırıldığı”, “belli bölümleri olduğu” (“ya da üç bölümden oluştuğu”), “İstanbul’da olduğu” ve “çok büyük olduğu” cevaplarını verdiği görülmüştür. Öğrencilerin cevaplarında çok güzel, çok büyük, eş



benzeri olmayan, muhteşem bir yapıt gibi ifadeleri kullanmaları; saraya karşı bir beğeni taşıdıklarını göstermektedir.

Sanal müze uygulaması sonrası ise öğrencilere Topkapı Sarayını, bu sarayı ziyaret etmemiş bir kişiye nasıl tasvir edecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin yazdıkları cevaplar incelendiğinde; ilk sırada saraydaki “süslemelerin güzelliği, özellikleri ve ayetler” yer almıştır. Öğrenciler; daha sonra sarayın güzellik ve büyüleyiciliğini ön plana çıkarmışlar ve saray için gösterişli, çok şık, çok güzel, muhteşem, süper, daha önce görülmemiş, dünyada eşine rastlanmayan, insanı içine çeken bir yapı şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler, hayran kaldıkları bu eserin “herkes tarafından gezilmesi, görülmesi gereken bir yer olduğu” görüşündedirler. Öğrenciler; yine üst sıralarda, sarayın Osmanlı’yı ve tarihimizi yansıttığını belirtmişlerdir. Bu görüşteki öğrencilerden birisi, “Osmanlı’nın siyasal, sosyal, kültürel ve idari yönden hayatının anlatıldığı bir saray” şeklinde ifade kullanmıştır. Yine bu görüşteki öğrencilerden üçü aynı zamanda ecdadımızı tanımak, tarihimizi öğrenmek için sarayın gezilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğrenciler, nispeten üst sıralarda ve eşit oranlarda sarayın büyüklüğüne ve her türlü ihtiyacın karşılanabileceği bölümler olduğuna vurgu yapmışlardır. Orta sıralardaki görüşlerde “kutsal emanetler bölümü”, “sarayın titizlikle inşa edilmesi”, “sarayın mektebe benzemesi”, “mimari yapı ve bölümlerindeki sadelik”, “divan-ı hümayun”, “sarayın kurucusu, inşaat süreci ve kullanılma süresi bilgisi” gibi hususlar göze çarpmaktadır. Öğrencilerin tasvire yönelik görüşleri genel olarak incelendiğinde saray hakkında hayranlıklarını yansıtan ifadeler kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler, sarayın tarihi ve Osmanlı’yı sevdiren bir yapı olduğunu, yaşayan tarih olduğunu belirtmişlerdir. Sanal müze uygulaması sonrası öğrencilerden bazıları Topkapı Sarayı’nı gerçekten gezip görmek istediklerini belirtmişlerdir. Sanal müze uygulaması gerçek müzeyi görmeye teşvik etmiştir. Bu konuda yedi öğrenci görüş belirtmemiştir.

Konuyla ilgili 2, 5, 9, 11, 13, 15, 18, 22, 24 ve 26 kodlu öğrencilerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Topkapı Sarayı, o muhteşem devletin "OSMANLI"nın  
mülkümü bir şekilde dışa vurumu niteliğindedir. Her  
ayrıntıda bir anlam vardır. Titizlikle inşa edilmiştir.  
Kapıdan içeriye adım attığın anda ortamın büyümesine  
kapılmamak mümkün değil. Ayrıca benim en çok dikkatimi  
çeken yerlerden biri olan Adalet kulesinin yüksekliği, anlamı  
oraya gitmek için, caddeleri tanımak için bile  
yeterli bir neden

Teorik bilgilerden çok insanın ibisini çekmesini sağlamaya çalıştım.  
Bisesselliklerinden bahsedirdim. Bir Müslüman bir toplum olduğumuz  
için öncelikle Hüsnü Emretler Dairesinden bahsedirdim,  
daha sonra Divan-ı Hümayundan bahsedirdim. İnsanı insan  
olduğu için dinlediklerini ve her türlü soruna cevap verdiklerini  
anlatırdım.

Bu emt eseri çok ince ayrıntılarıyla, çok titiz  
çalışarak her ince ayrıntıya değinmiş çok güzel bir  
muvafık Emelleriyle, havanlarıyla, mektepleriyle ve daha birçok  
şeyle beraber oldukça süzeli bir bu eseri  
görmeden önce çok zor birer. En kısa zamanda  
görmevi istiyorum.

Atlımıza gelen tüm olanları, ihtiyaçları yaşamaya dair  
herşeyi Topkapı Sarayı'nda bulabiliriz. Eğitim, temizlik,  
yönetim, mutfak, özel yaşam ile ilgili her bölüm var.

Çok güzel bir yer. Olduğu kadarın aldığını ve daha çok  
medrese eğitim öğretimi yerine benzerine a bolar seçenli  
almatifi olduğunu, istina sistemi gibi bir çok güzel aldığını  
anlatırdım.

Büyük, ayrıntılı duvarlar çiniler, ayetlerle süslen-  
miş bir mekân

Düşlemesinde olacak olan yani dâneninden atkılana  
altın sarıaklı kuran ayetleriyle donatılmış, eseri olan  
sda bıda, büyük her ihtiyaca bir bölümü olan  
mimeri yapısı daha düşünülmesi bir saray der.  
Burayı görmeyi istiyorum.

Osmanlı motiflerinin kullanıldığı çeşitli bölümlerden  
oluşan oldukça büyük bir alanda bulunan yer  
ayrıca muhteşem bir mimari yapıya sahip olduğunu  
belirtirim.



Tam bir İslam anlayışı ve tenatıyla yapılmış, sadeliğiyle hareketin yaratıcılığına ender mimari eserlerden birisi... Yassıyan tarih.

Bunun Türk İslam tarihini anlattığını, buradaki kutan mекenleri, bunları ilgilendiren yerler, divanları, hümayunları, yapıtların süslemelerini ve mimarisinin çok düzenli olduğunu anlatıyor.

### Öğrencilerin Sanal Müze Uygulamasının Faydaları Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin 25'i yani % 93 gibi büyük bir kısmı, sanal müzelerle dersin işlenmesini konuyu öğrenmeleri açısından faydalı bulmuştur. Öğrencilerin ikisi ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğrenciler, uygulamanın faydalarını temelde görsel öğrenmenin faydalarından hareketle belirtmişlerdir.

Tablo 7

Öğrencilerin uygulamanın faydaları hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yeni bilgiler edinme	10	29
Kalıcı öğrenme sağlama	8	23
Sarayı gerçekten gezer gibi olma	6	17
Kolay, anlaşılır öğrenme sağlama	4	11
Tarihimizi, kültürümüzü öğrenme	3	9
Yanlışlarını düzeltme	2	6
Daha zevkli öğrenme sağlama	1	3
Sarayın akılda canlandırılmasına yardımcı olma	1	3
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Öğrenciler bu konuda en çok yeni bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Üst sıralardaki görüşler, uygulamanın “kalıcı öğrenme sağlama”, öğrencilere “sarayı gerçekten geziyor gibi hissettirmesi” şeklindedir. Öğrenciler orta sıralarda uygulama sayesinde kolay ve anlaşılır öğrendiklerini, tarihimizi ve kültürümüzü öğrendiklerini, daha önceden edindikleri yanlışlarını düzelttiklerini, daha zevkli öğrendiklerini, sarayı akıllarında canlandırabildiklerini dile getirmişlerdir.

Konuyla ilgili 2, 7, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 22, 23 ve 27 kodlu öğrencilerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:



Bizim eğitim programımıza bu kadar derine inmet için yeterli değil ama bu sanal müze sayesinde yerine gidip görmüş katar oldum benim için çok faydalı olduğunu söyleyebilirim.

Faydalı olmuştur. Topkapı Sarayı hakkında çok faydalı ve kalıcı bilgiler edindim.

Gerçekten çok faydalı oldu görsel olarak izlemek kolay öğrenmemi ve aklımızda kalmasında çok yararlı oldu. Çizme imkanımız yoktu ama sanal olarak görmek bile çok etkili.

Tabii ki oldu. Çünkü görsellik fazla olduğu için daha iyi öğrendim ve kalıcı olacağına inanıyorum.

Evet. Oldu. Harabemize arattığımda elimizde parkı sekilde anlatıyordu. Afz. edeb. gibi edeb. ayrı ayrı öğrenim. Orada. Pedagog bir atada bütün her şeyi oradan öğrettini düşünürüm.

Evet. Çünkü devletin yönetiminin nasıl yapıldığı konusunda bilgi edindim. Ö. Ödemi daha iyi tanıdım.

Sanal müzelerin deste işlenmesinde çok büyük yararları olur. Çünkü görsel metinlerden yararlanıldığı için öğrenenlerin akillarında daha kalıcı daha etkili kalacaktır.

Bence faydalı oldu. Çünkü Topkapı Sarayı hakkında pek şey bilmezken Topkapı Sarayı hakkında bilgi sahibi oldum.

Faydalı oldu. Görseller daha iyi ve kolay anlamamıza yardımcı oldu.

Evet. Bire canlı görmüş gibi yarar hakkında bilgi sahibi etti.

Çok faydalı oldu hemde çok çünkü ben görenek öğrenen bir yapıya sahibim ve aslında insanlığı da bu yapıya sahip bu yüzden görenek öğrenmek çok faydalı. Söyladı Jan: birer herşey ile ilgili geldi sanal müze bu yüzden çok faydalı.

## Öğrencilerin Sanal Müze Uygulaması İle Dersin İşlenmesine İlgili Düzeyleri ve Sebepleri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin 24'ü yani yaklaşık % 90'u sanal müze uygulaması ile dersin işlenmesine ilgi duyduğunu belirtirken üç öğrenci bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin ilgilerinin temelinde, faydalarında olduğu gibi uygulamanın görsel yönü önemli bir rol oynamıştır.

Tablo 8

Öğrencilerin sanal müze uygulaması ile dersin işlenmesine ilgilerinin sebepleri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	%
Yeni bilgiler edinme	7	29
Kalıcı öğrenme sağlama	4	17
Dikkat çekici olma	3	13
Gerçekten geziyormuş gibi hissettirme	2	8
Kolay, anlaşılır öğrenme sağlama	2	8
Görerek öğrenme sağlama	1	4
Ayrıntılı bilgi edinme	1	4
Merak giderme	1	4
İstek uyandırıcı güzel bir uygulama olma	1	4
Tarihi daha çok sevmeye katkı sağlama	1	4
Osmanlıya duyulan ilgi	1	4
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin sanal müze uygulamasına ilgi duymalarının ilk nedeni; bu uygulama yoluyla yeni bilgiler edinmeleridir. Bu öğrencilerin bir kısmı bilmedikleri bir konuyu öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, dikkat çekici buldukları, gerçekten gidilmese de gitmiş gibi o yerleri görmelerini ve bilgilenmelerini sağlayan bu uygulamanın öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler yaptığını dile getirmişlerdir. Tabloda da görüldüğü üzere; bu uygulamanın kalıcı ve etkili öğrenme sağlama, konuyu daha iyi anlamaya yardımcı olması, öğrenmeyi kolaylaştırması, görerek öğrenmeyi sağlama gibi nedenler, öğrencilerce uygulamayı ilgi çekici hale getirmiştir. Öğrencilerin uygulamayı sevmelerinin diğer sebepleri ise, uygulamanın “ayrıntılı bilgi edinmeyi sağlama”, “merak gidermesi”, “istek uyandırıcı güzel bir uygulama olması” ve “tarihi daha çok sevmeye katkı sağlama” şeklindedir. Bir öğrenci ise Osmanlıya ilgisi olduğu için cevabını vermiştir. Yani uygulama için seçilen konu



öğrenci ilgisini sağlamıştır. Yukarıda belirtildiği üzere; öğrencilerin sanal müze uygulaması ile ders işlenmesine ilgi duymalarının temel nedeni bu uygulamanın görsel olmasıdır. Zira öğrenciler ilgilerinin nedenlerini açıklarken uygulamanın görsel yönüne vurgu yapmışlar; örneğin görsel yolla kalıcı, etkili öğrendiklerini, konuyu daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden ikisi ise sebep belirtmemiştir.

Konuyla ilgili 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 16, 18, 21 ve 23 kodlu öğrencilerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Cok dikkatimi cekti. Birseybu görsel obok daha iyi  
öğrene biləcəğimi anladım. Yeni bilgi bir kavramdır.

Evet çok ilgimi cekti çünkü çok dikkat çekiciydi.

Evet ilgimi cekti. Tarihi daha çok sevmeyi sağlamaya yönelik  
güzel bir adımdır.

Evet, dersleri ilgi çekici. Sanal ordu çekimim  
gibi hisettim. Ve bu öğrendiklerimi çok sevdim.

Evet çok ilgimi cekti ders sade işlenince çok sıkı oluyor ama  
Sanal müze dikkatimi çektiği için - hiç sıkılmadım. Gerçekten çok  
güzel.

Evet bilmediğim bir konu oluyor için dikkatlice dinle  
dim. Bilgi edin diğimide düşünüyorum. Çünkü hem anlattım hem  
görsel olarak iyidi bu yüzden ilgimi çekti.

Evet çekti çünkü öğrenmemi sağladı. Edeyince de  
bilmeceye yardımcı oldu.

Evet ilgimi çekti. Görsel olarak dersin işlenmesi  
daha kalıcı oluyor çünkü.

Evet. Değişiklik oldu. Yarar sağladı. Bir bilgi  
yoktu. Ama tasvir edebilirim. Bir bilgi var. Bir osina  
ülgenim oldu. onu düşünüyorum. İnter net ilgi çekici  
genelinde popüler oldu. için iyi olmuş.



Evet ilgimi çekti çünkü görsel olarak öğrenmek daha kalıcıdır. Sadece okumaya dayalı değil o kadar etkili bir araçtır. Görsel görme işi daha etkili oldu ve akılda kalıcı oldu. İlerki zamanlarda da okumada kalacaktır.

Evet. Dersi ilgisiz kılıya ve istek uyan. Dersin görsel bir uygulamaya.

### Öğrencilerin Sanal Müze Uygulamasının Daha İyi Olması İçin Önerileri

Öğrencilerin 17'si öneri dile getirirken 10 tanesi öneri yapmamıştır. Öneri yapsın yapmasın öğrencilerin bir kısmı uygulamayı gayet iyi, güzel, verimli ve başarılı cümleleriyle övmüş, bir kısmı da uygulamadan dolayı teşekkür etmiştir. Öğrencilerin önerileri aşağıda tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin uygulamanın daha iyi olmasına yönelik önerileri

Öneriler	f	%
Uygulamaya daha fazla zaman ayırma ve ayrıntılı anlatımın olması	8	32
Derslerde bu uygulamadan daha fazla yararlanılması	4	16
Görüntülere müzik eklenmesi	3	12
Gerçek müzenin gezilmesi	3	12
Görüntülere bilgi veren ses eklenmesi	2	8
Görüntü çözünürlüğünün daha iyi olması	2	8
Uygulamaya video eklenmesi	1	4
Görsel efektlerden çokça yararlanılması	1	4
Padişahların resimlerinin eklenmesi	1	4
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin bu konudaki ilk önerileri; önemli ve zevkli olarak nitelendirdikleri bu uygulama için daha fazla zaman ayrılması ve ayrıntılı, detaylandırılmış bir anlatımın olmasıdır. Bu önemli bir husustur. Genelde; tarih derslerinden ayrıntı bolluğu yüzünden şikâyet eden öğrenciler, bu uygulamada ayrıntılı bilgi istemişlerdir. Şüphesiz bunda konunun ilgi çekmesi de önemli bir etken olmuştur. Öğrencilerin ikinci sıradaki önerisi; bu uygulamanın “derslerde daha fazla kullanılması” yönündedir. Bu öğrencilerden birisi, derslerdeki monoton anlatımların öğrenmede kalıcılığı azalttığını belirtmiştir. Öğrenciler, daha sonra sanal müze uygulamasına mehter marşı gibi müzik eklenmesini istemişlerdir. Canlı gezmeyi öneren üç öğrenciden ikisi sanal müze uygulamasına göre gerçek gezmenin daha verimli olacağını belirtmişlerdir. Daha

sonra öğrenciler; eşit oranda sanal müze uygulamasına bilgi verme açısından ses eklenmesini ve yansıtılan görsellerin çözünürlüğünün daha net olmasını istemişlerdir. Öğrencilerin son sıradaki önerileri ise bu uygulama sırasında “videolara yer verilmesi”, “görsel efektlerden daha fazla yararlanılması” ve “sanal müze görüntülerine padişah resimlerinin eklenmesi” şeklindedir.

Konuyla ilgili 2, 7, 8, 11, 15, 22, 24, 26 ve 27 kodlu öğrencilerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Eğitim sisteminde buna göre ayarlanmasını  
öneririm. Çünkü meneten anlatımlar kalıcılığı  
sağlıyor.

Bu sanal müzenin daha netli olması için  
daha sık zaman ayarlanması ve detaylar  
üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum

Birde çok dağ, bir mehter marşı ile çıktı daha  
da verimli hale gelice bilirsiniz.

İstanbul'a direkt bir gezis düzenlense hense Topkapı Sarayı'ni  
ve tarihini de daha iyi bir şekilde öğrense felsefe inşaatın  
Sanal müze gezisi daha uzun ve eğitici olsa hense daha  
iyi olurdu ama teknolojik silvuntlar oldığı için bu biraz  
zor.

Çözünürlüğün daha iyi olmasını,

Görseller daha net ve ayrıntılı abtır.

2 ders saatinde daha uzun bir zaman  
dününde ve detaylandırılarak aktarılmasını  
benimsem. Gönler zedeli ve geneli bir etkinlik

Böyle etkinlikler sık sık yapılmalı.



Daha iyi ve vesimli olması için Bu yerin  
görselini duvarımızda bize kulaklık ile bilgi verilmeli  
benice o zaman daha iyi olur. Ya da daha ayrıntılı  
olmalıdır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sanal müze uygulaması öncesi; öğrencilerden, müzeler ve iyi bir müze hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğrenciler; müzeleri geçmişte kullanılan çeşitli eşyaların, araç-gereçlerin ve kalıntıların sergilendiği, bize geçmiş ve geçmişteki olaylar hakkında bilgi veren, tarihi ve kültürü yansıtan, tarihe ışık tutan yer olarak nitelendirmişlerdir. Öğrenciler iyi bir müze olarak da tarihini ve kültürünü iyi bir şekilde yansıtan, görsel ve içerik açısından zengin, donanımlı olan, sıkılmadan gezilen, sunumu etkileyici ve dikkat çekici olan, tarihi eserleri iyi koruyan şekilde görüşlerini dile getirmişlerdir. Südor (2006: 89-90) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenciler müzenin tanımlanmasına yönelik olarak sırasıyla “*eserlerin korunduğu yer*”, “*gelecek nesiller için kaynak oluşturur*”, “*tanıtım yeri*” ve “*değerli eşyaların saklandığı yer*” cevabını vermişlerdir. Ermiş (2010: 45) tarafından yapılan çalışmada “*sizce müze ne demektir?*” sorusuna 6. sınıf öğrencilerinin % 91,30’u “*tarihi eserlerin sergilendiği yer*”, “*tarihi eserlerin bulunduğu yer*”, “*geçmişten günümüze tarihi eşyaların bulunduğu yer*”, “*tarihi eserlerin saklandığı, sergilendiği yer*” % 8,70’i ise “*sıkıcı bir şey*”, “*hiçbir şey*” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Demirboğa (2010: 65, 68, 77, 79) tarafından ilköğretim II. kademe 8. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada müze ne demektir? sorusuna kontrol grubu öğrencileri ön ankette “*tarihi eserlerin sergilendiği yer*” son ankette de “*tarihi eserlerin bulunduğu yer*” ile “*sanat, tarih, kültür, bilim alanlarındaki eserlerin sergilendiği yer*” deney grubu öğrencileri ön ankette “*eski ve değerli eşyaların sergilendiği yer*”, son ankette de “*eserlerin sergilendiği yer*” cevaplarını vermişlerdir. Canlı (2016: 91-92) tarafından ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada ise “*sizce müze ne demektir?*” sorusuna öğrencilerin % 77,78’i “*eski eşyaların yayınlandığı gösterildiği yer*”, “*eski eşyaların, aletlerin gösterildiği yer*”, “*insanların merak edip, gezdiği yer*”, “*eskiden kullanılan eşyaların öğrenildiği yer*”, “*geçmişteki ilginç ve güzel şeylerin bulunduğu yer*”, “*müzik aletlerinin ve başka birçok eşyanın*



*olduğu yer”, “eski zamanı hatırlatan bir yer”, “tarihi şeylerin sergilendiği ya da yeni bilimsel eşyaların sergilendiği bir yer”, “bazı eserlerin bulunduğu yer”, “tarihi eserlerin bulunduğu yer”* ifadeleri ile cevap vermişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, alanyazınla benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Sanal müze uygulaması öncesi öğrencilere daha önce sanal müze deneyimi yaşayıp yaşamadıkları, sanal müzeden ne anladıkları ve yapılacak uygulamadan beklentileri sorulmuştur. Öğrencilerin % 85’i sanal müze deneyimi yaşamadığını belirtmişlerdir. Bu durum sanal müze uygulamalarına öğrencilerin derslerinde yer verilmediğinin de önemli bir göstergesi olmuştur. Ermiş (2010: 48) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin % 56,52’si daha önce sanal müze gezisi yapmadıklarını % 43,48’i ise yaptıklarını belirtmişlerdir. Demirboğa (2010: 68,79 ) tarafından ilköğretim II. kademe 8. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin tamamının deney grubu öğrencilerinin ise % 80’inin daha önce sanal müze ziyareti yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Turgut (2015: 61-62) tarafından yapılan araştırmada çalışmaya katılan 19 öğrenciden sadece birinin sanal müze gezisi yaptığı görülmüştür. Karakaya (2015: 51, 56) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin % 87, 7’sinin daha önce sanal müze ziyareti yapmadığı, % 12, 3’ünün ise yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin % 94’ü sosyal bilgiler dersinde hiçbir zaman sanal müze ziyareti yapılmadığını belirtmişlerdir. Canlı (2016: 96) tarafından ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da öğrencilerin % 94, 44’ünün okulda-derslerde sanal müze gezisi yapmadığı görülmüştür. Gerek bu çalışmada gerekse de alanyazındaki diğer çalışmalarda; ülkemizde öğrencilerin önemli bir bölümünün sanal müze ziyareti yapmadığı ve bu deneyimi yaşamadığı görülmektedir. İtalya’da 29 lise öğretmeni ve 372 öğrenci ile yapılan bir araştırmada da öğretmen ve öğrencilerin sanal müzeyi pek kullanmadıkları görülmüştür (Antonaci, Ott ve Pozzi, 2013: 189-190). Kampouropoulou, Fokiali, Efstathiou, Koutris ve Stefos (2015: 2-3) tarafından Yunanlı lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada ise öğrenciler; “İnternet üzerinden sanal bir müzeyi ziyaret eder misiniz?” sorusuna % 37 oranında olumlu, % 32 oranında ise olumsuz cevap vermişlerdir.

Öğrenciler; çok büyük oranda, sanal müzeyi internet üzerinden yapılan gezi şeklinde nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin genelde doğru sayılabilecek görüşlerinde, internetle yoğun olarak vakit geçirdikleri için sanal kelimesinin oluşturduğu ipucu önemli bir etken oluşturmuş olabilir. Öğrenciler uygulamadan beklenti olarak bilgi edinme ve yarar görmeyi dile

getirmişlerdir. Aladağ, Akkaya ve Şensöz (2014: 204) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada; katılımcılar, “sizce sanal müze nedir?” sorusuna sırasıyla “öğrencilerin ulaşamadıkları müzeleri gezmelerini sağlayan öğretim materyali”, “internet üzerinden erişim sağlayan müze”, “gerçek ziyaret hissini internette yaşatan müze” şeklinde cevap vermişlerdir. Peker (2014: 80) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada da katılımcıların sanal müzeler ile ilgili kısmen bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Karakaya (2015: 51) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada ise öğrencilerin % 50’sinin sanal müzeler hakkında bilgi sahibi olmadığı % 20’ sinin bilgisinin olduğu, % 30’unun ise kısmen bilgisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Aktaş (2015: 92) tarafından öğretmenlerle yapılan bir çalışmada da katılımcılar, “sanal müze nedir?” sorusuna sırasıyla; “bilgisayar üzerinden müze gezintisi”, “internet aracılığıyla müze ziyareti”, “interaktif müze etkinlikleri”, “elektronik araçlar aracılığıyla online yapılan müze gezileri”, “kesintisiz sanal ağ gezileri” cevaplarını vermişlerdir. Karataş, Yılmaz, Kapanoğlu ve Meriçelli (2016: 119), tarafından değişik branşlarda öğretmenlerle yapılan çalışmada; katılımcılar, sanal müze kavramının ne ifade ettiğine “bilgisayar müzesi”, “internet müzesi”, “daha az zamanda daha kolay erişim”, “geleneksel müze kadar etkili değil” cevaplarını vermişlerdir. Canlı (2016: 96) tarafından 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada; sanal müze etkinliği öncesi kendilerine sorulan “sanal müze gezisi nedir?” sorusuna öğrencilerin 9’u (% 50) “bilmiyorum”, “duymadım” şeklinde 7’si (% 38,89) ise “bilgisayar üzerinde müzeleri gezersek sanal müze gezisi yapmış oluruz”, “internetten gezilen bir müze diye adlandırılır”, “internetten müze resimlerini görürüz”, “bilgisayardan bakılan” şeklinde cevaplamışlardır. Canlı, bu yanıtların öğrencilerin çoğunluğunun sanal müze gezilerinden pek haberdar olmadıklarını gösterdiğini dile getirmiştir.

Uygulama sonrası, öğrencilerin Topkapı Sarayı hakkındaki izlenimleri alınmak istenmiş, bunun için de onlardan bu sarayı, burayı ziyaret etmemiş bir kişiye nasıl tasvir edeceklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenciler; süslemeler ve ayetler üzerinde durmuşlar, sarayın güzellik ve büyüleyiciliğinden bahsetmişler, herkesin görmesi gereken bir yer olduğunu belirtmişler ve sarayın Osmanlı’yı ve tarihimizi yansıttığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin saray ile ilgili görüşlerinde hayranlık belirten ifadeler yoğun olarak bulunmaktadır. Canlı (2016: 96-97) tarafından ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yapılan Sanal Mevlana Müzesi etkinliği, öğrencilerin hem dikkatini çekmiş hem de hoşlarına gitmiştir.

Öğrencilerin, görüş belirtmeyenler dışında tamamı görsel yönüne vurgu yaptıkları uygulamayı faydalı ve ilgi çekici bulmuşlardır. Öğrenciler, uygulama sayesinde; yeni bilgiler edindiklerini, kalıcı, kolay ve anlaşılır öğrenmeler sağladıklarını, sarayı gerçekten gezmiş gibi olduklarını, tarihimizi ve kültürümüzü öğrendiklerini, yanlışlarını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Aslında öğrencilerin araştırmaya yansıtılmayan, uygulama kapsamındaki konu ile ilgili sorular sorulara verdikleri doğru yanıtlar da bu uygulamanın öğrenciler için oldukça faydalı olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, uygulamaya duydukları ilginin sebeplerini, uygulamanın faydalarında belirttiklerine benzer şekilde; yeni bilgiler edinme, kalıcı, kolay ve anlaşılır öğrenme sağlama, uygulamanın dikkat çekici olması ve gerçekten geziyormuş gibi hissettirmesi olarak belirtmişlerdir. Uslu (2008: 138) tarafından yapılan çalışmada; öğrenciler, etkileşimli eğitim CD'sinin kullanıldığı derse yönelik olarak; etkinliklerin eğitici ve eğlenceli olduğunu, derse ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda bu etkinliklerin gerçek müzelerle karşı merak uyandırdığını ve CD'de izledikleri müzeyi gezerek görmek istediklerini dile getirmişlerdir. Demirboğa (2010: 89-90) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin sanal müze ziyareti gerçekleştirilen dersi zevkli buldukları, sanal müze ziyaretlerini de önemli ve zevkli bir etkinlik olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Yine aynı çalışmada (Demirboğa, 2010: 91) sanal müze ziyareti yapan öğrenciler; bu etkinliğin kültürel mirası öğrenmeye, sanatı ve sanatçıyı takdir etme bilincini geliştirmeye, yaşadıkları kültürün bir parçası olmaya, daha önce görmedikleri müzeler hakkında bilgi sahibi olmaya katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ermiş (2010: 50) ise yaptığı çalışmada; sanal müze etkinliğinin, diğer ders etkinliklerine göre, daha fazla ilgi çekici, motivasyon artırıcı ve öğrenmeye özendirici olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada (Ermiş, 2010: 52); öğrencilerin % 55'i sanal müze ziyaretinin görsel sanatlar derslerine katkısı olduğunu düşünürken, % 40'ı katkısı olmadığını belirtmiştir. Ancak söz konusu çalışmada (Ermiş, 2010: 54) sanal müze ziyaretinin kendilerine ne gibi katkıları olduğu sorusuna öğrencilerin % 50'si ziyaret edilen sayfaların yavaş işlemeden dolayı katkısı olmadığını, % 45'i ise kolayca ve çok sayıda müzeyi gezme fırsatı bulacakları için katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Yine söz edilen çalışmada (Ermiş, 2010: 50); "sanal müze ziyareti ile müzeye gitmiş kadar bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin % 55'i hayır, % 35'i evet, % 10'u da biraz cevabını vermiştir. Ulusoy (2010: 41) tarafından Açık Öğretim Fakültesi öğrencileriyle yapılan çalışmada; sanal müze uygulamasının öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Aynı çalışmada (Ulusoy, 2010: 42-43) öğrenciler tarih dersinde sanal müze kullanımı ile ilgili olarak, "çok eğlenceliydi",



*“zamanın nasıl geçtiğini anlayamadım”, “tüm müzelerin sanal versiyonunu görmek istiyorum”, “benim için gerçekten faydalı bir deneyim oldu”, “sanal müzeler ders kitaplarının çoğunda erişilemeyen zengin görsel imgeleri bulmak için fırsatlar sağladı”, “nesnelerin üç boyutlu olarak sunulması çok önemlidir”, “sanal müzelerin kullanımı ile insanlar kısa sürede birçok müzeyi ziyaret edebilir”, “zaman içerisinde araç-gereçlerin insanlarca nasıl kullanıldığını görme imkânı buldum”, “tüm öğrencilerin görmesi ve yapması gereken bir uygulama”, “sanal müzenin öğretimde uygulanması, sınıftaki motivasyonumu arttırdı”, “Anadolu'nun çok değerli kültür mirasına sahip olduğunu fark ettim”, “gerçek müzede dolaşıyormuş gibi hissettim”, “bu tür uygulamalarla öğretmensiz geçmiş hakkında bilgi elde edebilirim”* görüşlerini dile getirmişlerdir. Egüz ve Kesten (2012: 97) tarafından yapılan bir araştırmada; ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencileri, sanal müze ziyareti yapmalarının yararlı olacağını, gidemedikleri müzelerdeki eserleri sınıfta görsel olarak izlemelerinin öğrenmeye katkı yapacağını ifade etmişlerdir. Turgut (2015: 118-119) tarafından yapılan çalışmada, sanal müzelerden yararlanan ve aktif öğretim tekniklerinin kullanıldığı derslerde; öğrencilerin duygularını da öğrenme işine kattıkları, nesnelere yoluyla bazı kişiler ile empati kurdukları, kendilerini gerçek müzede gibi hissettikleri, derslerde daha aktif, istekli ve dikkatli oldukları, araştırma, karşılaştırma, tahminde bulunma imkanı buldukları, görerek öğrenebildikleri, farklı duyu organlarının işe koşulmasından dolayı öğrenmenin kolaylaşıp, kalıcı hale geldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca; öğrencilerin ders tutumları da olumlu yönde değişmiştir. Aynı çalışmada (Turgut, 2015: 99) öğrenciler gerçeğe çok benzediği ve görerek öğrenebildikleri için sanal müzelerle ders işlenmesinden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Canlı (2016: 97) tarafından yapılan çalışmada; öğrenciler, Mevlana Müzesi örneğinde sanal müze etkinliğinin faydaları ile ilgili olarak bilgilendiklerini, bilmedikleri şeyleri öğrendiklerini, meraklarının yerini bilgilerin aldığını, Hz. Mevlânâ'nın hayatını öğrendiklerini, hiç gitmedikleri Hz. Mevlânâ Müzesini gördüklerini, müzeyi öğrendiklerini, tarihimize, güzelliklerimizle, insanlarımızla ilgili şeylerin akıllarının bir ucunda kaldığını belirtmişlerdir. Bu cevaplara göre, sanal müze ziyareti, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmakta ve onları öğrenmeye teşvik etmektedir. Aynı çalışmada (Canlı, 2016: 98) öğrenciler, “sanal müze gezisi sırasında ve sonrasında yapılan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna büyük çoğunlukla etkinlikleri çok güzel ve eğlenceli bulduklarını, etkinliklerin daha iyi ve kalıcı öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Yine söz konusu çalışmada (Canlı, 2016: 98-99); öğrenciler, “sanal müze gezisi yapmakla gerçek mekânı olan müzeye gitmiş kadar bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?” Neden?”

sorusuna % 94, 44 gibi büyük bir çoğunlukla çok eğlendiklerini, bilgi edindiklerini, gerçekten müzeye gitmiş gibi olduklarını, sanal müzede ayrıntılı gösterimler olduğunu söyleyerek evet cevabını vermişlerdir. Yine söz edilen çalışmada (Canlı, 2016: 101-102); öğrenciler, “sizce Hz. Mevlânâ Müzesi’ni sadece düz anlatımla mı anlatılsa daha iyi öğrenirdiniz yoksa sanal müze ziyareti ile mi daha iyi öğrenirdiniz? Neden?” sorusuna sanal müze ziyareti cevabını vermişlerdir. Öğrenciler nedenler olarak; daha çok bilgi edinme, görsel olarak öğrenme, gerçekçi ve eğlenceli hayaller kurma, detaylı anlatım gibi gerekçeleri belirtmişlerdir. Okumuş (2017: 240) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin sanal müzeleri en çok beğendikleri etkinlikler arasında gösterdikleri görülmüştür. En çok beğendikleri etkinliği sanal müze olarak belirten katılımcılar, sanal müzeyi; olayları yaşama/hissetme duygusu veren, eğlenceli/ilgi çeken, akılda kalıcılığı sağlayan, mekâna gitmiş hissi veren, görselliği iyi yansıtan, dönemin şartlarını anlamayı sağlayan ve daha çok öğrenme isteği veren bir etkinlik olarak ifade etmişlerdir. Kampouropoulou, Fokiali, Efstathiou, Koutris ve Stefos (2015: 2) tarafından Yunanlı lise 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrenciler, “sanal bir müze, bir yerin kültürünü daha iyi tanımanıza yardımcı olabilir mi?” sorusuna % 41 oranında, “sanal bir müzenin bir yerin kültürü hakkında bilgi almanıza yardımcı olacağına inanıyor musunuz?” sorusuna % 38 oranında, “bir yerin geçmişi ile ilgili bir sanal müzenin sizin o yerin tarihini daha iyi anlamanıza yardımcı olacağına inanıyor musunuz?” sorusuna ise % 45 oranında olumlu cevap vermişlerdir. Aynı çalışmada (Kampouropoulou, Fokiali, Efstathiou, Koutris ve Stefos, 2015: 3) öğrenciler; “sanal bir müzeyi ziyaret etmenin ilginç olacağını düşünüyor musunuz?” sorusuna % 44 oranında olumlu, % 23 oranında ise olumsuz cevap vermişlerdir. Bunların yanı sıra sanal müze uygulamalarının öğrencilerin başarılarını arttırmada, kazanımları gerçekleştirmede (Uslu, 2008: 120-123, 137-138; Demirboğa, 2010: 97-101, Ustaoglu, 2012: 61, Turgut, 2015: 117) bilgilerin kalıcılığını sağlamada (Uslu, 2008: 120-123, 137-138) ve derse yönelik tutumları arttırmada (Demirboğa, 2010: 97-101; Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012: 111-112) etkili olduğu yapılan çalışmalarda elde edilen önemli sonuçlardır.

Araştırma kapsamında, öğrencilerden sanal müze uygulamasının daha iyi olması için öneriler istenmiştir. Sanal müze uygulamasının daha iyi olması için öğrenciler; ilk olarak, faydalı ve ilgi çekici olarak gördükleri bu uygulama için daha fazla zaman ayrılmasını ve ayrıntılı bir anlatımı önermişlerdir. Bu önemli bir husustur. Genelde tarih derslerinden ayrıntı bolluğu yüzünden şikâyet eden öğrenciler bu uygulamada ayrıntılı bilgi istemişlerdir. Öğrenciler daha



sonra bu uygulamanın derslerde daha fazla kullanılmasını, uygulamaya müzik, bilgi verme amaçlı ses eklenmesini, yansıtılan görsellerin çözünürlüğünün daha net olmasını istemişlerdir. Uygulamayı faydalı ve ilgi çekici bulan öğrencilerin bir kısmı ise daha verimli olacağını düşündükleri için sarayı canlı olarak gezmeyi önermişlerdir. Öneri yapsın yapmasın öğrencilerin bir kısmı uygulamayı gayet iyi, güzel, verimli ve başarılı cümleleriyle övmüş, bir kısmı da uygulamadan dolayı teşekkür etmiştir. Sanal müze uygulaması sonrası; öğrencilerden bazıları dile getirdikleri görüşlerinde, Topkapı Sarayı'nı gerçekten gezip görmek istediklerini belirtmişlerdir. Südor (2006: 105-107, 110) tarafından İlköğretim 6. Sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin % 85'lik bir kısmı interaktif CD ile eserlerin tanıtımını yeterli bulmuşlardır. Bununla birlikte % 80'i "eserlere daha yakın olmak için", "eserleri her açıdan incelemek için" "daha ilginç ve heyecanlı olacağı için", "CD de göremediğimiz ayrıntıları görmek için" sebeplerinden dolayı müzeyi sanal yolla değil, gerçekten gezerek tanımayı tercih etmişlerdir. Ermiş (2010: 53) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin % 85'i sanal müze etkinliğini eksiksiz ve güzel bulmuştur. Bunun yanında öğrencilerin % 50'si sanal müze etkinliğinin daha verimli olmasına yönelik olarak sayfanın daha çabuk dolması, müzikli olması, daha çok eser gösterilmesi, yazıların daha belirgin olması, eserlerle ilgili daha çok bilgi olması, sesli bir şekilde anlatılması şeklinde öneri yapmışlardır. Ulusoy (2010: 42-43) tarafından Açık Öğretim Fakültesi öğrencileriyle yapılan çalışmada; öğrenciler tarih dersinde sanal müze kullanımı ile ilgili olarak, ok düğmelerini kullanarak yapılan dolaşmanın ve sanal müzelerde neler görüleceği konusunda verilen planların çok faydalı olduğunu belirtirken müzelerdeki nesnelere hakkında ses özelliği ile daha fazla ve ayrıntılı bilgi olmasını, müzelerin kuşbakışı görünümünün verilmesini öneri olarak dile getirmişlerdir. Aladağ, Akkaya ve Şensöz (2014: 212) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada katılımcılar, sanal müzelerin sosyal bilgiler derslerinde daha etkili kullanılması için "içerik yönünden eğitimde kullanılabilir hale getirilmeli" "öğretmenler bilgilendirilmeli" "okullardaki teknik yetersizlikler giderilmeli", "sanal müzeler arttırılmalı", "animasyon-tanıtım-müzik eklenmeli", "Sosyal bilgiler programında yer almalı", "Sosyal bilgiler ders saati arttırılmalı", "sanal müze envanterindeki bilgi eksiklikleri giderilmeli" cevaplarını vermişlerdir. Turgut (2015: 109) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler, her öğrenciye birer bilgisayar verilmesini, akıllı tahtada dokunma yoluyla ve kendi yönlendirmeleriyle sanal müze uygulamaları yapılmasını, gerçek müzelere gezi yapılmasını, yapılan etkinliklerde müziğin ve grup çalışmalarının arttırılmasını ve etkinliklerin diğer sınıflarda da uygulanmasını önermişlerdir. Canlı (2016: 100-



101, 121) tarafından yapılan çalışmada, “sanal müze gezisi daha verimli ve etkili nasıl yapılabilir?” sorusuna karşılık olarak öğrencilerin bir kısmı etkinliğin zaten güzel olduğunu belirtirken bir kısmı ise anlatılanların not olarak tutturulmasını öneri olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler, ayrıca bu sanal müze gezileri sırasında sesli bir anlatımın olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

### **Öneriler**

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Gerek bu araştırma, gerekse diğer araştırma sonuçları öğrencilerin sanal müze gezilerini faydalı ve ilgi çekici bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenden dolayı sanal müze gezileri tarih dersleri kapsamında konu ve kazanımlara uygun bir şekilde kullanılabilir (Bkz. Turgut, 2015: 122).
- Tarih öğretim programlarında, konu ve kazanımlara göre kullanılacak müzeler üzerinde daha ayrıntılı bir şekilde durulabilir.
- Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında, mevcut öğretmenlere ise hizmet içi eğitim seminerleri aracılığıyla sanal müze kullanımına yönelik eğitim verilebilir.
- Okullarda; sanal müze gezileri yapılabilecek uygun donanıma (bilgisayar, akıllı tahta ve internet teknolojileri) sahip sınıflar oluşturulabilir (Ulusoy, 2010: 44; Aktaş, 2017: 109-110).
- Milli Eğitim Bakanlığı, derslerde kullanılması ve uygulamada kolaylık sağlaması amacıyla sanal müzeleri bir CD/DVD haline getirip, okullara dağıtabilir (Bkz. Bingöl, 2008: 100; Egüz ve Kesten, 2012: 100). Bu şekilde sınıflarda; internet olmasa dahi öğrenciler, bu uygulamadan faydalanabilecek ve aynı bilgileri öğrenme olanağı bulabileceklerdir.
- Müzeler; pedagoji uzmanlarına, tarih dersi (ve diğer dersler) için yaş grupları gözetilerek tasarlanan eğitim paketleri hazırlatabilirler. Bu eğitim paketlerinde bulunacak ders planları ve çeşitli aktiviteler öğretmenlerin sanal müzeleri daha etkili ve verimli kullanmalarına katkıda bulunacaktır (Turan, 2015: 200). Bu amaçla müzelerle MEB arasında işbirliği geliştirilebilir.
- Sanal müze uygulamalarının daha verimli olması için bu tür uygulamalara sesli bir anlatım eklenebilir (Bkz. Canlı, 2016: 124; Ulusoy, 2010: 44).

