



BEYAZIT MEDRESESI - @ (İBB, Encümen Arşivi)



# TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

## Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) 27. sayısı (Ekim 2024) yayındayız. 13. yılında olan dergimiz; akademik, uluslararası hakemli, niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. TUHED, **H. W. Wilson Education Full İndex**, **ULAKBİM'in TR**, **DOAJ EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate"** ve İndeksi'nde taranmaktadır.

Bu sayının alan editörlüklerini, Prof. Dr. Bülent Akbaba, Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Prof. Dr. Ahmet Şimşek, Doç. Dr. Neval Akça Berk, yaptılar. Kendilerine emekleri ve titizlikleri için teşekkür ederiz.

**Mayıs 2021 sayımızdan itibaren dergimizde her makale tam metin olarak hem Türkçe hem de İngilizce şeklinde yayınlanmaktadır.** Dergimizin daha önce başvuru alan uluslararası indekslerce (ESCI ve ERIC) incelenmesi devam etmektedir.

TUHED'in bu sayısında 4 makale yer almıştır. Makalelerin dördü de tarih eğitimiyle ilgili araştırma ve incelemedir. Değerlendirme sürecindeki katkıları için hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkür ediyoruz.

Gönüllülük esasıyla makalelerin geliştirilmesine katkı sağladıkları için hakemlerimize ve destek veren yazarlarımıza teşekkür ederiz. Dergimiz, tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi alanlarında yayına devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

## From the editor...

We are pleased to announce the publication of the 27th issue of the Turkish History Education Journal (TUHED) in October 2024. Now in its 13th year, our journal maintains its commitment to academic excellence and international peer review standards. TUHED is indexed in several prestigious databases, **including H. W. Wilson Education Full Index, ULAKBİM's TR, DOAJ, EBSCO's "Humanities Source Ultimate,"** and others.

This issue has been expertly edited by Prof. Dr. Bülent Akbaba, Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Prof. Dr. Ahmet Şimşek, and Assoc. Prof. Dr. Neval Akça Berk, to whom we extend our sincere gratitude for their dedication and attention to detail.

**Since our May 2021 issue, all articles published in our journal are available in full text in both Turkish and English.** We continue to undergo evaluations by previously consulted international indexes, including ESCI and ERIC.

The current issue of TUHED features four articles, all of which focus on research and analysis pertaining to history education. We express our appreciation to our referees and authors for their invaluable contributions throughout the evaluation process.

Additionally, we thank our referees and supporting authors for their voluntary efforts in enhancing the quality of the articles. Our journal remains committed to advancing scholarship in the fields of history education, historiography, and the history of education.

Regards,

On behalf of TUHED Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Simsek



### **Editor**

Prof. Dr. Ahmet SIMSEK

Istanbul University-Cerrahpasa

### **Associate Editor**

Doç. Dr. İbrahim TURAN

Istanbul University-Cerrahpasa

### **Editorial Board**

Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi University

Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI – Istanbul University-Cerrahpasa

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi University

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu University

Prof. Dr. Peter BURKE – Emeritus

Associate Professor Ramazan KAYA – Ataturk University

Associate Professor Fatih YAZICI – Tokat Gaziosmanpasa University

Associate Professor Neval AKÇA BERK – Cukurova University

Associate Professor Akif PAMUK – Marmara University

Associate Professor Maria REPOUSSI - Aristotle University

Associate Professor Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Assistant Professor Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA - University of Valladolid

Dr. Penelope HARNET – University of the West of England

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Arthur CHAPMAN - UCL Institute of Education

Dr. Feride DURNA

### **Section Editors**

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi University

Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI - Istanbul University-Cerrahpasa

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI - Kastamonu University

Associate Professor Ramazan KAYA - Atatürk University

Associate Professor Fatih YAZICI - Tokat Gaziosmanpasa University

Associate Professor Neval AKÇA BERK - Cukurova University

Associate Professor Akif PAMUK - Marmara University

### **Statistics Editor**

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi University

### **Ethics Editor**

Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN – Istanbul University – Cerrahpasa

### **Digitization Editor**

Associate Professor Zekeriya Fatih İNEÇ – Erzincan University

### **Language Editors**

Orhun KAPTAN - Yıldız Technical University

Gözde ÇEVEN - Yıldız Technical University

Büşra ŞAHİN - Istanbul University – Cerrahpasa

Gülselin ÖKSÜZ - Istanbul University – Cerrahpasa

Deniz GÜNEŞ - Istanbul University – Cerrahpasa

### **Layout Editors**

Dr. M. Talha ÖZALP – Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Mert Mustafa AK – Çukurova University

Kerim Dipevliler – Istanbul University - Cerrahpasa

## Indexing:

Turkish History Education Journal (2147-4516) is indexed in:



İçindekiler  
Table of Contents

Araştırma Makaleleri / Research Articles		Sayfa Pages
1	Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmaları: WOS ve Scopus verilerine dayanan bibliyometrik bir analiz (2000-2023) [History education research in Türkiye: A bibliometric analysis based on WOS and Scopus data (2000-2023)] Erkan BOZKURT	236-259
2	Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının akademik başarıya etkisi [The effect of using biography in social studies teaching on academic success] Servet HALİ, Gül GÜNEY	260-278
3	Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Examination of the attitudes of prospective teachers toward the history of Turkish education course according to different variables] Dilşat PEKER ÜNAL, Berkay KILIÇ, Mehmet SAĞLAM	279-301
4	Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu ve etkinliklerinin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesi [Evaluation of Hafıza-i Saltanat theatre play and activities in terms of history teaching] Cemile AÇIL, Ş. Gülin KARABAĞ, Muhammet Ahmet TOKDEMİR	302-336

## History education research in Türkiye: A bibliometric analysis based on WOS and Scopus data (2000-2023)

Erkan BOZKURT

<b>Article Type</b>	Research Article
<b>Received</b>	27/03/2024
<b>Accepted</b>	13/06/2024
<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.17497/tuhed.1460199">https://doi.org/10.17497/tuhed.1460199</a>
<b>Similarity Scan</b>	Done - Turnitin
<b>Ethics Declaration</b>	Ethics committee approval is not required as this study did not collect data from human participants.
<b>Conflict of Interest Statement</b>	The author declares that there is no conflict of interest.
<b>Financing</b>	No external funding was used to support this research.
<b>Copyright and License</b>	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
<b>Information Note</b>	



## History education research in Türkiye: A bibliometric analysis based on WOS and Scopus data (2000-2023)

**Erkan BOZKURT**

ORCID: 0000-0002-5548-0385, E-mail: [erkan.bozkurt@usak.edu.tr](mailto:erkan.bozkurt@usak.edu.tr)

Institution: Uşak University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/05es91y67>

### *Abstract*

This study aims to exhibit a bibliometric analysis of history education research in Türkiye. A total of 127 documents from 70 sources indexed in the Web of Science and Scopus databases in the years 2000-2023 were used in the analysis. The analysis provides a review of history education research in Türkiye by identifying the dynamics of research by presenting a wide in-depth knowledge concerning the periodical process, current situation, and future directions. Since 2006, history education studies in Türkiye have become more visible in the relevant databases. The annual increase rate of the studies was determined as 8.49 percent. Among the 127 documents accessed, research articles are the most common with a total of 104 articles. From the analysis, it could be said that history education research in Türkiye is mostly conducted in Turkish journals and by Turkish authors. Compared to international literature in history education, studies on 'historical consciousness' in Türkiye that were indexed in WOS and Scopus databases were found to be rare in the analysis. Despite this, it is observed that new approaches have started to be studied within the framework of concepts such as 'oral history', 'postmodernism', and 'museum education' in history education studies originating from Türkiye that were indexed in WOS and Scopus databases. In the analysis, it has been observed that although academic studies in qualified databases originating from Türkiye in the field of history education are not sufficient, they have been on an increasing trend in recent years.

**Keywords:** History education, Türkiye, philosophy of education, bibliometric analysis, WOS, Scopus

## Introduction

The collection of information and its handling in objective dimensions is one of the prominent issues in the field of social sciences. Another important issue is the methods of transferring knowledge to the general public and students in educational institutions. This is because the way knowledge is transmitted is as important as its production. In this respect, the transfer process and the resulting mutual relations also express an integrity that contributes to scientific studies.

In terms of the main objectives, what is important is not only the collection and production of knowledge but also the sustainability of the historical inquiry skills that students need to acquire. This is because the maintenance of historical inquiry skills provides the ability to overcome possible problems that the individual might face by reaching new scientific truths as well as existing skills. In this regard, the relationship between history and teaching, and the framework for it, comes to the fore. History motivates us to learn about the forces behind the events that have occurred in the past because it provides knowledge about our own lives and our times. The need to learn what is going on in the world has been one of the important reasons for the integration of history into education programs (Güven et. al, 2014).

The history knowledge to be taught in different educational levels of countries may differ according to the founding philosophy, foundations, socio-political culture, and construction process of that country. In this respect, it is possible to divide the history of history education in Türkiye into two periods: The Ottoman period and the Republican period (Meray, 2010). The beginning of history teaching in the Ottoman Empire and its widespread introduction into primary and secondary education curricula coincides with the second half of the 19th century (Demircioğlu, 2008).

The realization of the important role of "schooling" and education for social transformation and change in the last century of the Ottoman Empire during the Second Constitutional Monarchy period, which was a stage of Turkish modernization, led to the rise of history courses to an important role in the general education system (Şimşek & Yazıcı, 2013). This approach has continued from the foundation of the Republic of Türkiye until today. Since 1922, general history education has been divided into 'Ancient Age', 'Middle Age', 'New Age', and 'Modern Age'. In the 1930s, history textbook preparations for secondary and high school education levels began (Meray, 2010). The history education approach of the period was shaped by the textbooks written around the thesis called "Turkish History Thesis", which envisaged a definition of "a history so ancient as to constitute the source of all civilizations through an Asiatic and profane Turkish concept", and the Turkish History Congresses that aimed to provide history teachers with the content and approach in these books (Şimşek & Yazıcı, 2013, p. 29). From the 1960s onwards, the understanding of history that was oriented towards the West and that had left Turkish

history in the background began to be criticized, and more emphasis began to be placed on giving sufficient importance to Turkish history in the history curriculum. Later, in line with these criticisms, subjects that embodied the understanding of national history were reflected in the school textbooks of the Ministry of National Education. After the September 12, 1980, military coup d'état, the Turkish-Islamic synthesis approach began to be included more emphatically in the history curricula of the Ministry of National Education. As of 1993, History-I and History-II courses began to be offered in high schools, while Social Studies courses were introduced in primary education as of 1997. In the undergraduate program of Social Studies Teaching in universities, courses such as "History and Civilization of the Ancient Ages", "History and Civilization of the Middle Ages", "Pre-Islamic Turkish History and Culture", "Ottoman History", "History of the Republic", "Archeology" and "History of Art" were included (Merey, 2010).

During the Republican period, many academic studies were conducted in Türkiye within the meaning, possibilities, and framework of history education at the level of the contemporary world. In addition to all these, the field of history education in Türkiye was established as a department in universities, and as a result, history education was defined on academic grounds (Şimşek & Yazıcı, 2013). The 2000s in Türkiye was the period when new steps were taken in history teaching. In 2005, planning was made at the primary level with the 'Social Studies Teaching Program' and at the high school level with the 'New History Teaching Program' as of 2008, and textbooks were prepared within the framework of these programs (Günel & Kaya, 2012).

In addition to these, different approaches have been put forward in the last decade about how and with which methods history education can be done and its contributions to the field of history and students. One of these is the relationship between postmodernism and history teaching (Koruroğlu, 2019; Yılmaz, 2010). Yılmaz (2010) states that there are different approaches to the various implications of postmodernism for social studies or history teaching; these approaches can deepen and broaden students' history learning experiences. These approaches have the potential to help students not only understand the nature of history but also to help them deal with contradictory accounts of the past. Koruroğlu (2019), also states that local history and oral history practices based on the postmodern approach will lead to students' learning by doing and living and permanent learning. In addition, the author claims that students will be able to learn history through their own experiences that are not based on memorization and that they will enjoy the history course more.

There are various academic studies on history education in Türkiye. In Aslan's (2013) study, history education in the period between 1923 and 1931 was evaluated through history programs in the first curricula of the Republic of Türkiye and related publications. Aydemir conducted two studies on the bibliography of articles published on history teaching in Türkiye in 2012 and 2013. Similarly, Öztürk and Şimşek (2013) aimed to present a

bibliography of 478 history education articles written in Turkish. Elban (2018), in his study revealing that popular history magazines can be used in history education and teaching, examined history education and teaching in 23 publications of the popular history magazine of the 1950s, called *Resimli Tarih Mecmuası* [Illustrated History Magazine]. Vurgun and Okumuş (2021) tried to evaluate the history education articles published in Turkish Culture magazine, the first of which was published in 1963 and the last of which was published in 1978, through document analysis and to identify the main areas of discussion. Özalp and Demirbaş (2021) analyzed 46 studies published between 2002 and 2021 aiming to evaluate the theses and articles on history teaching at the primary school level in Türkiye and to determine the future orientation. Hasdemir and Elban (2023) aimed to answer the basic problems related to historical awareness, history education, and teaching through a systematic analysis based on the relevant literature.

In addition to articles, studies compiling postgraduate theses in the field of history education also come to the fore. For example, Turan and Aslan (2016) aimed to evaluate the theses on history education in terms of different criteria such as subject, method, and data collection tools and to compare the results obtained with the results of different countries. Kaymakçı (2017), on the other hand, made inferences about the orientation of history education in Türkiye based on the 368 theses he analyzed. Hayta and Karabağ (2020) examined 305 graduate theses and developed various suggestions on history education, teaching, and writing, while Adlığ (2021) reached 132 theses on history education and teaching between 1991-2018.

It is seen that some systematic studies on history education do not only deal with history education studies conducted in Türkiye. For example, Altun and Ata (2013) aimed to evaluate a total of 264 publications consisting of articles, books, reports, and documents related to history education from the establishment of UNESCO until 2013. Akçalı (2022) analyzed the issues of *Teaching History* published in England between 2000 and 2022 and aimed to reveal the trends in academic research and to contribute to the development of the field by discussing current issues in the field of history education based on the example of this prestigious journal.

When the international literature on history education is examined, some of the topics in the studies conducted in this field in recent years stand out: history curriculum (Ogah, 2023; Tal & Hofman, 2021), technology usage in history education (Córcoles-Charcos et al., 2023; Jamiludin & Darnawati, 2022;), historical thinking or historical consciousness (Körber, 2021; Nordgren, 2021; Retz, 2022; Silfver & Myyry, 2022; Wilke et al., 2023), learning or teaching history in primary school, high school and university (Daniskova, 2023; Large & Roman Calderon, 2021; Pan et al., 2023; Smith, 2022), historical ethics (Gibson et al., 2022), history teachers (Parkes et al., 2023; Wilke et al., 2022;), history education in different countries (Adu-Gyamfi & Anderson, 2021; Akanbi & Jekayinfa, 2021; Sebbowa & Majani,

2021), epistemic beliefs about history (Miguel-Revilla, 2022; Nitsche & Waldis, 2022; O'Neill et al., 2022) and history textbooks (Kropman et al., 2021; Webb, 2022).

As an example of bibliometric studies on history education, the study titled "A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000-2019)" published by Gómez-Carrasco et al. (2022) stands out. In this study, academic studies on history education in journals included in the Web of Science Core Collection database between 2007-2017 were analyzed and the impact of the ESCI (Emerging Sources Citation Index) database on these studies was examined (Gómez-Carrasco et. al, 2022). Bozdoğan and Sönmez (2023), on the other hand, created a worldwide perspective on history education and teaching in their comprehensive study in which they analyzed scientific articles on history education between 1975 and 2020 in terms of bibliometric indicators.

## Method

Bibliometric analysis is a prominent method to collect and analyze information about a research field concerning its patterns of knowledge, its influential authors and important sources, its most frequently used words in the documents, etc. (Pinto et al., 2019; Zupic & Čater, 2015). Bibliometric analysis is also a useful method to identify the trend topics in a research field and to predict promising research directions. This study aims to analyze the bibliometric information of history education research on Türkiye indexed in the international databases of WOS and Scopus.

In the analysis, the Web of Science (WoS) database of Clarivate Analytics and the Scopus database of Elsevier was used to retrieve bibliometric information. In the WoS database, for the topic field of the search query, the terms "History Education", "Teaching History", "History Teaching", "Learning History", and "History Learning" were typed with an or operator in between (i.e. TS= ("History Education" or "Teaching History" or "History Teaching" or "Learning History" or "History Learning") with the refinement criteria of Countries/Regions=TÜRKİYE or TURKIYE. An online search was performed in June 2023, which returned 107 documents.

In the Scopus database, the "Article Title, Abstract, Keywords" fields were typed with the terms "History Education", "Teaching History", "History Teaching", "Learning History", and "History Learning" with an or operator in between (i.e. TITLE-ABS-KEY ("History Education" or "Teaching History" or "History Teaching" or "Learning History" OR "History Learning") with the limit to Country/Territory as Türkiye. An online search conducted in June 2023, covering all times of publication, found 107 documents.

The search results obtained from both databases are merged by a software routine developed in R, and the duplicate documents are merged. The merging process of the two databases yielded 136 documents. Afterward, the set of documents was analyzed one by

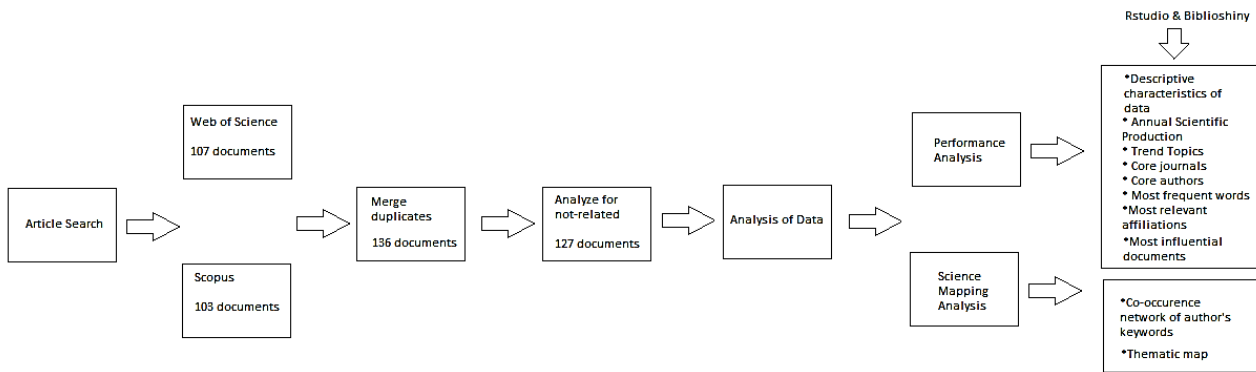


one to eliminate the documents that were not related to “history education”. Documents that were not directly relevant to the topic were excluded from the document set. As a result, the bibliometric information of 127 documents was extracted. RStudio and the Biblioshiny web app (version 4.1.2) were used for the bibliometric analysis.

In the study, performance analysis and science mapping techniques were used for the bibliometric analysis. The performance analysis examines the contributions of research products to a particular field (Donthu et al., 2021). The science mapping analysis focuses on the relationships between research items (Donthu et al., 2021). In Figure 1 both the techniques used, and the software tools used for the analysis are illustrated. Furthermore, the data used in this study do not require ethical approval as they are publicly available.

**Figure 1**

*The Process of Bibliometric Analysis*



It has been observed that there are content analysis and bibliography-type studies in the field of history education in Türkiye, but there is no study on bibliometric analysis in the literature. In this study, due to the lack of bibliometric data on the articles in the Turkish literature, bibliometrics of history education studies from Türkiye in WoS and Scopus databases were conducted. Also, a discussion was carried out by comparing the results of the studies in the Turkish literature and revealing their differences and similarities in conclusion.

The perspectives provided by bibliometric analysis in history education, as in the study of Gómez-Carrasco et al. (2022), are very effective in revealing the directions or shortcomings of research. History education research in Türkiye has been on an upward trend in recent years based on research in reputable international research databases. Thus, it is expected that history education research in a country with a special historical and political context such as Türkiye will draw the attention of local and international researchers from the field of history education as well as sociology, politics, and international relations.

Therefore, this study aims to provide a view of history education research in Türkiye through bibliometric analysis. The study provides a broad overview of the current state of history education research in Türkiye, its dynamics, who or what the prominent sources, researchers, and institutions in the field, and the future directions of the field as researched in Web of Science (WoS) and Scopus databases. The research questions of the study are defined as follows:

- What are the main characteristics of the international literature on history education in Türkiye?
- What are the academic trends in the international literature on history education in Türkiye in terms of academic production, mainstream journals and authors, trend change, main themes, and relationships?
- What lessons can be drawn from the international literature for future history education research on Türkiye?

## Results

### Descriptive Characteristics of the Literature

Table 1 below displays the general information about the research on history education in Türkiye. As explained in the method, WoS and Scopus databases were used for retrieving publications about history education research in Türkiye. The oldest article reached was from the year 2000. This proves that publications indexed in the aforementioned databases are fairly recent. In a total of 70 sources indexed in both databases, 127 publications were listed. The annual growth rate of publications is 8.49%, which indicates that the research field is growing each year. Also, the average age of the publications is 8.56 which underlines the fact that the research in both databases is in the elementary period. The average number of citations per document is 1.638 which is very low. Moreover, it was observed that 90 of the 127 studies, i.e. the vast majority of them, were single-author studies. These findings underline the lack of scientific collaboration among researchers in the research field.

**Table 1**

*Descriptive Characteristics of the Literature*

<b>Description</b>	<b>Results</b>
Timespan	2000-2023
Sources (Journals, Books, etc)	70
Documents	127
Annual Growth Rate %	8.49
Document Average Age	8.56
Average citations per doc	1.638
References	1235

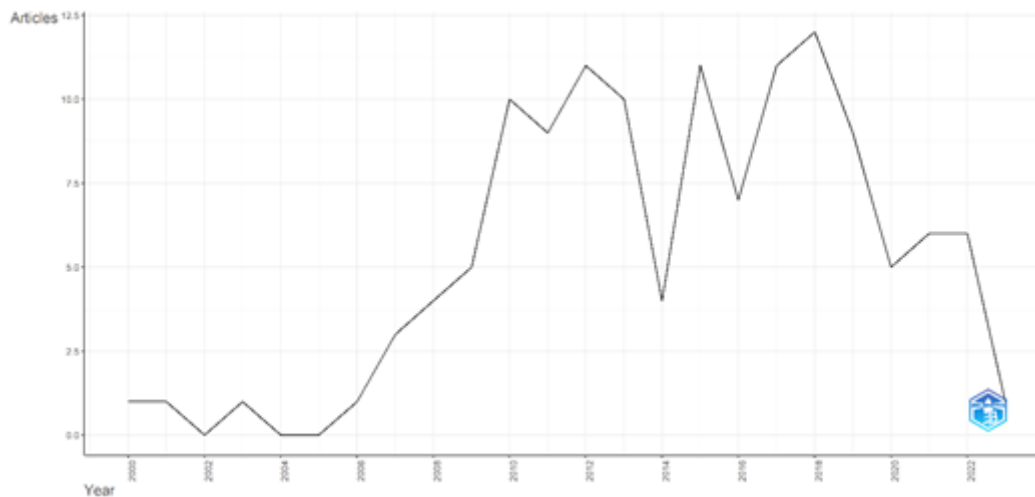
Document Types	
Article	104
Book chapter	4
Proceedings paper	17
Conference paper	1
Review	1
Document Contents	
Keywords Plus (ID)	66
Author's Keywords (DE)	360
Authors	
Authors	162
Authors of single-authored docs	59
Authors Collaboration	
Single-authored docs	70
Co-Authors per Doc	1.55
International co-authorships %	3.15

### Annual Scientific Production

The annual scientific production of history education research in Türkiye displays a scattered outlook. From the year 2006, the annual production has started to increase. After the year 2010, the annual production regime displays a remittent slope. The decrease in publications of the year 2023 is because a database search was performed in the middle of the year 2023. In the year 2016, the highest number of publications in the field was observed.

### Figure 2

*Annual Scientific Production of History Education Research in Türkiye*



### Trend Topics

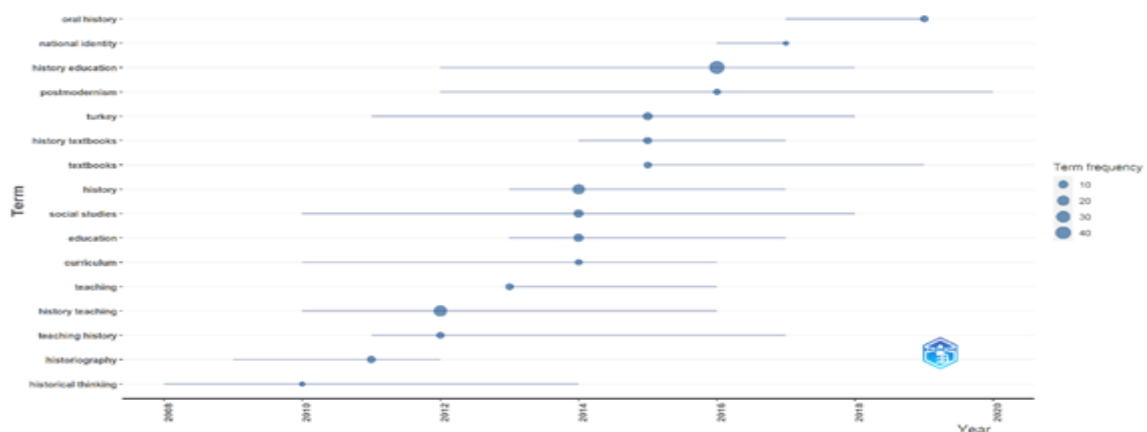
In terms of trend topics analysis, Figure 3 shows the historical distribution of the most used keywords by authors. While the horizontal lines in the graph show the periods when the specified topics were intensive, the blue dots indicate the average duration of the articles

published with the corresponding keyword during the year. Again, the size of the dots in the graph indicates the density of the relevant keywords in the articles. In other words, larger circles in the row mean that more articles containing the relevant keyword were published in the following year. The keywords 'postmodernism' and 'social studies' have been the keywords most preferred by the researchers working on this subject for the longest duration.

It is seen that history teaching was a common topic between 2012-2018 and more intensively studied by the authors in 2016. It is observed that 'postmodernism', 'social studies', 'Türkiye', 'curriculum', 'teaching history', and 'historical thinking' which are spread over time among the topics indicated by horizontal lines, constitute the main study topics. When we look at the years in which the topics were concentrated the most, it is seen that 'historiography' was concentrated between 2010-2012, 'history teaching' and 'teaching history' were concentrated in 2012, 'history', 'social studies', 'education' and 'curriculum' were concentrated in 2014. In addition, 'Türkiye', 'history textbooks', and 'textbooks' were the most preferred keywords between 2014 and 2016, 'history education' and 'postmodernism' in 2016, 'national identity' between 2016-2018, and 'oral history' between 2018-2020. One of the striking points among these data is that 'oral history' is a topic that has been studied much more than other topics in recent years. In this sense, it is seen that the three topics that have become prominent over time after 2018 are 'oral history', 'textbooks', and 'postmodernism'. In other words, these topics appear to be the hottest in the research field. According to the density of the dots in the indicator in the graph, i.e. the density of the relevant keywords in the articles, it is seen that the density of the topic of 'historiography' is more limited and that it is not visible in the following years.

**Figure 3**

*Trend Topics Analysis Based on the Author's Keywords in Biblioshiny*



## Influential Aspects of History Education Research in Türkiye

**Core journals.** The highest number of publications in history education research in Türkiye are listed in Table 2. Milli Eğitim journal published by the coordination of the Ministry of Education of Türkiye has the most published articles in the field with 16 documents. Milli Eğitim (National Education) is followed by sources like Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi (Journal of History Culture and Art Research), Eğitim ve Bilim (Education and Science), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences in Theory and Application). In Table 3, a journal listing based on Bradford's Law analysis performed in R-Studio is also displayed.

**Table 2**

*Journals That Mostly Publish Articles on History Education Research in Türkiye*

<b>Journals</b>	<b>Articles</b>
Milli Eğitim / National Education	16
Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi / Journal of History Culture and Art Research	8
Eğitim ve Bilim / Education and Science	7
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences in Theory and Application	6
Eurasian Journal of Educational Research	4
Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi / Selcuk University Journal of Studies in Turcology	4
Bilig	3
CTAD-Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları / Research in History of Republic	3
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Hacettepe University Journal of Education	3
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Pamukkale University Journal of Education	3

Bradford's Law analysis calculates the publication frequencies of the documents published in the research field (Garfield, 1980). In the analysis, three zones were identified from the highest to the lowest frequencies. In the first zone, there are six journals which are listed in Table 3. Milli Eğitim (National Education) is again the top journal that also published more frequently on history education research in Türkiye. Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi (Journal of History, Culture and Art Research), Eğitim ve Bilim (Education and Science), and Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences in Theory and Application) were found to be the successor journals after Milli Eğitim.



**Table 3**

*Journal Ranking According to Bradford's Law in History Education Research in Türkiye*

Journals	Rank	Frequency	Zone
Milli Eğitim / National Education	1	16	Zone 1
Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi / Journal of History Culture and Art Research	2	8	Zone 1
Eğitim ve Bilim / Education and Science	3	7	Zone 1
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences in Theory and Application	4	6	Zone 1
Eurasian Journal of Educational Research	5	4	Zone 1
Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi / Selcuk University Journal of Studies in Turcology	7	4	Zone 1

**Core authors.** The most productive and influential authors in history education research in Türkiye are listed in Table 4. The list was generated by the 'Author's Local Impact' function of Biblioshiny. In each row of the table, the g-index, m-index, total citation numbers received by the authors (TC), number of publications (NP), and the start year of the publications are given. In general, the authors have low and close h-indices. Yılmaz and Öztürk are prominent authors in total number of citations their publications received.

**Table 4**

*Top Ten Authors in History Education Research in Türkiye*

Authors	h-index	g-index	m-index	TC	NP	PY-start
Öztürk, I. H.	2	2	0.154	30	2	2011
Sar, E.	2	2	0.143	7	2	2010
Yılmaz, K.	2	4	0.125	36	4	2008
Akbaba, B.	1	2	0.067	4	3	2009
Akçalı, A.	1	1	0.111	1	1	2015
Altekin, S.	1	2	0.067	5	2	2009
Alabas, R.	1	1	0.067	2	1	2009
Altıkulaç, A.	1	1	0.111	1	1	2015
Aslan, E.	1	1	0.083	2	1	2012
Ay, Z.	1	1	0.111	1	1	2015

**Most influential documents.** The most influential documents in history education research in Türkiye can be determined by the citation scores of the documents. There are two ways to calculate the citation score: the global citation score (GCS) measures the total number of citations a document receives from all publications in the databases, while the local citation score (LCS) counts the citations made by publications within the scope of history education research in Türkiye. The documents in the analysis were found to have zero LCS. This is because the research area is relatively new, and the authors have not cited each other's research. Therefore, based on the GCS of the documents the most influential ten documents are listed in Table 4. These documents are considered influential not only for

history education research in Türkiye but also for educational and related research in general.

The most globally cited document in the research field is “Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography” (Yılmaz, 2008). The article is authored by Kaya Yılmaz who is also one of the most influential authors in the research field. Yılmaz (2010) also authored another article titled “Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education” which also has received citations from other researchers. The second most cited document in the list is titled “Curriculum reform and teacher autonomy in Türkiye: The case of the history teaching” which is authored by İbrahim Hakkı Öztürk (2011). Öztürk authored another article about ‘teacher autonomy’ in 2012 that received a citation from other researchers which is titled “Teachers Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with Regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans”. Both articles contributed to Öztürk as the most influential author in the research field (see Table 4).

The third most cited document is authored by Mehmet Suat Bal (2012) which is titled “Determining Preservice History Teachers Self-Assessment Levels with Regard to their Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)”. The study aims to assess the technological pedagogical content knowledge (TPCK) of preservice history teachers. The author found out that the participants perceived themselves as lacking in technological knowledge.

There is also another subject of study in history education research in Türkiye which is related to international relations and diplomacy. These subjects are covered by several articles that also received citations from other studies. Articles titled “Seeking to Transform the Perceptions of Intercommunal Relations: The Turkish-Cypriot Case (2004–2009)” by Yüce Vural (2003), “A challenging educational reform: politics of history textbook revision in North Cyprus” by Dilek Latif (2019), and “History Identity and Foreign Policy: Ottoman Turkish Image in the Current History Textbooks of the Russian Federation” by Evren Balta and Sevinç Demir (2016) reflect this concern.

### Table 5

*Globally Most Cited Ten Documents in History Education Research in Türkiye*

Document Title	Author(s)	Source	Publication Year	Global Citation Score (GCS)
Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography	Kaya Yılmaz	The Journal of Educational Research	2008	27

Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Türkiye: The Case of the History Teaching	İbrahim Hakki Öztürk	International Journal of Instruction	2011	22
Determining Preservice History Teachers Self-Assessment Levels with Regard to their Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)	Mehmet Suat Bal	Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies	2012	13
Seeking to Transform the Perceptions of Intercommunal Relations: The Turkish-Cypriot Case (2004–2009)	Yüce Vural	Nationalism and Ethnic Politics	2003	9
The Invisibility Of Turks Of African Origin And The Construction Of Turkish Cultural Identity: The Need for a New Historiography	Esmâ Durugönül	Journal of Black Studies	2012	9
Teachers Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with Regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans	İbrahim Hakki Ozturk	Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	2012	8
Postmodernism and its Challenge to the Discipline of History: Implications for History Education	Kaya Yılmaz	Educational Philosophy and Theory	2010	8
A Challenging Educational Reform: Politics of History Textbook Revision in North Cyprus	Dilek Latif	Compare: A Journal of Comparative and International Education	2019	6
History Identity and Foreign Policy: Ottoman Turkish Image in the Current History Textbooks of the Russian Federation	Evren Balta, Sevinç Demir,	Bilig	2016	6
Visual Thinking in Teaching History: Reading the Visual Thinking Skills of 12 Year-old Pupils in Istanbul.	Gülçin Dilek	Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary, and Early Years Education	2010	5

**Most relevant affiliations.** Table 6 displays the distribution of history education research in Türkiye by universities or affiliations. According to the number of publications, Gazi University has the highest number of publications with 22 documents. Marmara University ranks second with 21 publications. Near East University ranks third place with 15 documents. There are eight universities with the same number of publications of four listed in the table.

**Table 6**

*Most Relevant Affiliations in History Education Research in Türkiye*

<b>Affiliation</b>	<b>Articles</b>
Gazi University	22
Marmara University	21
Near East University	15
Selçuk University	9
Istanbul University	8
İstanbul University Cerrahpasa	5
Karadeniz Technical University	5
Abant İzzet Baysal University	4
Ahi Evran University	4
Anadolu University	4
Atatürk University	4
Dokuz Eylül University	4
Eastern Mediterranean University	4
Trabzon University	4
Uşak University	4

**Most frequent words.** The most frequently used words in history education studies are shown in Table 7 which consists of three parts: Author's Keywords, Abstract, and Titles. The most frequently used word in the Author's Keywords, Abstract, and Titles is 'History education'. 'History teaching' is the second most frequently used word in the three categories. While 'history', which is among the most frequently used words, ranks third in Author's Keywords, 'social studies' is the third most frequently used keyword in Abstract and Titles. It is observed that the words used in the Author's Keywords, Abstract, and Titles are not ranked in the first two places according to their frequency. However, different words such as 'teacher candidates', 'history lessons', 'history teachers', 'history courses', and 'social sciences' were preferred in the Abstract section but not in the Author's Keywords, while in the Titles section, the keyword 'school students' was used in contrast to the Author's Keywords and Abstract sections. In general, it is seen that the authors use more general keywords related to the field in the Author's Keywords section, while in the Abstracts and Titles sections, they use more specific words according to the topics they address.

**Table 7**

*Most Frequent Words Used in History Education Research in Türkiye*

Author's Keyword		Abstracts		Titles	
Words	f	Words	f	Words	Occurrences
History Education	40	History Education	76	History Education	23
History Teaching	26	History Teaching	59	History Teaching	17
History	20	Social Studies	53	Social Studies	16
Education	10	History Textbooks	44	History Textbooks	10
Social Studies	10	History Teachers	36	Teaching History	9
Türkiye	9	Teacher Candidates	28	History Teachers	6
Historiography	7	Oral History	21	Teacher Candidates	6
History Textbooks	7	History Lessons	19	School Students	5
Oral History	5	Social Sciences	17	History Lessons	4
Teaching	5	History Courses	16	Oral History	4

### Conceptual Framework

**Thematic map.** Thematic maps in bibliometric analysis analyze the importance and development of research themes based on density and centrality. The centrality measure shows the correlation among different topics, indicating their importance. The density measure reflects the number of publications for each theme over time. Thematic maps have four quadrants representing different meanings, such as emerging or declining themes, basic themes, isolated themes, and essential and developed themes.

In the analysis, two decades of thematic evolution of the history education research in Türkiye has been executed in Biblioshiny. To visualize the evolution of the themes of the research field, the midpoint of the interval of 2000-2023, i.e. the year 2011, was set as the cut point. Figures 4 and 5 below illustrate the corresponding time slices of the thematic map in history education research in Türkiye. Figure 4 exhibits the years between 2000 and 2011, and Figure 5 exhibits the years between 2012 and 2023. In total 500 top keywords were used in the analysis. In Biblioshiny the themes shown in the clusters are set to the minimum frequency of 5 and the number of representative labels in each theme is set to 8 to cover almost all the themes.

Both thematic maps have four quadrants each indicating different levels of importance and development for the theme under study. Themes in the lower left quadrant are emerging or declining, while the lower right quadrant represents basic themes that have been extensively studied in the past. The upper left quadrant contains highly developed themes but with low centrality, suggesting isolation. Lastly, the upper right quadrant represents essential and developed themes, known as motor themes (Ahmi, 2021).

In the basic themes quadrant of Figure 4, themes related to history education, history teaching, and history such as social studies, Türkiye, curriculum, teacher autonomy,

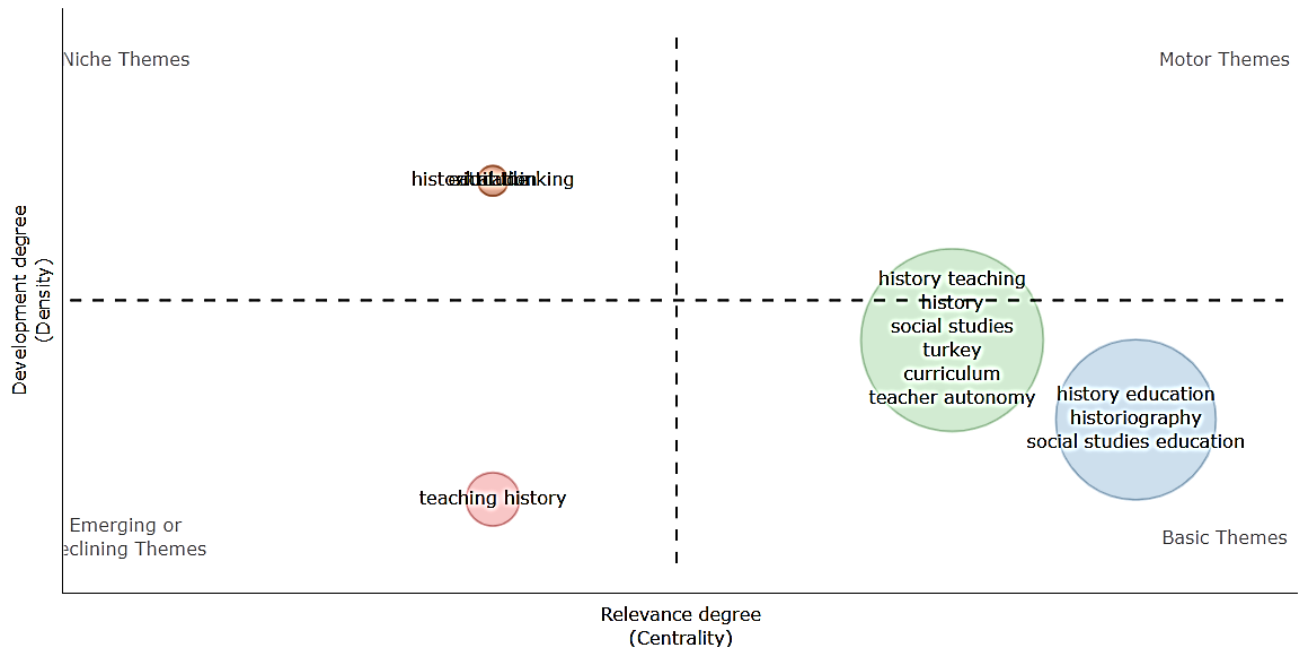


historiography, and social studies education were observed. These themes continued to be studied in the second time interval. However, themes like textbooks, oral history, postmodernism, content analysis, and historiography were observed to gain centrality in that duration. Museum education as seen in Figure 5, became a motor theme for the research field. Research related to national identity has also appeared to be an emerging field in the second time slice, as shown in Figure 5. In the last decade, there has been no certified basic theme in history education research in Türkiye which proves that the research field is open to development.

In the first decade, the theme of historical thinking constituted a special field of study, whereas, in the last decade, it was replaced by studies on history lessons and history textbooks. Especially in the last decade, it is seen that studies on the theme of national identity are among the emerging topics, and the themes of history teaching, academic achievement, and teacher candidates stand out in terms of density and centrality. In addition, the themes of social studies teaching, and curriculum also have a central position. When the international literature is examined, it is observed that the most widely studied areas such as textbooks, curriculum, museum education, and oral history have also started to be studied in Türkiye in the last decade.

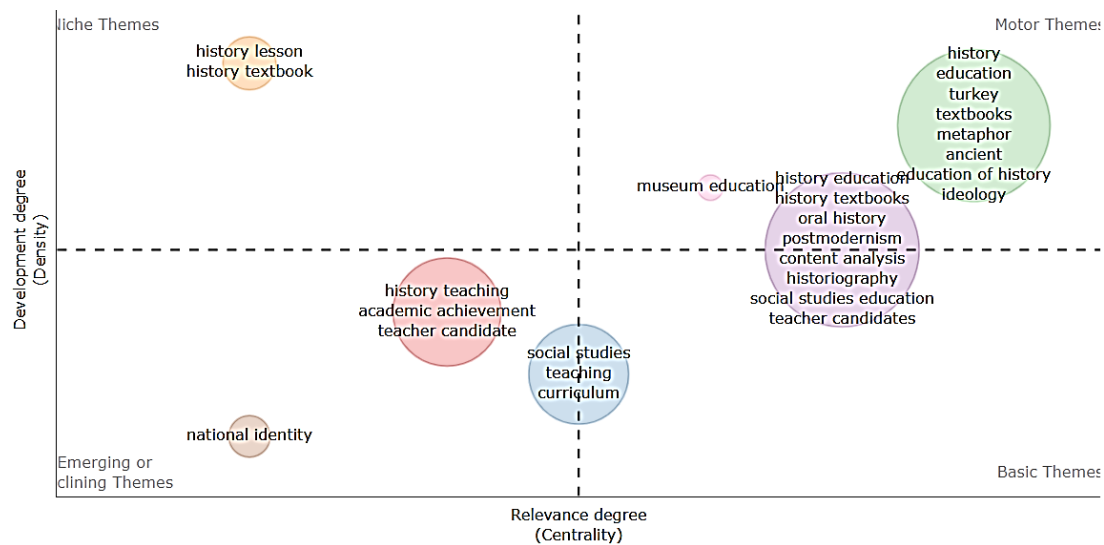
#### Figure 4

*Thematic Map for the Years 2000 to 2011*



**Figure 5**

*Thematic Map for the Years 2012 to 2023*



**Co-occurrence network.** Figure 6 illustrates the frequency of occurrence of the most frequently used keywords in the studies, the number of links to other keywords, and the strength of these links. In this analysis, the most frequently used keywords appear to be 'history education', 'history teaching', and 'history' respectively.

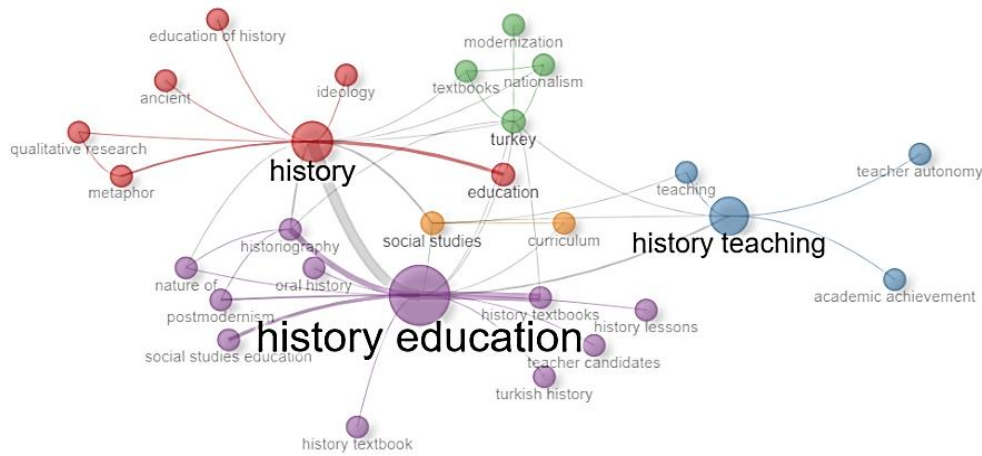
It is seen that a cluster consisting of various keywords is formed around the keyword 'history education'. Keywords such as 'social studies education', 'history textbook', 'Turkish history', 'teacher candidates', 'history lessons', 'history textbooks', 'oral history', 'historiography', and 'postmodernism' are clustered around the keyword 'history education'. The relation between these keywords and history teaching is structured within the framework of teaching methods and tools. It is seen that studies on history courses, and history textbooks, which are among the basic tools of history teaching, and studies on pre-service teachers as individuals who carry out teaching are included within the framework of this subject. Studies on 'postmodernism' and 'oral history', which have come to the fore in recent years in terms of the diversification of history education and the development of new methods, are included in this cluster.

The keyword 'history teaching', which is directly related to history education, is clustered with words related to teaching such as 'teaching', 'academic achievement', and 'teacher autonomy'. These words also appear to be related to the words 'social studies' and 'curriculum'.

The keywords 'metaphor', 'qualitative research', 'ancient', 'education of history', 'ideology', and 'education' cluster around the keyword 'history', which has a strong association with history education. It can be said that these keywords point to more general and methodological studies on history. The keywords 'modernization', 'textbooks', 'nationalism', and 'Türkiye' form a narrower cluster. It is noticeable that these words reflect the debates about history teaching in Türkiye and the Republican period.

**Figure 6**

*Co-Occurrence Network of Author's Keywords in History Education Research in Türkiye*



### Conclusion

The current state of history education research in Türkiye was analyzed based on the data obtained from the sources indexed in the WOS and Scopus databases. One of the important issues that stand out from the analysis is that since 2006, history education studies in Türkiye have become more visible in the relevant databases. The annual increase rate of the studies was determined as 8.49 percent. The total number of studies accessed is 127. Among these, research articles are the most common with a total of 104 articles. The average number of citations received by the studies is 1,638, which is quite low. The main reason for this could be the lack of scientific cooperation between the researchers in the field, the relative recentness of the publications, and the fact that the authors are not aware of each other's work because the studies were carried out closely in time to each other.

From the analysis, it could be said that history education research in Türkiye is mostly conducted in Turkish journals and by Turkish authors. It is observed that the journals of National Education, Journal of History and Culture Research, Education and Science, and Educational Sciences in Theory and Practice are in the leading positions in this regard. On the other hand, there are studies in international journals such as A Journal of Comparative and International Education, Journal of Educational Research, Nationalism and Ethnic Politics, International Journal of Instruction, and at various international conferences by Turkish authors. There is no particular author who stands out based on authors. Based on universities, it was observed that the studies were conducted by academicians working in universities in Türkiye.

Gómez-Carrasco's (2022) bibliometric study of history education research on an international scale overlap with some of the most used keywords in this study conducted

in the Turkish context. Keywords such as 'history education', 'history teaching', 'history textbook', 'history curriculum', 'oral history', and 'national identity' are found in both contexts. However, in the comparison, it was observed that epistemic concepts such as 'historical consciousness', 'historical thinking', 'collective memory', and 'didactic of history' were not found in the Turkish studies in WoS and Scopus databases.

The bibliometric analysis indicates that national studies on 'historical consciousness' have attracted increasing interest in history education studies in Türkiye, especially in WOS and Scopus databases. However, there are still uncertainties about the definition and scope of this concept in Türkiye and discussions on how to acquire this concept (Hasdemir & Elban, 2023). The quality of history education has critical importance in creating correct historical awareness. Therefore, the application of innovative teaching techniques supported by visual materials and excursions, in which students are active, will make history education more functional in raising historical consciousness.

History lessons in schools alone are not sufficient for raising historical awareness. For this, individuals need to acquire 'historical literacy' and 'historical thinking' skills (Hasdemir & Elban, 2023). In addition, a multidisciplinary approach is needed in the construction of historical awareness. Therefore, courses such as literature, Turkish, geography, mathematics, art, etc. can be utilized to support the construction of historical awareness. However, it is observed that the studies on historical consciousness in Türkiye remain on a national scale and are insufficient in international databases such as WoS and Scopus.

In the study by Hayta et al. (2020) on history education graduate theses in Türkiye, it was observed that thesis studies in Türkiye generally have issues such as using different methods and materials and adopting new solution-oriented approaches. In line with this, it is observed that new approaches within the framework of teaching methods such as 'oral history' and 'museum education' have started to be studied in history education studies originating from Türkiye indexed in international databases such as WOS and Scopus. It is possible to observe this in both trend topic analysis and co-occurrence network analysis.

All in all, it is seen that there is a limited number of history education studies in Türkiye in the relevant databases. Based on keyword and co-occurrence analysis, it can be said that more specialized and detailed studies on history education are missing in WoS and Scopus databases. It is possible to state that the academic studies indexed in databases that are considered more qualified in history education are not sufficient, but it is possible to claim that it has been in an increasing trend in recent years. In addition, in recent years, the academic production criteria set by the institutions responsible for higher education and universities in Türkiye to increase the quality of scientific studies have led researchers to publish in journals indexed in WOS and Scopus. This is evidence that history education studies originating from Türkiye will increase in the upcoming years.

**Conflict of Interest Statement:** The author declares that there is no conflict of interest.

## References

- Adu-Gyamfi, S. & Anderson, E. (2021). History education in Ghana: A pragmatic tradition of change and continuity. *Historical Encounters*, 8(2), 18-33. <https://doi.org/10.52289/hej8.201>
- Ahmi, A. (2021). *Bibliometric analysis for beginners*. UUM.
- Akanbi, G. O. & Jekayinfa, A. A. (2021). History education in Nigeria: Past, present and future. *Historical Encounters*, 8(2), 73-89. <https://doi.org/10.52289/hej8.204>
- Akçalı, A. (2022). Recent history education agenda in England: In the scope of "Teaching History" journal. *The Journal of International Social Science Education*, 8(2), 237-268. <https://doi.org/10i47615/issey.1104038>
- Akşın, S. (2013). Tarih öğretimimizde temel paradigma sorunu. S. Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (pp.67-73). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Aslan, E. (2012). History teaching in Ataturk's Era- I: The period prior to the "Turkish History Thesis" (1923-1931). *Education and Science*, 37(164), 331-346.
- Altun, A. & Ata, B. (2013). Evaluation of the publications of UNESCO elaborated in the field of history education (1947-2012). *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 14(107), 107-139. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.612>
- Aydemir, A. (2013). Appendix to the articles published about history teaching in Türkiye: An essay of bibliography. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 113-135.
- Adlığ, D. (2021). Investigating the theses on the field of history education. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 329-348.
- Bal, M. S. (2012). Determining preservice history teachers' self-assessment levels with regard to their technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Energy Education Science And Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(1), 120-135.
- Balta, E. & Demir, S. (2016). History, identity and foreign policy: Ottoman-Turkish image in the current history textbooks of the Russian Federation. *Bilig*, 76, 1-32.
- Berktaş, H. (2013). Dünyada ve Türkiye'de tarihçiliğin durumu ve "dilinin evrenselleşmesi" üzerine düşünceler. S. Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (pp.67-73). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Bozdoğan, K. & Sönmez, Ö. F. (2023). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of history education based on the Web of Science database. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 16-28.
- Córcoles-Charcos, M., Tirado-Olivares, S., González-Calero Somoza, J. A. ve Cózar-Gutiérrez, R. (2023). Use of Virtual Reality Environments for the Teaching of History in Primary Education. *Education in the Knowledge Society*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.14201/eks.28382>
- Danišková, Z. (2023). The key concepts of historiography applied in primary education. *Historický časopis*, 71(1), 147-160. <https://doi.org/10.31577/histcaso.2023.71.1.6>



- Demircioğlu, İ. H. (2008). The history of the history education in Türkiye. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 431-450.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. ve Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Elban, M. (2018). History education and teaching in "Resimli Tarih Mecmuası" which is the 1950s popular history magazine. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 372-391.
- Garfield, E. (1980). Bradford's law and related statistical patterns. *Essays of an Information Scientist*, 4(19), 476-483.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan İşcan, C. ve Keleşoğlu, S. (2014). Tarih öğretimi: Kavramsal çerçeve. İ. Güven (Ed.), *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi.
- Gibson, L., Milligan, A. & Peck, C. (2022). Addressing the elephant in the room: Ethics as an organising concept in history education. *Historical Encounters*, 9(2), 45-63. <https://doi.org/10.52289/hej9.205>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000-2019). *European Journal of Education*, 57, 497-511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Hasdemir, İ. & Elban, M. History consciousness, identity and history education. *Social Sciences: Theory & Practice*, 7(1), <https://doi.org/10.48066/kusob.1286576>.
- Jamiludin, J. & Darnawati, D. (2022). Project-Based digital photovoice: Teaching local history through the visual method. *Social and Education History*, 11(3), 245-274. <https://doi.org/10.17583/hse.10444>
- Hayta, N., Karabağ, G. ve Gövercin, A. (2020). Evaluation of graduate theses about history education in Türkiye. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 248-262. <https://doi.org/10.17497/tuhed.705751>
- Kaymakçı, S. (2017). An evaluation on the tendency of history teaching in Türkiye. *Kastamonu Education Journal*, 25(6), 2153-2172.
- Kropman, M., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2021). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of school book texts in the design of multiperspective history lessons. *Historical Encounters*, 8(1), 46-69. <https://doi.org/10.52289/hej8.104>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Koruroğlu, A. (2019). Reflections of postmodern approach to history education. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 452-464. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.1987>
- Large, J. & Román Calderón, J. P. (2021). Gauging reflexive historical thinking: An exploratory study of Colombian undergraduates. *Historical Encounters*, 8(1), 139-155. <https://doi.org/10.52289/hej8.109>

- Latif, D. (2019). A challenging educational reform: politics of history textbook revision in North Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369003>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57, 497–511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Merey, Z. (2010). Dünyada ve Türkiye’de tarih eğitiminin tarihsel gelişimi. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Eğitim Yöntemleri*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Miguel-Revilla, D. (2022). What makes a testimony believable? Spanish students’ conceptions about historical interpretation and the aims of history in secondary education. *Historical Encounters*, 9(1), 101-115. <https://doi.org/10.52289/hej9.106>
- Nitsche, M. & Waldis, M. (2022). Narrative competence and epistemological beliefs of German Swiss prospective history teachers: A situated relationship. *Historical Encounters*, 9(1), 116-140. <https://doi.org/10.52289/hej9.107>
- Nordgren, K. (2021). The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.52289/hej8.101>
- Ogah, M. (2023) Implementation of senior high school history curriculum: A focus on teaching methodology and resources. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164021>
- O’Neill, D. K., Guloy, S., MacKellar, F. M. & Martelli, D. R. (2022). Development and validation of a practical classroom assessment of students’ beliefs about differing historical accounts. *Historical Encounters*, 9(1), 58-77. <https://doi.org/10.52289/hej9.104>
- Özalp, M. T. & Demirbaş, İ. (2021). Evaluation of primary school studies in the field of history teaching in Türkiye. *International Journal of Field Education*, 7(2), 92-111. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1024114>
- Öztürk, I. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Türkiye: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Öztürk, I. H. (2012). Teachers' Role and autonomy in instructional planning: the case of secondary school history teachers with regard to the preparation and implementation of annual instructional plans. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 295-99.
- Öztürk, Ş. & Şimşek, A. (2013). Bibliography of articles on the area of history education, published in Turkish. *Turkish History Education Journal*, 2(1), 110-145. <https://doi.org/10.17497/tuhed.09427>
- Pan, A. J., Lai, C. F. & Kuo, H. C. (2023). Investigating the impact of a possibility-thinking integrated project-based learning history course on high school students' creativity, learning motivation, and history knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101214>

- Parkes, R. J., Donnelly, D. J. & Sharp, H. L. (2023). The History teacher as public historian. *Historical Encounters*, 10(1), 30-43. <https://doi.org/10.52289/hej10.103>
- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., Caballero-Mariscal, D., Sales, D., Guerrero, D. ve Uribe, A. (2019). Scientific production on mobile information literacy in higher education: A bibliometric analysis (2006–2017). *Scientometrics*, 120(1), 57-85. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03115-x>
- Retz, T. (2022). Teaching history on the scale of the Anthropocene: Three ethical challenges. *Historical Encounters*, 9(2), 7-17. <https://doi.org/10.52289/hej9.202>
- Sebbowa, D. K. & Majani, W. P. (2021). Dialogues over decolonisation in East Africa: A case study of history education in Uganda. *Historical Encounters*, 8(2), 34-53. <https://doi.org/10.52289/hej8.202>
- Silfver, M. & Myyry, L. (2022). Integrating historical and moral consciousness in history teaching. *Historical Encounters*, 9(2), 18-29. <https://doi.org/10.52289/hej9.203>
- Smith, J. (2022). 'Talk about the questions of the day, shun them not': Three late Victorian voices on the place of history in English schools. *History of Education*, 51(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.1977855>
- Şimşek, A. & Yazıcı, F. (2013). Past and present of history teaching in Türkiye. *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 9-32.
- Tal, N. & Hofman, A. (2021). Beyond the curriculum: teaching history in Israeli classrooms, 1970s–1980s. *History of Education*, 50(6), 837-854. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.1906456>
- Turan, İ. & Aslan, H. (2016). Evaluation of history education dissertations submitted to Council of Higher Education (YOK) thesis center and proquest database. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2), 982-1001. <https://doi.org/10.17556/jef.06505>
- Vural, Y. (2012). Seeking to transform the perceptions of intercommunal relations: the Turkish-Cypriot case (2004–2009). *Nationalism and Ethnic Politics*, 18(4), 406-430. <https://doi.org/10.1080/13537113.2012.734173>.
- Vurgun, A. & Okumuş, O. (2021). Discussions on history education in the Journal of Turkish Culture (1963-1978) (1963-1978). *Journal of General Turkish History Research*, 3(6), 487-500. <https://doi.org/10.53718/gttad.939006>
- Yılmaz, K. (2008). Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158-176. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176>
- Yılmaz, K. (2010). Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 779–795. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00525.x>
- Zupic, I. & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>
- Wilke, M., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuysse, K. (2022). The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*, 9(1), 196-219. <https://doi.org/10.52289/hej9.111>

- Wilke, M., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuysse, K. (2023). Fostering secondary students' historical thinking: A design study in Flemish history education. *Journal of Formative Design in Learning*, 7, 61-81. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00074-8>
- Webb, P. D. (2022). The First World War in Spanish and British textbooks: A comparative study of skills, historiographical focus and the sequencing of activities. *Historia Y Memoria De La Educaci3n*, 16, 379-424. <https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.30004>

## Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmaları: WOS ve Scopus verilerine dayanan bibliyometrik bir analiz (2000-2023)

**Erkan BOZKURT**

ORCID: 0000-0002-5548-0385, E-posta: [erkan.bozkurt@usak.edu.tr](mailto:erkan.bozkurt@usak.edu.tr)

Kurum: Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/05es91y67>

### Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarının bibliyometrik bir analizini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Analizde 2000-2023 yılları arasında Web of Science ve Scopus veri tabanlarında indekslenen 70 kaynaktan toplam 127 doküman kullanılmıştır. Analiz, dönemsel süreç, mevcut durum ve gelecekteki yönelimlere ilişkin geniş ve derinlemesine bir bilgi sağlayarak araştırmanın dinamiklerini belirlemek suretiyle Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarının bir incelemesini sunmaktadır. 2006 yılından bu yana Türkiye'deki tarih eğitimi çalışmalarını ilgili veri tabanlarında daha görünür hale gelmiştir. Çalışmaların yıllık artış oranı yüzde 8,49 olarak tespit edilmiştir. Erişilen 127 doküman arasında araştırma makaleleri toplam 104 makale ile en yaygın olanıdır. Analizden, Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarının çoğunlukla Türkiye kaynaklı dergilerde ve Türk yazarlar tarafından yürütüldüğü söylenebilir. Uluslararası tarih eğitimi literatürü ile karşılaştırıldığında, Türkiye'de WOS ve Scopus veri tabanlarında indekslenen 'tarih bilinci' konulu çalışmaların nadir olduğu görülmüştür. Buna rağmen, WOS ve Scopus veri tabanlarında indekslenen Türkiye kaynaklı tarih eğitimi çalışmalarında 'sözlü tarih', 'postmodernizm' ve 'müze eğitimi' gibi kavramlar çerçevesinde yeni yaklaşımların çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Yapılan analizde, tarih eğitimi alanında Türkiye kaynaklı nitelikli veritabanlarındaki akademik çalışmaların yeterli olmamakla birlikte son yıllarda artış eğilimine girdiği gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih eğitimi, Türkiye, eğitim felsefesi, bibliyometrik analiz, WOS, Scopus

## Giriş

Bilginin derlenmesi ve nesnel boyutlarda ele alınması sosyal bilimler alanında öne çıkan konulardan biridir. Bir diğer önemli konu ise bilginin topluma ve eğitim kurumlarındaki öğrencilere aktarılma yöntemleridir. Zira bilginin üretimi kadar aktarılma biçimi de önemlidir. Bu açıdan aktarım süreci ve ortaya çıkan karşılıklı ilişkiler bilimsel çalışmalara katkı sağlayan bir bütünlüğü de ifade etmektedir.

Temel hedefler açısından önemli olan sadece bilginin toplanması ve üretilmesi değil, aynı zamanda öğrencilerin edinmesi gereken tarihsel sorgulama becerilerinin sürdürülebilirliğidir. Çünkü tarihsel sorgulama becerilerinin sürdürülmesi var olan becerilerin yanı sıra yeni bilimsel doğrulara ulaşarak kişinin karşılaşılabileceği muhtemel problemlerin üstesinden gelebilmek konusunda beceri kazandırmaktadır. Bu bağlamda, tarih ve öğretim arasındaki ilişki ve bunun çerçevesi ön plana çıkmaktadır. Tarih bizi geçmişte meydana gelen olayların arkasındaki güçleri öğrenmeye motive eder. Çünkü kendi yaşamlarımız ve zamanımız hakkında bilgi sağlar. Dünyada neler olup bittiğini öğrenme ihtiyacı, tarih dersinin eğitim programlarına entegre edilmesinin önemli nedenlerinden biri olmuştur (Güven vd., 2014).