- Sanal müzeleri; konu ve kazanımlara uygun olarak, öğrencilerin de kullanmaları sağlanmalıdır. İlgi alanları da dikkate alınarak öğrencilerden bir müzenin sanal olarak gezisini derste sunmaları istenebilir (Aladağ, Akkaya ve Şengöz, 2014: 215).

### Kaynakça

- Aktaş, V. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aladağ, E., Akkaya, D. ve Şensöz, G.(2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 199-217. 15. 11. 2017 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/321373> adresinden alınmıştır.
- Altın, B. N. ve Atçı, A. Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersinde sınıf içinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri (internet tabanlı uygulamalar). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed. M. Safran), (545-583). Ankara: Pegem Akademi.
- Antonaci, A., Ott, M. ve Pozzi, F. (2013). Virtual museums, cultural heritage education and 21st century skills. *ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings, Learning & Teaching with Media & Technology (7-9 March 2013, Genoa, Italy)* (185-195). 15. 03. 2018 tarihinde <https://atee1.org/wp-content/uploads/2016/06/2013-Winter-Conference-Proceedings.pdf> adresinden alınmıştır.
- Barlas Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye'de sanal müzelerin gelişimi. *JASSS The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 329-344. 27.12. 2014 tarihinde <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2408> adresinden alınmıştır.
- Bingöl, H. O. (2008). Fotoğrafta sanal gerçeklik ve müzeler yolu ile sanat eğitimine katkıları (Anıtkabir, Anadolu Medeniyetleri Müzesi uygulaması). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Canlı, K. (2016). İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.

Çalışkan, E., Önal, N. ve Yazıcı, K. (2016). Öğretim etkinliklerinde sanal müzelerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları ne düşünüyor? *Turkish Studies*, 11 (3), 689-706. 20. 12. 2017 tarihinde [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1453228398\\_40%C3%87al%C4%B1%C5%9FkanErkan-vd-egt-689-706.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1453228398_40%C3%87al%C4%B1%C5%9FkanErkan-vd-egt-689-706.pdf) adresinden alınmıştır.

Çalışkan, O. (2011). Yer ve çevre bilimleri eğitiminde sanal arazi gezileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 91-106.

Çolak, C. (2006). Sanal müzeler. inet-tr'06 - XI. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri, (21 - 23 Aralık 2006). TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara, (291-296). 20. 12. 2014 tarihinde [http://inet-tr.org.tr/inetconf11/kitap/colak\\_inet06.pdf](http://inet-tr.org.tr/inetconf11/kitap/colak_inet06.pdf) adresinden alınmıştır.

Demir, S. B. ve Karademir, Y. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde sanal mekânlara dayalı öğrenme ortamları. *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekânsal Öğrenme Ortamları*, (Ed. R. Sever ve E. Koçoğlu), (211-251). Ankara: Pegem Akademi.

Demirboğa, E. (2010). Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. 3. baskı. Ankara: Anı.

Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 81-103. 22. 12. 2014 tarihinde <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000011601/5000011945> adresinden alınmıştır.

Erbay, F. (2013). Geleceğin müzeleri ve değişim stratejileri. *Milli Saraylar, Sanat-Tarih-Mimarlık Dergisi*. 11, 19-31.



- Ermiş, B. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde “üç boyutlu sanal müze ziyareti” etkinliğine ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glosset, N. Ş (2008). Sanal mimarlık müzesi sanal müzecilik. *Müzeler Haftası, Geçmişten Geleceğe Müzecilik I. Sempozyum* (21-22 Mayıs 2007) (Yay. haz.: Z. Önen, G. Tunç, M. Türkyılmaz). (229-232). Ankara: Vehbi Koç ve Ankara Araştırmaları Merkezi (VEKAM).
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*, (hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine). Ankara: Pegem Akademi.
- Kampouroupoulou M., Fokiali, P., Efstathiou I., Koutris, T. ve Stefos, E. (2015). Students’ views on the use of a virtual educational museum. *Review of European Studies*, 7, (11). 1-6. 15. 03. 2018 tarihinde <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/view/50370/27078> adresinden alınmıştır.
- Karakaya, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde müze alışkanlıkları (Giresun ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Karataş, S., Yılmaz, A., Kapanoğlu, G. ve Meriçelli, M. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 112-125. 20.10.2017 tarihinde [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/13a.sercin\\_karatas.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/13a.sercin_karatas.pdf) adresinden alınmıştır.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. (Ed. F. N Seggie ve Y. Bayyurt), (253-266). Ankara: Anı.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2017). Ortaöğretim tarih dersi 9-11 öğretim programı. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük dersi öğretim programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

- Okumuş, O. (2017). Görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla tarih derslerinde demokratik değer öğretimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özer, D. N. (2007). Sanal ortamda müzecilik (sanal mimarlık müzesi) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, İ. H. (2012). *Tarih öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojileri, kuram ve uygulama*. İstanbul: Kriter.
- Peker, N. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Punch, K. F., (2011). Sosyal araştırmalara giriş (nicel ve nitel yaklaşımlar). 2. baskı. Ankara: Siyasal.
- Südü, S. (2006). Anadolu medeniyetleri müzesinin interaktif cd yoluyla ilköğretim altıncı kademe öğrencilerine tanıtılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepecik, A. (2008). Sanat eğitimi ve sanal müze. *Müzeler Haftası, Geçmişten Geleceğe Müzecilik I. Sempozyum* (21-22 Mayıs 2007) (Yay. haz.: Z. Önen, G. Tunç, M. Türkyılmaz). (233-240). Ankara: Vehbi Koç ve Ankara Araştırmaları Merkezi (VEKAM).
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar. *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed. A. Şimşek ve S. Kaymakçı), (189-203). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, G. (2015). Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ulusoy, K. (2010). Open education students perspectives on using virtual museums application in teaching history subjects. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 11 (4), 36-46. 20. 12. 2014 tarihinde <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/619-published.pdf> adresinden alınmıştır.

Uslu, Ö. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde görsel sanatlar derslerinde müze ile eğitimin etkileşimli (interaktif) ortamda gerçekleştirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ustaoğlu, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Yıldırım, T. ve Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 104-114. 20. 12. 2014 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esoder/article/view/5000068467/5000063529> adresinden alınmıştır.





EN GÜVENİLİR KAYNAK HANGİSİ? OSMANLI-SAFEVİ İLİŞKİLERİNDE OSMANLI,  
FARS ve AVRUPA KAYNAKLARININ MUKAYESESİ

Zahit ATÇIL\*

**Öz:** Bu çalışmada tarih yazımında kullanılan birincil kaynakların verdiği bilgiler itibariyle güvenilirliği meselesi Osmanlı-Safevi ilişkileri üzerinden tartışılmaktadır. Genellikle Osmanlı tarihçileri Osmanlı birincil kaynaklarına daha fazla güvenmekte ve Safevi-Fars kaynaklarının aktardıklarına daha şüphe ile yaklaşmaktadırlar. Bu çalışmada Osmanlı-Safevi diplomatik ilişkilerinin en yoğun olduğu dönemlerden biri olan 1555 Amasya Muahedesi öncesi gelişmeleri Osmanlı ve Fars kaynaklarına ilaveten Avrupa kaynaklarını da mukayese ettim. Osmanlı tarihçilerinin anlatısına şüphe duymadan dayandığı Celâlzâde'nin nasıl gerçekliği manipüle ettiği ve Fars kaynakları ile Avrupa kaynaklarının Celâlzâde'nin söylediğinin tersine aynı noktalarda nasıl uzlaştığını göstermeye çalıştım. Dolayısıyla, tarihçilik açısından birincil kaynaklar arasında güvenilirlik açısından bir hiyerarşi olmadığı gibi her kaynağı yazarı kim olursa olsun aynı eleştirel sürece tabi tutarak yaklaşmak gerektiği sonucuna ulaştım.

**Anahtar Kelimeler:** Birincil Kaynaklar, Tarihyazımı, Celâlzâde, Farsça Kaynaklar, Avrupa Kaynakları

\* Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Tarih Bölümü, E- Posta: [zahit.atcil@medeniyet.edu.tr](mailto:zahit.atcil@medeniyet.edu.tr)

## CONTENT ANALYSIS of the VIEWS of HISTORY DEPARTMENT STUDENTS on the IMPORTANCE of FAMILY HISTORY TEACHING

**Abstract:** This paper discusses the question of reliability addressed to the primary sources in respect to the information they provide by taking as a case Ottoman-Safavid relations. Modern Ottoman historians usually rely on Ottoman primary sources and read the information given by the Safavid-Persian sources with doubts. In this study, I compare and contrast Ottoman and Persian sources as well as European sources by focusing on the background of the 1555 Amasya Peace Agreement as one of the periods that Ottomans and Safavids had frequent diplomatic relations. I try to show how Celâlzâde whose narrative has been relied by the Ottoman historians absolutely manipulated the reality and how Persian and European sources concur on certain details contrary to Celâlzâde's account. Therefore, I argue that there is no hierarchy among primary sources in respect to reliability and one should approach each one of these sources equally critically regardless of the identity of its author.

**Keywords:** Primary Sources, Historiography, Celâlzâde, Persian Sources, European Sources

### Extended Summary

#### Purpose

Historians try to reach the past reality through primary sources that are believed to testify the time, space and conditions of the subject matter. There is always of course the question of reliability for the primary sources whether they reflect the reality or distort it. In this study, I raise the question of reliability of the primary sources and whether we can establish a hierarchy among primary sources in respect to their reliability. As a case study, I focus on Ottoman-Safavid relations in general and how Ottoman, Persian and European sources cast their narratives on the background of the first Ottoman-Safavid agreement in 1555. I also question modern Ottoman historians' preference on primary sources written by Ottoman authors, particularly in this case the account of Celâlzâde, because of the belief that they reflect the reality more correctly.

#### Method

I discuss in this study why the Ottomans and Safavids needed to make peace and how the process of negotiation went through. I compare and contrast all narratives given by Ottoman, Persian and European sources on certain critical issues. I approach all primary

sources from equal distance and accept all of them at equal level of reliability. In other words, I trust Ottoman, Persian and European sources at equal level in terms of their transmission of reality. By this way, I try to determine which source(s) has more likely to depict the events in accordance with the principle of *as it actually happened*.

## **Results and Discussion**

Modern scholarship on Ottoman-Safavid relations in the sixteenth century tend to depict the developments that led to the first Ottoman-Safavid treaty as something that the Safavid shah Tahmasb demanded the agreement and the Ottoman sultan Süleyman bestowed it. A careful reading of the extant sources shows that this narrative reflects the perspective of the Ottoman chronicle, Celâlzâde Mustafa's in *Ṭabaḳātü'l-Memâlik ve Derecâtü'l-Mesâlik*, on which later Ottoman chronicle writers (particularly Mustafa Âlî and Peçevî) tend to rely. On the other hand, some Persian chronicle authors (such as Hasan Rumlu, Kadı Ahmed Gaffârî Kazvînî, Bûdâk Münşî Kazvînî and Munşî İskender Bey) relate the flow of events in different chronology and characterize the capacities of each side differently. From the perspective of these Persian sources, the peace process was an outcome of the desperate conditions of the Ottoman government and the Ottoman military incapacity to confront the Safavids. In addition, it was the Ottomans who requested the peace.

In order to solve this puzzle, I consult contemporary European sources, particularly an anonymous Venetian *relazione* whose author seems to have been close observant of the process, which provide at times invaluable details about Ottoman-Safavid relations in the mid-sixteenth century. In fact, the narratives provided by these European sources concur the perspective of Persian sources. After reading closely the chronicle of Celâlzâde who in general provides detailed accounts for even unimportant events, one can understand that he omits or skips quickly without giving sufficient information if that could distort the magnificent image of Suleyman. More specifically, when Ottoman army marched towards Nahchivan against the Safavids during the Spring 1554, Celalzade provides a letter of challenge sent on the name of sultan addressed to Tahmasb. The Safavid ruler did not respond this immediately but pushed the Ottomans suffer from mountainous terrain and insufficient fodder and food. As the Ottomans were expecting a peace request, the Safavids responded with more challenging letter by inviting Ottomans to fight as well as mentioning that the Ottomans had initiated secretly the peace process. However, knowing the diplomatic symbolism well, Celalzade, who



always tries to raise the magnificence of Suleyman in every occasion, hides the content of this letter and tells rather that the Safavids were so regretful and penitent as well as demanding peace process to begin. Modern historians who trust Celalzade's account more than other sources tend to depict the story on this line. However, European sources on the other hand support the view of Persian sources in such a way that Ottoman army was in a difficult condition and thereby the sultan needed peace more than Tahmasb. By showing these alternative narratives, I show in this article trusting on one source, probably because of nationalist, religious or ethnic sub-conscience, may be misleading to reach the historical reality. Therefore, building the historiography on only one source as reliable and dismissing alternatives as unreliable seems to have deficient methodology in history writing.

### Conclusion

Comparing Ottoman, Persian and European sources on a select subject such as Ottoman-Safavid relations, I arrive a conclusion that neither of these sources has authoritatively reliable account. As a historian working through primary sources, one always needs to approach sources critically regardless of the identity of their authors.

### Giriş

Osmanlı Safevi ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar genellikle Osmanlı tarih kaynaklarına dayanmaktadır. Bu konuda araştırmaları olan Remzi Kılıç, Bekir Kütükoğlu, Fahrettin Kırzioğlu gibi tarihçiler 16. yüzyılın ilk yarısı için Celalzade Mustafa'nın *Tabakatü'l-memâlik ve derecâtü'l-mesâlik* isimli eserini ve ikinci yarısı için de Mustafa Âlî'nin *Künhü'l-Ahbar*'ını esas almaktadırlar. Araştırmalarda zaman zaman Farsça kaynaklar da kullanılmakta, fakat çok güvenilir bulunmadığından oradaki anlatılar ve tercihler dikkate alınmamaktadır. Mesela, Fahreddin Kırzioğlu İskender Bey Münşî'nin Nahçıvan seferi sırasında Erzurum Beylerbeyi Ayas Paşa'nın barış için girişimde bulunması meselesini işlemesini yanıltıcı ve abartılı bulmaktadır

(Kırzioğlu, 1976; Kılıç, 2006). Acaba Osmanlıca kaynaklar Farsça kaynaklardan gerçekten daha mı güvenilirlerdir?

Bu çalışmada 1555'te imzalanan Amasya Anlaşmasının arka planını tarihi kaynakların nasıl işlendiği incelenecektir. Çalışmanın son kısmında da Osmanlı tarih kaynaklarının güvenilirliği meselesi üzerinde kısaca durulacaktır. Mukayese edilecek kaynaklardan bazıları şunlardır: Celalzade Mustafa'nın *Tabakatü'l-memâlik ve derecâtü'l-mesâlik*'i (Celâlîzâde, 1981), Mustafa Âlî'nin *Künhü'l-Ahbar*'ı (Mustafa Âlî, 2009), Lütü Paşa Tarihi (Lütü Paşa, 1341/1925), Şah Tahmasb'ın otobiyografik tezkiresi (Horn, 1890), Kadı Ahmed Gaffârî'nin *Tarihi Cihan Ârâ'sı* (Gaffârî Kazvînî, 1343/1964), Budak Münşî'nin *Cevâhiru'l- Ahbâr*'ı (Budak Münşî Kazvînî, 2000), Tahmasb'ın yayınlanmış münşeâtı (Nevâî, 1350/1971), anonim bir Venedik *relazione*'si (Anonim, 1840), Charrière'in yayınladığı 16. yüzyıl Fransız krallarının mektuplaşmaları (Charrière, 1848).

1549 sonu itibarıyla Osmanlı ordusunun Tebriz Seferi'nden dönüşünün ardından, batıda Erdel meselesi ile ilgilenildiği görülmektedir. Bu arada Tahmasb ve kızılbaş ordusu Van gölü civarındaki Erciş, Adilceviz, Ahlat kalelerini ele geçirmeye başladığını da belirtmekte fayda vardır. 1552 yaz mevsimi geldiğinde Tahmasb'ın oğlu İsmail Mirza da tasarruf etme amacıyla bazı sipahileri salıvermiş olan Erzurum Beylerbeyi İskender Paşa'ya meydan okumuş ve onu gafil avlamıştır. Tahmasb'ın tekiresine göre esasında İskender paşa sınır boylarına akın düzenliyordu ve huzuru asıl olarak bozan İskender Paşa'ydı (Horn, 1890: 643; Gaffârî Kazvînî, 1343/1964: 301; Budak Münşî Kazvînî, 2000: 208; Hasan Rumlu, 1931: 361–67). Doğudan gelen haberler ışığında Osmanlı Devleti, Safeviler üzerine yeni bir savaş yapmaya karar verdi ve 1552 sonbaharında Sadrazam Rüstem Paşa 50.000 kişiyle yola çıktı. Muhtemelen aynı İrakeyn Seferinde olduğu gibi sadrazam önden gidecek kışı Halep civarında geçirecek sonra yaz aylarında sultan da sefere katılacaktı. Fakat sultanın hasta olması hasebiyle bu planın tam uygulanıp uygulanmayacağı belli değildi ve ordunun sadece Rüstem Paşa ile gitmesi de ihtimal dâhilindeydi.

1552-53 kış mevsiminde sultanın hastalığını da göz önünde bulunduran Rüstem Paşa doğuya doğru daha fazla ilerlemek yerine Konya civarında oyalanmayı tercih etti. Bu durumdan istifade eden yeniçerilerden bazıları ordudan ayrılıp Amasya'ya gitmiş ve burada sancak beyi olan Şehzade Mustafa'ya arz-ı ubudiyet göstermişlerdi. Gelişme neticesinde sultan orduyu geri çağırılmış ve yaz mevsimi gelince bizzat kendisinin orduyu kumanda edeceğini

belirtmiştir. Bu konuyu Osmanlı tarih yazarı Mustafa Âlî fazla ayrıntı vermeden şu şekilde açıklamaktadır:

Ol hinde sadrazam ve cenâb-ı şehriyârî damâd-ı efhâm müdebbir-i umûr cumhûr-ı âlem [...] Rüstem Paşa asâkir-î nusret me'âsire serdâr nasb olundu. Bu minval üzere kat'-i merâhil ile vilâyeti Karaman muzâfâtından Aksaray'a varıldı. Hikmet-i Hüdanındır, ordu-i humâyunda ba'zı ahbâr şâyî' oldu. Netâyic-i nâ-râci Şehzâde Sultan Mustafa'ya râci' oldu. Meğer ki meyân-i leşkerde ba'zı ağbiyâ mezbûr şehzâde cânibine arz-ı sıdk u safâ idüb "vâlid-i mâcidin kocaldı hareket ve sefere tâkât götürmekden kaldı. Onun için Rüstem Paşa'yı serdâr idüb Andolu'ya saldı. Muşârun ileyh paşa ise sana bed-hâhdır. Bu fırsatta leşkere gelüb başını kesersen husul-i merâmına güvahdır." deyu muttasıl idlâl itmişler. Tek dururken bu sevdâ-yı bâtila düşürmüşler. Bu minval üzere mute'âkib haberler göndererek derdmendi tarik-i isyâna âzim ve leşker cânibine geldiği gibi husûl-i meramına câzim etmişler (Mustafa Âli, 2009: 324a).

Anlaşılan o ki Mustafa Âlî'nin burada yansıtmak istediği mesaj Şehzade Mustafa'nın masumiyetidir. Ayrıca tarihçi Sadrazam Rüstem Paşa'yı onun padişahlığına en etkili engel olarak görmeleri nedeniyle yeniçerilerin Şehzadeyi Sadrazama karşı kıskırtmalarına dikkat çekmektedir. Tarihçi burada Şehzade Mustafa'nın kendine gelen yeniçerilerin teklifini kabul etmediği görüşündedir. Fakat yine Âlî'nin aktardığına göre bu haberleri işiten sultan şu tepkiyi vermişti:

Hâşâ ki Mustafa Han'ım bu makûle küstahlığı irtikâb ede, ve benim zaman-ı hayatımda sevdâ-yı mülke pâyini lihâfından taşra uzada. Nihayet ba'zı müfsidînin peydâlarıdır. Kendüler mâyil olduğu şehzâdeye verâset-i mülk münhasır olsun deyu iftiralarıdır. Zinhâr bu makule musâvilere vücûd verilmesin, bu def'a tezekkür olunduğu gibi kerreten ba'de uhrâ zikr olunmasın (Mustafa Âli, 2009: 324a).

Görünen o ki sultan bu haberler üzerine, Mustafa Âlî'nin ifadesine göre telaşlanmıştır. Zira eğer şehzade sultanın otoritesini onun hayatında tehdit edecek bir girişime teşebbüs etmemişse sultan orduyu geri çağırıp bu haberlerin dolaşmasına neden mani olmak istemişti. Bu konuyu biraz daha ayrıntılandıran bir anonim Venedik raporu (*Relazione Anonima*) şöyle bilgiler vermektedir:



....Rüstem Paşa yola çıkma ve ilerleme konusunda çok isteksizdi. Her yerde oyalandığından Ekim ayında daha Konya'ya yeni varmıştı. [...] İstanbul'dan yola çıkıp Konya'ya varmadan iki gün önce Kapadokya'da bulunan (ve sultanın oğlu Mustafa'nın ikamet ettiği) Amasya şehrine götüren bir yol vardı. Paşa buraya varır varmaz, yanındaki yeniçeriler, gelecekteki hükümdarları Sultan Mustafa'yı selamlamak istediklerini söylerler. Rüstem Paşa bunu duyar duymaz bir şeyler olabileceğinden korktuğundan kimsenin yanından ayrılmamasını, [herkesin] Konya'ya doğru onunla birlikte ilerlemesini emreder. Ancak bu emre rağmen yeniçeriler istediklerini yapıp ve nerdeyse hepsi Amasya'ya doğru yürümeye koyuldular. Rüstem Paşa, yeniçeri ağası ve yanlarında kalan diğer askerlerle birlikte Konya'ya doğru ilerledi.

Yeniçeriler Amasya'ya vardıklarında, gidip Mustafa'nın elini öptüler. Mustafa kendilerini çok iyi karşıladı, hepsine çok iyi davrandı, bol miktarda erzak ve her birine bir altın düka verdi. Ertesi gün Konya'ya doğru yola çıktılar. Vardıklarında Rüstem Paşa'yı ve ordunun geri kalan kısmını orada beklerken buldular. Paşa bu arada İstanbul'dan bazı mektuplar almıştı. Bu mektuplarda Süleyman'ın ağır şekilde hasta olduğu ve durumunun hiç ümit vermediği yazıyordu (Anonim, 1840: 203-204; Afyoncu, 2012: 77-78).

Sonrasında sultanın sefere çıkacağını anlayan ve o zamanlar Nahçıvan'da bulunan Şah Tahmasb daha önceden eline esir düşmüş olan Biga Sancakbeyi Mahmud Bey'i salıp barış ihtimalini sorguladı. Zaten önceden beri artık Safeviler ile barış yapmak amacıyla olduklarından sultan ve vüzerâ barış için her türlü kapının açık olduğunu ifade etti. Celalzade'nin ifadesine göre Tahmasb'a "Atebe-i âlem-penâhımızîñ ebvâb-ı 'âliyesi ehibbâ ve eviddâ ve aşdikâ ve a'dâya meftûh u meksûfdır, irsâl-i rûsul ü resûle men u redd yokdur" diye cevâb verildi. Bunun üzerine Tahmasb Seyyid Şemseddin Dilicânî'yi İstanbul'a elçi olarak gönderdi. Ancak elçinin İstanbul'a ulaştığı vakitte (19 Ağustos 1553) savaş hazırlıkları çoktan bitmişti ve kısa bir süre içinde (28 Ağustos) Sultan Süleyman ve ordu İstanbul'dan doğruya doğru hareket etti.

Orduyla birlikte hareket eden Dilicânî sultanın direktifi ile yol boyunca Sadrazam Rüstem Paşa ile barış görüşmelerini sürdürdüler. Safevi elçisi ile sadrazamın müzakere ettiği bilgisini gelişmeleri yakından takip eden Fransız elçisi, Venedik baylosunun temsilcisi ve Habsburg elçileri raporlarında bildirirken, bu konu Osmanlı kaynaklarında hemen hiç yer

almamıştı (Anonim, 1840: 214; Verancsics, 1857: III, 127-128; Charrière, 1848: II, 280-281; Tardy, 1971: 213-214).

Esasında Osmanlı kaynakları Osmanlı sultanının Safevilerle barış yapmayı düşünmediğini sunmak istemişlerdi. Başta Celalzade ve sonrasında ondan aktaran Osmanlı tarih kronik yazarları elçinin geri gönderilmesi konusundaki ifadeleri de Avrupalı kaynaklarla farklılık arz etmekteydi. Nitekim Osmanlı kaynakları, 1553 sonbaharında geri gönderilen Safevi elçisi Dilicânî'nin, Tahmasb'a Osmanlı'nın savaşa doğru ilerlemekte olduğu mesajını götürdüğünü söylemektedir. Celalzade durumu şöyle aktarmaktadır:

Mezkûr Acem şâhınıñ elçisine icâzet ü destûr ihsân eyleyüb, hil'at-i hüsvân. ile manzûr oldı. Kendüsine dahi nâme-i hümayun yazılıb, hudûd-ı mahrûse sükkanına ol cânibden vâki olan mezâlim ü mahâyifiñ mükafatı içün elviye-i feth-yemîn ü nasr-yesâr u zafer-fark ile şark-ı fitne-gark taraflarına azîmet-i hayr-hâtimet qılınduğın inbâ etdiler (Celâlzâde, 1981: 483b).

Anonim *Relazione* yazarı ise Safevi elçisinin Tahmasb'a dönerken Osmanlı'nın barış yapma niyetinde olduğunu söylemek üzere Anadolu'dan ayrıldığını belirtmektedir. Onun ifadesine göre:

Kayseri'de [...sultan] Safevi elçisini yanına çağırdı ve Haydar Paşa'dan [sic.] kendisine sultanın şah ile barış imzalamaktaki şartlarını iletmesini söyledi. Bu anlaşmanın şartlarından biri şahın Şirvan'ın sultana vermesi [idi] [...] Elçi bu şartları duyduktan sonra kendisinin bu şartlarla bir anlaşma imzalamaya yetkisi olmadığını söyledi. Fakat kendi efendisine dönüp kendisine sultanın paşalarının söylediği her şeyi aktaracağını ve sonra buna göre barış mı savaş mı kararı verileceğini belirtti (Anonim, 1840: 214; Afyoncu, 2012: 85).

Aslında Celalzade'nin söylemekten kaçındığı gerçeği Avrupa kaynakları, özellikle "Relazione Anonima" ve o zamanlar ordu ile hareket eden Habsburg elçisi Andal Verancsics'in eseri, Şirvan'ın verilmesi karşılığında Osmanlı'nın barış yapma isteğinde olduğunu söylemektedir (Anonim, 1840: 203-204; Afyoncu, 2012: 77-78). Kanaatimizce aslında Osmanlı savaş yapma niyetinde değildi, barış yapmak istiyordu ancak Şehzade Mustafa meselesi ile

ilgilenmek için ordu ile hareket etmişti (Atçıl, 2015).<sup>1</sup> Osmanlı kaynaklarının söylemediği fakat Avrupa menşeli kaynaklardan öğrendiğimize göre (mesela Hans Dernschwam) Osmanlı sultanı ve vüzera (başta Rüstem Paşa olmak üzere) bu defa Safevilerle savaşmak istemiyor fakat Daha önce 1544-45 kışında Habsburglara yaptıkları gibi savaşa çıkma hazırlıkları ile Safevileri barış yapmaya zorlamak istiyorlardı. Eğer elçi gelir gelmez geri gönderilmiş olsaydı o zaman barış fikri belli olacaktı ve Şehzade Mustafa da durumu anlayıp savaşa katılmayacaktı.

Sultan ve ordunun bir kısmı 1553-54 kışını Halep'te geçirdiler. Bu sırada yalnız kalan sultan (Mustafa'nın ardından küçük oğlu Cihangir de rahatsızlanıp ölmüştü), Şehzade Selim'i yanına çağırıp beraber Kudüs'ü ziyaret etme planı yaptı. Fakat tam hazırlıklar sürdürülürken Tahmasb'ın oğlu İsmail Mirza'nın Van, Vastan ve civarını yağmaladığı haberi ulaştı. Bunun üzerine sultan Kudüs'e gitmekten vazgeçip sadece ava çıkmakla yetindi. Bu durum Fars kaynaklarında ve anonim *Relazione*'de (Anonim, 1840: 238-240) geçerken Osmanlı kaynaklarından sadece Lütfi Paşa Tarihi olaydan kısaca bahsetmektedir. Hasan Rumlu'nun *Ahsenü't-tevârih'ine* ve muhtemelen ona dayanarak yazan İskender Beg Münşi'nin *Tarih-i Âlem-ârây-i Abbasî*'sine göre, Tahmasb oğlu İsmail Mirza kumandanlığında kızılbaş ordusunu Van ve Vastan bölgesini yağmalamaya ve Sultan Hüseyin Mira kumandanlığında başka bir orduyu ise Kürdistan bölgesine gönderip ekinlerin yakılmasını emretmişti (Hasan Rumlu, 1931: 376; İskender Bey, 1978: 129). Lütfi Paşa da Van'dan gelen bir çavuşa göre Tahmasb'ın savaşa hazırlandığı haberinin geldiğinden bahsetmektedir (Lütfi Paşa, 1341/1925: 453-454). Fakat olayların en yakın tanıklarından birisi olan Celâlzâde, sultanın Kudüs'ü ziyaret planını yapmasına rağmen gidememesini şu cümlelerle geçiştiriyor:

Hazret-i pâdişâh-ı Süleyman-serîriñ hâtır-ı münirleri ziyâret-i Quds-i serîfe mâyl ü tâlib olub, makâmât-ı müteberrike müşâhedesiyle tahsîl-i nûr-ı servere râğib oldılar. Gerü mevâni'-i sefer-i meşakkat-eser ol sa'âdete mâni' ü hâyil oldı. Nasîb degil imiş (Celâlzâde, 1981: 445a; Mustafa Âlî, 2009: 326a-b).

Aslında Celalzade'nin genel olarak anlatımına bakarsak böyle bir durumu arz etmesi Osmanlıların zayıf durumunu gösterebilirdi. Her durumda Sultan Süleyman'ın şanını yüceltmek ve üstünlüğünü vurgulamaktan geri durmayan Celalzade'nin, Safevilerin durumu kendi

<sup>1</sup> Osmanlı'nın Nahçıvan Seferini ve sonunda Amasya Anlaşması imzalanmasını doktora tezimde incelemiştım. Ayrıca bu konuyla alakalı yakında yayınlanacak şu çalışmamaya müracaat edilebilir: "The War-making as a tool of Diplomacy: Background of the First Ottoman-Safavid Treaty in 1555."



lehlerine çevirmeye başlamalarını bahsetmemesi konunun kendi içinde tutarlılık gösterse de gerçekliği diğer kaynaklardan farklı olarak yansıtması bakımından önemli bir örnek oluşturmaktadır (Şahin, 2013b: 39-57; Şahin, 2013a; Yılmaz, 2006).

Sultan ve vüzerâ barış yapmayı umarken birden morali bozulmuş ordu ile Safevilere karşı savaş yapmak zorunda kaldılar. Kışın geçmesi ile Diyarbekir'e doğru hareket ettiler (9 Nisan 1554). Bu bölgede Çülek mevkiinde o zamanki teamülün dışında sultan ordunun ileri gelenlerine hitap ederek onları savaş konusunda cesaretlendirdi ve ayrıca bahşişler dağıttı (15 Mayıs). Celalzade bu konuyu aktarırken sultanın ne kadar cömert ve iyi bir kumandan olduğunu askerinin de ona ne kadar bağlı olduğunu anlatmaya çalışmaktaydı:

Bendegân-ı sūdde-i vâlâ, çâkerân-ı 'atebe-i 'ulyâ bi-esrihim 'arz-ı 'ubûdiyyet ve itâ'at-ı emr-i lâzımü'l-ımtisâl gösterüb, "Cümle cânımız, başımız, mâlımız hazret-i hudâvendigâr-ı sa'âdet-medâr yolına fedâdır. Şark u garbe her ne memlekete gidilürse tâbî' u mutî'üz, dönmezüz" didiler (Celâlzâde, 1981: 448b; Mustafa Âlî, 2009: 326b-327a).

İlerleyen ordu yaz aylarında Azerbaycan topraklarına girdi. Henüz Kars'tayken, sultanın adına Celalzade'nin yazmış olduğu bir mektup ile Tahmasb savaşa davet edildi (Celâlzâde, 1981: 459a-460b; Nevâ'î, 1350/1971: 200-202). Tahmasb bu mektuba cevap vermediği gibi bulunduğu Erivan ve Nahçıvan şehirlerini de boşalttı. Temmuz 1554 ayında Osmanlı ordusu bu şehirleri ele geçirse de kimseyle karşılaşmadığından boş zaferler elde etmişti. Bölgede ilerlemenin zor olmasından ve Safevilerin de Osmanlıların karşısına çıkmamasından dolayı, sultan Ramazan ayının yaklaşması bahanesi ile geri çekilme kararı aldı.

Ordu Erzurum'a doğru ilerlerken Tahmasb'ın cevabı ulaştı (6 Ağustos). Mektup Tahmasb'ın ümerasından Sadrazam Ahmed Paşa'ya hitaben yazılmıştı. Celalzade (ve ondan nakleden diğer Osmanlı kronikleri) mektupta Safevilerin açıktan savaşmaya cesaretleri olmadığını ve öncesinde Şah İsmail'in Çaldıran'da Osmanlı ordusunu meydan muharebesinde karşılaşmasının da bir hata olduğunu ve bundan dolayı da barış istediklerini aktarmaktadır (Celâlzâde, 1981: 465b; Mustafa Âlî, 2009: 328b). Fakat Nevâ'î'nin neşrettiği orjinal mektupta Çaldıran muharebesine hiç referans olmadığı gibi mektup Sünnilik karşıtı Şii siyaset teorisi retoriği ile işlenmiş bir metindi. Cümlelere baktığımızda Safevilerin kendilerini Osmanlılara karşı aşağıda gördüklerini de çıkaramayız. Buna ilaveten, mektup Safevilerden ses çıkmayınca Erzurum Beylerbeyi Ayas Paşa'nın barış görüşmelerine başlamak için girişimde bulunmasından

bahsetmektedir (Nevâî, 1350/1971: 200–202; Mitchell, 2009: 81-89; Horn, 1890: 259-260). Celalzade başka bir yerde Ahmed Paşa'nın Tahmasb'ın ümerasına yazdığı mektupta Ayas Paşa aracılığıyla bir girişim olduğunu itiraf etse de onun bağlamının başka olduğunda ısrar etmektedir (Celâlzâde, 1981: 465b-467a; Nevâî, 1350/1971: 245-246). Belki Celalzade bu konuda haklı ama bu durum hala Tahmasb'ın adamlarının gönderdiği ilk mektubun içeriğini değiştirmesini meşrulaştırmaz. Ayrıca Celalzade mektubun içeriğine diğer yazılan mektuplarda atıfta da bulunmaktadır. Mesela sonraki bir mektupta eğer Şii inancında samimiyse ciddiye ve gerçek inanç sistemi Şiilik olduğunu düşünüyorsa neden hak davanın savunması olarak sultanın karşısına çıkmıyor diye meydan okumaktadır.

Peki, sultan adına yazışmaların tam merkezinde olan kişi olarak, Celalzade neden bu mektupların içeriğini tam olarak açıklamamıştı? Birincisi, muhtemelen Şii propagandasından dolayı mektuba kroniğinde yer vermemeyi tercih etmişti. Ayrıca, barış görüşmelerine Ayas Paşa'nın girişimde bulunduğunu belirtmek Osmanlıları güçsüz gösterebilirdi ve bu Celalzade'nin sultanın şanını yüceltme amacıyla ters düşerdi. Nitekim o Osmanlıların barışa mecbur olduğunu ifşa edecek bir ifadeye yer vermek istememiş olabilir. Aslında Celalzade kendi yazdığı kroniğinin sonradan ne işe yarayacağını farkında olsa gerek. Zira sonraki kronik yazarları Sultan Süleyman dönemi için Celalzade'ye dayanarak olayları aktarmaktadır. Celalzade'nin yaratmak istediği Süleyman imajı, daha sonraki kronik yazarları tarafından nispeten az sorgulanarak tekrar edilmişse de modern tarihçiler henüz bu gerçeğin farkına yeni varmaya başladı (Şahin, 2013b: 39-57; Şahin, 2013a; Yılmaz, 2006).

1554 Ağustos ayında Osmanlı ordusu geri çekilirken Safevi kızılbaş birlikleri de ordunun geçeceği yerleri yağmalamaya ve ekinleri yakmaya koyulmuştu. Tahmasb'ın kendi tezkiresine göre bu sıralarda şah ümerası ile barış görüşmelerine başlamak veya ekin yakmaya devam etme konusunda müzakere etmişti. Ümera Osmanlı ordusuna daha fazla eziyet olması düşüncesi ile ekin yakma faaliyetine devam etmeyi teklif etse de Tahmasb bunun sürdürülebilir bir politika olmadığını düşünerek barış yapmaya karar verdiğini belirtmektedir (Horn, 1890: 639; Hasan Rumlu, 1931: 378-379; Brosset, 1830: 9-10). Bu arada Osmanlı vezirleri Tahmasb ve ümerasına hitaben yazdıkları son bir mektupta eğer Safeviler barış yapmak istemiyorlarsa yeniden bahar gelince Tebriz ve Erdebil şehirlerini hedef alarak daha büyük bir saldırı yapacaklarını bildirdiler (Celâlzâde, 1981: 468b-470a; Nevâî, 1350/1971: 250-252).

Nihayetinde Tahmasb Şahlulu Kacar Bey'i Erzurum'a gönderdi (26 Eylül 1554) ve bir ay içinde yetkili bir elçinin gönderileceğini ve barış anlaşmasının imzalanacağını ilettiler. Bu haberin üzerine sultan Amasya'ya doğru hareket etti (28 Eylül) ve kışı bu şehirde geçirdi. İlkbahar mevsimi geldiğinde Ferruhzad Bey, Tahmasb tarafından elçilikle görevlendirildi ve Mayıs ayında Amasya'ya gelip resmi olarak barış görüşmelerine başladı. Nihayetinde 1 Haziran 1555 tarihinde ilk Osmanlı-Safevi anlaşması Amasya'da akdedildi. Bu anlaşmaya göre Basra, Bağdat, Luristan, Kürdistan, Van, Kars, Erzurum ve Gürcistan Osmanlı hükmünde kaldı, sınır boylarında akınlar durduruldu, kızılbaş Şiiilerin ilk üç halifeye lanet etmeleri yasaklandı, Safevi topraklarından gelen hacıların Mekke ve Medine'ye gitmesine izin verildi.

### Sonuç

Bu çalışmada ulaşılan kaynaklar ve kullanımı ile ilgili bazı gözlemleri şu şekilde özetlemek mümkündür: Birincisi, asıl konusu başka olsa bile çok çeşitli kaynaklar araştırma konusunu aydınlatmaya yardımcı olabilir. Bu noktada yardımcı olabilecek her türlü kaynak tarih araştırmalarımızda faydalı olabilir. İkincisi, Osmanlı tarihi araştırmalarında Osmanlı kaynaklarının yanı sıra Fars ve Avrupa kaynakları da aynı derecede bilgilendirici olabilir. Bu noktada şöyle bir soru akla gelebilir: Avrupa kaynakları Osmanlı gerçekliğini ne ölçüde yansıtabilmekte ve ne kadar gerçekçi bilgi sunabilmekteydi? Aslında bu, bütün kaynaklar için her zaman sormamız gereken bir sorudur. Her yeni kaynağı eleştirel bir tutumla yaklaşmalıyız ve bu dışardan bir gözlem söz konusu ise bunun bilincinde olarak ele almalıyız. Ancak çoğunlukla Osmanlı tarihçileri ve devlet adamları gibi her mevzuya vakıf kişiler tarafından yazılan kaynakların da yanıltıcı olabileceğini unutmamak gerekir. Celalzade örneğinde gördüğümüz şudur: Benimsenen ideolojik retoriği zedelememek amacıyla gerçeklik değiştirilebilmekte ve Süleyman imajını olduğundan biraz farklı resmedilebilmektedir. Kısaca kaynaklar arasında hiyerarşi olduğunu düşünüp bazı kaynakların kategorik olarak daha güvenilir olduğunu kabul etmek tarih araştırmalarında gerçekliğe bizi daha da uzaklaştırmaktadır. Aslında her kaynak aynı derecede bilgilendirme yetisine sahiptir.