Ülkelerin farklı eğitim kademelerinde öğretilecek tarih bilgisi, o ülkenin kuruluş felsefesine, temellerine, sosyo-politik kültürüne ve inşa sürecine göre farklılık gösterebilir. Bu açıdan Türkiye'de tarih eğitiminin tarihini iki döneme ayırmak mümkündür: Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi (Merey, 2010). Osmanlı İmparatorluğu'nda tarih öğretiminin başlaması ve yaygın olarak ilk ve ortaöğretim müfredatına girmesi 19. yüzyılın ikinci yarısına rastlar (Demircioğlu, 2008).

Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında, Türk modernleşmesinin bir aşaması olan İkinci Meşrutiyet döneminde, toplumsal dönüşüm ve değişim için "okullaşma" ve eğitimin önemli rolünün farkına varılması, tarih derslerinin genel eğitim sistemi içinde önemli bir konuma yükselmesine yol açmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013). Bu yaklaşım Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar devam etmiştir. 1922'den bu yana genel tarih eğitimi 'Eski Çağ', 'Orta Çağ', 'Yeni Çağ' ve 'Yakın Çağ' olarak ayrılmıştır. 1930'lu yıllarda ortaokul ve lise eğitim kademeleri için tarih ders kitabı hazırlıkları başlamıştır (Merey, 2010). Dönemin tarih eğitimi yaklaşımı, "Asyatik ve profan bir Türk kavramı üzerinden bütün medeniyetlere kaynaklık edecek kadar eski bir tarih" tanımını öngören ve "Türk Tarih Tezi" olarak adlandırılan tez etrafında yazılan ders kitapları ve bu kitaplardaki içerik ve yaklaşımın tarih öğretmenlerine kazandırılmasını amaçlayan Türk Tarih Kongreleri ile şekillenmiştir (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s.29). 1960'lı yıllardan itibaren ise Batıya yönelen ve Türk Tarihini geri planda bırakan tarih anlayışı eleştirilmeye başlanırken tarih programında Türk tarihine yeterince önem verilmesi konusunda daha fazla vurgu yapılmaya başlanmıştır. Daha sonra, bu eleştiriler doğrultusunda Milli tarih anlayışını barındıran konular Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul kitaplarına yansımıştır. 12 Eylül Askeri



1980 müdahalesinden sonra Türk-İslam sentezi anlayışı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından daha vurgulu bir şekilde tarih öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. 1993 yılından itibaren liselerde Tarih-I ve Tarih-II dersleri, 1997 yılından itibaren ise ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersleri okutulmaya başlanmıştır. Üniversitelerdeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında ise "İlk Çağ Tarihi ve Uygarlığı", "Orta Çağ Tarihi ve Uygarlığı", "İslamiyet Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü", "Osmanlı Tarihi", "Cumhuriyet Tarihi", "Arkeoloji" ve "Sanat Tarihi" gibi derslere yer verilmiştir (Merey, 2010).

Cumhuriyet döneminde Türkiye'de çağdaş dünya düzeyinde tarih eğitiminin anlamı, imkânları ve çerçevesi dâhilinde birçok akademik çalışma yapılmıştır. Tüm bunlara ek olarak, Türkiye'de tarih eğitimi alanı üniversitelerde bir bölüm olarak kurulmuş ve bunun sonucunda tarih eğitimi akademik bir zeminde tanımlanmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013). Türkiye'de 2000'li yıllar tarih öğretiminde yeni adımların atıldığı dönem olmuştur. 2005 yılında 'Sosyal Bilgiler Öğretim Programı' ile ilköğretim düzeyinde, 2008 yılından itibaren de 'Yeni Tarih Öğretim Programı' ile lise düzeyinde planlama yapılmış ve bu programlar çerçevesinde ders kitapları hazırlanmıştır (Günel ve Kaya, 2012).

Bunların yanı sıra son on yılda tarih eğitiminin nasıl ve hangi yöntemlerle yapılabileceği, tarih alanına ve öğrencilere katkıları konusunda farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bunlardan biri de postmodernizm ve tarih öğretimi arasındaki ilişkidir (Koruroğlu, 2019; Yılmaz, 2010). Yılmaz (2010), postmodernizmin sosyal bilgiler veya tarih öğretimi üzerindeki çeşitli etkilerine yönelik farklı yaklaşımlar olduğunu; bu yaklaşımların öğrencilerin tarih öğrenme deneyimlerini derinleştirip genişletebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca tarihin doğasını anlamalarına değil, aynı zamanda geçmişin çelişkili anlatımlarıyla başa çıkmalarına da yardımcı olma potansiyeline sahiptir. Koruroğlu da (2019) postmodern yaklaşıma dayalı yerel tarih ve sözlü tarih uygulamalarının öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve kalıcı öğrenmelerine yol açacağını belirtmektedir. Ayrıca yazar, öğrencilerin tarihi ezbere dayalı olmayan, kendi deneyimleriyle öğrenebileceklerini ve tarih dersinden daha fazla keyif alacaklarını iddia etmektedir.

Türkiye'de tarih eğitimi üzerine çeşitli akademik çalışmalar bulunmaktadır. Aslan'ın (2013) çalışmasında, 1923-1931 yılları arasındaki tarih eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilköğretim programlarındaki tarih programları ve ilgili yayınlar üzerinden değerlendirilmiştir. Aydemir, 2012 ve 2013 yıllarında Türkiye'de tarih öğretimi üzerine yayımlanan makalelerin bibliyografyası üzerine iki çalışma yapmıştır. Benzer şekilde, Öztürk ve Şimşek (2013) Türkçe yazılmış 478 tarih eğitimi makalesinin bibliyografyasını sunmayı amaçlamıştır. Elban (2018), popüler tarih dergilerinin tarih eğitimi ve öğretiminde kullanılabileceğini ortaya koyduğu çalışmasında, 1950'li yılların popüler tarih dergisi Resimli Tarih Mecmuası'nın 23 yayınında tarih eğitimi ve öğretimini incelemiştir. Vurgun ve Okumuş (2021), ilki 1963, sonuncusu 1978 yılında yayımlanan Türk Kültürü dergisinde yayımlanan tarih eğitimi makalelerini belge analizi yoluyla değerlendirmeye ve temel

tartışma alanlarını belirlemeye çalışmışlardır. Özalp ve Demirbaş (2021), Türkiye'de ilkökul düzeyinde tarih öğretimine ilişkin tez ve makaleleri değerlendirmek ve geleceğe yönelik yönelimleri belirlemek amacıyla 2002-2021 yılları arasında yayımlanan 46 çalışmayı analiz etmiştir. Hasdemir ve Elban (2023) tarih bilinci, tarih eğitimi ve öğretimi ile ilgili temel sorunları ilgili alanyazına dayalı sistematik bir analizle yanıtlamayı amaçlamıştır.

Makalelerin yanı sıra tarih eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri derleyen çalışmalar da ön plana çıkmaktadır. Örneğin Turan ve Aslan (2016) tarih eğitimi üzerine yapılan tezleri konu, yöntem, veri toplama araçları gibi farklı ölçütler açısından değerlendirmeyi ve elde edilen sonuçları farklı ülke sonuçları ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Kaymakçı (2017) ise incelediği 368 tezdten yola çıkarak Türkiye'de tarih eğitiminin yönelimine ilişkin çıkarımlarda bulunmuştur. Hayta ve Karabağ (2020) 305 lisansüstü tezi inceleyerek tarih eğitimi, öğretimi ve yazımı üzerine çeşitli öneriler geliştirirken, Adlığ (2021) 1991-2018 yılları arasında tarih eğitimi ve öğretimi üzerine yapılmış 132 teze ulaşmıştır.

Tarih eğitimi üzerine yapılan bazı sistematik çalışmaların sadece Türkiye'de yapılan tarih eğitimi çalışmalarını ele almadığı görülmektedir. Örneğin Altun ve Ata (2013) UNESCO'nun kuruluşundan 2013 yılına kadar tarih eğitimi ile ilgili makale, kitap, rapor ve belgelerden oluşan toplam 264 yayını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Akçalı (2022) ise Teaching History dergisinin 2000-2022 yılları arasında İngiltere'de yayımlanan sayılarını analiz etmiş ve bu prestijli dergi örneğinden hareketle tarih eğitimi alanındaki güncel konuları tartışarak akademik araştırmalardaki eğilimleri ortaya koymayı ve alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Tarih eğitimine ilişkin uluslararası alanyazın incelendiğinde, son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalarda yer alan bazı konu başlıkları öne çıkmaktadır: tarih müfredatı (Ogah, 2023; Tal ve Hofman, 2021), tarih eğitiminde teknoloji kullanımı (Córcoles-Charcos vd., 2023; Jamiludin ve Darnawati, 2022;), tarihsel düşünme veya tarih bilinci (Körber, 2021; Nordgren, 2021; Retz, 2022; Silfver ve Myyry, 2022; Wilke vd., 2023), ilkökul, lise ve üniversitede tarih öğrenme veya öğretme (Daniskova, 2023; Large ve Roman Calderon, 2021; Smith, 2022; Pan vd., 2023), tarihsel etik (Gibson vd., 2022), tarih öğretmenleri (Parkes vd., 2023; Wilke vd., 2022;), farklı ülkelerde tarih eğitimi (Adu-Gyamfi ve Anderson, 2021; Akanbi ve Jekayinfa, 2021; Sebbowa ve Majani, 2021), tarih hakkındaki epistemik inançlar (Miguel-Revilla, 2022; Nitsche ve Waldis, 2022; O'Neill vd., 2022) ve tarih ders kitapları (Kropman vd., 2021; Webb, 2022).

Tarih eğitimine ilişkin bibliyometrik çalışmalara örnek olarak Gómez-Carrasco ve diğerleri (2022) tarafından kaleme alınan "A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000-2019)" başlıklı çalışma öne çıkmaktadır. Bu çalışmada 2007-2017 yılları arasında Web of Science (WOS) veri tabanında yer alan dergilerde tarih eğitimi üzerine yapılan akademik çalışmalar analiz edilmiş ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) veri tabanının bu

çalışmalar üzerindeki etkisi incelenmiştir (Gómez-Carrasco vd., 2022). Bozdoğan ve Sönmez (2023) ise 1975-2020 yılları arasında tarih eğitimi üzerine yapılan bilimsel makaleleri bibliyometrik göstergeler açısından analiz ettikleri kapsamlı çalışmalarında tarih eğitimi ve öğretimi üzerine dünya çapında bir bakış açısı oluşturmuşlardır.

Türkiye'de tarih eğitimi alanında içerik analizi ve bibliyografya türü çalışmaların olduğu ancak alanyazında bibliyometrik analize yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, Türkçe alanyazındaki makalelere ilişkin bibliyometrik veri eksikliği nedeniyle, WOS ve Scopus veri tabanlarında yer alan Türkiye kaynaklı tarih eğitimi çalışmalarının bibliyometrik analizi yapılmıştır. Ayrıca Türkçe alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları karşılaştırılarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya konularak bir tartışma yürütülmüştür.

Gómez-Carrasco ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi, tarih eğitiminde bibliyometrik analizin sağladığı perspektifler, araştırmaların yönlerini veya eksikliklerini ortaya koymada oldukça etkilidir. Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmaları, saygın uluslararası araştırma veri tabanlarındaki araştırmalara dayanarak son yıllarda yükseliş eğilimindedir. Dolayısıyla, Türkiye gibi özel bir tarihsel ve siyasi bağlama sahip bir ülkedeki tarih eğitimi araştırmalarının, tarih eğitiminin yanı sıra sosyoloji, siyaset ve uluslararası ilişkiler alanlarından yerli ve yabancı araştırmacıların ilgisini çekmesi beklenmektedir.

Bu nedenle, bu çalışma bibliyometrik analiz yoluyla Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarına bir bakış sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma, WOS ve Scopus veri tabanlarında araştırıldığı şekliyle, Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarının mevcut durumu, dinamikleri, alanda öne çıkan kaynakların, araştırmacıların ve kurumların kim ya da kimler olduğu ve alanın gelecekteki yönelimleri hakkında geniş bir genel bakış sunmaktadır. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

- Türkiye'deki tarih eğitimi konusunda uluslararası alanyazınının temel özellikleri nelerdir?
- Akademik üretim, ana akım dergiler ve yazarlar, eğilim değişikliği, ana temalar ve ilişkiler açısından Türkiye'de tarih eğitimi konusunda uluslararası alanyazındaki akademik eğilimler nelerdir?
- Gelecekte yapılacak Türkiye üzerine olan tarih eğitimi araştırmaları için uluslararası alanyazından ne gibi dersler çıkarılabilir?

## Yöntem

Bibliyometrik analiz, bir araştırma alanının bilgi örüntüleri, etkili yazarları ve önemli kaynakları, belgelerde en sık kullanılan kelimeler vb. hakkında bilgi toplamak ve analiz

etmek için öne çıkan bir yöntemdir (Pinto vd., 2019; Zupic ve Čater, 2015). Bibliyometrik analiz, bir araştırma alanındaki popüler konuları belirlemek ve gelecek vaat eden araştırma yönlerini tahmin etmek için de yararlı bir yöntemdir. Bu çalışma, uluslararası veritabanları olan WOS ve Scopus'ta taranan Türkiye üzerine olan tarih eğitimi araştırmalarının bibliyometrik bilgilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Analizde, bibliyometrik bilgilere ulaşmak için Clarivate Analytics'in WOS veri tabanı ve Elsevier'in Scopus veri tabanı kullanılmıştır. WOS veri tabanında, arama sorgusunun konu alanı için "History Education", "Teaching History", "History Teaching", "Learning History" ve "History Learning" terimleri, aralarında bir OR operatörü olacak şekilde (yani TS=("History Education" or "Teaching History" or "History Teaching" or "Learning History" or "History Learning")) ve Countries/Regions=TÜRKİYE veya TURKIYE inceltme kriteri ile yazılmıştır. Haziran 2023'te yapılan ve yayın yapılan tüm zamanları içeren çevrimiçi aramada 107 belge bulunmuştur.

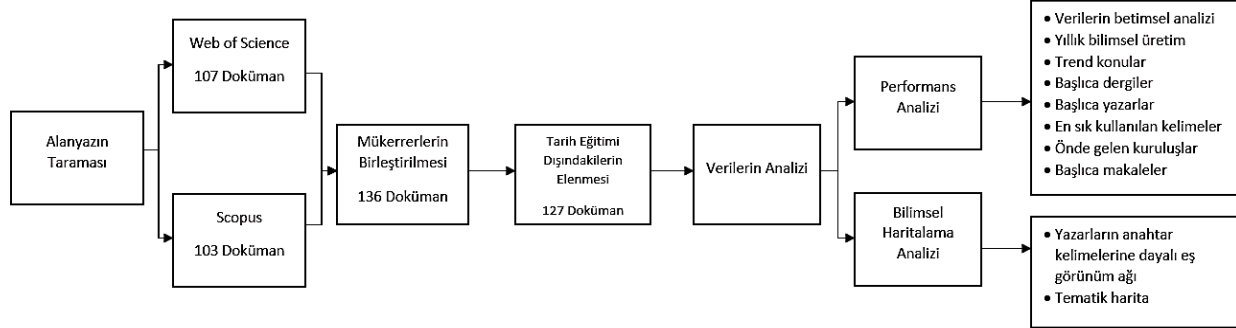
Scopus veri tabanında, "Makale Başlığı, Özet, Anahtar Kelimeler" alanlarına "History Education", "Teaching History", "History Teaching", "Learning History" ve "History Learning" terimleri, aralarında bir OR operatörü olacak şekilde (yani TITLE-ABS-KEY ("History Education" OR "Teaching History" OR "History Teaching" OR "Learning History" OR "History Learning")) ve Ülke/Bölge sınırlaması Türkiye olacak şekilde yazılmıştır. Haziran 2023'te yapılan çevrimiçi aramada 103 doküman bulunmuştur.

Her iki veri tabanından elde edilen arama sonuçları, R yazılımında geliştirilen bir yazılım rutini ile birleştirilerek mükerrer dokümanlar birleştirilmiştir. İki veri tabanının birleştirme işlemi sonucunda 136 belge elde edilmiştir. Daha sonra, makale seti "tarih eğitimi" konusu ile ilgili olmayan belgeleri elemek için birer birer analiz edilmiştir. Konuyla doğrudan ilgisi olmayan belgeler makale setinden çıkartılmıştır. Sonuç olarak 127 belgenin bibliyometrik bilgileri çıkarılmıştır. Bibliyometrik analiz için RStudio ve Biblioshiny web uygulaması (sürüm 4.1.2) kullanılmıştır.

Çalışmada bibliyometrik analiz için performans analizi ve bilim haritalama teknikleri kullanılmıştır. Performans analizi, araştırma ürünlerinin belirli bir alana katkılarını incelemektedir (Donthu vd., 2021). Bilim haritalama analizi ise araştırma öğeleri arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır (Donthu vd., 2021). Şekil 1'de hem kullanılan teknikler hem de analiz için kullanılan yazılım araçları gösterilmektedir. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan veriler kamusal olarak açık olduğu için etik onay gerektirmemektedir.

## Şekil 1

### Türkiye'deki Tarih Eğitimi Araştırmalarının Bibliyometrik Analiz Süreci



## Bulgular

### Alanyazının Tanımlayıcı Özellikleri

Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarına ilişkin genel bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir. Yöntemde açıklandığı gibi, Türkiye'de tarih eğitimi araştırmalarıyla ilgili yayınlara ulaşmak için WOS ve Scopus veri tabanları kullanılmıştır. Ulaşılan en eski makale 2000 yılına aittir. Bu durum, söz konusu veri tabanlarında dizinlenen yayınların oldukça yeni olduğunu kanıtlamaktadır. Her iki veri tabanında dizinlenen toplam 70 kaynakta 127 yayın listelenmiştir. Yayınların yıllık büyüme oranı %8,49'dur ve bu da araştırma alanının her yıl büyüdüğünü göstermektedir. Ayrıca, yayınların ortalama yaşı 8,56'dır ve bu da her iki veri tabanındaki araştırmaların başlangıç döneminde olduğunu altını çizmektedir. Belge başına düşen ortalama atıf sayısı 1.638 olup çok düşüktür. Ayrıca, 127 çalışmanın 90'ının, yani büyük çoğunluğunun tek yazarlı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu bulgular, araştırma alanındaki araştırmacılar arasındaki bilimsel iş birliği eksikliğinin altını çizmektedir.

### Tablo 1

#### Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları Alanyazınının Temel Özellikleri

Tanım	Sonuçlar
Zaman Aralığı	2000-2023
Kaynaklar (Makaleler, Kitaplar, vs.)	70
Metinler	127
Yıllık Yayın Artış Oranı%	8,49
Metinlerin Ortalama Yaşı	8,56
Metin Başına Ortalama Atıf Sayısı	1,638
Kullanılan Toplam Kaynaklar	1235
Metin Türleri	
Makale	104

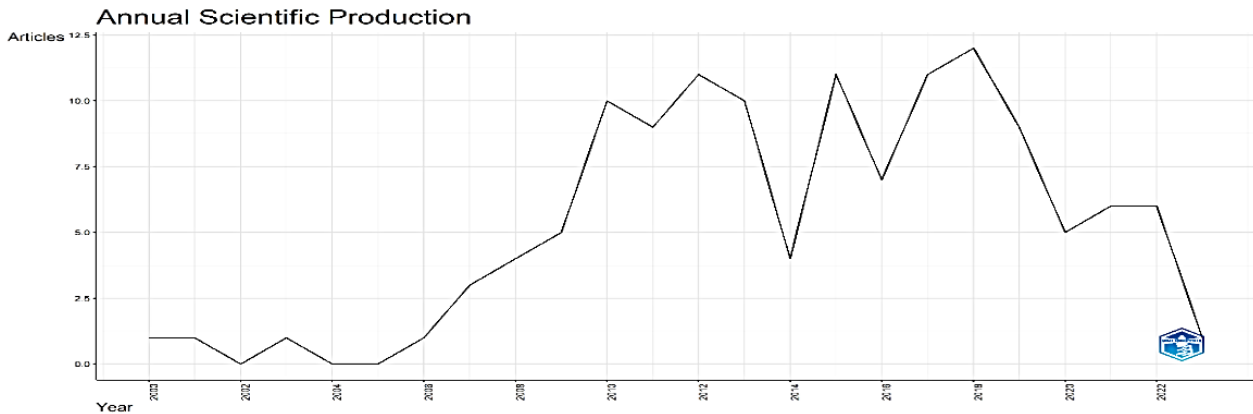
Kitap Bölümü	4
Konferans makalesi	18
İnceleme yazısı	1
Makale İçerikleri	
Ek Anahtar Kelimeler (ID)	66
Yazarların Kullandığı Anahtar Kelimeler (DE)	360
Yazarlar	
Yazar Sayısı	162
Tek Yazarlı Makaledeki Yazar Sayısı	59
Yazarlar Arası İş Birliği	
Tek Yazarlı makaleler	70
Makale Başında Ortak Yazar Ortalaması	1,55
Uluslararası Ortak Yazarlı Metin Oranı %	3,15

### Yıllık bilimsel üretim

Türkiye'de tarih eğitimi araştırmalarının yıllık bilimsel üretimi dağınık bir görünüm sergilemektedir. 2006 yılından itibaren yıllık üretim artmaya başlamıştır. Yıllık üretim seyri 2010 yılından sonra durağan bir eğim göstermektedir. Yayınlarda 2023 yılına ait azalma, 2023 yılının ortasında bir veri tabanı taraması yapılmasından kaynaklanmaktadır. Alandaki en yüksek yayın sayısı 2016 yılında görülmüştür.

### Şekil 2

*Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmalarının Yıllık Bilimsel Üretimi*



### Çalışma Konularının Eğilimi

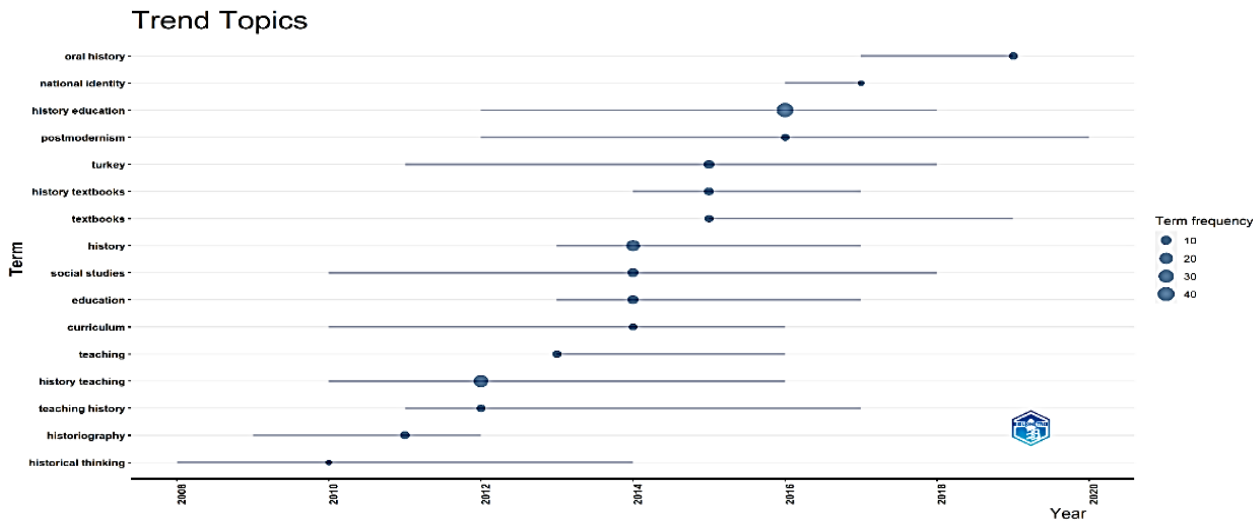
Tercih edilen konuların eğilim analizi açısından Şekil 3, yazarlar tarafından en çok kullanılan anahtar kelimelerin tarihsel dağılımını göstermektedir. Grafikteki yatay çizgiler belirtilen konuların yoğun olduğu dönemleri gösterirken, mavi noktalar yıl içerisinde ilgili anahtar kelime ile yayınlanan makalelerin ortalama süresini belirtmektedir. Yine grafikteki noktaların büyüklüğü, ilgili anahtar kelimelerin makalelerdeki yoğunluğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, satırdaki daha büyük daireler, bir sonraki yıl ilgili anahtar kelimeyi içeren daha fazla makalenin yayınlandığı anlamına gelmektedir. 'Postmodernizm' ve 'sosyal bilgiler' anahtar kelimeleri bu konuda çalışma yapan araştırmacılar tarafından en uzun süre tercih edilen anahtar kelimeler olmuştur.



Tarih öğretiminin 2012-2018 yılları arasında yaygın bir konu olduğu ve 2016 yılında yazarlar tarafından daha yoğun çalışıldığı görülmektedir. Yatay çizgilerle gösterilen konular arasında zamana yayılan 'postmodernizm' (postmodernizm), 'social studies' (sosyal bilgiler), 'Türkiye' (Türkiye), 'curriculum' (müfredat), 'teaching history' (tarih öğretimi) ve 'historical thinking' (tarihsel düşünme) konularının ana çalışma konularını oluşturduğu görülüyor. Konuların en çok yoğunlaştığı yıllara baktığımızda 'historiography' (tarih yazımı) konusunun 2010-2012 yılları arasında, 'history teaching' (tarih öğretimi) ve 'teaching history'nin (tarihi öğretmek) 2012 yılında, 'history' (tarih), 'social studies' (sosyal bilgiler), 'education' (eğitim) ve 'curriculum'un (müfredat) ise 2014 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca 2014-2016 yılları arasında 'Türkiye' (Türkiye), 'history textbooks' (tarih ders kitapları) ve 'textbooks' (ders kitapları), 2016 yılında 'history education' (tarih eğitimi) ve 'postmodernizm' (postmodernizm), 2016-2018 yılları arasında 'national identity' (ulusal kimlik), 2018-2020 yılları arasında ise 'oral history' (sözlü tarih) en çok tercih edilen anahtar kelimeler olmuştur. Bu veriler arasında dikkat çeken noktalardan biri, 'oral history'nin (sözlü tarih) son yıllarda diğer konulara göre çok daha fazla çalışılan bir konu olmasıdır. Bu anlamda 2018 sonrasında zaman içinde öne çıkan üç konunun 'oral history' (sözlü tarih), 'textbooks' (ders kitapları) ve 'postmodernizm' (postmodernizm) olduğu görülüyor. Başka bir deyişle, bu konular araştırma alanındaki en popüler konular olarak öne çıkmaktadır. Grafikteki göstergede yer alan noktaların yoğunluğuna, yani makalelerdeki ilgili anahtar kelimelerin yoğunluğuna göre 'tarih yazımı' konusunun yoğunluğunun daha sınırlı olduğu ve ilerleyen yıllarda görünür olmadığı görülmektedir.

### Şekil 3

*Biblioshiny'de Yazarların Anahtar Kelimelerine Dayalı Konu Eğilim Analizi*



### Türkiye'de tarih eğitimi araştırmalarının etkili yönleri

**Temel dergiler.** Türkiye'de tarih eğitimi araştırmalarında en çok yayın yapan dergiler Tablo 2'de listelenmiştir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda yayınlanan

Milli Eğitim dergisi 16 doküman ile bu alanda en çok makale yayınlayan dergi olmuştur. Milli Eğitim'i Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Bilim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri gibi dergiler takip etmektedir. Tablo 3'te, R-Studio'da gerçekleştirilen Bradford Yasası analizine dayalı bir dergi listesi de gösterilmektedir.

**Tablo 2**

*Türkiye'deki Tarih Eğitimi Araştırmaları Makalelerinin WOS ve Scopus Veri Tabanlarında En Çok Yayınlandığı Dergiler*

Dergiler	Makaleler
Milli Eğitim	16
Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi	8
Eğitim ve Bilim	7
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	6
Eurasian Journal of Educational Research	4
Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi	4
Bilig	3
CTAD-Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları	3
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3

Bradford Yasası analizi, araştırma alanında yayınlanan belgelerin yayın sıklıklarını hesaplamaktadır (Garfield, 1980). Analizde, en yüksek yayın sıklığından en düşük yayın sıklığına doğru üç bölge belirlenmiştir. İlk bölgede Tablo 3'te listelenen altı dergi yer almaktadır. Türkiye'de tarih eğitimi araştırmalarına en sık yer veren dergilerin başında yine Milli Eğitim gelmektedir. Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Bilim ve Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergileri Milli Eğitim'in ardından gelen dergiler olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3**

*Bradford Yasasına Göre Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmalarına İlişkin Yayınların Yer Aldığı Dergilerin Sıralaması*

Dergiler	Sıralama	Frekans	Bölge
Milli Eğitim	1	16	Bölge 1
Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi	2	8	Bölge 1
Eğitim ve Bilim	3	7	Bölge 1
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	4	6	Bölge 1
Eurasian Journal of Educational Research	5	4	Bölge 1
Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi	7	4	Bölge 1

**Temel yazarlar.** Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarında en üretken ve etkili yazarlar Tablo 4'te listelenmiştir. Liste Biblioshiny'nin 'Yazarın Yerel Etkisi' fonksiyonu ile oluşturulmuştur. Tablonun her satırında g-endeksi, m-endeksi, yazarların aldığı toplam atıf sayısı (TA), yayın sayısı (YS) ve yayınların başlangıç yılı verilmiştir. Genel olarak yazarlar

düşük ve birbirine yakın h-indekslerine sahiptir. Yılmaz ve Öztürk, yayınlarının aldığı toplam atıf sayısında öne çıkan yazarlardır.

**Tablo 4**

*Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmalarında İlk On Yazar*

Yazarlar	h- endeksi	g-endeksi	m- endeksi	TA	YS	BY
Öztürk, I. H.	2	2	0,154	30	2	2011
Sar, E.	2	2	0,143	7	2	2010
Yılmaz, K.	2	4	0,125	36	4	2008
Akbaba, B.	1	2	0,067	4	3	2009
Akçalı, A.	1	1	0,111	1	1	2015
Altekin, S.	1	2	0,067	5	2	2009
Alabas, R.	1	1	0,067	2	1	2009
AltıKulaç, A.	1	1	0,111	1	1	2015
Aslan, E.	1	1	0,083	2	1	2012
Ay, Z.	1	1	0,111	1	1	2015

**En etkili makaleler.** Türkiye'de tarih eğitimi araştırmalarında en etkili makaleler, makalelerin atıf puanlarına göre belirlenebilir. Atıf puanını hesaplamanın iki yolu vardır. Genel atıf sayısı (GAS) bir belgenin veri tabanlarındaki tüm yayınlardan aldığı toplam atıf sayısını belirtirken, yerel atıf sayısı (YAS) Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmaları kapsamındaki yayınlar tarafından yapılan atıfları belirtir. Analizde yer alan belgelerin YAS'ın sıfır olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, araştırma alanının görece yeni olması ve yazarların birbirlerinin araştırmalarına atıf yapmamış olmalarıdır. Bu nedenle, makalelerin GAS'a göre en etkili on makale Tablo 4'te listelenmiştir. Bu makaleler sadece Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmaları için değil, aynı zamanda genel olarak eğitim ve ilgili araştırmalar için de etkili kabul edilmektedir.

Araştırma alanında genel olarak en çok atıf alan makale "Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography" (Yılmaz, 2008) başlıklı makaledir. Makale, aynı zamanda araştırma alanındaki en etkili yazarlardan biri olan Yılmaz tarafından kaleme alınmıştır. Yılmaz'ın (2010) ayrıca "Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education" başlıklı bir makalesi daha vardır ve bu makale de diğer araştırmacılar tarafından atıf almıştır. Listede en çok atıf alan ikinci belge ise Öztürk (2011) tarafından yazılan "Curriculum reform and teacher autonomy in Türkiye: The case of the history teaching" başlıklı makaledir. Öztürk, 2012 yılında 'teacher autonomy' konusunda başka araştırmacılar tarafından da atıf alan "Teachers role and autonomy in instructional planning: The case of secondary school history teachers with regard to the preparation and implementation of annual instructional plans" başlıklı bir makale yayımlamıştır. Her iki makale de Öztürk'ün araştırma alanında en etkili yazar olmasına katkıda bulunmuştur (bkz. Tablo 4).

En çok atıf alan üçüncü makale Bal (2012) tarafından kaleme alınan "Determining preservice history teachers self-assessment levels with regard to their technological pedagogical content knowledge (TPCK)" başlıklı çalışmadır. Çalışma, tarih öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerini (TPCK) değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yazar, katılımcıların kendilerini teknolojik bilgi konusunda eksik olarak algıladıklarını ortaya çıkarmıştır.

Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarında uluslararası ilişkiler ve diplomasi ile ilgili bir başka çalışma konusu daha vardır. Bu konular, diğer çalışmalardan da atıf alan birkaç makalede ele alınmıştır. Vural'ın (2003) "Seeking to transform the perceptions of intercommunal relations: The Turkish-Cypriot case (2004–2009)", Latif'in (2019) "A challenging educational reform: politics of history textbook revision in North Cyprus" ve Balta ve Demir'in (2016) "History identity and foreign policy: Ottoman Turkish image in the current history textbooks of the Russian Federation" başlıklı çalışmaları bu ilgiyi yansıtmaktadır.

### Tablo 5

*Türkiye'deki Tarih Eğitimi Araştırmalarında Dünyada En Çok Atıf Alan On Makale*

Makale Başlığı	Yazar(lar)	Dergi	Yayın Yılı	Genel Atıf Sayısı (GAS)
Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography	Kaya Yılmaz	The Journal of Educational Research	2008	27
Curriculum Reform and teacher autonomy in Türkiye: The case of the history teaching	İbrahim Hakki Öztürk	International Journal of Instruction	2011	22
Determining preservice history teachers self-assessment levels with regard to their technological pedagogical content knowledge (TPCK)	Mehmet Suat Bal	Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies	2012	13
Seeking to transform the perceptions of intercommunal relations: The Turkish-Cypriot case (2004–2009)	Yüce Vural	Nationalism and Ethnic Politics	2003	9
The invisibility of Turks of african origin and the construction of Turkish cultural identity: The need for a new historiography	Esmâ Durugönül	Journal of Black Studies	2012	9
Teachers role and autonomy in instructional planning: The case of secondary school history teachers	İbrahim Hakki Ozturk	Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	2012	8

with regard to the preparation and implementation of annual instructional plans

Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education	Kaya Yılmaz	Educational Philosophy and Theory	2010	8
A challenging educational reform: Politics of history textbook revision in North Cyprus	Dilek Latif	Compare: A Journal of Comparative and International Education	2019	6
History identity and foreign policy: Ottoman Turkish image in the current history textbooks of the Russian Federation	Evren Balta, Sevinç Demir,	Bilig	2016	6
Visual thinking in teaching history: Reading the visual thinking skills of 12 year-old pupils in Istanbul.	Gülçin Dilek	Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education	2010	5

**Önde gelen kuruluşlar.** Tablo 6, Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarının üniversitelere veya bağlı kuruluşlara göre dağılımını göstermektedir. Yayın sayısına göre Gazi Üniversitesi 22 doküman ile en fazla yayına sahip üniversitedir. Marmara Üniversitesi 21 yayınlı ikinci sırada yer almaktadır. Yakın Doğu Üniversitesi 15 belge ile üçüncü sırada yer almaktadır. Tabloda listelenen dört üniversite ile aynı sayıda yayına sahip sekiz üniversite bulunmaktadır.

#### **Tablo 6**

##### *Türkiye'deki Tarih Eğitimi Araştırmalarında En İlgili Kuruluşlar*

<b>Kuruluş</b>	<b>Makale Sayısı</b>
Gazi Üniversitesi	22
Marmara Üniversitesi	21
Yakın Doğu Üniversitesi	15
Selçuk Üniversitesi	9
İstanbul Üniversitesi	8
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa	5
Karadeniz Teknik Üniversitesi	5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4
Ahi Evran Üniversitesi	4
Anadolu Üniversitesi	4
Atatürk Üniversitesi	4
Dokuz Eylül Üniversitesi	4
Doğu Akdeniz Üniversitesi	4

Trabzon Üniversitesi	4
Uşak Üniversitesi	4

**En sık kullanılan kelimeler.** Tarih eğitimi çalışmalarında en sık kullanılan kelimeler üç bölümden oluşan Tablo 7'de gösterilmiştir: Yazarların Anahtar Kelimeleri, Özet ve Başlıklar. Yazarların Anahtar Kelimeleri, Özet ve Başlıklarda en sık kullanılan kelime 'history education' (tarih eğitimi) olarak bulgulanmıştır. 'History teaching' (tarih öğretimi) ise üç kategoride de en sık kullanılan ikinci kelimedir. En sık kullanılan kelimeler arasında yer alan 'history' (tarih) Yazarların Anahtar Kelimelerinde üçüncü sırada yer alırken, 'social studies' (sosyal bilgiler) Özet ve Başlıklarda en sık kullanılan üçüncü anahtar kelimedir. 'Teacher candidates' (öğretmen adayları), 'history lessons' veya 'history courses' (tarih dersleri), 'history teachers' (tarih öğretmenleri), 'social sciences' (sosyal bilimler) gibi farklı kelimelerin Abstract bölümünde tercih edildiği ancak Yazarların Anahtar Kelimelerinde tercih edilmediği, Başlıklar bölümünde ise Yazarların Anahtar Kelimelerinden ve Özet bölümünden farklı olarak 'school students' anahtar kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Genel olarak, yazarların Yazarların Anahtar Kelimeleri bölümünde alanla ilgili daha genel anahtar kelimeler kullandıkları, Özet ve Başlık bölümlerinde ise ele aldıkları konulara göre daha özel kelimeler kullandıkları görülmektedir.

**Tablo 7**

*Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmalarında En Sık Kullanılan Kelimeler*

Yazarların Anahtar Kelimeleri		Özler		Başlıklar	
Kelimeler	Frekans	Kelimeler	Frekans	Kelimeler	Frekans
History Education	40	History Education	76	History Education	23
History Teaching	26	History Teaching	59	History Teaching	17
History	20	Social Studies	53	Social Studies	16
Education	10	History Textbooks	44	History Textbooks	10
Social Studies	10	History Teachers	36	Teaching History	9
Türkiye	9	Teacher Candidates	28	History Teachers	6
Historiography	7	Oral History	21	Teacher Candidates	6
History Textbooks	7	History Lessons	19	School Students	5
Oral History	5	Social Sciences	17	History Lessons	4
Teaching	5	History Courses	16	Oral History	4

### Kavramsal Çerçeve

**Tematik harita.** Bibliyometrik analizdeki tematik haritalar, yoğunluk ve merkeziliğe dayalı olarak araştırma temalarının önemini ve gelişimini analiz etmektedir. Merkezilik ölçütü, farklı konular arasındaki ilişkiyi göstererek önemlerini belirtir. Yoğunluk ölçüsü ise zaman içinde her bir tema için yapılan yayın sayısını yansıtır. Tematik haritalar, yeni ortaya



çıkan veya azalan temalar, temel temalar, izole temalar ve temel ve gelişmiş temalar gibi farklı anlamları temsil eden dört kadrana sahiptir.

Analizde, Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarının yirmi yıllık tematik evrimi Biblioshiny'de gerçekleştirilmiştir. Araştırma alanındaki temaların evrimini görselleştirmek için 2000-2023 aralığının orta noktası, yani 2011 yılı kesme noktası olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki Şekil 4 ve 5, Türkiye'de tarih eğitimi araştırmalarındaki tematik haritanın ilgili zaman dilimlerini göstermektedir. Şekil 4, 2000 ile 2011 yılları arasını, Şekil 5 ise 2012 ile 2023 yılları arasını göstermektedir. Analizde toplam 500 en çok kullanılan anahtar kelime dikkate alınmıştır. Biblioshiny'de kümelerde gösterilen temalar minimum 5 sıklığına ayarlanmış ve her temadaki temsili etiket sayısı neredeyse tüm temaları kapsayacak şekilde 8 olarak belirlenmiştir.

Her iki tematik haritada da incelenen tema için farklı önem ve gelişim düzeylerini gösteren dört çeyrek vardır. Sol alt çeyrekte yer alan temalar yeni ortaya çıkmakta veya azalmakta iken, sağ alt çeyrek geçmişte kapsamlı bir şekilde çalışılmış olan temel temaları temsil etmektedir. Sol üst kadranda oldukça gelişmiş ancak düşük merkeziliğe sahip temalar yer alır ve bu da izole olduklarını gösterir. Son olarak, sağ üst çeyrek motor temalar olarak bilinen temel ve gelişmiş temaları temsil etmektedir (Ahmi, 2021).

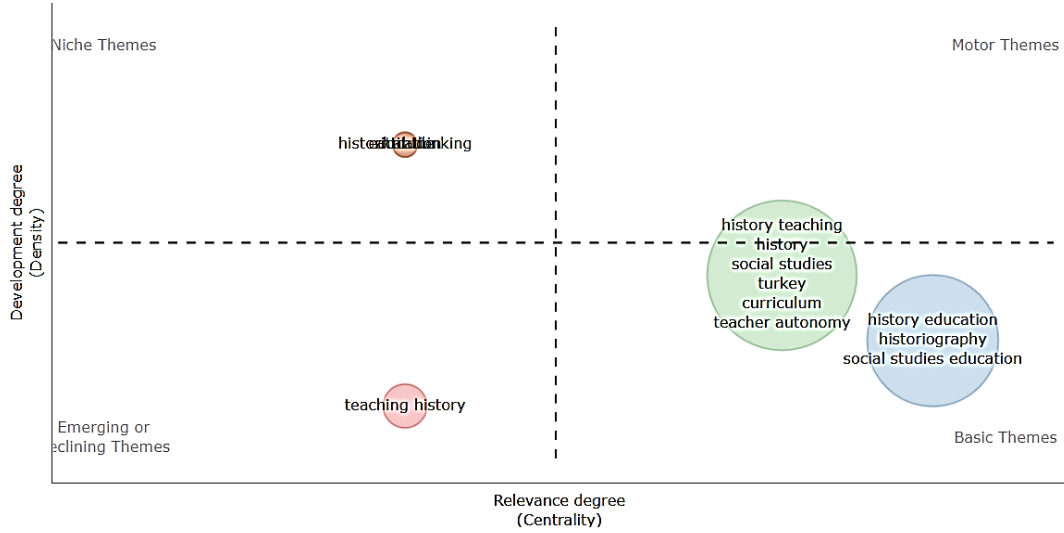
Şekil 4'ün temel temalar çeyreğinde, 'social studies' (sosyal bilgiler), 'Türkiye' (Türkiye), 'curriculum' (müfredat), 'teacher autonomy' (öğretmen özerkliği), 'historiography' (tarih yazımı) ve 'social studies education' (sosyal bilgiler eğitimi) gibi tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarihle ilgili temalar gözlemlenmiştir. Bu temalar ikinci zaman aralığında da çalışılmaya devam etmiştir. Ancak 'textbooks' (ders kitapları), 'oral history' (sözlü tarih), 'postmodernism' (postmodernizm), 'content analysis' (içerik analizi) ve 'historiography' (tarih yazımı) gibi temaların bu süre zarfında merkezilik kazandığı gözlemlenmiştir. Şekil 5'te görüldüğü gibi 'museum education' (müze eğitimi) araştırma alanı için bir motor tema haline gelmiştir. Ulusal kimlikle ilgili araştırmalar da Şekil 5'te gösterildiği gibi ikinci zaman diliminde yükselen bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Son on yılda, Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarında, araştırma alanının gelişime açık olduğunu gösteren belirgin bir temel tema ortaya çıkmamıştır.

İlk on yılda 'historical thinking' teması özel bir çalışma alanı oluştururken, son on yılda yerini 'history lessons' (tarih dersleri) ve 'history textbooks' (tarih ders kitapları) çalışmalarına bırakmıştır. Özellikle son on yılda 'national identity' (ulusal kimlik) temasına ilişkin çalışmaların öne çıkan konular arasında olduğu, 'history teaching' (tarih öğretimi), 'academic achievement' (akademik başarı), ve 'teacher candidates' (öğretmen adayları) temalarının ise yoğunluk ve merkezilik açısından öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca 'social studies teaching' (sosyal bilgiler eğitimi) ve 'curriculum' (müfredat) temaları da merkezi bir konuma sahiptir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde 'textbooks' (ders kitapları),

'curriculum' (müfredat), 'museum education' (müze eğitimi), 'oral history' (sözlü tarih) gibi en çok çalışılan alanların son on yılda Türkiye'de de çalışılmaya başlandığı görülmektedir.

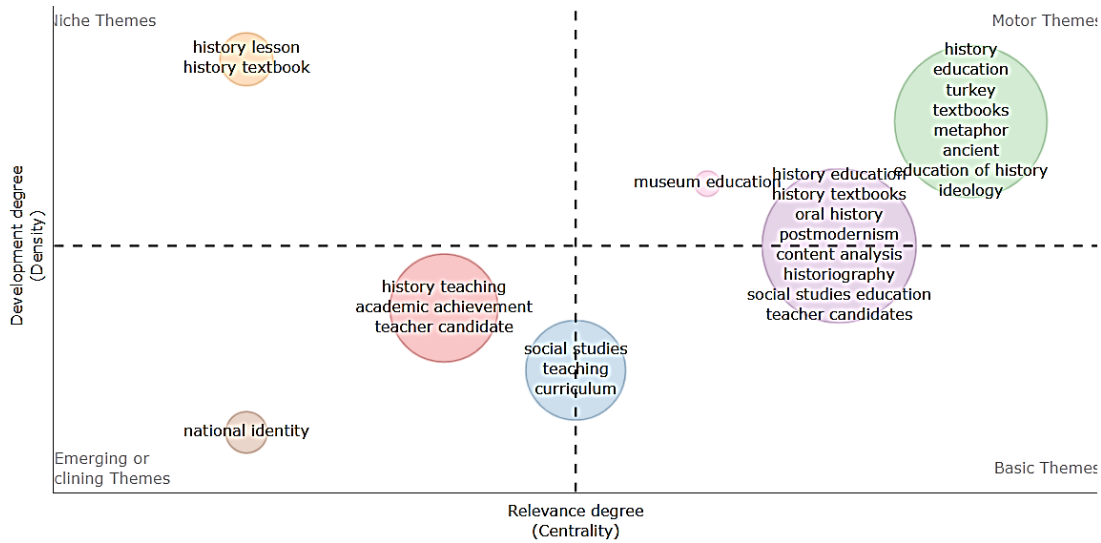
#### Şekil 4

2000-2011 Yıllarına Ait Tematik Harita



#### Şekil 5

2012-2023 Yıllarına Ait Tematik Harita



**Eş-görünüm ağı.** Şekil 6, çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimelerin görülme sıklığını, diğer anahtar kelimelerle bağlantı sayısını ve bu bağlantıların gücünü göstermektedir. Bu analizde en sık kullanılan anahtar kelimelerin sırasıyla 'history education' (tarih eğitimi), 'history teaching' (tarih öğretimi) ve 'history' (tarih) olduğu görülmektedir.

'History education' (tarih eğitimi) anahtar kelimesi etrafında çeşitli anahtar kelimelerden oluşan bir küme olduğu görülmektedir. 'Social studies education' (sosyal bilgiler eğitimi), 'history textbook' (tarih ders kitabı), 'Turkish history' (Türk tarihi), 'teacher candidates' (öğretmen adayları), 'history lessons' (tarih dersleri), 'history textbooks' (tarih

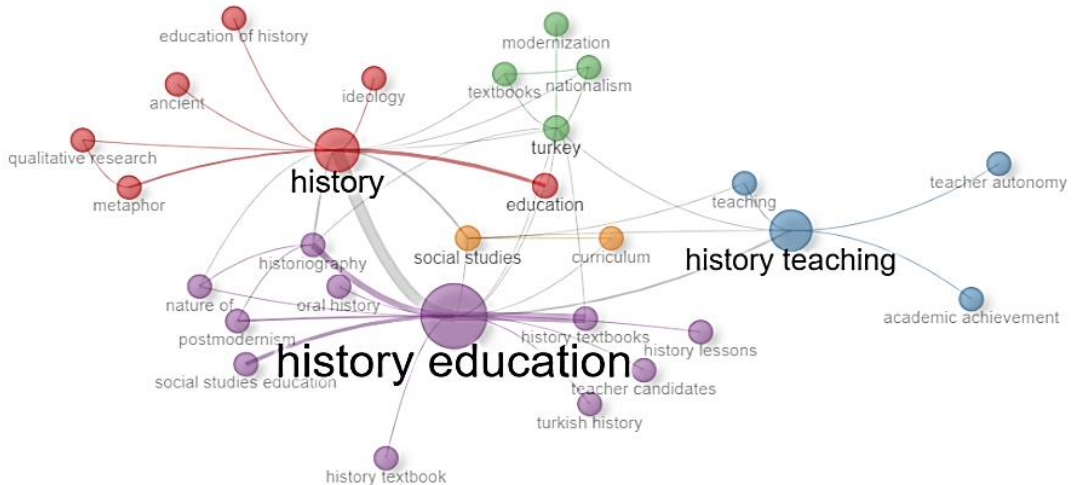
ders kitapları), 'oral history' (sözlü tarih), 'historiography' (tarih yazımı) ve 'postmodernism' (postmodernizm) gibi anahtar kelimeler 'history education' (tarih eğitimi) anahtar kelimesi etrafında kümelenmiştir. Bu anahtar kelimeler ile tarih eğitimi arasındaki ilişki, öğretim yöntem ve araçları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Tarih öğretiminin temel araçlarından olan tarih dersleri ve tarih ders kitapları ile öğretimi gerçekleştiren bireyler olarak öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmaların bu konu çerçevesinde yer aldığı görülmektedir. Tarih eğitiminin çeşitlenmesi ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi açısından son yıllarda öne çıkan 'postmodernism' (postmodernizm) ve 'oral history' (sözlü tarih) üzerine yapılan çalışmalar da bu kümede yer almaktadır.

Tarih eğitimiyle doğrudan ilişkili olan 'history teaching' (tarih eğitimi) anahtar kelimesi ise 'teaching' (öğretim), 'academic achievement' (akademik başarı) ve 'teacher autonomy' (öğretmen özerkliği) gibi öğretimle ilgili kelimelerle kümelenmiştir. Bu kelimelerin aynı zamanda 'social studies' (sosyal bilgiler) ve 'curriculum' (müfredat) kelimeleriyle de ilişkili olduğu görülmektedir.

'Metaphor' (metafor), 'qualitative research' (niteliksel araştırma), 'ancient' (antik), 'education of history' (eğitim tarihi), 'ideology' (ideoloji) ve 'education' (eğitim) anahtar kelimeleri, tarih eğitimi ile güçlü bir ilişkisi olan 'history' (tarih) anahtar kelimesi etrafında kümelenmektedir. Bu anahtar kelimelerin tarih üzerine daha genel ve metodolojik çalışmalara işaret ettiği söylenebilir. 'Modernization' (modernleşme), 'textbooks' (ders kitapları), 'nationalism' (milliyetçilik) ve 'Türkiye' (Türkiye) anahtar kelimeleri ise daha dar bir küme oluşturmaktadır. Bu kelimelerin Türkiye'de ve Cumhuriyet döneminde tarih öğretimine ilişkin tartışmaları yansıttığı dikkat çekmektedir.

## Şekil 6

Yazarların Anahtar Kelimelerinin Türkiye'deki Tarih Eğitimi Araştırmalarındaki Eş-Görünüm Ağı



## Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye'deki tarih eğitimi araştırmalarının mevcut durumu WOS ve Scopus veri tabanlarında dizinlenen kaynaklardan elde edilen verilere dayalı olarak analiz edilmiştir. Analizde öne çıkan önemli hususlardan biri, 2006 yılından itibaren Türkiye'deki tarih eğitimi çalışmalarının ilgili veri tabanlarında daha görünür hale gelmiş olmasıdır. Çalışmaların yıllık artış oranı yüzde 8,49 olarak tespit edilmiştir. Analiz edilen toplam çalışma sayısı 127'dir. Bunlar arasında araştırma makaleleri toplam 104 makale ile en yaygın olanıdır. Çalışmaların aldığı atıf sayısı ortalaması 1.638 olup oldukça düşüktür. Bunun temel sebebinin alandaki araştırmacılar arasındaki bilimsel iş birliği eksikliği, yayınların görece yeni olması ve yapılan çalışmaların birbirine yakın zamanda gerçekleşmesinden dolayı yazarların birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmaması vb. gerekçeler gösterilebilir.

Analizden, Türkiye'de tarih eğitimi araştırmalarının çoğunlukla Türkçe dergilerde ve Türk yazarlar tarafından yürütüldüğü söylenebilir. Milli Eğitim, Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Bilim ile Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergilerinin bu konuda başı çektiği görülmektedir. Diğer yandan, *A Journal of Comparative and International Education*, *Journal of Educational Research*, *Nationalism and Ethnic Politics*, *International Journal of Instruction* gibi uluslararası dergilerde ve çeşitli uluslararası konferanslarda Türk yazarlar tarafından yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında yazarlar bazında öne çıkan belirli bir yazar bulunmamaktadır. Üniversiteler bazında ise çalışmaların Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan akademisyenler tarafından yürütüldüğü görülmüştür.

Gómez-Carrasco ve diğerlerinin (2022) uluslararası ölçekte tarih eğitimi araştırmaları üzerine yaptığı bibliyometrik çalışma, Türkiye bağlamında yapılan bu çalışmada en çok kullanılan bazı anahtar kelimelerle örtüşmektedir. 'history education' (tarih eğitimi), 'history teaching' (tarih öğretimi), 'history textbook' (tarih ders kitabı), 'history curriculum' (tarih müfredatı), 'oral history' (sözlü tarih) ve 'national identity' (ulusal kimlik) gibi anahtar kelimelere her iki bağlamda da rastlanmaktadır. Ancak karşılaştırmada, 'historical consciousness' (tarihsel bilinç), 'historical thinking' (tarihsel düşünme), 'collective memory' (kollektif hafıza) ve 'didactic of history' (tarihin öğreticiliği) gibi epistemik kavramların WOS ve Scopus veri tabanlarındaki Türkiye çalışmalarında bulunmadığı görülmüştür.

Özellikle WOS ve Scopus veritabanlarında yer alan Türkiye'deki tarih eğitimi çalışmalarında, 'tarih bilinci' üzerine yapılan ulusal çalışmalar giderek artan bir ilgi gördüğü yapılan bibliyometrik analizde görülmektedir. Ancak, Türkiye'de bu kavramın tanımı ve kapsamı konusunda belirsizlikler ve bu kavramın nasıl edinileceği konusunda tartışmalar devam etmektedir (Hasdemir ve Elban, 2023). Tarih eğitiminin niteliği, doğru tarih bilincinin oluşturulmasında kritik öneme sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin aktif olduğu,

görsel materyaller ve gezilerle desteklenen yenilikçi öğretim tekniklerinin uygulanması, tarih eğitimi tarih bilinci kazandırmada daha işlevsel hale getirecektir.

Okullarda verilen tarih dersleri, tarih bilincinin artırılması için tek başına yeterli değildir. Bunun için bireylerin 'tarihsel okuryazarlık' ve 'tarihsel düşünme' becerilerini kazanmaları gerekmektedir (Hasdemir ve Elban, 2023). Ayrıca tarih bilincinin inşasında multi-disipliner bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Dolayısıyla edebiyat, Türkçe, coğrafya, matematik, sanat vb. derslerden tarih bilincinin inşasını desteklemek için yararlanılabilir. Ancak Türkiye'de tarih bilinci üzerine yapılan çalışmaların ulusal ölçekte kaldığı ve WOS ve Scopus gibi uluslararası veri tabanlarında yetersiz olduğu görülmektedir.

Hayta ve diğerlerinin (2020) Türkiye'deki tarih eğitimi lisansüstü tezleri üzerine yaptıkları çalışmada, Türkiye'deki tez çalışmalarında genel olarak farklı yöntem ve materyallerin kullanılması ve yeni çözüm odaklı yaklaşımların benimsenmesi gibi sorunlar olduğu görülmüştür. Buna paralel olarak WOS ve Scopus gibi uluslararası veri tabanlarında dizinlenen Türkiye kaynaklı tarih eğitimi çalışmalarında 'sözlü tarih' ve 'müze eğitimi' gibi öğretim yöntemleri çerçevesinde yeni yaklaşımların çalışmaya başlandığı görülmektedir. Bunu hem konu eğilim analizinde hem de eş-görünüm ağ analizinde gözlemlemek mümkündür.

Sonuç olarak, ilgili veri tabanlarında Türkiye'deki tarih eğitimi çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Tarih eğitiminde daha nitelikli görülen veri tabanlarında taranan akademik çalışmaların yeterli olmadığını ancak son yıllarda artan bir eğilim içine girdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, Türkiye'deki Yükseköğretimden sorumlu ilgili kurumların ve üniversitelerin, son yıllarda bilimsel çalışmaların niteliğini artırmaya yönelik belirledikleri akademik üretim ölçütleri araştırmacıları WOS ve Scopus'ta dizinlenen dergilerde yayın yapmaya yönlendirmektedir. Bu durum, son yıllarda bu veri tabanlarında yer alan Türkiye kaynaklı tarih eğitimi yayınlarının sayısındaki artışın bir nedeni olarak gösterilebilir. Bu durum, Türkiye kaynaklı tarih eğitimi çalışmalarının önümüzdeki yıllarda artacağını bir kanıttır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

## Kaynakça

- Adu-Gyamfi, S. & Anderson, E. (2021). History education in Ghana: A pragmatic tradition of change and continuity. *Historical Encounters*, 8(2), 18-33. <https://doi.org/10.52289/hej8.201>
- Ahmi, A. (2021). *Bibliometric analysis for beginners*. UUM.
- Akanbi, G. O. & Jekayinfa, A. A. (2021). History education in Nigeria: Past, present and future. *Historical Encounters*, 8(2), 73-89. <https://doi.org/10.52289/hej8.204>
- Akçalı, A. (2022). Recent history education agenda in England: In the scope of "Teaching History" journal. *The Journal of International Social Science Education*, 8(2), 237-268. <https://doi.org/10i47615/issej.1104038>
- Akşın, S. (2013). Tarih öğretimimizde temel paradigma sorunu. S. Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (pp.67-73). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Aslan, E. (2012). History teaching in Ataturk's Era- I: The period prior to the "Turkish History Thesis" (1923-1931). *Education and Science*, 37(164), 331-346.
- Altun, A. & Ata, B. (2013). Evaluation of the publications of UNESCO elaborated in the field of history education (1947-2012). *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 14(107), 107-139. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.612>
- Aydemir, A. (2013). Appendix to the articles published about history teaching in Türkiye: An essay of bibliography. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 113-135.
- Adlığ, D. (2021). Investigating the theses on the field of history education. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 329-348.
- Bal, M. S. (2012). Determining preservice history teachers' self-assessment levels with regard to their technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Energy Education Science And Technology Part B-Social and Educational Studies*, 4(1), 120-135.
- Balta, E. & Demir, S. (2016). History, identity and foreign policy: Ottoman-Turkish image in the current history textbooks of the Russian Federation. *Bilig*, 76, 1-32.
- Berktaş, H. (2013). Dünyada ve Türkiye'de tarihçiliğin durumu ve "dilinin evrenselleşmesi" üzerine düşünceler. S. Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (pp.67-73). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Bozdoğan, K. & Sönmez, Ö. F. (2023). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of history education based on the Web of Science database. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 16-28.
- Córcoles-Charcos, M., Tirado-Olivares, S., González-Calero Somoza, J. A. ve Cózar-Gutiérrez, R. (2023). Use of Virtual Reality Environments for the Teaching of History in Primary Education. *Education in the Knowledge Society*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.14201/eks.28382>
- Danišková, Z. (2023). The key concepts of historiography applied in primary education. *Historický časopis*, 71(1), 147-160. <https://doi.org/10.31577/histcaso.2023.71.1.6>



- Demircioğlu, İ. H. (2008). The history of the history education in Türkiye. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 431-450.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. ve Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Elban, M. (2018). History education and teaching in "Resimli Tarih Mecmuası" which is the 1950s popular history magazine. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 372-391.
- Garfield, E. (1980). Bradford's law and related statistical patterns. *Essays of an Information Scientist*, 4(19), 476-483.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan İşcan, C. ve Keleşoğlu, S. (2014). Tarih öğretimi: Kavramsal çerçeve. İ. Güven (Ed.), *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi.
- Gibson, L., Milligan, A. & Peck, C. (2022). Addressing the elephant in the room: Ethics as an organising concept in history education. *Historical Encounters*, 9(2), 45-63. <https://doi.org/10.52289/hej9.205>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000-2019). *European Journal of Education*, 57, 497-511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Hasdemir, İ. & Elban, M. History consciousness, identity and history education. *Social Sciences: Theory & Practice*, 7(1), <https://doi.org/10.48066/kusob.1286576>.
- Jamiludin, J. & Darnawati, D. (2022). Project-Based digital photovoice: Teaching local history through the visual method. *Social and Education History*, 11(3), 245-274. <https://doi.org/10.17583/hse.10444>
- Hayta, N., Karabağ, G. ve Gövercin, A. (2020). Evaluation of graduate theses about history education in Türkiye. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 248-262. <https://doi.org/10.17497/tuhed.705751>
- Kaymakçı, S. (2017). An evaluation on the tendency of history teaching in Türkiye. *Kastamonu Education Journal*, 25(6), 2153-2172.
- Kropman, M., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2021). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of school book texts in the design of multiperspective history lessons. *Historical Encounters*, 8(1), 46-69. <https://doi.org/10.52289/hej8.104>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Koruroğlu, A. (2019). Reflections of postmodern approach to history education. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 452-464. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.1987>

- Large, J. & Román Calderón, J. P. (2021). Gauging reflexive historical thinking: An exploratory study of Colombian undergraduates. *Historical Encounters*, 8(1), 139-155. <https://doi.org/10.52289/hej8.109>
- Latif, D. (2019). A challenging educational reform: politics of history textbook revision in North Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369003>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57, 497–511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Merey, Z. (2010). Dünyada ve Türkiye’de tarih eğitiminin tarihsel gelişimi. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Eğitim Yöntemleri*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Miguel-Revilla, D. (2022). What makes a testimony believable? Spanish students’ conceptions about historical interpretation and the aims of history in secondary education. *Historical Encounters*, 9(1), 101-115. <https://doi.org/10.52289/hej9.106>
- Nitsche, M. & Waldis, M. (2022). Narrative competence and epistemological beliefs of German Swiss prospective history teachers: A situated relationship. *Historical Encounters*, 9(1), 116-140. <https://doi.org/10.52289/hej9.107>
- Nordgren, K. (2021). The sidewalk is a history book: Reflections on linking historical consciousness to uses of history. *Historical Encounters*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.52289/hej8.101>
- Ogah, M. (2023) Implementation of senior high school history curriculum: A focus on teaching methodology and resources. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164021>
- O’Neill, D. K., Guloy, S., MacKellar, F. M. & Martelli, D. R. (2022). Development and validation of a practical classroom assessment of students’ beliefs about differing historical accounts. *Historical Encounters*, 9(1), 58-77. <https://doi.org/10.52289/hej9.104>
- Özalp, M. T. & Demirbaş, İ. (2021). Evaluation of primary school studies in the field of history teaching in Türkiye. *International Journal of Field Education*, 7(2), 92-111. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1024114>
- Öztürk, I. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Türkiye: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Öztürk, I. H. (2012). Teachers' Role and autonomy in instructional planning: the case of secondary school history teachers with regard to the preparation and implementation of annual instructional plans. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 295-99.
- Öztürk, Ş. & Şimşek, A. (2013). Bibliography of articles on the area of history education, published in Turkish. *Turkish History Education Journal*, 2(1), 110-145. <https://doi.org/10.17497/tuhed.09427>

- Pan, A. J., Lai, C. F. & Kuo, H. C. (2023). Investigating the impact of a possibility-thinking integrated project-based learning history course on high school students' creativity, learning motivation, and history knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101214>
- Parkes, R. J., Donnelly, D. J. & Sharp, H. L. (2023). The History teacher as public historian. *Historical Encounters*, 10(1), 30-43. <https://doi.org/10.52289/hej10.103>
- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., Caballero-Mariscal, D., Sales, D., Guerrero, D. ve Uribe, A. (2019). Scientific production on mobile information literacy in higher education: A bibliometric analysis (2006–2017). *Scientometrics*, 120(1), 57-85. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03115-x>
- Retz, T. (2022). Teaching history on the scale of the Anthropocene: Three ethical challenges. *Historical Encounters*, 9(2), 7-17. <https://doi.org/10.52289/hej9.202>
- Sebbowa, D. K. & Majani, W. P. (2021). Dialogues over decolonisation in East Africa: A case study of history education in Uganda. *Historical Encounters*, 8(2), 34-53. <https://doi.org/10.52289/hej8.202>
- Silfver, M. & Myyry, L. (2022). Integrating historical and moral consciousness in history teaching. *Historical Encounters*, 9(2), 18-29. <https://doi.org/10.52289/hej9.203>
- Smith, J. (2022). 'Talk about the questions of the day, shun them not': Three late Victorian voices on the place of history in English schools. *History of Education*, 51(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.1977855>
- Şimşek, A. & Yazıcı, F. (2013). Past and present of history teaching in Türkiye. *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 9-32.
- Tal, N. & Hofman, A. (2021). Beyond the curriculum: teaching history in Israeli classrooms, 1970s–1980s. *History of Education*, 50(6), 837-854. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.1906456>
- Turan, İ. & Aslan, H. (2016). Evaluation of history education dissertations submitted to Council of Higher Education (YOK) thesis center and proquest database. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2), 982-1001. <https://doi.org/10.17556/jef.06505>
- Vural, Y. (2012). Seeking to transform the perceptions of intercommunal relations: the Turkish-Cypriot case (2004–2009). *Nationalism and Ethnic Politics*, 18(4), 406-430. <https://doi.org/10.1080/13537113.2012.734173>.
- Vurgun, A. & Okumuş, O. (2021). Discussions on history education in the Journal of Turkish Culture (1963-1978) (1963-1978). *Journal of General Turkish History Research*, 3(6), 487-500. <https://doi.org/10.53718/gttad.939006>
- Yılmaz, K. (2008). Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158-176. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176>
- Yılmaz, K. (2010). Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 779–795. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00525.x>

- Zupic, I. & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>
- Wilke, M., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuyse, K. (2022). The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*, 9(1), 196-219. <https://doi.org/10.52289/hej9.111>
- Wilke, M., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Fostering secondary students' historical thinking: A design study in Flemish history education. *Journal of Formative Design in Learning*, 7, 61-81. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00074-8>
- Webb, P. D. (2022). The First World War in Spanish and British textbooks: A comparative study of skills, historiographical focus and the sequencing of activities. *Historia Y Memoria De La Educación*, 16, 379-424. <https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.30004>

## The effect of using biography in social studies teaching on academic success

Servet HALI, Gül GÜNEY

<b>Article Type</b>	Research Article
<b>Received</b>	22/03/2024
<b>Accepted</b>	1/07/2024
<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.17497/tuhed.1456171">https://doi.org/10.17497/tuhed.1456171</a>
<b>Similarity Scan</b>	Done - Turnitin
<b>Ethics Declaration</b>	The article was prepared in accordance with all ethical and copyright rules, and the ethics committee approval for this study was granted by Hatay Mustafa Kemal University on November 8th, 2022, with issue number 231064.
<b>Conflict of Interest Statement</b>	The authors declare that there is no conflict of interest.
<b>Financing</b>	No external funding was used to support this research.
<b>Copyright and License</b>	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
<b>Information Note</b>	The article is derived from the master's thesis of the second author, conducted under the same title and supervised by the first author.

## The effect of using biography in social studies teaching on academic success

**Servet HALİ**

ORCID: 0000-0002-3365-0937, E-mail: [servethali@mku.edu.tr](mailto:servethali@mku.edu.tr)

Institution: Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, ROR ID:

<https://ror.org/056hcg41>

**Gül GÜNEY**

ORCID: 0009-0002-5370-053X, E-mail: [gulguney214@gmail.com](mailto:gulguney214@gmail.com)

Institution: Ministry of National Education, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

### *Abstract*

One significant challenge in Social Studies classes is students' struggle to grasp abstract concepts appropriate to their age. To address this issue, abstract topics outlined in the curriculum must be translated into more tangible forms tailored to student's comprehension levels, which necessitates the utilization of diverse teaching materials. Any material aligned with course objectives facilitates student comprehension. Biographies are one of the materials employed in classes. This study aims to investigate the impact of incorporating biography into Social Studies class instruction on students' academic achievement. The research problem focuses on examining whether there is a significant difference in academic achievements between students in the experimental group, which is taught with biographies (the experimental group), and those instructed through a program-based approach in the control group. To address this research question, a pre-test-post-test control group experimental design was adopted, which involved forming two groups through impartial assignment. One of these groups is the experimental group, and the other is the control group. In the implementation of this research, a pre-test was administered to the experimental and control group students. Subsequently, during Social Studies instruction, the experimental group received lessons explained using the biography method, while the control group followed the standard program-based approach. Measurements were taken before and after the experiment in both groups. The collected data were analyzed using the SPSS package program. The findings revealed that using the biography method in Social Studies instruction had a positive effect on students' academic achievement.

**Keywords:** *social studies, history education, use of biography, academic success*



## **Introduction**

Education is an ongoing process throughout an individual's life, carried out according to a specific program and plans, facilitating the achievement of both societal and individual goals (Baytekin, 2011). Akyüz (2008), who has broadened the scope of education through his work, defines education as the entirety of activities that help an individual develop physically, mentally, socially, and emotionally in the most appropriate manner and acquire new goals and knowledge that are aligned with these aims.

The overarching aim of education is expressed as enabling the individual to adapt to society, to be accepted within the community, and to act in a controlled and supervised manner during the process of self-actualization. The Social Studies course integrates the subject fields of social sciences into a comprehensive teaching program at the primary education level. The targets of Social Studies are to help individuals adapt to society as active citizens, consider their own needs and those of the society they live in, and contribute to the creation of a healthy society.

The Social Studies course is deeply intertwined with society. A successfully taught Social Studies course mentors individuals in understanding rights, law, justice, respect for society, and self-actualization. Therefore, various educational and instructional materials are used in Social Studies, just as in other subjects. One of these materials is the biography, a genre of literature. Social Studies is not confined to a single discipline; it encompasses multiple disciplines. There are interdisciplinary transitions between literature and Social Studies, which enrich the use of materials in the Social Studies curriculum. Particularly when teaching historical topics, biographies are used in Social Studies to concretize abstract concepts for individuals.

Defining the discipline of Social Studies is much more challenging than defining other disciplines. This is because Social Studies is a multidisciplinary field (Doğanay, 2002). Social Studies is a field of study aimed at enabling primary school institutions to educate skilled, responsible, and conscious citizens. It involves selected topics from the social sciences, providing students with the fundamental knowledge, skills, behaviours, and values of the social domain (Er, 2005).

The Social Studies course can play an effective role in terms of international citizenship as well as national citizenship skills. Barr et al., (2013) have stated that although the methods of Social Studies are distinct from each other, it can be regarded as a tool used in the transition to global citizenship, and they have emphasized "citizenship" when describing Social Studies. The National Council for the Social Studies (NCSS) has defined Social Studies as follows: Social Studies is a system that aims to impart citizenship

competencies by integrating the disciplines of arts, literature, and social sciences through an interdisciplinary approach. In school curriculum, Social Studies brings together appropriate and relevant content from anthropology, archaeology, economics, geography, history, law, philosophy, political science, psychology, religion, sociology, art, literature, mathematics, and natural sciences to offer a coherent and purpose-driven field of study. The primary goal of Social Studies is to support young people in enhancing their ability to make decisions based on reason and in the public interest, as citizens of an interdependent, culturally diverse, and democratic system (NCSS, 1993).

The introduction and advocacy of Social Studies as a subject in primary and secondary schools, like other disciplines, was proposed by the French intellectual Condorcet (1743-1794) (Dilaver & Tay, 2008). The societal, cultural, and economic changes occurring in the United States led to migration movements. This wave of migration, accompanied by industrialization, urbanization, security issues, racism, and the need for citizenship awareness, accelerated the inclusion of Social Studies in the educational curriculum to address these pressing problems and foster national consciousness (Safran, 2008).

The development of Social Studies education in a modern sense occurred more rapidly in the United States compared to other countries. This was due to the country's cosmopolitan structure, formed by a migration movement resulting in a diverse society comprising people from various nations, and American leaders used education not only as a goal but also as a means for these immigrants to assimilate into society. Therefore, the National Education Council of the country convened to include Social Studies as a discipline within the educational curriculum with the aim of embedding Anglo-Saxon culture into society (Bilgili, 2009).

During the Ottoman Empire, people were taught social values considered as Social Studies, along with the religious beliefs held by individuals. Within the Ottoman educational curriculum, Geography and History, which are fundamental disciplines of Social Sciences, were included in school programs for the first time during the Tanzimat period. In 1869, during the Tanzimat Era, Geography and Ottoman History were included in the curriculum of male secondary schools (rüştiye) under the Maarif-i Umumiye Regulation. Geography and Brief History were included in the curriculum of female secondary schools (kız rüştiye), which are now equivalent to high schools (lises). In the curriculum of institutions known as Darülfünuns, which are predecessors of universities, General History, History Science, and History of Natural Sciences replaced subjects like General History and Geography (Akyüz, 2008).

In the primary school curriculum of 1936, it is possible to consider history, geography, family studies, and homeland knowledge as part of Social Studies education. The curriculum contained the rules of education and teaching in primary schools, the objectives of primary education, and the goals of the subjects included in the educational program (Üstel, 2016). In the 1948 primary school education program, geography and history courses were retained, and the subject previously known as "homeland knowledge" was renamed "citizenship knowledge," while the class hours remained unchanged (Ministry of National Education, 1948). In Turkey, Social Studies first appeared as a subject name in educational programs in 1968; however, the subject areas taught under Social Studies have encompassed a long historical period beyond that era (Aslan, 2016). By the academic year 1985-1986, while Social Studies was taught in primary school, its name was changed in middle school to "national history" and "national geography" in the curriculum (Deveci, 2011). In 1997, Social Studies officially began to be taught as a subject in the 4th and 7th grades (Ministry of National Education, 2017).

The objectives of Social Studies education include fostering sensitivity towards the political, economic, traditions, and customs dynamics within the current society. Therefore, despite the continuity of societies and states from the past to the present, Social Studies can yield various outcomes than intended. However, due to its role in transmitting the experiences of people living in diverse geographical areas, it is known that there is some scientific and educational consensus on the goals of Social Studies education in modern communities today (Aslan, 2016). The educational objectives of the Social Studies course aim to equip individuals with skills, values, knowledge, and behaviours, and it is expected that these objectives fulfil the intended purposes from every perspective (Beldağ & Aktaş, 2016). In achieving these objectives, Social Studies draws upon various fields such as geography, history, sociology, law, economics, and one of these utilized fields is literature (Değirmenci, 2018).

Literature is the coherence created by combining and assembling real or potentially experienced events, situations, or subjects chosen by the artist in a deliberate manner with selected words that evoke interest and curiosity. Literary works are creations written or composed with an artistic purpose, driven by aesthetic concerns (Tural, 2000). The relationship between Social Studies and literature has been a topic of discussion and debate from the past to the present, yet it has never lost its relevance. Education philosophers in the early 19th century emphasized the importance of literature in positively altering students' perceptions of the social sphere. Over time, many viewpoints supporting this notion have emerged. One such viewpoint is that literary works contribute to an individual's understanding and learning of the past (Johnson, 1925).

Biographies are literary works that document and examine the lives of notable individuals, highlighting their accomplishments throughout their lives (Oğuzkan, 2000). Biography is recognized as the historical account of individuals' lives. Within social life, biographies serve as a form of literature, whether short or long, written in an objective manner based on documented evidence, focusing on individuals who have made contributions to society in fields such as politics, science, art, finance, literature, sports, and others, aiming to benefit the community (Kaymakçı, 2014).

In the field of educational sciences, biography is accepted as a method to investigate and organize educational objectives and historical subject areas by utilizing important figures throughout history (Öncül, 2000). Individuals who have played significant roles in the innovations and developments across various fields of society are portrayed in biographies through their attitudes demonstrated during upbringing, events they have experienced, and their activities as prominent figures and group members. Biographies also encompass their thoughts, imagination, feelings, and literary works. It is essential for biographies to be as objective as possible, grounded in evidence. The most significant characteristic of biographies is the identification of primary sources feeding into the portrayal of the individual and the events in their environment, ensuring they are passed down to future generations (Ağca, 1999).

In Social Studies, the primary goal is to cultivate students who will be future citizens capable of problem-solving and decision-making, thereby preparing them to become effective citizens in the future—individuals who are aware of their rights, knowledgeable about their responsibilities within society and the state (Öztürk, 2009). In a constantly altering world, Social Studies supplies a broad field of activity for individuals to understand and find solutions to their environments and each other. The use of biography, particularly as a literary genre, has been supported by educators during the teaching of Social Studies (Kaymakçı & Er, 2014), becoming actively utilized as educational material (Öztürk & Otluoğlu, 2003). From this perspective, biographers are seen somewhat as historians. The topics covered in biographies allow students, who follow individuals' lives, to compare the past and present (Erdem, 2010).

Events that occur within a period, no matter how chronologically ordered they are presented, cannot be understood concretely and realistically by students unless they are contextualized akin to a person's life. When the lives of noteworthy individuals are documented, the traditions, spirit, and characteristics of the era are revived and brought to life in the eyes of children. Individuals featured in biographies not only represent their era but also reflect the aspirations, sacrifices, and ideals of their people. Especially in lessons

where an idea or era is portrayed, without showcasing the lives of its representatives, the desired outcome cannot be achieved (Er, 2005).

In the Social Studies elementary school textbooks, biographies are included as part of the curriculum. Below are the sections where biographies are featured in the Social Studies textbooks for grades 4, 5, 6, and 7:

In the 4th Grade Social Studies textbook, various biographies are included within thematic units. Biographies of thirteen individuals are explored in the units on "Individual and Society," "Culture and Heritage." The goal is to combine these biographies with achieve three specific learning outcomes for students.

In the 5th Grade Social Studies textbook, biographies of individuals who have excelled in different fields are utilized within the scope of learning areas such as "Science, Technology, and Society," "Global Connections." Four learning outcomes are targeted by utilizing biographies. Biographies used include those of prominent figures such as Albert Einstein, Isaac Newton, Prof. Dr. Aziz Sancar, Cahit Arf in the unit on "Common Characteristics of Scientists and Scientific Ethics"; Mehmet Akif Ersoy in the unit on "Our Flag and National Anthem"; and Alexander Graham Bell, Wilbur-Orville Wright, Ali Kuşçu, Ibn El-Heysen, Voltaire, Yunus Emre in the unit on "Our Common Heritage."

In the 6th Grade Social Studies textbook, biographies of individuals who have gained prominence in different fields are utilized within the scope of learning areas such as "Culture and Heritage," "Science, Technology, and Society," and "Production, Distribution, and Consumption" to achieve four learning outcomes. In the unit on "Islam and the Turks," the biography of 'Biruni' is used. In the unit on "Social Sciences and Society," biographies of 'Osman Turan, Nüzhet Gökdoğan, Gazi Yaşargil, and Aziz Sancar' are included. In the unit on "Our Future Vision and Turning Resources into Income," biographies of 'Aşık Veysel' and 'Jules Verne' are utilized.

In the 7th Grade Social Studies textbook, biographies of individuals who have gained notability in different fields are used within the scope of the learning area "Science, Technology, and Society" to achieve two learning outcomes. In the unit on "Pioneers of Science," biographies of individuals such as 'Al-Khwarizmi, Ali Kuşçu, Kâtip Çelebi, Ibn Sina, Alhazen, Al-Farabi, Piri Reis, and Ibn Khaldun' are utilized.

These biographies are selected with the aim of demonstrating the contributions of scholars from the Turkish-Islamic civilization to the process of scientific advancement.

In Social Studies education, the advantages of using biographies can be listed as follows (Akbaba, 2010):

The lives of historical figures, heroes, and leaders make abstract and complex situations tangible. In Social Studies, the use of biographies in history classes emphasizes the importance of drawing lessons from great leaders and their thoughts. Carlyle, an English historian, famously stated, "The history of the world is but the biography of great men in a great time," underscoring this reality. Therefore, it is beneficial to include significant personalities in the field of history within the scope of Social Studies over time. Childhood and youth are periods when individuals naturally admire heroes. Young people take pleasure in role-modeling leaders.

Individuals who contribute to historical periods often represent an era. They embody the ideals, sacrifices, and hopes of a society in their characters.

When discussing historical subjects, it is important to delve into the actions and lives of significant figures. As the lives of those who represent a period or philosophical movement are recounted, we gain detailed insights into that era or philosophical trend.

Abstract concepts become easier for students to understand in their minds. It stimulates students' curiosity and interest in historical situations. It enhances students' recognition of individuals who played important roles in history.

Biographies within the subject area help students learn about the significant events and characteristics of the period's societal and cultural life. It contributes to strengthening pride and national consciousness among students. It enhances students' ability to empathize and think critically by putting themselves in others' shoes.

Students are influenced by biographies because the events and individuals portrayed are real; by using historical primary sources and humanizing them, students connect with the lives of those who have shaped history. Students feel themselves immersed in the values and attitudes of the past.

Through the use of biographies, students comprehend how changes and similarities, as well as differences, occur within historical processes, making learning easier.

The purpose of this study is to examine whether there is a difference in the academic achievements between the experimental group of students taught using biographies during the culture and heritage unit of Social Studies, and the control group taught using a program-based approach. In this context, the sub-problems of the study are as follows:

1. Are there differences in pre-test scores between the experimental group of 6th-grade Social Studies students taught using biographies during the culture and heritage unit and the control group taught using a program-based approach?



2. Are there differences in post-test scores between the experimental group of 6th-grade Social Studies students taught using biographies during the culture and heritage unit and the control group taught using a program-based approach?
3. Are there differences in change scores (post-test minus pre-test) between the experimental group of 6th-grade Social Studies students taught using biographies during the culture and heritage unit and the control group taught using a program-based approach?
4. Are there differences in total scores between the experimental group of 6th-grade Social Studies students taught using biographies during the culture and heritage unit and the control group taught using a program-based approach?
5. Is there a difference between pre-test and post-test scores among the experimental group of 6th-grade Social Studies students taught using biographies during the culture and heritage unit?
6. Is there a difference between pre-test and post-test scores among the control group of 6th-grade Social Studies students taught using a program-based approach during the culture and heritage unit?

## Method

### Research Design

This research is designed using a pretest-posttest control group experimental design. In a pretest-posttest control group design, two groups were created through random assignment. One group is designated as the experimental group, while the other group serves as the control group. Pre-test and post-test measurements were conducted in both groups (Karasar, 2008).

### Population and Sample

The research sample consisted of 6th-grade students from classes 6F and 6H attending Namık Kemal Middle School in the İskenderun district of Hatay province during the 2022-2023 academic year. The study was conducted in the first semester of the 2022-2023 academic year. The implementation was primarily focused on the Culture and Heritage Unit of the curriculum. Hence, 6th-grade students were chosen for the study. Before conducting the study, efforts were made to ensure that the learning levels of the experimental and control groups were similar and that each class was homogeneous in terms of academic achievement, learning level, and similarity in cultural characteristics of families. The experimental and control group classes were assigned randomly. Accordingly,

class 6F constituted the experimental group, while class 6H constituted the control group. There were 43 students in the experimental group and 35 students in the control group, making a total of 78 students. The study was conducted after obtaining approval from the Hatay Mustafa Kemal University Ethics Committee (02.11.2022/11/02, 1/5 date and number).

### **Data Collection Tools**

The data collection tool used in the study is the academic achievement test administered during the 'Culture and Heritage Unit.' In the study, the experimental group students received instruction using biographies, while the control group students received instruction based on the standard curriculum.

### **Analysis of Data**

The data analysis was conducted using the SPSS 23 statistical package program. In this study, a comparison of pre-test and post-test scores of achievement tests was carried out between the experimental and control groups. The study employed an experimental design with both experimental and control groups, aiming to compare achievement scores before and after the intervention. A 2x2 experimental design was implemented, with pre-test/post-test measures for both the experimental and control groups. Dependent samples t-test was used to determine whether there was a significant difference between the means of pre-test and post-test scores within each group.

Independent samples t-test was used to compare the experimental and control groups separately. Independent samples t-test is a statistical analysis method used to test whether the means of two independent groups are different from each other. This analysis method requires that the groups being compared are independent of each other and that the measurements obtained from these groups are at least on an equal interval scale (Durmuş, 2022). Independent samples t-test is employed to compare the means of two separate groups and to determine whether the difference between them is statistically significant or occurred by chance (Büyüköztürk, 2001). This test allows for the statistical evaluation of potential differences between groups and helps to obtain reliable results in research studies.

## **Results**

This section will present the findings of the study. Descriptive statistics refer to statistical procedures that involve collecting, summarizing, and presenting numerical values related to variables. It is a process aimed at describing the characteristics of

participants or objects in the study, using data obtained from the entire population or a sample (Büyüköztürk,2015). These data are shown in Table 1.

**Table 1**

*Descriptive Statistics Table for the Experimental and Control Groups*

Value	Frequency	%	% Total
1	43	55,1	55,1
2	35	44,9	44,9
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

In Table 1, the experimental group is coded as 1 and the control group as 2. There are 43 students in the experimental group and 35 students in the control group, making a total of 78 students. The number of students in the experimental group represents 55.1%, while the number of students in the control group represents 44.9%.

**Table 2**

*Frequency Distribution Table*

		Statistics	Standard Error	
<b>Pre-test</b>	Mean	64,94	2,07	
	95% Confidence Interval	Lower Bound	60,81	
		Upper Bound	69,06	
	5% Margin of Error	65,21		
	Mean	65,00		
	Variance	334,09		
	Standard Error	18,28		
	Minimum	25		
	Maximum	95		
	Ratio	70		
	Interquartile Range	30		
	Skewness	-,17	,23	
	Kurtosis	-,87	,54	
	<b>Post-test</b>	Mean	78,78	2,03
95% Confidence Interval		Lower Bound	74,75	
		Upper Bound	82,82	
Mean		80,19		
Variance		85,00		
Standard Error		320,25		
Minimum		17,89		
Maximum		25		
Ratio		100		
Interquartile Range		75		
Skewness		-1,05	,27	
Kurtosis		,64	,54	

For the analyses to be conducted, the data must exhibit a normal distribution. Here, the skewness and kurtosis values of the pre-tests and post-tests were examined. In Table 2, since the skewness and kurtosis values are between -2 and +2, it is observed that the data is normally distributed.

The first sub-problem of this study is whether the pre-test scores of the experimental group students, who were taught using biographies, differ from those of the control group students, who were taught using the standard curriculum while encompassing the culture and heritage unit in the 6th-grade Social Studies course.

**Table 3**

*t-Test Analysis Results of the Social Studies Achievement Pretest Scores of EG and CG Students*

	<b>Group</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Pre-test</b>	EG	43	65,93	20,51	76	,53	,598
	CG	35	63,71	15,31			

In Table 3, an independent groups t-test was conducted to determine the difference between the pre-test scores of the experimental and control groups. There are 43 students in the experimental group and 35 students in the control group. The average score for the experimental group was found to be 65.93, while the average score for the control group was 63.75. Since the significance value of the t-test is 0.598 ( $p > 0.05$ ), the difference between the two groups is not significant. This means there is no significant difference between the pre-test scores of the students in the experimental group, who were taught using biographies during the Social Studies course on culture and heritage, and those in the control group, who were taught using the standard curriculum.

In the study, an academic achievement test consisting of twenty questions was administered simultaneously to both the experimental and control groups to measure individuals' knowledge levels related to the concepts and achievements of the Culture and Heritage unit. As a result of this application, it was revealed that the academic achievements and readiness of students in the experimental and control groups were similar, indicating that their prior knowledge in the subject area was not sufficient. This uniformity between the groups also demonstrates their homogeneity, which will clearly reflect the outcome of the biography applications in the academic achievement test.

The second sub-problem of this study is whether there is a difference in the post-test scores between the experimental group, where biography-based instruction was used during the teaching of the Culture and Heritage unit in the 6th-grade Social Studies class, and the control group, where program-based instruction was used.

**Table 4**

*Independent Samples t-Test Analysis Results of Post-Test Scores in Social Studies for EG and CG Students*

	<b>Group</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Post-test</b>	EG	43	83,95	14,46	76	2,97	0,004
	CG	35	72,43	19,79			

In Table 4, an independent samples t-test was conducted to determine the difference between the post-test scores of experimental (EG) and control group (CG) students. It was observed that 43 students in the experimental group and 35 students in the control group participated in the post-test. The mean score for the experimental group was 83.95, whereas the mean score for the control group was 72.43. The significance value of the t-test was 0.004 ( $p < 0.05$ ), indicating that there was a significant difference in post-test scores between the experimental and control groups. The difference observed between the post-test scores of the experimental and control groups demonstrated that the biography application had an effect on academic achievement. Both groups showed an increase in their post-test means. However, the significantly higher mean score in the experimental group, where biographies related to the Culture and Heritage unit were used, indicated a positive impact of biography application on academic achievement. In contrast, the control group utilized traditional presentation methods as the standard approach. The data obtained statistically confirmed that the use of biography in Social Studies education contributed to enhancing academic success.

The third sub-problem of this study is whether there is a difference in the difference scores between the experimental group students taught with biographies and the control group students taught based on the program in the 6th-grade Social Studies course, focusing on the culture and heritage unit.

**Table 5**

*t-Test Table of Difference Scores for EG and CG Students*

	<b>Group</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Difference test</b>	EG	43	18,02	22,12	761	,69	0,046
	CG	35	8,71	26,69			

In Table 5 above, an independent samples t-test was conducted to determine the difference in difference scores between the experimental and control group students. It is observed that there were 43 students in the experimental group and 35 students in the control group. The mean difference score for the experimental group is 18.02, while the mean difference score for the control group is 8.714. The significance value of the t-test is 0.046 ( $p < 0.05$ ), indicating that there is a significant difference between the difference scores

of the experimental and control groups. This difference highlights that the instructional method based on using biographies in the experimental group significantly increased students' academic achievement.

The fourth sub-problem of this study investigates whether there is a difference in the total scores between the experimental group students taught with biographies during the culture and heritage unit of the 6th grade Social Studies class and the control group students taught with program-based instruction.

**Table 6**

*t-Test of Total Scores for EG and CG Students*

	<b>Group</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Total test</b>	EG	43	149,88	27,74	762	,34	0,022
	CG	35	136,14	23,23			

In Table 6 provided above, an independent samples t-test was conducted to determine the difference between the total scores of the experimental group and the control group. It is observed that the experimental group consists of 43 students, while the control group consists of 35 students. The mean total score of the experimental group is 149.883, and the mean total score of the control group is 136.142. With a significance value of 0.022 ( $p < 0.05$ ), it is evident that there is a significant difference between the total scores of the experimental and control groups. According to the findings, the use of the biography method in the experimental group significantly increased the academic achievement of students compared to the control group, which followed a curriculum-based teaching approach.

The fifth sub-problem of this study is to determine whether there is a difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students taught with biographies in the 6th-grade Social Studies class on the culture and heritage unit.

**Table 7**

*Independent Samples t-Test Results for Pre-Test and Post-Test Achievement Scores of Experimental Group Students in Social Studies*

<b>Group</b>		<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>EG</b>	Pre-test	43	65,93	20,51	42	5,34	,000
	Post-test	43	83,95	14,46			

In Table 7, as provided above, a dependent samples t-test was conducted to determine if there was a difference between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental group, which was taught using the biography method. It is observed that the mean pre-test score of the experimental group is 65.93, and the mean post-test score is



83.95. With a significance value of 0.00 ( $p < 0.05$ ), a significant difference is evident. The increase in the mean score from 65.93 to 83.95 in the experimental group demonstrates an improvement in achievement scores. The implementation of biographies has led to a significant difference.

The sixth sub-problem of this study investigates whether there is a difference between the pre-test and post-test scores of the control group students in the 6th-grade Social Studies class when the culture and heritage unit was taught based on the curriculum.

**Table 8**

*Results of the t-Test Analysis of the Control Group Students' Pre-Test and Post-Test Achievement Scores in Social Studies*

<b>Group</b>		<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>CG</b>	Pre-test	35	63,71	15,31	34	1,93	,006
	Post-test	35	72,43	19,79			

In Table 8 above, a dependent samples t-test was conducted to determine if there was a difference between the pre-test and post-test scores of the control group students who received curriculum-based instruction. The mean pre-test score of the control group was 63.71, and the mean post-test score was 72.43. The significance value of the t-test was 0.006 ( $p < 0.05$ ), indicating a significant difference. When examining the results of the control group of students who received curriculum-based instruction, an increase in favor of the post-test was observed between the pre-test and post-test. However, the difference between the pre-test and post-test scores in the experimental group, which received education using the biography method, was more pronounced. The application of the biography method to the experimental group has been demonstrated to increase students' academic achievements based on the average post-test scores.

### Conclusion

In this section, the results obtained from the findings of the research will be presented. Regarding the findings of the first sub-problem of the study, this study found no difference in the pre-test scores between the experimental group students who received instruction with biography and the control group students who received curriculum-based instruction. Based on this finding, it can be concluded that the academic achievements of students in the experimental and control groups were similar. Consequently, two academically comparable groups applied different teaching methods and techniques. This can be considered a strength of the study. Moreover, these results enhance the reliability of the findings.

According to the findings obtained in the second sub-problem of the research, it has been concluded that there is a significant difference in favor of the experimental group

students who received instruction with biography compared to the control group students who received curriculum-based instruction in terms of their post-test scores. This significant difference indicates that the biography used in Social Studies subjects has enhanced the academic achievements of students within the experimental group.

Considering the findings obtained in the third sub-problem of the research, it has been observed that there is a significant difference in favor of the experimental group students who received instruction with biography compared to the control group students who received curriculum-based instruction in terms of their difference scores. The higher average difference score in the experimental group compared to the control group suggests that the biography method used in the experimental group significantly increased students' academic achievement.

According to the findings obtained in the fourth sub-problem of the research, a significant difference was observed in favor of the experimental group students who received instruction with biography compared to the control group students who received curriculum-based instruction in terms of the sum of their pre-test and post-test scores. The higher average total score in the experimental group compared to the control group indicates that the biography method used in the experimental group significantly increased students' academic achievement compared to the curriculum-based instruction provided to the control group.

Regarding the findings obtained in the fifth sub-problem of the research, statistically significant differences were found when comparing the pre-test and post-test achievement test results of the experimental group where biography was used. It is observed that the use of biography in the experimental group has contributed to an increase in students' academic achievement.

According to the findings obtained from the sixth sub-problem of the research, when looking at the pre-test and post-test achievement test results of the control group, it is observed that there is an improvement in favor of the post-test. The mean pre-test score of the control group is 63.71, and the mean post-test score is 72.43. Both groups show an increase in their scores in the post-tests. However, the higher scores in the experimental group, which received education with the biography method, demonstrate the impact of biography on students' academic achievements.

Dagher and Ford (2005) concluded in their study that biography should not be used as a sole instructional material, but it is beneficial for critical thinking, curiosity, and historical interpretation. Biçer (2019) found in their study that the use of biography positively affects academic achievement and student attitudes.

The research concludes that the method used in Social Studies significantly contributes to students' academic achievements, and it proposes designing activities based on biography usage when teaching historical subjects to ensure active learning processes.

During lessons, the materials used made the subject more enjoyable and supported students in understanding the content. Upon examining Social Studies textbooks, it is observed that literary texts dominate the topics covered. The use of literary works in Social Studies textbooks enriches the book. Various literary genres used in Social Studies textbooks include biography, anecdote, letter, play, epic, diary, etc. (Oruç, 2009).

The use of biographies as materials in the classroom, and their selection tailored to the students' levels, has facilitated learning. In the study by Erdem and Oruç (2010), it was observed that there was a significant increase in students' attitudes in the control group where the biography method was used. According to Maxim (1999), biographies make topics more understandable, encourage students to write, and help students better contextualize the subject matter.

Based on the research findings and literature reviews, it is recommended that arrangements be made that facilitate the use of biographies and literary products in the curriculum suggested by the Board of Education for Social Studies instruction.

The Ministry of National Education selects pilot schools from various regions, such as Sütçü İmam in Kahramanmaraş, Şahin Bey in Gaziantep, and Ömer Oğlu Hakkı in Antalya, as significant figures from the region to be included in Social Studies materials. This inclusion aims to facilitate students' learning about both their environment and history. Especially by choosing personalities whose biographies are selected from historical figures raised in the region where students live, it is expected to help students empathize with their surroundings and adapt to their place of residence. This approach aligns with the educational principle of "from the near to the distant."

Using biography in teaching events and topics in Social Studies enriches students' life experiences. Individuals cannot experience everything throughout their lives. Even though every event happens outside of the person, individuals learn the reactions to be given to the event plot by observing lived events and turning the behavior into a life skill. During the application, students expressed that biographies used in the field helped them understand the lesson more comfortably in our interviews. Some students' statements of "Our interest and curiosity in the lesson increased" are verbal expressions that the biographies used to benefit students.

According to the results revealed by the research, the use of biography in Social Studies has been observed to increase academic achievement. It is recommended that social studies teachers be provided with information about the importance of using biographies during their district meetings each semester and that they add the use of biographies to the agenda items for improving teaching methods.

Social Studies teachers can be provided with information about the importance of using biography and its significance through various examples during end-of-term in-service training seminars. Belief in the necessity and effectiveness of using biography for

enhancing success will encourage teachers to implement biography in their teaching practices. Therefore, it is not sufficient for biography to be supported as materials by the curriculum alone in subject areas. Sharing studies that demonstrate how biography usage enhances success with practitioners can encourage an increase in the use of biography.

The age of students should be taken into consideration when using biographies, and the selection of biographies should be examined and chosen within pedagogical approaches.

Biographies can be used to concretize abstract topics and help students better understand the subject matter. Biographies can be differentiated according to the level of each educational stage, making them applicable to every grade level.

It is important for students to learn not only about individuals but also about the cultural characteristics, living conditions, and economic features of their times through biographies. Therefore, conducting various seminars on the importance of using biography in Social Studies classes is recommended.

The use of biographies suitable for each level in Social Studies should guide teachers in annual plans, aligning with the content of the course. It is recommended that the use of biography as a material, especially in historical topics, be revised within Social Studies classes.

When narrating the lives of statesmen and founders who have changed the course of history and shaped the destiny of their countries on the lands they lived in, it is crucial how students learn about these figures who have become part of society. This aspect is important for the continuity of our nation and state. Therefore, it is suggested that biographies used in social studies subject areas be incorporated into annual plans.

***Statement of Contribution:*** Both authors contributed equally to the planning and writing of the manuscript.

***Support and Appreciation Statement:*** This research did not receive external funding support.

***Conflict of Interest Statement:*** The authors declare that there is no conflict of interest.

## References

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Gündüz.
- Akbaba, B. (2010). İnkılap tarihi öğretiminde biyografiler. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir* (315-319). Yeni İnsan Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Pegem.
- Aslan, E. (2016). *Geçmişten günümüze sosyal bilgiler*. Pegem.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. Pegem.
- Baytekin, Ç. (2011). *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Anı.
- Beldağ, A. & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Bilgili, A. S. (2009). *Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çuhadar, C. & Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 199-210.
- Değirmenci, T. K. (2018). *Sözlü ve yazılı edebî ürünlerin sosyal bilgiler dersi öğretiminde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* [Unpublished masters dissertation, Bolu Abant İzzet Baysal University]. YOK Thesis Center.
- Deveci, H. (2011). *Türk eğitim tarihinde sosyal bilgiler*. Pegem.
- Dilaver, H. H. & Tay, B. (2008). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık*. Pegem.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem.
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. & Çinko, M. (2022). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. The Kitap.
- Er, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde biyografi öğretimi: Atatürk'ün hayatı metninin analizi ve yeni bir tasarım* [Unpublished masters dissertation, Gazi University]. YÖK Thesis Center.
- Erdem, R. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı* [Unpublished masters dissertation, Niğde University]. YOK Thesis Center.
- Johnson, H. (1925). *Teaching of history in elementary and secondary schools*. New York: The Macmillan Company.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.

- Kaymakçı, S. & Er, H. (2014). *Sosyal bilgilerde biyografi kullanımı*. Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1948). *İlköğretim sosyal bilgiler 4-5-6 7 komisyon*. Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. MEB.
- NCSS (1993). *The social studies professional*. National Council for the Social Studies.
- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Anı.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2, 37-60.
- 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, 215-229.
- Öztürk, C. & R. Ofluoğlu (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyal*. Pegem.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bakış*. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. MEB.
- Safran, M. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*. Pegem.
- Tural, S. (2000). *Tarihten destana akan duyarlılık*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaş'ın peşinde*. İletişim.



## Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının akademik başarıya etkisi

**Servet HALİ**

ORCID: 0000-0002-3365-0937, E-posta: [servethali@mku.edu.tr](mailto:servethali@mku.edu.tr)

Kurum: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/056hcg41>

**Gül GÜNEY**

ORCID: 0009-0002-5370-053X, E-posta: [gulguney214@gmail.com](mailto:gulguney214@gmail.com)

Kurum: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

**Öz**

Sosyal Bilgiler dersinin önemli sorunlarından biri de öğrencilerin yaşları gereği soyut konuları anlamakta zorlanmasıdır. Ders kazanımlarında verilen soyut konular öğrencinin seviyesine uygun bir biçimde somutlaştırılarak verilmelidir. Bu durum da ancak eğitim öğretim de farklı materyal kullanımıyla gerçekleştirilir. Dersin kazanımına uygun kullanılan her materyal öğrencinin konuyu daha kolay anlamasına yardım eder. Derste kullanılan materyallerden biri de biyografilerdir. Yapılan araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan biyografi yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi, Sosyal Bilgiler dersinde biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Problem cümlesine yanıt ararken bu araştırmanın yöntemi, ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir desende tasarlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney grubu diğeri de kontrol grubudur. Bu araştırmanın uygulamasında uygulama yapılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test uygulanmış sonrasında ise deney grubuna Sosyal Bilgiler programı içerisinde ders işlenirken uygulama amacına uygun olarak belirlenen konular biyografi yöntemi kullanılarak anlatılmıştır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Çalışmanın uygulaması sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileriyle yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** sosyal bilgiler, tarih eğitimi, biyografi kullanımı, akademik başarı

## Giriş

Eğitim; belirli bir program doğrultusunda ve planlara bağlı kalarak gerçekleştirilen hem toplumun hem de bireylerin amaçlarına erişebilmesine kolaylık sağlayan ve bireyin dünden bugününe yaşamı boyunca devam eden bir uygulamadır (Baytekin, 2011). Yaptığı çalışmalarıyla eğitime geniş bir kapsam getiren Akyüz (2008), eğitimde bireyin; bedenen, zihnen, toplumsal ve duygusal açıdan davranış ve becerilerini olabilecek en uygun şekilde geliştirecek ve amaca uygun yeni hedefler ve bilgiler elde etmesine yardım edecek olan çalışmaların bütünü olarak kabul etmiştir.

Eğitimin genel olarak amacı, bireyin topluma uyum sağlaması, toplumda kabul görmesi, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde kontrollü ve denetimli bir şekilde hareket etmesi olarak ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, sosyal bilimlerin konu alanlarının bir bütünü haline getirilerek ilköğretim kademesinde bir öğretim programı şeklinde sunulmasıdır. Sosyal Bilgilerin gerçekleştirmek istediği hedefler ise bireyin etkin bir vatandaş olarak topluma uyum sağlaması, bir birey olarak kendini ve yaşadığı toplumun isteklerini göz önünde bulundurup, sağlıklı bir toplum oluşmasını sağlamaya hizmet etmektir.

Sosyal Bilgiler dersi toplumla iç içe olan bir derstir. Başarılı bir şekilde öğretilen Sosyal bilgiler dersi bireylerde hak, hukuk, adalet, topluma saygı ve kişinin kendini gerçekleştirmesinde rehberdir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslerde olduğu gibi çeşitli eğitim ve öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Bu materyallerden bir tanesi de edebiyatın bir türü olan biyografidir. Sosyal Bilgiler tek bir disiplin alanı içerisinde değildir. Bünyesinde birden fazla disiplin bulundurmaktadır. Edebiyat ve Sosyal Bilgiler arasında disiplinler arası geçişler vardır. Bu da Sosyal Bilgilerin ders sürecinde materyal kullanımını zenginleştirmesine fayda sağlamıştır. Özellikle tarih konuları işlenirken bireylerin soyut halini somutlaştırmak adına Sosyal Bilgiler dersinde biyografiden faydalanılmıştır.

Sosyal Bilgiler disiplinine dair bir tanım yapmak, diğer disiplinler ile ilgili bir tanım yapmaktan oldukça güçtür. Bunun nedeni ise Sosyal Bilgilerin multidisipliner bir alan olmasıdır (Doğanay, 2002). Sosyal Bilgiler; ilköğretim kademesindeki okul kurumunun becerikli ve mesuliyet sahibi, şuurlu vatandaş yetiştirebilmesi gayesinde ve sosyal bilimlere ait alanlardan seçilmiş konular ekseninde öğrencilerin sosyal alanın temel bilgileri, becerileri, davranış ve değerlerini kişinin kendisinde bulundurmasını sağlayan bir çalışma sahasıdır (Er, 2005).

Sosyal bilgiler dersi ulusal vatandaşlık becerilerinin yanında uluslararası vatandaşlık bakımından da etkin bir rol oynayabilir. Barr vd., (2013), Sosyal Bilgilerin metodunun birbirinden ayrı olmasına karşın küresel yurttaşlığa geçerken kullanılan bir araç olarak kabul edilebileceğini söylemiş ve Sosyal Bilgileri tarif ederken “yurttaşlığın” üzerinde durmuşlardır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal Bilgiler, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir

yaklaşım ile birleştirilmesiyle vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmayı amaçlayan sistemin kendisidir. Okul programlarında sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içerikleri bir araya getirerek düzenli ve aynı amaca hizmet eden bir çalışma alanı sunar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, kültürel açıdan çeşitlilik gösteren ve demokratik bir sistemin yurttaşları olarak, kamu faydasını gözeten ve mantık ekseninde kararlar alabilme yeteneğini arttırmak için gençlere destek olmaktadır (NCSS, 1993).

Sosyal Bilgiler adıyla diğer disiplinler gibi ilk ve orta dereceli okullarda bir ders olarak okutulması Fransız düşünür Condorcet (1743-1794) tarafından ortaya konulmuş ve savunulmuştur (Dilaver & Tay, 2008). ABD’de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik alanlardaki değişim göç hareketine neden olmuştur. Bu göç dalgası beraberinde getirdiği sanayileşme, kentleşme, güvenlik, ırkçılık ve vatandaşlık bilinci gibi öncelik arz eden problemlere çözüm bulmak ve milli bilinç oluşturmak için Sosyal Bilgilerin eğitim müfredatına dahil edilme sürecini hızlandırmıştır. 1890’lı yıllarda Amerika’ya farklı milletlerden insanların göç etmeye başlaması ve göç edenlerin toplumla kaynaşması, yaşama entegre olabilmesi, iyi bir yurttaş olarak kısa sürede bulunduğu kültüre uyum sağlayabilmesi için Sosyal Bilgiler, eğitim ve öğretim programına dahil edilmiştir. Bununla birlikte Amerika’daki Charles Peirce, John Dewey ve William James gibi bilim insanlarının çalışmalarıyla oluşturulan eğitim felsefelerinin içerisinde bulunan ilerlemecilik yaklaşımı “demokrasiyi benimsemiş toplumlar için yurttaş yetiştirme” tezi Sosyal Bilgilerin ilk ve ortaokul kademelerinde okutulan bir ders olmasında etkili olmuştur (Safran, 2008).

Sosyal Bilgiler eğitiminin modern anlamdaki gelişimi diğer ülkelere kıyasla ABD’de daha hızlı meydana gelmiştir. Bunun nedeni ise gerçekleşen göç hareketiyle toplumun birçok milletten meydana gelmiş kozmopolit bir yapısının olması ve göçlerle gelen kişilerin topluma uyum sağlaması için Amerikalı liderler eğitimi bir amaç olmaktan ziyade araç olarak kullanılmıştır. Bu nedenle ülkenin Ulusal Eğitim Konseyi bir araya gelerek temelinde Anglo Sakson kültürünü topluma yerleştirmek için Sosyal Bilgiler dersini bir disiplin olarak eğitim programı içerisine dahil etmiştir (Bilgili, 2009).

Osmanlı Devleti zamanında insanlara, Sosyal Bilgiler olarak kabul edilen toplumsal değerler ve bireylerin sahip olduğu dini inançlar öğretilmiştir. Osmanlı eğitim müfredatı içerisinde coğrafya ve tarih derslerinin bulunduğu Sosyal Bilimlerin temel disiplinlerinden olan Tarih ve Coğrafya dersleri Tanzimat döneminde ilk kez okul programlarına dahil edilmiştir. Tanzimat Dönemi içerisinde 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde erkek rüştiyelerinin programının içerisinde bulunan Coğrafya ve Tarih-i Osmanî, Tarih-i Umumî Kız Rüştiyesinin Eğitim Programında Coğrafya ve Muhtasar Tarih, günümüzde lise olarak bilinen idadilerin programında ise Tarih-i Umumi ve Coğrafya Darülfünunlar’ın programlarında Tarih-i Umumi, İlm-i Tarih, Tarih-i Ulum-i Tabiliye derslerinin yerini

almıştır (Akyüz, 2008). 1936 yılındaki ilkokul programlarında tarih, coğrafya, aile bilgisi, yurt bilgisi derslerini ve içerisinde bulunan konuların büyük bir kısmını Sosyal Bilgilerin eğitimi içerisinde değerlendirmek mümkündür. Yapılan programın içeriğinde ilkokulun eğitim ve öğretim kuralları, ilköğretimin amaçları, eğitim programında yer verilen derslerin hedefleri ve söylediklerine yer verilmiştir (Üstel, 2016). 1948 ilkokul eğitim programında coğrafya ve tarih dersleri olduğu gibi kabul edilmiş, yurt bilgisi olarak müfredatta yer alan dersin adı 'yurttaşlık bilgisi' olarak değiştirilirken ders saatleri aynı kalmıştır (MEB, 1948). Türkiye'de Sosyal Bilgiler ilk kez 1968 yılında ders ismi olarak eğitim ve öğretim programlarında yerini almıştır fakat Sosyal Bilgilerin öğretimindeki konu alanları sadece o dönemin içerisinde yer almayıp bu eğitimin geçmişi uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır (Aslan, 2016). 1985-1986 öğretim yılına geldiğimizde ise Sosyal Bilgiler dersi ilkokulda okutulurken bu isim ortaokulda yerini "milli tarih" ve "milli coğrafya" olarak ders programlarına konulmuştur (Deveci, 2011). 1997 yılında 4. ve 7. sınıflarda kabul edilen Sosyal Bilgiler ders olarak okutulmaya başlamıştır (MEB, 2017).

Sosyal Bilgiler eğitiminin hedefleri içerisinde bulunduğumuz toplumun siyasi, ekonomik, gelenekler ve göreneklerin iç dinamiğinde meydana gelen yeniliklere karşı duyarlılık göstermek amacı vardır. Bu sebeple dünden bugüne var olan toplumun içerisinde ve aynı zamanda varlığını sürdürmüş olan devletlerde dahi Sosyal Bilgilerin hedeflediğinden farklı sonuçlar olabilmektedir. Fakat değişik coğrafyada yaşayanların tecrübelerini aktarması nedeniyle günümüz modern topluluklarında Sosyal Bilgiler eğitim ve öğretiminin amaçları üzerinde bilimsel ve eğitsel olarak az da olsa birliktelik sağlandığı bilinmektedir (Aslan, 2016). Sosyal Bilgiler dersinin eğitim hedefleri kişilere beceri, değer, bilgi ve davranış kazandırmaktır ve eğitim hedeflerinin her açıdan beklenen amaçları gerçekleştirilmesi istenir (Beldağ ve Aktaş, 2016). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde Sosyal Bilgiler, coğrafya, tarih, sosyoloji, hukuk, ekonomi gibi farklı alanlardan faydalanılır ve faydalanılan bu alanlardan bir tanesi de edebiyattır (Değirmenci, 2018).

Edebiyat, gerçekte yaşanmış ya da yaşanabilecek veya sanatçının isteği doğrultusunda anlatmasını benimsediği kişi, durum ya da olayların gelişigüzel değil de seçilmiş sözcüklerle, ilgi ve merak uyandıracak şekilde bir araya getirilmesi ve birleştirilmesi sonucunda oluşturulan bütünlüktür. Edebi ürünler sanatsal bir gaye için yazıya dökülmüş veya oluşturulmuş, estetik kaygısı olan eserdir (Tural, 2000). Sosyal Bilgiler ve edebiyat dersi arasındaki ilişki, geçmişten günümüze kadar gelen ve tartışılan bir konu olsa da güncelliğini hiç yitirmemiştir. Eğitim düşünürleri tarafından 19. yüzyıl başlarında öğrencinin sosyal alanla ilgili algısını olumlu şekilde değiştirmek için geçmişin edebiyatla ilişkili olduğunun öneminden bahseder. Zaman ilerledikçe de bu düşünceye destek veren birçok görüş ortaya atılmıştır. Bunlardan biri olan edebi eserler, bireyin geçmişi anlaması ve öğrenmesine katkı sağlayacaktır (Johnson, 1925). Sosyal Bilgilerde öğrencilerin yaşamış olduğu problem, çoğu zaman konunun ezberlenmesinden ve gerçek hayattan uzak bilgileri öğrenmeye mecbur bırakıldıkları hislerden meydana gelmektedir.

Halbuki öğretmen tarafından uygun görülen edebi metinler ile var olan herhangi bir konunun somutlaştırarak öğrencilerin daha kolay anlayabileceği duruma getirilmesi mümkündür. Edebiyat ve Sosyal Bilgiler birbirinden ayrılamaz şekilde bir bütünün iki parçası gibidir. Birbirlerinden ayırmak pek de mümkün değildir. Sosyal Bilgiler dersinin içerdiği konu alanları ile edebi ürünler birbirleriyle yakından ilişkilidir ve bu durum Sosyal Bilgiler ile edebi ürünler arasında rahatlıkla bağlantı kurmamızı sağlar (Çuhadar & Yücel 2010).

Sosyal Bilgiler konularında öğrencilerde bulunulması istenilen kazanımlardaki ana unsurlardan biri olan kültürel öğeler ve bu kültürel öğelerin aktarılmasıdır. İncelemede bulunduğumuz zaman kültürel unsurların edebi ürünlerde çok fazla yer aldığı görülmektedir. 2005 yılında MEB' in hazırladığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde edebi eserlerden faydalanarak kişilere yurt sevgisi gibi konular Türkçe dersinde de verilen, “eğitimdeki öğretimi daha eğlenceli bir hale getirmek için” biyografi masal, öykü, gezi yazısı, otobiyografi, şiir, roman, anı, halk türküleri ve hikâye vb. edebi türlerden faydalanarak ders programının yenilenmesine karar verilmiştir. Bu durumla ilişkilendirilerek dünya üzerinde farklı coğrafyalarda ya da çeşitli zaman dilimlerinde hayatlarını sürdüren kişilerin kültürel değerlerine, hayatlarına yer vererek, farkındalık oluşturmak, farklı açılardan bakabilme ve tarihsel duygudaşlık sağlamak bununla birlikte tarihe eleştirel bir gözle bakabilmek amaçlanmıştır (Kaymakçı, 2013).

Hayatları ve bu hayatları boyunca yaptıkları ile tanınmış önemli kişilerin yaşamlarını belgelendirerek inceleyen edebi eserlere biyografi denir (Oğuzkan, 2000). Biyografi, bireylerin yaşamlarının tarihi olarak kabul görmüştür. Sosyal yaşam içerisinde politik, bilim, sanat, finans, edebiyat, spor vb. konu alanlarının herhangi birinde veya birkaçında topluma fayda sağlayarak kendini göstermiş, tanınmış kişilerin yaşamları belgelere dayandırılarak ve nesnel bir davranış içerisinde yazılan kısa veya uzun edebi alanın bir türü olarak kabul edilir (Kaymakçı, 2013).

Eğitim bilimleri yaklaşımında biyografi tanımı ise tarihin seyrinde yer alan önemli kişilerden faydalanarak öğretim hedefi ve tarihsel konu alanlarını inceleme ve düzenli hale getirme yöntemi olarak kabul edilir (Öncül, 2000). Toplumların birçok alanda meydana getirdiği yeniliklerde ve gelişimlerde önemli rol alan kişilerin, yetiştirilirken sergilenen tutumlar, yaşamış oldukları olaylar ve yaşanan bu olaylarda ön plandaki kişi, aynı zamanda grup üyesi olarak gösterdiği faaliyetler; düşünce ve hayal dünyası, hisleri ile yazdığı eserlerin ortaya konularak anlatıldığı edebi bir tür olarak yerini almıştır. Yazılan eserin olabildiğince kanıtlara dayandırılarak nesnel olması gerekmektedir. Biyografilerin taşıdığı en önemli özellik ise ele alınan bireyin, yaşadığı çevresindeki olaylar ve olayların yazılırken beslendiği kaynakların ilk elden tespiti ve bizden sonraki gelenlere aktarılmasıdır (Ağca, 1999).



Sosyal Bilgilerde beklenen temel hedef geleceğin yurttaşları olacak öğrencilere sorun çözme ve karar verme becerilerini kazandırmayı amaçlayarak gelecekte etkili bir yurttaş (haklarını arayan, bilen yaşadığı toplum ve devlet içerisinde sorumluluklarının farkında olan bireyler) olarak yetiştirilmesini sağlamaktadır (Öztürk, 2009). Sürekli değişen dünyada bireylerin bulunduğu çevreyi, birbirlerini anlamlandırmalarında ve bu doğrultuda çözüm bulmalarında Sosyal Bilgiler dersinin etkinlik alanı geniştir. Sosyal Bilgiler dersi işlenirken özellikle bir edebi tür olan biyografinin kullanımı eğitimciler tarafından desteklenmiştir (Kaymakçı & Er, 2014). Materyal olarak aktif şekilde kullanılabilir hale gelmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003). Bu perspektiften bakılınca biyografi yazarları bir nevi tarihçi olarak görülür. Biyografilerde işlenen konular, bireylerin yaşamlarını takip eden öğrenciler tarafından dünü ve bugünü kıyaslama imkânı da sağlar (Erdem, 2010).

Bir dönem içerisinde gerçekleşen olaylar ne kadar kronolojik sıralamaya göre verilirse verilsin öğrenciler yaşananları bir insanın hayatı gibi somut ve gerçek bir şekilde anlayamazlar. Önemli kişilerin hayatları kaleme alındıkça yaşanan dönemdeki gelenekler dönemin ruhu, özellikleri çocukların gözünde yaşatılmış ve canlandırılmış olur. Biyografi alanına konu olan bireyler buldukları zaman dilimi içerisinde devrini temsil etmiş aynı zamanda milletin hevesini, fedakarlıklarını ve ideallerini yansıtmıştır. Özellikle derslerde bir fikir ve çağ anlatılırken o çağın veya fikrin temsilcilerinin hayatları örnek gösterilmedikçe istenilen sonuç elde edilemez (Er, 2005).

Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan uygulamalar doğrultusunda Sosyal Bilgiler ilköğretim okul kitaplarında biyografi kullanımlarına yer verilmiştir Aşağıdaki bölümlerde Sosyal Bilgiler 4, 5, 6, 7. sınıf kitaplarında bulunan biyografilere yer verilmektedir. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, konu alanlarında çeşitli biyografilere yer verilmiştir. Birey ve Toplum, Kültür ve Miras ünitelerinde on üç kişinin biyografisi ele alınmıştır. Kullanılan biyografilerle üç kazanımı öğrenciye yerleştirmeyi hedeflemişlerdir. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Bilim Teknoloji ve Toplum, Ekin Vatandaş, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarının kapsamında farklı alanlarda ün yapmış kişilerin biyografileri kullanılarak dört kazanımı gerçekleştirmek için biyografilerden faydalanılmıştır. Bilim İnsanlarının Ortak Özellikleri Bilimsel Etik ünitesinde ‘Albert Einstein, Isaac Newton, Prof. Dr. Aziz Sancar, Cahit Arf; “Bayrağımız ve İstiklal Marşı’ ünitesinde Mehmet Akif Ersoy; “Ortak Mirasımız” ünitesinde ise Alexander Graham Bell, Wilbur-Orville Wright, Ali Kuşçu, İbn El-Heyssem, Voltaire, Yunus Emre biyografilerinden yararlanılmıştır.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarının kapsamında farklı alanlarda ünlenmiş kişilerin biyografileri kullanılarak dört kazanımı gerçekleştirmek için faydalanılmıştır. İslamiyet ve Türkler ünitesinde ‘Biruni’ Sosyal Bilimler ve Toplum ünitesinde “Osman Turan, Nüzhet Gökdoğan, Gazi Yaşargil ve Aziz Sancar” Hayalimizdeki gelecek ve



Kaynaklarımız Kazanca Dönüşüyor ünitesinde ise 'Aşık Veysel, Jurnes Verne' biyografileri kullanılmıştır. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarının kapsamında farklı alanlarda ünlenmiş kişilerin biyografileri kullanılarak iki kazanımı gerçekleştirmek için biyografilerden faydalanılmıştır. Bilimin Öncüleri ünitesinde 'Harezmi, Ali Kuşçu, Kâtip Çelebi, İbn Sina, Hazini Cezeri, Farabi, Piri Reis, İbn Haldun' gibi kişilerin biyografilerinden yararlanılmıştır. Bu durumda kullanılan biyografilerle gerçekleştirmek istenen kazanımlar, Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde biyografilerin kullanılmasının sağlayacağı yararları şöyle sıralayabiliriz (Akbaba, 2010):

Tarihte yerini almış kişilerin, kahramanların, liderlerin hayatları, soyut ve anlamlandırması zor olan durumları somutlaştırır. Tarihte büyük liderler ve liderlerin düşüncelerinden faydalananlar Sosyal Bilgilerin içerisinde yer alan tarih deresinde biyografi kullanımının önemini vurgular. Carlyle bir İngiliz tarihçisi olarak 'bireyi yaşamı içerisindeki olayların tarihi, gerçek hayatta büyük adamların bulunduğu zaman diliminde yaptığı tarihtir.' cümlesi ile bu gerçeklik desteklenmiştir. Bu sebeple Sosyal Bilgiler dersinin alanı olan tarih konularında zamanı geldikçe önemli şahsiyetlere da yer verilmesi faydalı olacaktır. Çocukluk ve gençlik zamanları bireylerin kahramanlara saygı gösterdiği dönemdir. Gençler ve çocuklar liderleri rol model almaktan mutluluk duyarlar.

Tarihi dönemlere katkı sağlayan bireyler, çoğu zaman bir dönemi temsil etmektedir. Karakterlerinde bir toplumun ideallerinin, fedakarlıklarının ve ümitlerinin temsilcisidir.

Tarih konularında önemli karakterlerin hareketlerine ve hayatlarına değinilmesi gerekir. Bir felsefe veya dönem açıklanırken dönemin ya da felsefe akımı temsil edenlerin hayatları aktarıldıkça o dönem ve felsefe hakkında detaylı bilgileri elde etmiş oluruz.

Öğrencilerin soyut olan kavramları zihninde anlaması kolay hale gelir. Öğrencilerin geçmişe ait durumlara karşı merak ve ilgisinin artmasını sağlar. Öğrencilerin tarihte önemli görevler üstlenen kişilerin daha iyi tanınmasını sağlar.

Biyografiler konu alanında bireyin yaşamı anlatılırken, dönemin önemli olayları ve özellikleri toplumsal kültürel yaşamı öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrencilerde gurur ve milli şuurun güçlendirilmesine yardım eder. Kişinin kendini karşı tarafın yerine koyma becerisini ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirir.

Öğrencileri biyografilerden etkilenmesinin nedeni yaşanan olay ve kişilerin gerçek olmasıdır; tarihi orijinal kaynaklar kullanarak ve insanileştirerek öğrenciler tarihi kaleme almış kişilerin hayatlarına dokunur. Öğrenciler kendilerini geçmişteki değer ve tutumların içerisinde hisseder.

Öğrenciler biyografi kullanımına bağlı olarak tarihsel süreç içerisinde değişimin ve benzerliğin, farklılığın nasıl oluştuğunu anlamlandırır ve öğrenilmesi daha kolay hale gelir.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanları farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri öntest-sontest puanları arasında farklılık var mıdır?
6. İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri öntest-sontest puanları arasında farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir desen ile tasarlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende, yansız atamayla oluşturulan iki grup bulunmaktadır. Bir grup deney grubu olarak belirlenirken diğer grup kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır (Karasar, 2008).