### Kaynakça

- Afyoncu, E. (Ed.) (2012). *Venedik elçilerinin raporlarına göre Kanunî ve Şehzade Mustafa*. Translated by Pınar Gökpar and Ercolino. İstanbul: Yeditepe.
- Atçıl, Z. (2015). "State and Government in the Sixteenth Century Ottoman Empire: The Grand Vizierates of Rustem Pasha (1544-1561)." Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Chicago.
- Brosset, M. (Çev.) (1830). *Chronique Géorgienne*. Paris: Société royale asiatique de France.
- Bûdâk Münşî Kazvînî (2000). *Cevâhirü'l-ahbâr: bahş-i târîh-i İrân ez Karakuyunlu tâ sâl-i 984 H.Q.* Tehran: Āyine-i Mîrâş.
- Celâlzâde, Mustafa Çelebi (1981). *Geschichte Sultan Süleymân Kânûnîs von 1520 bis 1557, oder, Tabaqât ül-Memâlik ve Derecât ül-Mesâlik*. ed. Petra Kappert. Wiesbaden: Steiner.
- Charrière, E. (1848). *Négociations de la France dans le Levant*. 4 vols. Paris: Imprimerie Nationale.
- İskender Bey, Münşî (1978). *The history of Shah 'Abbas the Great = Târîh-i 'âlem-ârâ-i 'Abbâsî*. çev. Roger Savory. Boulder: Westview.
- Gaffârî Kazvînî, Kadı Ahmed (1343/1964) *Târîh-i Cihân-ârâ*. Tehran: Kitâbfurûshî-i Hâfiz.
- Hasan Rumlu (1931). *A Chronicle of the Early Şafawîs Being the Aḥsanu't-Tawârîkh*. Ed. C.N. Seddon. Baroda: Oriental Institute.
- Horn, P. (1890). Die Denkwürdigkeiten des Şah Tahmasb I von Persien. *Zeitschrift der deutschen morgenländischen Gessellschaft* 44: 563–549.
- Kılıç, Remzi (2006). *Kânunî devri Osmanlı-İran Münâsebetleri (1520-1566)*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Kirzioğlu, M. Fahrettin (1976). *Osmanlılar'ın Kafkas-Elleri'ni Fethi (1451-1590)*. Ankara: Sevinç.
- Lütfî Paşa (1341/1925). *Tevârih-i Āl-i Osman*. İstanbul: Matba'-i Āmire.
- Mitchell, Colin P (2009). *The practice of politics in Safavid Iran: Power, Religion and Rhetoric*. London: I.B. Tauris.

- Mustafa Âlî (2009). *Kühü'l-Ahbâr: Dördüncü Rûkn, Osmanli Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Nevâ'î, Abdü'l-Hüseyin (1350/1971). *Şah Tahmasb Safevî, mecmû'a-i isnâd ve mekâtabât târîhî*. Tehran: İntişarat-i Bünyad-i Ferhang-i İran.
- Anonim (1840). Relazione Anonima della Guerra di Persia dell'anno 1553 e di Molti Altri Particolari. *Relazioni degli Ambasciatori Veneti al Senato*, 193–269. III, v.1. Firenze: Tipografia e Calcografia all'Insegna di Clio.
- Şahin, K. (2013a). *Empire and Power in the Reign of Süleyman: Narrating the Sixteenth-Century Ottoman World*. Cambridge: Cambridge University.
- Şahin, K. (2013b). Imperialism, bureaucratic consciousness, and the historian's craft: A reading of Celâlzâde Mustafâ's Tabakâtü'l-Memâlik ve Derecâtü'l-Mesâlik. *Writing History at the Ottoman Court: Editing the Past, Fashioning the Future*, edited by Hakkı Erdem Çıpa and Emine Fetvacı, 39–57. Bloomington: Indiana University.
- Tardy, L. (1971). Rapports d'Antal Verancsics, ambassadeurs du roi de Hongrie à Stamboul sur la Géorgie (1553-1557, 1567-1568). *Bedi Kartlisa. Revue de Kartvélogie* XXVIII: 208–30.
- Verancsics, A. (1857). *Összes Munkái*. Edited by Szalay László. Pest: Eggenberger Ferdinánd.
- Yılmaz, M. Ş. (2006). Koca Nişancı' of Kanuni: Celâlzâde Mustafa Çelebi, bureaucracy and 'Kanun' in the reign of Suleyman the Magnificent (1520–1566) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara, Bilkent Üniversitesi.



GEÇ ORTAÇAĞ AVRUPA TARİHÇİLİĞİNDE GERİLEME PARADİGMASI:  
SOSYO-EKONOMİK VE SİYASAL TARİHÇİLİK AÇISINDAN GENEL BİR  
DEĞERLENDİRME

Fatih DURGUN\*

**Öz:** Bu çalışma Geç Ortaçağ tarihi kavramının Avrupa tarihçiliğinde nasıl algılandığı ve tanımlandığı üzerinde durmaktadır. Ortaçağ tarihçiliğinin kurumsallaşması ve tarih disiplini içinde bir dönemin alt alanlara bölümlenmesi neticesinde Ortaçağ tarihi de üç parçaya ayrılarak araştırma nesnesi haline getirilmiştir. Ayrıştırma ölçütleri tarihçilik geleneklerine ve ideolojik motivasyonlara göre değişiklik göstermekle birlikte Erken, Yüksek ve Geç Ortaçağ dönemlendirmesi genel kabul görmüş ve Geç Ortaçağ kriz ve gerileme gibi kavramlarla özdeşleştirilerek biraz ihmal edilmiştir. Bu makale, Geç Ortaçağ'ın "kriz", "geçiş" ya da "dönüşüm" kavramları etrafında sosyo-ekonomik ve siyasi tarihçilik bağlamında genel olarak nasıl değerlendirilmesi gerektiğini tartışacak Geç Ortaçağ'ı sosyo-ekonomik ve siyasi tarih açısından, kopuş veya kriz olarak değil, Rönesans ile süreklilik içinde değerlendirmeyi önerecektir. Geç Ortaçağ Gerileme Paradigmasına ilişkin yapılacak olan tartışma ve genel değerlendirmeyle bir yandan Geç Ortaçağ Avrupa tarihine yeni bir perspektifle bakmak, diğer yandan da tarihsel dönemlendirmeyi yeniden düşünmek üzerine mütevazı bir katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarihyazımı, Geç Ortaçağ Avrupası, Dönemlendirme, Kriz, Dönüşüm, Süreklilik

\* Dr. Öğretim Üyesi., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Tarih Bölümü, E-posta: [fatih.durgun@medeniyet.edu.tr](mailto:fatih.durgun@medeniyet.edu.tr)



DECLINE PARADIGM in LATE MEDIEVAL EUROPEAN  
HISTORIOGRAPHY: A GENERAL EVALUATION WITH REGARD to SOCIO-  
ECONOMIC and POLITICAL HISTORIOGRAPHY

**Abstract:** This study dwells on the perception and characterization of the concept of Late Medieval in European historiography. Medieval European history has been divided into three parts as a result of the institutionalization of medieval scholarship and the tendency of the historians to subdivide the medieval period into small pieces for making broad generalizations about their specific fields. While the standards of division change according to scholarly conventions and ideological motivations, the subdivision of the medieval into early, high and late medieval periods has been commonly accepted. Therefore, Late Medieval European history has been somewhat neglected through its identification with the concepts such as “crisis” and “transition”. This article will argue that the historians should rediscuss the Late Medieval within the scope of the concepts such as “crisis”, “transition” and “transformation”. In this sense, it suggests that Late Medieval period should be evaluated in continuity with High Middle Ages and Renaissance. On the one hand, such a general evaluation of the paradigm of Late Medieval Decline will provide us with a new approach to examine Medieval European history. On the other hand, it will be a modest contribution to a rethinking of historical periodization.

**Keywords:** Historiography, Late Medieval Europe, Periodization, Crisis, Transformation, Continuity

**Extended Summary**

**Purpose**

Medieval history has been divided into three main parts as early, high and late Middle Ages as a consequence of the institutionalization of medieval historical scholarship and the tendency of the historians to subdivide the medieval period to make broad generalisations about their specific fields. While the standards of division change according to scholarly conventions and ideological motivations, the tripartite outline of medieval periodization has been made with regard to the power of political institutions like state with presentist mind to legitimise the modern state formations in the modern period in which the founding fathers of medieval historiography lived. Besides, under the heavy influence of progressive Marxist perspective, the concept of Late Medieval became the victim of the debate around the transition from feudalism to capitalism in terms of socio-economic historiography. This article argues that the historians should rediscuss the Late Medieval within the scope of the concepts

such as “crisis”, “transition” and “transformation”. In this sense, it suggests that Late Medieval period should be evaluated in continuity with High Middle Ages and Renaissance. On the one hand, such a general evaluation of the paradigm of Late Medieval Decline provides us with a new approach to examine Medieval European history. On the other hand, it is a modest contribution to a rethinking of historical periodization.

### **Method**

The article focuses on the analysis of the socio-economic and political historiography of the Late Medieval Europe since these fields are two important cases to see how the historians approached the Late Medieval period through the lenses of Late Medieval Decline Paradigm by defining it with reference to the concepts of “crisis”, “transition” and “transformation.” For this reason, on socio-economic historiography, Post- Second World War controversy among the Marxists known as Dobb-Sweezy is analyzed. The analysis of political historiography is conducted especially with reference to Late Medieval English, French and German historiographies.

### **Results and Discussion**

When looked at the general textbooks or grand-narrative works as well as the historiography of socio-economic and political history about Late Medieval European history, it is clearly seen that the tripartite division of medieval period continue to dominate the historiography though there are apparently some attempts to revise it. According to dominant grand narrative about political history, the origins of modern state formations can be found in the High Middle Ages. For example, French state has turned into a feudal monarchy under the reign of Philip Augustus (Baldwin, 1991: 260). Likewise, medieval states in England, Scotland and Iberia laid the foundations of modern nation-states. Thus all positive aspects of the Middle Ages have been attributed to the High Middle Ages and Late Medieval period stands for an interval between medieval and modern state formations. In terms of socio-economic historiography, Late Medieval period has been regarded as meaningful when it provides some models of explanation with historians to explain the transition from medieval to modern period. It seems that the explanations for both socio-economic and political historiography of Late Medieval European history need major revisions. Some new arguments that have been offered here will contribute to the revision of traditional historiography of Late Medieval

European history. In the field of socio-economic historiography, the historians generally identified the Late Medieval socio-economic decline with dramatic decrease in population resulted by Black Death in the fourteenth century. However, as the historians like S.R. Epstein and C. Wickham indicated (Epstein, 2003: 54; Wickham, 2016: 214-215), although there was a sharp decline in the population, the people could adapt themselves to new conditions and created new markets and territorial integration. For this reason, grand narrative of transition from feudalism to capitalism by the socio-economic crisis of the Late Medieval period should be revised. In the political historiography, considering the dominance of traditional forms of governance through the kingly authority and the continuance of lord-vassal relationship between the kings and their great magnates, the emergence of new political governments leading to the early modern state formations has to be approached very cautiously. Since the various forms of governance from the highly centralized states to the decentralized urban governments existed together at the same time, it is not sensible to claim that the Late Medieval political crises motivated by new conditions led to the early modern state formations in Europe.

### **Conclusion**

As this article discusses, the concept of Late Medieval with its negative connotations associated with crisis and transition does not offer a sufficient model to explain the fourteenth and fifteenth century developments in Europe. It is very obvious that offering a new conceptualization for this period is very difficult regarding the dominance of settled conventions in the historiography. However, the need for major revision of the characterization of Late Medieval period and its continuity with High Middle Ages and Renaissance can be articulated as a new approach.

---

### **Giriş**

19. yüzyılda Romantik düşüncenin, Aydınlanma'nın ilerlemeci ve evrenselci dünya tasavvuru karşısında her tarihsel dönemi kendi koşulları içinde görme çabası ve bir toplumun



geçmiş kültürüyle içinde yaşanılan çağın kültürü arasında süreklilik bulma arayışı, geçmişin olumlanmasına neden olmuştur. Romantizmin Ortaçağ'a olan ilgiyi tekrar diriltmesi akademik tarihçiliğin ilerleme ve Romantizmi birbirine eklemleyerek Ortaçağ tarihi disiplini geliştirmesine katkı sağlamıştır (Kudrycz, 2011: 55-112). Bu sayede, Ortaçağ'ın modern ulus-devletlerin kuruluş sürecine temel teşkil edecek kimi kurum ve sembollerinin bulunabileceği bir dönem olarak itibar kazandığından bahsetmek mümkündür (Evans & Marchal, 2011: 2). İngiliz demokrasinin ve dolayısıyla modern dünyadaki demokratik anlayışın kurucu metni olarak *Magna Carta*'nın İngiliz ulusunu diğer uluslardan ayırt edici özelliklerden biri olarak görülmesi buna bir örnektir (Kumar, 2003: 204). Bunun yanında, Alman ulus-devletinin kökeni olarak I. Otto (912-973) dönemiyle birlikte oluşan Alman İmparatorluğu'nun *I.Reich* dönemi olarak kutsanması ve Ortaçağ'ın erken dönemlerinden modern zamanlara kadar Alman ulusunun tarihinde bir süreklilik oluşturulmaya çalışılması da bir başka örnek olarak gösterilebilir (Emslie, 2015: 28-45).

Bu çerçevede anlaşılacağı üzere, Romantik düşüncenin etki göstermesiyle, üniversitelerdeki modern tarih bölümlerinin kurulmasından bu yana bir ulusun veya toplumun Ortaçağ'ı ancak mevcut modern-ulus devletin ihtiyaçlarına kaynaklık teşkil edebildiği ölçüde de olsa itibarlı görülmüştür. Bu sınırlı düzeydeki itibar iadesinde kuşkusuz modern tarihçiliğin ilerlemeci-teleolojik anlayışı bir kenara bırakmaması, ilerlemeye ve modern olanın geçmişte olandan hiyerarşik olarak üstün olduğuna olan inancı temel faktördür. Jacques Le Goff'un belirttiği gibi "*insanlığın ortaya çıkışıyla birlikte karşılaştığı temel sorunlardan biri, dünyevi zamanı hâkimiyeti altına almak olmuştur*" (Le Goff, 2016: 1) Böylece, dönemlendirme yine Le Goff'un ifadesiyle "*geçmişin düzenlenmesi amacıyla kullanılıyordu*" (Le Goff, 2016: 5).

Modern tarihçiliğin geçmişin düzenlenmesi olarak dönemlendirmeye verdiği önemin arkasında ve Ortaçağ'ın bu zaman algısı içinde konumlandırılışında Rönesans ve Aydınlanma Düşüncesi mirasından aktarılan yeni perspektife göre modern dönemin merkeze alınarak geçmişin tanımlanması ve biçimlendirilmesi fikri yatıyordu (Reuter, 2006: 20-23; Zafirovski 2011: 86-89; Kelley, 2007: 17-27). Geçmişin bugünün ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, modern düşüncenin bilimsel sınıflandırma anlayışı çerçevesinde ve hiyerarşik bir bütünlük içinde işlevsiz kalan organizmanın işlevlerini yitirdiği andan itibaren başka bir aşamaya geçişini de zorunlu kılar. Bu anlamda, Aziz Augustinus (M.S. 354-430) ya da Aziz Hieronymus (347-420) gibi eskilerin ahlaki ve dini ölçütlere göre, kıyametle ilişkilendirilen tarihi bölümlerinden

farklı bir metodolojik yaklaşım görürüz. Modern tarih yazıcılığıyla birlikte tarihsel dönemlerin birbirinden belirgin bir biçimde ayırt edilmesi ise doğal bir neticeyi beraberinde getirir. Yeni bir aşamaya geçiş, arkada bırakılan dönemin son demlerinin olumsuz telakki edilmesine yol açar. Olumsuz bir telakkinin kalıplarından çıkmak isteyenler ise yumuşak bir kavramsallaşmayı tercih ederek geçiş dönemi kavramını kullanırlar.

Geç Ortaçağ'ın Ortaçağ dönemlendirmesi içindeki konumu bahsettiğimiz düşünsel şemanın çerçevesine oldukça uygundur. Ortaçağ tarihçiliğinin kurumsallaşması ve tarih disiplini içinde bir dönemin alt alanlara bölünmesi neticesinde Ortaçağ tarihi de üç parçaya ayrılarak araştırma nesnesi haline getirilmiştir. Ayrıştırma ölçütleri tarihçilik geleneklerine ve ideolojik motivasyonlara göre değişiklik göstermekle birlikte Erken, Yüksek ve Geç Ortaçağ dönemlendirmesi siyasal ve dini kurumların gücüne göre, daha açık ifade etmek gerekirse, merkezi devletin bütünleştirici işlevi ve Kurumsal Kilise'nin toplum üzerinde belirleyici ve kuşatıcı rolü esas kabul edilerek merkezi modern ulus-devlet anakronizmine göre yapılmıştır. Bu çerçevede, Roma İmparatorluğu'nun Batı'da çözülüşüyle birlikte 476 yılından takriben 9. yüzyılda Karolenj Devleti'nin Batı Avrupa'da görece güçlü bir merkezi devlet kurması ve Papalığın Kurumsal gücünün hissedilmeye başlanmasıyla birlikte Viking saldırılarına kadarki dönem Erken Ortaçağ olarak kabul edilmiştir. Viking İstilaları'nın bertaraf edilmesinin akabinde Batı Avrupa'da nüfusun artmasına paralel olarak görece istikrar ortamının yakalandığı, I. Otto'nun Kutsal Roma-Cermen İmparatorluğu'nu 10. yüzyılın ortalarında tesis etmesi, İngiltere ve Fransa'da modern ulus-devletlerin mikro düzeyde oluşumuna dayanak olduğu düşünülen merkezi devletlerin güçlenmeleri ve Kurumsal Kilise'nin toplum üzerinde düşünsel, hukuki ve ahlaki vb. düzeylerde kontrolünü arttırdığı 10-13. yüzyıllar Yüksek Ortaçağ olarak değerlendirilmiştir. 14. yüzyılın ilk yarısından itibaren Avrupa'da İngiltere ve Fransa arasında ortaya çıkan Yüzyıl Savaşları (1337-1453), Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu'nun kan kaybetmesi, Papalık içindeki bölünmeler ve Veba Salgını (1346-1353) gibi Kıta'yı alt üst ettiğine inanılan toplumsal olayların olumsuz yönleriyle birlikte, yeni bir döneme geçişin arifesinde 14. ve 15. yüzyıllar Geç Ortaçağ olarak görülmüştür.

Kuşkusuz Geç Ortaçağ'ın yukarıda vurguladığımız çerçevede gerileme ve kriz dönemi olarak resmedilmesinde ve bugün hemen hemen bütün genel Ortaçağ Avrupa tarihi kitaplarında bu anlayışın hâkim olmasında Rönesans ve Aydınlanma ile ilişkilendirilen pek çok düşünür ve yazarların bütün siyasal, dini, toplumsal vb. belirsizlik ve olumsuzlukların kaynağı

olarak Ortaçağ'ı görmesi etkili olmuştur. Modern tarihçilik genel hatlarıyla bu çerçeveyi benimsemiş, böylece Geç Ortaçağ, "kriz" ve "gerileme" paradigmalarına kurban edilmiştir. "Geçiş" ya da "dönüşüm" gibi kavramlar ise masum görünmelerine karşın Geç Ortaçağ'dan sonra Erken Modern ve Modern denilen dönemlerin daha iyi ve ileri dönemler olarak bugünle ilişkilendirilmeleri ve olumlanmaları nedeniyle bu dönemlerde belirginleştiğine inanılan kapitalist modern siyasal ve sosyo-ekonomik kurumlara geçişi ve dönüşümü içerdiği ölçüde işlev görmüşlerdir.<sup>1</sup> Bu nedenle, Geç Ortaçağ'ın Ortaçağ'ın "üvey evladı" muamelesi görmesi tarih metodolojisindeki yeni yaklaşımların kimi tarihçilerin gerileme ve kriz kavramlarını bir kenara bırakıp "geçiş" ve "dönüşüm" kavramlarına başvurmaları veyahut bu kavramsallaştırma biçimini topyekûn eleştirmeleriyle birlikte çok da değişmiş gibi görünmez (Sullivan, 1981: 551-565; Kaminsky, 2000: 85-125). Bu makale, belirtilen hususlar dikkate alınarak, Geç Ortaçağ'ın "kriz", "geçiş" ya da "dönüşüm" kavramları etrafında sosyo-ekonomik ve siyasi tarihçilik bağlamında genel olarak nasıl değerlendirilmesi gerektiğini tartışacaktır.<sup>2</sup> Bu bağlamda, Geç Ortaçağ'ı sosyo-ekonomik ve siyasi tarih açısından, kopuş veya kriz olarak değil, Rönesans ile süreklilik içinde değerlendirmeye vurgu yapılacaktır. Yapılacak olan tartışma ve genel değerlendirmeye bir yandan Geç Ortaçağ Avrupa tarihine yeni bir perspektifle bakmak, diğer yandan da tarihsel dönemlendirmeyi yeniden düşünmek üzerine mütevazı bir katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

### **Sosyo-Ekonomik Tarihçilik Açısından Geç Ortaçağ'da Gerileme**

20. yüzyılda Geç Ortaçağ'ı geçiş ve dönüşüm kavramları etrafında tarihsel bir tartışmanın konusu haline getirenler Marxist tarihçi ve sosyal bilimciler olmuştur. Kültürel çalışmalar ve mikro-tarih incelemeleriyle de ilgilenen Marxist tarihçilerin genel toplumsal değişim modelleri ortaya koymak için toplumsal ve siyasi süreçleri daha uzun dönemli çerçevede değerlendirme alışkanları bunun altında yatan temel nedendi (Perry, 2002: 13). Katı Marxist tarihçiliğin tarihsel materyalist açıklama modellerinin sorgulanmaya başlandığı II. Dünya Savaşı ertesinde Marxist tarih yazımında feodalizmden kapitalizme geçiş tartışmaları

<sup>1</sup> "Erken Modern" kavramının Geç Ortaçağ ve Rönesans'tan modern döneme geçişi vurgulamak için öznel biçimde üretilmesine dair yeni bir makale: Greenberg, 2013: 75-79.

<sup>2</sup> Bu çalışmayı sosyo-ekonomik tarih ve siyasi tarih bağlamına daralttığımız için Geç Ortaçağ'ı kültür tarihi açısından gerileme ve yeniden doğuş kavramları etrafında analiz eden ve aslında Geç Ortaçağ'ın Avrupa tarihçiliğinde ilgi konusu haline gelmesinde öncü isim olan Johan Huizinga (1872-1945)'nın Türkçeye Mehmet Ali Kılıçbay tarafından *Ortaçağın Günbatımı* olarak çevrilen *Herfstij der Middeleeuwen* (1919) adlı eserine değinilmemiştir.



bağlamında gündeme gelen Geç Ortaçağ, Marxist tarihsel açıklama modelinin kapitalist düzenin kökenlerini feodal toplumda arama çabası etrafında değerlendirilmiştir. Sweezy-Dobb Tartışması olarak bilinen tarihyazımsal tartışma Amerikalı Marxist iktisatçı Paul Sweezy (1910-2004)'nin kapitalizmin gelişimini Geç Ortaçağ'da ticaret ve pazarların gelişimine bağlamasına karşılık, İngiliz Marxist iktisatçı Maurice Dobb (1900-1976)'un feodal sistemin kendi iç bünyesinde yaşadığı krize yaptığı vurgu farkına dayanıyordu (Wallerstein, 2004: 13; Epstein, 2007: 248-69; Kaye, 2009: 74-83).

Sweezy'nin dünya ekonomisi ve ticari sınıfların gelişiminin kapitalist sistemin oluşumunu sağladığı iddiası, Dobb'un feodal sistemin yeterli teknolojiye bağlı üretim gerçekleştirilememesine bağlı olarak köylülüğü azami düzeyde baskı altına almasıyla ortaya çıkan krizle birlikte Batı Avrupa'da kapitalizme geçiş sürecinin yaşandığı fikriyle çatışıyordu.<sup>3</sup> Marxist terminolojinin sınırları içinde feodalizmden kapitalizme geçişi iç veya dış yapısal faktörlerle açıklamaya odaklanan bu tartışma Rodney Hilton (1916-2002) gibi İngiliz tarihiyle uğraşan tarihçilerin tartışmaya dâhil olmasıyla birlikte ilgi odağına geldi. Dobb'un kuramsal çerçevesini takip ederek Ortaçağ tarım toplumunun ilkeliğini vurgulayan Hilton'a göre, pazar koşullarının üretim sisteminde değişim meydana getirme kapasitesi sınırlıydı. Köylülüğün feodalite içinde lordlar tarafından baskı altına alınması, köylülerin küçük ölçekli üretim gerçekleştirerek ve böylece feodalizmin iç yapısını değişime zorlayarak kapitalist topluma geçişi mümkün kılmasının önünü açmıştı. Hilton, Ortaçağ'da köylülerin iktisadi olarak "*yönetici sınıfın müdahalesinden bağımsız olarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini*" iddia ediyordu. Bu bağlamda, "*geçimlerini üretim araçlarında çalışarak kazanmak zorunda olan antik çağın kölelerinden ve modern çağın ücretli işçilerinden farklılaşıyorlardı*" (Hilton, 1977: 41).

Kısaca özetini verdiğimiz tartışma bağlamında konumuz açısından iki nokta öne çıkmaktadır. Birincisi, Geç Ortaçağ teorik Marxist iktisat tarihinin sınırları içinde değerlendirilmiş olsa da, ilgi odağı haline gelmiştir. Ancak, yine de ancak kapitalizmle ilişkilendirilen Erken Modern Dönem'e geçiş sürecini açıklamaya katkı sağladığı ölçüde tartışılmaya değer görülmüştür. İkinci nokta ise, geçiş sürecini açıklamaya yönelik işlev atfedilen Geç Ortaçağ'ın bunun doğal neticesi olarak yine gerileme ve kriz paradigmalarına hapsedilmesidir. Aslında Dobb ve Sweezy gibi iktisatçıların sadece modern kapitalizmin

<sup>3</sup> Dobb-Sweezy tartışmasının metinleri Rodney Hilton'un editörlüğünde yayınlanmıştır. *The Transition from Feudalism to Capitalism*, New Left Review Books, London, 1976.

doğduğu yer olarak bilinen İngiltere üzerine yoğunlaşarak geliştirdikleri tartışma İngiliz Ortaçağ iktisat tarihçisi Michael Postan (1898-1981)'in Malthusçu nüfus görüşüne bağlı olarak geliştirdiği kötümser teze dayanıyordu. İngiltere'de nüfusun büyümesine paralel olarak temel geçim kaynaklarından yoksun kalan toplum kesimlerinin durumu geniş ölçekli bir ekonomik kriz ortamını yaratmıştı (Postan, 1966: 549-632) Kriz paradigmasının yeni bir kriz ve geçiş paradigmasına kaynaklık etmesi tam da bu noktada başlamaktadır. Postan'ın kriz analizi 13. yüzyıl ve 14. yüzyılın ilk yarısına odaklanırken, 1346-53 yıllarındaki Veba Salgını sonrasında Avrupa'nın yeni bir kriz sarmalının içine düşmesi Geç Ortaçağ tarihi açısından diğer bir tartışma konusudur. Geleneksel tarihyazımı Avrupa'da nüfusun yaklaşık 1/3'ünün ölümünün yeni bir düzen arayışını getirdiğine vurgu yapmıştır. Aslında nüfus konusundaki istatistikî bilgilerin kilise kayıtlarıyla sınırlı olduğu, merkezi devletlerin vergi kayıtlarının yeterli olmadığı ve pek çok durumda kronik yazarlarının verdikleri abartılı rakamlara dayanılarak yapılan yorumlar gerileme ve krize ilişkin büyük bir anlatı kurmaya yeter düzeyde değildir.

Avrupa'da 14. yüzyılda nüfus azalmasıyla ilgili iki birbirinden farklı görüş bunu net bir biçimde ortaya koyar. Hâkim görüş nüfusta azalma ile ekonomik gerileme arasında, tarımsal verimliliği sağlayacak insan gücünün azalması nedeniyle bağıntı kurarken, S.R. Epstein gibi tarihçiler için, Veba sonucundaki nüfus azalması, "pazar üretimi" ve siyasal merkezileşme"yi mümkün kılarak ekonomik sistemin yeniden düzenlenişi açısından faydalı bir yapısal sonuç doğurmuştur (Epstein, 2003: 54; Dyer, 2002). Chris Wickham'ın da belirttiği gibi Veba neticesinde nüfusta sarsıcı bir düşüş olsa da bu Avrupa ekonomisini perişan edecek sonuçlar vermemiştir. Canlı kent yaşamı York ve Bruges gibi şehirlerde ticaretle birlikte devam ederken, Avrupa iktisadi olarak bölgesel iletişim ve entegrasyonu devam ettirmeyi başarmıştır (Wickham, 2016: 214-215). Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere, nüfustaki azalmayı bir veri olarak alsak bile bu neden kati surette bir sosyo-ekonomik bir gerilemeye neden olsun ki? Feodal üretim mekanizmasının devamlılığını sağlayacak düzeyde işgücü imkânı ortadan kalkmış olsa bile bunun yaratmış olduğu olumlu koşullardan da bahsetmek mümkündür. Kaynakların az olduğu koşullarda toplumsal refah düzeyinde artış, malların başka bölgelere götürülmesi ve yeni pazarların ortaya çıkışı sosyo-ekonomik gerileme ve kriz tezlerini gözden geçirmeyi gerekli kılar. Söz konusu olan ekonomik düzenin ortaya çıkan yeni koşullarda yeniden organize edilmesidir. Bu koşullar hem köylüler hem de aristokratlar için olumlu koşullar yaratmışa benzemektedir. İngiltere, Almanya ya da Fransa'da soylular ekonomik

güçlerini yitirmemişlerdir. 14. ve 15. yüzyıl Avrupası'nda büyük toprak sahibi olan aristokratlar siyasal sistem içinde belki de eskiden olmadıkları kadar söz sahibi konumdadırlar. Öte yandan, yüksek aristokrasi ve vasallar arasında yeni türden tabiyet ilişkilerinin doğması da mümkün hale gelmiştir. Nüfusun azalmasıyla birlikte toprağa bağlı köylüleri ve yine aristokrasiye bağlı olarak toprak gelirlerine bağımlı olan vasallar aristokrasiyle nakdi ödemelere dayalı hizmet sözleşmeleri yaparak yeni sosyo-ekonomik koşullara uyumlu hale gelmeyi başarmışlardır.<sup>4</sup>

### **Siyasi Tarihçilik Açısından Geç Ortaçağ'da Gerileme**

Geç Ortaçağ sadece sosyo-ekonomik kriz ve gerileme paradigmaları çerçevesinde tartışma konusu olmamıştır. Yukarıda belirttiğimiz gibi Ortaçağ geçmişiyle modern ulus-devlet arasında dolaysız ilişki kurma çabası Erken Modern merkezi/bürokratik devletleri seviyesinde devlet oluşumu gerçekleştiremeyen ve parçalı görünen Geç Ortaçağ devlet sisteminin yadsınması neticesini vermiştir. Klasik ulus-devlet paradigmasına bağlı kalan bir İngiliz ya da Fransız tarihçisi için merkezi ulus devletin olmadığı veyahut oluş sancısı yaşadığı Geç Ortaçağ kaostan başka bir şey ifade etmez. Fransa söz konusu olduğunda bu durum *Annales Okulu* üzerinden daha iyi açıklanabilir. *Annales Okulu*'nun Ortaçağ ile ilgilenen Marc Bloch, Jacques Le Goff ve Georges Duby gibi önde gelen isimleri Geç Ortaçağ Fransası'nı ikincil konuma iterek çalışmalarında Marc Bloch'un *Feodal Toplum* eserinde yoğunlaştığı Yüksek Ortaçağ olarak görülen 9-13. yüzyıllar arasına ilgi göstermişlerdir. Bu ilgisizlik iki temel faktöre dayanmaktadır. Bunlardan birincisi, devlet merkezli bir siyasi tarih anlatısından kaçınan *Annales Okulu* mensupları metodolojik bir tercihte bulunmuşlardır. Sosyal, düşünsel ve ekonomik olarak feodalitenin kurumsal yapısını ilgilendiren konulara ya da daha mikro meselelere eğilmeyi tercih etmişlerdir. Bu bağlamda, Gareth Prosser, *Annales Okulu* mensubu tarihçilerin hizmet, patronaj gibi ulusal kimlik ve devlet oluşumu konusunda polemik oluşturacak konulardan kaçındıklarını, bunun ardında "cumhuriyetçi milliyetçilik" ve "otoriteryen gelenekçilik" çatışmasına uzak durma eğilimlerinin olduğunu belirtmektedir (Prosser, 2000: 175). Öte yandan, bu ilgisizlikte yukarıda belirttiğimiz modern ulus-devlet merkezli tarih yazımının etkisi de göz ardı edilemez. Geç Ortaçağ Fransası'nı kriz ve gerilemeyle ilişkilendirme alışkanlığı Geç Ortaçağ'da Monarşi'nin güç kaybetmesinin ulusal birlik ve bütünlüğün zedelenmesine neden olduğu, bunun yaratmış olduğu siyasi kriz ortamından ise ancak 16. yüzyılın sonlarına doğru

<sup>4</sup> Avrupa'da yaygın olan bu yeni siyasal ve sosyo-ekonomik durum İngiltere'de *Bastard Feudalism* olarak kavramsallaştırılmıştır. Bkz. Hicks, London: 1995. Durgun, 2017: 47-72.



merkezi/bürokratik devletin yeniden inşa edilmesiyle çıkılabildiğini varsayımına neden olmuştur. Merkezi/bürokratik devletin yeniden inşasını merkeze alarak yapılan okumalar Geç Ortaçağ Fransız siyasal dünyası üzerine çalışan Bernard Gueneé gibi tarihçileri Geç Ortaçağ Fransı'ndaki siyasal krizden çıkış için mücadele eden grupların kavgalarındaki temel motivasyonun "*kraliyet kurumunun ihtişamının siyasal inşası*" olarak değerlendirmeye götürmüştür (Lurie, 2012: 202'den akt. Gueneé, 1992: 198).

İngiliz tarihi söz konusu olduğunda da benzer bir düşünsel alışkanlık görürüz. İngiltere'nin 15. yüzyılı siyasi krizlerle ilişkilendirilirken, Yüzyıl Savaşları (1337-1453) sonunda Fransa'daki son toprakların kaybedilmesi ve Lancaster ile York Aileleri arasındaki taht mücadelesi olan Güller Savaşı (1455-1485) sonucunda ortaya çıkan Tudor monarşisinin merkezi ve milli bir İngiliz devleti olarak kurumsallaştığı görüşü Geç Ortaçağ'ı kriz ve gerileme dönemi olarak değerlendirme sonucunu getirmiştir (Grummitt, 2013: xvi-xx).<sup>5</sup> Bu bağlamda, Geç Ortaçağ siyasal tarihi Fransa'da Valois Hanedanı'nın (1328-1589) İngiltere karşısındaki onur kırıcı mağlubiyetlerin (1407-1435) ardından yeniden toparlanmasını ve merkezileşmesini görmemize yararken, İngiltere'de ise Tudor merkezileşmesinin ulus inşasına gidişin önünü açması dışında pek bir anlam ifade etmezler. Görüldüğü üzere, hem sosyo-ekonomik tarihçilik hem de siyasal tarihçilik açısından baktığımızda, Geç Ortaçağ gerileme paradigmasında ortak bir bakış açısı hâkimdir: Dönem ancak ardından geleni açıklamak için anlamlıdır ve içerdiği bütün özellikler bir gerilemeyi, çöküşü ve yeni olana ihtiyacı işaret eder.

### **Yeni Bir Bakış Açısı için Öneri**

Avrupa tarihçiliğinde "Gerileme", "Kriz" ve "Geçiş" kavramları etrafında tartışılan 14. ve 15. yüzyılları tanımlamak için kullandığımız "Geç Ortaçağ" ya da "Geç Ortaçağlar" kavramları- ki çoğul ifade Anglo-Sakson dünyada ve çoğulcu ve global bir perspektifi ifade etmek için tercih edilir. Bu, dönem üzerine monografik ya da ders kitabı niteliğinde eserler yazan tarihçiler için büyük bir açmaza neden olmuştur. Bu durum özellikle 14.-15. yüzyıl ve Rönesans konularına yoğunlaşan George Holmes'in biraz eskimiş olan 1962 tarihli *The Later Middle Ages: 1272-1485* başlıklı eseri ya da Michael Jones ve Christopher Allmand'ın editörlüklerinde hazırlanan *New Cambridge Medieval History*'nin ilki 1300-1415, ikincisi de

<sup>5</sup> İngiliz tarih yazıcılığında K.B. McFarlane'in 1940'lı yıllardaki girişimlerinden bu yana öğrencileri bu yaklaşımı aşmaya çalışmaktadırlar. Ancak, hakim paradigma halen gücünü korumaktadır. Bkz. K.B. McFarlane, London, 1981.

1415- 1500 yıllarını kapsayan Geç Ortaçağ'a ilişkin 6. ve 7. ciltlerinde de görülebilir. Bütün yeni yorumlama çabalarına ve eski paradigmadan kurtulma gayretlerine rağmen, ciltlerin tarihlendirmelerinden de anlaşılabilceği gibi, Geç Ortaçağ en hafif ifadesiyle "geçiş" sürecini temsil eden bir dönem olmaktan kurtulamamıştır. Bu aslında anlaşılır bir durumdur. Geç Ortaçağ hakkında genel bir yaklaşım tarzı geliştirme konusunda düşünülen büyük bunalım hali; 500 ile 1500 yılları arasını kapsadığı varsayılan Ortaçağ "erken, yüksek ve geç" olarak üç parçaya bölündüğü sürece bu bölümlenmeyi belli bir takım ideolojik motivasyonlarla kabul eden ve Ortaçağ tarihçiliği içinde kendilerine biçilen rolü benimseyen Geç Ortaçağ tarihçilerinin eserlerini şekillendirmiştir.

Ortaçağ tarihçiliğinde Geç Ortaçağ'ın neden bir gerileme, kriz ya da geçiş dönemi olarak görüldüğünü kavramak için gerilemeye başladığı inanılan Ortaçağ medeniyetinin klasik olarak addedilen ve takriben Sakson kralı I. Otto'nun Macarları 955 yılında Lechfeld Savaşı'nda yenmesinden itibaren Avrupa'da barbar akınları tehdidinin savuşturulmasıyla başladığı ve 1340'ların sonundaki Veba Salgını ile kapandığı varsayılan döneminin temel özelliklerini belirlemek gerekir. Bu belirleme Geç Ortaçağ tarihçilerinin kabul ettikleri dönemselleştirme çerçevesi olduğu için üzerinde durulmaya değerdir. Ortaçağ tarihine ilişkin olarak kaleme alınan ders kitabı niteliğindeki herhangi bir eseri veyahut büyük anlatı ve modelleme geliştirme kaygısıyla yazılan eserleri elimize aldığımızda, Ortaçağ Medeniyeti'nin kurumsal nitelikleri olarak kabul edilen özelliklerin hemen hepsinde aynı olduğunu görebiliriz. Papalık dinî otoritesini toplumun bütün katmanlarında hissettirmiş ve büyük bir merkezi bürokratik kuruma dönüşmüştür. Kutsal Roma İmparatorluğu, Hohenstaufen Hanedanı'nın (1138-1234), Papalık ile giriştiği otorite mücadelesinin yaratmış olduğu bütün olumsuzluklara rağmen Kıta Avrupası'na istikrar getirmiştir. Fransa Philippe Augustus (1180-1223) ile birlikte feodal bir monarşiye dönüşürken (Baldwin, 1991: 260) benzer biçimde İngiltere, İskoçya ve İberya'da da modern devletin temelleri atılmıştır (Scales, 2012: 58). Kilise hukuku Yüksek Ortaçağ'ın eseridir. Avrupa Hristiyan düşüncesi 12. ve 13. yüzyıllarda skolastik metodolojiyle birlikte olgunlaşmıştır. Ortaçağ toplumsal ve siyasal sisteminin ifadesi olarak feodalizmden bahsedecek isek bunun en mükemmel örneğine Yüksek Ortaçağ'da ulaşabiliriz. Ortaçağ sanat ve mimarisinden söz ediyorsak Gotik kültür Yüksek Ortaçağ ile özdeşleştirilebilir. Büyük Ortaçağ anlatısı için gerekli olan bütün bu unsurlar Yüksek Ortaçağ'ın ürünüdürler ve Geç

Ortaçağ, Ortaçağ medeniyetini oluşturan kurumların çözülmesinden ve çöküşünden başka bir şeyi bize göstermez.