### Evren ve Örneklem

Araştırmamızda örneklem olarak, biyografi kullanımı uygulamamızı gerçekleştirebilmek için programdaki ders konularının örtüşmesi nedeniyle 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Hatay ili İskenderun ilçesi Namık Kemal Ortaokulu'nda eğitime devam

eden 6F ve 6H sınıfı öğrencileri seçilmiştir. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde yapılmıştır. Uygulamaya esas olarak Kültür ve Miras Ünitesi belirtilmiş ve bu nedenle 6. Sınıf öğrencileri ile uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarının öğrenme seviyeleri birbirine yakın tutulmuş ve her sınıfın kendi içerisinde de homojen (akademik başarı, öğrenme seviyesi, ailelerin kültürel özelliklerinin birbirine yakın olması gibi) özellik göstermesine dikkat edilmiştir. deney-kontrol grubu sınıfları rastgele atama yolu ile atanmıştır. Buna göre 6/F deney grubu 6/H ise kontrol grubunu teşkil etmiştir. Deney grubunda 43 öğrenci kontrol grubunda ise 35 öğrenci yer almaktadır. Toplam 78 öğrenci mevcuttur. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Etik Kurulunun (02.11.2022/11/02, 1/5 tarih ve sayılı) onayı alınarak çalışmanın uygulaması yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 'Kültür ve Miras Ünitesi' işlenirken kullanılan akademik başarı testidir. Araştırmada deney grubu öğrencilerine biyografi ile öğretim yapılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise programa dayalı öğretim yapılmıştır

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi, SPSS 23 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarında başarı testi puanlarının ön test-son test karşılaştırması yapılmıştır. Bu çalışmada, deney grubu ve kontrol grubu bulunan deneysel bir düzenleme yapılmış ve uygulama öncesi ile sonrasında yapılan başarı puanlarının karşılaştırılması istenmiştir. Deney grubu ön test / son test ve kontrol grubu öntest / sontest şeklinde bir 2x2 deney düzeni oluşturulmuştur. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin iki ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ayrı ayrı karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi, iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek için kullanılan bir istatistiksel analiz yöntemidir. Bu analiz yöntemi, karşılaştırılacak olan grupların birbirinden bağımsız olmasını ve bu gruplardan elde edilen ölçümlerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde olmasını gerektirir (Durmuş, 2022). Bağımsız örneklem t-testi, iki ayrı grubun ortalamalarını karşılaştırmak ve aralarındaki farkın rastlantısal mı yoksa istatistiksel olarak anlamlı mı olduğuna karar vermek için kullanılan bir istatistiksel analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2001). Bu test, gruplar arasında potansiyel farkların istatistiksel olarak değerlendirilmesini sağlar ve araştırmalarda güvenilir sonuçlar elde etmeye yardımcı olur.

### **Bulgular**

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilecektir. Betimsel (tanımlayıcı) istatistik, değişkenlerle ilgili sayısal değerlerin toplanması, özetlenmesi ve sunulmasını sağlayan

istatistiksel işlemleri ifade eder. Araştırmanın katılımcıları veya nesnelere ile ilgili özellikleri betimlemeyi amaçlayan bir süreçtir ve evrenin tamamından veya bir örneklem üzerinden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilir (Büyüköztürk, 2015). Bu veriler Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1**

*Deney ve Kontrol Grubu Tanımlayıcı İstatistik Tablosu*

Değer	Frekans	%	% Toplam
1	43	55,1	55,1
2	35	44,9	44,9
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1’de yer verilen deney grubuna 1, kontrol grubuna 2 kodu verilmiştir. Deney grubunda 43 öğrenci kontrol grubunda ise 35 öğrenci yer almaktadır. Toplam 78 öğrenci mevcuttur. Deney grubundaki öğrenci sayısı yüzdelik olarak %55,1’i; kontrol grubundaki öğrenci sayısı ile yüzdelik olarak 44,9’u oluşturmaktadır.

**Tablo 2**

*Frekans Dağılım Tablosu*

		İstatistik	Standart Hata	
Ön test	Ortalama	64,94	2,07	
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	60,81	
		Üst Sınır	69,06	
	%5 Hata Payı	65,21		
	Ortalama	65,00		
	Varyans	334,09		
	Standart Hata	18,28		
	Minimum	25		
	Maksimum	95		
			İstatistik	Standart Hata
Son test	Oran	70		
	Çeyrekler Arası Aralık	30		
	Çarpıklık	-,17	,27	
	Basıklık	-,87	,54	
	%95 Güven Aralığı	Alt Sınır	78,78	2,03
		Üst Sınır	74,75	
	Ortalama	82,82		
	Varyans	80,19		
	Standart Hata	85,00		
	Minimum	320,25		
Maksimum	17,90			
Oran	25			
Çeyrekler Arası Aralık	100			
Çarpıklık	75			
Basıklık	-1,05	,27		
	,64	,54		

Analizlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Burada ön test ve son testlerin basıklık çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 2’de basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğu için normal dağıldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın birinci alt problemi, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 3**

*DG ve KG Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Öntest Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları*

	Grup	N	X	S	Sd	t	p
Ön Test	DG	43	65,93	20,51	76	,53	,598
	KG	35	63,71	15,31			

Tablo 3’te deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Deney grubunda 43, kontrol grubunda 35 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun ortalaması 65,93 kontrol grubunun ortalaması 63,75 bulunmuştur. T değerinin anlamlılık değeri 0,598 çıktığı ( $p>0,05$ ) için iki grup arasındaki fark anlamsızdır. Yani Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan çalışmada Kültür ve Miras ünitesinin kavram ve kazanımlarına ilişkin, bireylerin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla yirmi sorudan meydana gelen akademik başarı testi deney ve kontrol grubuna eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin akademik başarıları ve hazır bulunuşluklarının benzerlik gösterdiği konu alanlarında ön bilgilerinin yeterli olmadığı ortaya konulmuştur. Bu durum aynı zamanda grupların homojenliğini gösterdiği için verilecek biyografi uygulamalarının sonucu akademik başarı testinde de net bir şekilde ortaya konulacaktır.”

Bu çalışmanın ikinci alt problemi, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4**

*DG ve KG Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Sontest Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları*

	Grup	N	X	S	Sd	t	p
Son Test	DG	43	83,95	14,46	76	2,97	0,004
	KG	35	72,43	19,79			

Yukarıda bulunan Tablo 4’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Son teste katılan deney grubundaki öğrenci sayısının 43, kontrol grubundaki öğrenci sayısının da 35 olduğu görülmektedir. Deney grubunun ortalaması 83,95 kontrol grubunun ortalaması 72,43’tür. T değerinin anlamlılık değeri ,004 ( $p<0,05$ ) olduğu için deney grubu ve kontrol

grubunun son test skorları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında oluşan farklılık biyografi uygulamasının akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Her iki grubun da son test ortalamaları yükselmiştir. Fakat biyografi uygulaması yapılan deney grubunun ortalamasının çok daha yüksek olması biyografi uygulamasının akademik başarı üzerinde olumlu etkisini göstermiştir. Bu uygulama yapılırken deney grubu öğrencilerinde Kültür ve Miras ünitesi, konu alanına uygun biyografiler kullanılmış fakat kontrol grubunda ise geleneksel yöntem olarak kabul gören sunuş yöntemi tercih edilmiştir. Elde edilen veriler Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ve öğretim yöntemi olarak uygulanan biyografi kullanımının ders başarısını artırdığını istatistiksel olarak ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın üçüncü alt problemi, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 5**

*DG ve KG Öğrencilerinin Fark Puanlarının t-Test Tablosu*

	Grup	N	X	S	Sd	t	p
Fark	DG	43	18,02	22,12	761	,69	0,046
Testi	KG	35	8,71	26,69			

Yukarıda verilen Tablo 5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrenci sayısının 43, kontrol grubundaki öğrenci sayısının da 35 olduğu görülmektedir. Deney grubunun ortalama fark puanı 18,02 kontrol grubunun fark puanı ortalaması 8,714'tür. T değerinin anlamlılık değeri 0,046 ( $p < 0,05$ ) olduğu için deney grubu ve kontrol grubunun fark puanları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bu farklılık deney grubunda kullanılan biyografi kullanımına dayalı öğretim yönteminin öğrencinin akademik başarısını anlamlı düzeyde arttırdığını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmanın dördüncü alt problemi, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanları farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 6**

*DG ve KG Öğrencilerinin Toplam Puanlarının t-Testi*

	Grup	N	X	S	Sd	t	p
Toplam	DG	43	149,88	27,74	762	,34	0,022
Testi	KG	35	136,14	23,23			

Yukarıda verilen Tablo 6'da deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Deney grubu öğrenci sayısının 43, kontrol grubu öğrenci sayısının 35 olduğu görülmektedir.



Deney grubunun ortalama toplam puanı 149,883 kontrol grubunun ortalama toplam puanı 136,142'dir. T değerinin anlamlılık değeri 0,022 ( $p < 0,05$ ) olduğu için deney ve kontrol grubunun toplam puanları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuca göre deney grubunda kullanılan biyografi yönteminin kontrol grubunda programa uygun işlenen derse göre öğrencilerin akademik başarısını anlamlı ölçüde arttırdığı görülmektedir.

Bu çalışmanın beşinci alt problemi, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında farklılık var mıdır?

**Tablo 7**

*DG Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öntest-Sontest Başarı Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları*

Grup	N	X	S	Sd	t	p	
DG	Ön test	43	65,93	20,51	42	5,34	,000
	Son test	43	83,95	14,46			

Yukarıda verilen tablo 7'de biyografi yöntemiyle eğitim verilen deney grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test puan ortalaması 65,93 son test puan ortalamasının ise 83,95 olduğu görülmektedir. T değerinin anlamlılık değeri 0,00 ( $p < 0,05$ ) olduğundan anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubunun puan ortalamasının 65,93'ten son teste 83,95'e yükselmesi başarı puanındaki artışı göstermektedir. Biyografi kullanımının uygulanması anlamlı bir farklılığa sebep olmuştur.

Bu çalışmanın altıncı alt problemi, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kültür ve miras ünitesi işlenirken programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında farklılık var mıdır?

**Tablo 8**

*KG Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öntest-Sontest Başarı Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları*

Grup	N	X	S	Sd	t	p	
KG	Ön test	35	63,71	15,31	34	1,93	,006
	Son test	35	72,43	19,79			

Yukarıda verilen tablo 8'de programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 63,71 son test puan ortalaması 72,43'tür. T değerinin anlamlılık değeri 0,006 ( $p < 0,05$ ) olduğundan anlamlı bir farklılık vardır. Programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin sonuçları incelendiğinde ön test ve son test arasında son testin lehine bir artış görülmüştür. Fakat biyografi yöntemiyle eğitim verilen deney grubundaki ön test son test puanları arasındaki fark daha belirgindir. Deney grubuna uygulanan biyografi yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı son test puan ortalamasıyla ortaya konulmuştur.

## Sonuç

Bu bölümde araştırmanın bulguları neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilecektir. Çalışmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgular sonucunda biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarında farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, akademik başarılarının birbirine yakın oldukları sonucuna varılmaktadır. Sonuç olarak kullanılacak farklı öğretim yöntem ve teknikler akademik olarak birbirine denk iki grup arasında yapılmıştır. Bu durum araştırmanın güçlü yönü olarak ifade edilebilir. Ayrıca elde edilen sonuçların güvenilirliğini de arttırmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde elde edilen bulgulara göre biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Görülen bu anlamlı farklılık Sosyal Bilgiler konu alanlarında kullanılan biyografinin, deney grubu içerisinde yer alan öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde elde edilen bulgulara göre biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Deney grubunun ortalama fark puanının kontrol grubunun fark puanının ortalamasından fazla olması deney grubunda kullanılan biyografi yönteminin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı bir biçimde arttırdığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde elde edilen bulgulara göre biyografi ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puan ortalaması toplamı analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Deney grubunun ortalama toplam puanının kontrol grubunun ortalama puanından fazla olması, deney grubunda kullanılan biyografi yönteminin öğrencilerin akademik başarısını programa dayalı öğretim yapılan kontrol buna göre anlamlı ölçüde arttırdığını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde elde edilen bulgulara göre biyografi kullanılan deney grubunun ön test ile son test başarı testi sonuçları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunda uygulanan biyografi kullanımının öğrencilerin akademik başarısında artış sağladığı görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun ön test ile son test başarı testi sonuçlarına bakıldığında son test lehine farklılığın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 63,71 son test puan ortalaması 72,43'tür. Her iki grupta da son testlerde artış görülmektedir. Fakat biyografi yöntemi ile

eğitim verilen deney grubunun puanlarının fazla olması biyografi yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Dagher ve Ford (2005) yaptıkları çalışmada, biyografinin tek bir öğretim materyali olarak kullanılmaması gerektiğini ama eleştirel düşünme, merak ve tarihi anlamlandırmada biyografinin faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Biçer (2019)'in yaptığı çalışmada, biyografi kullanımının akademik başarıyı ve öğrenci tutumunu olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkıları olduğu ve öğrenci akademik başarıları ile aktif öğrenme sürecini sağlamak amacıyla dersin programında yer alan tarih konuları işlenirken biyografi kullanımına dayalı etkinliklerin tasarlanması önerisinde bulunmaktadır.

Ders sırasında kullanılan materyaller dersi daha zevkli hale getirerek konuyu öğrencinin anlaması bakımından destek olmuştur. Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde işlenen konu alanlarında büyük oranda edebi metinlerin göze çarptığı görülmüştür. Edebi ürünlerin Sosyal Bilgiler dersi kitaplarında kullanılmasının kitabı zenginleştirdiği ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitabında kullanılan çeşitli edebi türler ise şöyle sıralanabilir; biyografi, fıkra, mektup, piyes, destanlar, günlük gibi (Oruç, 2010). Biyografilerin derste materyal olarak kullanılması ve kullanılan biyografiler tercih edilirken öğrenci seviyesine uygun bir şekilde tercih edilmesi öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Oruç ve Erdem (2010)'in yaptığı çalışmada biyografi yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda öğrencilerin tutumlarında anlamlı seviyede artış olduğu görülmüştür. Maxim (1999)'in yaptığı çalışmada, biyografinin konuyu daha anlaşılır hale getirdiği, öğrenciyi yazmaya teşvik ettiği ve öğrencinin konuyu daha iyi anlamlandırdığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonuçları ve literatür incelemeleri ışığında Talim Terbiye Kurulu Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılması için ortaya koydukları materyallerde konu alanlarında edebi ürün olan biyografilerin kullanımını kolaylaştıracak düzenlemeler yapılması önerisinde bulunulabilir.

Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli bölgelerden pilot okullar seçilerek bölgenin önemli isimleri örneğin Kahramanmaraş'ta Sütçü İmam, Gaziantep'te Şahin Bey, Antalya'da Ömer Oğlu Hakkı gibi isimler Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan materyallere yer verilmesi öğrencinin hem bulunduğu çevreyi hem de geçmişini öğrenmesini kolaylaştırabilir. Özellikle biyografisi seçilecek şahsiyetlerin, öğrencilerin bulunduğu bölgede yetişmiş tarihi şahsiyetlerden tercih ederek öğrencinin çevresiyle empati kurmasını ve yaşadığı yere uyum sağlamasını kolaylaştıracağı için eğitimde gerçekleşmesi beklenen 'yakından uzağa' ilkesi de uygulanmış olacaktır.

Sosyal Bilgiler dersinde olay ve konuların öğretiminde biyografi kullanımını sağlamak öğrencinin yaşam deneyimlerinin zenginleşmesine olanak verir. Kişiler yaşamları boyunca her şeyi tecrübe edemezler. Aslında yaşanan her olay kişinin dışında gerçekleşse

dahi birey yaşanmış olayları gözlemleyerek, olay örgüsüne karşı verilmesi gereken tepkiyi öğrenir ve davranışı yaşam becerisi haline getirir. Uygulama sırasında öğrencilerle gerçekleşen görüşmelerimizde konu alanlarında kullanılan biyografilerin dersi daha rahat anlamalarına yardım ettiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin “Derse olan ilgimiz ve merakımız arttı.” demiş olmaları kullanılan biyografilerin öğrencilere fayda sağladığının sözlü olarak ifade edilmiş biçimidir.

Yapılan araştırmanın ortaya çıkardığı sonuçlara göre Sosyal Bilgilerde biyografi kullanımının akademik başarıyı artırdığı gözlemlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine her dönem gerçekleştirdikleri il zümrelerinde biyografi kullanımının önemi ile ilgili çeşitli bilgiler verilmesi önerisinde bulunulabilir ve ders anlatım yönteminin iyileştirilmesi gündem maddelerine biyografi kullanımı da eklenmesi önerisinde bulunulabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine biyografi kullanımının önemi ile ilgili çalışmaları dönem sonu hizmet içi eğitim seminerlerinde verilerek biyografi ve biyografi kullanımının önemi çeşitli örneklerle açıklanabilir. Öğretmenin biyografi kullanımının yararının gerekliliğine inanması ve başarının gerçekten artacağı düşüncesi biyografi kullanımının öğretmen tarafından gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu nedenle biyografinin konu alanlarında verilmesi, materyaller olarak Talim Terbiye tarafından desteklenmesi yeterli değildir. Uygulayıcıya Sosyal Bilgiler dersinde biyografi kullanımının başarıyı artırdığını göstermek yapılan çalışmaları uygulayıcıyla paylaşmak biyografi kullanımının artmasını sağlayabilecektir.

Biyografi kullanımında öğrencinin yaşları dikkate alınmalı ve biyografi seçimi pedagojik yaklaşımlar çerçevesinde incelenmeli ve tercih edilmelidir.

Soyut olan konuların somutlaştırılmasında ve öğrencilerin dersi daha kolay anlamlandırmasında biyografilerin kullanılabilir. Her eğitim kademesinde seviyeye göre biyografiler farklılaştırılabilir bu durumda biyografi her sınıf düzeyine uygulanabilir hale getirilmelidir.

Öğrencilerin biyografiler sayesinde sadece kişilerin değil dönemin kültürel özelliklerini, yaşam alanlarını, ekonomik özelliklerini de öğrenmesi açısından biyografilerin kullanılması önemlidir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan biyografinin önemi hakkında çeşitli seminerler yapılması önerisinde bulunulabilir.

Sosyal Bilgiler dersinin içeriğine uygun her kademe için biyografi kullanımı öğretmene yıllık planlarda yol gösterecek şekilde olması ve Sosyal Bilgiler dersinde, özellikle tarih konularında biyografinin bir materyal olarak kullanılması açısından tekrar düzenlenmesi önerilebilir.

Tarihin akışını değiştiren ve yaşadığı topraklarda ülkesinin kaderine yön veren devlet yöneticilerinin ve kurucularının hayatları anlatılırken öğrencinin topluma mal olmuş bu isimleri nasıl öğrendiği, milletimizin ve devletimizin devamlılığı açısından da önem

göstermiştir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi konu alanlarında kullanılan biyografilerin yıllık planlara eklenilmesi önerisinde bulunulabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Her iki yazar da makalenin planlama ve yazım aşamasına eşit miktarda katkı sağlamıştır.

**Destek ve Teşekkür Beyanı:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

## Kaynakça

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Gündüz.
- Akbaba, B. (2010). *İnkılap tarihi öğretiminde biyografiler*. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir* (315-319). Yeni İnsan Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Pegem.
- Aslan, E. (2016). *Geçmişten günümüze sosyal bilgiler*. Pegem.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. Pegem.
- Baytekin, Ç. (2011). *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Anı.
- Beldağ, A. & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953981.
- Bilgili, A. S. (2009). *Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çuhadar, C. & Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 199-210.
- Değirmenci, T. K. (2018). *Sözlü ve yazılı edebî ürünlerin sosyal bilgiler dersi öğretiminde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Deveci, H. (2011). *Türk eğitim tarihinde sosyal bilgiler*. Pegem.
- Dilaver, H. H. & Tay, B. (2008). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık*. Pegem.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem.
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. & Çinko, M. (2022). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. The Kitap.
- Er, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde biyografi öğretimi: Atatürk'ün hayatı metninin analizi ve yeni bir tasarım* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erdem, R. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Johnson, H. (1925). *Teaching of history in elementary and secondary schools*. New York: The Macmillan Company.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2014). *Sosyal bilgilerde biyografi kullanımı*. Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1948). *İlköğretim sosyal bilgiler 4-5-6 7 komisyon*. Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. MEB.
- NCSS (1993). *The social studies professional*. National Council for the Social Studies.



- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Anı.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2, 37-60.
- Oruç, Ş. & Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215–229.
- Öztürk, C. ve R. Otluoğlu (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyal*. Pegem.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bakış. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. MEB.
- Safran, M. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*. Pegem.
- Tural, S. (2000). *Tarihten destana akan duyarlılık*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaş'ın peşinde*. İletişim.

## Examination of the attitudes of prospective teachers toward the history of Turkish education course according to different variables

Dilşat PEKER ÜNAL, Berkay KILIÇ, Mehmet SAĞLAM

<b>Article Type</b>	Research Article
<b>Received</b>	14/02/2024
<b>Accepted</b>	20/06/2024
<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.17497/tuhed.1437394">https://doi.org/10.17497/tuhed.1437394</a>
<b>Similarity Scan</b>	Done - Turnitin
<b>Ethics Declaration</b>	This research was conducted in accordance with all relevant ethical and copyright regulations. Following the resolution dated December 21, 2023, and numbered 09/45 from the Social Sciences and Humanities Ethics Committee of Yozgat Bozok University, it was determined that there were no ethical concerns that would hinder the publication of this article.
<b>Conflict of Interest Statement</b>	The authors declare that there is no conflict of interest.
<b>Financing</b>	No external funding was used to support this research.
<b>Copyright and License</b>	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
<b>Information Note</b>	This study is an extended version of the paper titled "Investigation of Prospective Teachers' Attitudes Towards Turkish History of Education Course According to Different Variables" presented at EduCongress held in Ankara between 20-23 September 2023.

## Examination of the attitudes of prospective teachers toward the history of Turkish education course according to different variables

**Dilşat PEKER ÜNAL**

ORCID: 0000-0002-1370-4950, E-mail: [dilsat.unal@bozok.edu.tr](mailto:dilsat.unal@bozok.edu.tr)

Institution: Yozgat Bozok University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

**Berkay KILIÇ**

ORCID: 0000-0001-5839-336X, E-mail: [berkay.kilic@bozok.edu.tr](mailto:berkay.kilic@bozok.edu.tr)

Institution: Yozgat Bozok University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

**Mehmet SAĞLAM**

ORCID: 0000-0002-7166-7393, E-mail: [mehmet.saglam@bozok.edu.tr](mailto:mehmet.saglam@bozok.edu.tr)

Institution: Yozgat Bozok University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

### *Abstract*

The History of Turkish Education (HTE) course is a course designed to present the transformation of the Turkish education system based on social, economic, and political changes for prospective teachers and ensure that prospective teachers interpret the present and the future accurately by understanding the past. As in other courses, it is needed to identify various qualities such as attitudes toward the HTE course, self-efficacy, interests, and beliefs and keep these qualities in mind during the conduct of the course. These qualities will increase efficiency in the learning and teaching process. This study aimed to investigate attitudes toward the HTE course, which is offered at faculties of education, according to different variables. The correlational method, which is a quantitative research method, was used in the study. The sample of the study consisted of 363 prospective teachers receiving education at various departments and various class levels at the education faculty of a state university in the 2022-2023 academic year. To identify the attitudes of the participants toward the HTE course, a personal information form prepared by the researchers, the "Attitude Scale regarding the History of Turkish Education Course", and the "Maggie McVay Lynch Learning Style Inventory" were used. Frequencies, percentages, mean values, independent-samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and post hoc tests were used in the analyses of the collected data. According to the results of the study in general, prospective teachers had above-average positive attitudes toward the HTE course, their attitudes toward the course did not differ significantly based on gender, department, class year, or grade point average, but they differed based on their learning styles. The obtained results were discussed alongside the results of previous studies, and various recommendations were proposed.

**Keywords:** prospective teachers, history of Turkish education course, learning styles, attitudes toward the history of Turkish education course

## **Introduction**

Important responsibilities fall upon teachers in the realization of education policies. Therefore, teachers should be equipped with various professional qualifications according to the requirements of the era and their expectations via both pre-service and in-service training programs. Activities of determining the professional qualifications of teachers in Turkey that started in 1988 were finalized by the General Directorate of Teacher Training and Education Department of the Ministry of National Education (MEB) in 2017. In the latest arrangement, rather than identifying qualifications specific to separate branches, a general qualification framework was determined, and this framework was shaped to address all branches of teaching as a profession. According to this arrangement, the Qualifications of the Profession of Teaching consist of sixty-five indicators associated with the fields of “professional knowledge”, “professional skills”, and “attitudes and values”, as well as eleven qualifications under these fields (MEB, 2011).

To equip prospective teachers with various professional qualifications, undergraduate programs in teaching offer various courses. These are usually courses about general knowledge, professional knowledge, and field knowledge. To train qualified teachers, prospective teachers are given education in literature, arts, history, and similar subjects within the scope of general knowledge courses, in addition to teaching and instruction methods required in the art of education in specific fields such as physics, chemistry, Turkish language, and mathematics, as well as classroom management and educational psychology. Among these categories, professional knowledge courses are more important than general knowledge and field knowledge courses, because the field knowledge possessed by a teacher is not valuable if they have problems in transferring their field knowledge, using the right methods and materials in this transfer of knowledge, or establishing order in the classroom. Atik Kara (2023) investigated the implementation of professional knowledge programs based on the views of prospective teachers and revealed that problems were encountered in terms of the dominance of theoretical instruction methods, the insufficient inclusion of applied practices, the crowdedness of classrooms, and the failure to associate professional knowledge courses with field knowledge courses, but with the positive and supportive attitudes of instructors, positive opinions about professional knowledge courses increased in recent years. Gilik Güleç (2012) reported that prospective teachers had positive attitudes toward professional knowledge courses. Coşkun and Dinçol (2023) revealed that prospective teachers considered professional courses in which they were unable to practice their own fields to be unnecessary. As seen here, professional knowledge courses should be consistent and compatible with both general knowledge and field knowledge courses, and instructors should not only have positive and supportive attitudes but also teach a sufficient part of these courses in an applied manner.

To ensure that prospective teachers acquire professional qualifications, the teaching process of courses in each field should be effectively managed by the instructors who are responsible for the field. In other words, while instructors should identify and develop the knowledge and skill levels of prospective teachers within the scope of a course, they should also know the course-related qualities of these prospective teachers such as attitudes, self-efficacy, interests, and beliefs and keep these qualities in mind while teaching a course. Intrinsic behaviors in learning such as course-related attitudes, interests, beliefs, and world views are defined as affective goals. It should be known that the affective preparedness of prospective teachers is also effective in their learning, and the affective field should be emphasized in the instruction process.

Attitudes, which are within the scope of the affective domain while also being composed of cognitive and psychomotor components, are the assessments of the individual regarding an object, case, event, person, or situation. At educational institutions, it is also expected that students have positive assessments of, namely attitudes toward, the teacher, the course, the classroom, their classmates, studying, the topics to be learned, and the activities to be performed. Positive attitudes influence several variables, especially academic success. The significant effect of attitudes on courses has been demonstrated by studies carried out by Yetim (2006), Ateş (2008), Aike Aiken and Dreger (1961), Robinson and Barry (2013), Keskin et al., (2016), Tuncer and Yılmaz (2016), and Oke and Tay (2020). Among studies on the effects of attitudes on the higher education level, Ferrer et al. (2020) investigated the motivation and involvement of students in higher education and the importance of attitudes toward online learning, Sağlam and Arslan (2018) studied the effects of a flipped classroom on the academic success levels and attitudes of students in higher education, Çoban (2022) examined the effects of the attitudes of students of theology toward the Arabic language course on their academic success, Alan and Bağcı (2016) researched the attitudes of university students toward the Turkish language course. In addition to these studies, there are also studies conducted to determine the relationship between learning styles and attitudes at the higher education level including those performed by Dikmen et al. (2018), Baykara Pehlivan (2010), Valenta et al. (2001), Svirko and Mellanby (2009), and Amber (2017).

The limited number of studies in Turkey on attitudes, which are influential in many fields, especially the academic success of students, in higher education, draws attention. The fact that attitudes toward the History of Turkish Education (HTE) Course, which is a course that helps prospective teachers know previous practices, understand current works, and make inferences for the future, have not been studied is considered an important gap in the literature.

### **History of Turkish Education**

Teachers who will take on important responsibilities in the training of future generations need to know the education system of their country and be qualified in terms

of the history of education to make the right decisions in the future. According to Sağlam (2021), the history of education is a scientific field that investigates the development and transformation process of the education system of a country from social, economic, and political perspectives and constitutes a source of data for decisions to be made today. Akyüz (2016) stated that the history of Turkish education is a historical science related to education within the general scope of Turkish history, and the purpose of the history of Turkish education was to reveal the thoughts, institutions, and practices associated with education and instruction that have been produced, adopted, and developed by Turkish society since the ancient ages, investigate the process of training people and the kind of people that is aimed to be trained, and discuss whether lessons can be drawn from the past to understand the problems in education today. According to Güven (2018, as cited in Karagöz, 2020), the history of Turkish education (HTE) is a branch of science that investigates developments among Turks since their journey that started in Central Asia. The HTE course is a course that serves to develop the general knowledge and professional knowledge levels of prospective teachers with the help of information uncovered by this scientific field (Taşdemirci, 2010, as cited in Karagöz, 2020). Accordingly, one can argue that the HTE course has an important place in teacher training programs. Looking at teacher training programs in Turkey, it is seen that courses such as HTE, sociology of education, and philosophy of education have not been included in curricula designed by the Higher Education Council (YÖK) since 1998. The HTE course, which had been included as an elective general knowledge course in and after the 2006-2007 academic year, has been included in teacher training programs as a compulsory professional knowledge course at faculties of education since 2018 (Karagöz, 2020).

In the review of the literature in this study using the key phrase “HTE course”, it was seen that Kamer and Şimşek (2016) examined the attitudes of prospective teachers toward the HTE course, Alabaş (2016) collected the opinions of prospective teachers about the importance of the HTE course, Bolat (2017) studied the perceptions of prospective form teachers regarding the HTE course using the metaphor analysis method, Ayvaz Tuncel (2016) collected student opinions on the place and importance of the HTE course in a pedagogic formation certification program, and Arıkan et al. (2007) asked students their opinions regarding the importance and contents of the HTE course in foreign language teaching programs. Because no study examining the attitudes of prospective teachers toward the HTE course based on different variables was found among these studies, it was considered that investigating this topic could guide those who are interested in this field.

In this context, the main purpose of this study was to determine the relationships between the attitudes of prospective teachers toward the HTE course and their gender, class year, department, grade point average, and learning styles. Answers to the following research questions were sought to reach this purpose:



- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to gender?
- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to their department?
- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to their grades?
- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to their grade point averages?
- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to their learning styles?

## Method

### Design

This study employed the correlational method, which is a quantitative research method. Karasar (2012) defined the correlational method as *"a research approach that describes a past or present situation as it is"*. Correlational models aim to determine whether there are simultaneous changes in two or more variables and calculate the degree of this change. Correlational studies do not provide information about a causality relationship between variables, but they contribute to the understanding of one variable by examining another (Büyüköztürk et al., 2013). In this study, the relationships between the attitudes of prospective teachers toward the HTE course and their learning styles and different demographic variables were investigated.

### Population and Sample

The population of the study included prospective teachers of different class years and departments at the Faculty of Education at Yozgat Bozok University in the 2022-2023 academic year who had taken or were taking the HTE course. The entire population consisted of 1835 prospective teachers. As it was not possible to reach the entirety of the population, 363 prospective teachers who were selected by simple random sampling constituted the sample of the study. Among the participants, 89 were male, and 274 were female, whereas 67 were students of Turkish language teaching, 33 were students of social sciences education, 11 were students of primary education, 36 were students of preschool education, 77 were students of mathematics teaching in primary education, 37 were students of science education, 37 were students of English language teaching, and 65 were students of guidance and psychological counseling in education. While 62 of the participants were first-year students, 228 were second-year students, 54 were third-year students, and 19 were fourth-year students. It was found that 130 of the participants had a grade point average (GPA) of 2.70 or lower, 99 had a GPA of 2.71-3.00, 82 had a GPA of 3.01-3.30, and 52 had a GPA of 3.31 or higher.

The majority of the participants were female (75.24%), students of mathematics teaching in primary education (21.2%), 2nd-year students (62.8%), and had GPAs of 2.7 or lower (27.3%).

The instructor responsible for teaching the HTE course was teaching this course as the sole instructor at the faculty for approximately 10 years. In other words, students in all departments were taking this course from the same instructor. The implementation of the program by a single instructor made it possible to control variations that could be caused by differences in instructor characteristics. The instructor taught the course using the discovery, exposition, or research-evaluation methods according to the topic, communicated with students in a healthy and effective manner, and implemented methods that supported the participation of students.

The Social Sciences and Humanities Ethics Committee at Yozgat Bozok University examined the study titled “Examination of the Attitudes of Prospective Teachers toward the History of Turkish Education Course According to Different Variables” based on its justifications, objectives, approaches, and methods and decided that there was no ethical issue that could prevent its publication, with the decision dated 04.12.2023 and numbered 183738.

### **Data Collection Instruments**

Data were collected using the “Attitude Scale regarding the History of Turkish Education Course” (ASHTE) developed by Kamer and Şimşek (2016) and the “Maggie McVay Lynch Learning Style Inventory” (MML-LS) developed by Maggie McVay Lynch and adapted to Turkish culture by Dağhan and Akkoyunlu (2014). Permission has been obtained from copyright owners for the use of data collection tools. In addition to these, information about the gender, department, class year, and GPA of each participant was collected using a personal information form developed by the researchers.

**Attitude Scale regarding the History of Turkish Education Course (ASHTE).** The scale, which was developed by Kamer and Şimşek (2016) to determine attitudes toward the HTE course, has four factors and a 5-point Likert-type scoring system. The subscales of the 25-item scale are Benefit (items 1, 2, 3, 4, 5, 6, and 7), Interest (items 8, 9, 10, 11, 12, 13, and 14), Importance (items 15, 16, 17, 18, and 19), and Love (20, 21, 22, 23, 24, and 25). Items 8, 14, 15, 18, and 21 are inversely scored. As a result of the pilot implementations of the scale during its development, it was found that its CFA goodness-of-fit values were good ( $\chi^2/df = 1.53$ ; RMSEA = 0.05; TLI = 0.98; CFI = 0.98), the reliability coefficients of its subscales varied in the range of 0.83-0.86, and the reliability coefficient for the overall scale was 0.91. In this study, the Cronbach’s alpha internal consistency coefficient of the scale was 0.918, which was very high.

**Maggie McVay Lynch Learning Style Inventory (MML-LS).** The inventory, which was developed by Maggie McVay Lynch and adapted to Turkish society by Dağhan and

Akkoyunlu (2011), is a 60-item, 3-factor, and 3-point Likert-type scale. Its factors are Visual (items 1, 6, 8, 10, 12, 18, 20, 24, 29, 32, 35, 40, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 54, 58, and 59), Auditory (items 2, 5, 7, 14, 15, 21, 22, 26, 28, 30, 33, 34, 37, 41, 43, 48, 52, 53, and 56), and Kinesthetic (tactile) (items 3, 4, 9, 11, 13, 16, 17, 19, 23, 25, 27, 31, 36, 38, 39, 47, 49, 55, and 57) learning styles. The inventory was tested in terms of content and construct validity in its Turkish adaptation study. For this purpose, the validity of the inventory was ensured based on expert opinions and factor analyses. To examine the reliability of the inventory, Cronbach's alpha and item-total score correlation coefficients were calculated, and the split-half reliability method was used. The Cronbach's alpha coefficient of the inventory was reported as 0.9542, while this coefficient was found to be 0.897 in this study. Both values were high.

### **Data Analysis**

The Google Forms platform was used to collect data. The link to the survey was sent to prospective teachers by the mediation of representative prospective teachers in each classroom, and potential participants were asked to respond to the data collection forms including the Personal Information Form, ASHTE, and MML-LS. They were informed that they did not have to fill out the data collection forms, and participation in the study was voluntary. The data collected in the digital environment were transferred to the SPSS program.

In the analyses of the MML-LS scores of the participants, their learning styles were identified based on the average of their scores in the items of a given dimension. An example of this calculation is explained below. For example, if a respondent has a visual learning style score of 46, an auditory learning style score of 34, and a kinesthetic learning style of 25, their learning style scores are found as follows:

Visual=  $46 \text{ (sum of item scores)} / 21 \text{ (number of items in the visual learning style dimension)} = 2.19$

Auditory=  $34 \text{ (sum of item scores)} / 19 \text{ (number of items in the auditory learning style dimension)} = 1.79$

Kinesthetic=  $25 \text{ (sum of item scores)} / 19 \text{ (number of items in the kinesthetic learning style dimension)} = 1.31$

Because the highest average score of the respondent is 2.19 according to the calculation above, the respondent's visual learning style is considered to be more dominant. To answer the first research question of the study, the frequency, percentage, and mean values of the responses of the participants were calculated. The minimum and maximum total scores on ASHTE are 25 and 125, and the scores of the participants were interpreted based on these values.

The analysis methods to be used were determined by examining the normality of the distributions of the data collected in the study. Based on the proximity of the mode, median, and mean values, skewness and kurtosis coefficients, histograms, Q-Q plots, boxplots,

coefficients of variation, and Kolmogorov-Smirnov values, it was found appropriate to use parametric methods. The results of the tests on the normality assumptions of the datasets obtained by applying the two data collection instruments were evaluated, and the data were found to be normally distributed.

**Table 1**

*Normality Assumption Test Results*

	<b>ASHTE</b>	<b>MML-LS</b>
<b>Mode, Median, Mean</b>	3.58, 3.61, 3.60	2.33, 2.37, 2.27
<b>Skewness-Kurtosis</b>	Between -1 and +1 (-0.202 and -0.590)	Between -1 and +1 (0.105 and -0.200)
Plots	Normal distribution	Normal distribution
<b>Coefficient of Variation</b>	17.89 (>19 Normal distribution)	10.12 (<19 Leptokurtic distribution, homogeneous)
<b>For N&gt;50, Kolmogorov-Smirnov</b>	Normal distribution (p>0.05)	Normal distribution (p>0.05)

Accordingly, an independent-samples t-test was performed to determine the status of change in the attitudes of the participants toward the HTE course based on gender, while the changes in their attitudes based on their departments of study, class years, GPAs, and learning styles were analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA), and post hoc tests were conducted to identify the sources of significant differences.

**Results**

In this study, which examined the attitudes of prospective teachers toward the HTE course based on different variables, answers were sought to the first research question: “What are the attitudes of prospective teachers toward the HTE course?” The results of the analyses conducted for this purpose are presented in Table 2.

**Table 2**

*ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants*

<b>ASHTE Alt Dimensions</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>SE (x)</b>	<b>SD</b>
Benefit	363	4.09	0.04	0.78
Interest	363	3.43	0.04	0.75
Importance	363	3.67	0.03	0.68
Love	363	3.11	0.04	0.84
<b>Scale Wide</b>	<b>363</b>	<b>3.57</b>	<b>0.03</b>	<b>0.64</b>

The mean ASHTE score of the participants was 71.4, while the lowest and highest scores among the participants were 36.6 and 98.4.

It was seen that the attitudes of the participants usually corresponded to the response

option “frequently” with a mean value of  $X=3.57$ . For the dimensions of the scale, their responses were usually close to “frequently” in the Benefit dimension ( $X=4.09$ ), “sometimes” in the Interest dimension ( $X=3.43$ ), “frequently” in the Importance dimension ( $X=3.67$ ), and “sometimes” in the Love dimension” ( $X=3.11$ ). These results indicated that the participants had the most positive attitudes in the Benefit dimension and the least positive attitudes in the Love dimension.

Answers were sought for the second research question: “Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their gender?” Except for the Love dimension (m: 3.14, f: 3.10), the female participants had higher mean scores than the male participants in all dimensions and on the overall scale (total m: 3.54, f: 3.58; benefit m: 4.05, f: 4.099; interest m: 3.38, f: 3.44; importance m: 3.59, f: 3.69).

In the independent-samples t-test that was performed to determine whether these differences between the male and female participants were statistically significant, it was found that they were not significant in terms of the overall scale or its dimensions [ $T(1-361) = 0.33/0.27/0.36/0.73/0.62; p>.05$ ]. This suggested that the genders of the participants did not have an effect on their attitudes toward the HTE course.

Answers were sought for the third research question: “Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their department of study?” The results of the analyses are presented in Table 3.

**Table 3**

*ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Departments of Study*

ASHTE		N	$\bar{x}$	SD	SE(x)
Dimensions	Department				
<b>Benefit</b>	Turkish Language Teaching	67	4.10	0.89	0.11
	Social Sciences Education	33	3.95	0.84	0.14
	Form Teaching	11	4.27	0.59	0.18
	Preschool Education	36	4.42	0.56	0.09
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	4.08	0.84	0.09
	Science Education	37	3.91	0.72	0.12
	Guidance and Psychological Counseling	37	3.95	0.72	0.12
	English Language Teaching	65	4.11	0.69	0.08
	<b>Total</b>		<b>363</b>	<b>4.09</b>	<b>0.77</b>
<b>Interest</b>	Turkish Language Teaching	67	3.60	0.72	0.09
	Social Sciences Education	33	3.41	0.70	0.12
	Form Teaching	11	3.42	0.71	0.21
	Preschool Education	36	3.65	0.69	0.11
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	3.37	0.77	0.09
	Science Education	37	3.35	0.66	0.11
	Guidance and Psychological Counseling	37	3.09	0.81	0.13
	English Language Teaching	65	3.42	0.78	0.09
	<b>Total</b>		<b>363</b>	<b>3.43</b>	<b>0.75</b>
ASHTE					
Dimensions	Department	N	$\bar{x}$	SD	SE(x)
<b>Importance</b>	Turkish Language Teaching	67	3.90	0.73	0.09

	Social Sciences Education	33	3.68	0.72	0.12	
	Form Teaching	11	3.85	0.71	0.21	
	Preschool Education	36	3.71	0.72	0.12	
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	3.50	0.63	0.07	
	Science Education	37	3.58	0.53	0.09	
	Guidance and Psychological Counseling	37	3.54	0.70	0.11	
	English Language Teaching	65	3.70	0.62	0.07	
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.67</b>	<b>0.67</b>	<b>0.03</b>	
<b>Love</b>	Turkish Language Teaching	67	3.24	0.81	0.09	
	Social Sciences Education	33	2.94	0.87	0.15	
	Form Teaching	11	3.15	0.96	0.29	
	Preschool Education	36	3.34	0.91	0.15	
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	3.04	0.80	0.09	
	Science Education	37	3.05	0.70	0.11	
	Guidance and Psychological Counseling	37	2.84	0.95	0.15	
	English Language Teaching	65	3.19	0.85	0.10	
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.11</b>	<b>0.84</b>	<b>0.04</b>	
<b>Total</b>	Turkish Language Teaching	67	3.71	0.67	0.08	
	Social Sciences Education	33	3.50	0.66	0.11	
	Form Teaching	11	3.67	0.62	0.18	
	Preschool Education	36	3.78	0.60	0.10	
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	3.50	0.63	0.07	
	Science Education	37	3.47	0.51	0.08	
	Guidance and Psychological Counseling	37	3.36	0.69	0.11	
	English Language Teaching	65	3.60	0.62	0.07	
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.57</b>	<b>0.64</b>	<b>0.034</b>	

As seen in Table 3, the participants who were students of preschool education had higher mean total ASHTE and benefit, interest, and love dimension scores than those in other departments, while the highest mean score in the importance dimension belonged to the participants who were students of Turkish language teaching. The results of the one-way ANOVA conducted to determine whether these differences among the participants from different departments were significant are shown in Table 4.

**Table 4**

*Results of One-Way ANOVA For ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Departments of Study*

ASHTE Alt	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	$\eta^2$	Source of Significant Difference
<b>Benefit</b>	Intergroup	6.91	7	0.98	1.66		
	Intragroup	210.81	355	0.59			
	<b>Total</b>	<b>217.73</b>	<b>362</b>				
<b>Interest</b>	Intergroup	8.50	7	1.21	2.20	0.03	0.04
	Intragroup	195.84	355	0.55			



	<b>Total</b>	<b>204.34</b>	<b>362</b>				
<b>Importance</b>	Intergroup	6.774	7	0.96	2.15	0.03	0.04
	Intragroup	159.55	355	0.44			
	<b>Total</b>	<b>166.33</b>	<b>362</b>				
<b>Love</b>	Intergroup	7.668	7	1.09	1.54	0.15	
	Intragroup	252.46	355	0.71			
	<b>Total</b>	<b>260.13</b>	<b>362</b>				
<b>Total</b>	Intergroup	5.700	7	0.81	2.03	0.05	
	Intragroup	142.14	355	0.40			
	<b>Total</b>	<b>147.84</b>	<b>362</b>				

As seen in Table 4, the mean total ASHTE scores of the participants did not significantly differ based on their departments [ $F(7-355) = 2.03, p > .05$ ], while there were significant differences in their interest and importance dimension scores [ $F(7-355) = 2.20/2.15, p < 0.05$ ]. The significant difference in the interest dimension scores of the participants had a small effect size ( $\eta^2 = 0.041$ ). Similarly, the significant difference in their importance dimension scores had a small effect size ( $\eta^2 = 0.040$ ). According to the Bonferroni post hoc test results, the significant difference in interest dimension scores was between the participants who were students of Turkish language teaching and those who were students of English language teaching, in favor of the former. The significant difference in importance dimension scores was between the participants who were students of Turkish language teaching and those who were students of mathematics teaching in primary education, in favor of the former.

Answers were sought for the fourth research question: "Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their class years?" The results of the analyses are presented in Table 5.

**Table 5**

*ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Class Years*

ASHTE Dimensions	Class Year	N	$\bar{x}$	SD	SE ( $\bar{x}$ )
<b>Benefit</b>	2	228	4.07	0.77	0.05
	3	116	4.10	0.77	0.07
	4	19	4.14	0.83	0.19
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>4.08</b>	<b>0.77</b>	<b>0.04</b>
<b>Interest</b>	2	228	3.41	0.73	0.05
	3	116	3.49	0.75	0.07
	4	19	3.21	0.86	0.19
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.42</b>	<b>0.75</b>	<b>0.03</b>
<b>Importance</b>	2	228	3.62	0.67	0.04
	3	116	3.74	0.66	0.06
	4	19	3.73	0.75	0.173
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.67</b>	<b>0.67</b>	<b>0.03</b>
<b>Love</b>	2	228	3.10	0.82	0.05

	3	116	3.19	0.84	0.08
	4	19	2.67	10.03	0.23
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.11</b>	<b>0.847</b>	<b>0.04</b>
<b>Total</b>	2	228	3.55	0.63	0.04
	3	116	3.63	0.62	0.05
	4	19	3.44	0.77	0.17
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.57</b>	<b>0.64</b>	<b>0.03</b>

As seen in Table 5, the participants who were 3rd-year students had the highest mean total ASHTE and interest, importance, and love dimension scores, while those who were 4th-year students had the highest mean benefit dimension score. The results of the one-way ANOVA conducted to determine whether these differences among the participants in different years of study were significant are shown in Table 6.

**Table 6**

*Results Of One-Way ANOVA For ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Class Years*

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	$\eta^2$	Source of Significant Difference
<b>Benefit</b>	Intergroup	0.124	2	0.06	0.10	0.902		
	Intragroup	217.61	360	0.60				
	<b>Total</b>	<b>217.73</b>	<b>362</b>					
<b>Interest</b>	Intergroup	1.316	2	0.65	1.16	0.313		
	Intragroup	203.03	360	0.56				
	<b>Total</b>	<b>204.34</b>	<b>362</b>					
<b>Importance</b>	Intergroup	1.187	2	0.59	1.29	0.275		
	Intragroup	165.14	360	0.45				
	<b>Total</b>	<b>166.33</b>	<b>362</b>					
<b>Love</b>	Intergroup	4.521	2	20.26	3.18	0.043	0.017	3 > 4
	Intragroup	255.61	360	0.71				
	<b>Total</b>	<b>260.13</b>	<b>362</b>					
<b>Total</b>	Intergroup	0.833	2	0.41	1.02	0.362		
	Intragroup	147.01	360	0.40				
	<b>Total</b>	<b>147.84</b>	<b>362</b>					

As seen in Table 6, the mean total ASHTE scores of the participants did not significantly differ based on their class years [ $F(2-360)=0.362$ ,  $p>0.05$ ], while there were significant differences in their love dimension scores [ $F(2-360)=3.184$ ,  $p<0.05$ ]. The significant difference in the love dimension scores of the participants had a small effect size ( $\eta^2=0.017$ ). According to the Bonferroni post hoc test results, the significant difference in love

dimension scores was between the participants who were 3rd-year students and those who were 4th-year students, in favor of those who were 3rd-year students.

Answers were sought for the fifth research question: “Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their GPA?” The results of the analyses are presented in Table 7.

**Table 7**

*ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their GPA's*

	GPA	N	$\bar{x}$	SD	SE(x)
<b>Benefit</b>	2.70 or below	130	3.97	0.89	0.08
	2.70-3.00	99	4.14	0.71	0.07
	3.00-3.30	81	4.30	0.64	0.07
	3.30 or above	53	3.95	0.69	0.09
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>4.08</b>	<b>0.77</b>	<b>0.04</b>
<b>Interest</b>	2.70 or below	130	3.43	0.76	0.06
	2.70-3.00	99	3.41	0.77	0.07
	3.00-3.30	81	3.49	0.75	0.08
	3.30 or above	53	3.32	0.69	0.09
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.42</b>	<b>0.75</b>	<b>0.03</b>
<b>Importance</b>	2.70 or below	130	3.62	0.71	0.06
	2.70-3.00	99	3.66	0.65	0.06
	3.00-3.30	81	3.79	0.65	0.07
	3.30 or above	53	3.60	0.68	0.09
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.66</b>	<b>0.67</b>	<b>0.03</b>
<b>Love</b>	2.70 or below	130	3.13	0.88	0.07
	2.70-3.00	99	3.17	0.83	0.08
	3.00-3.30	81	3.10	0.76	0.08
	3.30 or above	53	2.96	0.88	0.12
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.11</b>	<b>0.84</b>	<b>0.04</b>
<b>Total</b>	2.70 or below	130	3.53	0.69	0.06
	2.70-3.00	99	3.60	0.60	0.06
	3.00-3.30	81	3.67	0.58	0.06
	3.30 or above	53	3.46	0.63	0.08
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>3.57</b>	<b>0.64</b>	<b>0.03</b>

As seen in Table 7, the participants who had GPAs of 3.00 to 3.30 had higher mean total scale and benefit, interest, and importance dimension scores than others, whereas those with GPAs of 2.70 to 3.00 had the highest mean love dimension score. The results of the one-way ANOVA conducted to determine whether these differences among the participants with different GPAs were significant are shown in Table 8.

**Table 8**

Results of One-Way ANOVA For ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their GPA

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	$\eta^2$	Source of Significant Difference
<b>Benefit</b>	Intergroup	7.10	3	2.36	4.03	0.01	0.03	3.00-3.30>2.70 or below
	Intragroup	210.63	359	0.58				
	<b>Total</b>	<b>217.73</b>	<b>362</b>					
<b>Interest</b>	Intergroup	0.95	3	0.31	0.56	0.64		
	Intragroup	203.39	359	0.56				
	<b>Total</b>	<b>204.34</b>	<b>362</b>					
<b>Importance</b>	Intergroup	1.65	3	0.55	1.19	0.31		
	Intragroup	164.68	359	0.45				
	<b>Total</b>	<b>166.33</b>	<b>362</b>					
<b>Love</b>	Intergroup	1.58	3	0.52	0.73	0.53		
	Intragroup	258.55	359	0.72				
	<b>Total</b>	<b>260.13</b>	<b>362</b>					
<b>Total</b>	Intergroup	1.69	3	0.56	1.39	0.24		
	Intragroup	146.15	359	0.40				
	<b>Total</b>	<b>147.84</b>	<b>362</b>					

As seen in Table 8, the mean total ASHTE scores of the participants did not significantly differ based on their GPAs [ $F(3-359) = 0.245, p > .05$ ], while there was a significant difference in their mean benefit dimension scores [ $F(3-359) = 4.034, p < .05$ ]. According to the Bonferroni post hoc test results, the significant difference in benefit dimension scores was between the participants with GPAs of 3.00-3.30 and those with GPAs of 2.70 or below, in favor of the former. The significant difference in the benefit dimension scores of the participants had a small effect size ( $\eta^2 = 0.033$ ).

Answers were sought for the sixth research question: Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their learning styles? The results of the analyses are presented in Table 9.

**Table 9***ASHTTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Learning Styles*

	<b>Learning Styles</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SD</b>	<b>SE(x)</b>
<b>Benefit</b>	Visual	156	4.11	0.71	0.05
	Auditory	19	3.70	0.96	0.22
	Kinesthetic	29	3.91	0.76	0.14
	Visual-Auditory	41	4.05	0.85	0.13
	Visual-Kinesthetic	56	4.25	0.66	0.09
	Auditory-Kinesthetic	22	4.06	0.79	0.17
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	4.02	0.98	0.17
	<b>Total</b>		<b>355</b>	<b>4.08</b>	<b>0.77</b>
<b>Interest</b>	Visual	156	3.46	0.77	0.06
	Auditory	19	3.06	0.92	0.21
	Kinesthetic	29	3.10	0.08	0.14
	Visual-Auditory	41	3.42	0.70	0.10
	Visual-Kinesthetic	56	3.55	0.62	0.08
	Auditory-Kinesthetic	22	3.31	0.76	0.16
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	3.54	0.71	0.12
	<b>Total</b>		<b>355</b>	<b>3.41</b>	<b>0.75</b>
<b>Importance</b>	Visual	156	3.80	0.66	0.05
	Auditory	19	3.29	0.68	0.15
	Kinesthetic	29	3.53	0.70	0.13
	Visual-Auditory	41	3.48	0.60	0.09
	Visual-Kinesthetic	56	3.70	0.65	0.09
	Auditory-Kinesthetic	22	3.46	0.72	0.15
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	3.67	0.65	0.11
	<b>Total</b>		<b>355</b>	<b>3.67</b>	<b>0.67</b>
<b>Love</b>	Visual	156	3.08	0.86	0.06
	Auditory	19	2.85	0.83	0.19
	Kinesthetic	29	2.85	0.91	0.16
	Visual-Auditory	41	3.24	0.83	0.13
	Visual-Kinesthetic	56	3.19	0.71	0.09
	Auditory-Kinesthetic	22	3.08	0.96	0.20
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	3.19	0.82	0.14
	<b>Total</b>		<b>355</b>	<b>3.10</b>	<b>0.84</b>
<b>Total</b>	Visual	156	3.61	0.63	0.05
	Auditory	19	3.23	0.71	0.16
	Kinesthetic	29	3.35	0.67	0.12
	Visual-Auditory	41	3.55	0.64	0.10
	Visual-Kinesthetic	56	3.67	0.51	0.07
	Auditory-Kinesthetic	22	3.48	0.68	0.14
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	3.60	0.67	0.12
	<b>Total</b>		<b>355</b>	<b>3.56</b>	<b>0.64</b>

As seen in Table 9, the participants who had the visual-kinesthetic learning style had higher mean total ASHTE and benefit dimension scores than others. On the other hand, the highest mean scores belonged to those with the visual-auditory-kinesthetic learning style in the interest dimension, those with the visual learning style in the importance dimension, and those with the visual-auditory learning style in the love dimension. The results of the one-way ANOVA conducted to determine whether these differences among the participants with different learning styles were significant are shown in Table 10.

**Table 10**

*Results of One-Way ANOVA For ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Learning Styles*

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	$\eta^2$	Source of Significant Difference
<b>Benefit</b>	Intergroup	5.517	6	0.92	1.54	0.163		
	Intragroup	207.28	348	0.60				
	<b>Total</b>	<b>212.80</b>	<b>354</b>					
<b>Interest</b>	Intergroup	7.22	6	1.20	2.16	0.05	0.03	Visual>Auditory
	Intragroup	193.29	348	0.55				
	<b>Total</b>	<b>200.52</b>	<b>354</b>					
<b>Importance</b>	Intergroup	8.59	6	1.43	3.24	0.00	0.05	Visual>Auditory
	Intragroup	153.69	348	0.44				
	<b>Total</b>	<b>162.28</b>	<b>354</b>					
<b>Love</b>	Intergroup	4.64	6	0.77	1.08	0.37		
	Intragroup	248.73	348	0.71				
	<b>Total</b>	<b>253.38</b>	<b>354</b>					
<b>Total</b>	Intergroup	4.83	6	0.80	2,00	0.06		
	Intragroup	139.90	348	0.40				
	<b>Total</b>	<b>144.81</b>	<b>354</b>					

As seen in Table 10, there was no significant difference in the mean total ASHTE scores of the participants based on their learning styles [ $F(6-348) = 2,0, p > .05$ ], while their benefit and interest dimension scores differed significantly [ $F(6-348) = 2.16/3.24, p < .05$ ]. The effect sizes of these differences were small for both the benefit dimension ( $\eta^2 = 0.05$ ) and the interest dimension ( $\eta^2 = 0.03$ ). According to the Bonferroni post hoc test results, the significant differences in both benefit and interest dimensions were between the participants who were “Visual Learners” and those who were “Auditory Learners”, in favor of the former.



## Conclusion

The mean ASHTE score of the prospective teachers who participated in this study was 3.56. On a scale of 1 to 5, this was an above-average result. In other words, the participants had positive attitudes toward the HTE course. Akhan and Altıntaş (2019) reported that prospective teachers had moderate attitudes toward the HTE course. The finding in this study that attitudes toward the course in question were more positive may be attributed to the fact that these studies were conducted at different times. The distribution of questions about the HTE course asked in the Public Personnel Selection Examination (KPSS) based on different topics may have led to an increase in the interest of prospective teachers in this course. Moreover, the instructional style of the instructor who taught the course, as well as the instruction strategies used by them, may have resulted in increased ASHTE scores.

It was seen in this study that among the dimensions of ASHTE, the participants had the highest mean score in the benefit dimension (4.05). This dimension was followed by the importance (3.65), interest (3.38), and love (3.10) dimensions. These results may be interpreted as that the participants found the HTE course beneficial. Accordingly, they respectively found the course beneficial, were interested in the course, and liked the course. Karagöz (2020) investigated the views of prospective teachers on the HTE course and found that prospective teachers comprehended the importance of education within the scope of this course, and they acquired various thinking and responsibility-taking skills. In the study conducted by Arıkan, Ünver, and Saraç-Süzer (2007) to examine the views of prospective teachers on the HTE course, 62% of prospective teachers thought that their knowledge of HTE was insufficient, and 68% stated that a foreign language teacher should have adequate knowledge of HTE. The results of the study carried out by Alabaş (2016) also revealed that prospective teachers attached a positive meaning to the HTE course. The vast majority of prospective teachers involved in previous studies believed that the HTE course should be included in undergraduate curricula. These results, which were compatible with the results of this study, demonstrated that the HTE course was found beneficial by prospective teachers, and these teachers were aware of the importance of this course.

There was no significant difference in the attitudes of the participants of this study toward the HTE course based on their genders. Akhan and Altıntaş (2019) also stated that there was no significant relationship between the attitudes of prospective teachers toward the HTE course and their genders. This result may be explained by the attitudes and behaviors of the instructor in the classroom. On the other hand, Güçlü and Bozgeyikli (2016) found more positive attitudes toward the HTE course in male prospective teachers than in female prospective teachers. No study that could explain the reason for this difference in the results of different studies could be found, but factors related to the instructor may influence the attitudes of female prospective teachers toward this course.

In the analyses conducted to answer the third research question of this study, no significant difference was found in the attitudes of the participants toward the HTE course based on their departments of study. However, in the studies conducted by Akhan and Altıntaş (2019) and Güçlü and Bozgeyikli (2016), significant differences in attitudes toward the HTE course were observed among prospective teachers from different departments. The reasons for these differences in results may include differences in the characteristics of samples and the timing of studies.

As another result of this study, the attitudes of the participants toward the HTE course did not significantly differ in relation to their class years. Normally, the attitudes of second-year students toward this course would be expected to be more positive compared to students in other class years, because the HTE course is offered in the second year of teacher training programs. The reason for the different results in this study may be the fact that the content of the HTE course was provided online during the period when this study was conducted. Güçlü and Bozgeyikli (2016) observed more positive attitudes toward this course among prospective teachers who were second-year students than those who were first- and third-year students. These differences may be associated with the years when these studies were conducted, as well as whether the course was offered online or face-to-face. In this study, the participants in their third year of study had higher love dimension scores than those who were fourth-year students. In other words, the former liked the HTE course more than the latter did. This result can be attributed to the differences in the maturation levels of students and their capacity to understand the content and importance of the HTE course with the help of elective courses. It should also be noted that fourth-year students would be studying for KPSS during this period.

In this study, no significant difference was found in the attitudes of the participants toward the HTE course depending on their grade point averages (GPAs). In other words, the academic success levels of the participants were not significantly related to their attitudes toward this course. Akhan and Altıntaş (2019) also showed that there was no significant relationship between the GPAs of prospective teachers and their attitudes toward the HTE course.

In the analysis of differences in the attitudes of the participants toward the HTE course based on their learning styles, there was no significant difference in the total ASHTE scores, interest dimension scores, or love dimension scores of the participants. On the other hand, the scores of the participants in the benefit and importance dimensions varied significantly based on their learning styles. This difference was between those who were “visual learners” and those who were “auditory learners”, and the visual learners had more positive attitudes toward the course. In other words, the participants who were visual learners considered the HTE course to be more beneficial and important in comparison to the participants who were auditory learners. This result may be explained by the visual materials used by the instructor in the presentation of the course during the distance

education process. The visual materials utilized during teaching by the instructor, such as presentations, photographs, pictures, and maps, may help prospective teachers who have a visual learning style benefit more from the course compared to those with other learning styles. No study examining the relationship between the learning styles of prospective teachers and their attitudes toward the HTE course could be found in the literature.

In this study, where the attitudes of prospective teachers toward the HTE course were examined based on different variables, it was determined that the attitudes of the participants were rather positive (3.57/5), and they respectively found the course beneficial ( $X=4.08$ ), believed in its importance ( $X=3.66$ ), were interested in it ( $X=3.42$ ), and liked it ( $X=3.11$ ). Moreover, while the attitudes of the participants toward the course in question did not differ significantly based on their gender, department of study, class year, or GPA, the participants with a visual learning style found the course more beneficial and liked it more in comparison to those who had an auditory learning style. Based on the results mentioned in this section, some recommendations are provided below.

It will be beneficial to conduct more detailed qualitative studies examining the differences in attitudes toward the HTE course based on genders, departments of study, class years, and GPAs. The reasons for the differences between the results of this study and those reported in other studies in the relevant literature investigating the attitudes of prospective teachers toward the HTE course based on different variables should be revealed.

More detailed studies of differences in attitudes toward the HTE course depending on gender can be carried out. In particular, the effects of television shows with historical content broadcast on national channels, battle/combat-based digital games that are preferred more frequently by men, and discourses that are prominent in Turkish society regarding the conscription of men in the military on the attitudes of students toward history, especially the HTE course, can be investigated.

It will be beneficial to conduct a detailed examination of the distribution of questions within the scope of the HTE course asked in KPSS based on topics, which may be effective in changes in attitudes toward the course over the years, and the behaviors of instructors in the classroom.

According to the results of this study, the attitudes of prospective teachers toward the HTE course did not significantly differ based on their class years or GPAs. It will be beneficial to investigate these results in more detail in future studies. Explanations should be made about the finding that attitudes toward a course taken in the second year of university were still positive among the participants who were third- or fourth-year students, and those with a GPA of up to 2.30 and those with a GPA of 3.70 had similar attitudes. It was thought that the online conduct of classes during the study period may have been effective in these findings, and qualitative studies on this topic could provide the data needed to investigate the issue in more depth.

No study was found to investigate the relationship between attitudes toward the HTE course and learning styles. Keeping learning styles in mind during course planning and presentation is effective on the academic success and course-related attitudes of prospective teachers. Studies that will present the validity of these results at the higher education level should be performed.

**Author Contributions:** The first author contributed 50%, the second author 25% and the third author 25% to this study.

**Acknowledgment:** No external funding was received to support this study.

**Conflict of Interest:** The authors declare that they have no conflict of interest.

## References

- Aike Aiken, L. R., Jr., & Dreger, R. M. (1961). The effect of attitudes on performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 19–24. <https://doi.org/10.1037/h0041309>
- Akhan, O., & Altıntaş, S. (2019). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 90-100.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 10.000-M.S. 2020*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alabaş, R. (2016). Türk eğitim tarihi dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(4), 89–102.
- Alan, N., & Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*. 38. 118-132.
- Amber, P. (2017). *A comparative study exploring the association of flipped and traditional instructional approaches with students' performances, attitudes, mathematical mindsets and learning styles in an introductory statistics course* [Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Arıkan, A., Ünver, Ş., & Saraç Süzer, H. S. (2007). Yabancı dil eğitimi programlarında Türk eğitim tarihi dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 24–32.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki [Unpublished doctoral dissertation, Selçuk University]. YÖK Tez Merkezi.
- Atik Kara, D. (2023). 1997, 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi derslerinin işlenişine yönelik öğretmen adayları görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (40), 1236-1273.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 315–329.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online* 9(2), 749-763.
- Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim tarihi dersine ilişkin algıları: Bir metafor analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 12–28.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, M. & Dinçol, S. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri: programdaki yeri açısından. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim dergisi*, 6 (1), 27-48.
- Çoban, H. (2022). İlahiyat Öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 22 (1), 339-356. <https://doi.org/10.33420/marife.1103278>
- Dağhan, G. & Akkoyunlu, B. (2014). Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 117-126.
- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (57), 387-400.



- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretimde öğretmen yetiştirme*. MEB Yayınları.
- Ersöz, Y., & Arıbaş, S. (2014). Türk eğitim tarihi dersi öğretiminde farklı bir yaklaşım: Resim öğretmenliği öğrencilerinin sergi çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 90-100.
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. A. & Kashi, K. (2020). Students’ motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *High Education* 83, 317–338 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>
- Gilik Güleç, D. (2012). *Öğretmen adaylarının Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Unpublished masters dissertation, Mehmet Akif Ersoy University]. YÖK Tez Merkezi.
- Güçlü, M., & Bozgeyikli, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9(15), 401–415.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Karagöz, S. (2020). Türk eğitim tarihi dersinin eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme, sorgulama ve sorumluluk bilinçlerinin gelişimine katkısı: Aksaray üniversitesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 210–235.
- Kamer, S. T. & Şimşek, A. S. (2016). Türk eğitim tarihi dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 663-67.
- Keskin, N., Öncü, E., & Küçük, K. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000287](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000287)
- McVay Lynch, M. (2000). *Developing a web – based distance student orientation to enhance student success in an online bachelor’s degree completion program* [Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- McVay Lynch, M. (2004). *Learning Online: A guide to success in the virtual classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203353455>
- Oker, D., & Tay, B. (2020). Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlar. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756.
- Robinson, E., & Fraser, B. J. (2013). Kindergarten students’ and parents’ perceptions of science classroom environments: Achievement and attitudes. *Learning Environments Research*, 16 (2), 151-167.
- Sağlam, D., & Arslan, A. (2018). The effect of flipped classroom on the academic achievement and attitude of higher education students. *World Journal of Education*, 8(4), 170-176.
- Sağlam, M. (2021). Cumhuriyet döneminde eğitim: öğretmen yetiştirme. M. Sağlam (Ed), *Türk Eğitim Tarihi* (s. 399-418). Vize Yayıncılık.
- Svirko, E., & Mellanby, J. (2009). Attitudes to e-learning, learning style and achievement in learning neuroanatomy by medical students. *Medical Teacher*, 30 (9-10), 219-227. <https://doi.org/10.1080/01421590802334275>
- Şahin, M., Ellez, M., & Günter, T. (2009, Ekim 1-3). Türk eğitim tarihi dersine ilişkin öğrencilerin algı ve beklentileri [Konferans sunumu]. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Taşdemirci, E. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.



- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 47-64.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, & M., Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 111-127.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül University]. YÖK Tez Merkezi.

## Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

**Dilşat PEKER ÜNAL**

ORCID: 0000-0002-1370-4950, E-posta: [dilsat.unal@bozok.edu.tr](mailto:dilsat.unal@bozok.edu.tr)

Kurum: Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

**Berkay KILIÇ**

ORCID: 0000-0001-5839-336X, E-posta: [berkay.kilic@bozok.edu.tr](mailto:berkay.kilic@bozok.edu.tr)

Kurum: Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

**Mehmet SAĞLAM**

ORCID: 0000-0002-7166-7393, E-mail: [mehmet.saglam@bozok.edu.tr](mailto:mehmet.saglam@bozok.edu.tr)

Kurum: Yozgat Bozok University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

### Öz

Türk eğitim tarihi (TET) dersi, eğitim sistemimizin sosyal, ekonomik, siyasal değişimlere bağlı olarak geçirdiği değişimi kronolojik sıralamada öğretmen adaylarına sunmak, öğretmen adaylarının geçmişi anlayarak içinde bulunduğumuz dönemi ve geleceği doğru yorumlamalarını sağlamak amacıyla hazırlanmış bir derstir. Diğer dersler gibi TET dersinde, derse yönelik tutum, öz yeterlik, ilgi, inanç gibi çeşitli niteliklerin bilinmesi ve ders işleniş sürecinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu nitelikler öğrenme ve öğretme sürecindeki verimi artıracaktır. Bu çalışmada eğitim fakültelerinde verilmekte olan TET dersine yönelik tutumu çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, çeşitli bölümlerde ve sınıflarda öğrenim gören 363 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla "Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", "Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanteri" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzdelik dilim ve aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için T-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post-hoc testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının ortanın üstü düzeyde olduğu, derse yönelik tutumda cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine, genel ağırlıklı not ortalamasına göre anlamlı bir fark görülmediği ancak öğrenme stili değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çeşitli araştırmalar ışığında tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen adayları, Türk eğitim tarihi dersi, öğrenme stilleri, Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutum

## Giriş

Eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmeti içi eğitimlerle günün ihtiyaçları ve beklentilerine göre çeşitli mesleki yeterliklerin kazandırılması gerekmektedir. Ülkemizde ilk olarak 1988 yıllarında başlayan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirleme çalışmaları, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında son halini almıştır. Son yeterlik güncelleme çalışmasında çeşitli branşlar için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemektense genel yeterlik çerçevesi belirlenmiş olup tüm öğretmenlik branşlarına hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Bu güncellemeye göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" şeklinde belirlenen yeterli alanları ve bunların altında yer alan on bir yeterlik ile bu yeterliklere ilişkin altmış beş göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2011).

Öğretmen adaylarına çeşitli mesleki yeterliklerin kazandırılması için öğretmen yetiştirme lisans programlarında çeşitli derslere yer verilmektedir. Bunlar temelde genel kültür dersleri, meslek bilgisi dersleri ve alan bilgisi dersleri olarak üç grupta yer almaktadır. Nitelikli öğretmenlere sahip olmak için öğretmen adaylarına genel kültür dersleri kapsamında edebiyat, sanat, tarih, vb. konulardaki güncel bilgiler; bunların yanında, fizik, kimya, Türkçe, matematik gibi disipline ait bilgiler ve insan yetiştirme sanatı kapsamında gerekli olan öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi gibi dersler sunulmaktadır. Bu ders gruplarından meslek bilgisi dersleri genel kültür ve alan bilgisi derslerine göre daha büyük önem taşımaktadır çünkü bir öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini aktarmada sorun yaşıyorsa, bilgiyi aktarmada doğru yöntem-teknik ya da materyali kullanmıyorsa ya da sınıf yönetimini sağlayamıyorsa sahip olduğu alan bilgisinin de bir önemi kalmamaktadır. Atik Kara (2023) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre meslek bilgisi programlarının uygulanışı değerlendirilmiş, uygulamada derslerin kuramsal ağırlıklı yürütülmesi, uygulamaya az yer verilmesi, sınıfların kalabalık oluşu, meslek bilgisi derslerinin alan dersleri ile ilişkilendirilmemesi gibi sorunlar yaşandığı ancak öğretim elemanlarının olumlu ve destekleyici tavırları nedeniyle son dönemlerde meslek bilgisi derslerine yönelik olumlu görüşlerin arttığı ortaya çıkmıştır. Gilik Güleç (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Coşkun ve Dinçol (2023) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının kendi alanlarında uygulama yapmaya fırsat bulamadıkları meslek derslerini gereksiz gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi meslek derslerinin hem genel kültür ve alan bilgisi dersleri ile tutarlı ve uyumlu olması hem de öğretim elemanlarının olumlu, destekleyici tavırlara sahip olmaları aynı zamanda uygulamaya dayalı ders işlemleri gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri kazanması amacıyla her bir alandaki derslerin öğretim süreci, sorumlu öğretim elemanları tarafından etkili bir şekilde yürütülmelidir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanları tarafından bir ders kapsamında öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerektirdiği gibi, derse yönelik tutum, öz yeterlik, ilgi, inanç gibi çeşitli niteliklerin de bilinmesi ve ders işleniş sürecinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğrenmede derse yönelik tutum, ilgi, inanç, dünya görüşüne sahip olma gibi içsel davranışlar duyuşsal hedefler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmede öğretmen adaylarının duyuşsal hazırbulunuşluğunun da etkili olduğu bilinmeli, öğretim sürecinde duyuşsal alana da ağırlık verilmelidir.

Duyuşsal alan kapsamına giren, aynı zamanda bilişsel ve psikomotor bileşenlerden oluşan tutumlar; bireylerin herhangi bir nesne, durum, olay, kişi ya da duruma ilişkin değerlendirmeleridir. Eğitim kurumlarında da öğrencilerin öğretmene, derse, sınıfa, sınıf arkadaşlarına, ders çalışmaya, öğrenilecek konuya, yapılacak etkinliklere yönelik değerlendirmelerinin diğer bir ifade ile tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Olumlu tutumlar başta akademik başarı olmak üzere pek çok değişkeni etkilemektedir. Yetim (2006), Ateş (2008), Aike Aiken ve Dreger (1961), Robinson ve Barry (2013), Keskin vd. (2016), Tuncer ve Yılmaz (2016), Oke ve Tay (2020) tarafından yapılan araştırmalar tutumun dersler üzerindeki etkisinin önemini göstermektedir. Yükseköğretim kademesinde tutumların etkisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ise Ferrer vd. (2020) tarafından yapılan yükseköğretimde öğrencilerin motivasyonu ve katılımı, çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun önemi; Sağlam ve Arslan (2018) ters yüz edilmiş sınıfın yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi; Çoban (2022) tarafından yapılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi, Alan ve Bağcı (2016) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmalar yanında yükseköğretim kademesinde öğrenme stilleri ile tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır; Dikmen vd. (2018), Baykara Pehlivan (2010), Valenta vd. (2001), Svirko ve Mellanby (2009), Amber (2017) bu çalışmalardan bazılarıdır.

Öğrencilerin akademik başarıları başta olmak üzere pek çok alanda etkisi olan tutum konusunda yükseköğretim kademesinde ülkemizde yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının geçmişteki uygulamaları bilmeleri, günümüzdeki çalışmaları anlamaları ve gelecekle ilgili çıkarımlarda bulunmalarını sağlayacak bir ders olan Türk eğitim tarihi (TET) dersine yönelik tutumun incelenmemesi alanda bir eksiklik olarak görülmektedir.

### **Türk Eğitim Tarihi**

Gelecek nesillerin yetişmesinde önemli görevleri üstelenecek öğretmenlerin, ülkelerinin eğitim sistemini bilmesi ve gelecekte doğru kararlar almaları için eğitim tarihi hakkında yetkin olmaları gerekmektedir. Sağlam'a (2021) göre eğitim tarihi, bir ülkenin

eğitim sisteminin gelişim ve değişim sürecini toplumsal, ekonomik, siyasi açılardan tarihsel süreç içerisinde inceleyerek günümüzde alınacak kararlara veri kaynağı oluşturan bir bilim dalıdır. Akyüz (2016) Türk eğitim tarihinin genel Türk tarihi içinde yer alan, eğitimle ilgili bir tarih bilimi olduğunu, Türk eğitim tarihinin amacının en eski tarihlerden günümüze kadar Türk milletinin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarını anlamak için geçmişten dersler çıkarılıp çıkarılmayacağını tartışmak olduğunu belirtmiştir. Güven'e (2018, akt., Karagöz, 2020)) göre Türk eğitim tarihi (TET), Türklerin Orta Asya geçmişinden itibaren eğitim ile ilgili gelişmeleri inceleyen bilim dalıdır. TET dersi ise bu bilim dalı tarafından ortaya çıkarılan bilgiler sayesinde öğretmen adaylarının genel kültür ve meslek bilgisi düzeylerinin gelişmesine hizmet eden bir ders niteliğindedir (Taşdemirci, 2010, akt. Karagöz, 2020). Bu noktada TET dersinin öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, 1998 yılından itibaren TET, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi gibi derslerin YÖK tarafından hazırlanan eğitim programları arasında yer almadığı görülmektedir. 2006-2007 öğretim yılı ve devamında genel kültür seçmeli ders olarak yer alan TET dersi, 2018 yılından itibaren eğitim fakültelerinde zorunlu meslek bilgisi dersi olarak öğretmen yetiştirme programlarında yerini almıştır (Karagöz, 2020).

TET dersi anahtar kelimesi ile yapılan literatür taramasında; Kamer ve Şimşek (2016) tarafından yapılan TET dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülmesi, Alabaş (2016) tarafından TET dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri, Bolat (2017) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının TET dersine ilişkin algıları: bir metafor analizi, Ayvaz Tuncel (2016) tarafından pedagojik formasyon sertifika programında TET dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri, Arıkan vd. (2007) tarafından yabancı dil eğitimi programlarında TET dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri başlıklı araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar arasında öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bir araştırmaya rastlanmadığı için konunun araştırılmasının ilgililere rehberlik edeceği düşünülmüştür.

Bu kapsamda araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümleri, genel ağırlıklı not ortalaması, öğrenme stili değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, cinsiyete göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, eğitim aldıkları bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, sınıflarına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, not ortalamalarına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, öğrenme stillerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012) tarama modelini, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olduğu haliyle betimleyen bir araştırma yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve bu değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama araştırmaları değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini vermemekte, sadece iki değişkenden birinin ele alınarak diğer değişkenin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri ve çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Çalışma evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki çeşitli bölüm ve sınıf düzeyinde daha önce TET dersini almış veya almakta olan öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır. Çalışma evrenini 1835 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada sınırlandırılmış evrenin (çalışma evreni) tümüne ulaşamadığı için basit seçkisiz örnekleme yoluyla 363 öğretmen adayı örneklem grubunu oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 89'u erkek, 274'ü kadın; 67'si Türkçe, 33'ü sosyal bilgiler, 11'i sınıf, 36'sı okulöncesi, 77'si ilköğretim matematik öğretmenliği, 37'si fen bilimleri, 37 İngilizce, 65'i rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliğine kayıtlı; 62'si birinci sınıf, 228'i ikinci sınıf, 54'ü üçüncü sınıf, 19'u dördüncü sınıf olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamasına bakıldığında ise 130 öğretmen adayının ganosu 2.70 ve altı, 99'unun 2.71 ve 3.00 arası, 82'sinin 3.01 ve 3.30 arası, 52'sinin ise 3.31 ve üstüdür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın "%75,24", ilköğretim matematik öğretmenliği bölümüne kayıtlı "%21,2", 2.sınıf "%62,8" ve 2.7 ve altı ortalamaya sahip "%27,3" olduğu görülmektedir.

TET dersinin sorumlusu öğretim elemanı yaklaşık on yıldır bu dersi, fakültede tek öğretim üyesi olarak vermektedir. Diğer bir ifade ile bütün bölümler bu dersi tek bir öğretim üyesinden almaktadır. Tek öğretim üyesinin programı uygulaması, araştırmada öğretim üyesinden kaynaklanan değişkenlerin kontrol altına alınmasını sağlamıştır. Öğretim üyesi ders işlerken konuya göre sunuş, buluş ya da araştırma inceleme stratejisini kullanmakta,



öğrencilerle sağlıklı ve etkili iletişim kurmakta, öğrenci katılımını destekleyen yöntem ve teknikler uygulamaktadır.

Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu; "Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Yozgat Bozok Üniversitesi Örneği" başlıklı çalışmayı, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemlerini dikkate alarak incelemiş, çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına, 04.12.2023 tarih ve 183738 sayılı yazı ile karar vermiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın verileri Kamer ve Şimşek (2016) tarafından geliştirilmiş "Türk Eğitim Tarihi Dersi Tutum Ölçeği " ile Maggie McYay Lynch tarafından geliştirilen Dağhan ve Akkoyunlu (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Maggie McYay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri" (Maggie McYay Lynch Learning Stile Inventory) ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının kullanımı için telif hakkı sahiplerinden izin alınmıştır. Bu araçlara ek olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile de öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, sınıf ve genel ağırlıklı not ortalaması belirlenmiştir.

**Türk Eğitim Tarihi Dersi Tutum Ölçeği (TETTÖ).** Kamer ve Şimşek (2016) tarafından TET dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen tutum ölçeği dört faktörlü ve beşli Likert tipinde bir yapıya sahiptir. 25 maddeden oluşan ölçeğin; Fayda (1-2-3-4-5-6-7. maddeler), İlgi (8-9-10-11-12-13-14. maddeler), Önem (15- 16-17- 18- 19. maddeler) ve Sevgi (20-21-22-23-24-25. maddeler) faktörlerinden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin 8-14-15-18 ve 21. maddelerinin ters kodlanacağı belirtilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde pilot uygulamalar sonucunda yapılan DFA uyum iyiliği değerlerinin uygun olduğu ( $\chi^2/sd = 1,53$ ; RMSEA = 0,05; TLI = 0,98; CFI = 0,98) güvenilirliğinin ise ölçek bileşenleri için .83-.86 arasında, ölçeğin tamamı için ise .91 olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ölçeğin tamamı için .918 şeklinde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

**Maggie McYay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri.** Maggie McYay Lynch tarafından geliştirilen Dağhan ve Akkoyunlu (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan "Maggie McYay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri" 60 maddeli, üç faktörlü ve üçlü Likert tipindedir. Birinci faktör olan görsel öğrenme stili 21 (1, 6, 8, 10, 12, 18, 20, 24, 29, 32, 35, 40, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 54, 58, 59), ikinci faktör olan işitsel öğrenme stili 19 (2, 5, 7, 14, 15, 21, 22, 26, 28, 30, 33, 34, 37, 41, 43, 48, 52, 53, 56) ve üçüncü faktör olan kinestetik (hareketli) öğrenme stili 19 (3, 4, 9, 11, 13, 16, 17, 19, 23, 25, 27, 31, 36, 38, 39, 47, 49, 55, 57) maddeden oluşmaktadır. Envanterin uyarlanmasında kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda uzman görüşü ve ise faktör analizi ile envanterin geçerliği sağlanmıştır. Envanterin güvenilirlik değerlerinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmış test yarılama yönteminden faydalanılmıştır. Envanterin Cronbach Alpha katsayısı .9542 olarak belirlenmiş ve bu

araştırmada da .897 şeklinde yüksek düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin toplanmasında Google formlardan yararlanılmıştır. Anketin bağlantı adresi, her bir sınıfta yer alan temsilci öğretmen adayları aracılığı ile öğretmen adaylarına ulaştırılmış ve ölçeği, envanteri ve bilgi formunu yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına ölçeği, envanteri ve bilgi formunu doldurma konusunda zorunlu olmadıkları, çalışmaya istiyorlarsa katılmaları gerektiği bilgisi verilmiştir. Dijital ortamda toplanan veriler SPSS programına aktarılmıştır.

“Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri”nden elde edilen verilerin analizinde, ilgili envanter maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalamasına göre öğrenme stili belirlenmiştir. Örnek bir hesaplama aşağıda açıklanmıştır. Örneğin bir öğrencinin görsel öğrenme stili toplam puanı 46, işitsel öğrenme stili toplam puanı 34 ve kinestetik öğrenme stili toplam puanı 25 ise, bu öğrencinin ortalama öğrenme stili puanları aşağıdaki gibi hesaplanmıştır;

Görsel:  $46$  (öğretmen adayının görsel toplam puanı) /  $21$ (ölçekteki görsel öğrenme stili madde sayısı) =  $2.19$

İşitsel:  $34$  (öğretmen adayının işitsel toplam puanı) /  $19$ (ölçekteki işitsel öğrenme stili madde sayısı) =  $1.79$

Kinestetik:  $25$  (öğretmen adayının kinestetik toplam puanı) /  $19$ (ölçekteki kinestetik öğrenme stili madde sayısı) =  $1.31$

Yapılan analizlerde öğretmen adayının en yüksek ortalaması  $2.19$  olduğu için görsel görsel öğrenme stiline daha baskın olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın birinci alt sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. TET dersi tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puan  $25$ , en yüksek puan ise  $125$ 'tir. Öğretmen adaylarında elde edilen veriler en yüksek ve en düşük puana göre değerlendirilmiştir.

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin normallik dağılımı incelenerek uygulanacak analiz yöntemleri belirlenmiştir. Verilerin dağılımının normalliğinin incelenmesi amacıyla mod, medyan, ortalama değerlerinin yakınlığı; çarpıklık ve basıklık değerleri, Histogram, Q-Q Plot, Boxplot grafikleri, Varyasyon Katsayısı, Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenerek parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Her iki ölçme aracı ile toplanan verilerin normallik varsayımına ilişkin bulgular incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

**Tablo 1**

*Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular*

	<b>Türk Eğitim Tarihi Tutum Ölçeği</b>	<b>Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri</b>
<b>Mod, Medyan, Ortalama</b>	3.58- 3.61 - 3.60	2.33 - 2.37 - 2.27
<b>Skewness- Kurtosis</b>	-1, +1 aralığında (-,202 ve -.590)	-1, +1 aralığında (.105 ve -.200)
<b>Grafikler</b>	Normal dağılım sergilemektedir.	Normal dağılım sergilemektedir.
<b>Varyasyon Katsayısı</b>	17.89 (>19 Normal dağılım)	10.12 (<19 Sivri dağılım homojen)
<b>N&gt; 50 için Kolmogorov-Smirnov</b>	Normal dağılım gösteriyor (p> 0.05)	Normal dağılım gösteriyor (p> 0.05)

Buna göre öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişme durumunu belirlemek için bağımsız gruplar için *t*-testi; öğrenim gördükleri bölüme, öğrenim gördükleri sınıfa, genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine ve öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre değişme durumunu belirlemek için çoklu karşılaştırma amacı ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc testleri kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada birinci araştırma sorusu kapsamında; “Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumları ölçek geneli ve alt boyutlarına göre ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizlerde ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Öğretmen Adaylarının TET Dersine Yönelik Tutumlarının Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarında Dağılımı*

<b>TETTÖ Alt Boyutları</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Sh (x)</b>	<b>SS</b>
Fayda	363	4.09	0.04	0.78
İlgi	363	3.43	0.04	0.75
Önem	363	3.67	0.03	0.68
Sevgi	363	3.11	0.04	0.84
<b>Ölçek geneli</b>	<b>363</b>	<b>3.57</b>	<b>0.03</b>	<b>0.64</b>

Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının ortalama puanının 71,4; en düşük öğretmen adayı puanının 36,6; en yüksek öğretmen adayı puanının 98,4 olduğu hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının ölçek genelinde ( $X=3,57$ )

ortalama ile "Sıklıkla" aralığına denk geldiği görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde öğretmen adaylarının TET dersinin "fayda" boyutunda "Sıklıkla" ( $X=4,08$ ), "ilgi" boyutunda "Ara sıra" ( $X=3,42$ ), "önem" boyutunda "Sıklıkla" ( $X=3,66$ ), "sevgi" boyutunda ise "Ara sıra" ( $X=3,11$ ) yanıt verdikleri görülmüştür. Elde edilen verilerden hareketle öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarına ait ortalamalarının en yüksek "fayda", en düşük "sevgi" boyutunda olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusunda "Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular incelendiğinde ölçek geneli ve sevgi boyutu haricinde (e:3,14, k: 3,10) tüm alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adayları ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür (Ölçek geneli e:3,54, k:3,58; fayda e:4,05, k:4,09; ilgi e:3,38, k:3,44; önem e:3,59, k:3,69).

Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan T-testi sonucunda erkek ve kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. [T (1-361) = ,33/,27/,36/ ,73/ ,61;  $p>,05$ ]. Bu bulgu çalışma evrenindeki öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin derse yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda "Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Öğretmen Adaylarının TET Dersine Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarında Dağılımı*

TETTÖ Alt					
Boyutları	Bölüm	N	$\bar{x}$	SS	Sh(x)
Fayda	Türkçe Öğretmenliği	67	4.10	0.89	0.11
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	3.95	0.84	0.14
	Sınıf Öğretmenliği	11	4.27	0.59	0.18
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	4.42	0.56	0.09
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	4.08	0.84	0.09
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.91	0.72	0.12
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	3.95	0.72	0.12
	İngilizce Öğretmenliği	65	4.11	0.69	0.08
İlgi	Türkçe Öğretmenliği	67	3.60	0.72	0.09
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	3.41	0.70	0.12
	Sınıf Öğretmenliği	11	3.42	0.71	0.21
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	3.65	0.69	0.11

	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	3.37	0.77	0.09
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.35	0.66	0.11
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	3.09	0.81	0.13
	İngilizce Öğretmenliği	65	3.42	0.78	0.09
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.43</b>	<b>0.75</b>	<b>0.03</b>
<b>Önem</b>	Türkçe Öğretmenliği	67	3.90	0.73	0.09
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	3.68	0.72	0.12
	Sınıf Öğretmenliği	11	3.85	0.71	0.21
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	3.71	0.72	0.12
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	3.50	0.63	0.07
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.58	0.53	0.09
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	3.54	0.70	0.11
	İngilizce Öğretmenliği	65	3.70	0.62	0.07
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.67</b>	<b>0.67</b>	<b>0.03</b>
<b>Sevgi</b>	Türkçe Öğretmenliği	67	3.24	0.81	0.09
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	2.94	0.87	0.15
	Sınıf Öğretmenliği	11	3.15	0.96	0.29
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	3.34	0.91	0.15
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	3.04	0.80	0.09
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.05	0.70	0.11
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	2.84	0.95	0.15
	İngilizce Öğretmenliği	65	3.19	0.85	0.10
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.11</b>	<b>0.84</b>	<b>0.04</b>
<b>Ölçek Geneli</b>	Türkçe Öğretmenliği	67	3.71	0.67	0.08
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	3.50	0.66	0.11
	Sınıf Öğretmenliği	11	3.67	0.62	0.18
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	3.78	0.60	0.10
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	3.50	0.63	0.07
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.47	0.51	0.08
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	3.36	0.69	0.11
	İngilizce Öğretmenliği	65	3.60	0.62	0.07
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.57</b>	<b>0.64</b>	<b>0.03</b>

Tablo 3 incelendiğinde ölçek genelinde, fayda, ilgi ve sevgi boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, önem boyutunda ise Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre TETTÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) Sonuçları

TETTÖ Alt Boyutları	Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Farkın Kaynağı
Fayda	Gruplar arası	6.91	7	0.98	1.66		
	Grup içi	210.81	355	0.59			
	<b>Toplam</b>	<b>217.73</b>	<b>362</b>				
İlgi	Gruplar arası	8.50	7	1.21	2.20	0.03	0.04
	Grup içi	195.84	355	0.55			
	<b>Toplam</b>	<b>204.34</b>	<b>362</b>				
Önem	Gruplar arası	6.774	7	0.96	2.15	0.03	0.04
	Grup içi	159.55	355	0.44			
	<b>Toplam</b>	<b>166.33</b>	<b>362</b>				
Sevgi	Gruplar arası	7.668	7	1.09	1.54	0.15	
	Grup içi	252.46	355	0.71			
	<b>Toplam</b>	<b>260.13</b>	<b>362</b>				
Ölçek Geneli	Gruplar arası	5.700	7	0.81	2.03	0.05	
	Grup içi	142.14	355	0.40			
	<b>Toplam</b>	<b>147.84</b>	<b>362</b>				

Tablo 4'te öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeğine ait puan ortalamalarının bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [ $F(7-355) = 2.03, p > 0,05$ ] ancak ölçeğin alt boyutları açısından ilgi ve önem boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir [ $F(7-355) = 2.20/2.15, p < 0,05$ ]. İlgi boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ( $\eta^2 = 0.041$ ) küçük düzeyde olduğu, önem boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ise ( $\eta^2 = 0.04$ ) küçük düzey olduğu gözlemlenmektedir. Bu anlamlı farklılıkların kaynağı için yürütülen Bonferonni Post-Hoc testleri incelendiğinde ise ilgi boyutundaki anlamlı farklılığın Türkçe öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında Türkçe öğretmenliği lehine; önem boyutundaki anlamlı farklılığın ise Türkçe öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği arasında yine Türkçe öğretmenliği lehine olduğu görülmüştür.

Dördüncü araştırma sorusunda "Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.



**Tablo 5**

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarında TETTÖ'ye Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel Veriler

TETTÖ Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	Sh (x)
<b>Fayda</b>	2. Sınıf	228	4.07	0.77	0.05
	3. Sınıf	116	4.10	0.77	0.07
	4. Sınıf	19	4.14	0.83	0.19
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>4.08</b>	<b>0.77</b>	<b>0.04</b>
<b>İlgi</b>	2. Sınıf	228	3.41	0.73	0.05
	3. Sınıf	116	3.49	0.75	0.07
	4. Sınıf	19	3.21	0.86	0.19
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.42</b>	<b>0.75</b>	<b>0.03</b>
<b>Önem</b>	2. Sınıf	228	3.62	0.67	0.04
	3. Sınıf	116	3.74	0.66	0.06
	4. Sınıf	19	3.73	0.75	0.173
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.67</b>	<b>0.67</b>	<b>0.03</b>
<b>Sevgi</b>	2. Sınıf	228	3.10	0.82	0.05
	3. Sınıf	116	3.19	0.84	0.08
	4. Sınıf	19	2.67	10.03	0.23
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.11</b>	<b>0.847</b>	<b>0.04</b>
<b>Ölçek Geneli</b>	2. Sınıf	228	3.55	0.63	0.04
	3. Sınıf	116	3.63	0.62	0.05
	4. Sınıf	19	3.44	0.77	0.17
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.57</b>	<b>0.64</b>	<b>0.03</b>

Tablo 5 incelendiğinde ölçek genelinde, ilgi, önem ve sevgi boyutlarında üçüncü sınıfta bulunan öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülürken, fayda boyutunda ise dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre TETTÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Farkın Kaynağı
<b>Fayda</b>	Gruplar arası	0.124	2	0.06	0.10	0.902		

	Grup içi	217.61	360	0.60				
	<b>Toplam</b>	<b>217.73</b>	<b>362</b>					
<b>İlgi</b>	Gruplar arası	1.316	2	0.65	1.16	0.313		
	Grup içi	203.03	360	0.56				
	<b>Toplam</b>	<b>204.34</b>	<b>362</b>					
<b>Önem</b>	Gruplar arası	1.187	2	0.59	1.29	0.275		
	Grup içi	165.14	360	0.45				
	<b>Toplam</b>	<b>166.33</b>	<b>362</b>					
<b>Sevgi</b>	Gruplar arası	4.521	2	20.26	3.18	0.043	0.017	3 >4
	Grup içi	255.61	360	0.71				
	<b>Toplam</b>	<b>260.13</b>	<b>362</b>					
<b>Ölçek Toplam</b>	Gruplar arası	0.833	2	0.41	1.02	0.362		
	Grup içi	147.01	360	0.40				
	<b>Toplam</b>	<b>147.84</b>	<b>362</b>					

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılık olmadığına görülürken [F(2-360)=0.36, p>.05] sevgi boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür [F(2-360)=3.18, p<.05]. Sevgi boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ( $\eta^2=0.017$ ) küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın kaynağını incelemek için yürütülen Bonferonni Post-Hoc testi sonuçları incelendiğinde ise üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında üçüncü sınıflar lehine olduğu görülmüştür.

Beşinci araştırma sorusunda “Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Öğretmen Adaylarının GANO Değişkeni Açısından TETTÖ’ye Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel Veriler*

	GANO	N	$\bar{x}$	SS	Sh(x)
<b>Fayda</b>	2.70 ve altı	130	3.97	0.89	0.08
	2.70 ve 3.00 arası	99	4.14	0.71	0.07
	3.00 ve 3.30 arası	81	4.30	0.64	0.07
	3.30 ve üzeri	53	3.95	0.69	0.09
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>4.08</b>	<b>0.77</b>	<b>0.04</b>
<b>İlgi</b>	2.70 ve altı	130	3.43	0.76	0.06
	2.70 ve 3.00 arası	99	3.41	0.77	0.07
	3.00 ve 3.30 arası	81	3.49	0.75	0.08
	3.30 ve üzeri	53	3.32	0.69	0.09
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.42</b>	<b>0.75</b>	<b>0.03</b>

<b>Önem</b>	2.70 ve altı	130	3.62	0.71	0.06
	2.70 ve 3.00 arası	99	3.66	0.65	0.06
	3.00 ve 3.30 arası	81	3.79	0.65	0.07
	3.30 ve üzeri	53	3.60	0.68	0.09
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.66</b>	<b>0.67</b>	<b>0.03</b>
<b>Sevgi</b>	2.70 ve altı	130	3.13	0.88	0.07
	2.70 ve 3.00 arası	99	3.17	0.83	0.08
	3.00 ve 3.30 arası	81	3.10	0.76	0.08
	3.30 ve üzeri	53	2.96	0.88	0.12
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.11</b>	<b>0.84</b>	<b>0.04</b>
<b>Ölçek Geneli</b>	2.70 ve altı	130	3.53	0.69	0.06
	2.70 ve 3.00 arası	99	3.60	0.60	0.06
	3.00 ve 3.30 arası	81	3.67	0.58	0.06
	3.30 ve üzeri	53	3.46	0.63	0.08
	<b>Toplam</b>	<b>363</b>	<b>3.57</b>	<b>0.64</b>	<b>0.03</b>

Tablo 7 incelendiğinde ölçek geneli, fayda, ilgi ve önem boyutlarında 3.00 ve 3.30 arası ortalamaya sahip öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, sevgi boyutunda 2.70 ve 3.00 arası ortalamaya sahip öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Öğretmen Adaylarının GANO Değişkenine Göre TETTÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Farkın Kaynağı
<b>Fayda</b>	Gruplar arası	7.10	3	2.36	4.03	0.01	0.03	3.00-3.30>2.70 or below
	Grup içi	210.63	359	0.58				
	<b>Toplam</b>	<b>217.73</b>	<b>362</b>					
<b>İlgi</b>	Gruplar arası	0.95	3	0.31	0.56	0.64		
	Grup içi	203.39	359	0.56				
	<b>Toplam</b>	<b>204.34</b>	<b>362</b>					
<b>Önem</b>	Gruplar arası	1.65	3	0.55	1.19	0.31		
	Grup içi	164.68	359	0.45				
	<b>Toplam</b>	<b>166.33</b>	<b>362</b>					

Sevgi	Gruplar arası	1.58	3	0.52	0.73	0.53
	Grup içi	258.55	359	0.72		
	<b>Toplam</b>	<b>260.13</b>	<b>362</b>			
Ölçek Toplam	Gruplar arası	1.69	3	0.56	1.39	0.24
	Grup içi	146.15	359	0.40		
	<b>Toplam</b>	<b>147.84</b>	<b>362</b>			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek genelinde anlamlı bir farklılık görülmezken [ $F(3-359) = 0.24, p > .05$ ] fayda boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır [ $F(3-359) = 4.03, p < .05$ ]. Anlamlı farklılığın kaynağını incelemek için yürütülen Bonferonni Post-Hoc testlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde ise 3.00 ve 3.30 ortalamaya ve 2.70 ve altı ortalamaya sahip öğretmen adayları arasında 3.00 ve 3.30 ortalamaya sahip grup lehine olduğu görülmüştür. Fayda boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ( $\eta^2=0.03$ ) küçük düzeyde olduğu görülmüştür.

Altıncı araştırma sorusunda “Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları öğrenme stillerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Değişkeni Açısından TETTÖ’ye Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel Veriler*

	Öğrenme stili	N	$\bar{x}$	SS	Sh(x)
Fayda	Görsel	156	4.11	0.71	0.05
	İşitsel	19	3.70	0.96	0.22
	Kinestetik	29	3.91	0.76	0.14
	Görsel-İşitsel	41	4.05	0.85	0.13
	Görsel-Kinestetik	56	4.25	0.66	0.09
	İşitsel-Kinestetik	22	4.06	0.79	0.17
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	4.02	0.98	0.17
	<b>Toplam</b>	<b>355</b>	<b>4.08</b>	<b>0.77</b>	<b>0.04</b>
İlgi	Görsel	156	3.46	0.77	0.06
	İşitsel	19	3.06	0.92	0.21
	Kinestetik	29	3.10	0.08	0.14
	Görsel-İşitsel	41	3.42	0.70	0.10
	Görsel-Kinestetik	56	3.55	0.62	0.08
	İşitsel-Kinestetik	22	3.31	0.76	0.16
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	3.54	0.71	0.12
	<b>Toplam</b>	<b>355</b>	<b>3.41</b>	<b>0.75</b>	<b>0.04</b>
Önem	Görsel	156	3.80	0.66	0.05
	İşitsel	19	3.29	0.68	0.15
	Kinestetik	29	3.53	0.70	0.13
	Görsel-İşitsel	41	3.48	0.60	0.09

	Görsel-Kinestetik	56	3.70	0.65	0.09
	İşitsel-Kinestetik	22	3.46	0.72	0.15
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	3.67	0.65	0.11
	<b>Toplam</b>	<b>355</b>	<b>3.67</b>	<b>0.67</b>	<b>0.03</b>
<b>Sevgi</b>	Görsel	156	3.08	0.86	0.06
	İşitsel	19	2.85	0.83	0.19
	Kinestetik	29	2.85	0.91	0.16
	Görsel-İşitsel	41	3.24	0.83	0.13
	Görsel-Kinestetik	56	3.19	0.71	0.09
	İşitsel-Kinestetik	22	3.08	0.96	0.20
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	3.19	0.82	0.14
	<b>Toplam</b>	<b>355</b>	<b>3.10</b>	<b>0.84</b>	<b>0.04</b>
<b>Ölçek Geneli Toplam</b>	Görsel	156	3.61	0.63	0.05
	İşitsel	19	3.23	0.71	0.16
	Kinestetik	29	3.35	0.67	0.12
	Görsel-İşitsel	41	3.55	0.64	0.10
	Görsel-Kinestetik	56	3.67	0.51	0.07
	İşitsel-Kinestetik	22	3.48	0.68	0.14
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	3.60	0.67	0.12
	<b>Toplam</b>	<b>355</b>	<b>3.56</b>	<b>0.64</b>	<b>0.03</b>

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının, görsel-kinestetik öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında ölçek geneli ve fayda alt boyutunda diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken ilgi alt boyutunda görsel-işitsel-kinestetik öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında, önem alt boyutunda görsel öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında, sevgi boyutunda görsel-işitsel öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10**

*Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Değişkenine Göre TETTÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) Sonuçları*

		Kareler		Ortalamaların Karesi	F	p	η <sup>2</sup>	Anlamlı Farkın Kaynağı
		Toplamı	sd					
<b>Fayda</b>	Gruplar arası	5.517	6	0.92	1.54	0.163		
	Grup içi	207.28	348	0.60				
	<b>Toplam</b>	<b>212.80</b>	<b>354</b>					
<b>İlgi</b>	Gruplar arası	7.223	6	1.20	2.16	0.05	0.03	Visual> Auditory

	Grup içi	193.29	348	0.55				
	<b>Toplam</b>	<b>200.52</b>	<b>354</b>					
<b>Önem</b>	Gruplar arası	8.588	6	1.43	3.24	0.00	0.05	Visual> Auditory
	Grup içi	153.69	348	0.44				
	<b>Toplam</b>	<b>162.28</b>	<b>354</b>					
<b>Sevgi</b>	Gruplar arası	4.644	6	0.77	1.08	0.37		
	Grup içi	248.73	348	0.71				
	<b>Toplam</b>	<b>253.38</b>	<b>354</b>					
<b>Ölçek</b>	Gruplar arası	4.825	6	0.80	2,00	0.06		
	<b>Toplamı</b>							
	Grup içi	139.90	348	0.40				
	<b>Toplam</b>	<b>144.81</b>	<b>354</b>					

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek genelinde anlamlı farklılık görülmezken  $[F(6-348)= 1.999, p>0,05]$  fayda ve ilgi boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir  $[F(6-348)= 2.167/3.241, p<0,05]$ , fayda boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ( $\eta^2=0.053$ ) düşük düzeyde olduğu, ilgi boyutuna yönelik etki büyüklüğünün ( $\eta^2=0.036$ ) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testi sonucunda fayda ve ilgi boyutuna yönelik anlamlı farklılığın “Görsel Öğrenenler” ile “İşitsel Öğrenenler” grubu arasında görsel öğrenenler grubundaki öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

### Sonuç

Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının ortalaması 3,56'dır, bu ortalama 5 üzerinden değerlendirildiğinde ortalamanın üstündedir. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları olumludur. Akhan ve Altıntaş (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada tutumun ortalamanın üstü düzeyde olması araştırmaların yapıldığı yılların farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. KPSS’de sorulan TET dersi ile ilgili soruların konulara göre dağılımı öğretmen adaylarının yıllar içinde bu derse yönelik ilgilerinin artmasına neden olmuş olabilir. Bunun yanında dersin sorumlusu öğretim üyesinin anlatım biçimi, kullandığı öğretim stratejileri de öğretmen adaylarının derse yönelik tutum puanlarında artış olmasını sağlamış olabilir. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının fayda, ilgi, önem ve sevgi boyutlarına göre incelenmesinde en yüksek değerin fayda (4.05) boyutuna verildiği görülmüştür. Fayda boyutunu önem (3.65), ilgi (3.38) ve sevgi (3.10) boyutları izlemiştir. Bu veriler öğretmen adaylarının TET dersini faydalı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayları sırasıyla dersi faydalı ve önemli bulmakta, ilgi göstermekte ve sevmektedirler. Karagöz (2020) tarafında yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının TET dersine yönelik görüşleri belirlenmiş olup öğretmen adaylarının ders kapsamında eğitimin önemini kavradıkları, çeşitli düşünme ve sorumluluk alma becerileri kazandıkları görülmüştür. Arıkan, Ünver ve Saraç-Süzer (2007) tarafından öğretmen adaylarının TET



dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 62'si TET hakkındaki bilgilerini yeterli bulmamakta, %68'i ise bir yabancı dil öğretmenin TET hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini düşünmektedir. Alabaş (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da öğretmen adaylarının TET dersine yükledikleri anlamın olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu lisans programlarında TET dersi olması gerekliliğine inanmaktadır. Araştırmanın bulgusu ile örtüşen bu sonuçlar TET dersinin öğretmen adayları tarafından faydalı bulunduğunu, dersin öneminin farkında olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre bir anlamlılık göstermediği görülmüştür. Akhan ve Altıntaş (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durumun öğretim üyesinin sınıftaki tavır ve tutumlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Güçlü ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan çalışmada da erkek öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha pozitif yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın gerekçesini açıklayabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak öğretim üyesi kaynaklı etmenlerin kadın öğretmen adaylarının derse yönelik tutumunu olumlu etkilediği düşünülebilir. Araştırmanın üçüncü alt sorusunda öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölüm açısından ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarında bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının bölümlerine göre TET dersine yönelik tutumları farklılaşmamaktadır. Akhan ve Altıntaş (2019) ile Güçlü ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının bölümleri açısından TET dersine yönelik tutumlarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın öğretmen adaylarının çeşitli özelliklerinden ve araştırmanın yapıldığı yıllar arasındaki çeşitli değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeğine ait puan ortalamalarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmanın bir diğer bulgusudur. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının sınıflarına göre TET dersine yönelik tutumları değişmemektedir. Normalde ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının birinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha olumlu olması beklenmektedir çünkü TET dersi öğretmen yetiştirme programlarında ikinci sınıfta yer almaktadır. Ancak araştırmada farklı bir sonucun çıkmasının, araştırma verilerinin toplandığı dönemde TET dersi programının çevrimiçi işlenmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Güçlü ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan araştırmada ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının birinci ve üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu farklılığın çalışmaların yapıldığı yıllar, derslerin on-line ve yüzyüze işlenmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinin TET dersine yönelik

tutumunun sevgi boyutu puanlarının dördüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür, diğer bir ifade ile üçüncü sınıflar TET dersini dördüncü sınıflara göre daha fazla sevmektedir. Bu bulgunun öğrencilerin olgunlaşma düzeyi ve seçmeli derslerle ilişkili olarak TET dersinin içeriğini anlamaları, önemini kavramaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Dördüncü sınıfların KPSS hazırlık sürecine başlamalarının da etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeğine ait puan ortalamalarının genel ağırlıklı not ortalamasına (GANO) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlerde öğretmen adaylarının GANO değişkeni ile derse yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının başarı durumları ile TET dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki görülmemiştir. Akhan ve Altıntaş (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da öğretmen adaylarının GANO değişkeni ile TET dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterme durumunun belirlenmesi için yapılan analizlerde; ölçek geneli, İlgi ve Sevgi boyutlarında farklılık görülmezken Fayda ve Önem boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, bu farklılığın "Görsel Öğrenenler" ile "İşitsel Öğrenenler" grubu arasında görsel öğrenen öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile görsel öğrenen öğretmen adayları, TET dersini diğer öğrenme stillerindeki öğretmen adaylarına göre daha faydalı ve önemli görmektedirler. Bu sonucun öğretim üyesinin uzaktan öğretim ders sunumunda kullandığı görsel materyallerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretim üyesi tarafından derste kullanılan sunumlar, fotoğraflar, resimler, haritalar diğer bir ifade ile görsel araçlar, öğrenme stili görsel olan öğretmen adaylarının diğer öğrenme stillerindeki öğretmen adaylarına göre dersten daha çok faydalanmasını sağlayabilir. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ilgili TET dersine yönelik tutumlarının ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada; derse yönelik tutumun ortalamasının üstünde (5 üzerinden 3,57) olumlu olduğu, öğretmen adaylarının sırasıyla dersi faydalı (X=4,08) buldukları, önemine inandıkları" (X=3,66), ilgi duydukları (X=3,42), ve sevdikleri (X=3,11), derse yönelik tutumlarının cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, sınıf düzeyine, öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre farklılaşmadığı, ancak öğrenme stillerine göre görsel stildeki öğretmen adaylarının dersi diğer öğrenme stildeki öğretmen adaylarına göre daha faydalı ve önemli buldukları görülmüştür. Sıralanan bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur. TET dersine yönelik tutumun cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, sınıf düzeyine, öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre farklılaşma durumunu inceleyen daha ayrıntılı nitel çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelendiği diğer araştırma bulguları ile bu araştırma bulguları arasındaki farklılığın nedeni ortaya konmalıdır. TET dersine yönelik tutumun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterme durumunu ayrıntılı inceleyen

araştırmalar yapılabilir. Özellikle ulusal kanallarda yaygın olarak izlenen tarihsel içerikli dizilerin, erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edilen savaş içerikli dijital oyunların, erkeklerin askere gitmeleri ile ilgili kültürümüzde yaygın olarak kullanılan söylemlerin öğrencilerin tarih ve özellikle TET dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Derse yönelik tutumun yıllara göre değişiminde etkili olabileceği düşünülen KPSS sınavında sorulan TET dersi ile ilgili soruların konulara göre dağılımı ve dersin sorumlusu öğretim üyelerinin sınıf içinde sergiledikleri davranışların ayrıntılı incelenmesi yararlı olacaktır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine ve GANO'ya göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguların daha ayrıntılı çalışmalarla incelenmesi yerinde olacaktır. İkinci sınıfta alınan bir derse yönelik tutumun üçüncü ve dördüncü sınıfta da yüksek olması, GANO'su 2.30 olan öğretmen adayı ile GANO'su 3.70 olan öğretmen adayının derse yönelik tutumlarının aynı düzeyde olmasının gerekçeleri ortaya konmalıdır. Araştırma sonunda ortaya çıkan bu bulguda derslerin on-line işlenmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir, bu konuda yapılacak nitel çalışmalar konuyu derinlemesine incelemek için gerekli veriyi sunacaktır. TET dersine yönelik tutum ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara rastlanmamıştır. Öğrenme stillerinin ders planlaması ve sunumu sırasında göz önünde bulundurulması, öğretmen adaylarının akademik başarıları, derse yönelik tutumları üzerinde etkili olmaktadır, bu sonucun yükseköğretim kademesinde geçerli olma durumunu ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar %50, ikinci yazar %25 ve üçüncü yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

**Destek ve Teşekkür Beyanı:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

## Kaynakça

- Aike Aiken, L. R., Jr., & Dreger, R. M. (1961). The effect of attitudes on performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 19–24. <https://doi.org/10.1037/h0041309>
- Akhan, O., & Altıntaş, S. (2019). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 90-100.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 10.000-M.S. 2020*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alabaş, R. (2016). Türk eğitim tarihi dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(4), 89–102.
- Alan, N., & Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*. 38. 118-132.
- Amber, P. (2017). *A comparative study exploring the association of flipped and traditional instructional approaches with students' performances, attitudes, mathematical mindsets and learning styles in an introductory statistics course* [Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Arıkan, A., Ünver, Ş., & Saraç Süzer, H. S. (2007). Yabancı dil eğitimi programlarında Türk eğitim tarihi dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 24–32.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Atik Kara, D. (2023). 1997, 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi derslerinin işlenişine yönelik öğretmen adayları görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (40), 1236-1273.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 315–329.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online* 9(2), 749-763.
- Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim tarihi dersine ilişkin algıları: Bir metafor analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 12–28.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, M. & Dinçol, S. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri: programdaki yeri açısından. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim dergisi*, 6 (1), 27-48.
- Çoban, H. (2022). İlahiyat Öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 22 (1), 339-356. <https://doi.org/10.33420/marife.1103278>
- Dağhan, G. & Akkoyunlu, B. (2014). Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 117-126.

- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (57), 387-400.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretimde öğretmen yetiştirme*. MEB Yayınları.
- Ersöz, Y., & Arıbaş, S. (2014). Türk eğitim tarihi dersi öğretiminde farklı bir yaklaşım: Resim öğretmenliği öğrencilerinin sergi çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 90-100.
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. A. & Kashi, K. (2020). Students’ motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *High Education* 83, 317–338 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>
- Gilik Güleç, D. (2012). *Öğretmen adaylarının Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güçlü, M., & Bozgeyikli, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9(15), 401–415.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Karagöz, S. (2020). Türk eğitim tarihi dersinin eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme, sorgulama ve sorumluluk bilinçlerinin gelişimine katkısı: Aksaray üniversitesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 210–235.
- Kamer, S. T. & Şimşek, A. S. (2016). Türk eğitim tarihi dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 663-67.
- Keskin, N., Öncü, E., & Küçük, K. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000287](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000287)
- McVay Lynch, M. (2000). *Developing a web – based distance student orientation to enhance student success in an online bachelor’s degree completion program* [Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- McVay Lynch, M. (2004). *Learning Online: A guide to success in the virtual classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203353455>
- Oker, D., & Tay, B. (2020). Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlar. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756.
- Robinson, E., & Fraser, B. J. (2013). Kindergarten students’ and parents’ perceptions of science classroom environments: Achievement and attitudes. *Learning Environments Research*, 16 (2), 151-167.
- Sağlam, D., & Arslan, A. (2018). The effect of flipped classroom on the academic achievement and attitude of higher education students. *World Journal of Education*, 8(4), 170-176.
- Sağlam, M. (2021). Cumhuriyet döneminde eğitim: öğretmen yetiştirme. M. Sağlam (Ed), *Türk Eğitim Tarihi* (s. 399-418). Vize Yayıncılık.
- Svirko, E., & Mellanby, J. (2009). Attitudes to e-learning, learning style and achievement in learning neuroanatomy by medical students. *Medical Teacher*, 30 (9-10), 219-227. <https://doi.org/10.1080/01421590802334275>

- Şahin, M., Ellez, M., & Günter, T. (2009, Ekim 1-3). Türk eğitim tarihi dersine ilişkin öğrencilerin algı ve beklentileri [Konferans sunumu]. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Taşdemirci, E. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 47-64.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, & M., Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 111-127.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.



## Evaluation of Hafıza-i Saltanat theatre play and activities in terms of history teaching

Cemile AÇIL, Ş. Gülin KARABAĞ, Muhammet Ahmet TOKDEMİR

<b>Article Type</b>	Research Article
<b>Received</b>	26/11/2023
<b>Accepted</b>	26/11/2023
<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.17497/tuhed.1549807">https://doi.org/10.17497/tuhed.1549807</a>
<b>Similarity Scan</b>	Done - Turnitin
<b>Ethics Declaration</b>	Ethics committee approval (31.12.2021, E-77082166-302.08.01-253221) was obtained from Gazi University Institute of Educational Sciences for this study conducted with human participants.
<b>Conflict of Interest Statement</b>	The author(s) declares that there is no conflict of interest.
<b>Financing</b>	No external funding was used to support this research.
<b>Copyright and License</b>	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
<b>Information Note</b>	

## Evaluation of Hafıza-i Saltanat theatre play and activities in terms of history teaching

### Cemile AÇIL

ORCID: 0000-0001-6658-3147, E-mail: [cemile.kurt@atauni.edu.tr](mailto:cemile.kurt@atauni.edu.tr)

Institution: Gazi University, Graduate School of Educational Sciences, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

### Ş. Gülin KARABAĞ

ORCID: 0000-0001-7716-0932, E-mail: [gkarabag@gazi.edu.tr](mailto:gkarabag@gazi.edu.tr)

Institution: Gazi University, Gazi Education Faculty, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

### Muhammet Ahmet TOKDEMİR

ORCID: 0000-0002-7812-4770, E-mail: [m.ahmettokdemir@gmail.com](mailto:m.ahmettokdemir@gmail.com)

Institution: Presidency of the Republic of Türkiye, Directorate of State Archives

### *Abstract*

The aim of this study is to evaluate the Hafıza-i Saltanat theatre play and activities, which combines evidence-based learning and history-themed theatre, written based on archival documents, in terms of history teaching. In this study, firstly, Hafıza-i Saltanat theatre play and its activities were introduced. Then, the play was examined in the context of historical reality, 10th grade history course curriculum achievements and textbooks, and the activities of the play were examined with student opinions in the context of age, level, knowledge, skills and 10th grade history course curriculum achievements. Document analysis and holistic single case study design, which are qualitative research methods, were used in the study. While the text of the theatre play, video recording and activities were evaluated through document analysis, watching the play and implementing the activities were handled as a holistic single case. The study group consisted of a total of 19 volunteer students, 6 boys and 13 girls, studying at the 10th grade level of secondary education. The data collection tools of the study were the text of the Hafıza-i Saltanat theatre play, the video recording of the play, the activities of the play, the video recordings of the application and the researcher's observation notes. The data obtained from the data collection tools were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the study, it was determined that the archival documents used in the play were taken from the Mühimme Books, where the records of the Divan-ı Hümayun were kept, and the issues that were not included in the documents were included in the fiction by considering the historical facts, and for this reason, the play was written and performed largely in parallel with the historical reality. At the same time, it has been determined that the play and its activities meet and gain the achievements of units 4, 5, 6 and 7 of the 10th Grade History Course Teaching Program. It has been concluded that the use of Hafıza-i Saltanat play and activities in history lessons is appropriate for the specified achievements and that it supports the evidence-based learning approach and provides students with the necessary knowledge and skills.

**Keywords:** history teaching, Hafıza-i Saltanat theatre play, history-themed theatres, evidence-based learning, archival sources

## Introduction

Archives, which preserve historical sources and deliver them to researchers, are both the memory and laboratories of history. With many primary sources in printed, digital, visual, audio, etc., types that have the quality of evidence and emphasize the scientific nature of history, archives become important for history teaching due to the evidence-based learning approach. Evidence-based learning allows students to work as historians, enabling them to develop their skills of analysis, critical thinking, questioning, inference, historical empathy, and contextualization (Batho, as cited in Osborne, 1986-1987, pp. Osborne, 1986-1987, p. 26; Kabapınar, 2019, pp. 36-48; Yalı & Şimşek, 2019, pp. 25-26). In addition, evidence-based learning enables students to see events from multiple perspectives and to concretize history (Doğan, 2007, p. 135). On the other hand, students physically and mentally touch history, connect with history by communicating directly with it, and thus are at the center of learning (Rochenbach, 2011, pp. 299-300). As a matter of fact, in the world, especially in the UK and the USA, the use of first-hand sources and evidence-based learning are prioritized in history teaching (Cook, 1997; Hendry, 2007; Robyns, 2001; Yakel & Torres, 2003 et al.), and accordingly, national archives actively contribute to history lessons with their education departments (Güvenbaş, 2013, pp. 77-78; Karabağ & Güvenbaş, 2017, pp. 255-284; Tokdemir, 2020, p. 553).

On the other hand, the use of history-themed theatre in history teaching affects the acquisition of multiple knowledge and skills and the concretization of history. Baltacıoğlu (2006, pp. 99-104), while explaining the educational and instructional effects of theatre, states that it is important in the completion of education and the development of the intellectual level that history that has been forgotten with historical representations, history that has remained in dreams has come to life, has become understandable and memorable and that history-themed theatre develop students' historical knowledge, curiosity about history and critical thinking in history teaching. In addition, theatre is important in enabling students to learn by doing and living directly through their own experiences. Hooper-Greenhill (2007, pp. 36-37) states that the best way of knowing is achieved through appropriate experiences, that a real encounter with real things in a real space will result in learning, and that performance-based learning will push the learner physically, mentally and emotionally into multiple meaning-making processes. In fact, every theatre has an instructive quality, even if it is not written for educational purposes, highlighting the theatre's educational function (Nicholson, 2007, as cited in Ada, 2019, p. 17). Studies show that theatre plays serve educational purposes and allow students to develop cognitively, emotionally and physically (Ada, 2019; Jackson, 1980; Redington, 1979; Sezgin, 2014). The use of history-themed theatre, such as historical reenactments, which bring students' lives as close as possible to life in a period lived in the past, in history teaching can prevent students from seeing historical events as “stuck in the past” and historical characters as “a

pile of dry bones” and help them visualize the events again and make the characters flesh and blood (Açıl & Karabağ, 2023, p. 189; Akça Berk, 2012a, p. 91). Thus, students can empathize with the past through the experiences they have while making or watching theatre (Adıgüzel, 2015, pp. 16-17; Karabağ, 2003, p. 111) and perceive the historical context much more accurately. History-themed theatres limit the freedom of the artist due to the historical context (Şener, 1982, p. 188). In history-themed plays where history and art, which have different purposes, come together, history depends on the imagination of art, and theatre depends on the reality of history (Lindenberger as cited in Nutku, 2009, pp. 181-182). The first responsibility of the artist who creates the theatre is art (Buttanrı, 2009, p. 1774). However, the fact that the artist ignores the requirements of history, which is the material of art, means that art has a problem with the universal condition of credibility. History-themed theatres, which are constantly confronted with the debate of aesthetics or reality, can neither depend solely on scientificity and reality, which is the historian's concern, nor on the artist's complete aesthetic freedom; they are obliged to find a balance (Ortaylı, 1976, p. 232). When this balance is achieved, history that exists with the past can live in the present and be humanized with the power of theatre (Kaya, 2007, p. 249). As a matter of fact, in his book *Tarihin Medya ile İmtihanı, Kanat* (2017, p. 64) emphasizes the importance of historical novels, series or films to be as appropriate as possible to the historical texture and historical facts, and states that fictional episodes should be designed in a “mystery” centred way, through the unsolved or non-existent.

By introducing the *Hafıza-i Saltanat* theatre play and activities, the Directorate of State Archives broke new ground in Turkey and made a significant contribution to history teaching (Devlet Arşivleri Başkanlığı, [DAB], 2021). Therefore, it is considered that the aforementioned theatre play and activities should be addressed and analyzed in terms of history teaching. The aim of this study is to evaluate the *Hafıza-i Saltanat* theatre play, which combines evidence-based learning and history-themed theatre, written based on archival documents, and the activities prepared for the theatre play in terms of history teaching. In the study, the theatre play and activities will be introduced first. Then, since the play is a work of literature, the extent to which it is based on historical facts and the extent to which it is fictional will be determined so that it can be used as teaching material in the acquisition of relevant acquisitions in history teaching. Because students generally accept history-themed works as fact and may not realize the fiction (Walker, 2006 as cited in Kaya & Günal, 2015, p. 3). Students' questioning and critical approach to such works are important in terms of history teaching, and their content should be analyzed by teachers before they are used as teaching materials, and the distinction between historical reality and fiction should be explained (Dimitridis, 2012 as cited in Dimitridis, 2012; Çençen & Şimşek, 2015, p. 1380; Kaya & Günal, 2015, p. 3). Since it is a literary work, literary criticism literature (Aktaş, 2022, pp. 37-97; Çetişli, 2014, pp. 151-152; et al.) and history literature on the subject (Emecen, 2009; İnalçık, 2009; Turan, 1958; Uzunçarşılı, 1988b; et al.) will be taken into consideration in the evaluation of its suitability for historical reality. Then, the

appropriateness of the theatre play to the achievements of the 2018 10<sup>th</sup> Grade History Curriculum and textbooks will be examined. Finally, the suitability of the six activities prepared for the theatre play to the achievements of the 10<sup>th</sup> Grade History Curriculum, the status of gaining relevant knowledge and skills, and their suitability for age and level will be evaluated together with student opinions. While evaluating the activities, the criteria for preparing activities (Kaymakçı, 2012, pp. 183-199) and the 10<sup>th</sup> Grade History Curriculum will be taken into consideration. It is thought that such a study is needed in terms of introducing this theatre work, which is a first in its field, and ensuring its use in history teaching, and that the study will fill this gap. "What is the suitability of using Hafıza-i Saltanat theatre play text, video recording and activities as teaching materials in terms of history teaching?" is the problem statement of the research and the sub-problems are as follows;

1. What is the suitability of Hafıza-i Saltanat theatre play text and video recording?

- What is its suitability in terms of historical reality?
- What is the suitability of the 10<sup>th</sup> grade History Curriculum?
- What is its compatibility with the 10<sup>th</sup> grade history textbook?