Bu gerileme paradigmasının içerdiği kriz halinden çıkış çabası, eskiyi gerilemekten ve çökmekten kurtarmasa da yeni olana doğru bir açılım imkânı sunar. Bu imkân modern kurumların oluşmasında, Geç Ortaçağ dönemine aracılık görevi yükler. Gerileyen ve çürüyen bir medeniyetin son demleri yeni olanın köklerini bulabileceğimiz yerdir. Geç Ortaçağ'a yüklenen aracılık işlevini, yukarıda verdiğimiz örneklerden de anlaşılacağı gibi, Ortaçağ tarihçileri de büyük bir iştihakla savunurlar. Olaya tarihçilik mesleği açısından baktığımızda ise tarihsel bir olay ve olgunun bugünün değer yargıların göre iyi ya da kötü olduğuna ilişkin hüküm verme arayışı, en hafif ifadesiyle geride kalmış bir tarihçilik anlayışını yansıtır. Geç Ortaçağ tarihçiliğinin bu hâli, mevcut çalışmada değindiğimiz sosyo-ekonomik ve siyasal tarihçilik çerçevesinde belirgin bir biçimde görülebilir. Geç Ortaçağ'ı bağlamından kopararak sonraki dönemlere açılan bir kapı şeklinde değerlendirme yönündeki yaygın eğilim, bu bağlamda, Avrupa'da kentlerin yükselişinin modern kapitalizmin gelişmesine ön ayak olduğu biçimindeki görüşte yansımaları bulur. Seçmecî tarihsel anlayış burada bütün çıplaklığıyla karşımıza dikilir. İtalyan kentleri ile Aşağı Ülkeler kentlerinde yürütülen ticari faaliyetler, Avrupa'da kapitalist bir iş yürütme mantığının ve birikiminin oluşmasına yol açmışlar ve feodal kurumların çözülmesine öncülük etmişlerdir.<sup>6</sup>

Peki, 16. yüzyılda İtalyan kent devletlerine ne olmuştur? Kapitalist bir gelişme ve liberal-cumhuriyetçi bir yönetim tarzı için bütün bir Avrupa'ya model teşkil ettiği düşünülen kent devletleri güçlü Habsburg ve Fransa monarşilerinin elinde birer politik oyuncuğa dönüşmemişler midir? Önce 1494'deki Fransız işgali, sonra 1527'de Roma'nın Habsburg'lar tarafından ele geçirilmesi İtalyan kent-devletleri geleneğinden ne kadar miras bırakmıştır? 15. yüzyılı liberal iktisadi ve siyasi bir anlayışa temel olarak gören anlayışın çelişkileri burada bitmemektedir. Eğer 16. yüzyılda gelişmeye başlayan merkezi devlet yapılanmaları 15. yüzyıl siyasal ve sosyo-ekonomik krizinin doğal bir sonucu ise İtalyan kent devletleri siyasal kültürünün cumhuriyetçi geleneğiyle sonraki dönemlerin mutlakiyetçi addedilen yönetimleri arasında nasıl bir bağ kurulacaktır? 16. yüzyılın güçlü Avrupa devletleri olan Habsburg, Fransa

<sup>6</sup> S.R. Epstein'in yukarıda referans verdiğimiz eseri *Freedom and Growth*, 69-70, "merkezileşme", "bölgesel entegrasyon" kavramları etrafında erken modern devlet ve iktisadi sistem oluşumu tezine dayanmakta ve Geç Ortaçağ'ı bu çerçevede anlamlı görmektedir.



ve İngiltere monarşilerinin iktisadi düzenleri modern döneme geçiş düşüncesinde nereye oturtulacaktır?

Gerileme, kriz ve geçiş üçlüsünde bulunan açmazlar liberal-cumhuriyetçi iktisadi ve siyasi anlatının sınırlarını aşınca, ulus-devletin oluşumu gibi hususlarda daha da belirginleşir. İtalya ve Aşağı Ülkeler'deki kent devletlerinin modern cumhuriyetçi devlet sistemlerine evrildiği konusundaki sorunlu görüş, modern merkezi devletin kökenlerini Ortaçağ'da aramaya girişildiğinde zihinlerimizi allak bullak etmeye yeter: Modern merkezi devletin kökenleri mi, liberal cumhuriyetçiliğin ve adem-i merkeziyetçiliğin kökenleri mi? Avrupa tarihçiliğinin büyük anlatı meraklısı tarihçileri bu sorunun farkına varmış olacaklar ki modern devletin kökenlerini Ortaçağ'da aramaya kalktıklarında 14. ve 15. yüzyılları kenara bırakmayı ve daha gerilere gitmeyi gerekli görürler. Ortaçağ siyasi tarihçiliği, Avrupa coğrafyasının modern tarihe damgasını vurduğu kabul edilen İngiltere, Fransa ve Almanya söz konusu olduğunda Ortaçağ'ın devlet organizasyonlarının en mükemmel dönemleri olarak 12. ve 13. yüzyılları idealize ederler. Kutsal Roma Germen İmparatorluğu'nun Hohenstaufen Hanedanı bünyesindeki parlak dönemi sadece Alman 19. yüzyıl tarihçilerinin hayal dünyasını süslememiştir. Günümüz Alman tarihçileri de araştırmalarını Yüksek Ortaçağ devlet formasyonuna ve büyük kralların eylemlerine yoğunlaştırmaya devam ederler. Alman Ortaçağ tarihçiliğinin günümüzdeki iki büyük ismi Johannes Fried ve Gerd Althoff'un çalışmalarının büyük kısmının Erken Ortaçağ'ın sonu ve Yüksek Ortaçağ ile ilişkili olması bunun bir tezahürüdür. Ne yazık ki Geç Ortaçağ Alman tarihi *Landesgeschichte* (bölgesel ya da yerel tarihçilik) sınırlarında tıkanıp kalmıştır.

Almanya'nın güçlü bir Geç Ortaçağ monarşisine sahip olmadığı gerçeğinin, Alman tarih geleneğindeki güçlü millet güçsüz devlet kompleksi çerçevesinde milli devlet tarihçiliği geleneğini beslemesi anlaşılabilir, fakat sıra İngiltere ve Fransa'ya geldi mi neden hala 19. yüzyıl milliyetçi tarih yazımının güçlü devlet güçlü ulus özdeşliği etrafında kurdukları siyaset düşüncesi parametreleriyle Geç Ortaçağ siyaset dünyasına yaklaşıldığını anlamak zorlaşır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, Fransız Ortaçağ tarihçiliğinin efsanesi 1328 yılında Kapet Monarşisi Valois Monarşisi'ne dönüştüğünden itibaren merkezi devletin sekteye uğradığı ve İngiltere karşısında sürekli aşağılanan ulusun yeniden bir diriliş için Erken Modern dönemi beklemesi gerektiğidir. Ülke içinde soylular arası iktidar mücadelesinin dış politikada agresif bir Fransa'nın önüne set çektiği doğru olabilir. Fakat siyasetin yeni bir biçime doğru değişim geçirmesi neden olumsuz görülmelidir, bu anlaşılmaz. Bir kere Fransa'da tıpkı Kapet Monarşisi

döneminde olduğu gibi merkezi bir bürokrasi varlığını korumaktadır. Siyasetin aktörleri çok da değişmemiştir. Soylular, kralın yakın çevresi, Saraya bağlı bürokrasi ve kralın krallık kurumunun otoritesinden kaynaklanan geleneksel karizması siyasetin belirleyici unsurlarıdır. Kralın ve merkezi devletin otoritesinden hoşnut olmayan aristokratlar devletle dolaysız bir çatışma içine girdikleri anda krallık müessesesi siyasetin gereği olarak pragmatik bir manevra yapıp siyasetin önemli aktörleri olan bu grubu sisteme entegre etmeye çalışmıştır. Yüzyıl Savaşları'nın sona ermesinden on sene önce 1443'de Fransız Kralı VII. Şarl, Güney Fransa'daki Toulouse şehrine bölgesel düzeyde yargı işlerini idare edecek *Parlement* kurumunun oluşturulması yetkisini vermiştir (Wood, 2016: 127). Bu sistem 1789 yılına kadar diğer şehirleri de kapsayacak biçimde genişleyerek devam etmiştir. İngiltere'ye baktığımızda ise Parlamento içinde siyaset yapma kanalları açık tutulmakla beraber, tıpkı Fransa'daki gibi kralın mutlak iradesi ve otoritesi tartışılmaz niteliğini korumuştur. O zaman, siyasetin aktörlerinin ve yapısının çok da değişmediği bir ortamda siyasetin dilindeki kısmi değişimden fazlasını iddia etmek gereksizdir.<sup>7</sup>

## Sonuç

Buraya kadar anlattıklarımızdan gerileme, kriz ve geçiş kavramlarının Ortaçağ tarihçiliğinin “üvey evladı” konumunda olan Geç Ortaçağ için geçerli bir kavramsal çerçeve sunmasının zor olduğunu görüyoruz. Yeni bir kavramsal bir çerçeve sunmanın tarihyazımsal açıdan önemli bir değişim sağlayabileceğini öne sürmek de, değişime yönelik genel isteksizlik ve yeni dönemlendirme önerilerinin çok sıcak karşılanmadığı gerçeği göz önünde bulundurulursa, fazlasıyla iyimser bir yaklaşım olabilir. Çünkü Jacques Le Goff'un yazının ilk kısmında değindiğimiz düşüncesi çerçevesinde, dönemlendirmeye geçmişin düzenlenmesi açısından bir zaruret biçiminde bakarsak, Ortaçağ'ın araştırma alanı olarak parçalara ayrılacağı ve “Geç” olarak ifade edilen dönemin de eşyanın doğası gereği her zaman dezavantajlı olacağı açıktır. Ama en azından, Ortaçağ'ın “Geç” addedilen döneminin yakın geçmişi ve geleceğiyle içerdiği yapısal sürekliliğin vurgulanması gereği yeni bir yaklaşım tarzı olarak vurgulanabilir. Sürekliliğin her zaman göz önünde tutulması da Geç Ortaçağ Avrupa toplumunun yeni ortaya

<sup>7</sup> Geç Ortaçağ siyaset sistemini, kendi iç parametrelerini dikkate alarak, analiz eden çok önemli bir çalışma için bkz. Watts, Cambridge: 2009.

çıkan koşul ve sorunlara yönelik ne türlü çözümler üretebildiğini sağlıklı bir zeminde görmeyi kolaylaştıracaktır.

### Kaynakça

Baldwin, J.W. (1991). *The government of Philip Augustus: Foundations of French royal power in the Middle Ages*. Berkeley: University of California.

Durgun, F. (2017). Geç ortaçağ İngiliz toplumunu anlamak: tarih yazıcılığında bastard feudalizm kavramının gelişimi. *Tarih İncelemeleri Dergisi*. XXXII:1, s. 47-72.

Dyer, C. (2002). *Making a living in the Middle Ages: the people of Britain, 850-1520*. New Haven: Yale University.

Emslie, B. (2015). *Speculations on German history: culture and state*. Rochester NY: Camden House.

Epstein, S.R. ve Hilton, R. (2007). Marxism and the transition from feudalism to capitalism. *Past and Present*, 195 (Suppl 2), s. 248-269.

Epstein, S.R. (2003). *Freedom and Growth: The rise of states and markets in Europe, 1300-1750*. London: Routledge.

Evans, R.J.W. ve Marchal, G. P. (2011). *The uses of the middle ages in modern European states: history, nationhood and the search for origins*. New York: Palgrave MacMillan.

Greenberg, M. (2013). The concept of 'early modern'. *Journal for Early Modern Cultural Studies*, 13: 2, s. 75-79.

Grummitt, D. (2013). *The wars of the roses*. London: I.B. Tauris.

Guenée, B. (1992). *Un meurtre, une société: L'assassinat du duc d'Orléans 23 Novembre 1407*. Paris: Gallimard.

Hicks, M.(1995). *Bastard feudalism*, London: Longman.

Hilton, R. (1977). *Bond men made free*. London: Meuthen.



- Hilton, R. (Ed.). (1976). *The transition from feudalism to capitalism*. London: New Left Review Books.
- Kaminsky, H. (2000). From lateness to waning to crisis: the burden of the later Middle Ages. *Journal of Early Modern History*, Vol 4, Issue 1, s. 85-125.
- Kaye, H. J. (2009). *İngiliz marksist tarihçiler*. (A. Köse, Çev.), İstanbul: İletişim.
- Kelley, R. D. (2007). Ideas of periodisation in the West. *The Many Faces of Clio: Cross-cultural Approaches to Historiography, Essays in Honor of Georg G. Iggers*, Q E. Wang ve F. L. Fillafer (Ed.), New York: Berghahn Books.
- Kudrycz, W. (2011). *The historical present: medievalism and modernity*. London: Continuum.
- Kumar K. (2003). *The making of English national identity*. Cambridge: Cambridge University.
- Le Goff, J. (2016). *Tarihi dönemlere ayırmak şart mı?*. (A. Berktaş, Çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Lurie, G. (2012). *Citizenship in later medieval France, c.1370- c.1480*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Georgetown University, Washington DC.
- MacFarlane, K. B. (1981). *England in the fifteenth century: collected essays*. Introduction by G.L. Harriss, London: The Hambledon.
- Perry, M. (2002). *Marxism and history*. New York: Palgrave.
- Postan, M. M. (1966). Medieval Agrarian society in its prime: England. M. M. Postan (ed.), *The Cambridge Economic History of Europe I*. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press, s. 549-632.
- Prosser, G. (2000). 'Decayed feudalism' and 'royal clienteles': royal office and magnate service in the fifteenth century". C. Allmand (ed.) *War, Government and Power in Late Medieval France*. Liverpool: Liverpool University, s. 175-190.
- Reuter, T. (2006). Medieval: another tyrannous construct?. J.L. Nelson (ed.), *Medieval Politics and Modern Mentalities*. Cambridge: Cambridge University, s. 19-37.
- Scales, L. (2012). *The shaping of German identity: authority and crisis. 1245-1414*. Cambridge: Cambridge University.

- Sullivan, D. (1981). The end of the Middle Ages: decline, crisis or transformation?. *The History Teacher*, 14: 4, s.551-565.
- Wallerstein, I. (2004). *World systems analysis: an introduction*. Durham: Duke University.
- Watts, J. (2009). *The making of polities: Europe, 1300-1500*. Cambridge: Cambridge University.
- Wickham, C. (2016). *Medieval Europe*. New Haven and London: Yale University.
- Wood, C. (2016). *Studying late medieval history: A thematic approach*. London: Routledge.
- Zafirovski, M. (2011). *The enlightenment and its effects on modern society*. Springer: New York.



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2018, 7(1)

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

# KRİTİK TEMELLİ ÇALIŞMALAR





Yayın Kitiği

GEÇMİŞİ SUSTURMAK; TARİHİN ÜRETİLMESİ ve İKTİDAR

(SILENCING the PAST: POWER and the PRODUCTION of HISTORY)

Michel-Rolph TROUILLOT

Çev. Sezai Ozan Zeybek, İstanbul: İthaki Yayınları, 2015, 224 s.

Refik TURAN\*

Giriş

Michel-Rolph Trouillot'un ilk defa 1995 yılında Boston'da Silencing the Past: Power and Production of History adıyla yayınlanan bu kitabı yirmi yıl gibi uzun bir süre sonra Sezai Ozan Zeybek tarafından Türkçeye çevrilerek 2015 yılında İthaki Yayınevi tarafından Türkiye'de yayınlanmıştır.

Dünyada 1970'lerin başlarında başlayan ve gittikçe yopunluk kazanan postmodern söylemler 1990'lı yıllara gelindiğinde yerleşik tarih anlayışlarına yönelik eleştiriler olarak da kendini göstermeye başlamıştır. Hatırlanacak olursa bu dönemde postmodern tarih eleştirileri alanında yayınlanan Hayden White'in *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation* (1987), Keith Jenkins'in *Rethinking History* (1991), Francis Fukuyama'nın, *The End of History and the Last Man* (1993) ve Alun Munslow'un *Deconstructing History* (1997) gibi eserleri pozitivist felsefeye dayalı geleneksel tarih anlayışlarına sarsıcı

\* Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: [refikturan06@gmail.com](mailto:refikturan06@gmail.com)

darbeler indirmişti. Bu dönem, Türkiye’de de tarihçilik ve tarih eğitimi alanlarında resmi tarih, ezberci eğitim ve Avrupa-merkezcilik gibi kavramların sıkça sorgulanmaya başlandığı ve eleştirildiği bir dönem olmuştur (Dinç, 2004; Şimşek, 2013; Demircioğlu, 2014; Şimşek ve Alaslan, 2017). Nitekim 2000’li yılların başlarında eğitim sisteminde postmodern yapılandırmacı anlayışı temel alan bir değişikliğin gerçekleştirilmesi ile büyük ölçüde genelde sosyal bilimler alanlarına; özelde ise tarihçilik ve tarih eğitimi alanlarına postmodern etkiler aktarılmıştır (Yılmaz, 2013; Turan, 2015; Turan, 2016). İşte, Trouillot, eserini ilk olarak böyle bir iklimin hâkim olduğu 1995 yılında yayınlamıştır. Bu nedenle de eser, ana hatlarıyla pozitivist tarih teorilerinin gözden düştüğü ve Avrupa-merkezci büyük tarihsel anlatıların sorgulandığı 1990’lı yılların genel havasını yansıtmaktadır.

Trouillot’un eserini özel yapan en önemli etkenin bizatihi yazarın kendisi olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. 1949 yılında Haiti’de doğan Trouillot’un çocukluk ve ilk gençlik yılları burada geçmiştir; 1960’ların sonunda Duvalier Diktatörlüğü yıllarında ABD’ye giderek New York’daki sürgündeki Haiti Topluluğuna katılmıştır. 1978 yılında New York City üniversitesinde Karayip tarihi ve kültürü konusunda lisans eğitimini, 1985 yılında ise Johns Hopkins Üniversitesi’nde Antropoloji alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde Haiti tarihi üzerine çalışan en yetkin akademisyenlerden birisi iken, 5 Temmuz 2012 yılında ölmüştür. Dolayısıyla bir Siyah Haitili ve köle atalara sahip bir Haiti tarihi uzmanı olan Trouillot, ömrünün büyük kısmını köleciler Birleşik Devletlerde geçirmiş ve bu ülkenin sunduğu olanaklarla parlak bir akademisyen olarak yaşamını sürdürmüştür. Dolayısıyla Trouillot’u hem kölelerin, hem de kölecilerin; aynı zamanda Haiti tarihine ve köleliğe ilişkin suskunlukların, hem de susturanların ve hâkim anlatıların aynı anda temsilcisi olarak kabul edebiliriz. Hiç değilse bu özel konunun her iki taraf ile de daha rahat empati kurma ve olayları daha iyi okuma kolaylığı sağladığını söyleyebiliriz.

Trouillot eserinde bir yandan günümüzde akademik tarihçilikte hala etkili olduğunu belirttiği pozitivist teorilere öte yandan aşırı bulduğu toplumsal inşacılığa karşı karşı çıkmakta ve bu iki yaklaşımın dışında üçüncü bir yol önermektedir. Haiti devrimi, kölelik ve Amerika’nın keşfi gibi olaylar üzerinden bu konularla alakalı Avrupa-merkezci büyük anlatıları yapısökümcü bir üslupla sorgulamakta ve özellikle Haiti tarihiyle ilgili tarihsel olaylardan yola çıkarak tarihsel anlatıların altında yatan görünmez iktidar ilişkilerini ve etkilerini gözler önüne sermeye çalışmaktadır.

Kitabın başından sonuna kadar Haiti Devrimi'nden Amerika kıtasının keşfine; sömürgecilik ve kölelikten, holokosta kadar çeşitli tarihsel olaylar ile ilgili geniş bir yelpazede teorik bilgiler ile alternatif bakış açıları el ele gitmektedir. Yazar bir yandan bu konularla ilgili Avrupa-merkezci tarih anlatısına alternatif bakış açıları geliştirmeye çalışılırken, aynı zamanda tarihsel anlatıları ön plana çıkaran ve diğerlerini susturan güç ilişkilerini ve etkenleri de gözler önüne sermeye çalışmaktadır.

Tarih ve iktidar ilişkisini süreç odaklı olarak ele alan Trouillot, tarihsel anlatıların üretilme süreçlerinde birbiriyle rekabet eden pek çok grubun ve kişinin devrede olmasına rağmen tarih yazmak için kullanılan araçların bu gruplar arasında eşit dağıtılmadığını vurgular. Bu eşitsizliğin kaynaklarının her zaman silahlar, sınıfsal mülk paylaşımı veya siyasi cihet kadar görünür olmamakla birlikte tarihin üretilme sürecinde en az bunlar kadar etkili olan iktidarlar olduğunu belirtir.

224 sayfadan oluşan bu kitap, kitabın çevirmeni Sezai Ozan Zeybek'in yazdığı "Takdim", "Bahsi Geçen Eserler", "Teşekkür", "Giriş", "Sonsöz" ve "Notlar" dışında "Hikâyedeki İktidar", "Sans Souci'nin Üç Yüzü", "Tasavvur Edilemez Bir Tarih", İyi Günler Kolomb ve "Geçmişteki Bugün" başlıklı beş ana bölümden oluşmaktadır.

### **Hikâyedeki İktidar**

Kitabın bu ilk bölümünde Trouillot, geçmişte olmuş olayların tarihe dönüşme sürecini, başka bir ifadeyle tarihin üretilme sürecini ele almaktadır. Bunun için sosyal ve tarihsel süreçlere karşılık gelen "olan" ile bu süreçler hakkında bizim bildiklerimiz ve anlattıklarımız anlamına gelen "olduğu söylenen" arasındaki ayrıma dikkat çekmekte; bu ikisi arasındaki benzerlik ve farklılıkların derecesini belirleyen her bir olay için birbirinden farklı ve kendine özgü tarihsel süreçler olduğunun altını çizmektedir. Trouillot'a göre ne geçmişte olanla bizim geçmiş hakkında yazıp çizdiklerimiz arasında net bir ayrım olduğunu ileri süren pozitivistler, ne de tarihsel süreçler ile bu süreçlerin nasıl anlatıldığı arasındaki geçişkenliği öne çıkaran "toplumsal inşacı"lar tarihin nasıl üretildiğini açıklayabilmektedirler. Pozitivist teorileri iktidarı sorunsallaştırmaması; pozitivismle tarihin bir kurgu olduğu tezinin belli bir uyarlaması olan toplumsal inşacı yaklaşımı ise "anlatıların olaylardan bağımsız üretildiği" şeklindeki temel varsayımından dolayı eleştirir. "Pozitivist yaklaşım, iktidarın izlerini naif bir epistemoloji ile hasıraltı ederken, toplumsal inşacı yaklaşım, tarihsel-sosyal süreçlerin özerkliğini reddeder." Dolayısıyla, der Trouillot; "Toplumsal inşacı mantığın en son varacağı nokta, tarihin diğer



hikâyeler gibi bir kurgu olduğudur.” (s. 34). Öyleyse tarihin somut üretim süreçlerine odaklanacak; tarihin ne olduğunu bulmak yerine, tarihsel anlatıların oluştuğu koşulları ve süreçleri inceleyerek tarihin nasıl işlediğini ortaya çıkaracak üçüncü bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. İşte Trouillot’un eser boyunca yapmaya çalıştığı da tam olarak budur.

Trouillot, son yıllarda ABD’de Institute for Historical Review (IHR) çevresinde toplanan bir grup akademisyenin Yahudi soykırım anlatısını önemli ancak abartılı bulan; abartılı soykırım anlatısının ise daha ziyade Birleşik Devletler, Avrupa ve İsrail gibi devletlerin çeşitli devlet politikalarını sürdürmeye yaradığını savunan revizyonist tezlerinden de bahsetmektedir. Bu tezlere katılmadığını açıkça ortaya koysa da Trouillot’un kitabında Yahudi soykırımı ile ilgili hâkim anlatının dışında; hâkim anlatıya eleştirel yaklaşan bir grubun fikirlerine de yer vermesini, kitap boyunca izlediği Batı-merkezci hâkim anlatılara kuşkuyla yaklaşma ve alternatif anlatıları ön plana çıkarma gayretinin bir yansıması olarak değerlendirmek gerekir. Trouillot, anlatıların olaylardan bağımsız olarak üretildiğini ileri süren toplumsal inşacılığın en önemli çıkmazının tek tek hikâyelerin neden tam olarak o şekilde üretildikleri sorusuna yanıt getirememek olduğunu ileri sürer.

Trouillot’a göre tarih dediğimiz şey olayın olduğu andaki öneminden çok, günümüze kadar geçirdiği süreçte kazandığı önemden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla olayların yaşandığı andaki etkisi ve önemi ile bu olayların sonraki kuşaklar için taşıdığı önem arasında doğrudan ilişkinin var olmadığını düşünür. Amerika kıtasındaki karşılaştırmalı kölelik araştırmalarının sonuçlarını örnek göstererek, “geçmişin mirası” olarak kabul edilen olayların da aslında geçmişten miras kalmadığını; süreç içinde sonradan üretildiğini ileri sürer. Günümüzde tarihsel olarak neyin önemli sayıldığını, olayın olduğu andaki etkisi, olayla ilgili düşülen kayıtlar ya da bu kayıtların zaman içinde tutulma biçimleri doğrudan belirlemez. Olayın etkisi ve önemi, olayın olduğu andan günümüze kadar geçen, birçok etkenin müdahil olduğu ve birbiriyle yarışan iktidar ilişkilerinin devrede olduğu karmaşık bir süreçte oluşur. Alamo Kuşatması, Yahudi soykırımı ya da Birleşik Devletler’deki kölelik hakkındaki tartışmaları örnek göstererek bu konulardaki tartışmaların profesyonel tarihçilerin yanı sıra etnik ve dini liderler, politikacılar, sivil toplum örgütleri ve hepsi de aktivist olmayan vatandaşlarca da yürütüldüğünün altını çizer. Dolayısıyla tarihsel farkındalığın neleri içereceğini sadece “muteber tarihçiler” belirlemez. Mesela, Avrupalıların ve Kuzey Amerikalıların çoğu, ilk tarih bilgilerini bilimsel olmayan medya kanallarından öğrenirler. Akademik tarihçiler akademik

standartları tartışmakla meşgul olurken; sıradan vatandaşlar tarih bilgisini öncelikle müze ziyaretleri, kutlamalar, filmler, resmi tatiller, ders kitapları, televizyon kanalları ve çizgi romanlar yoluyla elde etmektedirler. Politikacılar, öğrenciler, yazarlar, yönetmenler ve halkın diğer katılımcı üyeleri profesyonel tarihçilerin çalışmalarına ilavelerde bulunan, bu çalışmalarını saptıran ve yeniden düzenleyen aktörlerdir. “Tarih yazımı profesyonel tarihçinin son cümleyi kurmasıyla bitmez; çünkü büyük ihtimalle halkın geri kalanı bilimsel çalışmaya en azından kendi okumasını katarak, o çalışma hakkında yorum yapmaya devam edecektir.” der Trouillot.

Trouillot, oldukça yakın bir zamana kadar Birleşik Devletlerin pek çok yerinde bile ulus ve dünya tarihinin güçlü dini tonlamalarla “Allah’ın bir hikmeti” olarak anlatıldığını; akademik profesyonelliğin “okul sisteminin dehlizlerinde barınmakta olan yaratılışçı tarihi henüz susturamadığını” da ekler sözlerine. Trouillot, işte bu çeşitliliğine rağmen, tarih teorilerinin akademinin dışındaki bu iç içe geçmiş mecraların tarihin üretilmesinde oynadığı önemli, kapsamlı ve karmaşık rolü görmezden gelmesini de kabullenememekte ve eleştirmektedir.

Trouillot kitabında bir yandan aslında öteden beri var olan fakat akademik tarihçilik ve hâkim tarih teorilerinin görmezden geldiği akademi dışı unsurları tarih üretim sürecine katarak; öte yandan da geçmişte olan olayları tarihin sabit ve durağan nesnelere olarak gören anlayışın yerine, olayın olduğu andan günümüze kadar geçen süreçte anlatıya dönüşmesinde rol oynayan ve etkide bulunan tüm unsurları sürece dâhil ederek geleneksel tarih anlayışına zamansal ve araçsal genişlik, derinlik ve zenginlik kazandırmaya çalışmaktadır.

Trouillot, kitabının isminden de anlaşıldığı üzere eserde genel olarak tarihsel anlatıların üretilme sürecinde yaratılan suskunluklara yoğunlaşmaktadır. Ona göre her tarihsel anlatı içerisinde her biri kendine özgü bir süreç içerisine oluşmuş bir dolu suskunluk barındırır. Dolayısıyla bu suskunlukları çözümlenmek için yapılması gereken işlemler de her bir anlatı için farklı olmak durumundadır. Suskunluklar tarih üretiminin dört kritik noktasında ortaya çıkar ki bunlar; olgunun yaratıldığı an (kaynakların ortaya çıkması), olguların tanzim edildiği an (arşivlerin düzenlenmesi), olguların bulunup gün yüzüne çıkarıldığı an (anlatıların oluşması) ve geçmişe yönelik olarak yeniden anlamlandırma anı (tarihin yazılması) aşamalarıdır. Tarih anlatısının üretimi sadece barındırdığı suskunlukların bir kronolojisini oluşturmak suretiyle incelenemez. Asıl maksat iktidarın ne zaman ve nerede hikayeye dâhil olduğunu açığa çıkarmak olmalıdır. Ancak bu ifadede de iktidarın hikayenin dışında olduğunu ve o yüzden hikayeye girmesinin engellenebileceğini ya da kesintiye uğratılabileceği sonucunu çıkarmamak

gerekir. Zira iktidar hikâyeyi kurmakla kalmaz; hikâyeye tek seferde değil, farklı zamanlarda farklı açılardan dâhil olur. Anlatıyı önceler; yaratılma sürecinde ve yorumlanmasında payı vardır. O sebeple tamamen bilimsel bir tarih hayal etsek bile iktidar tarihe içkindir. Farklı “anlardan” yola çıkıp iktidarın izini sürmek tarihsel üretimin temel olarak sürece dayalı karakterini vurgulamaya yarar. Böylece tarihin ne olduğundan çok nasıl işlediğinin üzerinde durmak mümkün hale gelir.

### **Sans Souci'nin Üç Yüzü**

Trouillot *Sans Souci'nin Üç Yüzü* başlıklı ikinci bölümde tarihin üretilme sürecinde yaratılan suskunluklara daha çok yoğunlaşır ve bu durumu uzmanlık alanı olan Haiti tarihi örneği üzerinden somutlaştırır. Yazarın “*Sans Souci'nin Üç Yüzü*” ile kastettiği şey birisi insan, diğer ikisi ise saray olan Sans Souci isimli üç tarihsel figürdür. Bunlardan ilki Haiti’de kölelikten albaylığa yükselen ve Haiti devriminde ve iç savaşında etkin bir rol oynadıktan sonra iç savaşın kazananı ve Haiti’nin ilk kralı olan General Henry Cristophe tarafından öldürülen bir tarihsel şahsiyet; diğerleri ise General Henry Cristophe tarafından Haiti’de yaptırılan ve tam olarak bilinmeyen nedenlerle aynı zamanda öldürdüğü Albay Sans Souci’nin adının aynısını verdiği saray, sonuncusu ise 18. yüzyılın ortalarına doğru Prusya imparatoru Büyük Friedrich tarafından Berlin yakınlarında yaptırılan Sans Souci isimli görkemli bir saraydır. İşte Trouillot, Albay Sans Souci ile General Henry Cristophe’un tarihsel rollerindeki eşitsizlik ile Haiti’deki saray ile Berlin’deki sarayın tarihsel olarak sahip oldukları fiziksel eşitsizliklerden yola çıkarak tarihsel figürlerin sahip oldukları eşitsizliklerin tarihsel anlatılara etkilerini aynı zamanda alternatif anlatılar da geliştirerek ortaya koymaya çalışmaktadır.

Tarihin üretilmesini olayın ilk olduğu andan başlayarak geleceğe doğru uzanan ucu açık bir süreç olarak ele alan Trouillot’a göre tarihsel aktörlerin olayın meydana geldiği anda sahip oldukları eşitsizlikler ilk günkü haliyle sürüp gitmez, süreç içerisinde değişir ve dönüşürler. Bu süreçte öne çıkan olaylar ya da unsurlar her zaman tarihsel aktörlerin önemseydiği konularla da örtüşmez. Süreç içerisinde tarihsel olaya ilişkin bazı kaynaklar hikâyeye dahil edilir ki bu aynı zamanda diğer kaynakların da dışarıda bırakıldığı anlamına gelir. Bu nedendir ki var olan kaynaklar tanıklık sundukları olaylar hakkındaki anlam evrenini tümüyle belirlemez. Dahası bir olayın ya da olaylar serisinin sonucu, bunların tarihe nasıl geçeceğini de doğrusal bir şekilde belirlemez.



Trouillot, bazı insanların ve nesnelerin tarihin dışında bırakılmalarının, yani yokluklarının tarihsel üretim sürecinin kurucu unsurlarından birisi olduğunu belirtir. Bu susturmalar her zaman kasıtlı ve planlı olmaz. Her bir olay tarihe dönüşürken olayı meydana getiren bazı kısımları kaybolur. Daima bir şeyin kaydı tutulurken diğer bazı şeyler dışarıda bırakılır. Dolayısıyla olayı teşkil eden unsurlar hangi kriterlere göre seçilirse seçilsin, olayın hiçbir zaman tam olarak kapsanması mümkün olmaz. O günden olguya dönüşen her şey kendi üretim süreçlerine has birtakım noksanlıklarla beraber ortaya çıkar. Başka bir ifadeyle tarihin kaydını tutmayı mümkün kılan mekanizma aynı zamanda tarihsel olguların eşit olmayan bir şekilde zahir etmesine sebep olur. Bir olayın olguya dönüştüğü ilk andaki işlemler dahi tarihsel üretim araçlarının üzerindeki kontrolün tarafsızlığını yansıtır.

Trouillot, bir spor sunucusunun müsabakayı anlatırken sadece topa ve oyun açısından önem arz eden olaylara yoğunlaşarak, saha içinde ve dışındaki diğer durumları ve olayları gözardı etmesini örnek göstererek kaynakların daha ilk oluşma aşamasında kimi olguların sesinin kısıldığını, yani suskunlukların tarihsel üretimin ilk safhasından itibaren ortaya çıkmaya başladığını belirtir. Ama tarihsel üretimin eşit olmayan bir şekilde kontrol altında tutulması sürecin diğer aşamalarında da etkili olur. Tarihsel üretim sürecinin ikinci aşaması olan arşiv ve belgelerin oluşturulma süreci aynı zamanda bir ayıklama sürecidir. Bu süreçte kaynakları yazan kişilerin bir kısmı, bazı kanıtlar, bazı konular ve bazı yöntemlerle birlikte dışarıda bırakılır. Böylece iktidar hem en aşikâr hem de en göze görünmeyecek yollarla ayıklama sürecine dâhil olur. Ancak susturulanlarla hikâyedeki bahsi geçenler arasındaki diyalektik ilişki artık birer olguya dönüşmüş olaylar bulunup çıkarılırken de devam eder. Yaşananlar herkes tarafından aynı şekilde gözlemlense de her olay sonradan farklı sıklıklarla gündeme gelir. Her olayın birer olgu olarak ağırlığı farklıdır; olguların farklı farklı dereceleri vardır. Bazı olgular diğerlerinden daha fazla hatırlanır. Bazı olaylar diğerlerine göre daha zengin delillerle desteklenir. Olaylar hiç bir şey dışarıda bırakılmadan anlatılmış olsa bile.

Trouillot, tarihçinin anlatısını oluştururken özgür olmadığını, tarihsel anlatıların daha önceden belirlenmiş algı kalıplarına dayandığını, bu algıların ise arşiv oluşturma gücünün kimler arasında ve nasıl dağıtıldığıyla alakalı olduğunu belirtmektedir. Haiti tarih yazımından örnekle evvelki algıların daha çok batı teamül ve yöntemleri tarafından şekillenmesini, devrim hakkındaki basılı ilk hatıraların neredeyse tamamının Fransızca yazılmasını örnek gösterir. Belki de bunlardan daha önemli bir etken olarak günümüzde tarihçilik payesinin daha ziyade Batılı

tarih loncası tarafından belirlenmiş standartlara büyük ölçüde uyan makaleler yazabilmekten ve sürmekte olan tarihsel tartışmalara katılmaktan geçtiğini de ekler.

Öyleyse anlatılarda var olan sessizliklerin bozulması ve o ana kadar göz ardı edilmiş olayların yeniden ele alınıp vurgulanması sadece arşivlerde daha fazla vakit geçirmekle başarılamaz. Buna yorumlamaya ilişkin bir projenin de eşlik etmesi gerekir.

### **Tasavvur Edilemez Bir Tarih**

Trouillot, bu bölümde bir yandan Avrupa-merkezci dünya tarihi anlatısında Haiti Devriminin susturulma şeklini irdelerken, diğer yandan da “Batı” kavramının adeta yıldızlarını kazıyarak bu kavramın altında yatan gerçekleri gözler önüne sermektedir.

Batı, küresel ölçekte bir takım maddi ve sembolik dönüşümlerin yaşandığı 16. yüzyılın başlarında yaratılmıştır. Müslümanların Avrupa’dan kesin olarak çıkartılması, “ismi güya keşif olan” yolculuklar, ticarete dayalı kapitalizmin ortaya çıkması ve mutlakiyetçi devlet otoritesinin olgunlaşması Batı Hristiyanlığının yönetici ve tüccarlarının Avrupa’yı ve dünyanın geri kalanını fethetmelerinin önünü açmıştır. Amerika kıtasının “icat edilmesi” ile Avrupa’nın “icat edilmesi” de aynı zamana denk düşer. Trouillot Batı’nın Yeniçağda çelişkilerle dolu olduğunun altını çizer: 17. yüzyılda İngiltere, Fransa ve Hollanda, Amerika kıtasına ve köle ticaretine giderek daha fazla müdahil olur. 18. yüzyılda da benzeri bir güzergâh izlenir. Avrupalı askerler ve tüccarlar diğer kadın ve erkekleri ne kadar çok alıp satarsa, ne kadar çok zapt ederlerse Avrupalı felsefeciler de insan haklarıyla ilgili olarak o kadar fazla yazıp çizmeye başlar. 18. yüzyılın ortalarında Antiller ve Kuzey Amerika’daki köleliği meşrulaştırmaya yarayan gerekçeler Avrupa’da 18. yüzyıl akılcı düşüncesine has bir ırkçılıkla harmanlanarak kullanılmaya başlanır. Örneğin Fransa’da Buffon ve Voltaire köleliği doğal karşılar. Voltaire ve David Hume ırkçıdır. Diderot ve Raynal köleliğin kaldırılmasını talep ederlerse de bu süreci uzun vadeye yayarlar. “Aydınlanma çağı öyle bir çağdır ki” der Trouillot, “Nantes’li köle simsarları unvan satın alıp felsefecilerle kol kola yarenlik edebilir, özgürlük savaşçısı Thomas Jafferson hiçbir ahlaki veya entelektüel sıkıntı yaşamadan köle sahibi olabilir.” Ama tüm bunlara rağmen Aydınlanmanın bir bakış açısı değişikliği yarattığını kabul etmek gerekir. Kapitalist dönüşümün etkisiyle Batılılaşmış ve kendi emeğini piyasa koşullarında özgürce satan biri haline gelmiş bir “öteki”, Batı nezdinde daha kârlı olmaya başlayınca küçük fakat sesi gür çıkan politikacı ve felsefeci elit grubun sömürge karşıtı duruşunun da etkisiyle köle ticareti işlevini kaybetmeye başlamıştır. Trouillot’a göre bu dönemde İngiltere ve Fransa’da

sömürgecilik, ırkçılık ve köleliği savunan retorik birbiriyle iç içe geçmiştir, ancak hiçbir zaman tek bir bütün haline gelmemiştir.

İşte Haiti Devrimine Batı tarih yazıcılığının yaklaşımının Batı’da hâkim olan kölelik, ırkçılık ve sömürgecilik anlayışlarını yansıttığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla bütün bu felsefi tartışmalara, yükselen kölelik karşıtı hareketlere rağmen Haiti Devrimi ve siyahların kurmuş olduğu modern devlet, yirminci yüzyıla kadar Batıda aklın alamayacağı bir olay olarak kalmaya devam eder. “Haiti Devrimi hem Fransız, hem de Amerikan devrimlerinin evrenselci iddialarının en büyük imtihanıydı ve iki devrim de sınıfta kaldı” der, Trouillot. Zira Siyah kölelerin de kendi kaderlerini tayin etme hakkı olabileceğine ve bunu silahlı bir direnişle elde etmelerinin bir hak olduğuna dair 1791 yılında ne Fransa’da, ne İngiltere’de, ne de Amerika’da kayıtlara geçmiş tek kamusal tartışma olmamıştır. İlginç olan ise Haiti Devrimi’nin sadece Batıda değil, köleler arasında da konuşulmayan bir olay olarak kalmış olmasıdır. Gerçekten de Devrim, Saint Domingue’daki köleler arasında ve hatta onların liderleri arasında dahi düşünülebilir olanın sınırlarının dışında kalmıştır.