2. Hafıza-i Saltanat theatre play activities;

- What is the suitability of the 10<sup>th</sup> grade History Curriculum?
- What is its suitability for age and level?
- What is its suitability in terms of gaining knowledge and skills related to the subject?
- What is its applicability in history lessons?

### **Introduction of Hafıza-i Saltanat Theatre Play**

Theatre and historical reenactment are powerful elements that can be used in history teaching because they bring history alive in the present, provide students with both domain-specific knowledge and skills at the same time, and thus provide a multifaceted learning experience. However, the realization of a theatre play or reenactment by students, the long preparation process, the preparation of realistic costumes and space, and the obtaining of bureaucratic permissions can be an obstacle to implementation in terms of time and economy. One of the most practical ways to overcome these obstacles is to watch the theatre or historical reenactment (DAB, 2021). The Directorate of State Archives, on the other hand, has presented the Hafıza-i Saltanat theatre play, the video recording of the play and its activities to effectively use its knowledge, experience and historical evidence, as well as the ease of access to the necessary connections (municipalities, actors, artists, etc.) for history education.

Hafıza-i Saltanat is a history-themed theatre piece with a script written largely by making use of archival sources. With the protocol signed between the Directorate of State Archives and Kâğıthane Municipality, the script was written by Nadir Ersoy in 2020, and Dr. Umut Soysal carried out the academic research process and dramaturgy of the play.

Consisting of 1 act and 8 scenes, the play is about the events that took place during the reign of Sultan Selim II (1566-1674). The archival documents used in the play were identified by archive experts from the Mühimme Books (Başkanlık Osmanlı Arşivi [BOA], A. DVNS. MHM. D. 7/233; 7/584; 7/611; 7/721; 7/1454; 7/1913), where the records of the Divan-I Hümayun are kept, and a framework was created for the historical events of the period. With the resulting framework, the issues not included in the documents were included in the fiction by considering historical facts. In the play, among the poems written by Sultan Selim II in the tradition of classical divan poetry with the pseudonym Selîmî, the couplets beginning with “Ey Gönül” and “Yaşum Hicrinde” were composed by Tahir Ateş Karaduman for the play in the Pençgâh and Suzinak makam. The play was originally intended to be performed face-to-face with secondary school students, but this aim could not be realized due to the pandemic. As a solution, the play was staged by a private theatre group in Istanbul in 2021 without an audience and was recorded on video. This recording was presented to the attention of those interested on the website of the Directorate of State Archives under the title “Education” and on the YouTube channel of the institution under the name Hafıza-i Saltanat.<sup>1</sup>

### **Introduction of Hafıza-i Saltanat Theatre Play Activities**

In order to use the video recording of the Hafıza-i Saltanat theatre play as a teaching material in history lessons, six activities for the play were also designed and shared on the same page with the video recording under the title “Education” on the website of the Directorate of State Archives.<sup>2</sup> The 10<sup>th</sup> grade level activities designed for the theatre play were developed by the Director of State Archives Assoc. Prof. Dr. Muhammet Ahmet Tokdemir in 2021 (DAB, 2021). The activities were prepared for the acquisitions of units 5, 6, and 7 of the 10<sup>th</sup> grade History Curriculum 2018 (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

The instructions for watching the play and implementing the activities were shared by the Directorate of State Archives both on the page where the play and activities were published and, on the activity-specific worksheets. According to these instructions, teachers can apply the video recording of the theatre play to draw attention before teaching the related topics or to reinforce the topics after teaching them, or they can teach the subject by watching the excerpts from the theatre play during the teaching of the subject. In these alternatives depending on the teacher's preference, the first and last of the activities were planned according to watching the play recording as a whole, while the other four activities were prepared with the fiction of watching sections from the play in the focus of the relevant learning acquisition (DAB, 2021).

---

<sup>1</sup> For the theatre play; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Theatre.aspx>

<sup>2</sup> For the activities and worksheets; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Theatre.aspx>



## Method

### Research Design

In this study, one of the qualitative research methods, document analysis and holistic single case design were used (Yıldırım & Şimşek, 2008, pp. 188; 290-291). Document analysis is the examination of documents such as books, documents, reports, video and audio recordings about the facts and events related to the subject (Karataş, 2017, pp. 77-78). The holistic single-case design is a research design in which a single unit of analysis (an individual, an institution, a school, etc.) is examined. It deals with a situation in depth in various contexts. This design is preferred when three types of situations are encountered, and one of the three situations is the study of situations that other research has not previously addressed (Yeşilbaş Özenç, 2022, p.61). Although it does not allow comparison with another situation, the holistic single-case design enables in-depth analysis in itself (Yin, 1994, pp. 38-44).

In this study, the text, video recording and activities of the play *Hafıza-i Saltanat* were analyzed through document analysis by taking into account the history literature, literary criticism literature and activity preparation criteria in the context of historical reality, compliance with the learning acquisitions and textbooks. Then, the use of the play and its activities as teaching materials in history lessons was evaluated in a holistic single-case design with student opinions in terms of gaining relevant knowledge and skills; suitability for age and level; suitability for achievements; and applicability in lessons.

### Study Group

The study group was determined by criterion sampling method among high schools affiliated to Erzurum Directorate of National Education. The criteria sought in the study group were that the students should be at the 10<sup>th</sup> grade level and volunteer, and that there should be a screening hall with technical features such as quality sound system, image projection, and a layout suitable for writing to carry out the activities in this hall. Since this study involved both video screening and simultaneous implementation of the activities, the study was introduced by the researchers in five 10<sup>th</sup> grade classes of a high school in the center of Erzurum, which has a screening hall/classroom with features such as video and audio layout, technical infrastructure, and an environment suitable for writing, and which meets all these criteria, and 19 tenth grade students who accepted to participate in the application voluntarily were reached. Accordingly, the study group consisted of a total of 19 volunteer 10<sup>th</sup> grade students consisting of 6 male and 13 female students. Ethics committee approval (31.12.2021, E-77082166-302.08.01-253221) was obtained from Gazi University Institute of Educational Sciences for this study conducted with human participants.

## **Data Collection Tools**

The data collection tools of the study were the play text, the video recording of the play's performance in 2021, the six activities created for the play in 2021, the video recording of the implementation, the researcher's observation notes on the implementation, the activities and worksheets taken from the students. While being evaluated in various contexts in terms of history education, the video recording of the play and the text of the play from beginning to end, and all six activities prepared for the play were used as data collection tools. The video recording of the implementation and the researcher's observation notes were recorded separately for each implementation hour. The activity and worksheets taken from the students were applied to each student once, the first activity in three class hours and the other activities in one class hour, following the order and instructions of the activity plans.

## **Data Analysis**

The data analyzed through document analysis and descriptive analysis. The text of the play, video recording of the play, and activities were analyzed through document analysis, while the video recording of the implementation, researcher observation notes of the implementation, activities and worksheets were analyzed through descriptive analysis. Firstly, taking into account the literature on text analysis in theatre and history-themed theatre works (Aktaş, 2022, pp. 37-97; Apaydın, 2018, pp. 34-130; Çetişli, 2014, pp. 151-152), the suitability of the play to historical reality was evaluated according to the historical literature (Emecen, 2009; İnalçık, 2009; Turan, 1958; Uzunçarşılı, 1988b; et al.), and the suitability of the play to the acquisitions and textbooks was evaluated by document analysis according to the 2018 10<sup>th</sup> grade History Curriculum acquisitions and textbooks (MEB, 2018; 2023; 2024). As published in 2021, the theatre play and activities were organized according to the 2018 History Curriculum. Therefore, the relevant curriculum was taken into consideration in the study. However, the learning outcomes and process components of the current program (2024) were also included. Finally, the suitability of the activities prepared for the theatre play to the acquisitions, relevant knowledge and skills, age and level, and applicability in the lessons (Kaymakçı, 2012, pp. 188-190) and the 10<sup>th</sup> grade History Curriculum were evaluated together with the opinions of the study group. At this stage, the data obtained from the video recording of the application, researcher observation notes and activity worksheets taken from the students were evaluated by descriptive analysis method.

## **Data Collection Process**

The data collection process took place in two stages: preparation for the implementation and implementation. The preparation process of the implementation was completed in 12 months as it included many protocol processes independent of the researchers. In the data collection process; the theatre play was 94 minutes long and the first activity was 110 minutes. The second, third and fourth activities were 25 minutes and the

fifth one was 35 minutes. The researchers implemented the existing activities as designed, so the implementation was carried out in two weeks in a total of 7 lesson hours. The process steps for the process are as follows;

**Table 1**

*Data Collection Process*

Process	Date
Examination of the theatre play and activities, review of the literature	2021 April- 2021 October
Obtaining ethical, the theatre play, video recording, events and other official permissions	2021 October-2022 March
Research promotion and volunteer participant interviews	2022 March-2022 April
Identification of the study group	2022 April
Obtaining participant and parent consent forms	2022 April
Implementation of the first activity	2022 May 2. week (3 lesson hour) <sup>3</sup>
Implementation of the second activity	2022 May 3. week (1 lesson hour)
Implementation of the third activity	2022 May 3. week (1 lesson hour)
Implementation of the fourth activity	2022 May 3. week (1 lesson hour)
Implementation of the fifth activity	2022 May 3. week (1 lesson hour)

## Results

### Evaluation of Hafıza-i Saltanat Theatre Play in terms of History Education

In this title, Hafıza-i Saltanat the theatre play was evaluated in terms of historical reality, and compliance with the acquisitions and textbooks. The play is titled by taking into account the literature on the analysis of literary texts based on the principle of showing in the form of plot, cast of characters, time and place, language and style (Aktaş, 2022, pp. 37-97; Apaydın, 2018, pp. 34-130; Çetişli, 2014, pp. 151-152). In the study, no literary criticism or theatrical text analysis was made, and only the suitability of the history-themed theatre play written using archival documents for use as a material in history lessons was examined in the context of historical reality, achievements and textbooks.

### Evaluation of the plot in terms of history education

<sup>3</sup> The lesson in front of the history lesson in the relevant week was taken, so the activity was implemented in three class hours.

The first scene of the play shows the reception of the French ambassador. When the historical reality of the event is examined, it is recorded that shortly after Selim II ascended to the throne, the King of France sent an envoy named Coğan Piste with gifts and a nâme (letter) (Akım, 2013, p. 124). The scene continues with the rebel who attacked the pashas being taken away. There is a historical record of the incident of the yevmlü attacking the pashas, and after Selim II ascended the throne, the yevmlü army, which had fought for Selim II against Prince Bayezid, revolted for the cülus, first in front of Topkapı Palace, then inside the palace, and eventually the rebels were killed (İnbaşı et al., 2012, pp. 192-195). The part of the play in which Sokullu Mehmed Pasha discusses the Yemen Rebellion and expresses his anger at Lala Mustafa Pasha for delaying his mission is historically accurate and both the Yemen Rebellion and Lala Mustafa Pasha's neglect of his duty are recorded in the divan records (Turan, 1958, pp. 562-572; Uzunçarşılı, 1988b, pp. 27-28). In the same scene, there is a divan record dated 1568 on the Suez Canal project and it is stated that Sokullu Mehmet Pasha received approval from Selim II for the canal (Uzunçarşılı, 1988b, pp. 32-33).

In the second scene, Mihrimah Sultan's conversation with Seyyid is fictional and it is a historical fact that the information about the harem, the authenticity of which is questionable, was mostly produced through European travellers, ambassadors and prisoners who were forced to reside in the Ottoman Empire after the 17<sup>th</sup> century (Özcan Demir, 2011, p. 79). It should be taken into consideration that the harem, which was a kind of privacy of the sultan and the place where she spent her private life in the Ottoman Empire, could not be easily entered.

In the third scene, Selim II and the pashas are distributing gifts to the people in the streets of Istanbul without disguise, and a madman tells the Sultan about Mimar Sinan. It is known that Selim II first appeared on the streets of Istanbul in disguise (Emecen, 2009, p. 417). However, considering that the play takes place between 1566 and 1570, due to social turmoil such as the Suhte rebellions and banditry activities (M. Akdağ, 1995, pp. 163-178), it is out of the question for the sultan to go out in disguise, and it is stated in the sources that he rarely went out even for Friday salutations (Emecen, 2009, p. 418). The rumour that Mimar Sinan drew water from the canals of Istanbul to his house is also mentioned in the sources. However, there is a supply that the complaints against him were made in 1577 and that Murat III requested an inspection on the subject (C. Yılmaz, 2017, p. 19). Although the fate of the inspection is unknown, there is no information that Sinan lost his reputation.

The fourth scene takes place with Sokullu and Cariye's dialogues. It is stated in historical and academic sources that Sokullu had many opponents and was even killed because of his opponents (İnbaşı et al., 2012, pp. 217-218; Uzunçarşılı, 1988b, pp. 51-54). Although it is quite realistic for Sokullu, who stands out with his wisdom and experience, to assign men inside and outside the palace, it is not known for certain whether he had such a meeting with a concubine.

In the fifth scene, the dismissal of Lala at the Divan and the appointment of Koca Sinan Pasha in his place coincide with historical reality (Turan, 1958, pp. 569-570). The case

of Madam and Tacir and the dismissal of the Kadi of Istanbul discussed in the same scene are fictional, but similar case records such as corruption and disputes are found.<sup>4</sup> It is evaluated that these issues are dealt with based on the principle of mimesis, that is, the fictionalization of theatre based on events that have happened or are likely to happen (Nutku, 2001, p. 36).

In the sixth scene, it is seen that the Sultan is in rest with poems and music. We learn from historical sources that Sultan Selim II was always surrounded by a circle of poets and scholars (Uzunçarşılı, 1988b, pp. 40-41).

In the seventh scene, it is seen that Selim II realizes the love between Kale Hatun and Seyyid. Although there is no documentary evidence of this love triangle, a similar love triangle is depicted in Turan Oflazoğlu's theatre play *Selim III Kılıç ve Ney*, first published in 1994. In Oflazoğlu's play, when Selim III learns of the love between his concubine Mihriban and the poet Sadullah Efendi, whom he keeps close to, he orders Mihriban's imprisonment and Sadullah's death. Selim III realizes the relationship between them when Sadullah Efendi reads the poem he wrote to Mihriban while in conversation with poets and scholars, Sadullah is unable to say the word "Mihriban'ım" and Mihriban leaves the room (Oflazoğlu, 1994, pp. 65-118). Seeing Selim III's regret, Selim's companion confesses that Sadullah was not killed, and Selim III rejoices and forgives Mihriban and Sadullah (Oflazoğlu, 1994, pp. 138-143). In the play *Hafıza-i Saltanat*, Selim II realizes the love between his favourite concubine Kale Hatun and Seyyid, whom he respects, when Kale cries at the poem recited while they are in conversation in Hasoda. He has Kale Hatun thrown into the dungeon and orders Seyyid's death. Selim's companion Celal, who cannot bear Selim's grief, confesses that Seyyid is not dead and Selim forgives Kale and Seyyid. In both plays, the conflict, the names of the characters, their characteristics, and the resolution are similar. It is possible to read the love triangle and dramatic tension described in this scene as a theatrical interpretation of the lover-love-lover-rival trilogy in Classical Period Ottoman Poetry (Koç Keskin, 2010, pp. 405-417). In Ottoman poetry, the lover strives to meet his beloved, and in this process, he overcomes the rival who wants to hinder him.

In the last scene, Selim receives the envoys of Aceh, Andalusia and Cyprus. According to historical sources, Muhammad bin Umeyye, the Emir of the Moriscos, the Muslims of Andalusia, asked for help because they were being persecuted by the Catholic King Philippe II of Spain, and Sultan Selim assigned Uluç Ali Pasha to help in 1570 (Uzunçarşılı, 1988a, p. 200). While the arrival of the Andalusian envoy is treated by historical reality, only the expression *Kılıç* in the play is incorrect. Ali Pasha was still referred to as Uluç as of 1569-1570, but after the 1571 Inebahtı Defeat, he was given the title *Kılıç*. The arrival of the Acehnese envoy is also mentioned in historical sources, and it is known that due to the attacks of Portuguese pirates on Sumatra Island, Alaüddin, the Sultan of Aceh, sent an envoy to Vizier Hüseyin in 1567 and requested help during the reign of Selim II

---

<sup>4</sup> For Istanbul Kadi Registers; <https://www.kadiscilleri.org/>



(Akım, 2013, pp. 97-99). Selim II assigned Kurdoğlu Hızır Reis, for help. However, due to the growth of the Yemen Rebellion and the departure of Kurdoğlu Hızır Reis to Yemen, the entire aid could not be sent to Aceh (İnbaşı et al., 2012, p. 199; Uzunçarşılı, 1988a, p. 400; Uzunçarşılı, 1988b, p. 32).

In the same scene, it is seen that the Cypriot ambassador asks for help against the Venetians and Selim brings up the conquest of Cyprus. According to historical sources, the importance of the geopolitical position of Cyprus and the oppression of Orthodox Greeks by Venetian pirates, as well as the suppression of the Yemen Rebellion and the peace with Austria, provided a favourable environment for the launching of a new expedition (Turan, 1958, p. 574). However, there is no record of the arrival of a Greek envoy from Cyprus against the Venetians and the Ottoman decision to launch a Cyprus Expedition upon this request. It is thought that the scene of the arrival of the Greek envoy was written to reflect the Cyprus Expedition on the stage. In the rest of the scene, Sokullu objects to this decision and historical sources confirm this objection. However, contrary to the play, Sokullu's reason for objection is that he is worried about the alliance of Christians due to the Cyprus Expedition and the expanding Russian Tsardom (İnalçık, 2009, p. 165; Uzunçarşılı, 1988b, p. 50).

In addition to the fact that the play is generally compatible with historical reality, it is thought that the teacher's explanation of the fictional parts before or during the performance of the play will prevent a possible misinterpretation. On the other hand, it was determined that the historical events that the play is about are related to more than one acquisition in the 10<sup>th</sup> Grade History Curriculum (MEB, 2018; 2024). The events in the play are generally related to the acquisitions of the 2018 program, which is "10.5.4. Shows the main political developments that occurred in the period between 1520-1595 on the history strip and maps. a) ... The acquisition of Chios Island (1566), the acquisition of Yemen (1568), the conquest of Cyprus (1571), the Inebahtı Sea Battle (1571), the conquest of Tunisia (1574)..." and these events are also shown on the history strip and map in the textbook (MEB, 2023, pp. 140-141). In the 2024 History Curriculum, it is related to the learning outcomes and process components coded His.10.3.1, His.10.3.2, His.10.3.4 and His.10.3.5 (MEB, 2024, pp. 45-50).

The plot of the play is also related to the acquisitions of units 5, 6 and 7 (5.5.a, 5.5.ç; 5.6.a, 5.6.b; 5.7.a, 5.7.b, 5.7.c, 5.7.ç; 7.1.a, 7.1.b) of grade 10 (MEB, 2018, pp. 30-34). For example, the event of the King of France sending an envoy to congratulate the new sultan in the play, "10.5.5.5.ç. The control of trade routes and capitulations/concessions are mentioned among the economic policies implemented by the Ottoman Empire and the long-term strategic partnerships established through these policies are emphasized." Moreover, in the 10<sup>th</sup> grade history textbook, the cooperation established with the French and the mutual capitulations were discussed in detail and their effects were explained (MEB, 2023, pp. 153-157).



In the play, the Andalusian Ambassador's request for help and Uluç Ali Pasha's decision to bring help to Andalusia can be used to achieve the acquisition "10.5.6. Analyzes the role of the long-term strategy implemented by the Ottoman Empire in the Ottoman Empire's becoming a world power" and its explanations. In the history textbook, this topic is covered under the titles of Ottoman-Spanish Relations (p. 147), Turks Perception of Western (p. 151), Ottoman Influence in Africa (p. 153) and Conquest of Tunisia (p. 167), but no details are given. Rather, the struggles between Spain and the Ottomans before and after Selim II and their effects on the Muslims of Andalusia are mentioned, and the events during the reign of Selim II are only referred to as "16<sup>th</sup> century" to explain the general situation. Concerning the same acquisition, the textbook covers the provision of aid to Aceh and mentions the commercial agreement between the Ottoman Empire and the Sultanate of Aceh (MEB, 2023, p. 161).

The Suez Canal Project and the decision to conquer Cyprus, which are covered in the play, are related to the acquisitions "10.5.7. Analyzes the land and sea policies followed by the Ottoman Empire" and can be watched in the lesson for the importance of Mediterranean dominance. In the textbook, the effects and consequences of the Cyprus Expedition (p. 148), the Inebahtı Defeat (p. 153), the capitulation agreement with France (p. 156) and the Mediterranean trade (p. 155) are discussed to explain. The Suez Canal and Don-Volga Canal Projects were included and text analysis was requested (MEB, 2023, pp. 148-155). The other event associated with the acquisitions is the chicken case between Madam and Tacir. As it reflects the ability of a non-Muslim woman to gain a place in Ottoman commercial life, it can serve educationally in learning the acquisition "10.7.1.b It is emphasized that it is possible to manage segments of society with different religious and cultural identities thanks to the nation system." In addition, in general, the play can serve as a case study and text for the acquisition "10.6.1.c. The effects of handling historical events with today's perspective and value judgments on the interpretation of historical facts are discussed through case studies and texts."

As a result, the plot of the play is related to the acquisitions of the 10<sup>th</sup> Grade History Curriculum and can be used as teaching material in history teaching to support the textbook and to ensuring that gains are acquisition and can be watched before or during the processing of the relevant subjects. It can enable students to see the events of the period holistically and to establish the cause-and-effect relationship more easily. Thus, students can watch the history they read and listen to and concretize it in their minds.

### **Evaluation of the person cast in terms of history education**

In the play, Selim is a middle-aged, dark-haired, medium-sized and compact character who writes poems, spends time with poets and scholars, and gets drunk when he is happy and sad. According to historical sources, Selim II was on the throne in his forties

and the physical characteristics of Selim II are described as auburn, blue-eyed, compact and of medium height, close to short. He wrote Divan poems using the pseudonyms “Selimi” and “Talibi” (Çakır, 2018, p. 460). He kept poets, scholars and artists in his close circle both during his principedom and his reign. Towards the end of his life, he gave up alcohol and turned to spirituality (Emecen, 2009, p. 418). In the play, Selim II's character traits and the fact that he was physically of medium height and overweight were accurately reflected and handled under historical sources.

Sokullu, on the other hand, is a character in the play who is smart, does not hesitate to make his authority felt, brave, angry, constantly complains about Lala Mustafa Pasha, works in secret, and is physically short, stocky and old. However, historical sources emphasize that Sokullu was extremely sane, logical, intelligent, resourceful, farsighted, foresighted, acted with the survival of the state in mind, produced quick solutions and was skilled in evaluating the results from multiple perspectives (Uzunçarşılı, 1988b, pp. 50-51). It is stated that he was physically tall, and old but vigorous during the reign of Selim II, and his nicknames were “Uzun” and “Tavîl” (Afyoncu, 2009, pp. 254-257). The power and fame that this situation brought him increased the number of his opponents. For this reason, it is stated that he analyzed his enemies well and took action to protect himself (Turan, 1958, p. 558; Uzunçarşılı, 1988b, pp. 50-51). Although Sokullu is reflected as having administrative power in the play, it is evaluated that his negative aspects come to the forefront more, as a matter of fact, this situation is reflected in the expressions of the students in the activities, and the way he is handled physically and as a character is not in accordance with historical reality.

According to the play, Lala Mustafa Pasha was close to Selim and was Sokullu's rival and sent Seyyid from Tashkent to the palace. Moreover, he was dismissed because he did not go to the Yemen Expedition, citing the lack of troops and money, and because he had a disagreement with Koca Sinan Pasha. All these roles attributed to Lala correspond exactly with historical sources (Turan, 1958, pp. 552-572; Uzunçarşılı, 1988b, pp. 27-28). It was not only through Lala that Taşkentli Seyyid entered the palace, but also through Celal Bey (Arslan Sözüdoğru, 2016, pp. 154; Emecen, 2009, pp. 417).

Celal Bey was the ‘reisülküttap’ in the play and Selim's confidant took part in the divan and wrote and recited poems with Selim. According to historical sources, his real name is Hüseyin and his name is mentioned as Manastırlı Celal because he uses the pseudonym Celali. He was a companion of Selim II for 20 years and served as a ‘miralem’ and Anatolian fief bookkeeper. It is stated in the sources that Celal of Manastır, who wrote poetry, was fond of drinking and entertainment. Due to his constant opposition to Sokullu and Ebuussud Efendi, his attitude towards religious issues, his use of cannabis and his approach to Bâtıni groups, he was appointed to Damascus, but he refused and returned to Bitola where he died (Aksoyak, 2005, pp. 7-9). First of all, as discussed in the play, Celal Bey did not serve as the reisülküttap. Kınalızade wrote that Celal Bey served as the reisülküttap during Selim's principedom, but Gelibolulu Ali stated in his ‘tezkir’ that this information was

not correct and that the reisülküttap in *Künhü'l Ahbar* was the poet Kara Fazlî (Güneş, 2013, pp. 46-47). Even if Kınalızade is right here, Celal Bey's being a 'reisülküttap' predates Selim II's accession to the throne. In this case, he cannot take part in the *Divan-ı Hümayun*, even if he was Selim II's companion. Secondly, the play portrays Celal Bey and Sokullu as close and compatible. However, historical records show that Celal Bey was in opposition to Sokullu (Güneş, 2013, p. 50). While the character's influence on Selim and his closeness to him are portrayed correctly, his position in the palace and his relationship with Sokullu are not, which is contrary to historical reality. The other point to be evaluated here is that while the name "Cafer Bey" is mentioned in the synopsis/introduction of the play in the text introduction, just a few pages below, only the name "Celal Bey" appears in the cast of characters. At this point, there are two possibilities; the first is that a spelling mistake was made and Manastırlı Celal Bey was meant, and the evaluations made remain valid. The second possibility is that Lala Cafer Bey, who was the lord lord during Selim II's principdom, and Manastırlı Celal may have been confused throughout the play. Cafer Pasha, who was the Sanjakbeyi of Hama, met Manastırlı Celal in Damascus and then Manastırlı Celal became Cafer Pasha's son-in-law. After Cafer Pasha was appointed lala to Prince Selim, he was instrumental in introducing his son-in-law Manastırlı Celal to Prince (A. Akdağ, 2024, pp. 335-336; Aksoyak, 2005, p. 8; Güneş, 2013, pp. 335-336; K. H. Yılmaz, 2017, p. 428). If Lala Cafer Pasha is meant in the play, it can be said that it is not in accordance with historical reality.

While the character of Baki is portrayed in the play, his poetry and his authority in the palace are reflected. It is seen that the character Baki, whom we see in the *Divan* and *Hasoda*, is against Lala Mustafa Pasha and supports Sokullu, and that he reads poetry and is highly respected by Selim. The poet Baki is a great *Divan* poet referred to as "Sultanü's-suara" in historical sources (Çavuşoğlu, 1991, pp. 537-540). He was dismissed from his post at the Murad Pasha Madrasa in 1566 for unknown reasons (Kaplan, 2021, pp. 63-65). Baki returned to his post only three years later and was appointed as a *muderris* at Mahmud Pasha Madrasa in 1569, Eyyup Sultan Madrasa in 1571 and Sahn Madrasa in 1573 (Rababa, Alzyout and Jaradat, 2022, pp. 7-8). It was only after 1573 that Baki became close to Sultan Selim II through Feridun Ahmet Bey, Sokullu's secret clerk (Kaplan, 2021, pp. 49-50) and it is recorded that Selim II invited Baki to a conversation outside the palace (Donuk, 2017, p. 722). Although Baki served as *kadı*, *beylerbeyi* and *kazasker* in addition to being a *müderris*, he only served as a *müderris* during the reign of Selim II. In this respect, it is not possible for him to have taken part in the *Divan* during the reign of Selim II. In the play, which deals with the period between 1566 and 1570, the poet Baki can't be close to Selim II, and the sources show that the closeness between them was only in 1573, and it should not be forgotten that the poet Baki was dismissed in 1566 and only returned to his position as a *müderris* in 1569.

In the play, the character of Seyyid is a quiet, soft-spoken *neyzen* and *derviş*, respected by Selim and Mihrimah, who enter the palace thanks to Sokullu's enemy Lala

Mustafa Pasha. Due to his relationship with Kale Hatun, Selim ordered his death but he was hidden thanks to Celal Bey. Taşkentli Nakibüleşraf Seyyid Muhterem Efendi, whose physical characteristics or character are not mentioned in the historical sources, entered the palace during the reign of Selim II and is even recorded to have comforted Selim II during the İnebahtı Defeat (Emecen, 2009, p. 417). However, some information about the character of Seyyid does not coincide with historical reality. First of all, he entered the palace through Celal Bey, not Lala Mustafa Pasha. Secondly, he did not display an oppositional attitude towards Sokullu; on the contrary, he helped Sokullu, whose position was shaken due to the Astrakhan Expedition, to regain his prestige and to trust Sokullu in the formation of the new navy in 1571 (Arslan Sözüdoğru, 2016, p. 154; Emecen, 2009, p. 417). Other actions and events attributed to the character of Seyyid are fictitious and do not have the value of historical reality.

In the play, Mihrimah Sultan is seen as young, dark, medium-sized and thin, but sickly and constantly sad, and she is seen grieving for Prince Mustafa. We learn that Mihrimah Sultan is intellectual, well-educated, well-mannered, loved by Hürrem Sultan and Kanuni, initially supported Prince Bayezid and later supported Selim. The fact that her treasury was quite large, that she did not marry after her husband Vezir Rüstem Pasha, that she served as Valide Sultan for a while after Hürrem Sultan, she dominated the administrative affairs and influenced the administration with her closeness to her brother Selim (Kaçar, 2020, pp. 39-40). It is known that her husband Rüstem Pasha found Pedro de Urdemalas to cure Mihrimah Sultan's illness (Camino de Santiago as cited in Vielva Diego, 2018, p. 12). As for Mihrimah Sultan's physical characteristics, it is possible to make a physical description from the very similar portraits in the Courtauld Institute, Lacock Wiltshire National Heritage Collection, Mazovian Museum, Uffizi Gallery, Topkapı Palace Museum and Rahmi Koç collections. While the painter of the first portrait is unknown, it is stated that its owner was Bishop Paolo Giovio, an Italian intellectual who lived between 1483-1552 and collected portraits of famous historical characters (Pera Museum, 2012). In all of the works, which are a repetition of the first portrait, it is seen that she has white skin, brown eyes and auburn hair close to blond. While Mihrimah Sultan's other character traits are compatible with historical reality, it is evaluated that her physical appearance does not reflect historical reality.

In the play, the character named “Defter Emini (Defterdar) Mustafa Çelebi” leaves the court after bringing the records. In historical sources, it is stated that Defter Emini Mustafa Çelebi Bin Cafer Bey worked as a defter emini during the reign of Selim II, and that defter emini were not members of the divan but were called to the divan only when needed (Afyoncu, 1994, pp. 91-93; 2014, p. 153). Here, the name and position of the historical figure are correct and in line with historical sources. However, the use of the term defterdar for the same person in parentheses in the script is incorrect. In the relevant period, the defterdar was a full member of the Divan and the highest authority responsible for all financial affairs

(Kütükoğlu, 1994, pp. 94-96). For this reason, it is a mistake to also refer to Mustafa Çelebi as the defterdar.

In the play, Kale (Kartanou) Hatun is the Sultan's favourite concubine, but she is thrown into the dungeon after her love affair with Seyyid. It is also discussed in historical sources that the original name of Nur Banu Sultan, Selim II's haseki, may have been Kali Kartanou (Arbel, 1992, pp. 248-252; Şahin, 2007, pp. 250-251). Whether Kali Kartanou was Nur Banu Sultan herself or another concubine is completely contrary to historical reality. The other characters are fictional, and no assessment can be made regarding their historical reality.

In addition to the fact that the cast of characters is generally compatible with historical reality, it is thought that the explanation of the fictional parts by the teacher will prevent a possible misinterpretation. On the other hand, it was determined that the cast of characters was related to the acquisitions of units 3, 4, 5 and 6 (3.3; 4.2.a; 5.5.a; 6.2.a; 6.2.a; 6.2.c) of the 10<sup>th</sup> Grade History Curriculum (MEB, 2018, pp. 30-34). In the 2024 History Curriculum, His.10.3.1, His.10.3.2, His.10.3.4 and His.10.3.5. are related to coded learning outcomes and process components (MEB, 2024, pp. 45-50).

The first relationship between the cast of characters and the acquisitions is the devşirme status of Lala Mustafa Pasha and Sokullu and their position in the state. The rank and position of the two devşirme pashas as of Selim II can be associated with the acquisition "10.3.3. Analyzes the effect of the Janissary Corps and the devşirme system on the Ottoman statehood process." In the textbook, the devşirme system is discussed in detail and the history, rules and results of the practice are given (MEB, 2023, pp. 93-95). In the play, Sokullu Mehmet Pasha's rank and power in the administration are seen, and the role of Lala Mustafa Pasha in the period is emphasized. For this reason, it is evaluated that watching the play while dealing with the relevant acquisition or after it is taken will contribute to and concretize students' meaningful learning.

Based on the prominence of Sokullu Mehmet Pasha, who presided over the Divan-ı Hümayun, the play can be used for the learning outcome "10.4.2. Analyzes the structure of the Ottoman state administration based on the unity of ilmiye, kalemiye and seyfiye classes." and the acquisitions "10.6.2. Analyzes the regulations aimed at strengthening the central authority in the Ottoman Empire. a) ...the sultan's transfer of the presidency of the Divan-ı Hümayun to the grand Vezir...". In the textbook, the Divan and its members are explained in detail and the narrative is supported by drawings (MEB, 2023, pp. 177-179). By using the play as material in lessons, these drawings can become animated for students. Moreover, the Divan-ı Hümayun meetings in the play can provide visual support in understanding how the decision-making mechanisms of the state are carried out and who is effective.

In addition, through the character of Selim, the upbringing of the sultans and the relationship between the sultan, the palace and the palace after Selim II can be discussed.



This point will contribute to the acquisition of the acquisition “10.6.2.c. The method of raising princes from the beginning to the seventeenth century and its effect on the Ottoman administration is emphasized.”

When we evaluate the cast of the play from an educational point of view in general, it can be stated that it is suitable for use in history lessons, but there are points to be considered. Among the historical characters, especially Poet Baki, Celal Bey and Defter Emini Mustafa Çelebi's duty in the divan should be explained, information about the fictional characters should be given and the aesthetic concerns of the theatre should be mentioned. Again, contrary to the way Sokullu is portrayed in the play, his importance in history should be emphasized. Students should be reminded that the author of the work can add comments and be subjective in the way characters with historical reality are handled. Otherwise, events and people that do not exist can be attributed to the historical reality of the period by the students. In addition, it should be emphasized that although Selim II left the administration to Sokullu, he acted contrary to Sokullu's decision regarding the punishment of Lala Mustafa Pasha and the conquest of Cyprus and could take decisions when necessary.

Introducing the actors at the beginning of the play recording is a useful practice for students who are not familiar with the historical figures of the period and can prevent any confusion in case the actor plays more than one character, and the character is not recognized by the costume. Otherwise, students may associate historical events with the wrong personalities. Starting the dialogues with the name of the other character or using expressions to indicate the interlocutor between dialogues can help students who have not watched the presentation to name the characters correctly.

### **Evaluation of time and space in terms of history education**

The play takes place during the reign of Selim II between 1566 and 1574. The attack on the pashas for the cülus in the first scene points to 1566, the year Sultan ascended the throne. While the Yemen Rebellion, Aceh and the Cypriot ambassador's request for help extended the period to 1569, the decision to send aid to Andalusia with Uluç Ali Pasha means that this time extends to 1570. In this case, it can be stated that the objective time of the play is between 1566 and 1570. The stage order of the historical events is as follows: the visit of the French ambassador, the Cülus event, the Yemen Rebellion, Lala Mustafa Pasha's delay in the mission, the opening of the Suez Canal, the inspection of Lala Mustafa, the requests for help from the envoys of Aceh and Andalusia, and the decision of the expedition to Cyprus. Although there are subtle differences in timing between the historical events and the events in the play, the time in almost every scene is handled in accordance with the historical calendar (Uzunçarşılı, 1988b, pp. 1-53) and historical events are dealt with in chronological order in the play. The presence of the poet Baki in the play, which deals with the events between 1566 and 1570, is contrary to historical time, and contrary to the play, Baki only became close to Selim II in 1573 (Kaplan, 2021, pp. 49-50).



Educationally, the time of the play is related to the 4<sup>th</sup> topic of the 5<sup>th</sup> unit of the 10<sup>th</sup> grade (MEB, 2018, pp. 30-34). The fact that the years 1566-1570 are the subject of the play, “10.5.4. Shows the main political developments that took place between 1520-1595 on the history strip and maps. a) As major political developments... Zigetvar Expedition (1566), Conquest of Chios (1566), Conquest of Yemen (1568), Conquest of Cyprus (1571), Inebahtı Naval War (1571), Conquest of Tunisia (1574)...are given.” In the 2024 History Curriculum, His.10 .3.1 coded learning outcomes and process components (MEB, 2024, pp. 45-50). The temporal approach of the play is also educationally appropriate as it is chronologically accurate. However, since the play deals with a period of four years, there are time skips. Although time jumps are natural due to the nature of theatre, which deals with many subjects in a short time and tries to create a meaningful context, the chronological order of events should be reminded and time jumps should be explained with their reasons, events should be related to each other, cause and effect relationship should be given directly or students should be directed to establish cause and effect relationship. Or historical events should be handled in a cause-and-effect relationship and then the theatre should be watched. Thus, students can analyze time jumps. When one of these measures is not taken, historical events at different times can be understood as taking place at the same time, and simultaneous historical events can be understood as taking place in different time periods, which may cause anachronism and prevent students from creating a holistic perception of time.

The main setting of the play is Topkapı Palace, and the events take place in the Hasoda, Arz Odası, Divan-ı Hümayun (Kubbealtı), various parts of the palace and a bazaar. A few objects are mentioned in the script to help the fiction, as a matter of fact, due to the nature of theatre, space description and description are not expected (Çetişli, 2014, p. 101). When the video recording of the play is analyzed, there is only one background as a decor and this background is the Divan-ı Hümayun room and it is clearly seen that efforts were made to make it resemble the Divan-ı Hümayun in Topkapı Palace. This decor reflects the Divan in general and is in line with historical reality. However, since this decor is used in every scene, all the spaces look like the Divan-ı Hümayun room. It is thought that this situation does not follow the historical reality of other places and may cause students to acquire a wrong perception of historical space. While the use of space in the play is educationally appropriate in the script, there are some deficiencies in the video of the play.

The use of Topkapı Palace, Hasoda, Arz Odası, Divan-ı Hümayun (Kubbealtı) as a place in the scenario “10.6.1. Analyzes the roles of Topkapı Palace in the development of state administration, the training of statesmen and the development of urban culture.” The space in the scenario can be educationally useful in understanding the function and parts of the palace in the explanations of the acquisition. However, the use of a single decor in the recording of the play creates the perception that the events take place in a single location. It is thought that this situation may make it difficult for students to understand the parts and functioning of the palace and may cause confusion in the plot.

## **Evaluation of style and language in terms of history education**

The language of the play is heavy and there are frequent Arabic and Persian words. Although this is reasonable since the text was written based on archival sources, the language of the text still does not exactly match the vocabulary of the period. However, it is possible to speak of a controlled obsolescence in language and style. Moreover, the play includes the divans “Ey Gönül” and “Yaşum Hicrinde” of Selim II, and two poems were composed by Tahir Ateş Karaduman and used in the play. “Ey Gönül” was sung in Pençgâh and “Yaşum Hicrinde” in Suzinak makam. Based on the information that Selim II wrote and read Divan poems with poets, it can be stated that the language and style of the play are close to historical reality. In addition, the language of the play can be an example for students to see how the language was in the period discussed and help them make sense of the language change.

From an educational point of view, the language and style of the play are heavy for 10<sup>th</sup> grade students. The language is heavy and thick, which is difficult and distracting for students to comprehend. Since students cannot realize meaningful learning with material they cannot understand, the teacher's preparation before and guidance during the theatre play is very important. The evidence-based learning approach requires the archival source to be organized according to the students. Primary sources should first be transcribed, expressions that make it difficult to understand should be simplified, and deviations from the original should be eliminated in accordance with the cognitive level and age of the group (Nichol, 1991, as cited in Doğan, 2007, pp. 139-141). Students should be reminded of the alphabet change and the edited version of the script or the archive sources used according to the evidence-based approach should be shared with the students. It is thought that the problem of not understanding the language can be overcome by the teacher's guidance through the edited texts. However, it is suggested by the researchers that the fact that the language is heavy for the student level is one of the important problems in understanding the play and implementing the activities and that the Presidency of State Archives should evaluate the need to solve to overcome this problem.

It is evaluated that the Hafıza-i Saltanat theatre play overlaps with historical reality in general, serves the acquisition of the relevant acquisitions, is appropriate for the age and level of the student, the costumes and accessories used reflect the period, overlap with the time in which the related subjects take place, and the cause and effect relationship between the events is processed (Öztaş, 2007, p. 244). On the other hand, it is evaluated that the language used in the play should be brought closer to today's Turkish for 10<sup>th</sup> grade students and the decor should be enriched.

## **Evaluation of the Activities for the Hafıza-i Saltanat Theatre Play in terms of History Education**

The first worksheet of the first activity titled “Hafıza-i Saltanat (A theatre play about the palace life)” was planned for 115 minutes to be applied during the first activity and the

second worksheet to be applied after watching the whole play.<sup>5</sup> The first activity is related to Grade 10 acquisitions 5.4, 5.7, 6.1, 6.2, and 7.1 and learning outcomes and process components coded His.10.3.1, His.10.3.2, His.10.3.4, and His.10.3.5 in the 2024 History Course Curriculum (MEB, 2018; 2024). The physical and character traits of the characters were emphasized, and attention was drawn to important events in the play with open-ended questions. Thus, an introductory connection was established with the historical characters and historical events of the period in relation to the learning outcomes given above, and these situations were asked to be identified so that students could distinguish between historical reality and fiction. Thus, awareness was created in students about the historical reality that students should pay attention to in the play and that the author may be subjective.

Although all of the historical characters were correctly identified by all students in the table created for fiction and reality along with the characteristics of the characters, 19 students attributed reality to the Cyprus Ambassador, 18 students stated Kale Hatun as real and 1 student as fiction. Meczip was stated as real by 4 students, fiction by 13 students and 2 students were not sure. Madam was stated as real by 6 students, fictional by 12 students, and 1 student was not sure. While the majority of the students were able to distinguish the fictionality of three of these 4 fictional characters, no student was able to distinguish that the Cypriot ambassador was fictional. One of the noteworthy points in the character tables is the statements about Sokullu. The characteristics of Sokullu were described positively by 10 students, positively and negatively by 4 students, and completely negatively by 5 students. For example, S16 described Sokullu as “self-confident, brave, intelligent, having authority, consulting, making good decisions”; S17 described Sokullu as “trying to provide justice but dictator”; S5 described Sokullu as “scheming in secret”. As mentioned in the educational evaluation of the cast of characters, it is seen that the way the characters are handled in the play affects the students and causes confusion in definitions.

To the question “What are the main political and military events mentioned in the play (Selim II period)?” in the activity, 11 students answered, “Aceh's request for help”; 10 students answered “Lala Mustafa Pasha's disobedience”; 10 students answered “Yemen Rebellion”. 9 students; “The decision of conquest of Cyprus” was mentioned by 8 students. It is seen that the majority of the students expressed the events of the period. However, “Aid to Andalusia” and “Suez Canal Project” were mentioned by 5 students; “Cülus rebellion” 2 students; “alliance with France” was mentioned by 1 student and it was determined that these four events were overlooked by the majority. Kale Hatun and Seyyid relationship was evaluated by 2 students as a historical event of the period, and they could not distinguish that it was fiction. For example, S4 answered as “The request for help from the envoys of Aceh and Andalusia, the disruption of the Janissary Agha (Cülus event) and cutting the Venetians' foot from Cyprus”; S7 answered “The situation of Lala Mustafa Pasha, whether

<sup>5</sup> For the first activity and worksheets; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/1.pdf>

or not to send help to Aceh, the rebellion in Yemen, the canal between Bahri Sefid and Bahri Ahmer (Suez Canal Project)". Considering their answers, it is thought that the majority of the students were able to identify the events of the period according to the play and make sense of historical events.

In the answers given to the question "What does the theatre tell us about the Ottoman palace life?", it was determined that 12 students described the palace as "a place where intrigue, betrayal, rivalry, secret works are done", 8 students described the palace as "a place where fun is had, poets are valued, art and music are valued". The number of students who defined the palace as "a serious place where decisions are made, where the Divan-ı Hümayun is held, where political and military affairs are carried out, where state officials live" is 5. 1 student described it as "the sultan's house, where the sultan's family lives" and 2 students described it as "a place where men and women live separately, where there is a harem". Although the students' definitions are correct, it is noteworthy that the palace is mostly characterized by intrigue, betrayal, rivalry and secret affairs. This negative inference may be a result of the prominence of the relevant themes in period dramas, but it also shows how the play can affect the perception of historical reality if fictionality is not specified. When the students' statements in the activity were evaluated in general, it was seen that they were able to concretize the historical place, associate the place with historical figures and events, and explain the historical and cultural importance of the place.

It is evaluated that the activity was prepared with an attitude towards making students realize the political events, places and personalities of the Selim II Period and that it realized its purpose according to student statements. However, it was observed that the students had problems in determining the physical characteristics and duties of the characters since there were no clues in the play about who some of the characters could be. On the other hand, the activity was prepared in accordance with the rules in terms of achievement and content (Kaymakçı, 2012, pp. 188-190), but watching the play for 90 minutes of the 115-minute planned activity caused students to get bored and have difficulty in understanding the play and content due to its language. While the features of the play negatively affected the students, this situation was also reflected in the activity based on the play.

The second activity, titled "Who Decides About Lala Mustafa Pasha?", aimed to teach decision-making processes in the Ottoman management approach and was planned for 25 minutes to be implemented by watching excerpts from the play.<sup>6</sup> In the activity, which paid attention to the rules of preparing the activity, 4 archive documents were used and the provisions of the period were transcribed and presented together with the original. With original provisions and questions, students were encouraged to question and think analytically with an evidence-based approach. In this respect, a very important educational planning was made in the activity. An attempt was made to raise awareness about the

---

<sup>6</sup> For the second activity and worksheets; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/2.pdf>

influence of the Divan-ı Hümayun, the Grand Vezir and the Sultan in decision-making processes; in fact, 19 students explained the influence of “Divan” and “Grand Vezir” and 17 students explained the influence of “Sultan”. In addition, students gave answers about how the decision-making process was carried out, showing that they comprehended “the agenda of the issues in the Divan”, “the claims discussed”, “the process of verifying these claims”, “how the consultation was held” and “how the decision was communicated”. For example, S1 wrote: “Due to the incomprehension and aggression of the citizens who could not receive the ‘cülus’ tip, the state left its problems with foreign states and dealt with internal problems... The Grand Vezir called Defter Emîni and asked for the correspondence with Lala Mustafa Pasha, and after the correspondence was brought, it was examined and consulted with the members of the Divan... It was said that Pasha's main goal was to become grand vizier. Since he failed to suppress the rebellion in Yemen, it is thought that it would be more appropriate to replace him with Koca Sinan Pasha... Since Lala Mustafa Pasha delayed his duty for 9 months and could not fulfil it, he gave the ammunition given to him and the things supplied from the treasury of Damascus and Aleppo to Sinan Pasha who was appointed to Yemen and returned to Damascus... The Grand Vezir said that he should be killed, but the sultan decided that this should not be done.”; S15, on the other hand, “...Lala Mustafa Pasha's plotting behind the back of the state and the uprising of the janissaries... He decides to tell Selim Khan about the corruption he has done and to do what is necessary for him from Selim's wrath, selling the foundation lands as Tımar, making real estate illegally... It was decided that he should be dismissed from his post, that he should return to Damascus with the insignia and papers given to him for Yemen ammunition, and that he should give the hundred thousand filorins supplied from the treasury of Damascus and Aleppo to Sinan Pasha, the Beylerbeyi of Egypt, who was appointed as the new Serdar of Yemen... Sultan Selim makes the final decision.”, it is seen that they explain the decision-making processes correctly, indicate who was effective in the process, and answer the questions as they appear in the play and in the transcript of the original documents. Moreover, it was observed that the students explained historical events and personalities from the perspective of evidence, but did not express other possibilities, established limited historical empathy at the fourth level, and explained historical events, personalities and places meaningfully by associating them.

It was observed that the activity was following the rules in terms of content and achievement, the original documents were organized according to the evidence-based learning approach, but students needed more time in the activity planned for 25 minutes. In particular, it was observed that the inclusion of original documents positively affected the students, and attracted their interest and they examined these documents without guidance for a while before the activity. It was observed that some students tried to read the original document even though they had a transcript. These documents, which increased the motivation of the students, enabled the activity to run in the right way, and in parallel with this interest, more detailed and careful answers were given than in other activities.



The third activity aims to make students question the importance of Cyprus and the Mediterranean for the Ottomans, the political balances in the Mediterranean, and what kind of a decision was taken regarding Cyprus during the reign of Selim II. It was planned for 25 minutes and was associated with objectives 10.5.4, 10.5.6 and 10.5.7 and was designed following the rules in terms of content and objectives.<sup>7</sup> In the 2024 History Course Curriculum, it is related to the learning outcomes and process components coded His.10.3.1 (MEB, 2024, pp. 45-50). In the activity, 19 students answered “Venice” to the question “Who do the Greek Cypriots complain about?”; 18 students answered “The plundering of Cyprus, the prevention of trade and transportation” to the question “What do you think the reasons for complaint could be?”. It is seen that the students comprehend the political ground and actors formed before the Cyprus Expedition, can explain the elements that are active in the Mediterranean and threaten Cyprus with the effect of the play, and can associate historical figures and events with the place. To the question “Why does Selim II want to cut the Venetians' foot from Cyprus?” 8 students answered “The security of the Mediterranean”; 5 students answered “Venice's desire to increase its power / activities / alliance with the Spaniards”. In the same question, 4 students stated “the desire to help in order not to remain silent about the oppression in Cyprus” and 4 students stated “to bring aid to Andalusia / to protect the navy while doing so”. For example, S10 explained as “He does not want a navy to be sent to Andalusia to be squeezed by Venice and its allies”, while S3 said “Because the Venetians are leaving the people of Cyprus in a difficult situation and the people of Cyprus are asking for help from Selim II”. S16 said “Cyprus is a critical region for the ideal of Mediterranean domination. While Cyprus was in danger, the Mediterranean could not be dominated”. Although all of the answers were correct, no student was able to give all the answers at the same time. However, it was observed that the majority of the students comprehended the reasons for the Ottoman intervention and were able to explain the importance of Cyprus and the Mediterranean as much as shown in the theatre play. In addition, it was observed that the students were able to question the importance of Cyprus and the Mediterranean for the Ottomans, the political balances in the Mediterranean and how a decision was taken for Cyprus during the reign of Selim II in accordance with the purpose of the activity, but only as much as it was discussed in the play. In terms of historical contextualization, it was observed that students comprehended the historical importance of the place, were able to express the effect of the place while establishing a cause and effect relationship between events, and were able to explain it by associating it with historical figures and events.

The fourth activity dealt with the functioning of the justice system in the Ottoman Empire, was planned for 35 minutes based on the play excerpts and was associated with acquisition 10.4.2 and designed in accordance with the rules.<sup>8</sup> In the activity, 19 students answered the question “What is the case subject to the lawsuit?” correctly by explaining the

---

<sup>7</sup> For the third activity and worksheets; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/4.pdf>

<sup>8</sup> For the fourth activity and worksheets; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/5.pdf>



irregularity and dispute through the “chicken” incident. “Who do you think is right? Why?”, 19 students explained that ‘Tacir is right’ by ‘referring to the story of the solicitor’. The question “How do you think the case will continue from now on?” was answered as “The dismissal of the woman, execution of the Kadi and Madam”. In this question, it was observed that the students avoided thinking and did not engage in any questioning or brainstorming about the functioning of the justice system. In response to the question “Do you find the woman's decision (finding Madam right) correct? Why?”, it was observed that all 19 students answered “No, I do not find it correct” based on the fate in the play, and only 2 students could not explain the reason, and only 2 students stated, “Because interest is haram”. To the question “If you think the decision of the Kadi is wrong, what kind of argument (justification) would you put forward?” 17 students could not answer, 2 students took “Tacir's objection” from the play as it is and presented the sentence “Interest is haram” as an argument. “Do you think the decision made by Grand Vezir Sokullu Mehmet Pasha was correct? Why?”, 19 students gave roughly the same answer as ‘Yes, it is right because Sokullu is a grand vizier, he knows best’ and the powers and responsibilities of the grand vizier were not addressed. The reason is considered to be the negative effect of limiting the questions to video segments. In response to the question “What was the Grand Vizier's loss in this case?”, 19 students stated that he “lost akçe” and 5 students were angry that Sokullu paid Madam. To the questions; “What was the outcome of the case?”, “What kind of a person was Madam?”, “What kind of a person was Kadi?” it was determined that all students gave classical answers such as “good-bad” in a hurry and without thinking. It is evaluated that the students explained the events with stereotypical expressions and empathized at the level of cliché generalizations. In addition, it was observed that students asked questions such as “Are we going to watch it again?” “How many times have we watched it?” before the activity, and “Is it over yet?” during the activity, and the students got bored and tried to finish the questions in a hurry. It was determined that the reason for this loss of motivation was not the activity, but the fact that the play was watched frequently, even if in different scenes. It is considered by the researchers that if it is possible to apply all activities to the same group, it would be more appropriate to choose a wide time interval or to apply only some activities or to apply the activities to different groups.

In the fifth activity, 25 minutes were planned to teach the borders and power of the Ottoman Empire and it was associated with acquisitions 10.5.6. and 10.5.7. In the worksheet prepared in accordance with the rules of the activity, in addition to watching the sections from the play, instructions for the ability to use maps were added, unlike the other activities.<sup>9</sup> In the question “Show the places where the ambassadors in the play come from”, 19 students were able to point to Cyprus on the world map, while one student quickly found Spain for Andalusia and the other students pointed to the same point. It was observed that there were students who remained silent here, and some students participated in this

<sup>9</sup> For the fifth activity and worksheets; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20sultanat/3.pdf>

marking because a few students found it, and it could not be determined how much the students mastered the location of Andalusia. When they were asked to show the place where the Aceh envoy came from, none of the students could show it, and it was observed that the students searched for the place on the map. After giving enough time, the researchers gradually supported the students and explained that Aceh was Sumatra Island. After some students found Sumatra on the map, the students who could not find Sumatra were informed that Sumatra was in Indonesia, so the remaining students were able to identify the place. However, in this process, it was observed that the students did not make a conscious marking even in gradual instructions, and that they searched for place names by scanning the map.

In the continuation of the activity, the directive “Ask the students to show the borders and sphere of influence of the Ottoman Empire in this period.” was not followed, and only information was given by the researchers on the maps titled “Political developments between 1520-1595-1” on page 140 and “Political developments between 1520-1595-2” on page 141 of the textbook regarding the sphere of dominance and power of the Ottoman Empire. The reason for not following this guideline is the lack of a detailed map of the 16<sup>th</sup> century that complies with historical reality and map rules and belongs to official institutions. The maps in the textbook are in a way to meet the need, but the area of dominance of the period requested in the directive is already shown on these maps. For this reason, the researchers drew attention to the maps in the book and explained the dominance area of the period instead of the students showing them. The researchers directed “Ask the students about the advantages and disadvantages of having such a geography and sphere of influence.” The directive was realized verbally. The students responded that “During the reign of Kanuni, the state reached its natural borders”, “During the reign of Selim II, it no longer had advantages but disadvantages”, and “It became difficult to manage such a large area”. It was observed that the students tried to finish the activity without looking at it from a detailed and broad perspective.

With the sixth activity, it was aimed to provide an example of rest and entertainment in the palace, the sultan's lifestyle, and his relations with the people of literature and art.<sup>10</sup> For this reason, instructions were given to watch the 90-minute play in one piece and discuss how the life of the sultan and the palace was. Since it was thought that re-watching the 90-minute play in the activity would be a disadvantage for researchers or teachers working with the same group and might cause students to find it boring and lose interest, the sixth activity titled “Resting and Having Fun within the Boundaries” was not implemented in this way, and the activity plan and instructions were evaluated. The activity instructions were prepared for the purpose of the activity and in the instructions, the class was asked to vocalize the divan poem titled “Yaşum Hicrinde” by Selim II. In this respect, the activity dealt with the subject with an original and different approach, but the language of the divan

---

<sup>10</sup> For the sixth activity and worksheets; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/6.pdf>

poem is quite heavy and it is thought that at least the transcript and the version written in today's Turkish should be given to the students. One of the points that draws attention in the sixth activity is that there is an indirect connection, not a direct connection, between the outcomes associated with the activity, and that the activity can be developed according to the outcomes. When the 115-minute activity is planned to be implemented, it is thought that it would be more appropriate not to apply all six activities to the same group of students or to make a choice between the first and sixth activity for the purpose of the lesson.

When all the activities were evaluated, it was observed that the students associated the historical events that took place between 1566-1570 with historical places and personalities within the framework of theatre play and activities;

- Associated historical events that took place between 1566-1570 with historical places and personalities,
- They explain events in a cause-and-effect relationship,
- They grasp the conditions specific to the period,
- It is evaluated that they comprehend events, places and personalities in the relevant period in accordance with the historical context.

The activities are structured on knowledge and skills depending on the acquisition. In each activity, it was planned to watch sections of the play for the student to understand and comprehend the events, facts, places and people related to the relevant historical period. Along with the excerpts from the video recording of the play, open-ended questions were used to develop students' historical empathy, use of historical evidence, questioning, interpretation, critical thinking and logical inference skills. Thus, while providing an infrastructure to develop students' historical knowledge and skills, activities such as seeing, hearing, speaking, writing, etc. that would appeal to students' multiple sensory organs were put into use.

In the process of implementing the activities, the practitioners acted following the activity instructions, while at the same time guiding in a progressive, explanatory and facilitative manner without intervening and dictating according to the level of the student and their performance in the process.

Although the acquisitions addressed in the activities are important in terms of history education, care was taken to ensure that the sections of the play specified in the instructions for viewing were related to the acquisitions. At the same time, it was determined that students' interest and attention increased with worksheets prepared under the evidence-based learning approach, and parallel, these worksheets were more effective than other worksheets in gaining the knowledge and skills aimed at the activity.

However, based on the observations during the implementation of the activities, it can be said that students can develop domain-specific skills more if "why" and "how" questions are included in the activities as well as "who" and "what" questions. Again, it is thought that asking the questions in the activities based on the textbook and different

historical sources as well as the video recording of the theatre play would be beneficial for students to gain a more holistic and broad perspective on the period. On the other hand, it is considered that supporting the process with various materials and techniques prepared in accordance with the evidence-based approach (Kadi registers or other archive documents of the period, information cards for historical figures, activities such as puzzles and quiz contests created with web 2.0 tools, drama studies, etc.) will produce more effective results.

### **Conclusion**

In this study, the Hafıza-i Saltanat theatre play and activities put forward by the Presidency of State Archives were evaluated in terms of history education by making use of the opinions of 10<sup>th</sup> grade students and the relevant historical literature. When the findings obtained were analyzed, it was seen that the results were mostly similar to the previous studies in the literature.

Redington (1983, pp. 3-5), one of the first studies on theatre in education, stated that theatre has elements such as learning by experiencing and empathy building, and Akça Berk (2012b, pp. 258-261) concluded that through historical reenactment, students established historical empathy in accordance with the context and their communication within the group improved. Similarly, in this study, twists toward empathy were found in the students' answers, and clues were observed that the students understood the events through the eyes of the period characters. At the same time, in parallel with Yılmaz's (2004, p. 51) study, in this study, students interpreted the play they watched and analyzed it with the help of questions in the activities, and experienced watching and questioning by thinking.

Kömür and Aksak Kömür (2016, pp. 33-34) applied the techniques of Harriet Finley Johnson, who first applied the dramatic teaching method in history lessons, and concluded that students' interest in historical sources increased, they used the sources effectively, and they made progress in their historical knowledge. In the activities for the theatre play organized according to the evidence-based learning approach, it was observed that students reacted positively to the original documents, increased their interest and motivation towards the activity, and made evidence-based inferences while expressing the events of the period. Studies on the evidence-based learning approach have revealed that in teaching with evidence, in addition to using students' questioning, critical thinking and interpretation skills, students' curiosity about history increases and they act like little historians (Dinç, 2012, p. 81; Hendry, 2007, pp. 118-120; Kabapınar, 2019, pp. 29-36; Kabapınar & Yabansu, 2019, pp. 126-128; Robyns, 2001, pp. 383-384; Yakel & Torres, 2003, p. 69).

In the study, the students realized that Selim II made a decision contrary to Sokullu on the conquest of Cyprus and the dismissal of Lala Mustafa Pasha, that Selim II could use the authority of the sultanate, when necessary, contrary to the widespread opinion, and they handled history from a new and different perspective. Similar to this result, Harman, Riney-

Kehrberg, and Westburg (1999, p. 528) found that through theatre, students had the opportunity to think about historical moments in new ways. Similarly, Karabağ (2015, p. 15), in his study on reader's theatre, stated that theatre provides a new and meaningful perspective on the past and history.

In a study conducted by Kisida et al. (2020, p. 8) aiming to teach history through theatre, it was found that students' interest in history and historical empathy skills, as well as their knowledge of historical content, increased. Similarly, in this study, it was observed that students were interested in the original texts in the worksheets for a long time without guidance, made contextually appropriate statements reflecting their understanding of the people and events of the period, and increased their knowledge of historical figures, events and places of the period.

Weber (2005, pp. 114-116), who aimed to teach the Elizabethan period through theatre, revealed the usefulness of theatre in students' perception of change and continuity along with the results of other studies in the literature. He stated that the students tried to understand the historical period including the people, events and places in the theatre and revealed that they made a comparison between the past and the present in this interpretation process and created awareness about change and continuity. In this study, it was observed that the students answered the "Why?" questions in the activity by comparing the past and the present, explaining the events in line with the conditions of the period without ignoring change and continuity. As a matter of fact, for students who give clues about historical empathy to make explanations in accordance with the conditions of the period, they need to recognize the distinction between present and past and perceive change and continuity.

Greene, Erickson, Watson, and Beck (2018, pp. 251-253), in their study on the development of students who watched the theatre on stage within the framework of a school trip and students who watched a movie on the same subject, concluded that students who watched the theatre made a more significant improvement in knowledge and vocabulary on the subject than students who watched the movie. At this point, the fact that theatre as a teaching material provides more educational benefits compared to films emphasizes the importance of using the play *Hafıza-i Saltanat* as a teaching material in history lessons. However, even though it is a theatre play, the use of the video recording of the play means that the line between it and the film becomes thinner. This suggests that *Hafıza-i Saltanat* has fewer educational advantages than watching a video recording of the play.

Similarly, Brooman and Culpin (2002) compared the effects of watching the video of the theatre with the effects of watching the play in the venue, and found similar results to those of Greene et al. In their study, Brooman and Culpin (2002, pp. 55-56) stated that the sameness of the beginning and end of the video recording arouses less curiosity in the student than the unpredictability of the instant theatre viewing that differs in each



performance; unlike video recording, instant theatre viewing requires more concentration due to its non-intervention. He stated that in instant theatre viewing, the student sees from his point of view, whereas in video recording, he sees from the director's point of view, that his own experience affects participation, and that more concentration and stimulation will positively affect learning. Making an important comparison, Brooman and Culpin examined how many teachers would be willing to take on this responsibility, how much time they would devote to the procedural stages, and how much work would meet the outcomes and be worth the effort, but they only explained the advantages of instant video viewing and did not offer solutions to these obstacles. While we agree with the conclusions of Brooman and Culpin's comparison, the video recording of the theatre offers a solution for precisely these obstacles. By facilitating accessibility, saving time and economy, and being safe for students, video recording increases the likelihood that more teachers will use it as teaching material, expanding the use of the advantages of theatre in education despite changing conditions. The pandemic reminded the whole world of the "importance of accessibility".

It has been concluded that the play *Hafıza-i Saltanat*, which was written based on archival sources and deals with the historical events of the Selim II Period between 1566-1570, is generally in accordance with historical reality. Fictional events and people were also included in the play with the reflection of aesthetic concerns, which enabled the play to preserve its aesthetic structure specific to the theatre and to preserve its difference from historical animation and drama. On the other hand, it is evaluated that the fact that there are distances from historical reality due to the writing rules of the theatre and the necessity to make the fiction comprehensible will not constitute an obstacle in learning the acquisitions associated with the play and activities and can be resolved with an evidence-based approach and teacher guidance. The activities prepared for the play enabled the students to be a part of the process by interacting with the play rather than just watching it and made it easier for them to visualize the play and its aims, the historical events and personalities of the period covered in the play, and to grasp the historical context. It is evaluated that it enabled the students to directly recognize the decision-making mechanisms, especially the *Divan-ı Hümayun*, the palace organization and protocols, the connection of historical events with each other, the power of the state as of the period and the results of the *devshirme* system and to raise awareness.

Evidence-based learning, which can break down the understanding of history that remains in the past and is transmitted by someone else, gives students the opportunity to bring history to the present and to communicate directly with history. This state of action in which students take part brings about active participation and experience and enables them to realize meaningful learning. Evidential primary sources and especially archival documents are tangible pieces that serve the realization of learning. As students encounter these tangible pieces, they gain multiple perspectives and develop critical thinking, analyzing, questioning, inferring and interpreting skills by using them. On the other hand,



the ability of theatre to keep history alive in the present and make it comprehensible for everyone allows students to visualize historical events in their minds, embody historical figures and places, find pieces of themselves in history and empathize. By bringing together evidence-based learning and historical theatre, the Directorate of State Archives has produced a powerful and original alternative for history teaching. The theatre play, based on archival documents, managed to maintain the “balance between fiction and reality” while bringing “the history of the past” into the present.

While activities and collaborations that emphasize the educational role of archives responsible for the preservation and accessibility of evidentiary resources are increasing day by day in the world, the theatre play and activities prepared by the Presidency of State Archives constitute an important example of these collaborations and activities. This situation brings the importance of the play to the forefront once again and emphasizes the need for such studies. Based on the first and unique example of a play and activity for history teaching, different plays and activities should be developed, and collaborations that will enable archives to support history teaching should be increased. It is considered that the Directorate of the State Archives providing more teaching materials (theatre, activities, worksheets, etc.) for history lessons in terms of evidence-based learning and conducting various studies for history teachers for this purpose will make a great contribution to history teaching.

**Statement of Contribution:** *The first author contributed 40%, the second author 30%, and the third author 30%.*

**Support and Appreciation Statement:** *No external funding was used to support this research.*

**Conflict of Interest Statement:** *The authors declare that there is no conflict of interest.*

## References

- Açıl, C. & Karabağ, Ş. G. (2023). Eğitimde tiyatro ve tarih öğretiminde tiyatronun yeri. N. Hayta, B. Ata, H. Köksal, T. Belenli, S. Yakar (Ed.), *Tarih eğitiminde bir ekol: Prof. Dr. Mustafa Safran'a Armağan*, (ss. 171-196). Berikan Yayınevi.
- Ada, U. (2019). *Eğitimde tiyatro ve Edward Bond'un Big Brum oyunlarının eğitimde tiyatro açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Akademi.
- Afyoncu, E. (1994). Defter Emîni. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (9. Cilt, ss. 91-93). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/defter-emini>
- Afyoncu, E. (2009). Sokullu Mehmed Paşa. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (37. Cilt, ss. 354-357). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/sokullu-mehmed-pasa>
- Afyoncu, E. (2014). *Osmanlı devlet teşkilâtında Defterhâne-i Âmire (XVI.-XVIII. Yüzyıllar)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Akça Berk, N. (2012a). Tarihsel canlandırmanın tanımı, sınıflandırma çabası, tarih eğitimi ile olan ilişkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 75-95.
- Akça Berk, N. (2012b). *Ortaöğretim 11. Sınıf T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akdağ, A. (2024). Manastırlı Celâl'in şairnâme tarzındaki bir gazeli. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 14(27), 331-357.
- Akdağ, M. (1995). *Türk halkının dirlik ve düzenlik kavgası Celali İsyancıları*. Cem Yayınevi.
- Akım, P. (2013). *II. Selim dönemi elçi kabulleri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aksoyak, İ. H. (2005). Manastırlı Celâl'in satranç terimleri ile yazdığı gazeli. *TÜBAR*, 17, 7-16.
- Aktaş, Ş. (2022). *Anlatma esasına bağlı edebi metinlerin tahlili. Teori ve uygulama*. Bilge Kültür Sanat.
- Apaydın, E. (2018). *A. Turan Oflazoğlu'nun Osmanlı tarihine ilişkin tiyatroları ve bu tiyatroların tarihî gerçeklikle ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Arbel, B. (1992). Nür Banü (C. 1530-1583): A Venetian Sultana. *Turcica*, 24, 241-259.
- Arslan Sözüdoğru, H. (2016). Münecimbaşı Tarihi'nde II. Selim dönemi. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(27), 131-169.
- Baltacıoğlu, İ.H. (2006). *Tiyatro nedir?* (A. Alpöge, Y. Öğüt, & A. Baltacıoğlu, Haz.) (1. Basım). Mitos Boyut.
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/233). <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20827442&H ash=BA1278CCAB7784FF76DDD3B0D629F0BB4176054D6EADC54D9FCDF043688EDFA3& A=2&Mi=0>
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (ADVNS. MHM. D. 7/584). <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20827795&H ash=680A09BE71B2705B60D9E3ACBA5B10DE10648DB7A9D4EA7BE7AB5DF25DB77766& A=2&Mi=0>

- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/611). <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20827822&Hash=E08744DC2CFA83BC53F233F0776A238BA041C328EED2EBBEADD46F078E25C648&A=2&Mi=0>
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/721). <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20827932&Hash=EEB4266CB82459F691431E8AC8B0731BFEA72D7B6B9E72FFE1B33E7687CA5B51&A=2&Mi=0>
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/1454). <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20828665&Hash=A461FE7FB32180D6397D2CB97561D31DC95180770AF3B2A8EB1C19B67E17E5A1&A=2&Mi=0>
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/1913). <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20829124&Hash=08DD77F080E924C91E67A52F83249A9EA80644C0080B1B6296B68B2A7C55D6E7&A=2&Mi=0>
- Brooman, J., & Culpin, C. (2002). School history scene: The unique contribution of theatre to history teaching. *Teaching History*, (108), 55-59.
- Buttanrı, M. (2009). Yeni Türk edebiyatı-tarih ilişkisi bağlamında Türk tiyatro eserlerinde Genç Osman vak'ası. *Turkish Studies*, 4(1), 1765-1806.
- Çakır, İ. E. (2018). Sultan II. Selim. M. Şeker (Ed.) *İslam tarihi ve medeniyeti 12, Osmanlı siyasi tarihi I*, (ss. 427-466). Siyer Yayınları.
- Cook, S. A. (1997). Connecting archives and the classroom, *Archivaria*. 44, 102-117
- Çencen, N. & Şimşek, A. (2015). Usta tarihçilerin bakış açısı ile "Diriliş Dizisi". *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1377-1396.
- Çetişli, İ. (2014). *Metin tahlillerine giriş 2. Hikâye-roman-tiyatro*. Akçağ Yayınevi.
- Çavuşoğlu, M. (1991). Bâkî, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (4. Cilt, ss. 537-540). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/Bâkî--sair>
- Dinç, E. (2012). Tarih öğretiminde yazılı kaynakların kullanımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, (ss. 75-116), Pegem Akademi.
- Devlet Arşivleri Başkanlığı, (2021). Tarih öğretiminde bir tiyatro oyununun kullanılması Hafıza-i Saltanat. <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Theatre.aspx>
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanutların kullanımı* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Donuk, S. (2017). *Hadâ'iku'l-Hakâ'ik fî Tekmiletî-ş-Şakâ'ik, Nev'Îzâde Atâyî'nin Şakâ'ik Zeyli*. C: 1. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı. <http://ekitap.yek.gov.tr/urun/hadaiku-l-hakaik-fi-tekmileti-s-saka%E2%80%99ik--takim-2-cilt-620.aspx>
- Emecen, F. (2009). Selim II, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (36. Cilt, ss. 414-418). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/selim-ii>
- Ersoy, N. (2021). Hâfıza-i Saltanât tiyatro oyunu. Devlet Arşivleri Başkanlığı. <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Theatre.aspx>

- Greene, J. P., Erickson, H. H., Watson, A. R., & Beck, M. I. (2018). The play's the thing: Experimentally examining the social and cognitive effects of school field trips to live theater performances. *Educational Researcher*, 47(4), 246-254.
- Hendry, J (2011). Primary sources in K-12 education: Opportunities for archives, *The American Archivist*, 170, 114-129.
- Güneş, M. (2013). *Manastırlı Celal Bey Dîvânı (İnceleme-Metin)*. [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Güvenbaş, M. (2013). *Tarih öğretiminde arşiv belgeleriyle hazırlanan internet destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Harmon, S. D., Riney-Kehrberg, P. & Westbury, S. (1999). Readers' theatre as a history teaching tool. *The History Teacher*, 32(4), 525-545.
- Hendry, J (2011). Primary sources in K-12 education: Opportunities for archives, *The American Archivist*, 170, 114-129.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- İstanbul Kadı Sicilleri, (n.d.). İSAM. <https://www.kadısicilleri.org/>
- İnalçık, H. (2009). *Halil İnalçık seçme eserleri II, Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar I. Klasik dönem (1302-1606): Siyasal, kurumsal ve ekonomik gelişim*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnbaşı, M., Gülsoy, E. & Güneş Yağcı, Z., (2012). Güçlü sultanlar dönemi. T. Gündüz (Ed.) *Osmanlı tarihi el kitabı* (ss. 61-278). Grafiker Yayınları.
- Jackson, T. 1980. *Learning through theatre: Essays and casebooks on theatre in education*. Manchester University Press.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme; tanım, kapsam, yaklaşımlar. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*, (ss. 29-56). Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. & Yabansu, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme perspektifinden mübadeleye bir bakış: "Küçük tarihçiler" olarak ortaokul öğrencileri. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme*, (ss. 29-56). Pegem Akademi.
- Kaçar, M. (2020). Mihrimah Sultan, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (30. Cilt, ss. 39-40) İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mihrimah-sultan>
- Kanat, C. (2017). *Tarihin medya ile imtihanı. Tarih medya ve kurgu*. Yeditepe Yayınevi.
- Kaplan, H. (2021). Bâkî-iktidar münasebeti ve bu münasebete çok yönlü bir bakış. M. Esat Harmancı (Ed.) *Es-seyf ve'l-kalem: Şiir ve kültürel iktidar*, (ss. 47-96). İksad Yayınevi.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilbilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karabağ, Ş. G. (2015). Secondary school students' opinions about readers' theatre. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 14-21. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.1.14>
- Karabağ, Ş. G. & Güvenbaş, M. (7-8 Nisan 2017). İnternet destekli tarih öğretiminde arşiv belgelerinin kullanımı ve önemi: Türk arşivleri için bir çalışma örneği. *Diplomasi ve Dış Politika Araştırmalarında Arşivlerin Rolü Uluslararası Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.
- Kaya, R. (2007). Tarihin hayat bulma alanı tiyatro. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 238-252.

- Kaya, R., & Günal, H. (2015). Tarih öğretmenlerinin Muhteşem Yüzyıl dizisi özelinde tarih konulu film ve dizilerin öğretimde kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 1-48.
- Kaymakçı, S. (2012). Tarih öğretiminde çalışma yaprakları ve kullanımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, (ss. 183-206). Pegem Akademi.
- Kisida, B., Goodwin, L., & Bowen, D. H. (2020). Teaching history through theater: The effects of arts integration on students' knowledge and attitudes. *AERA Open*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2332858420902712>
- Koç Keskin, N. (2010). Maşûk, Âşık ve Rakip arasındaki hiyerarşik ilişkiler. *Turkish Studies*, 5(3), 400-420.
- Kömür, E., ve Kömür, İ. A. (2016). Harriet Finlay-Johnson'ın oyunla tarih öğretimi yöntemine yönelik bir uygulama örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 71-76.
- Kütükoğlu, M. S. (1994). Defterdar. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (9. Cilt, ss. 94-96). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/defterdar>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nutku, H. (2009). Günümüzde belgesel tiyatro anlayışının önemi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 27(1), 181-188.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı. Tiyatroya giriş*. Kabalıcı Yayınevi.
- Oflazoğlu, T. (1994). *III. Selim kılıç ve ney*. T.C. Kültür Bakanlığı.
- Ortaylı, İ. (1976). Tiyatroda tarihî oyunlar üzerinde siyasal bir analiz denemesi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 217-232.
- Osborne, K. (1986-87). Archives in the classroom, *Archivaria*, 23, 16-40. <https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/11364>
- Özcan Demir, N. (2011). Osmanlı Devleti'nde harem kurumu. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (28), 7, 7-87.
- Pera Museum (2012, 12 Aralık). Mihrimah Sultan. *Pera Müzesi*. <https://www.peramuzesi.org.tr/blog/mihrimah-sultan/1228>
- Rababa, R. M., Alzyout, H. A. & Jaradat, S. H. (2022). XVI. yüzyıl Dîvân şairi Bâkî'nin poetikası (Eleştirel edebiyat çalışması). *Resalat Al Mashriq Dergisi*, 4(34), 3-35.
- Redington, C. A. (1979). *Theatre in education: An historical and analytical study* [Doctoral thesis, University of Glasgow] Database of Glasgow.
- Redington, C. A. (1983). *Can theatre teach?* Pergamon Press.
- Robyns, M. C. (2001). The archivist as educator: Integrating critical thinking skills into historical research methods instruction. *American Archivist*, 64, 363-384



- Rockenbach, B. (2011). Archives, undergraduates, and inquiry-based learning: case studies from Yale University Library. *The American Archivist*, 174, 297-311.
- Sezgin, B. (2014). *Eстетik deneyim ve öğrenme olanağı açısından oyun-drama-tiyatro ilişkisi* [Doktora tezi, Ankara üniversitesi] YÖK Tez Merkezi
- Şahin, İ. (2007). Nur Banu Sultan, *TDV İslam Ansiklopedisi*. (33. Cilt, ss. 250-251). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/nurbanu-sultan>
- Şener, S. (1982). Türk tiyatrosunda tarihsel oyunlar. *Türk Dili*, 34(363), 186-194.
- Tokdemir, M. A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin Osmanlı Arşivi'nde bulunan Hazine-i Evrak daimi sergi alanına ilişkin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 549-569. <https://doi.org/10.17497/tuhed.731736>
- Turan, Ş. (1958). Lala Mustafa Paşa hakkında notlar ve vesikalar. *Bellekten*, 22(88), 551-594.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988a). *Osmanlı tarihi II. İstanbul'un fethinden Kanuni Sultan Süleyman'ın ölümüne kadar*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988b). *Osmanlı tarihi III. II. Selim'in tahta çıkışından 1699 Karlofça Andlaşmasına kadar*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Vielva Diego, H. (2018). *İspanyol kaynaklarında Osmanlı imgesi (1580-1641)*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Weber, J. (2005) Using theater to teach history in an english class: An experiment in arts integration. *Teaching Artist Journal*, 3(2), 112-116.
- Yakel, E. & Torres, D. A. (2003). AI: Archival intelligence and user expertise. *The American Archivist* 66(1), 51-78.
- Yalı, S. & Şimşek, A. (2019). Tarih, tarihçi, tarihyazımı ve "kanıt": Teorik bir sorgulama. Y. Kabapınar (edt.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* (2. Baskı), (ss. 19-28). Pegem Akademi.
- Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), 57-67.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2017). Mimar Sinan'ın suyu kesildi mi? Efsane ve gerçek. *Mimar Sinan ve Su*, 90-103.
- Yılmaz, F. (2004). *Haword Gardner'in çoklu zekâ kuramı çerçevesi içinde okul içi tiyatro çalışmalarının eğitime katkısı*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. H. (26-28 Nisan 2017). *Üzüntülerini şiire döken bir şair ve onu şiirle teselli eden padişah: II. Selim ve Manastırlı Celal*. IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu. Niğde, Türkiye.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research, desing and methods* (2nd ed.). Sage Publignations.



## Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu ve etkinliklerinin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesi

### Cemile AÇIL

ORCID: 0000-0001-6658-3147, E-posta: [cemile.kurt@atauni.edu.tr](mailto:cemile.kurt@atauni.edu.tr)

Kurum: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

### Ş. Gülin KARABAĞ

ORCID: 0000-0001-7716-0932, E-posta: [gkarabag@gazi.edu.tr](mailto:gkarabag@gazi.edu.tr)

Kurum: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

### Muhammet Ahmet TOKDEMİR

ORCID: 0000-0002-7812-4770, E-posta: [m.ahmettokdemir@gmail.com](mailto:m.ahmettokdemir@gmail.com)

Kurum: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı

### Öz

Bu çalışmanın amacı, kanıt temelli öğrenme ve tarih temalı tiyatroyu birleştiren, arşiv belgelerine bağlı kalınarak yazılmış Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu ile etkinliklerinin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesidir. Bu çalışmada ilk olarak Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu ve etkinlikleri tanıtılmıştır. Ardından oyun, tarihsel gerçeklik, 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı kazanımları ve ders kitapları bağlamında; oyunun etkinlikleri ise yaş, düzey, bilgi, beceri ve 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı kazanımları bağlamında öğrenci görüşleriyle birlikte incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Tiyatro oyununun metni, video kaydı ve etkinlikler doküman analiziyle değerlendirilirken, oyunun izlenmesi ve etkinliklerin uygulanması ise bütüncül tek durum olarak ele alınmıştır. Çalışma grubu ortaöğretim 10. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 6 erkek ve 13 kız olmak üzere toplamda 19 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçları Hafıza-i Saltanat tiyatro oyununun metni, oyunun video kaydı, oyunun etkinlikleri, uygulamaya ilişkin video kayıtları ve araştırmacı gözlem notlarıdır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda oyunda kullanılan arşiv belgelerinin, Divan-ı Hümayun kayıtlarının tutulduğu Mühimme Defterlerinden alındığı, belgelerde yer almayan hususların ise tarihi gerçekler göz önünde tutularak kurguya dâhil edildiği, bu sebeple tiyatro oyununun büyük oranda tarihsel gerçekliğe paralel kaleme alındığı ve oynandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda oyun ve etkinliklerinin 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı 4, 5, 6 ve 7. ünite kazanımlarını karşıladığı ve kazandırdığı tespit edilmiştir. Hafıza-i Saltanat oyunu ve etkinliklerinin belirtilen kazanımlar için tarih derslerinde kullanımının uygun olduğu, kanıt temelli öğrenme yaklaşımını destekleyerek öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** tarih öğretimi, Hafıza-i Saltanat oyunu, tarih temalı tiyatrolar, kanıt temelli öğrenme, arşiv kaynakları

## Giriş

Bünyesindeki tarihi kaynakları muhafaza eden ve araştırmacılara ulaştıran arşivler tarihin hem belleği hem de laboratuvarlarıdır. Kanıt niteliği taşıyan ve tarihin bilimselliğini vurgulayan basılı, dijital, görsel, işitsel vd. türde pek çok birincil kaynakla arşivler, kanıt temelli öğrenme yaklaşımı dolayısıyla tarih öğretimi için önemli hale gelmektedir. Kanıt temelli öğrenme öğrencilerin birer tarihçi gibi çalışmalarına imkân vererek onların analiz etme, eleştirel düşünme, sorgulama, çıkarım yapma, tarihsel empati ve bağlamsallaştırma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Batho'dan akt. Osborne, 1986-1987, s. 26; Kabapınar, 2019, ss. 36-48; Yalı ve Şimşek, 2019, ss. 25-26). Ayrıca kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin olayları çoklu bakış açısıyla görmelerini ve tarihin somutlaştırılmasını da mümkün kılmaktadır (Doğan, 2007, s. 135). Diğer taraftan öğrenciler fiziksel ve zihinsel olarak tarihe dokunmakta, tarihle doğrudan iletişime geçerek bağ kurmakta böylece öğrenmenin merkezinde yer almaktadır (Rochenbach, 2011, ss. 299-300). Nitekim başta İngiltere ve Amerika olmak üzere dünyada, tarih öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı ve kanıt temelli öğrenme ön planda tutulmakta (Cook, 1997; Hendry, 2007; Robyns, 2001, Yakel ve Torres, 2003 vd.), buna bağlı olarak da milli arşivler, bünyelerindeki eğitim bölümleriyle tarih derslerine aktif katkı vermektedirler (Güvenbaş, 2013, ss. 77-78; Karabağ ve Güvenbaş, 2017, ss.255-284; Tokdemir, 2020, s.553).

Diğer taraftan tarih temalı tiyatroların tarih öğretiminde kullanılması çoklu bilgi ve becerinin kazandırılmasına ve tarihin somutlaşmasına etki etmektedir. Nitekim Baltacıoğlu (2006, ss. 99-104) tiyatronun eğitsel ve öğretsel etkilerini açıklarken eğitimin tamamlanmasında ve düşünsel düzeyin gelişmesinde önemli olduğunu, tarihi temsillerle unutulmuş, hayallerde kalmış tarihin canlandığını, anlaşılır ve anımsanır bir hale geldiğini ayrıca tarih temalı tiyatroların tarih öğretiminde öğrencinin tarihsel bilgisini, tarihe merakını ve eleştiri düşüncesini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca tiyatro, öğrencilerin yaparak yaşayarak, doğrudan kendi deneyimleriyle öğrenmelerini sağlaması açısından önemlidir. Hooper-Greenhill (2007, ss. 36-37), bilmenin en iyi biçimine uygun deneyimlerle ulaşılabileceğini; gerçek şeylerle, gerçek bir alanda, gerçek bir karşılaşmanın öğrenmeyle sonuçlanacağını; performans dayalı öğrenmenin öğreneni beden, zihnen ve duygusal olarak çoklu anlam verme süreçlerine iteceğini belirtmektedir. Eğitim amacıyla yazılmamış olsa bile her tiyatronun öğretici bir nitelik taşıması tiyatronun eğitsel işlevini öne çıkarmaktadır (Nicholson, 2007'den akt. Ada, 2019, s. 17). Yapılan çalışmalar tiyatro oyunlarının eğitsel amaçlara hizmet ettiğini, öğrencinin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak gelişimine olanak tanıdığını göstermektedir (Ada, 2019; Jackson, 1980; Redington, 1979; Sezgin, 2014). Öğrencilerin hayatını geçmişte yaşanan bir zaman aralığındaki hayata mümkün olduğunca yaklaştıran tarihsel canlandırmalar gibi tarih temalı tiyatroların tarih öğretiminde kullanılması, öğrencilerin tarihi olayları "geçmişte kalmış", tarihi karakterleri ise "kuru kemik yığını" olarak görmesini engelleyerek onların olayları tekrar gözlerinde

canlandırabilmelerine ve karakterleri ete kemiğe büründürmelerine yardımcı olabilir (Açıl ve Karabağ, 2023, s. 189; Akça Berk, 2012a, s. 91). Böylece öğrenciler tiyatro yaparken ya da izlerken yaşadıkları deneyimler aracılığıyla geçmişle empati kurabilir (Adıgüzel, 2015, ss. 16-17; Karabağ, 2003, s. 111) ve tarihsel bağlamı çok daha doğru bir şekilde algılayabilirler. Tarih temalı tiyatrolar, tarihsellik bağı nedeniyle sanatçının özgürlüğünü sınırlandırmaktadır (Şener, 1982, s. 188). Amaçları farklı olan tarih ve sanatın bir araya geldiği tarih temalı tiyatro oyunlarında tarih sanatın düşselliğine, tiyatro tarihin gerçekliğine bağlıdır (Lindenberger'den akt. Nutku, 2009, ss. 181-182). Tiyatroyu meydana getiren sanatçının sorumluluğu ilk olarak sanattır (Buttanrı, 2009, s. 1774). Ancak sanatçının sanatının malzemesi olan tarihin gerekliliklerini göz ardı etmesi, sanatın evrensel olan inandırıcılık koşulunda problem yaşaması anlamına gelmektedir. Estetik mi gerçeklik mi tartışmasıyla sürekli karşı karşıya kalan tarih temalı tiyatrolar ne tek başına tarihinin kaygısı olan bilimsellik ve gerçekliğe ne de sanatçının büsbütün estetik özgürlüğüne bağlı kalabilir, dengeyi bulmakla yükümlüdür (Ortaylı, 1976, s. 232). Bu denge sağlandığında geçmişle var olan tarih anda yaşayabilir, tiyatronun gücüyle insanileştirilebilir (Kaya, 2007, s. 249). Nitekim Tarihin Medya ile İmtihanı adlı kitabında Kanat (2017, s. 64) tarihi roman, dizi ya da filmlerin tarihi dokuya ve tarihi gerçeklere olabildiğince uygun olmasının önemini vurgulayarak kurgusal bölümlerin "giz" merkezli bir şekilde, çözülememiş olan ya da var olmayan üzerinden tasarlanması gerektiğini belirtmektedir.

Devlet Arşivleri Başkanlığı, Hafıza-i Saltanat oyunu ve etkinliklerini ortaya koymak suretiyle Türkiye'de bir ilki gerçekleştirmiş ve tarih öğretimine önemli bir katkı sunmuştur (Devlet Arşivleri Başkanlığı, [DAB], 2021). Bu nedenle, sözü edilen oyun ve etkinliklerinin tarih öğretimi açısından ele alınması ve incelenmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, kanıt temelli öğrenme ve tarih temalı tiyatroyu birleştiren, arşiv belgelerine bağlı kalınarak yazılmış Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu ile tiyatro oyununa yönelik hazırlanmış etkinliklerin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesidir. Çalışmada ilk olarak tiyatro oyunu ve etkinlikleri tanıtılacaktır. Ardından oyun bir edebiyat eseri olduğu için ne ölçüde tarihsel gerçeklere dayandığı ve ne ölçüde kurgusal olduğu, tarih öğretiminde ilgili kazanımların edinilmesinde öğretim materyali olarak kullanılabilmesi için tespit edilecektir. Çünkü öğrenciler genellikle tarih temalı eserleri gerçek kabul ederek kurguyu fark edemeyebilirler (Walker, 2006'dan akt. Kaya ve Günal, 2015, s. 3). Bu tür eserlerde öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşımları tarih öğretimi açısından önemli olup, öğretmenler tarafından öğretim materyali olarak kullanılmadan önce içerikleri analiz edilmeli, tarihi gerçeklik ve kurgu ayrımı açıklanmalıdır (Dimitridis, 2012'den akt. Çençen ve Şimşek, 2015, s. 1380; Kaya ve Günal, 2015, s. 3). Tarihsel gerçekliğe uygunluk değerlendirmesinde edebi bir eser olduğu için edebiyat eleştirisi literatürü (Aktaş, 2022, ss. 37-97; Çetişli, 2014, ss. 151-152; vd.), konuyla ilgili tarih literatürü (Emecen, 2009; İnalçık, 2009; Turan, 1958; Uzunçarşılı, 1988b; vd.) dikkate alınacaktır. Ardından oyunun 2018 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı kazanımlarına ve ders kitaplarına uygunluğu incelenecektir. Son olarak oyuna yönelik hazırlanmış altı etkinliğin 10. Sınıf Tarih Dersi

Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu, ilgili bilgi ve becerileri kazandırma durumu, yaşa ve düzeye uygunluğu, öğrenci görüşleriyle birlikte değerlendirilecektir. Etkinlikler değerlendirilirken etkinlik hazırlama kriterleri (Kaymakçı, 2012, ss. 183-199) ve 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı dikkate alınacaktır. Alanında bir ilk olan bu tiyatro eserinin tanıtılması ve tarih öğretiminde kullanımının sağlanması açısından böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ve çalışmanın bu boşluğu gidereceği düşünülmektedir. “Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu metni, video kaydı ve etkinliklerinin öğretim materyali olarak kullanılmasının tarih öğretimi açısından uygunluğu nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesi olup alt problemleri ise şu şekildedir;

1. Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu metni ve video kaydının;
  - Tarihsel gerçeklik açısından uygunluğu nedir?
  - 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programına uygunluğu nedir?
  - MEB 10. Sınıf Tarih Ders kitabıyla uyumluluğu nedir?
2. Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu etkinliklerinin;
  - 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programına uygunluğu nedir?
  - Yaş ve düzeye uygunluğu nedir?
  - Konuyla ilgili bilgi ve becerileri kazandırma açısından uygunluğu nedir?
  - Tarih derslerinde uygulanabilirliği nedir?

### **Hafıza-i Saltanat Tiyatro Oyununun Tanıtımı**

Tiyatro ve tarihsel canlandırma, tarihi bugünde canlı kılmaları, öğrencilere aynı anda hem alana özgü bilgi hem de becerileri kazandırdıkları, böylece çok yönlü bir öğrenme deneyimi sağladıkları için tarih öğretiminde yararlanılabilecek güçlü unsurlardır. Ancak bir tiyatro oyununun ya da canlandırmanın öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi; uzun hazırlık süreci, gerçeğe uygun kostümlerin ve mekânın hazırlanması, bürokratik izinlerin alınması zaman ve ekonomiklik açısından uygulamaya engel oluşturabilmektedir. Bu engelleri aşmanın en pratik yollarından birisi tiyatro yahut tarihsel canlandırmanın seyredilmesidir (DAB, 2021). Devlet Arşivleri Başkanlığı ise sahip olduğu bilgi, tecrübe ve tarihsel kanıtlarla birlikte gerekli bağlantılara (belediyeler, oyuncular, sanatçılar vd.) ulaşabilme kolaylığını tarih eğitimi için etkili kullanma amacıyla Hafıza-i Saltanat tiyatro oyununu, oyunun video kaydını ve etkinliklerini ortaya koymuştur.

Büyük oranda arşiv kaynaklarından faydalanılarak yazılmış senaryosu ile Hafıza-i Saltanat oyunu tarih konulu bir tiyatro eseridir. Devlet Arşivleri Başkanlığı ve Kâğıthane Belediyesi arasında imzalanan protokolle senaryosu Nadir Ersoy tarafından 2020’de kaleme alınmış, oyunun akademik araştırma süreci ve dramaturjisini ise Dr. Umut Soysal yapmıştır. 1 perde, 8 sahneden oluşan oyun, Sultan II. Selim (1566-1674) Döneminde cereyan eden olayları konu almaktadır. Oyunda kullanılan arşiv belgeleri, arşiv uzmanları tarafından Divan-ı Hümayun kayıtlarının tutulduğu Mühimme Defterlerinden (Başkanlık Osmanlı Arşivi [BOA], A. DVNS. MHM. D. 7/233; 7/584; 7/611; 7/721; 7/1454; 7/1913) tespit

edilmiş ve dönemin tarihi olaylarına yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur. Ortaya çıkan çerçeveye birlikte belgelerde yer almayan hususlar ise tarihi gerçekler göz önünde tutularak kurguya dâhil edilmiştir. Oyunda Selîmî mahlasıyla klasik divan şiiri geleneği içerisinde Sultan II. Selim tarafından kaleme alınmış şiirlerden, “Ey Gönül” ve “Yaşum Hicrinde” şeklinde başlayan beyitler Pençgâh ve Suzinak makamında tiyatro oyunu için Tahir Ateş Karaduman tarafından bestelenmiştir. Oyun, başlangıçta yüz yüze olacak şekilde ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere gösterim yapılması amacıyla hazırlanmış ancak pandemi nedeniyle bu amaç gerçekleştirilememiştir. Çözüm olarak oyun 2021’de İstanbul’da özel bir tiyatro grubu tarafından seyircisiz olarak sahnelenmiş ve video kaydına alınmıştır. Bu kayıt Devlet Arşivleri Başkanlığı web sitesinde “Eğitim” başlığı altında ve kurumun Youtube kanalında Hafıza-i Saltanat adıyla ilgililerin dikkatine sunulmuştur.<sup>11</sup>

### **Hafıza-i Saltanat Tiyatro Oyunu Etkinliklerinin Tanıtımı**

Hafıza-i Saltanat tiyatro oyununun video kaydının tarih derslerinde bir öğretim materyali olarak kullanılması amacıyla ayrıca oyuna yönelik altı etkinlik tasarlanmış ve Devlet Arşivleri Başkanlığı’nın web sitesinde “Eğitim” başlığı altında video kaydıyla aynı sayfada paylaşılmıştır.<sup>12</sup> Oyuna yönelik olarak tasarlanan 10. sınıf düzeyindeki etkinlikler Devlet Arşivleri Başkanı Doç. Dr. Muhammet Ahmet Tokdemir tarafından 2021 yılında geliştirilmiştir (DAB, 2021). Etkinlikler 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı 10. sınıf 5, 6 ve 7. ünite kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Devlet Arşivleri Başkanlığı tarafından oyunun seyredilmesi ve etkinliklerinin uygulanmasına yönelik yönergeler hem oyun ve etkinliklerin yayınlandığı sayfada hem de etkinlik özelinde çalışma yapraklarında paylaşılmıştır. Bu yönergelere göre öğretmenler oyunun video kaydını ilgili konuları işledikten önce dikkat çekmek amacıyla yahut konuları işledikten sonra pekiştirmek amacıyla uygulayabilecekleri gibi konunun işlenmesi sırasında oyundan kesitlerin izlenmesiyle işleyebilecektir. Öğretmenin tercihinine bağlı bu alternatiflerde, etkinliklerden ilki ve sonuncusu oyun kaydının bir bütün olarak seyredilmesine göre planlanırken diğer dört etkinlik ilgili kazanımlar odağında oyundan kesitlerin seyredilmesi kurgusuyla hazırlanmıştır (DAB, 2021).

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, ss. 188, 290-291). Doküman incelemesi konuya yönelik olgu ve olaylar hakkında, kitap, belge, rapor, video ve ses kayıtları gibi dokümanların incelenmesidir (Karataş, 2017, ss. 77-78). Bütüncül tek durum

<sup>11</sup> Tiyatro oyunu için: <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Theatre.aspx>

<sup>12</sup> Tiyatro oyunu etkinlikleri ve çalışma yaprakları için: <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Theatre.aspx>



deseni ise, tek bir analiz biriminin (bir birey, bir kurum, bir okul vb.) incelendiği araştırma desenidir. Bir durumu çeşitli bağlamlarda, derinlemesine ele almaktadır. Bu desen üç tür durumla karşılaşıldığında tercih edilmektedir ve üç durumdan birisi daha önce diğer araştırmaların ele almadığı durumların çalışılmasıdır (Yeşilbaş Özenc, 2022, s.61). Başka bir durumla karşılaştırmaya izin vermemesine rağmen bütüncül tek durum deseni kendi içinde derinlemesine analizi mümkün kılmaktadır (Yin, 1994 ss. 38-44).

Bu çalışmada Hafıza-i Saltanat tiyatro oyununun metni, video kaydı ve etkinlikleri tarihsel gerçeklik, kazanımlara ve ders kitaplarına uygunluk bağlamında tarih literatürü, edebiyat eleştirisi literatürü ve etkinlik hazırlama kriterleri dikkate alınarak doküman analiziyle incelenmiştir. Ardından oyunun ve etkinliklerinin tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılması durumu, ilgili bilgi ve becerileri kazandırma; yaşa ve düzeye uygunluk; kazanımlara uygunluk; derslerde uygulanabilirlik açısından öğrenci görüşleriyle birlikte bütüncül tek durum deseninde değerlendirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı liseler arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunda aranan ölçütler öğrencilerin 10. sınıf düzeyinde ve gönüllü olması olup ayrıca kaliteli ses düzeni, görüntü yansıtma gibi teknik özelliklere sahip gösterim salonu ve bu salonda etkinliklerin uygulanabilmesi için yazı yazmaya uygun bir düzen olmasıdır. Bu çalışmada hem video gösterimi hem de eş zamanlı olarak etkinliklerin uygulanması söz konusu olduğu için görüntü ve ses düzeni, teknik alt yapı, yazmaya uygun ortam gibi özelliklere sahip gösterim salonu/sınıfı bulunan Erzurum merkezdeki okullar arasından tüm bu ölçütlere uygun olan lisedeki, 10. Sınıf düzeyindeki 5 şubesinde araştırmacılar tarafından çalışma tanıtılmış ve gönüllülük esasına göre uygulamaya katılmak isteyen 10. sınıf düzeyindeki 19 öğrenciye ulaşılmıştır. Buna göre çalışma grubu, 6 erkek, 13 kız öğrenciden oluşan 10. sınıf düzeyindeki toplam 19 gönüllü öğrencidir. İnsan katılımcılarla gerçekleştirilen bu çalışma için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden etik kurul onayı (31.12.2021, E-77082166-302.08.01-253221) alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın veri toplama araçları oyun metni, oyununun 2021 tarihli gösteriminin video kaydı, oyuna yönelik 2021 yılında oluşturulmuş altı etkinlik, uygulamaya ilişkin video kaydı, uygulamaya ilişkin araştırmacı gözlem notları, öğrencilerden alınan etkinlik ve çalışma yapraklarıdır. Tarih eğitimi açısından çeşitli bağlamlarda değerlendirilirken oyunun video kaydı ve oyun metni baştan sona, oyuna yönelik hazırlanan altı etkinliğin tamamı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulamanın video kaydı ve araştırmacı gözlem notları ise her bir uygulama saatinde ayrı olarak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerden alınan etkinlik ve çalışma yaprakları ise etkinlik planlarının sırası ve



yönergesine uygun şekilde, birinci etkinlik üç, diğer etkinlikler bir ders saatinde olmak üzere her öğrenciye bir kere uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi doküman analizi ve betimsel analizle gerçekleştirilmiştir. Oyun metni, oyun video kaydı, etkinlikler doküman analiziyle; uygulamaya ilişkin video kaydı, uygulamaya ilişkin araştırmacı gözlem notları, uygulanan etkinlikler ve çalışma yapıları ise betimsel analizle incelenmiştir. İlk olarak tiyatrodaki metin tahlili ve tarih temalı tiyatro eserleri inceleme literatürü dikkate alınarak (Aktaş, 2022, ss.37-97; Apaydın, 2018, ss. 34-130; Çetişli, 2014, ss. 151-152), tiyatro oyununun tarihsel gerçekliğe uygunluğu tarih literatürüne (Emecen, 2009; İnalçık, 2009; Turan, 1958; Uzunçarşılı, 1988b; vd.) göre; oyunun kazanımlara ve ders kitaplarına uygunluğu 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı kazanımlarına ve ders kitaplarına (MEB, 2018; 2023; 2024) göre doküman incelemesiyle değerlendirilmiştir. 2021 yılı itibariyle yayınlandıkları için oyun ve etkinlikler 2018 yılı Tarih Dersi Öğretim Programına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle çalışmada ilgili öğretim programı dikkate alınmıştır. Ancak güncel programın öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine de yer verilmiştir. Çalışmada son olarak oyuna yönelik hazırlanan etkinliklerin kazanımlara, ilgili bilgi ve becerilere, yaşa ve düzeye uygunluğu ve derslerde uygulanabilirliği (Kaymakçı, 2012, ss. 188-190) ve 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak çalışma grubunun görüşleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Bu aşamada uygulamanın video kaydı, araştırmacı gözlem notları ve öğrencilerden alınan etkinlik çalışma yapılarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama süreci uygulamaya hazırlık ve uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir. Uygulamanın hazırlık süreci araştırmacılardan bağımsız pek çok protokol sürecini kapsadığı için 12 ayda tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinde ise oyun 94 dakika olup birinci etkinlik 110 dakika, ikinci etkinlik 25 dakika, üçüncü etkinlik 25 dakika, dördüncü etkinlik 25 dakika ve beşinci etkinlik 35 dakika olarak tasarlanmıştır. Araştırmacılar halihazırda var olan etkinlikleri tasarlandığı şekliyle uygulamış, bu sebeple uygulama toplamda 7 ders saatinde, iki haftada gerçekleştirilmiştir. Sürece yönelik işlem basamakları şu şekildedir;

#### **Tablo 1**

##### *Veri Toplama Süreci*

<b>İşlem</b>	<b>Tarih</b>
Oyun ve etkinliklerinin incelenmesi, literatürün taranması	2021 Nisan-2021 Ekim
Etik, oyun, video kaydı, etkinlikler ve diğer resmi izinlerin alınması	2021 Ekim-2022 Mart

Araştırma tanıtımı ve gönüllü katılımcı görüşmeleri	2022 Mart-2022 Nisan
Çalışma grubunun belirlenmesi	2022 Nisan
Katılımcı ve veli onam formlarının alınması	2022 Nisan
Birinci etkinliğin uygulanması	2022 Mayıs 2. hafta (3 ders saati) <sup>13</sup>
İkinci etkinliğin uygulanması	2022 Mayıs 3. hafta (1 ders saati)
Üçüncü etkinliğin uygulanması	2022 Mayıs 3. hafta (1 ders saati)
Dördüncü etkinliğin uygulanması	2022 Mayıs 3. hafta (1 ders saati)
Beşinci etkinliğin uygulanması	2022 Mayıs 3. hafta (1 ders saati)

## Bulgular

### Hafıza-i Saltanat Oyununun Tarih Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

Bu başlıkta Hafıza-i Saltanat oyunu tarihsel gerçeklik, kazanımlara ve ders kitaplarına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Oyun olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman ve mekân, dil ve üslup şeklinde gösterme esasına bağlı edebi metinlerin tahlili literatürü dikkate alınarak başlıklandırılmıştır (Aktaş, 2022, ss. 37-97; Apaydın, 2018, ss. 34-130; Çetişli, 2014, ss. 151-152). Çalışmada edebi tenkit yahut teatral bir metin tahlili yapılmamış olup yalnızca arşiv belgeleri kullanılarak yazılmış tarih temalı tiyatro oyununun tarih derslerinde materyal olarak kullanıma uygunluğu tarihsel gerçeklik, kazanımlar ve ders kitapları bağlamında incelenmiştir.

### Olay örgüsünün tarih eğitimi açısından değerlendirilmesi

Oyunun ilk sahnesinde Fransız elçisinin kabulü görülmektedir. Olayın tarihi gerçekliği incelendiğinde II. Selim tahta çıktıktan kısa süre sonra Fransa Kralı'nın Coğan Piste adlı elçisiyle hediyelerle birlikte bir nâme (mektup) gönderdiği kayıtlara geçmiştir (Akım, 2013, s. 124). Sahne, paşalara saldıran isyancının götürülmesiyle devam etmektedir. Yevmlünün paşalara saldırması olayının tarihi kaydı olup II. Selim tahta çıktıktan sonra Şehzade Bayezid'e karşı II. Selim için savaşıyan yevmlü ordusu cülus için isyan çıkarmış, ilk olarak Topkapı Sarayı önünde, daha sonra saray içinde arbede yaşanmış ve sonunda isyancılar öldürülmüştür (İnbaşı vd., 2012, ss. 192-195). Oyunda Sokullu Mehmed Paşa'nın Yemen İsyanı'nı ele aldığı ve görevi geciktirdiği için Lala Mustafa Paşa'ya öfkesini dile getirdiği kısım tarihî olarak doğru olup hem Yemen İsyanı hem de Lala Mustafa Paşa'nın görevini ihmali, divan kayıtlarında yer almaktadır. (Turan, 1958, ss. 562-572; Uzunçarşılı, 1988b, ss. 27-28). Aynı sahnede ele alınan Süveyş Kanalı projesine dair 1568 tarihli divan

<sup>13</sup> İlgili haftadaki tarih dersinin önündeki ders alınmış, böylece üç ders saati şeklinde etkinlik uygulanmıştır.

kaydı olup Sokullu Mehmet Paşa'nın II. Selim'den kanal için olur aldığı belirtilmektedir (Uzunçarşılı, 1988b, ss. 32-33).

İkinci sahnede Mihrimah Sultan'ın Seyyid'le sohbeti kurgu olup hareme dair gerçekliği sorgulanır bilgilerin daha çok 17. yüzyıldan sonra Osmanlı'yı ziyaret eden Avrupalı gezginler, büyükelçiler ve ülkede bir süre ikamete mecbur bırakılan esirler aracılığıyla üretildiği de tarihsel bir gerçekliktir (Özcan Demir, 2011, s. 79). Osmanlı Devleti'nde sultanın bir nevi mahremi ve özel hayatını geçirdiği mekân olan hareme, kolayca girilemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Üçüncü sahnede II. Selim ve paşalar tebdilsiz İstanbul sokaklarında halka hediye dağıtmakta, bir meczup Padişah'a Mimar Sinan'dan bahsetmektedir. İlk olarak II. Selim'in tebdille İstanbul sokaklarına çıktığı bilinmektedir (Emecen, 2009, s. 417). Ancak oyunun 1566-1570 arasında geçtiği düşünülürse suhte isyanları, eşkıyalık faaliyetleri gibi toplumsal kargaşalardan ötürü (M. Akdağ, 1995, ss. 163-178) padişahın tebdilsiz çıkması söz konusu olamayacağı gibi Cuma selamlığına dahi çok nadir çıktığı kaynaklarda ifade edilmektedir (Emecen, 2009, s. 418). Mimar Sinan'ın evine İstanbul kanallarından su çektiğine dair söylenti ise kaynaklarda yerini almıştır. Ancak hakkındaki şikâyetlerin 1577'de olduğu, III. Murat'ın konu hakkında teftiş yapılmasını istediği arz bulunmaktadır (C. Yılmaz, 2017, s. 19). Teftişin akıbeti bilinmemekle birlikte Sinan'ın itibarını kaybettiğine dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Dördüncü sahne Sokullu ve Cariye'nin diyaloglarıyla geçmektedir. Sokullu'nun pek fazla muhalifi olduğu hatta muhalifleri nedeniyle öldürüldüğü tarihi ve akademik kaynaklarda belirtilmektedir (İnbaşı vd., 2012, ss. 217-218; Uzunçarşılı, 1988b, ss. 51-54). Akli ve tecrübesi ile ön plana çıkan Sokullu'nun saray içinde ve dışında adamlar görevlendirmesi son derece gerçekçi olmakla birlikte bir cariye ile bu şekilde bir görüşme yapıp yapmadığı kesin olarak bilinmemektedir.

Beşinci sahnede Divan'da Lala'nın azledilmesi ve yerine Koca Sinan Paşa'nın görevlendirilmesi olayı tarihi gerçeklikle örtüşmektedir (Turan, 1958, ss. 569-570). Aynı sahnede ele alınan Madam ve Tacir davası ile İstanbul Kadısı'nın azli kurgu olup ancak ele alınan bu yolsuzluk, anlaşmazlık gibi benzer dava kayıtlarına rastlanmaktadır.<sup>14</sup> Tiyatronun yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olaylardan hareket ederek kurgulanması yani mimesis ilkesinden hareketle bu konuların ele alındığı değerlendirilmektedir (Nutku, 2001, s. 36).

Altıncı sahnede padişahın şiirlerle ve müzikle muhabbette olduğu görülmektedir. Tarihi kaynaklardan Sultan II. Selim'in çevresinde sürekli şairlerden, âlimlerden oluşan muhabbet ehli olduğu bilgisine ulaşmaktayız (Uzunçarşılı, 1988b, ss. 40-41).

<sup>14</sup> İstanbul Kadı Sicilleri için; <https://www.kadısicilleri.org/>

Yedinci sahnede II. Selim'in Kale Hatun ve Seyyid arasındaki aşkı fark ettiği görülmektedir. Bu aşk üçgenine dair vesika olmamakla birlikte Turan Oflazoğlu'nun ilk kez 1994'te yayımladığı III. Selim Kılıç ve Ney oyununda benzer bir aşk üçgeni işlenmiştir. Oflazoğlu'nun oyununda III. Selim, cariyesi Mihriban ile yakınında tuttuğu şair Sadullah Efendi'nin birbirlerine aşkını öğrenince Mihriban'ı zindana attırırken Sadullah'ın ölüm emrini verir. III. Selim aralarındaki ilişkiyi şair ve âlimlerle muhabbetteyken Mihriban'a yazdığı şiiri Sadullah Efendi okuduğunda, Sadullah'ın "Mihriban'ım" kelimesini söylemeye dili varmamasından ve Mihriban'ın odayı terk etmesinden anlar (Oflazoğlu, 1994, ss. 65-118). III. Selim'in pişmanlığını gören Selim'in musahibi, Sadullah'ın öldürülmediğini itiraf edince III. Selim sevinir, Mihriban ile Sadullah'ı affeder (Oflazoğlu, 1994, ss. 138-143). Hafıza-i Saltanat oyununda II. Selim gözde cariyesi Kale Hatun ve saydığı Seyyid'in aşkını Hasoda'da muhabbetteyken okunan şiire Kale'nin ağlamasıyla anlar. Kale Hatun'u zindana attırırken Seyyid'in ölüm emrini verir. Selim'in üzüntüsüne dayanamayan musahibi Celal, Seyyid'in ölmediğini itiraf eder ve Selim Kale ile Seyyid'i affeder. Her iki oyunda çatışma, karakterlerin isimleri, özellikleri, çözülme benzerdir. Bu sahnede anlatılan aşk üçgeni ve dramatik gerilimi Klasik Dönem Osmanlı Şiiri'ndeki âşık-maşuk-rakip üçlemesinin tiyatral bir yorumu olarak okumak mümkündür (Koç Keskin, 2010, ss. 405-417). Zira Osmanlı şiirinde âşık, maşukuna kavuşmak için çabalamakta, bu süreçte kendisine engel olmak isteyen rakiple baş etmektedir.

Son sahnede Selim Açe, Endülüs ve Kıbrıs elçisini kabul etmektedir. Tarihi kaynaklara göre Endülüs Müslümanları Moriscoların Emiri Muhammed bin Umeyye, Katolik İspanya Kralı II. Felipe'den zulüm gördükleri için yardım istemiş, Sultan Selim ise 1570 yılında Uluç Ali Paşa'yı yardım için görevlendirmiştir (Uzunçarşılı, 1988a, s. 200). Endülüs elçisinin gelişi tarihi gerçekliğe uygun işlenirken oyunda yalnızca Kılıç ifadesi yanlıştır. Ali Paşa, 1569-1570 itibarıyla henüz Uluç olarak anılmaktadır, 1571 İnebahtı Bozgunundan sonra Kılıç unvanını almıştır. Açe elçisinin gelişi de tarihi kaynaklarda yer almakta, Portekizli korsanların Sumatra Adası'na saldırıları nedeniyle Açe Sultanı Alaüddin'in 1567'de Vezir Hüseyin'i elçi göndererek II. Selim döneminde yardım talep ettiği bilinmektedir (Akım, 2013, ss. 97-99). II. Selim yardım için Kurdoğlu Hızır Reis'i görevlendirilmiştir. Ancak Yemen İsyanının büyümesi ve Kurdoğlu Hızır Reis'in Yemen'e gitmesi nedeniyle Açe'ye yardımın tamamı gönderilememiştir (İnbaşı vd., 2012, s. 199; Uzunçarşılı, 1988a, s. 400; Uzunçarşılı, 1988b, s. 32).

Aynı sahnede Kıbrıs elçisinin Venediklilere karşı yardım istediği ve Selim'in Kıbrıs'ın fethini gündeme getirdiği görülmektedir. Tarihi kaynaklara göre Kıbrıs'ın jeopolitik konumunun önemi ve Venedikli korsanların Ortodoks Rumları baskı altına alması, üstelik Yemen İsyanının bastırılması ve Avusturya'yla barış yapılması yeni bir seferin başlatılması için uygun ortamı sağlamıştır. (Turan, 1958, s. 574). Ancak Venediklilere karşı Kıbrıs'tan Rum bir elçinin geldiğine ve Osmanlı'nın bu talep üzerine Kıbrıs Seferi kararı aldığına dair kayıt bulunmamaktadır. Rum elçinin gelişine yönelik sahnenin Kıbrıs

Seferi'nin sahneye yansıtma amacıyla yazıldığı değerlendirilmektedir. Sahnenin devamında Sokullu bu karara itiraz etmekte, tarihi kaynaklar da bu itirazı doğrulamaktadır. Ancak oyundakinin aksine Sokullu'nun itiraz gerekçesi, Hristiyanların Kıbrıs Seferi nedeniyle ittifak kurmasından ve genişleyen Rus Çarlığından endişelenmesidir (İnalçık, 2009, s. 165; Uzunçarşılı, 1988b, s. 50).

Oyun, genel itibariyle tarihsel gerçeklikle uyumlu olmasının yanı sıra kurgu kısımların, oyunun seyredilmesinden önce yahut esnasında öğretmenin açıklamasıyla olası bir yanlış değerlendirmeyi engelleyeceği düşünülmektedir. Diğer taraftan oyunun konu aldığı tarihi olayların 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında birden fazla kazanımla ilişkili olduğu saptanmıştır (MEB, 2018; 2024). Oyundaki olaylar genel itibariyle 2018 programının "10.5.4. 1520-1595 yılları arasındaki süreçte meydana gelen başlıca siyasi gelişmeleri tarih şeridi ve haritalar üzerinde gösterir. a) ... Sakız Adası'nın alınması (1566), Yemen'in alınması (1568), Kıbrıs'ın Fethi (1571), İnebahtı Deniz Savaşı (1571), Tunus'un Fethi (1574..." kazanımıyla doğrudan bağlantılı olup ders kitabında da bu olaylar tarih şeridi ve harita üzerinde gösterilmiştir (MEB, 2023, ss. 140-141). 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise Tar.10.3.1, Tar.10.3.2, Tar.10.3.4 ve Tar.10.3.5. kodlu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle ilişkilidir (MEB, 2024, ss. 45-50).

Oyunun olay örgüsü aynı zamanda 10. sınıfın 5, 6 ve 7. ünite (5.5.a, 5.5.ç; 5.6.a, 5.6.b; 5.7.a, 5.7.b, 5.7.c, 5.7.ç; 7.1.a, 7.1.b) kazanımlarıyla da ilişkilidir (MEB, 2018, ss. 30-34). Örneğin oyunda işlenen Fransa Kralının yeni padişahı kutlamak için elçi göndermesi olayı, "10.5.5.ç. Osmanlı Devleti'nin uyguladığı ekonomi politikalarından ticaret yollarının kontrolü ve kapitülasyonlara / imtiyazlara değinilerek bunlar üzerinden kurulan uzun vadeli stratejik ortaklıklara vurgu yapılır." kazanımıyla ilişkilidir. Üstelik 10. sınıf Tarih ders kitabında Fransızlarla kurulan iş birliği ve karşılıklı verilen kapitülasyonlar detaylı olarak ele alınmış, etkileri açıklanmıştır (MEB, 2023, ss. 153-157).

Oyunda Endülüs Elçisi'nin yardım talebiyle Uluç Ali Paşa'nın Endülüs'e yardım götürmesi kararıyla "10.5.6. Uyguladığı uzun vadeli stratejinin Osmanlı Devleti'nin dünya gücü haline gelmesindeki rolünü analiz eder." kazanımı ve açıklamalarının sağlanmasında kullanılabilir. Tarih ders kitabında ise bu konu Osmanlı-İspanya Münasebetleri (s. 147), Batı'nın Türk Algısı (s. 151), Afrika'da Osmanlı Nüfuzu (s. 153) ve Tunus'un Alınması (s. 167) başlıkları altında ele alınmış ancak detay verilmemiştir. Daha çok II. Selim öncesi ve sonrasında İspanya-Osmanlı arasındaki mücadelelere ve Endülüs Müslümanlarına olan etkilerine değinilmiş, II. Selim dönemindeki olaylar genel durumu açıklamak için yalnızca "16. Yüzyıl" şeklinde ifade edilmiştir. Aynı kazanımla ilişkili olarak Açe'ye yardım götürülmesi ders kitabında işlenmiş Osmanlı ve Açe Sultanlığı arasındaki ticari anlaşmaya değinilmiştir (MEB, 2023, s. 161).

Oyunda işlenen Süveyş Kanalı Projesi ve Kıbrıs'ın alınması kararı "10.5.7. Osmanlı Devleti'nin takip ettiği kara ve deniz politikalarını analiz eder." kazanımıyla ilişkili olup derste Akdeniz hâkimiyetinin önemine yönelik seyredilebilir. Ders kitabında Kıbrıs



Seferi'nin etkileri ve sonuçları (s. 148); İnebahtı Bozgunu (s. 153), Fransa ile kapitülasyon anlaşması (s. 156) ve Akdeniz ticaretini (s. 155) açıklamak için ele alınmıştır. Süveyş Kanalı ve Don-Volga Kanal Projelerine yer verilerek metin analizi yapılması istenmiştir (MEB, 2023, ss. 148-155). Kazanımlarla ilişkilendirilen diğer olay Madam ve Tacir arasındaki tavuk davasıdır. Gayrimüslim bir kadının Osmanlı ticari hayatında yer edinebilmesini yansıtmasıyla "10.7.1.b Farklı dinî ve kültürel kimliklere sahip toplum kesimlerini idare etmenin millet sistemi sayesinde mümkün olduğu vurgulanır." kazanımının öğreniminde eğitsel açıdan hizmet edebilir. Ayrıca genel itibariyle oyun "10.6.1.c. Tarihî olayların, bugünün bakış açısı ve değer yargılarıyla ele alınmasının tarihî gerçeklerin yorumlanmasına etkileri örnek olay ve metinler üzerinden ele alınır." kazanımına yönelik örnek olay ve metin görevi görebilir.

Sonuç olarak oyunun olay örgüsü 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programının kazanımlarıyla ilişkili olup, ders kitabını desteklemek ve kazanımların edinimini sağlamak amacıyla tarih öğretiminde öğretim materyali olarak kullanılabilir, ilgili konuların işlenmesinden önce yahut esnasında seyredilebilir. Öğrencilerin dönemin olaylarını bütüncül şekilde görmesi, neden sonuç ilişkisini daha kolay kurmasını sağlayabilir. Böylece öğrenciler okuduğu ve dinlediği tarihi izleyebilir, zihninde somutlaştırabilir.

### **Şahıs kadrosunun tarih eğitimi açısından değerlendirilmesi**

Oyunda Selim şiirler yazan, şair ve alimlerle zaman geçiren, sevindiğinde ve üzülduğünde sarhoş olan orta yaşlı, esmer, orta boylu ve toplu bir karakterdir. Tarihi kaynaklara göre II. Selim, kırklı yaşlarda tahtta bulunmuştur ve II. Selim'in fiziksel özellikleri tarif edilirken kumral, mavi gözlü, toplu ve kısaya yakın orta boylu olduğu kaleme alınmıştır. "Selimi" ile "Talibi" mahlaslarını kullanarak Divan şiirleri yazmıştır (Çakır, 2018, s. 460). Hem şehzadelik hem de saltanatı boyunca şair, âlim, sanatkârları yakın çevresinde bulundurmıştır. Ömrünün sonuna doğru alkölü bırakarak maneviyata yönelmiştir (Emecen, 2009, s. 418). Oyunda II. Selim'in karakter özellikleri ile fiziksel olarak orta boylu ve kilolu oluşu doğru yansıtılmış, tarihi kaynaklara uygun ele alınmıştır.

Sokullu'ysa oyunda akıllı, yetkisini hissettirmekten çekinmeyen, cesur ancak sınırlı, sürekli Lala Mustafa Paşa'dan şikâyet eden, gizli kapaklı işler çeviren bir karakter olup fiziksel olarak kısa boylu, toplu ve yaşlıdır. Ancak tarihi kaynaklarda Sokullu'nun son derece akıllı başında, mantıklı, zeki, becerikli, ileri görüşlü, ön görüş sahibi olduğu ve devletin bekasını düşünerek hareket ettiği, hızlı çözüm ürettiği ve sonuçları çoklu bakış açısıyla değerlendirmede maharetli olduğu vurgulanmaktadır (Uzunçarşılı, 1988b, ss. 50-51). Fiziksel olarak uzun boylu, II. Selim döneminde yaşlı ama dinç, lakaplarının "Uzun" ve "Tavîl" olduğu belirtilmektedir (Afyoncu, 2009, ss. 254-257). Nitekim bu durumun kendisine getirdiği güç ve şöhret, muhaliflerinin sayısını artırmıştır. Bu sebeple düşmanlarını iyi analiz ettiği ve kendini korumak için harekete geçtiği belirtilmektedir (Turan, 1958, s. 558; Uzunçarşılı, 1988b, ss. 50-51). Sokullu'nun oyunda idari güce sahip



olduğu yansıtılmasına rağmen olumsuz yönlerinin daha fazla ön plana çıktığı nitekim etkinliklerde öğrencilerin ifadelerine de bu durumun yansıdığı, ayrıca fiziksel ve karakter olarak ele alınış biçiminin tarihi gerçekliğe uygun olmadığı değerlendirilmektedir.