Trouillot, Haiti Devrimi hakkındaki tarihyazımının kusurunun Haiti’de ve Haiti dışında gelişen iki eğilimden kaynaklandığını tespit eder. Bunlardan ilki Haiti’de yazılan ve daha çok yerel iktidarlara ihtiyaç duydukları araçları sunan, eski köleleri özgürlük ve bağımsızlığa ulaştırmış devrim önderlerine karşı haddinden fazla saygılı ve destansı söylemler barındıran eğilimdir. Haiti’nin dışında yazılanlar ise inanılmaz derecede zengin ve ampirik olarak sahit olup, dili ve çoğu zaman söylemsel çerçevesi 18. yüzyılda yazılanlara çok benzemektedir ki bu durum Batı tarihyazımının anlatı yapılarının kendini henüz Rönesansın ontolojik düzeninden kurtaramamasından kaynaklanmaktadır. Trouillot, bu iki eğilimin kusurlarının giderilmesinin yolunu her iki tarihyazımı geleneğinin iyi yönlerinin yeni bir perspektif sunacak şekilde alınarak birleştirilmesinde görür. Genel ölçekte ise, Batı tarihinin dünyanın geri kalanın yerlerini de göz önüne alınarak yeniden yazılması gerektiğini önerir, pek ümitvar olmadığını da ekleyerek.

### **İyi Günler Kolomb**

Trouillot, bu bölümde tarihin üretilme sürecindeki suskunlukların yaratılmasında güç ve iktidar ilişkilerinin etkilerini Kristof Kolomb’un Amerika kıtasının keşfiyle sonuçlanan ilk seyahatiyle ilgili Avrupa-merkezci keşif anlatısı ile “Kolomb Yılı” ve “Keşif Günü” kutlamaları bağlamında ele alarak tartışmaktadır.



Trouillot'a göre yaratılan tarihsel mitler (önemli tarihler, olaylar, şahsiyetler) aslında tam olarak tarihsel geçekliklere tekabül etmezler; genellikle meydana geldikleri dönemlerde de önemli görülmemiş, hatta fark edilmemişlerdir. 1492 yılının "Kolomb Yılı"; 12 Ekim gününün ise "Keşif Günü" ilan edilmesini bu duruma örnek gösterir. Zira Cenevizli seyyah ve Kastilyalı arkadaşlarının 12 Ekim 1492'de Bahamalardaki küçük bir adacığa ulaşmalarının o günkü tartışmalarda esamesi bile okunmamış; olayla ilgilenen küçük bir azınlık ise bu gelişmeden ancak 1493 yılında haberdar olabilmıştır.

İşte tüm muğlaklığına rağmen bir tarihsel anın sabitlenmesi tarihin hikâyeleştirilmesine; "olan"ın "olduğu söylenen"e dönüşmesine yol açar. Böylece tek bir anın, tarihin diğerlerinden ayrılıp yalıtılması, tarihsel bir "gerçeklik" yaratır: "Kristof Kolomb Bahamalar'ı 1492'de keşfetti" gibi. Bu türden bir sabitleme olayın yıldönümlerinde hatırlanmasını sağlar; hatta bir süre sonra olayın müteakip yıllarda tekrar tekrar kutlanması veya anılması olayın gerçekten olmuş olduğunun delili halini alır. Ancak mit yaratma süreci her olay için aynı şekilde işlemez. Zira teoride her bir olayı bağlamından kopartıp, içini boşaltmak mümkün olsa da, pratikte olayları şekillendiren farklı iktidar oyunları devreye girer. Trouillot, kutlamaları ve diğer tüm ritüelleri tarih yapma sürecinin bir parçası olarak kabul eder: Kutlamalar tarihselliğin iki ucunu birbirine bağlar, görmezden geldikleri olayları susturur ve onun yerine kutladıkları olayın iktidara has anlatılarını koyar.

Trouillot'a göre olgunun adlandırılması bile masumiyet maskesi altına saklanmış bir iktidar anlatısıdır aslında. "Acaba birileri Bahama adalarının Kastilyalılar tarafından işgal edilmesini kutlamaya kalkar mıydı?" diye de sorar ve bu tür bir adlandırmanın 12 Ekim 1492'de olanları tarif etmeye "Amerika'nın Keşfinden" daha uygun olduğunu düşünür. Demek ki olgunun adlandırılma biçimi bile daha en baştan belli bir yorumu dayatır. Avrupalıların hali hazırda meskûn olan toprakları işgal etmesini "keşif" olarak adlandırmak, aynı zamanda bu olayın nasıl anlatılacağına da çerçevesini çizmektedir.

Trouillot, kitabında yaşadığı süre zarfında bir kahraman muamelesi görmeyen Kolomb ile diğer seferlerinden pek farklı görülmeyen seyahatinin günümüze gelinceye kadar geçen süreçte nasıl mitleştirildiklerinin izini sürer. İspanya'da 1521 yılında V. Charles halka açık şekilde olmasa da ilk defa Amerika'nın keşfini kutlamaya başlar. Kolomb'un bir efsaneye dönüşmesi daha ziyade Amerika kıtasındaki eski İspanyol kolonilerinde ve Birleşik Devletlerde

gerçekleşir. Latin Amerika ülkeleri Kolomb figürünü hiçbir zaman tam olarak unutmuş olmasalar da 1880'lerin sonuna kadar Kolomb ile ilgili bir belirsizlik hüküm sürer.

ABD'de özellikle İrlanda ve İtalya kökenli vatandaşların faaliyetlerinin yanı sıra 19. yüzyılın başlarında okullarda tarih derslerinin zorunlu tutulması Kolomb'un tanınmasında etkili olmuştur. Ancak 1890 öncesinde toplu kutlamaları mümkün kılan ve kalabalık katılımları sağlayan asıl unsur Kolomb'un Katolikler tarafından benimsenmesi hadisesi olmuştur. 1880'li yıllar boyunca Kolomb'a olan ilgi artmış; özellikle 1830'dan sonra hem Avrupa'da hem de Amerika kıtasında Kolomb biyografisi niteliğindeki çalışmalarda ciddi bir artış olmuştur. 1892 yılında İspanya'da "diplomatik ve siyasi Haçlı seferi ve ekonomik bir teşebbüs olarak" 400. Yıl kutlamaları yapılır ve böylece İspanya'nın başrolde olduğu bir keşif hikâyesi yazılır. Bunu 1893 yılında Birleşik Devletler'de düzenlenen Chicago Dünya Kolomb Fuarı izler. 1890'larda Birleşik Devletler'de kabul görmesi Kolomb'u ulusal bir fenomen haline getirir ve geçmişi yeniden tanzim eden ve bir şekilde Kolomb'a bağlanan yeni yeni anlatılar ortaya çıkar. Herkes kendi kökenlerinde Kolomb'un izini aramaya başlar. Bu maksatla hali hazırda kullanımda olan diğer anlatılar susturular, yenileri üretilir. Chicago fuarı Kolomb'u bir Kuzey Amerikalı olarak resmetmeye çalışırken aynı zamanda bütün Amerika kıtasına mal eder.

1992'de Birleşik Devletlerde gerçekleştirilen 500. Yıl kutlamaları kitlesel tüketim maksadıyla üretilmiş ve ticari-pratik ritüellerle bezenmiş tarihin, dalavereye giderek daha açık hale geldiğini göstermiştir. Bu kutlamaların bir özelliği de dünya çapında yükselen muhalif seslerin görülmüş olmasıdır. Farklı derecelerde de olsa Amerikalı siyahlar ve yerliler, Latin kökenli Amerikalılar, Afrikalı, Karayipli, Asyalı liderler fethi kutlamayı ya reddeder, ya da keşif anlatısını yeni bir doğrultuya sevk etmeye çalışırlar. İspanya siyasetinin ve ekonomisinin kodamanları 1492'de Yahudilere yapılmış olan eziyetler için özür dilemeye ilk kez cesaret ederler. Bakış açılarının ve seslerin çoğullaşması 1992'yi pazarlayanların işini de bir hayli zorlaştırır. Bu kutlamalara ve tartışmalara katılan gözlemcilerin çoğu olayın gerçekleştiği günden ötürü değil, sonradan olanlardan ötürü önemli olduğu konusunda mutabıktır. Okyanusun iki tarafındaki diğer milyonlar ise kendi görüşlerini üretmişler; gelen nesillere bu görüşleri hem sözleri, hem de amelleriyle sürekli değiştirmeye devam etmişlerdir. Çağların ve kıtaların arasında kalmış anlatılar olayı bugün hala dönüştürmeyi sürdürmektedirler.

## Geçmişteki Bugün

Trouillot kitabının bu son bölümünde ulus-ötesi bir şirket olan Disney'in Kuzey Virginia'da tarih temalı bir eğlence parkı kurma girişimine farklı toplum kesimleri tarafından dile getirilen itirazlardan ve tartışmalardan yola çıkarak "geçmişin günümüzdeki temsili" konusunu tartışmaya açmaktadır. Gerçi Disney, farklı gerekçelerle de olsa bu girişiminden vaz geçmiştir ama Amerikan toplumunun, özellikle de projenin bir parçası olarak açılması düşünülen Kölelik Sergisi ile ilgili itiraz ve tartışmaları uzun süre devam etmiştir. Trouillot, tartışmalar esnasında özellikle böyle bir serginin hem Beyazların hem de Siyahların deneyimlerini yanlış temsil edeceğini ileri sürerek projeye itiraz eden edebiyatçı William Styron'un tespitini yerinde bulur ve böyle bir yaklaşımın tarihçiler yerine bir edebiyatçıdan gelmemesine de hayıflanır. Ona göre bu durumun temel nedeni tarihçilerin "kamuoyunu" ihmal etmek üzere bir eğitim almış olmalarıdır.

Trouillot bu bölümde yine tarihsel bilginin üretilme sürecine döner ve Disney'in köle sergisinin etrafında üretilen anlamların köleliğin kaldırılmasından bu projeye kadar geçen sürede birbirinden kopuk pek çok parça, eylem ve sembolün bir araya gelmesi suretiyle şekillendiğini belirtir. İşte anlatı ve olaylar arasındaki tarihsel bağlar bu şekilde örülür. Anlatılar, olaylar ile bunun insanlara sunulduğu bağlam arasındaki ilişkiyle alakalıdır. Dolayısıyla bu ilişkiler geçmişin sabit bir gerçeklik olarak görüldüğü; buna bağlı olarak bilginin ise sabit bir içerikten ibaret sayıldığı mitleri çürütür ve bizi bilginin maksadına bakmaya zorlar. Tarihin anlamı maksadın ne olduğuna bağlıdır. Tarife uygun bir ampirik doğruluk ve belli bir bağlamın olayları doğrulaması tarihin üretilmesi için genel şart olsa da tek başına yeterli değildir. Tarihin temsili, bilginin düz bir şekilde aktarıldığı mecralar olarak düşünülemez. Bilgiyle bu mecralar arasında bir tür bağ da kurulmak zorundadır. Dahası, kurulan bağ da yeterli olmaz. Temsilin sahte olmaması, ahlaki bir seyirliğe dönüşmemesi için sahici de olması gerekir.

Trouillot, burada sözü bireylerin günümüzde tarihsel olaylara karşı takındıkları tutumlara getirerek tarih bilincinin gündelik yaşamımızdaki tavır ve tutumlarımızda nasıl karşılık bulması gerektiğini sorgular. Bu konuda kilit bir kavram olarak "sahicilik" (içtenlik) üzerine yoğunlaşır. Trouillot'a göre sahicilik, anlatılarla canlı tutulan uzak bir geçmiş hakkında takınılan tutumlardan ileri gelmez. Geçmişin ansa da, reddetse de, geçmiş hakkında yeni bir iddia da ileri sürse, sahicilik bizi bugün şahit, aktör ve yorumcu olarak, olaylara dahil eden eylemlerimizle ortaya çıkar. Tarihi anlatmak da bu eylemlerden biridir. Konu geçmiş de olsa,



sahiciliğimiz bugün verdiğimiz mücadeleden gelir. Zira sahiplenmeyi seçtiğimiz geçmişe karşı doğru veya yanlış mevzilenmek ancak şimdiki zamanda gerçekleştirilebilir. Eğer gerçekten amaç sahici olmaksızın, örneğin reddedilmesi gereken kölelik değil; köleliğin nasıl sunulduğunu belirleyen günümüz ırkçılığıdır. Ona göre yalnızca geçmişe odaklanmak, dikkatimizi şu anki haksızlıklardan uzaklaştırır. Oysa önceki nesiller bu haksızlıkların yalnızca tohumlarını atmıştır. Günümüzde gerçekte hiçbirimizin Afrika kökenli Amerikalıların köleleştirilmesi karşısında sahici bir tutum takınması mümkün değildir. Gerçek bir tavır takınabileceğimiz mevzular şu an sürmekte olan ayrımcılıklardır. Sömürgecilik ve kölelik hakkında bildiklerimiz bizi yalnızca ulus ve ırk hatları boyunca bugün devam etmekte olan ayrımcılıklara ve baskıya karşı daha sıkı mücadeleye teşvik edebilir, etmelidir de.

Trouillot bu açıklamalardan sonra sözü günümüz tarihçiliğine getirir. Sahiciliğin bugüne ait bir kavram olmasına rağmen pozitivist tarih felsefesinden devşirilmiş lonca geleneklerinin tarihçilerin bugünle ilgili herhangi bir konuda pozisyon almalarını yasaklamasını eleştirir ve bu durumu tarih ve sosyal bilimlerde modası geçmiş olgu fetişizminin hala hâkim olmasına bağlar. Bu nedendir ki akademik tarihçiler halkı heyecanlandıran ve harekete geçiren tüm tartışmalardan uzak dururlar ve sonuçta tarih tartışmalarından tarih öğretimine kadar birçok konu medyadaki yorumculara ve politikacılara bırakılmış olur. Trouillot, akademisyen ve entelektüel arasındaki değer farkına işaret eder ve ABD'deki bilim insanlarının kamusal entelektüel rollerini büyük ölçüde medyatik yorumculara ve eğlence sektöründen insanlara terk ettiğini bu duruma örnek olarak gösterir. Bunun da arkasında tarih loncasının geleneksel olarak geçmişi sabit kabul eden yaklaşımının yattığını belirtir. "Eğer tarihi tarihçilerin yerine politikacılar, iş dünyasının kodamanları veya etnik grupların liderleri yazmayacaksa tarihçilerin günümüzdeki meselelerle alakalı olarak daha net bir pozisyon almaları gerekir" der Trouillot, kastının ampirik delillerin belirli bir ideolojik bakış açısıyla manipüle edilmesini olmadığını da sözlerine ekleyerek.

## Sonuç

Michel-Rolph Trouillot, Geçmiş Susturmak: Tarihin Üretilmesi ve İktidar isimli bu eserinde genel olarak tarihin, olayların ilk olduğu andan geleceğe uzanan kesintisiz bir süreçte

başta iktidar olmak üzere birçok etken tarafından farklı mecralarda şekillendirildiğini ve sürekli yeniden üretildiğini kabul etmektedir. Bu durumda “günümüzden kaç yıl öncesine kadar yaşanmış olaylar tarihin kapsamına girer?” şeklindeki geleneksel tartışmaya da son noktayı koyar. Trouillot, açıkça belirtmese de tarihin her an yeniden yazıldığını, anlatıların değiştirilip dönüştürüldüğünü belirterek; ya da akademik tarihçilerin günümüzün tartışmalı konularına müdahil olmamalarını eleştirmek suretiyle günümüzden kısa bir süre önce yaşanmış olayları, hatta “güncel”i de tarihe mal eder ve tarihin kapsamını “olayın olduğu an”dan “bu an”a kadar en küçük bir zaman dilimini bile dışarıda bırakmayacak şekilde genişletir.

Trouillot’un eserinde ortaya koyduğu ikinci önemli bakış açısı tarihin üretilme sürecine ilişkindir. Bu yaklaşımda Trouillot, geleneksel olarak pozitivist bilim paradigmasının akademik tarihçiliğin dışındaki tarih üretim mecralarını yok saymasının aksine tüm mecraları tarih üretiminin kapsamına alır. Bunlar televizyon, gazete, çizgi roman, roman, politikacıların nutukları, sivil toplum örgütlerinin faaliyetleri, folk müziği gibi bütün unsurları içerir. Böylece Trouillot tarihsel zaman aralığını genişlettiği gibi tarihsel üretim araçları arasında hiçbir ayırım yapmaksızın sürece dâhil eder ve geleneksel tarihsel üretim mecralarının kapsamını da genişletir.

Yazar genel olarak okuyucunun zihninde tarihin ne olduğu, tarihte “olmuş” olanın “olduğu söylenen”e dönüşmesi sürecinde hangi karmaşık ve çetrefilli süreçlerin ve güç ilişkilerinin devreye girdiği, tarihin üretildiği mecraların neler olduğu, iktidarın tarihe hangi kanallarla müdahil olduğu, günümüzde tarih bilincinin bireylerin gündelik yaşamlarında tutum almaları üzerindeki etkisi, günümüzdeki hâkim tarih yaklaşımlarının ve akademik tarihçilerin durumları, tutumları ve tarih üretim sürecine etkileri gibi pek çok konuyu tartışmaya açmakta ve alışılmış yargı ve kalıpların dışında bir bakış açısı ortaya koymaya çalışmaktadır.

Trouillot’un bu kitabını –hala okumayan varsa- başta tarih ve tarih eğitimi alanlarında akademik eğitim alan öğrenci ve öğretmenler olmak üzere tarihe ilgi duyan tüm kitapseverlerin okumalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye’de tarih eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye, tarih Eğitimi Özel Sayısı II, (Temmuz-Ağustos 2014), Yıl 10, sayı 59 ss. 1176-1186.*
- Dinç, E. (2004). Tarih öğretmen adayı, öğretmen ve eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda (6-9 Temmuz 2014) sunulan bildiri, Malatya, s. 1-15.*
- Fukuyama, F. (1999). *Tarihin sonu ve son insan.* (Çev. Zülfü Dicleli), İstanbul: Gün.
- Jenkis, K. (2011). *Tarihi yeniden düşünürken.* (Çev. Ayhan Şahin), Ankara: Birleşik.
- Munslov, A. (2000). *Tarihin yapısökümü.* (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı.
- Şimşek A., (2013). Türkiye'de tarih öğretimin ulusallığı ve Avrupa-merkezcilik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, C.11, s. 9-38.*
- Şimşek, A. ve Alaslan, F. (2017). Türkiye’de tarih öğretim programları (müfredat) üzerine yapılmış çalışmalara genel bir bakış. İ. H. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Eds), *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* (s. 291-306). Ankara: Pegem Akademi.
- Trouillot, M. R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history.* Boston, Mass: Beacon.
- Trouillot, M. R. (2015). *Geçmiş i susturmak: Tarihin üretilmesi ve iktidar.* (Çev. Sezai Orhan Zeybek). İstanbul: İthaki.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies, S. 2 (3) Ekim 2015; Elazığ, s. 139-180.*
- Turan, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Türkish Studies, S. 11/14, Yaz 2016; s. 705-730.*
- White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation.* Baltimore and London: The Johns Hopkins University.
- Yılmaz, K. (2013). Postmodernist tarih yaklaşımı: Postmodernizmin tarih eğitimi için doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 34; Denizli, s. 197-209.*





Yayın Kritiği:

YAŞAYAN TÜRK TARİHÇİLERİ

Editör: Ahmet Şimşek

Pegem Akademi, Ankara, 2017, 449 Sayfa

Emel AKBAŞ<sup>1</sup>

Giriş

*“Kaynakların zenginliği ve öğrenileceklerin uçsuz bucaksızlığı keşif yolculuğunun yükünü de arttırır, zevkini de.”*

*Cemal Kadar*

*“İnsan geçtiği yerlerde bırakılmış izler bulmalı, kendisi de geçtiği yerlerde izler bırakmalı.”*

*Mehmet İpşirli*

*“Her tarihçi ne diyecekse demeli kalıcı olmaktan vazgeçmelidir. Gerisini ardından gelen tarihçi halleder.”*

*Ahmet Nezihî Turan*

<sup>1</sup> YL Mezunı, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, E-posta: [akbassemell@gmail.com](mailto:akbassemell@gmail.com)

“Neyin tarihsel bilgisi olabilir?” sorusuna karşılık Collingwood şu cevabı verir: “Tarihçinin zihninde yeniden canlandırılabilenin.” Bu ilk olarak yaşantı olmalıdır. Yaşantı olmayıp salt yaşantı nesnesi olanın tarihi olamaz. Tarihçi ile nesnesi arasındaki zaman aralığına iki yandan köprü kurulması gerekir. Nesne, tarihçinin zihninde yeniden canlanabilecek türden olmalıdır; tarihçinin zihni o canlanmaya bir yer gösterecek biçimde olmalıdır. Bu, tarihçinin zihninin belli bir türden olması, tarihsel bir doğası olması gerektiği anlamına gelmez. O nesneyi inceleyecek doğru kişi olması gerektiği anlamına gelir (Collingwood, 2017: 347). Günümüzde tanımlanan bilim göreceliği ve tarihçilikte takınılan postmodern tavır düşünüldüğünde tarihçinin işi daha da zorlaşmaktadır. Her bir tarihçi kendi görüş açısıyla geçmişe el atar ve bunu yaparken de geçmişte ne olduğunu doğru vermeye çalışır. Tarihçi görüşü sahte bir geçmiş yaratabilir ya da incelediği alan ve zamanın içyüzü hakkında doğru bilgiye yönelir (Özbaran, 2011: 40).

1980’li yıllarda tarihyazımı dar kalıplar halinde şekillenirken tarihi olaylar tek yönlü bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve resmi tarih ulusçuluk anlayışının baskın olduğu bir görüş ile bilimsellikten uzak ve tamamen amaca yönelik kaleme alınmıştır (Genç, 1986: 444). Gün geçtikçe bu algı gerek Tarih ders kitaplarının müfredatının değişmesiyle gerekse de tarihçilerin çalışmalarını sadece akademi için değil sıradan insanın da okuyup anlaması için yazmaya başlamasıyla kırılmıştır. Bu noktada sadece yazılan tarih değil yazan tarihçi de merak konusu olmaya başlamıştır. Bununla birlikte Paul Valery’nin tarihi “İnsan beyninin kimyasınca oluşturulan en tehlikeli madde” sayışının nedenleri üzerinde düşünmek gerekir. (Valery, 2000: 67.) Geçmişin anlaşılması, bugünün ve geleceğin de daha iyi anlaşılması için olduğuna göre, bunu başaracak tarihsel araştırmanın yöntem ilkelerini yeniden gözden geçirmek zorunluluk olmuştur. Geçmişle bugün arasında çift yönlü bir trafik var. Bugün geçmişin kalıbıyla yoğruluyor ama bir yandan geçmişi sürekli yeniden yaratıyor. Tarihçi, tarih oluşturuyorsa tarihin de aynı şekilde tarihçiyi oluşturduğu bir gerçektir. Tarihsel olayların gerçekleşmesine neden olan koşulları incelemeyen onlara dâhil objektif anlatılar benimsemek olayların özünü kavramaktan çok basit bir kronoloji yapmaktan öteye gitmez. Tarih felsefecileri tarihsel yöneltilen soruları cevaplamaktan çok onlara yeni sorular yöneltilmektedir (Carr, Fontana, 1992: 19). Tarih insan aklını oluşturan özel bir kavrayıştır: her tarihçi bilse de bilmese de böyle bir kavrayışa sahiptir. Bu nedenle tarihsel bilginin göreceliği düşünüldüğünde, nesnel tarihin var olduğu nasıl söylenebilir? Nesnel bir tarihçinin toplum ve tarihteki sınırlı konumundan

sayılabilen, kendi gelecek görüşünü geçmişe daha derin ve daha kalıcı bir içgörü edinecek biçimde yansıtılabilen kişi olduğu söylenebilir (Carr, 2018: 228). Tarihçi aynı zamanda içinde bulunduğu dünyanın etkisi ile kendisini yani zihin dünyasını şekillendirirken, tarih denilen uçsuz bucaksız okyanusun içinde kendisine ilerleyebileceği bir rota çizmiştir.

Bir tarih öğrencisinin/araştırmasının akademik çalışmalar yapmaya başladığı ilk dönemde yaşadığı zorlukların başında çalışacağı alanda ilerleyebilmek için “kimleri okumalı, kimlerin yayınlarını takip etmeli, kimler alanın olmazsa olmazı, temel başvuru eserleri hangileri, alana ait kavramlar kimler tarafından nasıl belirlendi...?” sorularına verebileceği bir cevabı olmalıdır. Ancak takip edeceği izleri keşfedip anlamlandırabilmesi için tarihten önce tarihçiyi bilmeli, onun yetiştiği çevreyi, zihin dünyasının tanınmalı; yayınlarının ortaya çıkış serüvenini, kimlerden esinlendiği, kimlerce desteklendiği, eğer mensup olduğu bir ekol varsa bu ekolün de orta çıkış sürecini, özelliklerini bilmesi elzemdir.

Türk akademiyasında ilgilendikleri alanlarda var olan boşlukları dolduran ve gerek hocalarının geleneklerini sürdürerek gerek yetiştirdikleri öğrencilerle geleneği devam ettirerek her biri kendi başına adeta bir ekol olan isimlerin aldığı eğitim, yayınladığı eserleri, yaklaşımları ve cevaplamaya çalıştığı temel sorunsallar ele alınmıştır. Lucien Febvre'nin “Her tarih zamanın çocuğudur; dahası, tarih yoktur, tarihçiler vardır” (Timur, 2014: 13) yaklaşımıyla eserleri anlaşılmasına çalışılan ve genç tarihçilerin araştırma metodlarını ve konularını belirlemelerinde yönlendirici etkiye sahip bu isimleri daha yakından tanımak, bilmek amacıyla hemen her araştırmacının elinde bulunması gereken bir çalışmadır. Cemil Meriç'in “Bir adamı tanımak için düşüncelerini, acılarını, heyecanlarını bilmemiz lazım hiç değilse. Hayatın maddi olaylarıyla ancak kronoloji yapılabilir. Kronoloji aptalların tarihi.” sözü bu çalışmanın amacını açıklar niteliktedir (Meriç, 2014: 246).

Bir tarihçinin kökleri, memleketi, yaşadığı hayat şüphesiz meşgul olacağı soruları, sorunsallaştıracağı kavramları ele alış biçimini şekillendirir. Belki de geçmişin yorumlanmasını ilginç kılan da herhangi bir anlatının kişisel tarihimizin süzgecinden geçerek aktarılmış olmasıdır. Bununla beraber tarihe anlam vermeye çalışırken, anlam yüklemek, hatta günümüz aidiyet ve kaygılarından yola çıkarak geçmişe sadece bu açıdan bakmak yanıltıcı olma tehlikesi taşımaktadır (Elbirlik, 2017, s. 121). Bu bilinç bizleri tarihçileri tanımaya onların zihin dünyasını anlamaya çalışmaya yönlendirmiştir. Bu amaçla hazırlanan *Yaşayan Türk Tarihçileri* kitabı Prof. Dr. Ahmet Şimşek'in editörlüğünde 2017 yılında tamamlanıp piyasaya çıkmıştır. 2015 yılında



İlke Yayıncılık tarafından çıkan “*Türkiye’nin Birikimleri: Tarihçiler*” adlı kitap dışında Türkiye’de benzerine az rastlanılan bu çalışma bir devam niteliğindedir. *Türk Tarihçileri* (2016) ile başlayan bu süreç *Yaşayan Türk Tarihçileri* (2017) ile devam etmiştir. Editör’ün de kitabın ön sözünde belirttiği üzere “Belli dönemlerde yaşamış, tarihi araştırmış/yazmış, böylelikle kendisi de bizatihi tarihin konusu olmayı hak etmiş tarihçilerin akademik biyografileri, çalışma tarzları, birbiriyle olan ilişkileri, tarihçilik camiasına yaptıkları katkıları, tezleri, dayandıkları temel iddiaları, öbeklendikleri sosyal/kuruluşlarla olan ilişkilerinden oluşan incelemeler, Türk Tarihçiliğinin büyük fotoğrafını gözler önüne serebilecektir. Bu tarz incelemelerin eksikliğinden dolayı Türkiye’de zayıf olduğunu düşündüğümüz *tarihçilik kültürü* üzerine her türlü bilgi, düşünce, anlayış, yaklaşımı içeren literatürü zenginleştirmenin, salt bir genel kültür oluşturmak dışında, yeni yetişen tarihçilere ve onların ortaya koyacakları eserlerin niteliğine ve çeşitliliğine etki edebileceğini söylemek mümkündür” (Şimşek, 2017: VIII-IX). İlk kitap, bugün hayatta olmayan usta tarihçileri konu edinirken elimizde olan bu son kitap yaşayan ve her biri adeta kendi başına bir okul olan tarihçileri konu edinmiştir. Elbette ki bu kapsamda değerlendirilen usta tarihçiler, kitapta ele alınanlarla sınırlı değildir. Yine Editör Ahmet Şimşek’in belirttiği üzere yazarlarından kaynaklı sorunlar nedeniyle Mübahat Kütükoğlu, Erdoğan Merçil, Feridun Emecen gibi usta tarihçiler kitapta yer alamamıştır. Bu iki kitap ülkede oluşması istenen tarihçilik kültürü adına atılmış önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Kitapta yer alan tarihçiler her bir farklı çalışma sahasında yer alan öncü isimlerdir. Yine Editör Ahmet Şimşek’in tabiriyle “usta tarihçi” olarak kabul edilen bu isimler: Eskiçağ Tarihçiliğinde Bülent İplikçioğlu, Eski Türk Tarihçiliğinde Gülçin Çandarlıoğlu, Ortaçağ Tarihçiliğinde Ahmet Yaşar Ocak, İsmail Aka, Reşat Genç, Osmanlı Klasik Dönem Tarihçiliğinde Mehmet İpşirli, Bahaeddin Yediyıldız, Kemal Beydilli, Osmanlı Toplumsal Tarihçiliğinde Cemal Kafadar, Osmanlı Modernleşme Tarihçiliğinde Kemal Karpaz, İlber Ortaylı, Şerif Mardin, Cumhuriyet Dönemi Tarihçiliğinde Mete Tunçay, Sina Akşin, Cemil Koçak, İlhan Tekeli-Selim İlkin, İktisat Tarihçiliğinde Ahmet Tabakoğlu, Mehmet Genç, Şevket Pamuk, Bilim Tarihçiliğinde Esin Kahya, Zihniyet ve Düşünce Tarihçiliğinde Taner Timur, Sabri Orman, Kurtuluş Kayalı, Şükrü Hanioglu, Sanat ve Kültür Tarihçiliğinde Semavi Eyice, Şehir Tarihçiliğinde Özer Ergenç, Musa Çadırcı, Sosyal Tarihçilikte Zafer Toprak, Popüler Tarihçilikte Orhan Koloğlu, Kadın Tarihçiliğinde Fatmagül Berktaş, Eğitim Tarihçiliğinde Yahya Akyüz ve Tarih Felsefesinde Ayhan

Bıçak'tan oluşmaktadır. Kitabın yazım sürecinde Selim İlkin ve Şerif Mardin hoca vefat etmiştir. Bıraktıkları eserler nedeniyle kendileri rahmet ve minnetle anılmaktadır.

Ön sözde Türkiye’de herhangi bir alan üzerine detaylı bir eleştirinin olduğu ancak yazılı bir birikimin olmadığından dem vurulmuştur. Tarihçilerin şimdiye kadar eserlerinin arka planında kalması ve hiçbir değerlendirmeye tabi tutulmaması nedeniyle bu çapta bir biyografi çalışması yapılmadığından bahsedilmiştir. Ayrıca “usta tarihçi” nin tanımı yapılmış ve seçilen isimlerin hangi kriterlere göre seçildiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ele alınan tarihçiler tıpkı *Türk Tarihçileri* adlı ilk çalışmada olduğu gibi birtakım sorular çerçevesinde değerlendirilmiştir. Böylece kitabın genelinde bir anlatım bütünlüğü sağlanmış olup, bölümü hazırlayan ilgili hocalar için de bir perspektif çizilmiştir.

Kitabın her bir bölümü belli bir sayfa aralığından meydana geldiği için ayrıntılı bilgiler ve akışı bozacak cümleler dipnotlarla verilmiş ve anlatım desteklenmiştir. Böylece ele alınan tarihçiye ait tüm makale, bildiri ve kitapları ile kendisi üzerine yapılan çalışmalar hakkında da bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca kendi zihin dünyasına kısa bir yolculuk yapmamızı sağlayacak şekilde her bölümün sonuna sözü edilen tarihçinin eserlerinden bir sayfalık bir paylaşım yapılmıştır. Böylece hakkında bilgi sahibi olunan tarihçinin inşa ettiği tarih tasavvurunu anlamlandırmak kolaylaşmıştır. Yazının bir inşa sanatı olduğunu düşünürsek inşa edeni bilmeden sanatını doğru yorumlamamız mümkün olmayacaktır.

Birinci bölüm “*Türkiye’de Tarihçiliğin Son 50 Yılı ve Tekeli & İlkin İkili*” başlıklı yazısıyla Zafer Toprak tarafından oluşturulmuştur. Türk tarihçiliğinin kırılma noktaları, yaşanan tarihsel süreç içinde tarihyazımında yaşanan gelişmeler değerlendirirken 1960 yılı sonrası ülkede iktisat tarihçiliğinin ivme kazandığının altı çizilmiştir. Bu bölümde bahsedilen iktisat tarihinin önemi yine Zafer Toprak’ın kendi anlatımıyla vermek yerinde olacaktır: “O yıllara (1960) kadar ulusal tarih anlayışı siyasal ve diplomatik öğeleri vurgulamış; siyasal ve diplomatik tarih ağırlığını korumuştur. Oysa siyaseti derinden biçimleyen toplumdaki ekonomik ve geniş anlamda toplumsal yapıları.” Tarih alanının sürekli genişlediği ve zenginleştiği bir süreçte Yusuf Akçura, Ömer Lütfi Barkan, Sabri Ülgener, Halil İnalcık ve Mustafa Akdağ isimlerini duyurmaya başladığından bahsetmiş ve bu yeni süreçte yakın dönem tarihin sıklıkla ele alınıp yorumlandığı bir dönem olduğundan söz etmiştir. İşte bu ortamda İlhan Tekeli-Selim İlkin ikilisinin yeni tarihçilik anlayışına katkıları, birlikte ortaya koydukları yapıtları, üstlendikleri

editöryal çalışmaları, akademik görevleri, aldıkları ödüller ve üstlendikleri görevlerden söz edilmiştir (Toprak, 2017: 1-10).

İkinci bölüm *“Bir Eskiçağ Tarihi Duayeni: Bülent İplikçioğlu”* başlıklı yazısıyla Gökhan Kağnıcı tarafından hazırlanmış ve İplikçioğlu’nun hayatı, akademik kariyeri, uluslararası alanda elde ettiği başarı, ortaya koyduğu eserleri ve yetiştirdiği akademisyenler konu edilmiştir. Bülent İplikçioğlu’nun tarihçiliği ile ilgili yazar şu ifadeleri kullanmıştır: “Bülent İplikçioğlu’na göre tarihin terminolojik olarak iki anlamı vardır. İlki tarihin konusuyla ilgili olan kısmıdır. İnsanlığın başından geçen tüm siyasi olaylar, ulaştığı uygarlık düzeyleri kısacası ‘geçmişte olmuş şeylerin tümü’. İkincisi ise, bunu kendine konu edinmiş olan ‘bilim’ kısmıdır. İnsan tarafından biçimlendirilmiş ya da insan üzerinde etkisini göstermiş, herhangi bir yerde ve zamanda ‘olmuş şeyleri’, bunlara ilişkin sözlü, yazılı kaynakları ve maddi kültür kalıntılarını analiz ve sentez yöntemiyle eleştiri süzgecinden geçirerek, neden-sonuç ilişkileri içinde kavrayıp nihayetinde sistematik olarak açıklamaktadır.” Yine usul gereği bölümün sonuna Bülent İplikçioğlu’nun çalışmalarından bir sayfalık örnek paylaşılmıştır (Kağnıcı, 2017: 13-24).

Üçüncü bölüm *“Eski Türk Tarihinde Hocaların Hocası: Gülçin Çandarlıoğlu”* başlığıyla öğrencisi Hayrunnisa Alan tarafından kaleme alınmıştır. Bu bölümde Çandarlıoğlu’nun Cumhuriyet döneminin ikinci kuşak tarihçiliğine mensup bir tarihçi olduğundan söz edildikten sonra hayatı, eğitim süreci ve bir tarihçi olarak metodolojisinden söz edilmiştir. Türk tarihçiliğine en önemli katkısı olarak yetiştirdiği öğrencilerden de söz edilmiştir. Bölümün sonunda eserinden örnek bir sayfa paylaşılmıştır (Alan, 2017: 25-36).

Dördüncü bölüm *“Bir Kültür, Din ve Düşünce Tarihcisi: Ahmet Yaşar Ocak”* başlığı ile Haşim Şahin tarafından yazılmıştır. Hayatı ve tarih bilimine duyduğu ilgiyle birlikte başlayan eğitim hayatından bahsedilmiştir. Eğitim aldığı önemli isimlerden ve eğitim sırasında keşfettiği Mehmed Fuad Köprülü ve Abdülbaki Gölpınarlı’nın etkisiyle tasavvuf tarihi ve Türk-İslam düşüncesine yöneldiği yazılmıştır. Ocak’ın, üzerinde pek çalışılmayan yahut çalışılsa bile genellikle ‘dini ve milli hassasiyetler’in ağır bastığı bir anlayışla yaklaşılabilir konulara olabildiği kadar objektif, sorgulayıcı ve analitik bir metotla yaklaştığı, kendince doğru olduğunu düşündüğü görüşlerini, yorum ve sonuçlarını ortaya koymaktan geri durmadığından bahsedilmiştir. Ocak’ın tarihçiliği kaleme aldığı eserlerinin savunduğu tezleri üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Eserlerinden bir sayfa örnek paylaşılarak bölüm tamamlanmıştır. (Şahin, 2017: 37-47).



Beşinci bölüm, Mustafa Alican tarafından kaleme alınan “*Timurlular Tarihinin Ustası: İsmail Aka*” başlıklı yazısından oluşmaktadır. Aka için ortaçağ tarihine ilgi duyanların mesleğin nasıl yapılması gerektiğini kendisinden öğrenebilecekleri bir rehber olarak söz edildiği bu bölümde tarihçinin hayatı, eğitimi, zihin dünyasını etkileyen isimlerden ve akademik kariyerinden bahsedilmiş ve bir hoca olarak önceliğine faydalı olmayı aldığı vurgulanmıştır. Bölüm, Aka’nın eserinden paylaşılan bir sayfalık örnekle son bulmuştur (Alican, 2017, 49-61).

Altıncı bölüm “*Türk Kültür Tarihçisi Olarak Reşat Genç*” başlığı ile Erkan Göksu tarafından hazırlanmıştır. Bölümde Reşat Genç’in yetişmesine katkı sağlayan Genç’in hocası Akdes Nimet Kurat’an övgü dolu sözlerle bahsedilmiştir. Hemen ardından Genç’in hayatı, akademik kariyeri anlatılmış ve özellikle hazırladığı doktora ve doçentlik tezlerinin yarattığı olumlu etkiden söz edilmiştir. Hazırladığı doktora tezinin 1977 yılında kitap olarak basıldığından ve Kaşgarlı Mahmud’a Göre XI. Yüzyılda Türk Dünyası adıyla basılan bu eserin Divanü Lûgat-it Türk üzerine yapılmış en kapsamlı çalışma olduğundan söz edilerek eserinin önemini uzun uzadıya kaleme alınmıştır. Diğer eserlerinin muhtevassından da bahsedilmiş kendisinin Türk tarihçiliğinde bıraktığı etki, eserleri üzerinden değerlendirilmiştir. Ülkesine hizmet etmeye adanmış bir ömrün kaleme alındığı bu bölüm Genç’in eserinden yapılan iki sayfalık bir alıntı ile tamamlanmıştır (Göksu, 2017: 63-75).

Yedinci bölüm İshak Keskin tarafından Mehmet İpşirli’ye ithafen “*Osmanlı Teşkilat Tarihçisi Mehmet İpşirli*” başlığı ile kaleme alınmıştır. Bu bölümde İpşirli’nin hayatı, öğrenciliği ve akademik kariyerinden söz edilmiştir. Mehmet İpşirli’nin kaynak neşrine verdiği önemi, tarihçinin kaynak neşri sonrası telife yönelmesi gerektiğini ve son olarak analiz ve sentez ağırlıklı çalışmalar hazırlamasını savunduğundan ve metodolojisinden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Ayrıca İpşirli’nin tarihi konu alan dizilere, filmlere karşı tavrı da değerlendirme konusu olmuştur. Bu tür çalışmaların tarihsel algının oluşmasına yaptığı katkısı göz ardı etmediği belirtilmiştir. Tarihçinin çalışmalarından bir sayfa örnek olarak paylaşılmış ve bölüm bitilmiştir (Keskin, 2017: 77-92).

Sekizinci bölümde bir sosyo-kültürel tarihçi olarak duayen kabul edilen Bahaeddin Yediyıldız mini biyografisi yer almıştır. Fahri Unan tarafından “*Osmanlı Vakıf Tarihçiliğinin Öncüsü Bahaeddin Yediyıldız*” başlığı ile hazırlanan bu bölümde tarihçinin hayatı, akademik kariyeri, çalıştığı kurumlar ve tarihyazımında benimsediği üsluptan söz edilmiştir. Annales Okulu’nun izlerini takip ettiğinden bahsedilmiş ve kendisinin aynı zamanda Türk kültürü,

medeniyeti ve Türklüğün geleceği konularında zihin yoran bir fikir adamı olma özelliği vurgulanmıştır. Eserlerinden verilen bir sayfalık örnekle hakkında yazılan bölüm tamamlanmıştır (Unan, 2017: 93-104).

Dokuzuncu bölüm Neriman Ersoy Hacısalihoğlu ve Mehmet Hacı Salihoğlu tarafından *“Osmanlı ile Avrupa Tarihi Arasında Bir Tarihçi Portresi: Kemal Beydilli”* başlığı ile yazılmıştır. Beydilli'nin Türkiye'de kısa süren eğitim hayatının, babasını kaybetmesiyle yurt dışında tamamlandığından bahsedilmiştir. Ülkeye döndükten sonra akademik çalışmalarına devam ettiği okul, doktora, doçentlik ve profesörlük tezi gibi akademik kariyeriyle alakalı bilgiler ile hayatı hakkında yazılmış kısım tamamlanmıştır. Tarihçiliğini konu alan kısımda ise Beydilli'nin Opus Magnum'u olarak kabul edilen çalışması, muhtevası ve diğer eserleriyle içerikleri detaylı bir şekilde tahlil edilmiştir. Bölüm sonunda eserinden bir sayfa örnek verilmiştir (Hacısalihoğlu, 2017: 107-120).

Onuncu bölüm Leyla Kayhan Elbirlik tarafından *“Tarihten Anlatı'ya Cemal Kafadar”* başlığı altında yazılmıştır. Elbirlik'in, Kafadar ile yolunun kesişmesinden ve kendisiyle ilgili kısa bir otobiyografiden sonra Cemal Kafadar'ın hayatı, çok yönlü olarak tanımladığı merakı ve başarılı geçen eğitim süreci ve yurt dışında devam ettirdiği kariyeri hakkında bilgiler vermiş, Kafadar'ın sahip olduğu donanım ile çalışmalarının muhtevası ve değeri hakkındaki ayrıntıları paylaşmıştır. Elbirlik, Cemal Kafadar'ın Türk tarihindeki yerini anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır: “Kafadar'ın esas katkılarından biri bilhassa milliyetçi ve çizgisel bir geçmiş algısına karşı bizi uyararak, erken Ortaçağ Anadolu toplumunun karmaşık ve değişken yapısını birçok farklı yönüyle anlamaya başlamamızı sağlamasıdır. Ona göre çok az ana kaynağa sahip olduğumuz bir dönemi kendi gerçekliğine yakın şekilde sorgulayabilmemizi zorlaştıran temel unsurlardan biri on beşinci ve on altıncı yüzyıl kroniklerinin ‘imparatorluğa yaraşır’ bir geçmiş inşa etme çabasıdır. Ayrıca 30lu ve 50li yılların tarihyazımını da kendi içinde buldukları toplumun aidiyetlik hisleriyle geçmişi açıklamalarından dolayı eleştirir. Kafadar için ilginç ve mühim olan farklı etnik, dini ve sosyal grupların Anadolu gibi renkli bir coğrafyada bir arada var olma ve ortak yaşama hikâyesidir.” Kafadar'ın ortaya koyduğu eserlerden, verdiği seminerlerden ve tarihçiliğini derinlikli kılan yönünden bahsederek bölümü onun eserlerinden bir sayfalık bir örnek vererek noktalamıştır (Elbirlik, 2017: 121-133).

On birinci bölüm Fahri Yetim tarafından *“Osmanlı Modernleşme Tarihçisi Kemal H. Karpat”* başlığı ile yazılmıştır. Bölümde Karpat'ın kökeni, yaşadığı, eğitim aldığı ortam ve tarih

yazmaya karar verdiği dönem hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bu sırada kendi ifadesiyle “kültür ejderhası” ile mücadele etmeye başladı. Türk demokrasi tarihi gibi oldukça geniş bir alan üzerine çalışmış ve Ermeni meselesi gibi ihtilafli bir konuyu ele almış üzerine araştırmalar yapmış olmasının altı çizilmiştir. Karpat’ın aynı zamanda içinde bulunduğu ortamın etkisi ile kendisini yani zihin dünyasını şekillendirirken, Türkiye’de tarih bilimi hususunda yeni bir yaklaşımla ileriye dönük bir tarih anlayışını benimsediği belirtilmiştir. *Türk Demokrasi Tarihi* adlı eserini Türkiye toplumunun tarihine uygun bir şekilde somut olaylar etrafında örmeye çalıştığı anlatılmıştır. Bunun dışında kaleme aldığı irili ufaklı eserleri, muhtevası ile vermiş ve tarihçinin metodolojisini anlatmıştır. Bölümün sonunda da yazarın eserlerinden bir sayfalık örnek paylaşılmıştır (Yetim, 2017: 135-147).

On ikinci bölüm Ahmet Nezih Turan tarafından İlber Ortaylı hakkında *“Takdire Şayan Bir Başlangıç: İlber Ortaylı”* başlığı ile yazılmıştır. Turan, İlber Ortaylı hakkında *“İlber Ortaylı’nın Performansı”* ve *“İlber Ortaylı Keefe’nin Ortay Muhitindedir, zaman kaybolmaz”* adlı daha önce kaleme aldığı iki çalışmadan yola çıkarak hazırladığı bu bölümde İlber Ortaylı’nın hem şahsiyetinin hem de tarihçi kimliğinin entelektüel birikimiyle yarattığı fark anlatılmıştır. Ayrıca İlber Ortaylı hakkında yapılan diğer biyografik çalışmalardan da söz edilmiş ve çalışmaları ile söylemlerinin Türk tarihçiliğine katkısı üzerinde durulmuştur. Son olarak da eserinden bir sayfalık bölüm paylaşarak tarihçiliğine dair örnek verilmiştir (Turan, 2017: 149-159).

On üçüncü bölüm Cenk Reyhan tarafından Şerif Mardin’in kısa bir biyografisinin anlatıldığı *“Şerif Mardin: Osmanlı-Türk Modernleşme Tarihine İnterdisipliner Yaklaşım”* başlığı ile oluşturulmuştur. Hayatı, öğrenimi, çalıştığı okullar ve ölümü hakkında bilgi verildikten sonra eserleri ile içerikleri hakkında oldukça detaylı bilgiler verilmiştir. İnterdisipliner yaklaşımının eserlerini özel kıldığını ve ortaya koyduğu problematiklerinin özgünlüğü söyleyen Reyhan, onun metodolojisinin inceliklerini paylaşmıştır. Bölüm sonunda ise kendisine ait eserlerden bir sayfalık örnek verilmiştir (Reyhan, 2017: 161-175).

On dördüncü bölüm Hakkı Uyar tarafından Mete Tunçay’ın konu edinildiği *“Eleştirel Bir Tarih İkonu: Mete Tunçay”* başlığıyla oluşturulmuştur. Bölümde Tunçay’ın hayatı anlatıldıktan sonra kendisinin çeviriye verdiği önem vurgulanarak çevirdiği önemli kitaplarla muhtevası hakkında bilgiler verilmiştir. Mete Tunçay’ın tarih dışı alanlardan tarih alanı üzerine çalışanların tarihçilerden daha fazla katkı sağladığı yönde getirdiği eleştiri de bölümde yer almıştır. Mete Tunçay’ın yakın dönem Türkiye tarihi üzerine çalışan en önemli akademisyenlerden biri olduğu



ve tarihçi kimliğinin yanı sıra siyaset bilimci kimliği ile tarihi ve siyaset bilimiyle harmanlayan, disiplinler arası çalışan kimliği ile ön plana çıktığı söylenmiş ve Tunçay'ın Türkiye tarihçiliğine en önemli katkısının Türkiye solu üzerine ilk akademik çalışmaları yapmış olması gösterilmiştir. Akademik kariyeri, eserleri, akademik camiaya getirdiği önemli eleştirileri ile tek parti döneminin başlangıç ve bitiş tarihi ile ilgili tespiti gibi kendisine ait önemli bilgiler paylaşılmıştır. Bölüm sonunda ise hem Mete Tunçay'ın dergilerine gönderilen ancak yayınlanmayan makaleler için Tunçay'ın verdiği cevaplardan bir örnek ve yine kendisine ait eserlerden bir sayfalık örnek paylaşılmıştır (Uyar, 2017: 177-193).

On beşinci bölüm "*Bir 'Yakın Dönem' Tarihçisi Olarak Sina Akşin*" başlığıyla Hakan Reyhan tarafından hazırlanmıştır. Akşin'in hayatı, akademik kariyeri, mikro tarih yöntemi kullanması, eserlerinin derinliği ve yoğun kaynak kullanımı gibi özellikleri anlatılmıştır. Ayrıca siyasi kariyeri ve üye olduğu dernek hakkında da bilgiler paylaşılmış ve son olarak çalışmaları incelenmiştir. Bu inceleme sırasında bir "yakın dönem" tarihçisinin karşılaşılabileceği sorunları da belirtmiştir. Son sayfada ise Akşin'e ait eserlerden bir sayfa örnek paylaşılmıştır (Reyhan, 2017: 195-210).

On altıncı bölüm bizzat biyografik çalışması yapılacak Cemil Koçak'ın ismiyle başlamaktadır. Mete Tunçay'ın öğrencisi olan Koçak akademiye geç girdiği ve bir müddet TÜBİTAK'ta çalıştığını belirten Mete Çetik, Cemil Koçak'ın özellikle resmi tarihe getirdiği eleştirilere geniş yer vermiştir. Bunun dışında hem özel yaşamı hem de akademik kariyeri ile eserleri paylaşılmış ve her bölümün sonunda eklendiği gibi bölüm sonuna Koçak'ın eserlerinden iki sayfalık örnek eklenmiştir (Çetik, 2017: 211-223).

On yedinci bölüm Nurşen Gürboğa tarafından hazırlanmıştır. Zafer Toprak adına hazırlanan bu bölümün başlığı "*Milli İktisattan Sosyal Tarihe: Zafer Toprak*" tır. Toprak'ın üretkenliği, iktisadi konulara yönelmesi ve yurt dışında devam ettiği eğitim ile entelektüel birikimini arttırdığı anlatılmıştır. Son sayfada ise tarihçinin eserlerinden bir sayfa örnek paylaşılmış ve bölüm bitirilmiştir (Gürboğa, 2017: 223-236).

On sekizinci bölüm Rahmi Deniz Özbay tarafından "*Vesikacı Bir İktisat Tarihçisi Ahmet Tabakoğlu*" başlığı ile hazırlanmış olup Tabakoğlu'nun Ömer Lütfi Barkan ile çalışmalarından, aldığı eğitimden ve akademik hayatından bahsedilmiştir. Tarihçi olarak uyguladığı metodolojisi konusunda Alman Tarihçi Okulu'nu takip ettiğinden söz edilmiş ve ancak bölümde Tabakoğlu'nun etkilendiği Nurettin Topçu için oldukça geniş yer ayrılmıştır. Birkaç paragraf ile

anlatılan Nurettin Topçu'dan sonra tekrar Tabakoğlu'nun yöneldiği İslam iktisadi çalışmaları için bir alt başlık açılmış ve bu başlık altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bölüm sonuna adet olduğu üzere tarihçinin eserlerinden bir sayfalık örnek bir metin paylaşılmıştır (Özbay, 2017: 237-249).

On dokuzuncu bölümde ele alınan Mehmet Genç'i Abdülatif Çeviker yazmıştır. Tarihçinin kökeni, içinde bulunduğu kültürel ortam, aldığı eğitimler ve akademide karşılaştığı zorluklar anlatılmıştır. Ankara'da Mülkiye'de "sağcı" olması dolayısıyla asistanlığa kabul edilmeyişi ile akademik hayatının başka bir şehirde devam ettiği ve burada emekliliğine kadar çalışmalarına devam ettiğini belirtmiştir. Genç'in yeni bilgilere ulaşmanın yegane yolunun arşiv olduğu düşüncesi üzerinden arşive verdiği önem ve bu yönde yaptığı önemli çalışmalardan bahsedilmiştir. Genç'in izlediği metodolojisi ve eserleri verildikten sonra son iki sayfada eserlerinden örnek paylaşarak bölüm tamamlanmıştır (Çeviker, 2017: 251-263).

Yirminci bölümü kaleme alan Yaşar Bülbül "*Türkiye'nin En Popüler İktisat Tarihçisi Şevket Pamuk*" başlığını attığı yazısında tarihçinin aldığı eğitimden, idari görevlerinden, eserlerinden ve aldığı ödüllerden bahsedilmiştir. Tarihsel verilerin kullanımı hakkındaki yorumu ve vakıflara olan bakış açısı anlatıldıktan sonra bir iktisat tarihçisi olarak çalışırken kullandığı metodolojine değinilmiş ve eserinden paylaşılan bir sayfalık örnekle bölüm sonlandırılmıştır (Bülbül, 2017: 265-275).

Yirmi birinci bölüm Yavuz Unat tarafından Esin Kahya'nın konu edildiği "*Türk Bilim Tarihinde Bir Usta: Esin Kahya*" başlığı ile yazılmıştır. Bölümün genelinde Esin Kahya'nın bilim tarihine katkıları, bilim tarihi kürsüsünün kuruluş hikayesi, özelde ise tıp tarihi hakkında çalışmaları konu edinilmiş ve eserleri üzerinden akademik kariyeri anlatılmıştır. İbn Sina'nın *El Kanun Fi't-Tıb* atlı eserini Türkçeye kazandıran bu önemli bilim insanının klasik bilim tarihi ekolünden olduğu da belirtilmiştir. Bölüm sonunda iki sayfalık eserlerinden örnek sayfalar paylaşılmıştır (Unat, 2017: 277-286).

Yirmi ikinci bölüm Taner Timur adına "*Çok Yönlü Bir Sosyal Bilimci: Taner Timur*" başlığı ile Funda Selçuk Şirin tarafından yazılmıştır. Timur'un Türkiye ve Fransa'daki çalışmaları, Yön dergisi ile bağlantısı, akademik kariyeri, çalışmaları konu edinilmiştir. Özellikle Fransa'nın kültür ortamından etkilenmesiyle sosyal tarihe yönelmesi ve sinemayla ilgilenmeye başlamasına dikkat çekilmiştir. Uzun süre Fransa'da yaşayan Timur'un Ortodoks Marksist bir

yaklaşım benimsediğini ve interdisipliner bir yaklaşımla konulara eğildi vurgulanmıştır. Son sayfada eserlerinden bir örnek sayfa paylaşılmıştır (Selçuk Şirin, 2017: 287-302).

Yirmi üçüncü bölüm *“Ekonomi-Politiğin Tarihiçisi: Sabri Orman”* başlığıyla Fahri Solak tarafından hazırlanmıştır. Sabri Orman hakkında ana hatlarıyla eğitimi, eserleri, yaklaşımları incelenmiştir. Akademik hayatı, çalışmaları ve içerikleri anlatılmış ve metodolojisi ile diğer çalışmalarına değinilmiştir. Son bölümde iki sayfalık bir paylaşım ile eserlerinden örnek verilmiştir (Solak: 2017: 303-315).

Yirmi dördüncü bölüm İbrahim Şirin tarafından Kurtuluş Kayalı'nın ana hatlarıyla ele alındığı bir biyografisinden oluşmaktadır. *“Türk Düşünce Dünyasının Fotoğrafçısı Kurtuluş Kayalı”* başlığını taşıyan bu bölümde Kayalı'nın eğitim hayatı, Mülkiye'den DTCF ye uzanan süreci, akademide yaşadığı sıkıntılar ve bu camiada etkisi altında kaldığı isimlerden söz edilmiştir. Kayalı'nın tarihçilere ve aydınlara yönelttiği eleştirileri dile getiriyor. Türkiye'de yapılan tarihçiliği bir *“şası bakma meseli”* olarak değerlendiriyor. Toplumsal yapı hakkında çalışma yapılmadığından dem vuruyor. Son sayfada ise Kayalı'nın eserlerinden bir sayfalık örnek sayfa paylaşıyor (Şirin, 2017: 317-331).

Yirmi beşinci bölüm *“Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Zihniyet Dönüşümünün Tarihiçisi: Mehmed Şükrü Hanioglu”* başlığı ile Serkan Yazıcı tarafından yazılmıştır. Özellikle bildiği Batı dilleri ve kaynak dillerinin sayısına dikkat çekilmiştir. Akademik kariyerinde etkilendiği isimler, yurt dışında aldığı eğitimler, verdiği dersler, Tarık Zafer Tunaya ile geliştirdiği ilişkisi, makaleleri ve eserleriyle yarattığı etkiyle Türk tarihçiliğindeki önemi vurgulanmıştır. Adeta İttihat ve Terakki dönemi denince akla gelen ilk isim olduğu belirtilmiştir. Genel olarak ihtilafli konuları ele almayı tercih ettiği anlatılmıştır. Bölümün sonunda ise eserlerinden tek sayfalık örnek bir paylaşım yapılmıştır (Yazıcı, 2017: 333-344).

Yirmi altıncı bölüm Nazan Yavuzoğlu Atasoy tarafından Semavi Eyice'yi anlatmıştır. *“Bir Kültür ve Sanat Tarihiçisi Semavi Eyice”* başlığıyla tarihçinin aldığı eğitimi, sanat tarihi ile ilgisinin nasıl başladığı, Bizans sanat tarihçisi oluş hikâyesi ve Almanya'da yaşadığı zorluklar gibi yaşamına ve akademik sürecine dair bilgiler verilmiştir. Üniversitede verdiği dersler, aldığı ödüller ve eserlerinin ardından son kısımda bir sayfalık örnek bir metin paylaşılmıştır (Yavuzoğlu Atasoy, 2017: 345-360).



Yirmi yedinci bölümü Fatma Acun kaleme almıştır Özer Ergenç'in biyografının ele alındığı bu bölümün başlığı *“Osmanlı Şehir Tarihçiliğinde Bir Usta: Özer Ergenç”* olarak belirlenmiş ve bu bölümde aldığı eğitim, çalışmaları, metodolojisi, Ankara, Konya ve Bursa gibi şehirler üzerine yaptığı çalışmalara, genç tarihçilere uygulamaları için önerdiği metodolojiye, kaynak kullanımına verdiği öneme, tarihçiliğine, çalışmalarda gösterdiği titizliğine ve objektif tavrına değinilmiştir. Son sayfada ise kendisine ait örnek bir metin paylaşılmıştır (Acun, 2017: 361-371).

Yirmi sekizinci bölüm Tülay Ercoşkun tarafından *“Bir Osmanlı Taşra Teşkilatı Tarihçisi: Musa Çadircı”* başlığıyla yazılmıştır. Çadircı'nın yaşam öyküsü, akademik kariyeri, çalışma alanı, eserleri ve muhtevası hakkında bilgi verilmiş ve bölüm sonunda iki sayfalık kendisine ait metin örneği paylaşılmıştır (Ercoşkun, 2017: 373-386).

Yirmi dokuzuncu bölüm Fatmagül Bertay hakkında hazırlanmış bir biyografi çalışması olup Sevgi Uçan Çubukçu tarafından yazılmıştır. *“Fatmagül Bertay: ‘Cinsiyetlendirilmiş Bir Tarihin Peşinde’”* başlığını taşıyan bu bölümde tarihçinin uluslararası alandaki faaliyetleri, siyasi tavrı, Mülkiye'deki okul hayatının ve hocalarının üzerindeki etkisinin ve özellikle feminist yaklaşımının ve bu konudaki yoğun çalışmalarının üzerinde durulmuştur. Tarihçilik algısını kadınlar lehine çevirmek için verdiği çaba, kadın imgesi üzerine yürüttüğü tezler ve Arendt ile bulunduğu nokta vurgulandıktan sonra tarihçinin eserlerinden bir sayfalık örnek metin son kısımda yer almıştır (Uçan Çubukçu, 2017: 387-399).

Otuzuncu bölüm H. Barış Doster tarafından *“Popüler Tarihçilikte Bilge Bir Kişi: Orhan Koloğlu”* başlığı ile kaleme alınmıştır. Koloğlu'nun hayatı, bulunduğu kültürel ortam ve aile tarihi anlatıldıktan sonra aldığı eğitimlere değinilmiştir. Gazetecilik yaparken tarihe yönelen ve popüler tarih konusunda özellikle de Libya tarihi, Türk-Arap ilişkileri, basın tarihi gibi konularda eserler veren Koloğlu'nun bu süreçte yaşadıkları paylaşılmıştır. Huzurevi'ne yerleşerek çalışmalarını burada sürüden Koloğlu'nun eserleri ve muhtevası hakkında bilgi verilmiş ve kendisine ait iki sayfalık bir alıntı paylaşılmıştır (Doster, 2017: 401-410).

Otuz birinci bölüm Mustafa Gündüz'ün *“Türk Eğitim Tarihinin Mümtaz Siması: Yahya Akyüz”* başlığıyla bir eğitim tarihçisinin kısa biyografisini kaleme almıştır. Yahya Gündüz'ün eğitimine önem veren ve onun yetişmesinde en önemli katkıyı sağlayan babası Ahmet Akyüz'den bahsetmiştir. Yahya Akyüz için hem bir eğitim tarihçisi hem de bir kültür inşacısı sıfatını kullanmıştır. Yurt dışında aldığı eğitimin tarihçiliğine yaptığı katkıyla birlikte muhtevası

oldukça gelişmiş önemli eserler vermiştir ki bugün dahi önemini korumaktadır. Son olarak bölüm sonunda kendisine ait örnek bir metin paylaşılmıştır (Gündüz, 2017: 411-423).

Son bölümde ise *“Bir Tarih Felsefecisi: Ayhan Bıçak”* başlığı ile Arzu İbişi Temelli tarafından yazılmıştır. Bu bölümde felsefe eğitim almış ve çalışmalarını tarih felsefesi alanında yoğunlaştırmış bir felsefe tarihçisinin metodolojisi, tarih algısı, çalışmaları ve muhtevaları hakkında bilgiler verilmiştir. Son kısımda ise yine kendisine ait bir alıntı paylaşılmış ve kitap bölümleri sonlandırılmıştır (İbişi Temelli, 2017: 425-438).

Kitap otuz beş tarihçiyi kapsayacak şekilde planlanmış ancak üç yazarın bölümleri yetiştirememesi sebebiyle otuz iki tarihçinin kısa biyografisini içermiştir ve biçimde oldukça hacimlidir. Kitapta genel bir anlatı bütünlüğü sağlanmış ve akış bozulmadan bütün bu bölümler tamamlanmıştır. Özellikle tarih alanına ilgi duyan veya tarih öğrencileri tarafından başucu yapılabilecek bir *“Türk tarihçileri rehberi”* niteliğindedir. Tarihçilerin kullandıkları metodolojiler paylaşarak tarihyazımı sürecinde gerek kaynak tarama, gerek belge okumanın hem önemi hem de incelikleri hemen her bölümde anlatılmıştır.

Kitabın dilinin sade olması ve kısa cümlelerle anlatılmak istenenin ifade edilmesi anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Bölümlerde ele alınan tarihçiler arasında bir bağ olduğu görülmektedir. Kitap bir bütün olarak düşünüldüğünde nesiller arasında devam eden ve adeta bir tarihçi geleneğini anlattığı söylenebilir. Tarihçilerin ele aldığı konular düşünüldüğünde birbirini tamamlayan çalışma sahalarının *“usta tarihçileri”* nin titizlikle seçilip kitapta yer bulduğu görülmektedir. Bu konuda kitaptaki tek eksik belki de hem Anadolu hem Büyük Selçuklu devletleri tarihi üzerine çalışma yapan tarihçilerin yer almayışıdır. Bu durumun sebebinin de daha önce belirttiğimiz gibi yazarlarından kaynaklı ilgili bölümlerin yetişmeyişidir.

Kitabın en önemli yanlarından biri okuyucularını yeni kaynak, kişi ve araştırma konularına yönlendirmesidir. Bu da özellikle tarih araştırmacıları için ne kadar verimli bir kitap olduğuna işaret etmektedir. Söz konusu tarihçilerin sorunsallaştırdığı meselelerin üzerine yeniden düşünmeye ve bu sayede yeni çalışmalar yeni söylemler üretmeye teşvik edici olduğu yadsınamaz. Fark edileceği üzere tarihçilerin biyografisinin alt metninde bir Türkiye entelijansiya tarihi anlatılmaktadır. Yükseköğretim süreci esnasında karşılaştıkları zorluklar üzerinden akademide siyasi süreçlerle birlikte yaşanan sorunların fotoğrafı çekilmiştir. Belge/kaynak okuma, dil bilme gibi bir araştırmacıda olması gereken vasıfların önemi de

vurgulanmıştır. Adeta sıradan bir araştırmacıyı “usta tarihçi” yapacak vasıflar örnek yaşamlar üzerinden tarif edilmiştir.

Kitabın çoğu bölümünde gerek yazım yanlışları gerek imla hataları gerekse de dizgi hataları görülmektedir. Bu hataları tek tek belirtmek gereksiz olduğundan genel ifadelerle söylemeyi tercih ettim. Kitabın kapak kısmında otuz iki tarihçinin fotoğrafları yer almaktadır. Bu güzel düşünülmüş bir tasarım olmakla birlikte bahsi geçen tarihçileri tanımayanlar için aynı fotoğrafların kendi bölümlerinde de yer alması okuyucuların tarihçiyi tanımasını kolaylaştırabilir.

### Kaynakça

- Carr, E. H. (2018). *Tarih Nedir?* Çev. Misket Gizem Gürtürk, İstanbul: İletişim.
- Carr, E. H., Fontana, J. (1992). *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık*, Çev. Özer Ozankaya, İstanbul: İmge.
- Collingwood, R. G. (2017). *Tarih Tasarımı*, Çev. Kurtuluş Dinçer, Ankara: Doğubatı.
- Genç, M. (1986), “Tarih Araştırmaları Oturumu Üzerine Yorum”, *Türkiye’de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi*, Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Meriç, C. (2014). *Mağaradakiler*, İstanbul: İletişim.
- Özbaran, S. (2011). *Geçmiş Güncelleştirmek*, İstanbul: Tarihçi.
- Şimşek, A. (2017). *Yaşayan Türk Tarihçileri*, A. Şimşek (Ed.), Ankara: Pegem.
- Timur, T. (2014). *Felsefe, Toplum Bilimleri ve Tarihçi*, İstanbul: Yordam.





TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2018, 7(1)

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

# ÇEVİRİ MAKALELER



Çeviri:

## TARİH PROGRAMLARI HAKKINDA<sup>1</sup>

Çamlıca Lisesi Tarihi Muallimi Ali Ekrem (İNAL)\*

Çeviriyazı: Selen YAKAR\*\*

Liselerin her iki devresinde şimdiye kadar tedris edilen tarih dersleri şekl-i tertip (tertip şekli) ve müfredat itibariyle milli şunu (olayları) ihtiva etmekten ziyade vekayi-i alemin hutut-ı umumiyesi (genel hatları) etrafında cem edilerek bir hususiyet irae (gösterme) etmekte idi. Halbuki her millet tarihine hem ilim hem de şahsiyet-i milliyenin (milli şahsiyet) temerküz (toplanma) ve inkişafı (gelişmesi) hüviyet-i milliyenin (milli kimlik) hususiyetlerini nazar-ı dikkate alarak iki veçheli bir şekl-i tedris (öğretim şekli) verdiği için bu zarureti nazar-ı ehemmiyete almağı esas ittihaz ettik. Beşerin ibda ettiği (meydana getirdiği) medeniyetin eski kurunlardan itibaren mütekebil (karşılıklı) tesirat ve tahavvülatına (değişmeler) lüzum-u miktarında mevki verilmekle beraber Türk'ün tarihi rollerine fazla ehemmiyet verilmiş ve ilk kurunları (çağları) aştıktan sonra tarihin vekayi-i umumiyesi milli tarih etrafında tekşif edilmiştir (keşfedilmiştir). İkinci devrenin tarihinde ise ilm-i taksimat gözetilerek ibda'at ve asar-ı medeniyet etrafında tarihin siyasi cereyan ve tahavvülatı toplanmıştır.

<sup>1</sup> *Muallimler Mecmuası*, Sene: 2, Sayı: 20, Nisan 1924, ss. 567-571.

\* Ali Ekrem'in soyadı bilgisine Savaş Karagöz ve Tayip Duman'ın makalesinden ulaşılmıştır. Bkz: KARAGÖZ, Savaş ve DUMAN Tayip, 1908-1928 Yılları Arasında Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Öneriler, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C: 7, S: 35, ss. 585.

\*\* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı, Lisans 4. sınıf öğrencisi, E-posta: [selenyakar1@gmail.com](mailto:selenyakar1@gmail.com)

Şimdiye kadar millî tarihimizde hadisat, eşhas (şahıslar) etrafında toplanmakta, asıl vakaların amili (sebepl) olan milletin şahsiyet- i maneviyesi (manevi şahsiyeti) gözetilmemekte idi. Bu hal son senelere kadar devam eden şekl-i hükümetin (hükümet şekli) icabat-ı zaruriyesinden (zaruri icabı) mütevellitti (doğmuştu). Hâlbuki hâkimiyet-i milliyesini (millî hâkimiyetini) ihraz (kazanma) eden büyük Türk'ün tarihte oynadığı rolleri eşhasa atfetmek ve şahsiyet-i maneviyeyi nazarı ehemmiyete almamak hakikat-ı tarihiye ile büyük bir tezat teşkil ettiğinden şunun-ı tarihiye (tarihi olaylar) manevi varlığa istinat ettirilmek suretiyle teselsül (zincirleme) ettirilmiştir.

İlk devredeki tarih derslerine her sınıfta ikişer saat tahsis edildiği için tarihi üç senede cem ve tefik (birleştirme) etmek “zarureti” nazar-ı dikkate alınmıştır.

Bu sebepten şark milletleri ile eski Türkler, Yunanlılar ve Makedonyalılar ve Romalılar “kurun-ı evveli” namı altında cem edilmiş ve Avrupa'ya taalluk (ilgisi olma) eden kurun-ı vusta (ortaçağ) vekayii de ilaveten altıncı sınıfa tahsis olunmuştur.

Kurun-ı evvelanın (ilkçağların) şark milletlerine ait olan hadisatında bu milletlerin ibda ettikleri medeniyetin evsaf-ı mümeyyizesi (seçkin vasıfları) esas ittihaz edilerek siyasi vaziyetleri hakkında umumi ve mücmel (kısa) malumat verilmesi muvafık görülmüştür. Hint ve Çin medeniyetlerine dair umumi bir fikri müteakip Türk'ün eski devirlerine ait siyasi hüviyetleri ile İslamiyeti kabulden evvelki medeniyetleri müfredatın bu kısmına ithal edilmiştir. Avrupa medeniyetinin mevlidi olan Yunan ve Roma tarihlerinde de siyasi tahavvüllerin saikleri (sevk eden) ile neticelerine ve ibdaat-ı medeniyelerine (medeniyet kurmaları) ehemmiyet verilerek tedrisinde bir fayda mündemiç (içeren) olmayan vakıalar ithal olunmamıştır.

Kurun-ı vustanın başlangıcı esasen Roma ile alakadar olduğu için imparatorluğun inkısamını (bölünmesini) müteakip bu devirlerdeki Roma medeniyeti hakkında bir fikir verilip bade muhaceret-i umumiyyeye intikal edilmiştir. Barbarların tesisatına dair de küçük bir izahı müteakip Verdun taksimi ile bu tarihten sonra kurun-ı cedideye (yeniçağlar) kadar Avrupa'nın umumi vaziyeti, siyasi mücadelatı ve medeniyetin bariz esasları gösterilerek kurun-ı vusta Avrupası ikmal edilmiştir.

Vekayii lüzumsuz tafsilatı tay (atlama) edilerek tarihin ana hatları gözetilmek ve talebenin de seviyesi nazar-ı itibara alınmak suretiyle bu mübahisin bir sene zarfında tedrisine imkân görülmüştür.



Yedinci sınıfın tedrisatı ise Arap ve Türk tarihine tahsis olunmuştur. Türk'ün İslamiyetten sonraki milli hüviyeti Arap ve Acem medeniyetlerinin tesiri ile başka bir kisveye girdiğinden teakub (birbirini takip etme) ve teselsülü cihetiyle evvela Arap ve sonra Türk tarihi kurun-ı cedide kadar takip olunmuştur. Arap tarihindeki fevkü'l-tabii vekayi kaldırılmış ve asırlardan beri devam eden tarihi mugalata nihayet verilerek hakikatin iç yüzü ortaya konulmuştur. Binaenaleyh İslamiyetten evvel Arapların ahval-ı umumiyesi ile İslamiyetin zuhuru ve inkişafı sıralarında İran ve Şarki Roma hakkında mücmel malumat verildikten sonra Müslümanlığı doğuran amiller zikredilerek Hz. Muhammed'in hayat ve tesisatı bir mebhas (konunun başlangıcı) addedilmiştir. Bundan sonra yeni teşkil eden İslam hükümetinin mahiyeti siyasiyesi eşkal (biçimleri) ve zurufuyla (zarflar) beraber bir cumhuriyet olduğundan eski tarihlerde Hulefa-i Raşidin devri denilen zaman, Cumhuriyet namı altında cem edilerek vekayiin hutut-ı umumiye ve esasiyesi ile siyasi ve içtimai teşkilatı bu cümlede zikrolunmuştur.

Emevi, Abbasi ve Endülüs hükümetlerinin siyasi hüviyetleri mutlakiyet-i idareden başka hiçbir mana ifade etmediği için cumhuriyetin hitamını (sonlanma) müteakip vekayi hulaseten (özet olarak) "İslam'da mutlakiyet" namı altında tekşif olunmuştur (keşfedilmiştir). Türklerin İslamiyete duhulleri (girişleri) ile şarkın mukadderatını ellerine almak hususundaki rolleri silsiley-i tarih gözetilerek takip olunmuştur. Bunun için İslam ve Türk tarihinin vahdet-i esasiyesi (temel birliği) muhafaza olunarak evvela ilk Türk ve İslam münasebeti, İslam alemine Türklerin karışması bade Samaniler, Karahanlılar ve Gazneviler devirlerinin siyasi ve içtimai teşkilatı ile medeniyetleri "Türkler ve İslamiyet" serlevhası altında cem olunmuştur. Bu mübaheseden sonra Oğuzların garba muhaceretleri ile İslamiyeti kabulleri ve beşinci asır sonlarındaki coğrafi sahaları irae edilerek Selçuklular ve tesis ettikleri imparatorluk ile tesisat-ı medeniyesi "Oğuz Türkleri" unvanı altında toplanmıştır. Tavaif-i Mülük namı altında zikredilen hükümetler arasında en ziyade iz bırakan Fatımiler, Atabegler, Eyyubiler hakkında umumi bir fikir verilmekle iktifa olunup diğerleri lüzumsuz addolunmuştur.

Ehl-i salip vekayi-i de yalnız mahiyet ve netayici zikredilmek suretiyle bu meyana ithal edilmiştir.

Türk'ün İslamiyet dairesi altındaki simay-ı tarihisi bu devirlerden sonra daha ziyade inkişaf ettiğiinden hadisat-ı tarihiye taazzi (şekillenme) eden siyasi teşkilatlar altında tekşif olunarak (keşfedilerek) evvela Anadolu'nun Selçuk istilasından mukaddem siyasi ve içtimai vaziyeti ile Anadolu Selçuk Devleti ve bade Harezmiler bu silsile-i tasnife ithal olunmuştur.

Cengiz'in tesisatı hadisat-ı tarihiyye itibariyle bu vekayiden sonra takip olunacağı cihetle "Moğol-Türk" İmparatorluğu'na taalluk eden aksam ile Moğol tahakkümü altında Anadolu'nun aldığı siyasi vaziyet, tarih-i millimizin ana hatlarını teşkil ettiğinden yanlış telakkiler ortadan kaldırılmış ve inhilal (yıkılan) eden Türk devletinin aldığı eşkal-i siyasiyyeden kışım kısım bahsolunmuştur.

Türk'ün ati inkişafı için esaslı bir mesnet teşkil eden Balkan istilası zikrolunduktan sonra milli vekayi "Vahdet-i Milliye Harpleri ve Netayici" cümlesi altında cem edilerek taazzi eden imparatorluk zikrolunduktan sonra imparatorluğun medeni tesisatı ile siyasi ve içtimai teşkilatı bu cümleye ithal olunmuştur.

Türk tarih-i milliyesinin bariz safhalarından birini irae eden Timur İmparatorluğu hem Orta Asya hem de garp Türkleri için pek mühim vekayii ihtiva ettiği cihetle zaman-ı vekayinin cereyan-ı teselsülü gözetilerek Timur İmparatorluğu "Timur Devri" namı altında müstakil bir fasl-ı tarihi olarak bu meyana konulmuştur.

Bade Osmanlı İmparatorluğunun ikinci devre-i teessüsünden Bizans'ın inkirazına kadar geçen müddet, vekayi ve hadisat etrafında toplanıp kurun-ı cedideye kadar bu minval üzere yürütülmüştür.

Müteakiben kurun-ı cedid bidayetlerinde Avrupa'nın şekl-i siyasîsinden muhtasaran bahsolunduktan sonra garbın fikri, siyasi, içtimai ve dinî inkılapları bu meyana ithal olunmuştur.

Müfredat-ı tarihiyye (tarih müfredatı) bu sınıfta her ne kadar mahmul (yükü) ise de kurun-ı vusta İslam ve Türk hayat-ı tarihiyyesini tamamiyle ihtiva ettiği ve Türk'ün vahdet-i milliyesini de gösterdiği için ilmi tasnife mutabık geldiğinden ve vekayinin lüzumsuz tafsilatından sarf-ı nazar edilmek suretiyle tedris imkânı bir derece kolaylaşır.

Sekizinci sınıfın müfredatına gelince: bu sınıfta Osmanlı İmparatorluğu'nun itla ve tevakkuf devirlerinin hutut-ı umumiyyesi, II. Viyana Muhasarası'na kadar takip edilmiş ve müteakiben 17 ve 18. asırlarda Avrupa'ya umumi bir nazar atfedildikten sonra tekrar imparatorluk vekayine geçilerek siyasi ric'atın mukaddimesi olan Karlofça Muahedesinden itibaren devr-i islahata kadar vekayi teselsül ettirilmiştir. Bu mubahisden sonra 19. asır cihan vaziyet-i umumiyyesine de küçük bir saha ayrılmıştır. Devri islahat ile onu takip eden vekayi serd edildikten sonra Osmanlı-Türk medeniyetinin evsafı mümeyyizesi ile Tanzimattan evvelki

teşkilat bu sıraya konulup bade Tanzimattan itibaren harb-i umumiye kadar hadisat-ı tarihiyye takip olunmuştur.

20. asır cihan vaziyet-i umumiyyesi hakkında mücmel bir malumatı müteakip Harb-i Umumi ve Türkiye'nin Harb-i Umumideki rolü ile Mondros Mütarekesi bu sıraya konularak milli Türk devletinin teessüsündeki amiller zikrolunduktan sonra Sevr ve Lozan Muahedeleriyle Türk Cumhuriyeti ve bugünkü Türk alemi hakkında da bir fikr-i esasi verilmek suretiyle ilk devir tarihine nihayet verilmiştir.

Kurun-ı cedid ve asr-ı hâzir tarihi umumisi milli tarihimiz etrafında Türk milletini en ziyade alakadar kılacak bir şekilde tasnif ve tertip edildikten atnab-ı vekayiye (olayların bağları) mahal bırakılmayarak umumi ve esaslı malumatı cem etmek suretiyle tedris imkânı bî'n-nisbe kolaylaşır.

İkinci devre tarih tedrisatına her sınıfa ikişer ve on birinci sınıf edebiyat kısmına da ayrıca iki saat ki ceman sekiz saat tahsis edildiği cihetle bu kısımda medeniyet tarihi mihver-i esasi ittihaz edilmiştir.

Talebenin tarih hakkındaki malumat-ı umumiyyesi ilk devrede itmam edildiğinden siyasi vekayiden ziyade medeniyetin safahat-ı muhtelifesi zaman ve mekân gözetilerek tasnif olunmuştur.

Kurun-ı evveli ve vusta medeniyeti ikinci devrenin birinci senesi olan dokuzuncu sınıfa, kurun-ı cedide medeniyeti ile Viyana Kongresi'ne kadar siyasi tahavvülâtın hutut-ı umumiyyesi onuncu seneye tahsis olunmuştur. Viyana Kongresi'nden itibaren zaman-ı hazıra kadar muhtelif Avrupa memleketlerindeki inkılap hareketleriyle, milliyet cereyanları ve 18. Ve 19. Asırlarda Osmanlı-Türk İmparatorluğu'nun eşkal-i umumiyyesi ile sükut ve inhilalin saikleri üzerinde fazla tevakkuf edilerek Cumhuriyet Türkiye'sine kadar hadisat-ı siyasiyenin esbab ve avamili üzerinde silsile-i tarihiyye temerküz ettirilmiştir.

Bu sınıfta sanayi ve ticaretteki tahavvüller-ı azimenin garp ve Amerika milletleri üzerindeki tesirat ve netayiciden başka 19 ve 20. asırların hayat-ı fikriyyesi konulmuş ve Harb-i Umumiye tevlid eden sebepler ile neticeleri ve halihazırdaki cihan ahvali umumiyyesi ve Cumhuriyet Türkiye'si ile komşu devletlerin ahvali "Bolşevizm ve Faşizm" cereyanları ve bugünkü Türk alemi hakkında da esaslı bir malumat verilmesi nazarı dikkatten kaçırılmamıştır. İkinci devre talebeyi Darülfünun'a ihzar etmek gayesini takip ettiği cihetle tarihin şuunu



medeniyyesi bir küll halinde bu devrede gösterilerek siyasi tahavvülata da lüzumu derecede ehemmiyet atfedilmiştir.

Edebiyat şubesinde ise Türk'ün en eski devirlerinden bugüne kadar siyasi tahavvülâtının hututu umumiyyesi gösterildikten sonra muhtelif zaman ve muhtelif sahalardaki medeniyetinin eşkal-i umumiyyesinin tedrisi tensip olunmuştur. Bu tarz tertipte hadisat-ı tarihiyenin tasnif-i ilmisi gözetilmiş olduğundan esaslı bir tedris ile müfid (faydalı) neticeler elde edileceğine kanaat-ı kamilemiz vardır.

Çamlıca Lisesi Tarih Muallimi

Ali Ekrem

*TEŞEKKÜR...*

*Bu çeviriyazıyı hazırlamama vesile olan, hoşgörüsü ve güler yüzüyle benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen pek kıymetli hocam Prof. Dr. Bahri ATA'ya teşekkür ederim.*

## تاریخ پروغراملری حقنده

لیسه لک هر ایکی دوره سنده شیمدی یه قدر تدریس ایدیلن تاریخ درسی شکی ترتیب و مفردات اعتباریه ملی شئونی احتوا ایتمکدن زیاده وقایع عالمک خطوط عمومیه سی اطرافنده جمع ایدیلهرک بر خصوصیت اراءه ایتمه مکده ایدی . حالبوکه هر ملت تاریخنه هم علم همده شخصیت ملیه نک تمرکز و انکشافی ، هویت ملیه نک خصوصیتلری نظر دفته آلهرق ایکی وجهه لی بر شکی تدریس ویردیکی ایچون بو ضرورتی نظر اهمیته آلمغی اساس اتخادایتدک . بشرک ابداع ایتدیکی مدنیتک اسکی قرنلردن اعتباراً متقابل تأثیرات و تحولاتنه لزومی مقدارنده موقع ویرلمکه برابر تورکک تاریخی رولارینه فضله اهمیت ویرلمش وایلك قرنلری آشدقن صوکره تاریخک وقایع عمومیه سی ملی تاریخ اطرافنده تکشیف ایدلمشدر . ایکنجی دوره نک تاریخنده ایسه علمی تقسیمات کوزه دیلهرک ابداعات و آثار مدنیته اطرافنده تاریخک سیاسی جریان و تحولاتی طوپلانمشدر .

شیمدی یه قدر ملی تاریخ مزده حادثات، اشخاص اطرافنده طوپلانمقده، اصل وقعهارک عاملی اولان ملتک شخصیت معنویه سی کوزه دیلمه مکده ایدی . بو حال صوک سنه لره قدر دوام ایدن شکی حکومتک ایجابات ضروریه سندن متولددی . حالبوکه حاکمیت ملیه سنی احراز ایدن بویوک تورکک تاریخنده اوینادیغی روللری اشخاصه عطف ایتمک و شخصیت معنویه یی نظر اهمیته آلماق حقیقت تاریخیه ایله بیوک بر تضاد تشکیل ایتدیکندن شئون تاریخیه معنوی وارلغه استناد ایتدیلمک صورتیه تسلسل ایتدیلمشدر .

ایلك دوره ده کی تاریخ درس لرینه هر صنفده ایکیشر ساعت تخصیص ایدلدیکی ایچون تاریخی اوچ سنه ده جمع و تلفیق ایتمک « ضرورتی » نظر دفته آلمشدر . بو سببدن شرق ملتلری ایله اسکی تورکلر، یونانیلر و ماکدونیا لیلر و رومالیلر « قرون اولی » نامی آلتنده جمع ایدلمش و آوروپایه تعلق ایدن قرون وسطی وقایع ده علاوه آلتنجی صنفه تخصیص اولونمشدر .

قرون اولانک شرق ملت لرینه عاڈ اولان حادثاتنده بو ملت لک ابداع ایتدکلری



مدینتک اوصاف میزہسی اساس اتخاذا ایدیلہرک سیاسی وضعیتلری حقنہ عمومی و مجمل معلومات ویرلمسی موافق کورولمشدر . هند و چین مدنیتلرینہ دائر عمومی بر فکری متعاقب تورکک اسکی دورلرینہ عائد سیاسی هویتلری ایله اسلامیتی قبولدن اولسکی مدنیتلری مفرداتک بوقسمہ ادخال ایدلمشدر . اوروپا مدنیتک مولدی اولان یونان و روما تاریخلرنہ سیاسی تحولاتک سائقاری ایله نتیجہلرینہ وابداعات مدنیہلرینہ اهمیت ویریلہرک تدریسندہ برقائده مندج اولمایان وقعہلر ادخال اولونماشدر . قرون وسطانک باشلانغیجی اساساً روما ایله علاقہدار اولدینی ایچین ایمرطورلغک انقسامنی متعاقب بودورلردہ کی روما مدنیتی حقنہ بر فکر ویریلوب بعدہ مهاجرت عمومیہ یه انتقال ایدلمشدر . باربارلرک تأسیساتنہ دائرہ کوچوک بر ایضاحی متعاقب وردون تقسیمی ایله بو تاریخدن سوکرا قرون جدیدہ یه قدر آوروپانک عمومی وضعیتنی، سیاسی مجادلاتی و مدنیتک بارز اساسلری کوستریلہرک قرون وسطی آوروپاسی اکیال ایدلمشدر .

وقایعک لزومسز تفصیلاتی طی ایدیلہرک تاریخک آنا خطلری کوزہ دلمک و طلبہنک دہ سویہسی نظر اعتبارہ آلتقی صورتیله بو مباحثک بر سنہ ظرفندہ تدریسنہ امکان کورولمشدر .

یدنجی صنفک تدریساتی ایسہ عرب و تورک تاریخنہ تخصیص اولونمشدر . تورکک اسلامیتن سوکرہ کی ملی هویتی عرب و عجم مدنیتلرینک تاثیریلہ بشقہ بر کسویہ کیردینندن تعاقب و تسلسلی جہتیله اولا عرب و سوکرا تورک تاریخنی قرن جدیدہ قدر تعقیب اولونمشدر . عرب تاریخندہ کی فوق الطبیعہ وقایع قالدیرلمش وعصرلردن بری دوام ایدن تاریخی مغالطہلرہ نہایت ویریلہرک حقیقتک ایچ یوزی اورتیہ قونولمشدر . بناء علیہ اسلامیتن اول عربلرک احوال عمومیہ سیلہ اسلامیتنک ظهور و انکشافی صیرہلرنہ ایران و شرقی روما حقنہ مجمل معلومات ویرلدکن سوکرا مسلمانلغی دوغوران عامللر ذکر ایدیلہرک حضرت محمدک حیات و تأسیساتی بر مبحث عد ایدلمشدر . بوندن سوکرہ یکی تشکل ایدن اسلام حکومتک ماہیت سیاسی اشکال و ظروفیلہ برابر بر جمهوریت اولدیغندن اسکی تاریخلردہ خلفای راشدین دوری دینلن زمان، جمهوریت نامی آلتندہ جمع ایدیلہرک وقایعک خطوط عمومیہ و اساسیہسی ایله سیاسی و اجتماعی تشکیلاتی بو جملہدہ ذکر اولونمشدر . اموی ، عباسی و اندلس حکومتلرینک سیاسی هویتلری مطلقیت ادارہدن باشقہ ہمچ بر معنا افادہ ایتمدیکی ایچون جمهوریتک ختسانی متعاقب وقایع خلاصہ



« اسلامده مطلقیت » نامی آلتنده تکشیف اولونمشدر. تورکلرک اسلامیه دخولاری ایله شرق مقدراتنی اللرینه آلمق خصوصنده کی رولاری سلسلهء تاریخ کوزده دیلهرک تعقیب اولونمشدر. بونک ایچون اسلام و تورک تاریخنک وحدت اساسیه سی محافظه اولونهرق اولای ایلك تورک و اسلام مناسباتی، اسلام عالمه تورکلرک قاریشماسی بعده سامانیلر، قاراخانیلر و غزنویلر دورلرینک سیاسی واجتماعی تشکیلاتی ایله مدینتلی « تورکلر و اسلامیت » سرلوحه سی آلتنده جمع اولونمشدر. بو مباحثدن سوکرا اوغوزلرک غربه مهاجرتلیله اسلامیتی قبولاری وبشنجی عصر سوکلرنده کی جغرافی ساحه لری ارأه ایدیلهرک سلچوقیلر و تأسیس ایتدکلری ایمراطورلق ایله تأسیسات مدینه سی « اوغوز تورکلری » عنوانی آلتنده طوپلانمشدر. طوائف ملوک نامی آلتنده ذکر ایدیلن حکومتلر آراسنده اک زیاده ایزبراقان فاطمیلر، آتابکلر، ایوبیلر حقنده عمومی بر فکر ویرلمکله اکتفا اولونوب دیکرلری لزومسز عد اولونمشدر.

اهل صیب وقایعی ده یالکز ماهیت و نتایجی ذکر ایدلمک صورتیه بو میانه ادخال ایدلمشدر.

تورکک اسلامیت دائره سی آلتنده کی سیمای تاریخیه سی بودورلردن سوکرا دها زیاده انکشاف ایتدیکندن حادثات تاریخیه بعضی ایدن سیاسی تشکیلاتلر آلتنده تکشیف اولونهرق اولای آنادولونک سلچوق استیلا سندن مقدم سیاسی واجتماعی وضعیتی ایله آنادولی سلچوق دولتی و بعده خوارزمیلر بوسلسلهء تصنیفه ادخال اولونمشدر. جنکیزک تأسیساتی حادثات تاریخیه اعتباریه بو وقایعدن سوکرا تعقیب اولونه جفی جهتیه « موغول - تورک » ایمراطورلغنه تعلق ایدن اقسام ایله موغول تحکمی آلتنده آنادولونک آلدیغی سیاسی وضعیت، تاریخ ملیمیزک آنا خطلرینی تشکیل ایتدیکندن یا کلش تلقیلر اورتادن قالدیرلمش و انحلال ایدن تورک دولتنک آلدیغی اشکال سیاسیهدن قسم قسم بحث اولونمشدر.

تورکک آتیء انکشافی ایچون اساسی بر .سند تشکیل ایدن بالقان - استیلاسی ذکر اولوندقدن سوکره ملی وقایع « وحدت ملیه حربلری و نتایجی » جمله سی آلتنده جمع ایدیلهرک بعضی ایدن ایمراطورلق ذکر اولوندقدن سوکرا ایمراطورلغک مدنی تأسیساتی ایله سیاسی واجتماعی تشکیلاتی بو جملهیه ادخال اولونمشدر. تورک تاریخ ملیسنک بارز صفحه لرندن برینی ارأه ایدن تیمور ایمراطورلغی هم

اورتہ آسیا ہمده غرب تورکبری ایچون پک مهم وقایعی احتوا ایتدیکی جهتله زمان وقایعک جریان تسلسلی کوزه تیلهرک تیمور ایمراتورلغی « تیمور دوری » نامی آلتنده مستقل بر فصل تاریخی اوله رق بو میانه قونولمشدر .

بعده عثمانلی ایمراتورلغنک ایکنجی دوره تأسسندن بیزانسک انقراضنه قدار کچن مدت، وقایع و حادثات اطرافنده طوپلانوب قرون جدیدیه قدار بو منوال اوزره یوروتولمشدر .

متعاقباً قرن جدید بدایتلرنده آوروپانک شکل سیاسیسندن مختصراً بحث اولوندقن سوکرا غربک فکری، سیاسی، اجتماعی و دینی انقلابلری بو میانه ادخال اولونمشدر .

مفردات تاریخیه بو صنفده هر نه قدر محمول ایسهده قرون وسطی اسلام وتورک حیات تاریخیه سنی تمامیه احتوا ایتدیکی و تورکک وحدت ملیه سنی ده کوستردیکی ایچون علمی تصنیفهده مطابق کادیکندن وقایعک لزوم تفضیلاتندن صرف نظر ایدمک صورتیه تدریس امکانی بر درجه قولایلاشیر .

سکرنجی صنفک مفرداتنه کلنجه : بو صنفده عثمانلی ایمراتورلغنک اعتلا وتوقف دورلرینک خطوط عمومیه سی، ایکنجی ویانه محاصرده سنه قدار تعقیب ایدلمش و متعاقباً ۱۷ و ۱۸ نجی عصرلرده آوروپایه عمومی بر نظر عطف ایدلکدن سوکرا تکرار ایمراتورلغی وقایعنه کچیلهرک سیاسی رجعتک مقدمه سی اولان قارلوغجه معاهده سنندن اعتباراً دور اصلاحاته قدار وقایع تسلسل ایتدیرلمشدر . بو مباحثدن سوکرا اون طقوزنجی عصر جهان وضعیت عمومیه سنهده کوچک بر ساحه آیرلمشدر . دور اصلاحات ایله اونی تعقیب ایدن وقایع سرد ایدلکدن سوکرا عثمانلی تورک مدنیتنک اوصاف میزه سیله تنظیماتدن اولکی تشکیلات بو صیرایه قونیلوب بعده تنظیماتدن اعتباراً حرب عمومییه قدار حادثات تاریخیه تعقیب اولونمشدر .

یکرمنجی عصر جهان وضعیت عمومیه سی حقنده محمل بر معلوماتی متعاقب حرب عمومی و تورکیانک حرب عمومیهده کی رولی ایله موندروس متارکسی بو صیرایه قونیلارق ملی تورک دولتنک تأسسنده کی عامللر ذکر اولوندقن سوکرا سهور ولوزان معاهده لرلیله تورک جمهوریتی و بو کونکی تورک عالمی حقندهده بر فکر اساسی ویرمک صورتیه ایلك دوره تاریخنه نهایت ویرلمشدر .

قرن جدید و عصر حاضر تاریخ عمومیه سی ملی تاریخمز اطرافنده تورک ملتنی



اك زياده علاقہ دار قبیلہ جق بر شڪلدہ تصنیف و ترتیب ایدلدیكندن اطناب وقایعہ محل براقلمایارق عمومی و اساسی معلوماتی جمع ایتمك صورتیله تدریس امکانی بالنسبه قولایلاشیر .

ایکنجی دوره تاریخ تدریساتنه هر صنفه ایکیشر و اون برنجی صنف ادبیات قسمنده آریجه ایکی ساعت که جمعا سکر ساعت تخصیص ایدلدیکی جهتله بوقسمده مدنیت تاریخی محور اساسی اتخاذ ایدلمشدر .

طلبه نك تاریخ حقنده کی معلومات عمومیہ سی ایلك دوره ده اتمام ایدلدیكندن سیاسی وقایعدن زیاده مدنیتك صفحات مختلفه سی زمان و مکان کوزمه دیلهرك تصنیف اولونمشدر .

قرون اولی و وسطی مدینتی ایکنجی دوره نك برنجی سنه سی اولان طقوزنجی

صنفه، قرون جدیده مدینتی ایله ویانه قونغرہ سنه قادر سیاسی تحولاتك خطوط

عمومیہ سی اونجی سنهیه تخصیص اولونمشدر . ویانه قونغرہ سنندن اعتبارا زمان

حاضرہ قادر مختلف اوروپا مملکتلرنده کی انقلاب حرکتلیله، ملیت جریانلری و اون

سکرنجی و اون طقوزنجی عصرلرده عثمانلی تورك ایمپراطورلغنك اشكال عمومیہ سی

ایله سقوط و انحلالنك سائقلری اوزرنده فضله توقف ایدیلهرك جمهوریت تورکیاسنه

قادر حادثات سیاسیہ نك اسباب و عواملی اوزرنده سلسلهء تاریخیه تمرکز ایتدیرلمشدر .

بو صنفده صنایع و تجارتده کی تحولات عظیمه نك غرب و آمریکا ملتلی

اوزرنده کی تأثیرات و نتایجندن باشقه ۱۹ و ۲۰نجی عصرلرک حیات فیکریہ سی

قونولمش و حرب عمومی بی تولید ایدن سبیلر ایله نتیجه لری و حال حاضرده کی

جهان احوال عمومیہ سی و جمهوریت تورکیاسی ایله قومشودولتلك احوالی» بولشه ویزم

و فاشیزم» جریانلری و بو کونکی تورك عالمی حقنده ده اساسی بر معلومات ویرلمسی

نظر دقتدن قاجیرلماشدر . ایکنجی دوره طلبه بی دارالفنونہ احضار ایتمك غایه سنی

تعقیب ایتدیکی جهتله تاریخك شتون مدنیہ سی بر کل حالنده بودوره ده کوستریله رك

سیاسی تحولاتده لزومی درجه ده اهمیت عطف ایدلمشدر .

ادبیات شعبه سنده ایسه تورك الكاسکی دورلرندن بو کونه قدر سیاسی تحولاتنك

خطوط عمومیہ سی کوسترلرکدن صوکر مختلف زمان و مختلف ساحلرده کی مدنیتنك

اشكال عمومیہ سنك تدریسی تنسیب اولونمشدر . بو طرز ترتیبده حادثات تاریخیه نك

تصنیف علمیسی کوزمه دیلش اولدیغندن اساسی بر تدریس ایله مفید نتیجه لر الده

ایدیله جکنه قناعت کامله مز. واردر .

چاملیجه لیسه سی تاریخ معلمی

علی اکرم





Çeviri:

## TÜRKLERDEN TERCÜME ETMEK<sup>1</sup>

(TRANSLATING THE TURKS)<sup>2</sup>

Peter BURKE\*

Türkçeye Çeviren: Sibel YALI\*\*

Bu makale, "tercümenin kültürel tarihi" olarak adlandırdığım daha kapsamlı bir projenin parçası olup yabancı kültürlerin çevirilerinin bir örneği olarak yabancı dillerin çevrilmesini incelemektedir. Erken modern dönem Avrupa'sına odaklanan bu çalışmada

---

<sup>1</sup> Ç.N: Kültür tarihçisi, Peter Burke'nin, *Translating The Turks* (2011) isimli çalışması, Brill Yayıncılık tarafından 2012 yılında "Why Concepts Matter: Translating Social and Political Thought" adıyla yayınlanan kitapta yer alan makalelerden biridir. Bu yazının devamı, adı geçen makalenin doğrudan çevirisidir. Çeviri, farklı coğrafyalarda yaşayan insanların düşünce yapılarını, birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıklarını anlayabilmemize yardımcı olan araçlardan biridir. Burke, bu çalışmasında erken modern dönem Avrupa'sı tercüme faaliyetlerinin, Türkler üzerinden bir değerlendirmesini yapmaktadır. Bu değerlendirmede örneklem olarak Avrupa siyasi düşüncesine ciddi katkıları olan Osmanlı Türkçesi siyasi terminolojisi ele alınmaktadır. Metinlerde yer alan kavramların hem yabancılaştırma hem de yerileştirme stratejileri doğrultusunda ele alındığı görülmektedir. Yerileştirme stratejisi kültürler arasındaki farkı gözetmemeye, erek kültürde okunabilirliğe ve kabul görmeye yönelik bir stratejidir. Bu strateji çeviri sürecinde kültürel unsurların çıkarılması, değiştirilmesi, eklenmesi ve uyarlanması gibi çeviri uygulamalarını kapsayabilir. Öte yandan yabancılaştırma stratejisi çeviride bir anlamda yabancı unsurların korunduğu, kültürel mesafe ve farklılığın erek kültüre taşındığı ve erek okura hissettirildiği bir çeviri stratejisi olup sözcüğü sözcüğüne çeviri, dipnot kullanarak ve açıklama ekleyerek çevirme gibi çeşitli uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

<sup>2</sup> Burke, P. (2012). *Translating the Turks*. In M. Burke and M. Richter (Eds.) *Why Concepts Matter: Translating Social and Political Thought*. Leiden: Brill, s. 141-152. Brill Yayıncılığın 01.02.2018 tarihli izni ile Türkçeye çevrilmiştir.

\* Emeritus Professor of Cultural History. Emmanuel College.

\*\* İstanbul Üniversitesi SBE, Avrupa Birliği Anabilim Dalı. E-posta: [ataman\\_si@yahoo.com](mailto:ataman_si@yahoo.com)

"kültürel tercüme" terimi Malinowski, Evans-Pritchard ve diğer antropologlar tarafından verilen anlamıyla kullanılmakta ve demokrasiden despotizme politik rejimlerin dönüşümünü de içermektedir.<sup>1</sup>

Buna ilaveten, batılı gezginler Türklerin "kültürel tercümesini" kendi dillerinde yazmışlar ve bu yazılar zaman içerisinde bir dilden diğerine - özellikle Latince, İtalyanca, Fransızca, İngilizce, Almanca ve Felemenkçe gibi diğer dillere - tekrar tercüme edilmiştir. (Şahsen, Türkler hakkında Lehçe ya da Macarca yazılmış kitaplar üzerinde tartışacak dil yetkinliğinde değilim).<sup>2</sup> İspanyol dilinde ise Türkler hem orijinal hem de çeviri eserlerin basımlarında görece daha az yer almıştır.<sup>3</sup> Ancak, birkaç el yazması çeviri ile on altıncı yüzyıla ait büyüleyici bir metin olan "Viaje de Turquía" (Ç.N:Türkiye Gezisi) dikkat çekmektedir. Akademisyenler hala Viaje'yi kimlerin yazdığını ve ilk elden gözlem ya da ikincil kaynaklara dayalı bir kehanet olup olmadığını tartışmaktadır.<sup>4</sup>

Burada tartışılan tüm yazarların yaşadığı sorun, hangi teknik terimlerin (ve nasıl) tercüme edileceğine ve hangilerinin Türkçe'deki orijinal halleri ile kalmasının daha iyi olacağına karar vermektir. Bu kitaplar başka dillere çevrildiğinde, çevirmenlerin - Mel Richter'in yeni fikirlerin "işlenişi" dediği - çok önemli bir karar vermeleri gerekiyordu.

Erken modern Avrupa'da, 1453'ten 1789'a kadar, Osmanlı İmparatorluğu ve Türk kültürü çok farklı iki yoldan tercüme edilmiştir. Bir tarafta geleneksel kalıpların ısrarcılığını, öte yanda ise daha yakın bir bölgede doğrudan gözlemin sonucu olarak daha taze bir vizyonu görüyoruz. Bazı bireyler ise şablonlarla taze yaklaşımları çeşitli oranlarda birleştirerek kullanmıştır.

### **(Türkler için) Klişeleştirme**

Erken modern dönemde Batılı Avrupalıların Osmanlı İmparatorluğu'na kalıplaşmış yollarla baktığı iyi bilinmektedir. Bu bakış açıları Edward Said tarafından yaklaşık otuz yıl önce dile getirilen "oryantalizm" söyleminin bir alt kümesini oluşturmakla birlikte Türkler Doğu Avrupa'yı fethedip kolonileştirdikleri için şaşırtıcı olmayan bir şekilde "gaddarlık" mefhumu daha fazla vurgu yapılan bir konu oldu.<sup>5</sup> Bu bölüm, Richard Koebner, Mel Richter ve son zamanlarda Lucette Valensi'nin çalışmalarında siyasal bağlamda ele alındığından ötürü bir giriş niteliğinde olacaktır.<sup>6</sup>

Ortaçağ Avrupa'sında Müslümanlar için kalıplaşmış olan "Tanrı'nın belası", "Haç düşmanı", ve / veya "yeni barbar" gibi söylemler Osmanlılara da taşınmıştır.<sup>7</sup> 1453'ten sonra, "Türk barbarlığına" dair söylemlerde artış olmuştur. Örneğin hem Cambini hem de çevirmeni, II. Mehmed'in "kelimelerle anlatılmaz mezalimini" vurgularken, Grafton'un kronikleri Konstantinopolis alındığında "çocukların berbat ve zalim şekilde katledildiklerini" not etmektedir.<sup>8</sup>

Şu an yeni olan şey, Osmanlı siyasal rejimine yapılan vurgudur. Bu rejime tarif etmek için farklı dillerde en sık tekrarlanan 5 anahtar kelime "tiranlık", "despotizm", "mutlakiyet", "kölelik" ve "lordluk"tur.

İlk olarak Osmanlı İmparatorluğu siyaset felsefesi açısından bir "tiranlık" olarak tanımlanmıştır. Örneğin 1542 tarihli bir Alman şarkısı, bir toprağın "tiranın ateş ve zulmüne karşı" (Brand / und mörder des Tyrannen") savunulduğunu anlatırken, 1598 tarihli bir şarkı "tiranın korkunçluğundan" (Schrecklich Tyrannisieret) bahsetmektedir.<sup>9</sup> Navargeto (1553), Cavalli (1560), Garzoni (1560) ve Bernardo'nun (1592) raporları ile Venedik'in Osmanlı'ya karşı daha önceki dönemlerdeki tarafsızlığı yerini "tiranlığa / zulme karşı" daha eleştirel bir noktaya bırakmıştır. Francis Bacon ise "Of Nobility" başlıklı yazısında, asil olmayan bir monarşinin "Türklerinki gibi saf ve mutlak Tiranlık" olduğunu belirtmiştir. Kurumların önemine değinen bu bakış açısı daha sonra Montesquieu ve Tocqueville tarafından geliştirilecektir.

İkinci sırada "despotizm" yer almaktadır. 16. Yüzyıl itibarıyla nötr / tarafsız bir anlam taşıyan ve Sırbistan despotuna referansla teknik bir terim olarak kullanılan bu ifade değişmeye başlamıştır. Venedik büyükelçileri (Venier c.1582, Botero 1591, Capello 1634, Foscarini 1637) tarafından aşağılayıcı anlamda kullanılmaya başlayan bu kelime Boulanger (1761) ve Quesnay (1767) tarafından oryantal bir despotizm fikri olarak formüle edilmiştir.<sup>10</sup>

Üçüncü sırada, Venedikli Venier'in "mutlak hakim" (assoluto dominio) adını verdiği, İngiliz diplomat Paul Rycaut'ın "Present State of Ottoman Empire" (1667) adlı kitabında "mutlak" olarak nitelendirdiği "mutlakiyetçilik" kavramı gelmektedir. Rycaut, İtalyan ve Fransız çevirmenleri tarafından takip edildi ve sırasıyla "bütüncül güç" (una potenza totalmente) ve "kesinlikle mutlak güç" (une puissance tout-à-fait absolue) ifadeleri kullanılmıştır. 17. yüzyıl Fransa'sında, "mutlak güç" (pouvoir absolu) genellikle nötr bir kelime olmasına rağmen, bazı kalemler buradaki "mutlak" ifadesini aşağılayıcı anlamda kullanmaktaydı. Belki de Rycaut'un kitabının Hollandalı tercümanı bu terimden bu nedenle kaçındı ve yerine "tam güç" ifadesini



kullanmıştır. Osmanlı'nın mutlak güç imajı, on yedinci yüzyılın sonu itibarıyla, bir karşılaştırma yapabilecek seviyede sağlamlaşmıştı. İngiltere'nin Hollanda büyükelçisi Sir Henry Sidney, Amsterdam'ın burgomasteri Gillis Valckenier tarafından uygulanan gücü "Büyük Türk hiçbir yerde onun (*Gillis Valckenier'in*) Amsterdam'da yaptığı kadar mutlak hâkimiyet ve güç kullanmamıştır" diyerek tarif etmiştir.

Despotizmle yakından ilişkili olan diğer bir konu "sultan'ın köleleri" düşüncesidir. Bu ifade Montesquieu Asya'yla ilgili "Esprit de Servitude"u yazmadan çok önce 1585'te Venedik büyükelçisi Morosini tarafından kullanılmıştır. 'Köle' terimi, İslam devletlerinde kölelerden oluşan ve hükümdarı korumakla görevli olan askeri birlikler (Osmanlı'da kapıkulu askerleri) anlamına gelen *ghulam* kelimesinin bir tercümesi olarak kullanmış olabilir. Ancak askerlerin kendileri için de kullandıkları bu kelime batılı yazarlar ve okuyucular tarafından aşağılayıcı bir ifade olarak kabul görmüştür. Bu terimin kullanılması muhtemelen dilbilimcilerin "yakınsama" dediği şeyi, bu durumda *ghulam* ve *servus* arasındaki ilişkiyi gösterir.<sup>11</sup>

Son olarak, Fransız gezgin François Bernier'in padişah, Şah ve Mughals imparatorluklarını karşılaştırırken açıkladığı gibi, padişahın imparatorluğun tüm topraklarının sahibi veya sahibi olduğu fikri vardı.<sup>12</sup> Bu nedenle Jean Bodin'in monarchie seigneuriale adlı eserinde belirttiği gibi sultan İtalyanca ve Fransızca'da "büyük lord" (il grande signore / le grand seigneur) olarak anılmaktadır. Hakluyt ve diğer yazarlar İtalyanca'daki terimi devralarak İngilizce'de "Grand Signor" terimini kullanmıştır. "Signore" ya da "Seigneur" aslen feodal bir terim olup batıların, yabancı bir monarşi biçimini tanımlamak için kendi geçmişlerine başvurduklarını göstermektedir.

Paul Rycaut'un Osmanlı İmparatorluğu hakkındaki kitabının Lehçe ve Rusça çevirilerindeki isminin yazarın "Türk Devleti"ne referansla "Türk Monarşisi" (Monarchia Turecka) olması dikkate değerdir. Bugün bizim için (ya da en azından bu yazar için) asıl sorun, on yedinci ve on sekizinci yüzyılda kraliyete dayalı bir cumhuriyette yaşayan Polonyalı ve bir "otokrat"ın idaresi altında yaşayan Rus okuyucular için "monarşi" kelimesinin hangi anlamlarla ilişkilendirildiğini anlamaktır.

Aşağılayıcı basmakalıp şablonlar Türklerle ilgili metinlerin bazı çevirilerini de etkilemiştir. Örneğin, Giovanni Botero'nun "Relationi Universali" isimli eserinin İngilizce tercümanı, "principi orientali" (oryantal prensipler) ifadesini "barbar prensler" olarak çevirmiştir.<sup>13</sup> Francesco Guicciardini'nin İtalya Tarihi isimli çalışması Almanca'ya tercüme

edildiğinde, yazarın "crudeltà più che barbara" (barbarlıktan ziyade zulüm) ifadesi gereksiz şekilde uzatılarak "mehr denn Türckische tyranei und grausamkeit" (Türk tiranlığından ve zulümden daha fazlası) haline gelmiştir.

### **Dile Ait Temaslar**

Türkleri tercüme etmenin farklı bir tarzı ise nispeten daha yakın temasa ve ilk elden bilgiye dayanıyordu.

Bu dönemde batıda, Osmanlı İmparatorluğu hakkında ilk elden edindiği bilgilerle yazı yazarlar arasında yirmi yılını imparatorlukta esir olarak geçiren Macaristanlı George (yaklaşık 1422- 1502); on beşinci yüzyılın sonlarında bir süre İstanbul'da yaşayan ve Türkçe bilen Yunan asıllı Theodoros Spandouginos ya da Spandounes; On iki yaşındayken yakalanan ve padişaha ait bir evde yetişen Cenevizli Giovanni Antonio Menavino (yaklaşık 1500-1550); İtalyan gezgin Benedetto Ramberti (1503-44); 1555'den 1562'ye kadar imparatorlukta büyükelçi görevinde bulunan Hollandalı Ogier Ghiselin de Busbecq ve 1661'den 1678 yılına kadar İstanbul'da yaşayan ve aslında kendisi Flaman asıllı bir İngiliz tercümanlık tesadüfen büyükelçinin konsolos veya sekreteri olarak atanan Paul Rycaut sayılabilir. Macaristanlı George'un kitabı orijinal Latince'de en az onbir, Almanca dilinde ise yedi baskı yapmıştır. Busbecq'in kitabı Çekçe, Almanca, İspanyolca, Fransızca, Hollandaca ve İngilizce'ye, Paul Rycaut'ın kitabı ise Fransızca, Hollandaca, Almanca, Lehçe, İtalyanca ve Rusça'ya çevrilmiştir.<sup>14</sup>

Diğer metinler, Batı Avrupa tarihini anlatmakla birlikte Türkler hakkında da söylenecek pek çok şey içermektedir. Kendi zamanının tarihini anlatan piskopos Paolo Giovio, Venedik tarihini anlatan aristokratlar Pietro Bembo'nun (onaltıncı yüzyıl) ve Battista Nani (on yedinci yazılmış) bunlara örnek olarak verilebilir. Bazen "sözlü tarih" olarak adlandıracağımız şeyleri icra eden Giovio, kendi tarihine ait materyalleri toplamak için bazı Türklerle konuşmalar yapmış, ayrıca Osmanlı İmparatorluğu'nun kökenleri hakkında da bir kitap yayınlamıştır. Bembo'nun Latince metni İtalyanca'ya, Giovio'nun metni Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Almanca ve Hollandaca'ya, Nani'nin İtalyanca metni ise Fransızca ve Hollandaca'ya çevrilmiştir.

Bütün bu yazar ve çevirmenlerin yaşadığı sorun, ister "sipahi" gibi Osmanlı İmparatorluğu'na özgü, isterse Müslüman dünyasının başka yerlerinde bulunan (vezir örneğinde olduğu gibi) kültürel özellikli Türkçe kelimelerle ne yapılacağı idi. Bazı tanımlamalar

için önceki Haçlı seferlerine dayanan ortaçağ örnekleri vardı, ancak nispeten az sayıda Arap terimi yazılı Batı dillerine geçmişti. Örneğin, *cadi* (ÇN:Kadı) kelimesi, yaklaşık 1230'larda Fransızca'ya, 1250'lerde ise Latin diline girmiştir. *Soldanus* ve *sultan* kelimesi ise Latince'de yaklaşık 1118'de ortaya çıkarken, *'soldane'* kelimesi 1297'de, *'dragoman'* ise ondokuzuncu yüzyılda İngilizce'ye kaydedilir. 'Yeniçerilik' terimi, on beşinci yüzyılda Fransızca (*jehanicere*) ve İtalyanca (*giannizzero*) yazılı kaynaklarında kullanılmaya başlanmıştır.

### **(Türkler için) Latinceleştirme**

Latin dilinde yazı yazarken özel sorunlar ortaya çıkmıştır. Latince Osmanlı İmparatorluğu ile ilgili yazarlar iki karşıt stratejiden birini seçtiler. Bunlardan ilki klasikleştirmeydi. Örneğin hümanist Bembo, zarif olmak ve "saf" bir Latince ile yazmak adına, ustası Cicero gibi, özgüllüğünden vazgeçmeye razıydı. Bu nedenle Bembo, Türk kadırgaları için "biremes", sipahiler için "equites", Türk filosu için "praefectus classis Thraciae" ve padişah için "Regem Thracium" ifadelerini kullanmaktadır.<sup>15</sup>

Giovio ise klasik eğilimin daha az aşırı bir örneğini sunmaktadır. Yeniçerileri bazen "praetoriani milites" olarak nitelendirirken, Sultan Selim sayfalarında "Selymus Turcarum imperator" olur.<sup>16</sup> Hatta Busbecq bile zaman zaman dilini klasikleştirir ve "equites, centuriones, tribuni, praefectus, templum, and Turcarum imperator" ifadelerini tercih eder.<sup>17</sup>

Alternatif strateji ise Lawrence Venuti'nin de belirttiği üzere egzotikleştirme ya da "yabancılaştırma" idi.<sup>18</sup> Örneğin Macaristanlı George düzenli olarak Türkçe terimleri kullanır ve Latince açıklamalarını yazar; "templum" yerine mescit (cami), "sacerdotes" yerine talismanlar (ulema), "monachi" yerine dervişler, "duces sive satrapae" yerine "sanjakkbeylar" ve daha zor bir örnek verecek olursak "consiliarios, seu cancellarios, aut potius secretarios." yerine bashe (paşalar) ifadelerini tercih etmiştir.<sup>19</sup>

Klasik Latin yazarları arasında yabancılaşmanın yaygınlığı, 16. yüzyıldan itibaren Avrupalılar arasında yabancı görgü ve geleneklere artan ilgiden kaynaklanıyor olabilir. Jean Bodin'in Bembo'yu, sultanı tanımlamak için "Regem Thracium" deyimini kullanımına yönelik eleştirisi dikkate değerdir. Giovio bazen yabancılaşarak, "lanizarorum pedites", "Othomani" veya "Mamaluki" ifadelerini kullanmakta, ya da "equitum praefectis (quos Sanzacos vocant)" ifadesinde olduğu gibi iki çözümü birleştirmektedir.<sup>20</sup> Busbecq'e gelince, iyi ve hümanist bir Latince ile yazmasına rağmen özellikle kurumlar için önemli sayıda Türkçe kelime kullanmıştır.



Çoğu durumda Latince terimleri ekler ve bunları açıklar: Caddy (hakim), Caravansarai, Chiausi (haberci), Dervis, Divanum ("locus concilii"), Dragomanus ("Sic illi interpretem vocant"), Gianizarii, Imaret, Memeluci, Singiaccus, Visirius bu yaklaşımına örnek olarak gösterilebilir.

Benzer bir çözüm, Nürnberg aristokratlarından Jacobus Geuder tarafından İtalyan Giovanni Tommaso Minadoi'nin Türklerle Persler arasındaki savaş tarihini tercüme ederken uygulanmıştır. "Babilonia (quae hodie Bagadat dicitur)" gibi yer isimleriyle tereddüt ettikten sonra yazarın kullanımında mevcut *Caddi*, *Calif*, *Deftdar* gibi teknik terimleri tutmayı tercih etmiştir. Fransız Antoine Geuffroy'un Türk mahkemesini tercüme eden Geuder, Türkçe kelimelere bazı Latince etkileri -Odabasii, Tymariolzi gibi - yansıtırsa da benzer bir ilke izlemiştir.

### **(Türkler için) Yerlileştirme**

Anadiller söz konusu olduğunda, az sayıda çevirmenin dilbilimsel koruma destekçileri olmasına rağmen, Latince için yerlileştirme görece daha az yaygındı. Örneğin, Nani'nin Venedik tarihi, Willem Blaeu tarafından Felemenkçe'ye çevrildi. Blaeu'nun çevirisinin açılışını yapan şiir, "saf Felemenkçe" (zuiver Duits) ile ilgiliydi. Fransızcadan ve o dönemde Dutch dilinde sıklıkla kullanılan yabancı kelimelerden bilinçli şekilde kaçınan yazar, "Ambassadeur" yerine "Gezant", ve "Capitein" yerine "Hoofdman" kelimelerini tercih eder. Osmanlı sultanı için Türk İmparatoru ("Kaizer der Turken"), İran şahı için "İran Kralı" ("De Koning van Persie") ifadelerini kullanması da bu yaklaşımla ilgilidir.<sup>21</sup> Rycout'un çevirmeni olan Glazemaker, Latince veya Fransızcadan kelime ödünç almak yerine basit Flemenkçe kelimelerden bileşik kelimeler türetmeyi ve saf dil kullanmayı tercih eden birisiydi. Örneğin Glazemaker "*maxims*" için "*Gronregel*" kelimesini, "*sünnet*" için ise "*besnijderis*" kelimelerini kullanmıştır.

Bununla birlikte, on altıncı yüzyılda bile, Türklerin gündelik hayatta kullandıkları kelimelerin yazılı literatüre yabancılaştırma stratejisi ile tercüme edildiği görülmektedir. Andrea Cambini tarafından İtalyanca olarak yazılan Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihini ve 1562'de İngilizceye çevirisini ele alacak olursak, İngiliz çevirmen "Turklerin prensi Baiazithe" a atıfta bulunmasına rağmen, kitabın orijinalinde olduğu gibi - aga, paşa, yeniçeriler, cadi (marjinal bir notla, "farklılıkları belirleyen bir yönetici") ve sanzachi vb. - önemli sayıda Türkçe terim kullanmıştır.<sup>22</sup>

Benzer şekilde Giovio, Türklere ilişkin "yorumlarını" kendi dilinde yazarken aralarında aga, bassa, bellerbei, caripici (kapıcı), sangiacchi, solacchi (okçular) ve timariotti (askerlik

yapma koşulu olan toprak kiracıları) gibi bir dizi önemli terimi kullanmayı seçmiştir. Giovio'nun kitabı, on altıncı yüzyılda Türklerle ilgili en iyi bilinen kaynaklardan biri olup en az sekiz İtalyanca baskısı ve Latince, Almanca, İngilizce ve İspanyolca'ya çevirileri vardı.<sup>23</sup> Türk geleneklerine özel bir ilgi gösteren Menavino, birçok sivil ve askeri rütbeli şahsiyet için (örneğin defterdar, spahi, cadi, derviş, imam, müezzin, müftüler, vb.) bir dizi Türkçe unvan vermiştir.<sup>24</sup>

Başka bir deyişle - daha sonra antropologların da yapacağı gibi - özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun kurumlarıyla tanışmış olan bazı batılılar, daha az öz-bilinçle ve daha az sistematik de olsa temel politik ve dini terimleri asıl dilde bırakmaya karar verdiler.

On yedinci yüzyılda, yabancılaştırma daha belirgin hale geldi. Örneğin, Nani, kültürel özelliklere genel olarak saygı duyar. *Bassà, divano, gianizzeri, sangiaco, seraglio, visir* gibi teknik terimleri, hedef kitlesi büyük olasılıkla Venedik eliti olmasından ötürü kendi dilinde açıklamadan sık sık kullanır.<sup>25</sup> Sadece daha sıradışı kelimeler şöyle açıklanır: “Coza (è questo il precettore del Rè)”; “Caimecan (è questo il luogotenente del primo Visir)” (501); veya “con espresso Corriero i Turchi lo chiamano Olacco”.<sup>26</sup> Nani'yi tercüme eden Blaeu, bir dizi Türk isimleri ve unvanlarını kullanmaya devam eder: Defterdar, Derviş, Divan, Janitzers veya Janitsaaren, Müftie, Spahies, Serrail, Vizier. Blaeu Nani'nin yaklaşımını birkaç terimin açıklamasını yaparak izler: “Türklerin Müftüsü veya Yüksek Rahibi” (Opperpriester der Turken), “Kadileschier. . . yani uyuşmazlıkların yargılanması” (Rechter der twistzaaken).<sup>27</sup>

Nani, Osmanlı İmparatorluğu'nu potansiyel bir düşman olarak görüp silahlı kuvvetlerine özel bir ilgi gösterirken, Rycout ise imparatorluğu barış ve ticaretle ilgilenen bir tüccar ve diplomat olarak ele almıştır. Bununla birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nun kültürü hakkında bazen biraz kararsız kalmış ve çalışmalarında görüleceği üzere batıl inanç, şiddet, zulüm ve zorbalık gibi kalıplaşmış şablonları da kullanmıştır.<sup>28</sup>

Öte yandan, Rycout Osmanlı'yı anlattığı “Present State” adlı kitabında Türkleri “kendileri ile aynı niteliklere sahip insanlar” olarak adlandırmış, böylece “genellikle tarif edildikleri gibi çok vahşi ve kaba olamazlar” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Rycout, Türkleri “barbar” olarak nitelendirmenin ve onları ötekileştirmenin tehlikelerine dikkat çekmektedir. Gerçekten de yıllar sonra Montaigne “davranış ve gelenekleri ile bizden farklı olanlara, bizim zamanımızdaki ve ülkelerimizdeki giyim kuşam tarzından farklı giyinenlere karşı barbar klişeleştirmesinin sadece bir “önyargı” olacağını yazdı.

Rejimlerin tercümesi bağlamında, Rycout'un "Türk Devleti" ve "Söylemleri" ile ilgili ilk kitabı özellikle ilgi çekicidir. Yazar, politik genellemeye (Tacitus, Machiavelli ve Bacon'a atıfta bulunarak) ilgi duymakla birlikte "Türk Devleti'nin Anayasası, dünyanın birçok yerinden farklılaşan, kendisini kuracak ve onaylayacak özel makam ve kurallara ihtiyaç duyuyor" diyerek aynı zamanda ülkenin kendine has özellikleriyle de ilgilenmektedir.

Bu nedenle, Rycout birçok Türkçe terim kullanır ve metin veya kenar boşluklarında açıklamalar yapar. Bu terimlerden bazıları dini (müftü, gaur, seglo, molla, derviş, hoca, imam, uşak vb), bazıları ise askeridir (Bectas Ağa, Baltagees, Jebagees, Spahees vb) ve yüksek oranda siyasal ve idari Beglerbeg, Defterdar, Divan, Hazodabaşi, Kadi, Kul, Paşa, Pashalik vb.) terimlerdir. Türk teknik terimlerinin bu kullanımı genellikle Fransızca, İtalyanca ve Hollandaca çevirilerde izlenmiştir.

### **Doğrudan Tercüme**

On altıncı ve on yedinci yüzyıllarda Türkçeden batı dillerine (ve tersine) kitap çevirisi az sayıdadır. Nadir istisnalardan birisi, Latince, Almanca ve Çekçe'ye çevrilmiş olan Hoca Efendi'nin (Sa'duddin Bin Hasan Can, 1535–99 olarak da bilinir) tarih kitabıdır (Tac el-Tevarikh, kelimenin tam anlamıyla "Tarihin Taçları"). Kitap yazarın ölümünden sonra İtalyanca ve İngilizce'ye de çevrilmiştir. Kitabı tercüme eden Alman hümanist Johannes Leunclavius, kitabın Latince tercümesinde zarif olmaktan ziyade yarar sağlamayı seçmiş ve Bassa, Genizari, Sangiacus ve Vezir gibi terimleri Latince kelimeler gibi kullanmıştır.

Hoca Efendi'nin kitabının İngilizce çevirisi, İstanbul'da büyükelçilik papazı olarak görev yapan ve Yeni Ahit'i de Türkçe'ye çeviren din adamı William Seaman tarafından yapılmıştır. Seaman, İncil çevirisi ile ortaya koyduğu misyonerlik faaliyetine rağmen metni yerleştiremedi. Hicri takvimi gözetken, sanjak bey veya bassalik gibi teknik terimleri orijinal dilde bırakan Seaman, kitaptaki boşlukları Arap alfabesinde yazılmış Türkçe kelimeleriyle doldurmuş ve kitapta Hıristiyanlara atıfta bulunmak için kullanılan "kâfir" terimini değiştirmeden tutmuştur.

Dahası, Seaman, önsözde Friedrich Schleiermacher'in çevirmenin görevinin meşhur formülasyonunu modern okuyucularla hatırlatmış, "Onların sözlerini değiştirmek için duyduğumuz arzu, kendi adetlerimizi değiştirmek için duyduğumuz arzuya kıyasla çok fazla" diyerek okuyucuyu orijinal metne götürecek yaklaşımını temellendirmiştir.



## Sonuç

Tercüme, Lydia Liu'nun “ev sahibi dil” dediği şeyi sıklıkla zenginleştirmiştir.<sup>29</sup> Burada incelendiği kadarıyla Türkçe, modern Avrupa politika dilinin - özellikle İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Almanca ve Hollandaca - zenginleştirilmesine katkıda bulunmuştur. Oxford İngilizce Sözlüğüne göre, İngilizcede 'despot' teriminin ilk örneği ve 'yeniçerlik' teriminin ikinci örneği, John Shute'nin Cambini'nin “Türklerin Tarihi”ni çevirisinden gelmektedir. Bununla birlikte sözlüğün kaçırdığı en az üç örnek daha vardır: Ağa, Cadi ve Seraglio. İngilizce sözlükteki Bazice, dispotto, giannizari, seraglio, gran signor gibi İtalyan formları Türkçe terimlerin İngilizce'ye İtalyanca aracılığıyla, muhtemelen on altıncı yüzyılda önemli bir çeviri merkezi olan Venedik üzerinden ulaştığını göstermektedir. Macaristanlı George'dan itibaren yaygınlaşan seyahat literatürüne ve batılı okurların kurum isimlerine aşina olmasına rağmen devşirme ve medrese gibi birkaç anahtar kelimenin ise sözlüğe geçmediği görülmüştür.

Türkçe kelimeleri ödünç almanın alternatifi ise batılı kurumlarla eşdeğerlik veya benzerlikler bulmaya çalışmaktır. Antik Roma gözlükleriyle Osmanlı İmparatorluğunun okunması, özellikle praetorian muhafızları olarak Yeniçere'ye yapılan birçok referans üzerinde belirtilmiştir. Türkçe kelimelerin açıklamalarına, gördüğümüz gibi, rahiplerden sekreterlere çağdaş batı kurumları açısından sık sık yer verilmiştir. Bu konuda Rycout'un yorumu “Hristiyanlığın bazı yerlerindeki Arch Dukes” ile Osmanlı'nın Beglerbeg'leri kıyaslanamayacağı şeklindedir.

Benzetmelerin bazen tersine çevrildiğini belirtmek önemlidir. Yabancı kelimelerin yerleştirilmesi, bazı batıların kendi kültürlerini doğu gözlükleriyle görmelerine izin vermiştir. Bu türden bir tersine çevirmenin klasik örneği Montesquieu'nun İran Mektupları (Lettres Persanes, 1721)'dir. Ancak bu gelenek Dante'nin zamanında Verona'nın "Büyük Han"ına ("Cangrande della Scala") yapılan göndermeleri hatırlayacak olursak çok gerilere gitmektedir. Onyedinci yüzyılın ortalarında, Fronde ismi verilen isyan sırasında despot ve tiranlık terimleri Fransız monarşisi için kullanılmıştır.<sup>30</sup> 18. yüzyılın başlarında Dos de St-Simon, Louis XIV'i (daha sonra yayınlanmamış anılarında) oryantal kral olarak nitelendirmiş, St-Pierre isen Polysynodie (1718) isimli çalışmasında Colbert'in vezir ve yarı-vezirlerine atıfta bulunmuştur. Amsterdam belediye başkanının “Büyük Türk”ün Felemenk versiyonu olduğu zaten aktarılmıştı. Daha

ayrıntılı bir örnek olarak, François Bernier'in *Etats du grand Mogol* (1670) adlı kitabında, Hindistan'ın bir tasvirinin XIV. Louis rejimine eleştirel bir bakış açısı getirdiği görülmektedir.<sup>31</sup>

Okuyucuların kendi kültürlerinden farklı kültürleri anlamalarına yardımcı olan en etkili kültürel çeviri araçlarından biri aslında kültürel olarak spesifik terimlerin tercüme edilmesini reddetmesidir. Bu ret her zaman Paul Rychart ve yukarıda yer verilen yazarlar kadar sofistike olamayabilir. Bazen, çeviriye direnmek, sorunlardan kurtulmanın bir aracı olmaktan öteye gidememektedir. Bununla birlikte, bu kararın sonucu, okuyucuları alternatif kültür sistemlerinin varlığının siyasi alanda ve başka yerlerde daha fazla farkında olmaya teşvik etmektedir.

### **Notlar:**

<sup>1</sup> *The Translation of Cultures*, ed. T.O. Beidelman (London: Tavistock, 1971); Frederic Schaffer, *Democracy in Translation: Understanding Politics in an Unfamiliar Culture* (Ithaca: Cornell University Press 1998).

<sup>2</sup> In Polish there was Marcin Paszkowski, *Dzieje Tureckie* (1615) and in Hungarian Miklós Zrinyi, *Az török Áfijium* (1660–1). On Poland, see Jerzy Nosowski, *Polska Literatura Polemiczno-Antyislamistyczna* (Warsaw: Academy of Catholic Theology, 1974).

<sup>3</sup> Giovio's book on the Turks appeared in Spanish in 1543 but it is a rare book with only one edition; Sagredo's history was published in Spanish translation in 1684.

<sup>4</sup> Jeremy Lawrance, "Europe and the Turks in Spanish Literature of the Renaissance," in *Culture and Society in Habsburg Spain*, ed. Nigel Griffifjin (London: Tamesis), 17–34.

<sup>5</sup> Carlo Dionisotti, "La Guerra d'Oriente nella letteratura veneziana de Cinquecento," in *Geografija e Storia della letteratura italiana* (Turin: Einaudi 1967), 201–26.

<sup>6</sup> Richard Koebner, "Despot and Despotism," *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes* 14 (1951): 275–302; Melvin Richter, "Despotism," *Dictionary of the History of Ideas*. 2 vols. (New York, 1973) 1: 1–18; Lucette Valensi, *Venise et la Sublime Porte: la naissance du despote* (Paris: Hachetta, 1987); Valensi, "The Making of a Political Paradigm: the Ottoman State and Oriental Despotism," in *The Transmission of Culture in Early*

Modern Europe, eds. Ann Blair, Anthony Grafton (Philadelphia, 1990), 173–203. See also Joan-Pau Rubiés,

“Oriental Despotism and European Orientalism: Botero to Montesquieu,” *Journal of Early Modern History* 9 (2005): 109–80.

<sup>7</sup> Robert Schwoebel, *The Shadow of the Crescent: the Renaissance Image of the Turk* (Nieuwkoop: B. de Graaf, 1967), 147; see also Almut Höfert, *Den Feind beschreiben* (Frankfurt: Campus Verlag, 2003).

<sup>8</sup> Grafton quoted in Schwoebel, 13; Andrea Cambini, *The Originall of the Turks*, trans. John Shute (1562; rpr. Amsterdam, 1970), 19b, cf 32a, 55a.

<sup>9</sup> Şenol Özyurt, *Die Türkenlieder und das Türkenbild in der deutschen Volksüberlieferung* (Munich: Fink Verlag, 1972), 124, 126.

<sup>10</sup> Richter, “Despotism”; Valensi, Venice.

<sup>11</sup> Richter, “Despotism”; Valensi, Venice.

<sup>12</sup> François Bernier, *Etats du grand Mogol* (Paris, 1670).

<sup>13</sup> Quoted in Joan-Pau Rubiés, *Travel and Ethnology in the Renaissance: South India through European Eyes, 1250–1625* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), 296n.

<sup>14</sup> On George of Hungary see, J.A.B. Palmer, ‘Fr. Georgius de Hungaria’, *Bulletin of the John Rylands Library* 35 (1951–2): 44–68; On Busbecq, Zweder von Martels, *Augerius Ghislenius Busbecquius* (Groningen, 1989); On Rycout, Sonia P. Anderson, *An English Consul*, Paul Rycout (Oxford: Oxford University Press, 1989).

<sup>15</sup> Pietro Bembo, *Historia Veneta*, 1551, new edn Venice 1611, 176, 340.

<sup>16</sup> Paolo Giovio, *Historia sui temporis*, ed. Dante Visconti and T.C. Price Zimmermann (Rome: Libreria dello Stato, 1957–85), 249, 279. On Giovio, see T.C. Price Zimmermann, *Paolo Giovio* (Princeton: Princeton University Press, 1995).

<sup>17</sup> Ogier Ghiselin de Busbecq, *Legationis turcicae epistolae quatuor* (Frankfurt, 1595).

<sup>18</sup> Lawrence Venuti, *The Translator’s Invisibility* (London: Routledge, 1995).

<sup>19</sup> George of Hungary, *De turcarum moribus* (c1480: new edn, Wittenberg, 1562). In this and some other editions the work is ascribed to ‘Bartholomeus Georgieviz’ (otherwise



known as Bartol Đurđević), c.1510–63, a Croat who was another ex-prisoner of the Turks. On this confusion, Palmer, “Fr. Georgius de Hungaria.”

<sup>20</sup> Giovo, ed. Visconti, Zimmerman, 279, 265, 423, 275.

<sup>21</sup> Battista Nani, *Historie der republyke van Venetie*, trans. Blaeu (Amsterdam, 1685).

<sup>22</sup> Andrea Cambini, *Origine de’ Turchi* (Florence, 1529) trans John Shute as *The Originall of the Turks* (1562; rpr Amsterdam 1970), 38a, 41a, 42b, 43a, 52°, 52b, 55b, etc.

<sup>23</sup> Paolo Giovo, *Commentarii* (1531). I have used the Venice, 1541 edition.

<sup>24</sup> Giovanni Antonio Menavino, *Costumi e la vita de Turchi* (1548). I have used the Florence, 1551 edition.

<sup>25</sup> Battista Nani, *Historia della Repubblica Veneta* (1662; new edn. Venice, 1686), 213–4, 251–2, 501–2, etc.

<sup>26</sup> Nani, *Historia*, 214, 501, 507.

<sup>27</sup> Battista Nani, *Historie der Republyke van Venetie*, trans. Willem Blaeu (Amsterdam, 1685).

<sup>28</sup> Paul Rycaut, *The Present State of the Ottoman Empire* (London, 1667).

<sup>29</sup> Lydia H. Liu, *Translingual Practice: Literature, National Culture and Translated Modernity—China, 1900–1937* (Stanford: Stanford University Press, 1995), 26–9

<sup>30</sup> Koebner, “Despot and Despotism,” 293.

<sup>31</sup> Peter Burke, “The Philosopher as Traveller: Bernier’s Orient,” in *Voyages and Visions: Towards a Cultural History of Travel*, ed. Jaś Elsner and Joan-Pau Rubiés (London: Reaktion, 1999), 124–37.



Çeviri:

TARİHSEL DÜŞÜNME KRİTERLERİ: KANADA ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SİSTEMİ  
İÇİN BİR ÇERÇEVE<sup>1</sup>

(BENCHMARKS of HISTORICAL THINKING: A FRAMEWORK for ASSESSMENT in  
CANADA\*)<sup>2</sup>

Peter SEIXAS\*\*

Türkçeye Çeviren: Sibel YALI\*\*\*

Giriş

Öğrenciler, okul yıllarını tamamladıklarında ne bilmeli ve yapabilmeli? Şüphesiz, hatırlanması-olgular-listesi, bu soruya verilecek yeterli bir cevap değildir. Çoğu müfredat belgesi "tarihsel düşünme"yi içinde barındırır, ancak öğretmen ve öğrenciler için "tarihsel düşünme"nin anlamını açıklamada çok yardımcı olmazlar. O halde cevap "daha fazla olgu"

<sup>1</sup> Prof. Dr. Peter Seixas'ın 04.07.2017 tarihli izni ile Türkçeye çevrilmiştir.

\* Carla Peck (UBC) Kriterler Çerçevesinde tanımlanan tarihsel düşünme kavramlarını geliştirmede yardımcı olmuştur. Nisan ve Ağustos 2006 sempozyumlarının katılımcılarına da katkılarından dolayı teşekkür etmek istiyoruz. 18 Ağustos 2006.

<sup>2</sup> Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. Centre for the Study of Historical Consciousness UBC, August 18TH, 2006, s. 1-12.

\*\* Professor Emeritus, Department of Curriculum and Pedagogy, University of British Columbia.

\*\*\* İstanbul Üniversitesi SBE, Avrupa Birliği Anabilim Dalı. E-posta: [ataman\\_si@yahoo.com](mailto:ataman_si@yahoo.com)

değilse, okullarda çok sayıda yıla yayılan tarih eğitimi için müfredatın temeli ne olmalıdır? Bu temel her neyse, tarih değerlendirmelerini de beslemelidir. Aksi takdirde, öğrencilerin seyahat edip etmediğini çok da umursamadığımız bir yolculuğu ölçmüş oluruz. Genel müfredatta tarih eğitiminin değerleri olarak bahsi geçen ifadeler, tarih değerlendirmelerini beslemediği sürece, yetersiz kalmaktadır. Bu belge, tarih değerlendirmelerini şekillendirmek amacıyla tarihsel düşünmeyi tanımlamayı amaçlamaktadır.

Ken Osborne'a göre "...farklı sınıflarda öğretilen tarih derslerinin birbirlerinin üzerine kümülatif bir şekilde inşa edecek şekilde tasarlanıp tasarlanmadıkları ya da bunun hangi seviyede olduğu açık değildir."<sup>1</sup> İngiliz araştırmacı ve müfredat geliştiriciler tam da bu "geçiş / ilerleme" olarak tanımlanabilecek probleme özen göstermişlerdir. Tarihsel düşünme ya hep ya hiç değildir: tanımlamada temel olan geçiş / ilerleme nosyonudur, ama neyde ilerleme?<sup>2</sup>

Araştırmacılar tarihsel düşünmeye temel oluşturacak "yapısal" tarihsel konseptler tespit etmişlerdir. Kriterler Projesi de altı ayrı ancak birbiriyle yakından ilişkili tarihsel düşünme konseptine sahip bu yaklaşımı kullanmaktadır.<sup>3</sup> Öğrenciler:

- Tarihsel önemi kurabilmeli (Bugün tarihteki bazı olaylar, akımlar ve konularla neden ilgileniyoruz, İbrahim Ovaları Kanada tarihi için neden önemlidir?)
- Birincil kaynak kanıtı kullanmalı (Tarihsel bir tartışma için kaynakların nasıl bulunacağı, seçileceği, bağlamsallaştırılacağı ve yorumlanacağı. 1916'da Berlin / Ontario'da yayınlanan bir gazete makalesi savaş zamanında Alman asıllı Kanadalılara karşı tutumlar hakkında bize ne bilgi verilebilir?)
- Sürekliliği ve değişimi saptamalı (Nelerin zamanla değiştiği, nelerin aynı kaldığı. Örneğin genç kızların hayatlarında 1950'lerden günümüze nelerin değiştiği, nelerin aynı kaldığı)
- Neden ve sonuçlarını analiz edebilmeli (Bazı koşul ve eylemlerin yenilerine nasıl ve neden yol açtığı. Northwest İsyanı'nın nedenleri nelerdi?)
- Tarihi perspektifleri yakalayabilmeli (İnsanların yaşamlarını ve hareketlerini şekillendiren farklı sosyal, kültürel, entelektüel ve hatta duygusal bağlamlarıyla "geçmiş yabancı bir ülke olarak " anlamak. John A. Macdonald 1886'da "Çinliler" ile "harmanlama makinelerini" nasıl karşılaştırabilirdi?)
- Tarihsel yorumların etik boyutunu anlayabilmelidir. (Bu, önceki maddelerin çoğuyla kesişmektedir. Günümüzde geçmişteki farklı koşullardaki aktörleri nasıl yargılıyoruz,



geçmişin farklı yorumları bugüne farklı ahlaki duruşlar olarak nasıl yansıyor, Geçmişin suçları günümüzde ne zaman ve nasıl sonuçlar doğuruyor. Bugün Aborjinlerin yerleşimlerdeki okul mirasları hakkında neler yapılmalı?)

Birlikte ele alındığında, bunlar "tarihsel düşünme"yi "tarihsel okur yazarlık" ile bağlamaktadır.<sup>4</sup> Bu formülasyon ne tarihsel düşünmenin ne de ona yaklaşımın tek yolu değildir. Patrick Watson'ın Nisan 2006'daki Benchmarks Sempozyumu'nda (Niels Bohr'a atıfla) fizik ve matematik üzerine yazdığı üzere "yeni bir formül elde etmek, aslında doğruya doğru bir hareket değil, araştırma topluluğunun da kabul edebileceği üzere, arama amacını temsil eden bir dil olarak tanımlanmalıdır."

Bu unsurların "beceri" değil, tarih uygulamasını yönlendiren ve şekillendiren temel bir konseptler dizisi olduğuna dikkat etmek de önemlidir. Sürekliliği ve değişimi anlamak için, örneğin, neyin değiştiğini ve neyi değiştirmediklerini bilmek gerekir. "Tarihsel düşünme" yalnızca sağlam içeriklerle anlamlıdır.

### **Tarihsel Düşünmenin Değerlendirmesi İçin Çerçeve**

Tarihsel düşünmek için tarihçilerin, okul öğrencilerinin ve genel olarak halkın özellikle yapması gerekenler şunlardır:

#### **a) Tarihsel Önemi Kurmak**

*Neyin ve kimin seçileceğine dair ilkeler hatırlanmalı, araştırılmalı, öğretilmeli ve öğrenilmelidir.*

Geçmiş, her yerde herkese olan her şeydir. Hepsini hatırlayamaz ya da öğrenemeyiz. Tarihsel açıdan önemli olanı öğrenmek ve hatırlamak için gayret gösteriyoruz, ancak bu seçimler nasıl yapılır? Önem hakkında düşünmeyen öğrenciler, basitçe (ders kitabı veya öğretmenler tarafından) onlara sunulanları üzerinde fazla düşünmeden kayda değer olarak kabul edebilirler. Alternatif ve ancak aynı derecede sorunlu bir yaklaşımla öğrenciler "kendileri için ilginç" olanları "önemli" olarak düşünebilirler. Önem derecesinin daha sofistike nosyonunu anlamamanın anahtarı, belirli olayları veya eğilimleri başkalarına çeşitli şekillerde bağlayabilme yeteneğidir. Bu nedenle, önemli olaylar (ör. İkinci Dünya Savaşı) çok sayıda insan için uzun süre boyunca büyük değişikliğe neden olan diğer olayları içerir. Fakat "önem" için başka olası

kriterler de vardır.<sup>5</sup> Önemlilik sorunu karmaşıktır; çünkü perspektif ve amaca bağlıdır: tarihsel olarak önemli görülen şey zaman içerisinde ve gruptan gruba değişebilir.

Önemin yönleri:

- Değişikliğin sonuç yaratması (Olay / kişi / gelişim, birçok kişi için uzun bir süre derin sonuçlar yarattı.)
- Ortaya çıkarma özelliği (Olay / kişi / gelişme, tarihte ve çağdaş yaşamda kalıcı ya da ortaya çıkan konular üzerine aydınlatıcıdır ya da tarihin bir aşamasında bir grup ya da grubun ortak hafızasında öneme sahiptir).

Not: Birçok konu ya (a) ya da (b) 'ye karşılık gelecektir, her ikisine uyması zorunlu değildir. Ayrıca, öğrencilerden herhangi biri, bir olay ya da kişinin tarihsel önemini, tarihi bir anlatı ya da argümanda diğer olaylarla ilişkilendirerek ortaya koyabilir. "Tarih kitabında olduğu için önemlidir" ve "ilgilendiğim için önemlidir" ifadeleri tarihsel önem açısından yetersiz açıklamalardır.

En üst seviyede öğrenciler:

- Bir olay, kişi ya da gelişimin neden önemli olduğunu daha büyük, anlamlı bir anlatıya nasıl gömüldüğünü, ya da kalıcı / ortaya çıkmakta olan bir konuya nasıl ışık tuttuğunu göstererek ortaya koyabilecek,
- Tarihsel önemin zaman içerisinde ve gruptan gruba nasıl ve neden değişkenlik gösterdiğini açıklayabilecektir.

Potansiyel Öğrenci Görevleri:

- [X] 'i neyin önemli kıldığını açıklayın.
- "En önemli olayları" seçin [örn., Kanada tarihindeki en önemli; 20. yüzyıldaki en önemli; Kanada'ya yeni göç edenler için en önemli, vb.], ve seçiminizi açıklayın.
- Zaman içinde veya gruptan gruba görülen önemlilik farklılıklarını tespit ederek açıklayın (ör. Kadın tarihi neden şimdi 50 yıl öncesinden daha önemli? Neden Kanadalılar Louis Riel'in önemli olduğunu düşünürken Amerikalılar genelde böyle düşünmez).

## **b) Geçmiş Hakkında Bilgi İnşa Ederken Kanıt Olarak İlk Kaynakları Kullanmak**

Bu, birincil kaynakların nasıl bulunacağını, seçileceğini, yorumlanacağını ve bir bağlamda kavramsallaştırılacağını içermektedir. Kanıt biçimleri arasında farklı türde sorular sormayı gerektiren örneğin, kayıtlar, tanıklıklar, kalıntılar gibi bazı ayrımlar vardır. Bir kanıt kaynağının okunması, bilgi kaynağı okumaya kıyasla çok farklı stratejiler gerektirmektedir. Aşırı bir örnekle açıklamak gerekirse bu karşıtlık, (bilgi için) bir telefon rehberi okumak ile (kanıt için) bir cinayet mahalindeki karla kaplı zemindeki bir ayakkabı izini incelemek arasındaki fark ile anlatılabilir. Telefon numaralarına bakarken kendimize "Bu telefon defterini kim yazdı; Neden bu şekilde organize edildi" gibi sorular sormayız. Öte yandan, cinayet mahalindeki ayakkabı izi ile geçmişin bir eserini çizerek, iz bırakan kişi, ne zaman yapıldığı ve o dönemde neler olduğunu anlayan ipucu veriyor mu diye bakıyoruz. Burada sorulacak ilk şey "kardaki bu boşluk nedir?", yani "bu nedir?" olacaktır. Tarih dersi kitapları genelde telefon defterleri gibi bilgi aramak için bir yer olarak kullanılır. Birincil kaynaklar farklı okunmalıdır. Onları anlamak için bağlamlaştırmalı ve çıkarımlar yapmalıyız.

Kanıtın yönleri:

(Not: "yazar" burada kaynağı yazan, boyayan, fotoğrafını çeken, çizen veya herhangi başka bir şekilde hazırlayan kişi anlamında kullanılmaktadır.)

- Kaynağı delil haline getirmek için iyi sorular gereklidir; ilk soru "Bu nedir?" olmalıdır.
- Yazarlık: Yazar(lar)ın konumu önemli bir husustur.
- Birincil kaynaklar, yazarın (bilinçli) amaçları ve yazarın (bilinçdışı) değerleri ve dünya görüşü hakkında bilgi verebilir.
- Bir kaynak, tarihsel geçmişi (bağlamlaştırma) göz önüne alınarak okunmalıdır.
- Kaynağın analizi de tarihsel ayarı hakkında yeni kanıtlar sağlamalıdır.

En üst seviyede öğrenciler:

- Tarihi bir olayın orijinal bir açıklamasını oluşturmak için birden fazla birincil kaynak kullanabilecektir.

Potansiyel öğrenci görevleri:

- Tarihi sorulara yanıt vermek için uygun birincil kaynakları bulun ve seçin.



- Kaynakları tarihsel bağlam üzerinde aydınlatmaya yardımcı olan birincil kaynak hakkında sorularınızı formüle edin.
- Yazarın amaçları, değerleri ve dünya görüşü için birincil kaynak analiz edin.
- Çeşitli birincil kaynakların bakış açılarını ve kullanışlılıklarını karşılaştırın.
- Belli başlı kaynaklardan nelerin yanıtlanıp neyin edilemeyeceğini değerlendirin.
- Bir argüman veya anlatım oluşturmak için birincil kaynakları kullanın.

### c) Sürekliliği ve Değişimi Saptamak

Süreklilik ve değişim, geçmişin karmaşıklığını düzenlemek için temel bir yol sağlar. Her an birçok eşzamanlı şey olur. Değişiklikler tarihteki farklı zamanlarda ve hatta yaşamın değişik yönlerinde farklı hızlarda gerçekleşir. Örneğin, teknolojik değişim çok az bir siyasi değişim olduğu zaman çok hızlı gerçekleşebilir. Süreklilik ve değişimin anahtarlarından biri, sağduyunun olmadığını söylediği zamanlarda değişimi, ve değişimin olduğunu varsaydığımız durumlarda süreklilik aramaktır. Öğrenciler bazen tarihi olayların bir listesi olarak görme yanlısını düşerler. Bazı şeyler değişirken diğerlerinin aynı kaldığını gördüklerinde, geçmişin farklı bir algısını yakalarlar. Artık "1901'de hiçbir şey olmadı" diyemezler. Süreklilik ve değişim kararı, geçmişteki ve günümüzdeki bir nokta ile geçmişteki iki nokta arasındaki karşılaştırmalara dayanarak yapılabilir (ör. Fransız Devrimi öncesinde ve sonrasında). Not: Süreklilik ve değişim neden ve sonuca çok yakından bağlı olduğundan, öğrenci görevleri genellikle ikisini birbirine bağlayabilir.

#### Süreklilik ve Değişimin Yönleri:

- Süreklilik ve değişim birbiriyle ilişkilidir: Değişim süreçleri genellikle kesintisizdir, bir dizi ayrı olaya yalıtılmamıştır.
- Yaşamın bazı yönleri, bazı dönemlerde diğerlerinden daha hızlı değişir. Dönüş noktaları değişimin yerini tespit etmeye yardımcı olur.
- İlerleme ve gerileme, zaman içindeki değişimi değerlendirmenin temel yoludur. Değişim her zaman ilerleme anlamına gelmez.
- Kronoloji, süreklilik ve değişim anlayışımızı organize etmemize yardımcı olabilir (gerçekleşen düzeni bilmeden sürekliliği ve değişimi anlayamazsınız).
- Dönemselleştirme süreklilik ve değişim anlayışımızı organize etmemize yardımcı olabilir.

En üst seviyede öğrenciler:

- Tarihin herhangi bir döneminde bazı şeylerin devam ettiklerini ve başkalarının nasıl değiştiğini açıklayabilecek
- Sürekli olduğunu varsaydığımız yaşam alanlarında zaman içindeki değişimleri; ve normalde zamanla değiştiğini varsaydığımız yaşam alanlarındaki süreklilikleri belirleyebilecek
- İlerleme ve gerileme dönemlerine dair dönemselleştirme ve yargıların amaç ve bakış açısına göre değişebileceğini anlayabilecektir.

Potansiyel öğrenci görevleri:

- Bir dizi resim, kronolojik sıraya göre yerleştirin ve neden o şekilde sıralandıklarını açıklayın.
- Farklı zaman dilimlerindeki iki (veya daha fazla) belgeyi karşılaştırın ve zaman içinde nelerin değiştiğini ve aynı kaldıklarını açıklayın.
- Belli bir zaman noktasından itibaren ilerleme ve gerilemeyi çeşitli gruplar açısından değerlendirin.

#### **d) Neden ve Sonuçları Analiz Etmek**

Neden ve sonucun merkezi, kişilerin (bireyler ve gruplar olarak) tarihin değişimini teşvik etme, şekillendirme veya değişime karşı direnmede oynadığı aktif roldür. Nedenler, herhangi bir grubun veya şahsın motivasyonları (veya niyetleri) ile ilgilidir - ancak bunlardan ayırt da edilebilir. Bunlar, hem uzun vadeli ideolojileri, kurumları ve koşulları hem de kısa vadeli eylemler ve olayları içeren çok bileşenli ve katmanlı olgulardır. Herhangi bir olay için öne sürülen nedenler (ve nedenlerin önceliği), tarihsel öykünün ölçeğine ve tarihçinin ideolojik perspektiflerine ve yaklaşımlarına göre farklılık gösterebilir.

Neden ve Sonuçların Yönleri:

- İnsanlar tarihsel değişime neden olur, ancak bunu değişime sınır koyan bağlamlarda yaparlar. Kısıtlamalar doğal ortamdan, coğrafyadan, tarihi mirastan ve farklı şeyler isteyen diğer insanlardan gelir. Dolayısıyla, insan aktörleri (aracılar), koşullar ile sürekli bir karşılıklı etkileşim içindedir. Örneğin siyasi ve ekonomik sistemler) önceki insan eylemlerinin miraslarıdır.
- Eylemler genellikle istenmeyen sonuçlara sahiptir.

En üst seviyede öğrenciler:

- Kasıtlı insan eyleminin etkileşimini ve değişime neden olan insan eylemleri üzerindeki kısıtlamaları tanımlayabilecek
- Bir veya daha fazla açıklamasını kullanarak belirli bir olay için çeşitli nedenleri belirleyebilecek
- Karşıt önlemler oluşturabilecektir (ör. Britanya 1914'te Almanya'ya savaş ilan etmemiş olsaydı, o zaman ...)

Potansiyel öğrenci görevleri:

- Bir günlük olayı (örneğin bir araba kazası) potansiyel nedenlerini (örneğin sürücünün beceri ve tepki süresi, şoförün sağlık veya uyusukluk durumu, şoförün dikkat dağınıklığı, sürüş kurallarının ihlali, koşulların ihlali, arabaların teknolojisi, hava durumu, yol levhaları, trafik ışıklarının olmaması, hızı övgüye değer bulan kültürü, yaklaşmakta olan SUV'ın büyüklüğü vb.) anlamak üzere inceleyin
- Tarihsel bir pasajı analiz edin ve sebep olarak sunduğu "neden türlerini" (ör. Ekonomik, siyasi, kültürel, koşulları, bireysel eylemleri) tanımlayın.
- Bireysel bir aktörün motivasyonları ve niyetleri ile bunların eylemlerinin sonuçları arasındaki ilişkiyi inceleyin.
- Tarihsel bir olayın nedenlerine ilişkin şematik bir çizelge oluşturun ve düzenlemelerini açıklayın.
- O zamanlar insanlar [x] 'in nedenlerini nasıl açıklayabilirler ve bu açıklama bizim şimdi yapacağımızdan nasıl farklıdır?

#### e) Tarihi Perspektifleri Yakalayabilmek

"Yabancı bir ülke olan geçmiş" anlamak zordur. Aynı zamanda, geçmişin yabancılığını anlamak, insan davranışları ve sosyal organizasyon yelpazesini, geleneksel bilgelige kabul edilen alternatifleri ve bugünkü meşguliyetlerimiz için daha geniş bir bakış açısı sunar. Tarihsel perspektifi yakalamak, geçmişte insanların hayatlarını ve eylemlerini şekillendiren farklı sosyal, kültürel, entelektüel ve hatta duygusal bağları anlamaya dair bilişsel eylemdir. Bazen "tarihsel empati" olarak da adlandırılır, ancak başka biriyle derin duygusal duygu ve tanımlama konusundaki ortak düşünce kavramından çok farklıdır.

Tarihi perspektifleri yakalamanın yönleri:



- Tarihsel aktörlerin bakış açısını yakalamak, insanların nasıl hissettiğine ve düşünceyle ilgili çıkarımlarına dair kanıtlara bağlıdır (geçmişteki aktörlerin mevcut fikirlerle yorumlanmasından kaçınılmalıdır). Kanıtlara dayalı olmayan empatik sıçrayışlar tarihsel olarak değersizdir.
- Herhangi bir tarihsel olay ya da durum, üzerinde birbirinden farklı bakış açıları olan insanlar içerir. Tarihi aktörlerin birden fazla perspektifini anlamak olayın anlaşılmasının anahtarıdır.
- Tarihi bir aktörün perspektifini ele almak, kendini o aktörle tanımlama anlamına gelmez.

En üst seviyede öğrenciler:

- Tarihe ait açıklamalarda geçmişin bugünkü değer ve yargılarla değerlendirilip değerlendirilmediğini anlayabilecek
- İnsanların geçmişte neden öyle davrandıklarına, yapılan şeylerin bugünden bakınca neden mantıksız veya açıklanamaz olduğuna dair sorulara cevap ararken tarihsel bağlamı ve kanıtları kullanabilecektir.

Potansiyel öğrenci görevleri:

- Öğretmenin sağladığı veya öğrencilerin bulduğu kaynaklara dayanarak, [x] perspektifinden bir mektup, günlük girişi, poster (vb.) yazın.
- Verilen bir olayla ilgili iki karşıt ya da farklı perspektiften yazılan (veya çizilen, boyanmış vb.) birincil kaynakları karşılaştırın. Farklılıklarını açıklayın.

#### **f) Tarihi Yorumların Etik Boyutunu Anlamak**

Tarihçiler, açıklamalarında aktörler hakkında açık ahlaki yargılarda bulunmamaya çalışırlar. Ancak, herşey söylenip bittiğinde hikaye anlamlıysa, ahlaki bir karar söz konusudur. Bu nedenle, bugünün ahlaki meselelerine bakmamızda bize yardımcı olan geçmişten bir şeyler öğrenmeyi beklemeliyiz. Tarihin ahlâki boyutu, geçmiş eylemin mirası gibi bir yolla (bu tek yok olmasa da) devreye girer: Hafızalardaki borçları (örneğin, hayatını kaybeden askerlere) veya tazminatları [örneğin, aborijin konut mağdurlarına okullar] ne zaman ödeyebiliriz?

Etik boyutun yönleri:

- Tüm anlamlı tarihsel açıklamalar örtülü ya da açık ahlaki yargı içerir.

- Tarihteki ahlaki yargı, zamanla toplumsal sorumluluk ve derin değişimle daha karmaşık hale getirilir. Geçmişteki eylemlerin ahlaki kararlarını verirken, geçmişimiz üzerine kendi standartlarımızın kronolojik olarak hatalı dayatmalarına her zaman güveniriz.
- Tarihçiler, genellikle a) ve b) arasındaki çatışmayla, 1) ahlaki boyutlara sahip soruların çerçeveselendirilmesi yoluyla; 2) tarihi aktörlerin perspektiflerini anlamak için kararları askıya alarak; son olarak 3) bugünkü, anlatı ve argümanlarının ahlaki etkileri ile ilgili gözlemlerle çalışmadan ortaya çıkararak başa çıkarlar.

En üst seviyede öğrenciler:

- Geçmişteki insanların faaliyetleri hakkında, içinde faaliyet gösterdikleri tarihi bağlamı göz önüne alarak kararlar verebilecek
- Günümüzdeki ahlak ve politika sorunlarıyla ilgili yargıları bilgilendirmek için tarihsel anlatıları kullanabileceklerdir.

Potansiyel öğrenci görevleri:

- Çatışma içeren tarihsel bir konuyu [ör. Kadınların oylarını almaya yönelik tutumları; Neden Kanada bu kadar az sayıda mülteci Yahudi'yi 1933-39 kadar kabul etti; Çömlekçiliğin yasaklanması] inceleyin, o sırada mevcut olan perspektifleri tanımlayarak ve bu tarihsel çatışmaların bugün nasıl bizi nasıl eğitebileceğini açıklayın.
- Bugünün ahlaki bir meselesini [ör. Kanadalıların barış gücündeki rolü, özel ve halk sağlığı bakımı karşılaştırması, çevrenin korunması vb.] tespit ederek tarihsel geçmişini araştırın ve bugünkü sonuçlarını açıklayın.

**Notlar:**

- <sup>1</sup> Osborne, K. (2004). *Canadian History in the Schools*. Toronto: Historica, p. 13. (<http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688>, accessed 8/9/2006).
- <sup>2</sup> Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, pp.2-3.
- <sup>3</sup> Ashby, R. (2005). The nature of levels and issues of progression in history: Notes and extracts for reflection, PGCE Support Materials (p. 7). England: Institute of Education. These have been radically transformed in the new British National Curriculum. <http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/levels.htm> (accessed April 3, 2006) For Seixas' earlier formulation, see Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling* (pp. 765-783). Oxford, UK: Blackwell.
- <sup>4</sup> Bugüne kadarki çalışmalarda "düşünme" kavramı yerine "okuryazarlık" kavramı kullanılmaktaydı. Nisan 2006 yılında proje kapsamında yapılan Kıyaslama Sempozyumu'nda hem bu iki kavram hem de konuyla ilişkin diğer kavramlar üzerinde uzunca bir tartışma yapılmıştır. Bu hususta en makul öneri "kültürel okuryazarlık" kavramı ile E.D. Hirsch'ten gelmiştir. Bu kavramın çağrıştırdığı ortak bir olgu öğretim listesi de tavsiye edilmektedir. Kavramları açıklayabilme sorunu iki problemden kaynaklanmaktadır. Bunlardan ilki bu projenin tarih müfredatının gerçeğe uygun içeriğini revize etmeyi amaçlamadığı için "okuryazarlık" terminolojisi konusunda yanlış bir mesajı iletebilme potansiyelidir. Diğeri ise derin okuryazarlık (örneğin bakış açısı için okurluk ve argüman oluşturma için yazarlık) kavramının Kıyaslama hedeflerinin merkezinde yer alması hususudur.
- <sup>5</sup> Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, 30-36.