Lala Mustafa Paşa oyuna göre Selim’le yakın olup Sokullu’nun rakibidir ve Taşkentli Seyyid’i saraya göndermiştir. Üstelik askerinin ve paranın azlığını öne sürerek Yemen Seferi’ne gitmediği ve Koca Sinan Paşa ile anlaşmazlık yaşadığı için azledilmiştir. Lala’ya atfedilen tüm bu rol tarihi kaynaklarla birebir örtüşmektedir (Turan, 1958, ss. 552-572; Uzunçarşılı, 1988b, ss. 27-28). Yalnızca Taşkentli Seyyid’in saraya girmesi Lala sayesinde değil Celal Bey vesilesiyle olmuştur (Arslan Sözüdoğru, 2016, ss. 154; Emecen, 2009, ss. 417).

Celal Bey oyunda reisülküttap ve Selim’in musahibi olup divanda yer almakta, Selim’le şiirler yazıp okumaktadır. Tarihi kaynaklara göre asıl adı Hüseyin olup, Celali mahlasını kullandığı için ismi Manastırlı Celal olarak zikredilmektedir. II. Selim’e 20 yıl boyunca musahip olmakla birlikte miralemlik ve Anadolu tımar defterdarlığı yapmıştır. Şiirler yazan Manastırlı Celal’in içki ve eğlenceye düşkün olduğu kaynaklarda yer almaktadır. Sokullu ve Ebuussud Efendi’ye sürekli muhalefet etmesi, dini konulara olan tutumu, esrar kullanması ve Bâtini gruplara yaklaşması nedeniyle Şam’a atanmış ancak kabul etmemiş ve Manastır’a dönerek orada vefat etmiştir (Aksoyak, 2005, ss. 7-9). İlk olarak oyunda ele alındığı gibi Celal Bey reisülküttaplık yapmamıştır. Kınalızade, Selim’in şehzadeligi döneminde Celal Bey’in reisülküttaplık yaptığını kaleme almış ancak Gelibolulu Ali tezkiresinde bu bilginin doğru olmadığını ve Kühnü’l Ahbar’da reisülküttabın Şair Kara Fazlî olduğunu belirtmiştir (Güneş, 2013, ss. 46-47). Burada Kınalızade haklı olsa dahi Celal Bey’in reisülküttaplığı II. Selim’in tahta çıkışından öncedir. Bu durumda II. Selim’in musahibi olsa bile Divan-ı Hümayunda yer alamaz. İkincisi oyunda Celal Bey ve Sokullu’nun yakın ve uyumlu olduğu işlenmiştir. Oysa tarihi kayıtlarda Celal Bey’in Sokullu’ya muhalefet olduğu geçmektedir (Güneş, 2013, s. 50). Karakterin Selim üzerindeki tesiri ve yakınlığı doğru işlenirken, Saray’daki görevi ve Sokullu ile olan münasebeti doğru olmayıp tarihsel gerçekliğe aykırı hareket edilmiştir. Burada değerlendirilmek istenen diğer nokta oyunun metin girişinde sinopsis/takdiminde “Cafer Bey” adı geçerken hemen birkaç sayfa altında şahıs kadrosunda yalnızca “Celal Bey” ismi görünmektedir. Bu noktada iki ihtimal olup ilki yazım yanlışlığı yapıldığı, Manastırlı Celal Bey’in kastedildiğidir ve yapılan değerlendirmeler geçerliliğini korumaktadır. İkincisi ise II. Selim’in şehzadeliginde lalalık yapmış olan Lala Cafer Bey ile Manastırlı Celal’in oyun boyunca da karıştırılmış olabileceğidir. Hama Sancakbeyi olan Cafer Paşa, Manastırlı Celal ile Şam’da tanışmış ardından Manastırlı Celal, Cafer Paşa’nın damadı olmuştur. Cafer Paşa şehzade Selim’e lala tayin edildikten sonra damadı Manastırlı Celal ile Şehzade’nin tanışmasına vesile olmuştur (A. Akdağ, 2024, ss. 335-336; Aksoyak, 2005, s. 8; Güneş, 2013, ss. 335-336; K. H. Yılmaz, 2017, s. 428). Eğer oyunda kastedilen Lala Cafer Paşa ise tarihsel gerçekliğe uygun olmadığı söylenebilir.

Oyunda Baki karakteri işlenirken şairliği ve saraydaki yetkisi yansıtılmıştır. Divanda ve Hasoda'da gördüğümüz Baki karakterinin Lala Mustafa Paşa'ya karşı olduğu ve Sokullu'yu desteklediği ayrıca şiir okuyup Selim tarafından oldukça sayıldığı görülmektedir. Şair Baki tarihi kaynaklarda "Sultanü's-şuara" şeklinde anılan büyük Divan şairidir (Çavuşoğlu, 1991, ss. 537-540). Murad Paşa Medresesi'ndeki görevinden sebebi bilinmemekle birlikte 1566'da azledilmiştir (Kaplan, 2021, ss. 63-65). Baki göreve ancak 3 yıl sonra dönebilmiş, 1569'da Mahmud Paşa Medresesine, 1571'de Eyyup Sultan Medresesine, 1573'te Sahn Medresesine müderris olarak atanmıştır (Rababa, Alzyout ve Jaradat, 2022, ss. 7-8). Baki'nin Sultan Selim'le yakınlaşması ancak 1573 yılından sonra Sokullu'nun sır kâtibi Feridun Ahmet Bey'in vesilesiyle olmuş (Kaplan, 2021, ss. 49-50) II. Selim'in Baki'yi saray dışında kurulan muhabbete davet ettiği kaydedilmiştir (Donuk, 2017, s. 722). Müderrislik dışında kadılık, beylerbeylik, kazaskerlik görevlerinde bulunmasına rağmen II. Selim döneminde bu görevlerden yalnızca müderrisliği icra etmiştir. II. Selim Dönemi'nde Divan'da yer alması bu bakımdan mümkün değildir. 1566-1570 arasında konu alan oyunda Şair Baki'nin II. Selim'le yakınlığı mümkün olmayıp kaynaklar aralarındaki yakınlığın ancak 1573'te olduğunu göstermektedir kaldı ki Şair Baki'nin 1566'da azledildiği ve ancak 1569'da müderrisliğe döndüğü unutulmamalıdır.

Oyunda Seyyid karakteri sakin, az ama öz konuşan, Selim ve Mihrimah tarafından sayılan, Sokullu'nun düşmanı Lala Mustafa Paşa sayesinde saraya giren neyzen ve derviştir. Kale Hatun ile münasebeti dolayısıyla Selim tarafından ölüm emri verilmiş ancak Celal Bey sayesinde saklanmıştır. Tarihi kaynaklarda saraya ne zaman girdiği, fiziksel özellikleri yahut karakteri yer almayan Nakibüleşraf Taşkentli Seyyid Muhterem Efendi'nin II. Selim döneminde saraya girdiği hatta İnebahtı Bozgunu nedeniyle II. Selim'i teskin ettiği kayıtlarda yer almaktadır (Emecen, 2009, s. 417). Ancak işlenen Seyyid karakterine ait bazı bilgiler tarihi gerçeklikle örtüşmemektedir. İlk olarak Lala Mustafa Paşa'yla değil Celal Bey vasıtasıyla saraya girmiştir. İkincisi Sokullu'ya yönelik muhalif bir tavır sergilememiş aksine Astrahan Seferi nedeniyle konumu sarsılan Sokullu'nun tekrar itibar görmesini, 1571'de yeni donanmanın oluşturulmasında Sokullu'ya güvenilmesini sağlamıştır (Arslan Sözüdoğru, 2016, s. 154; Emecen, 2009, s. 417). Seyyid karakterine yüklenen diğer eylem ve olaylar kurgu olup tarihi gerçeklik değeri taşımamaktadır.

Mihrimah Sultan oyunda genç, esmer, orta boylu ve zayıf ancak hasta ve sürekli hüznü bir karakterde, Şehzade Mustafa için üzülürken görülmektedir. Mihrimah Sultan hakkında entelektüel, iyi yetişmiş, adabı muaşerete bağlı olduğu, Hürrem Sultan ve Kanuni tarafından sevildiği, başta Şehzade Bayezid'i desteklerken daha sonra Selim'i desteklediği bilgisine ulaşmaktayız. Şahsi hazinesinin bir hayli fazla oluşu, Kocası Vezir Rüstem Paşa'dan sonra evlenmeyişi, Hürrem Sultan'dan sonra bir süre Valide Sultanlık yapmasıyla yönetim işlerine hâkim olmuş ve kardeşi Selim'e yakınlığı ile yönetime tesir etmiştir (Kaçar, 2020, ss. 39-40). Mihrimah Sultan'ın hastalığını iyileştirmek için Kocası Rüstem Paşa'nın, Pedro de Urdemalas'ı bulduğu bilinmektedir (Camino de Santiago'dan aktaran Vielva

Diego, 2018, s. 12). Mihrimah Sultan'ın fiziksel özelliklerine dairse Courtauld Enstitüsü'nde, Lacock Wiltshire Ulusal Miras Koleksiyonu'nda, Mazovian Müzesi'nde, Uffizi Galerisi'nde, Topkapı Sarayı Müzesi'nde ve Rahmi Koç koleksiyonlarında bulunan birbirine çok benzeyen portrelerinden fiziksel bir betimleme yapmak mümkündür. İlk portrenin ressamı bilinmezken, sahibinin ünlü tarihi karakterlerin portrelerini toplayan 1483-1552 yıllarında yaşamış İtalyan aydınlarından Piskopos Paolo Giovio olduğu belirtilmektedir (Pera Müzesi, 2012). İlk portrenin tekrarı niteliği taşıyan eserlerin tamamında, beyaz tenli, kahverengi gözlü, sarıya yakın kumral olduğu görülmektedir. Oyunda ele alınan Mihrimah Sultan'ın diğer karakter özellikleri tarihi gerçeklikle uyumluyken fiziksel olarak tarihi gerçekliği yansıtmadığı değerlendirilmektedir.

Şahıs kadrosunda "Defter Emni (Defterdar) Mustafa Çelebi" olarak ismi geçen karakter oyunda kayıtları getirdikten sonra divandan ayrılmaktadır. Tarihi kaynaklarda Defter Emni Mustafa Çelebi Bin Cafer Bey'in II. Selim döneminde defter emniyeti yaptığı, defter emniyetinin divan üyesi olmayıp yalnızca ihtiyaç halinde divana çağrıldığı yer almaktadır (Afyoncu, 1994, ss. 91-93; 2014, s. 153). Burada tarihi şahsiyetin ismi ve görevi doğru olup tarihi kaynaklarla paralellik söz konusudur. Ancak senaryoda parantez içinde aynı şahıs için "defterdar" ibaresinin kullanımı hatalıdır. İlgili dönemde defterdarlar Divan'ın asli üyesi olup tüm mali işlerden sorumlu en üst makamdır (Kütükoğlu, 1994, ss. 94-96). Bu sebeple Defter Emni Mustafa Çelebi'nin ayrıca defterdar olarak belirtilmesi hatalı bir kullanım olmuştur.

Oyunda Kale (Kartanou) Hatun, padişahın gözde cariyesidir ancak Seyyid ile yaşadığı aşk sonrası zindana atılmıştır. Tarihi kaynaklarda da II. Selim'in hasekisi Nur Banu Sultan'ın orijinal isminin Kali Kartanou olabileceği tartışılmaktadır (Arbel, 1992, ss. 248-252; Şahin, 2007, ss. 250-251). Kale Kartanou, Nur Banu Sultan'ın kendisiyse yahut başka bir cariye de tamamen tarihi gerçekliğe aykırıdır. Diğer karakterler kurgu olup tarihsel gerçekliklerine dair bir değerlendirme yapılamamaktadır.

Şahıs kadrosu, genel itibarıyla tarihsel gerçeklikle uyumlu olmasının yanı sıra kurgu kısımların, öğretmen tarafından açıklanmasıyla olası bir yanlış değerlendirmeyi engelleyeceği düşünülmektedir. Diğer taraftan şahıs kadrosunun 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programının 3, 4, 5 ve 6. ünite kazanımlarıyla (3.3; 4.2.a; 5.5.a; 6.2.a; 6.2.c) ilişkili olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2018, ss. 30-34). 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise Tar.10.3.1, Tar.10.3.2, Tar.10.3.4 ve Tar.10.3.5. kodlu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle ilişkilidir (MEB, 2024, ss. 45-50).

Şahıs kadrosu ve kazanımların arasındaki ilk ilişki Lala Mustafa Paşa ve Sokullu'nun devşirme oluşu ve devletteki konumudur. Devşirme iki paşanın II. Selim itibarıyla geldiği rütbe ve konum "10.3.3. Yeniçeri Ocağının ve devşirme sisteminin Osmanlı devletleşme sürecine etkisini analiz eder." kazanımıyla ilişkilendirilebilir. Ders kitabında devşirme sistemi detaylı olarak ele alınmış, uygulamanın tarihi, kuralları ve sonuçları verilmeye çalışılmıştır (MEB, 2023, ss. 93-95). Oyunda ise Sokullu Mehmet Paşa'nın eriştiği rütbe ve

yönetimdeki gücü açıkça görülmekte, Lala Mustafa Paşa'nın dönemdeki rolü üzerinde durulmaktadır. Bu sebeple ilgili kazanım ele alırken yahut alındıktan sonra oyunun seyredilmesinin, öğrencilerin anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmesine katkı sağlayacağı ve somutlaştıracağı değerlendirilmektedir.

Divan-ı Hümayun'a başkanlık eden Sokullu Mehmet Paşa'nın öne çıkmasından hareketle oyun, "10.4.2. Osmanlı devlet idaresinin ilmiye, kalemiye ve seyfiye sınıflarının birlikteliğine dayalı yapısını analiz eder." kazanımı ile "10.6.2. Osmanlı Devleti'nde merkezi otoriteyi güçlendirmeye yönelik düzenlemeleri analiz eder. a) ...padişahın Divân-ı Hümayunun başkanlığını vezir-i azama devretmesi... konularına değinilir." kazanımı için kullanılabilir. Ders kitabında ise Divan ve üyeleri detaylı olarak açıklanmakta olup çizimlerle anlatımın desteklendiği görülmektedir (MEB, 2023, ss. 177-179). Oyunun derslerde materyal olarak kullanılması ile bu çizimler öğrenciler için hareketli hale gelebilir. Üstelik oyunda yer alan Divan-i Hümayun toplantıları, devletin karar alma mekanizmalarının nasıl yürüdüğüne ve kimlerin etkili olduğunun anlaşılmasında görsel destek oluşturabilir.

Ayrıca Selim karakteri aracılığıyla padişahların yetişme usulü ve II. Selim'den sonra gerçekleşen padişah-saray-sancağa çıkma ilişkisi ele alınabilir. Bu nokta ise "10.6.2.c. Başlangıçtan on yedinci yüzyıla kadar şehzadelerin yetiştirilme usulü ve bunun Osmanlı yönetimine etkisi vurgulanır." kazanımının edinilmesine katkı sağlayacaktır.

Oyunun şahıs kadrosunu genel itibariyle eğitsel açıdan değerlendirdiğimizde tarih derslerinde kullanımının uygun olduğunu ancak dikkat edilmesi gereken noktalar bulunduğu belirtilebilir. Tarihi karakterlerden özellikle Şair Baki, Celal Bey ve Defter Emni Mustafa Çelebi'nin divandaki görevi açıklanmalı, kurgu karakterler hakkında mutlaka bilgi verilip tiyatronun estetik kaygılarından bahsedilmelidir. Yine Sokullu'nun oyundaki işleniş tarzının aksine tarihteki önemi vurgulanmalıdır. Tarihi gerçekliği olan karakterlerin işleniş biçiminde eser yazarının yorum katabileceği, subjektif olabileceği öğrencilere hatırlatılmalıdır. Diğer türlü olmayan olay ve kişiler öğrenciler tarafından dönemin tarihi gerçekliğine atfedilebilir. Ayrıca oyunda ve kaynaklarda yer alan II. Selim'in her ne kadar Sokullu'ya idareyi bırakmış olsa da Lala Mustafa Paşa'nın cezası ve Kıbrıs'ın fethi konusunda Sokullu'nun kararının aksine hareket ettiği, gerektiğinde karar alabildiğinin altı çizilmelidir.

Oyun kaydının başında oyuncu tanıtımı yapılması dönemin tarihi şahsiyetlerine hâkim olmayan öğrenciler için yararlı bir uygulama olup oyuncunun birden fazla karakteri canlandırması ve karakterin kostümle tanınmaması ihtimaline karşı, herhangi bir karışıklığı önleyebilir. Aksi halde öğrenciler tarihi olayları yanlış şahsiyetlerle ilişkilendirebilir. Diyaloglarda karşıdaki karakterin ismi ile başlamak yahut diyalog arasında muhatap kişiyi belirtecek ifadeler kullanmak, tanıtımı izlemeyen öğrencilerin karakterleri doğru şekilde adlandırmasını sağlayabilir.

## **Zaman ve mekânın tarih eğitimi açısından değerlendirilmesi**

Oyun II. Selim'in 1566-1574 yılları arasındaki saltanatı döneminde geçmektedir. İlk sahnede cülus için paşalara saldırılması, Padişah'ın tahta çıktığı 1566 yılını işaret etmektedir. Yemen İsyanı, Açe ve Kıbrıs elçisinin yardım isteği zaman aralığını 1569 yılına kadar genişletirken, Uluç Ali Paşa ile Endülü's'e yardım yollanması kararı bu zaman aralığının 1570'e uzandığı anlamına gelmektedir. Bu durumda oyunun nesnel zamanının 1566-1570 yılları arası olduğu ifade edilebilir. Tarihi olayların sahne sırası Fransız elçisinin ziyareti, Cülus olayı, Yemen İsyanı, Lala Mustafa Paşa'nın görevi geciktirmesi, Süveyş Kanalı'nın açılmasının gündeme gelmesi, Lala Mustafa hakkında teftiş yaptırılması, Açe ve Endülü's elçilerinin yardım talepleri, Kıbrıs'a sefer kararının alınması şeklindedir. Tarihi olaylar ve oyundaki olaylar arasında zamanlama olarak çok ince farklılıklar olsa da hemen hemen her sahnede zaman, tarihsel takvime uygun olarak işlenmiş (Uzunçarşılı, 1988b, ss. 1-53), tarihi olaylar oyunda kronolojik sırayla ele alınmıştır. 1566-1570 arasındaki olayları konu alan oyunda Şair Baki'nin olması tarihsel zamana aykırı olup oyunun aksine Baki ancak 1573 yılında II. Selim'le yakınlık kurmuştur. (Kaplan, 2021, ss. 49-50).

Eğitsel açıdan oyunun zamanı 10. sınıfın 5. ünitesinin 4. konusu ile ilişkilidir (MEB, 2018, ss. 30-34). Oyunda 1566-1570 yıllarının konu edinilmesi, "10.5.4. 1520-1595 yılları arasındaki süreçte meydana gelen başlıca siyasi gelişmeleri tarih şeridi ve haritalar üzerinde gösterir. a) Başlıca siyasi gelişmeler olarak... Zigetvar Seferi (1566), Sakız Adası'nın alınması (1566), Yemen'in alınması (1568), Kıbrıs'ın Fethi (1571), İnebahtı Deniz Savaşı (1571), Tunus'un Fethi (1574) ...verilir." şeklinde ifade edilen kazanımı karşılıken 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise Tar.10.3.1 kodlu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle ilişkilidir (MEB, 2024, ss. 45-50). Oyunun zamansal yaklaşımının kronolojik olarak doğru olmasıyla da eğitsel açıdan uygundur. Fakat oyunda dört yıllık bir zaman aralığı konu edildiği için zaman atlamaları görülmektedir. Tiyatronun doğası gereği kısa sürede çok konuyu ele almasından ve anlamlı bir bağlam oluşturulmaya çalışılmasından ötürü zaman atlamaları doğal olmakla birlikte olayların kronolojik sırası hatırlatılıp zaman atlamaları gerekçeleriyle açıklanmalı, olaylar birbiriyle ilişkilendirilmeli, neden sonuç ilişkisi doğrudan verilmeli yahut öğrenciler neden sonuç ilişkisi kurmaya yönlendirilmelidir. Yahut tarihi olaylar neden sonuç ilişkisi içerisinde ele alındıktan sonra tiyatro seyredilmelidir. Böylece zaman atlamalarını öğrenciler çözümleyebilir. Bu önlemlerden birisi alınmadığında farklı zamanlardaki tarihi olaylar aynı anda, eş zamanlı tarihi olaylar farklı zaman diliminde yer alıyormuş gibi anlaşılabilir ki bu durumun anakronizme neden olabileceği ve öğrencilerin bütünsel zaman algısını oluşturmasını engelleyebileceği düşünülmektedir.

Oyunun ana mekânı Topkapı Sarayı olup olaylar Has Oda, Arz Odası, Divan-ı Hümayun (Kubbealtı), sarayın muhtelif yerleri ve bir çarşı mekân olarak kullanılmıştır. Senaryoda kurguya yardım etmesi için birkaç nesneden bahsedilmekte, nitekim tiyatronun doğası gereği mekân tasviri ve betimlemesi beklenmemektedir (Çetişli, 2014, s. 101).



Oyunun video kaydı incelendiğindeyse dekor olarak tek bir arka plan vardır ve bu arka plan Divan-ı Hümayun odasıdır ve Topkapı Sarayı'ndaki Divan-ı Hümayun'a benzetilmek için emek verildiği açıkça görülmektedir. Bu dekor genel itibariyle Divan'ı yansıtmaktadır ve tarihsel gerçekliğe uygundur. Ancak bu dekor her sahnede kullanıldığı için tüm mekanlar Divan-ı Hümayun odası gibi görünmektedir. Bu durumun diğer mekânların tarihsel gerçekliğine uygun düşmediği ve öğrencilerin yanlış bir tarihsel mekân algısı edinmesine yol açabileceği düşünülmektedir. Oyunda mekân kullanımı eğitsel açıdan senaryoda uygunken oyunun videosunda birtakım eksiklikler barındırmaktadır.

Senaryoda geçen Topkapı Sarayı, Hasoda, Arz Odası, Divan-ı Hümayun (Kubbealtı)'un mekân olarak kullanılması "10.6.1. Topkapı Sarayı'nın devlet idaresinin yanı sıra devlet adamı yetiştirilmesinde ve şehir kültürünün gelişmesindeki rollerini analiz eder." Kazanımının açıklamalarında yer alan sarayın işlevi ve bölümlerinin anlaşılmasında senaryodaki mekân eğitsel açıdan fayda sağlayabilir. Ancak oyunun kaydında tek bir dekorun kullanılması, olayların tek bir mekânda geçtiği algısını yaratmaktadır. Bu durum sarayın bölümleri ve işleyişinin öğrenciler açısından anlaşılmasını güçleştirebileceği ve olay örgüsünde karışıklığa neden olabileceği düşünülmektedir.

### **Üslup ve dilin tarih eğitimi açısından değerlendirilmesi**

Oyunun dili ağır olup sık sık Arapça ve Farsça kelimeler geçmektedir. Metin arşiv kaynaklarından yola çıkılarak yazıldığı için bu durum makul karşılanmakla birlikte metnin dili yine de dönemin kelime kadrosuyla birebir örtüşmüş değildir. Ancak dil ve üslupta kontrollü bir eskitmenin varlığından söz etmek mümkündür. Üstelik oyunda II. Selim'e ait "Ey Gönül" ve "Yaşam Hicrinde" divanlarına da yer verilmiş iki şiir Tahir Ateş Karaduman tarafından bestelenerek oyunda kullanılmıştır. "Ey Gönül" Pençgâh, "Yaşam Hicrinde" Suzinak makamında okunmuştur. II. Selim'in şairlerle Divan şiirleri yazıp okudukları bilgisinden hareketle oyun dili ve üslubunun tarihsel gerçekliğe yakınlığı ifade edilebilir. Ayrıca oyunun dili, ele alınan dönem itibariyle öğrencilerin dilin nasıl olduğunu görmesine örnek olabilir ve dil konusundaki değişimi anlamlandırmalarına yardımcı olabilir.

Eğitsel açıdan oyunun dil ve üslubu 10. Sınıf öğrencileri için ağırdır. Dilin ağır ve ağırdalı olması öğrencilerin kavraması bakımından zor ve dikkat dağıtıcıdır. Öğrenciler anlayamadığı materyalle anlamlı bir öğrenme gerçekleştiremeyeceği için öğretmenin hem öncesinde hazırlığı hem de oyun esnasında rehberliği oldukça önemlidir. Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı arşivsel kaynağın öğrencilere göre düzenlenmesini gerektirmektedir. Birincil kaynaklar ilk olarak transkripsiyondan geçmeli, anlamayı zorlaştıracak ifadeler sadeleştirilmeli, öğrencinin bilişsel düzeyi ve yaşı çerçevesinde grubun seviyesine uygun hale getirilmeli orijinalinden sapmalar giderilmelidir (Nichol, 1991, akt. Doğan, 2007, ss. 139-141). Alfabe değişikliği öğrencilere hatırlatılmalı ve senaryonun yahut kullanılan arşiv kaynaklarının kanıt temelli yaklaşıma göre düzenlenmiş hali öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öğretmenin düzenlenen metinler üzerinden rehberlik etmesiyle dilin anlaşılabilmesi



sorununun aşılacağı düşünülmektedir. Ancak araştırmacılar tarafından dilin öğrenci düzeyine göre ağır olmasının oyunun anlaşılmasında ve etkinliklerin uygulanmasında önemli problemlerden biri olduğu ve bunu aşmak üzere bir çözüm üretilmesi gerektiğinin Devlet Arşivleri Başkanlığı'na değerlendirilmesi önerilmektedir.

Hafıza-i Saltanat tiyatro oyununun genel itibarıyla tarihi gerçeklikle örtüştüğü, ilgili kazanımların edinilmesine hizmet ettiği, öğrencinin yaş ve düzeyine uygun olduğu, kullanılan kostüm ve aksesuarların dönemi yansıttığı, ilgili konuların geçtiği zamanla örtüştüğü, olaylar arası sebep sonuç ilişkisinin işlendiği değerlendirilmektedir (Öztaş, 2007, s. 244). Diğer taraftan oyunda kullanılan dilin 10. sınıf öğrencileri için günümüz Türkçesi'ne yaklaştırılmasının ve dekorun zenginleştirilmesinin gerektiği değerlendirilmektedir.

### **Hafıza-i Saltanat Oyununa Yönelik Etkinliklerin Tarih Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi**

“Hafıza-i Saltanat (Saray hayatına ilişkin bir tiyatro oyunu)” başlıklı birinci etkinliğin birinci çalışma kâğıdı seyir esnasında, ikinci çalışma kâğıdı oyunun tamamı seyredildikten sonra uygulanmak üzere 115 dakika olarak planlanmıştır.<sup>15</sup> Birinci etkinlik 10. sınıf 5.4, 5.7, 6.1, 6.2 ve 7.1 kazanımları ve 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise Tar.10.3.1, Tar.10.3.2, Tar.10.3.4 ve Tar.10.3.5. kodlu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle ilişkilidir (MEB, 2018; 2024). Karakterlerin fiziksel ve karakter özellikleri üzerinde durulmuş, açık uçlu sorularla oyundaki önemli olaylara dikkat çekilmiştir. Böylece yukarıda verilen kazanımlarla ilişkili olacak şekilde dönemin tarihi karakterleriyle ve tarihi olaylarıyla tanıtıcı nitelikte bir bağlantı kurulmuş ayrıca öğrencilerin tarihi gerçeklik-kurgu ayırımına varabilmesi için bu durumların tespiti istenmiştir. Böylece öğrencilerin oyunda dikkat etmesi gereken tarihsel gerçeklik ve yazarın subjektif olabileceğine dair öğrencilerde farkındalık oluşturulmuştur.

Karakterlerin özellikleriyle birlikte kurgu ve gerçekliklerine yönelik oluşturulan tabloda tarihi karakterlerin tamamı tüm öğrenciler tarafından doğru tespit edilmesine rağmen, Kıbrıs Elçisi'ne 19 öğrenci gerçeklik yüklemiş, Kale Hatun'u 18 öğrenci gerçek, 1 öğrenci kurgu olarak belirtmiştir. Mecsup'u 4 öğrenci gerçek, 13 öğrenci kurgu olarak açıklamış, 2 öğrenciyse emin olamamıştır. Madam'ı 6 öğrenci gerçek, 12 öğrenci kurgusal olarak belirtmiş, 1 öğrenciyse emin olamamıştır. Kurgu olan bu 4 karakterden üçünde öğrencilerin çoğunluğu kurgusal olduklarını ayırt edebilirken Kıbrıs elçisinin kurgu olduğunu hiçbir öğrenci ayırt edememiştir. Karakter tablolarında dikkat çeken noktalardan biriside Sokullu hakkındaki ifadelerdir. Sokullu'nun özelliklerini 10 öğrenci olumlu, 4 öğrenci olumlu ve olumsuz, 5 öğrenciyse tamamen olumsuz betimlemiştir. Örneğin Ö16 “Özgüvenli, cesur, zeki, otorite sahibi, müşavere eden, iyi kararlar veren” şeklinde; Ö17 “Adalet sağlamaya çalışan ama diktatör” şeklinde; Ö5 “gizli kapaklı işler çeviren” şeklinde

<sup>15</sup> Birinci etkinlik ve çalışma yapıları için; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/1.pdf>

açıklamıştır. Şahıs kadrosunun eğitsel değerlendirilmesinde bahsedildiği gibi karakterlerin oyundaki işleniş biçiminin öğrencileri etkilediği, tanımlamalarda kafa karışıklığına neden olduğu görülmektedir.

Etkinlikteki “Tiyatroda bahsi geçen (II. Selim dönemi) başlıca siyasi ve askeri olaylar nelerdir?” sorusuna “Açe’nin yardım isteği” 11 öğrenci; “Lala Mustafa Paşa’nın itaatsizliği” 10 öğrenci; “Yemen İsyanı” 9 öğrenci; “Kıbrıs’ın fetih kararı” 8 öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun dönemin olaylarını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak “Endülüs’e yardım” ve “Süveyş Kanalı Projesini” 5 öğrenci; “Cülus isyanı” 2 öğrenci; “Fransa ile ittifakı” 1 öğrenci belirtmiş, bu dört olayın çoğunluk tarafından gözden kaçırıldığı tespit edilmiştir. Kale Hatun ve Seyyid ilişkisini 2 öğrenci dönemin tarihi olayı olarak değerlendirmiş, kurgu olduğunu ayırt edememiştir. Örneğin Ö4 “Açe ve Endülüs Elçilerinin yardım isteği, Yeniçeri ağasının bozgunculuk yapması (Cülus olayı) ve Venediklilerin Kıbrıs’tan ayağını kesmek” şeklinde; Ö7 “Lala Mustafa Paşa’nın ahvali, Açe’ye yardım gönderilip gönderilmeyeceği, Yemen’de isyan çıkması, Bahri Sefid’le Bahri Ahmer arasındaki kanal (Süveyş Kanalı Projesi)” şeklinde cevap vermiştir. Verdikleri cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin çoğunluğunun dönemin olaylarını oyuna göre tespit edebildiği, tarihi olayları anlamlandırdığı düşünülmektedir.

Etkinlikte sorulan “Tiyatro Osmanlı Saray hayatına yönelik bize neler anlatmaktadır?” sorusuna verilen cevaplarda 12 öğrencinin sarayı “Entrika, ihanet, rekabet, gizli işler yapılan yer” olarak, 8 öğrencinin “Eğlenilen, şairlere kıymet verilen, sanata ve müziğe değer verilen yer” olarak betimlediği tespit edilmiştir. Sarayı “karar alınan, Divan-ı Hümayun’un olduğu, siyasi ve askeri işlerin yürütüldüğü, devlet görevlilerinin yaşadığı, ciddi bir yer” şeklinde tanımlayan öğrenci sayısı ise 5’tir. 1 öğrenci “padişahın evi, padişahın ailesinin olduğu yer” olarak, 2 öğrenci ise “Kadın ve erkeklerin ayrı yaşadığı, Harem’in olduğu yer” şeklinde betimlemiştir. Öğrencilerin vardıkları tanımlamalar doğru olmakla birlikte sarayın en fazla entrika, ihanet, rekabet, gizli işlerle ön plana çıkması dikkat çekicidir. Bu negatif çıkarım, dönem dizilerinde ilgili temaların ön plana çıkmasının bir sonucu olabileceği gibi, kurgusalılık belirtilmezse oyunun tarihsel gerçeklik algısını nasıl etkileyebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin etkinlikte verdiği ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde ise tarihi mekânı somutlaştırdıkları, mekânı tarihi şahsiyet ve olaylarla ilişkilendirdikleri, mekânın tarihi ve kültürel önemini açıklayabildikleri görülmüştür.

Etkinliğin II. Selim Dönemi siyasi olaylarını, mekânlarını ve şahsiyetlerini öğrencilere fark ettirmeye yönelik bir tutumla hazırlandığı ve öğrenci ifadelerine göre amacını gerçekleştirdiği değerlendirilmektedir. Ancak bazı karakterlerin kim olabileceğine dair oyunda bir ipucu verilmediği için öğrencilerin karakterlerin fiziksel özelliklerini ve görevlerini belirlemede sorun yaşadığı görülmüştür. Diğer taraftan kazanım ve içerik açısından etkinlik kurallara uygun hazırlanmış (Kaymakçı, 2012, ss. 188-190) ancak 115 dakika planlanan etkinliğin 90 dakikasında oyunun seyredilmesi öğrencilerin sıkılmasına,

dili nedeniyle oyunu ve içeriği anlamada güçlük çekmesine neden olmuştur. Oyuna dair özellikler, öğrenciyi olumsuz etkilerken bu durum oyunu temel alan etkinliğe de yansımıştır.

İkinci etkinlik “Lala Mustafa Paşa Hakkında Kim Karar Veriyor?” başlığıyla Osmanlı yönetim anlayışında karar alma süreçlerini öğretmeyi amaçlarken oyundan kesitlerin seyredilmesiyle uygulanmak üzere 25 dakika olarak planlanmıştır.<sup>16</sup> Etkinlik hazırlama kurallarına dikkat edilen etkinlikte 4 arşiv belgesi kullanılmış, dönemin hükümleri aslıyla birlikte transkript edilerek sunulmuştur. Orijinal hükümler ve sorularla öğrencilerin kanıt temelli bir yaklaşımla sorgulamasını ve analitik düşünmesine teşvik edilmiştir. Bu yönüyle etkinlikte eğitsel açıdan son derece önemli bir planlama yapılmıştır. Karar alma süreçlerinde Divan-ı Hümayun’un, vezir-i azamın ve padişahın etkisine yönelik farkındalık oluşturmaya çalışılmış nitekim “Divan” ve “Sadrazam” etkisini 19 öğrenci; “Padişah” etkisini 17 öğrenci açıklamıştır. Ayrıca öğrenciler karar alma sürecinin nasıl yürüdüğüne dair “Divanda konuların gündemi”, “tartışılan iddiaları”, “bu iddiaların doğrulanma sürecini”, “istişarenin nasıl yapıldığını” ve “kararın nasıl tebliğ edildiğini” kavradıklarını gösteren cevaplar vermişlerdir. Örneğin Ö1’in “Cülus bahşisini alamayan vatandaşların anlayışsızlıkları ve saldırmasından dolayı devletin dış devletlerle olan sorunlarını bırakıp iç sorunlarla uğraşması... Sadrazam Defter Emini’ni çağırıp Lala Mustafa Paşa ile olan yazışmaları istiyor ve yazışmalar getirildikten sonra Divan üyeleri ile birlikte inceleyip istişare yapıyor... Paşa’nın asıl amacının sadrazam olmak istediği söyleniyor. Yemen’deki isyanı bastırmayı beceremediği için yerine Koca Sinan Paşa’nın geçmesi daha uygun olacağı düşünülüyor... Lala Mustafa Paşa görevini 9 ay geciktirip yerine getiremediği için kendisine verilen mühimmatı ve Şam ve Halep hazinesinden tedarik edilen şeyleri Yemen’e tayin edilen Sinan Paşa’ya verip Şam’a geri dönmüştür... Sadrazam öldürülmesi gerektiğini söyledi fakat padişah bunun yapılmaması gerektiğinde karar verdi.” şeklindeki ifadesi ile; Ö15 ise “...Lala Mustafa Paşa’nın devletin arkasından iş çevirmesi ve yeniçerilerin ayaklanması... Yaptığı yolsuzlukları Selim Han’a anlatmayı ve Selim’in gazabından ona gerekeni yapması kararını alıyor, Vakıf arazilerini Tımar diye satması, kaçak yollarla emlak yapması... Görevinden azledilmesine, Yemen mühimmatı için kendisine verilen nişanla, kâğıtlarla, Şam ve Halep hazinesinden tedarik olunan yüz bin filoriyi Yemen’e yeni serdar olarak tayin edilen Mısır Beylerbeyi Sinan Paşa’ya vererek Şam’a dönmesine karar verilmiştir... Sultan Selim son kararı veriyor.” şeklindeki açıklamasıyla karar alma süreçlerini doğru açıkladıkları, süreçte kimlerin etkili olduğunu belirttikleri, oyunda ve orijinal belgelerin transkriptinde geçtiği haliyle soruları cevapladıkları görülmektedir. Üstelik öğrencilerin tarihi olay ve şahsiyetleri kanıt perspektifinde açıkladıkları, ancak diğer ihtimalleri ifade etmedikleri, dördüncü düzey sınırlı tarihsel empati kurdukları aynı zamanda tarihi olayları, şahsiyetleri ve mekânları ilişkilendirerek anlamlı şekilde açıkladıkları görülmüştür.

<sup>16</sup> İkinci etkinlik ve çalışma yapıları için; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/2.pdf>

Etkinliğin içerik ve kazanım açısından kurallara uygun olduğu, orijinal belgelerin kanıt temelli öğrenme yaklaşımına göre düzenlendiği ancak 25 dakika planlanan etkinlikte öğrencilerin daha fazla süreye ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Özellikle orijinal belgelerin yer almasının öğrencileri olumlu etkilediği, ilgilerini çektiği ve etkinlikten önce bir süre bu belgeleri yönlendirme olmadan inceledikleri gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin transkripti olduğu halde orijinal belgeyi okumaya çalıştığı görülmüştür. Öğrencilerin motivasyonunu artıran bu belgeler etkinliğin sağlıklı şekilde yürütmesine olanak sağlamış, bu ilgiye paralel olarak diğer etkinliklerden daha detaylı ve dikkatli cevaplar verilmiştir.

Üçüncü etkinlik Osmanlı için Kıbrıs'ın ve Akdeniz'in önemini, Akdeniz'deki siyasi dengeleri ve II. Selim döneminde Kıbrıs'a yönelik nasıl bir karar alındığını öğrencilere sorgulatmayı amaçlamakta olup 25 dakika planlanmış ve 10.5.4., 10.5.6 ve 10.5.7. kazanımlarla ilişkilendirilmiş, içerik ve kazanım olarak kurallara uygun tasarlanmıştır.<sup>17</sup> 2024 Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise Tar.10.3.1 kodlu öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle ilişkilidir (MEB, 2024, ss. 45-50). Etkinlikte "Kıbrıs Rumları kimden şikâyet etmektedir?" sorusuna 19 öğrenci "Venedik"; "Şikâyet nedenleri sizce neler olabilir?" sorusuna 18 öğrenci "Kıbrıs'ın yağmalanması, ticaret ve ulaşımın engellenmesi" cevabını vermiştir. Öğrencilerin Kıbrıs Seferi öncesi oluşan siyasi zemini ve aktörlerini kavradıkları, Akdeniz'de etkin olan ve Kıbrıs'ı tehdit eden unsurları oyunun etkisiyle açıklayabildikleri, tarihi şahsiyet ve olayları mekanla ilişkilendirebildikleri görülmektedir. "II. Selim Kıbrıs'tan Venediklilerin ayağını neden kesmek istemektedir?" sorusuna 8 öğrenci "Akdeniz'in güvenliği"; 5 öğrenci "Venedik'in gücünü artırma isteği/faaliyetleri/ İspanyollarla ittifak kurması" cevabını vermiştir. Aynı soruda 4 öğrenci "Kıbrıs'taki zulme sessiz kalmamak için yardım etme isteği", 4 öğrenci ise "Endülüs'e yardım götürmek/götürürken donanmayı korumak" şeklinde ifade etmiştir. Örnek olarak Ö10 "Endülüs'e gönderilecek bir donanmanın Venedik ve müttefikleri tarafından sıkışmasını istemiyor." şeklinde açıklarken Ö3 "Çünkü Venedikliler Kıbrıs halkını zor durumda bırakıyor ve Kıbrıs halkı II. Selim'den yardım istiyor" demiştir. Ö16 ise "Kıbrıs Akdeniz hâkimiyeti ideali için kritik bir bölgedir. Kıbrıs tehlikede iken Akdeniz hâkimiyet altına alınamazdı" şeklinde açıklamıştır. Cevapların tamamı doğru olmakla birlikte tüm cevapları aynı anda verebilen öğrenci olmamıştır. Fakat öğrencilerin çoğunluğunun Osmanlı'nın müdahale sebeplerini kavradığı, Kıbrıs ve Akdeniz'in önemini oyunda gösterildiği kadarıyla açıklayabildiği görülmüştür. Ayrıca Osmanlı için Kıbrıs'ın ve Akdeniz'in önemini, Akdeniz'deki siyasi dengeleri ve II. Selim döneminde Kıbrıs'a yönelik nasıl bir karar alındığını öğrencilerin etkinliğin amacına uygun olarak sorgulayabildiği ancak oyunda ele alındığı kadarıyla açıkladığı görülmüştür. Tarihsel bağlamsallaştırma açısından öğrencilerin mekânın tarihi önemini kavradıkları, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurarken mekânın etkisini ifade edebildikleri, tarihi şahsiyet ve olaylarla ilişkilendirerek açıklayabildikleri gözlemlenmiştir.

<sup>17</sup> Üçüncü etkinlik ve çalışma yapıları için; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/4.pdf>

Dördüncü etkinlikte Osmanlı Devleti'nde adalet sisteminin işleyişi ele alınmış, oyundan kesitlerin izlettirilmesi üzerine 35 dakika olarak planlanmış ve 10.4.2. kazanımla ilişkilendirilmiş ve kurallara uygun tasarlanmıştır.<sup>18</sup> Etkinlikte "Dava konusu olay nedir?" sorusuna 19 öğrenci "tavuk" olayı üzerinden usulsüzlüğü ve anlaşmazlığı açıklayarak doğru cevap vermiştir. "Sizce kim haklı? Neden?" sorusuna 19 öğrenci "Tacir'in haklı olduğunu" "arzuhalcinin hikâyesine atıf yaparak" açıklamıştır. "Sizce dava bundan sonra nasıl devam edecek?" sorusunda "Kadının görevden alınması, Kadı ve Madam'ın öldürülmesi" şeklinde cevaplanmıştır. Bu soruda öğrencilerin düşünmekten kaçındığı, adalet sisteminin işleyişine yönelik herhangi bir sorgulamaya ya da beyin fırtınasına girmediği gözlenmiştir. "Siz kadının verdiği kararı (Madam'ı haklı bulmasını) doğru buluyor musunuz? Neden?" sorusuna 19 öğrencinin hepsinin yine oyundaki akıbeti temel alarak "Hayır, doğru bulmuyorum" cevabını verdiği, nedenini ise açıklayamadığı yalnızca 2 öğrencinin "Çünkü faiz haramdır" şeklinde ifade ettiği görülmüştür. "Kadı'nın kararını yanlış buluyorsanız nasıl bir argüman (dayanaklı gerekçe) ileri sürerdiniz?" sorusuna 17 öğrenci cevap verememiş, 2 öğrenci oyundan "Tacir'in itirazını" olduğu gibi alıp "Faiz haramdır" cümlesini argüman olarak sunmuştur. "Sizce Sadrazam Sokullu Mehmet Paşa'nın verdiği karar doğru mudur? Neden?" sorusuna 19 öğrenci "Evet doğrudur çünkü Sokullu bir sadrazam, en doğruyu o biliyordur" şeklinde kabaca aynı cevap verilmiş sadrazamın yetki ve sorumlulukları ele alınmamıştır. Sebep olarak soruların video kesitiyle sınırlanmış olmasının olumsuz etkisi olduğu değerlendirilmektedir. "Bu davada sadrazamın zararı nedir?" sorusuna 19 öğrenci "akçe kaybettiğini" ifade etmiş, 5 öğrenci ise Sokullu'nun madama ödeme yapmasına kızmıştır. "Davanın sonucu ne olmuştur?", "Madam nasıl birisi imiş?", "Kadı nasıl birisi imiş?" sorularına tüm öğrencilerin aceleci şekilde "iyi-kötü" gibi klasik ve düşünme gerektirmeyen cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin olayları basmakalıp ifadelerle açıkladıkları, klişe genellemeler düzeyinde empati kurdukları değerlendirilmektedir. Ayrıca etkinlik öncesinde "Yine mi izleyeceğiz?" "Kaç kere izlemiştik" şeklinde, etkinlik esnasındaysa "Daha bitmedi mi?" şeklinde sorular sordukları, öğrencilerin sıkıldığı, aceleci şekilde soruları bitirmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu motivasyon kaybının sebebi etkinlikten değil, farklı sahneler de olsa oyunun sık sık seyredilmesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından, aynı gruba tüm etkinliklerin uygulanması söz konusuysa geniş zaman aralığı seçilmesinin yahut sadece bazı etkinliklerin uygulanmasının yahut etkinlikleri farklı gruplara uygulamanın daha uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Beşinci etkinlikte Osmanlı Devleti'nin sınırları ve gücünü kavratmak amacıyla 25 dakika planlanmış, 10.5.6. ve 10.5.7. kazanımla ilişkilendirilmiştir.<sup>19</sup> Etkinlik kurallarına uygun hazırlanan çalışma kağıdında oyundan kesitlerin seyredilmesinin yanı sıra diğer etkinliklerden farklı olarak harita kullanma becerisine yönelik yönergeler eklenmiştir.

<sup>18</sup> Dördüncü etkinlik ve çalışma yaprakları için; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/5.pdf>

<sup>19</sup> Beşinci etkinlik ve çalışma yaprakları için; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/3.pdf>



“Oyunda yer alan elçilerin geldiği yerleri gösteriniz” şeklindeki soruda dünya haritası üzerinde 19 öğrenci Kıbrıs’ı gösterebilirken Endülüs için bir öğrencinin İspanya’yı hızla bulmasıyla diğer öğrencilerde aynı noktayı işaret etmiştir. Burada sessiz kalan öğrenciler olduğu, birkaç öğrenci bulduğu için bazı öğrencilerinde bu işaretlemeye katıldığı gözlemlenmiş, Endülüs’ün yerine öğrencilerin ne kadar hâkim olduğu tespit edilememiştir. Açe elçisinin geldiği yeri göstermeleri istendiğinde öğrencilerden hiçbirinin gösteremediği, öğrencilerin harita üzerinde mekânı aradığı görülmüştür. Araştırmacılar yeterli süre verdikten sonra kademeli olarak öğrencilere destek olmuş, Açe’nin Sumatra Adası olduğunu açıklamıştır. Bazı öğrenciler haritada Sumatra’yı bulduktan sonra bulamayan öğrenciler için Sumatra’nın Endonezya’da olduğu bilgisi verilmiş, böylece kalan öğrencilerde mekânı tespit edebilmiştir. Ancak bu süreçte öğrencilerin kademeli yönergelerde dahi bilinçli bir işaretleme yapmadığı, haritayı tarayarak mekân isimlerini aradıkları gözlemlenmiştir.

Etkinliğin devamında “Öğrencilerden Osmanlı Devleti’nin bu dönemdeki sınırları ve etki alanını göstermelerini isteyiniz.” yönergesine göre hareket edilmemiş, yalnızca ders kitabının 140. sayfasındaki 1520-1595 yılları arası siyasi gelişmeler-1” ve 141. sayfasındaki “1520-1595 yılları arası siyasi gelişmeler-2” adlı haritalar üzerinden araştırmacılar tarafından Osmanlı’nın hâkimiyet alanına ve gücüne yönelik bilgi verilmiştir. Bu yönergeye uyulmamasının nedeni 16. Yüzyıla yönelik tarihi gerçekliğe ve harita kurallarına uyan, resmî kurumlara ait detaylı bir haritaya ulaşılamamasıdır. Ders kitabındaki haritalar ise ihtiyacı giderecek şekildedir ancak yönergede istenen dönemin hâkimiyet alanı bu haritalarda zaten gösterilmiştir. Bu sebeple öğrencilerin göstermesi yerine araştırmacılar tarafından kitaptaki haritalara dikkat çekilmiş ve dönemin hâkimiyet alanı açıklanmıştır. Araştırmacılar “Öğrencilere böyle bir coğrafya ve etki alanına sahip olmanın avantaj ve dezavantajlarını sorunuz.” Yönergesini sözlü şekilde gerçekleştirmiştir. Öğrencilerden “Kanuni döneminde devletin doğal sınırlara ulaştığı”, “II. Selim döneminde artık avantaj değil dezavantajlara sahip olduğu”, “Bu kadar büyük alanı idare etmenin zorlaştığı” şeklinde cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin detaylı ve geniş bir perspektiften bakmadan etkinliği bitirmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

Altıncı etkinlikle sarayda dinlenme ve eğlenmeye, padişahın yaşam tarzına, edebiyat ve sanat ehli ile ilişkilerine yönelik örnek sunmak amaçlanmış bu sebeple 90 dakikalık oyunun tek parça halinde izlettirilmesi ve padişah ve saray hayatının nasıl olduğunun tartışılmasına yönelik yönerge verilmiştir.<sup>20</sup> Etkinlikte 90 dakikalık oyunun tekrar izlettirilmesi aynı grupta çalışan araştırmacılar yahut öğretmenler için bir dezavantaj olup öğrencilerin sıkıcı bulmasına, ilgisini kaybetmesine neden olabileceği düşünüldüğünden “Sınırları Dairesinde Dinlenmek ve Eğlenmek” baş altıncı etkinlik bu şekilde uygulanmamış, etkinlik planı ile yönergeleri değerlendirilmiştir. Etkinlik yönergeleri

<sup>20</sup> Altıncı etkinlik ve çalışma sayfaları için; <https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/hafizai%20saltanat/6.pdf>



etkinliğin amacına yönelik hazırlanmış olup yönergede II. Selim'e ait "Yaşam Hicrinde" başlıklı divan şiirinin sınıfça seslendirilmesi istenmiştir. Etkinlik bu yönüyle orijinal ve farklı bir yaklaşımla konuyu ele almıştır ancak divan şiirinin dili oldukça ağır olup öğrencilere en azından transkriptinin ve günümüz Türkçesiyle yazılmış halinin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Altıncı etkinlikte dikkat çeken noktalardan biriside ilişkilendirilen kazanımlarla etkinlik arasında doğrudan değil dolaylı bir bağlantı olduğu, kazanımlara göre etkinliğin geliştirilebileceğidir. 115 dakika sürmesi planlanan etkinlik uygulanmak istendiğinde aynı öğrenci grubuna altı etkinliğin tamamının uygulanmamasının yahut birinci ve altıncı etkinlik arasında dersin amacına yönelik bir seçim yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Etkinliklerin tamamı değerlendirildiğinde öğrencilerin oyun ve etkinlikler çerçevesinde;

- 1566-1570 yılları arasında gerçekleşen tarihi olayları, tarihi mekânlarla ve şahsiyetlerle ilişkilendirdikleri,
- Olayları neden sonuç ilişkisi içerisinde açıkladıkları,
- Döneme özgü şartları kavradıkları,
- İlgili dönem özelinde olay, mekân ve şahsiyetleri tarihsel bağlama uygun şekilde kavradıkları değerlendirilmektedir.

Etkinlikler, ele aldığı kazanıma bağlı olarak bilgi ve beceriler üzerine yapılandırılmıştır. Her bir etkinlikte ilgili tarihi döneme ilişkin olaylar, olgular, mekanlar ve kişilere yönelik öğrencinin anlaması ve kavraması için oyundan kesitlerin seyredilmesi planlanmıştır. Oyuna ait video kaydından kesitlerle birlikte öğrencilerin tarihsel empati, tarihsel kanıt kullanma, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve mantıklı çıkarımlarda bulunma becerilerini geliştirmeye yönelik açık uçlu sorular kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin tarihsel bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik bir alt yapı sağlanırken aynı zamanda öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek görme, duyma, konuşma, yazma gibi etkinlikler işe koşulmuştur.

Etkinliklerin uygulanması sürecinde uygulayıcılar, etkinlik yönergelerine uygun hareket ederken aynı zamanda öğrencinin seviyesine ve süreçte gösterdikleri performansa göre müdahale ve dikte etmeden aşamalı olarak açıklayıcı ve kolaylaştırıcı bir biçimde rehberlik etmiştir.

Etkinliklerde ele alınan kazanımlar tarih eğitimi açısından önemli olmakla birlikte seyredilmesi için yönergelerde belirtilen oyundan kesitlerin, kazanımlarla ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda kanıt temelli öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanmış çalışma yapraklarıyla öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin arttığı buna paralel olarak etkinlikte amaçlanan bilgi ve becerileri kazandırmada bu çalışma yapraklarının diğer çalışma yapraklarına oranla daha fazla etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ancak etkinliklerin uygulanması sırasındaki gözlemlere dayanarak etkinliklerde “kim” ve “ne” soruları kadar “neden” ve “nasıl” sorularına da yer verilmesi durumunda öğrencilerin alana özgü becerileri daha fazla geliştirebilecekleri söylenebilir. Yine etkinliklerde yer alan soruların oyunun video kaydı yanında öğrenciyi ders kitabına ve farklı tarihsel kaynaklara dayanarak sorulmasının öğrencilerin döneme ilişkin daha bütüncül ve geniş bir bakış açısı edinmelerine faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan tarih öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken kanıt temelli yaklaşıma uygun hazırlanmış çeşitli materyaller ve tekniklerle (döneme ait kadı sicilleri veya diğer arşiv belgeleri, tarihi şahsiyetler için bilgi kartları, web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş bulmaca ve bilgi yarışması gibi etkinlikler, drama çalışmaları vb.) süreci desteklemesinin daha etkili sonuçlar doğuracağı değerlendirilmektedir.

### Sonuç

Bu çalışmada 10. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinden ve ilgili tarih literatüründen faydalanılarak Devlet Arşivleri Başkanlığı tarafından ortaya konan Hafıza-i Saltanat tiyatro oyunu ve etkinlikleri tarih eğitimi açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde alan yazında yapılmış önceki çalışmalarla çoğunlukla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Eğitimde tiyatro üzerine yapılmış ilk çalışmalardan Redington (1983, ss. 3-5)’ın araştırmasında tiyatronun yaşayarak öğrenme, empati kurma gibi unsurlara sahip olduğu belirtilmiş, Akça Berk (2012b, s. 258-261) ise araştırmasında tarihsel canlandırma aracılığıyla öğrencilerin bağlama uygun tarihsel empati kurduğu, grup içi iletişimlerinin geliştiği sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrencilerin cevaplarında empatiye yönelik bulgulara rastlanmış, öğrencilerin dönem karakterlerinin gözünden olayları anladıklarına dair ipuçları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda Yılmaz (2004, s. 51)’ın araştırmasına paralel olarak bu çalışmada da öğrenciler, izledikleri oyunu yorumlamış ve etkinliklerdeki sorular yardımıyla analiz etmiş, düşünerek izlemeyi ve sorgulamayı deneyimlemiştir.

Kömür ve Aksak Kömür (2016, ss. 33-34) ise tarih derslerinde dramatik öğretim metodunu ilk kez uygulayan Harriet Finley Johnson’ın tekniklerini uyguladıkları çalışmada öğrencilerin tarih kaynaklarına ilgisinin arttığı ve kaynakları etkin kullandıkları, tarih bilgisine ilişkin ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşmıştır. Kanıt temelli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş oyuna yönelik etkinliklerde, öğrencilerin orijinal belgelere karşı olumlu tepki verdikleri, etkinliğe karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı aynı zamanda dönemin olaylarını ifade ederken kanıta dayalı çıkarımlar yaptıkları gözlemlenmiştir. Nitekim kanıt temelli öğrenme yaklaşımına yönelik yapılan çalışmalar kanıtlarla öğretimde, öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerini kullanmanın yanı sıra tarihe merakın arttığını, birer küçük tarihçi gibi davrandıklarını

ortaya koymuştur (Dinç, 2012, s. 81; Hendry, 2007, ss. 118-120; Kabapınar, 2019, ss. 29-36; Kabapınar ve Yabansu, 2019, ss. 126-128; Robyns, 2001, ss. 383-384; Yakel ve Torres, 2003, s. 69).

Çalışmada öğrenciler Kıbrıs'ın fethi ve Lala Mustafa Paşa'nın azli konusunda II. Selim'in Sokullu'nun aksine karar aldığını, yaygın görüşün aksine II. Selim'in gerektiğinde padişahlık yetkisini kullanabildiğini fark etmiş, tarihi yeni ve farklı bir bakış açısıyla ele almışlardır. Bu sonuca benzer şekilde Harman, Riney-Kehrberg ve Westburg (1999, s. 528) tiyatro aracılığıyla öğrencilerin tarihi anı yeni şekillerde düşünme fırsatı elde ettiğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Karabağ (2015, s. 15)'in okuyucu tiyatroyu ele aldığı çalışmasında, tiyatronun geçmişe ve tarihe karşı yeni ve anlamlı bir bakış açısı kazandırdığını belirtmiştir.

Kisida, Goodvin ve Bowen (2020, s. 8) tarafından yapılmış tiyatroyla tarih öğretimi amaçlayan araştırmada ise öğrencilerin tarihe ilgilerinin ve tarihsel empati becerilerinin aynı zamanda tarihsel içeriğe yönelik bilgilerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin çalışma yapraklarındaki orijinal metinlerle yönlendirme olmadan uzun süre ilgilendikleri, dönemin kişi ve olaylarını anladıkları yansıtan bağlama uygun ifadelerde buldukları, döneme ait tarihi şahsiyetler, olaylar ve mekanlara yönelik bilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Elizabeth Dönemini tiyatro ile öğretmeyi amaçlayan Weber (2005, ss. 114-116) ise literatürdeki diğer çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlarla birlikte öğrencilerin değişim ve süreklilik algısında tiyatronun faydasını ortaya koymuştur. Öğrencilerin, tiyatrodaki yer alan kişiler, olaylar ve mekanları kapsayan tarihi dönemi anlamaya çalıştığını ifade ederek bu anlamlandırma sürecinde geçmiş ve bugün karşılaştırması yaptıklarını, değişim ve sürekliliğe dair farkındalık oluşturduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da öğrencilerin etkinlikte yer alan "Neden?" sorularına geçmiş ve günümüz karşılaştırması yaparak, değişim ve sürekliliği göz ardı etmeden, dönemin şartları doğrultusunda olayları açıkladıkları görülmüştür. Nitekim tarihsel empatiye dönük ipuçları veren öğrencilerin dönemin şartlarına uygun açıklama yapabilmesi için bugün ve geçmiş ayrımını fark etmeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları gerekmektedir.

Greene, Erickson, Watson ve Beck (2018, ss. 251-253) okul gezisi çerçevesinde tiyatroyu sahnede seyreden öğrenciler ile aynı konuda film izleyen öğrencilerin gelişimini ele aldıkları araştırmada, tiyatro seyreden öğrencilerin film izleyen öğrencilere göre konuya dair bilgi edinme ve kelime dağarcığında daha önemli bir gelişme kaydettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada öğretim materyali olarak tiyatronun, filmlere kıyasla daha fazla eğitsel fayda sağlaması, Hafıza-i Saltanat oyununun tarih derslerinde öğretim materyali olarak kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Ancak her ne kadar tiyatro oyunu olsa da oyunun video kaydının kullanılması, filmlerle arasındaki çizginin incelenmesi anlamına gelmektedir. Bu da Hafıza-i Saltanat oyununun video kaydının seyredilmesinin sağlayabileceğinden daha az eğitsel avantaja sahip olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde Brooman ve Culpin (2002) tiyatronun videosunu izlemekle oyunun mekânında seyredilmesinin etkilerini karşılaştırmış, Greene ve diğerlerinin (2018) sonuçlarına paralel sonuçlar elde etmiştir. Brooman ve Culpin (2002, ss. 55-56) çalışmasında, video kaydının başının ve sonunun aynılığının, her gösterimde farklılaşan anlık tiyatro seyrinin bilinmezliğine göre öğrencide daha az merak uyandırdığını; video kaydının aksine müdahale edilemez oluşuyla anlık tiyatro seyrinin daha fazla yoğunlaşma gerektirdiğini belirtmiştir. Anlık tiyatro seyrinde, öğrencinin kendi bakış açısıyla, video kaydında ise yönetmenin bakış açısıyla gördüğünü, kendi deneyiminin katılımı etkilediğini, daha fazla yoğunlaşma ve uyarıcının öğrenmeyi olumlu etkileyeceğini ifade etmiştir. Önemli bir karşılaştırma yapan Brooman ve Culpin, kaç öğretmenin bu sorumluluğu almak isteyeceğini, prosedür aşamalarına vakit ayıracağını, kaç eserin kazanımlara uygun olup bu zahmete değeceğini irdelemiş, fakat yalnızca anlık video seyrinin avantajlarını açıklamakla yetinmiş ve bu engellere çözüm önerisi getirmemiştir. Brooman ve Culpin'in karşılaştırmasının sonuçlarında hem fikir olunmakla birlikte tiyatronun video kaydından seyredilmesi tam da bu engeller için çözüm sunmaktadır. Ulaşılabilirliği kolaylaştırması, zaman tasarrufu ve ekonomiklik sağlamanın yanı sıra öğrenciler için güvenli oluşuyla video kaydından seyir, öğretim materyali olarak daha fazla öğretmenin kullanma ihtimalini artırmakta, tiyatronun değişen koşullara rağmen eğitimde sağladığı avantajlardan faydalanılmasını yaygınlaştırmaktadır. Nitekim pandemi süreci "ulaşılabilirliğin önemini" tüm dünya için hatırlatmıştır.

Arşiv kaynaklarına bağlı kalınarak yazılmış olan ve 1566-1570 yılları arası II. Selim Dönemi'nin tarihi olaylarını konu edinen Hafıza-i Saltanat oyununun genel itibariyle tarihsel gerçekliğe uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyunda estetik kaygıların yansımalarıyla kurgu olay ve kişilere de yer verilmiş, bu durum oyunun tiyatroya has estetik yapısını korumasıyla birlikte tarihsel canlandırma ve dramadan farkını korumasına olanak sağlamıştır. Diğer taraftan tiyatronun yazım kuralları ve kurguyu anlaşılır kılma gerekliliği nedeniyle tarihsel gerçeklikten uzaklaşmalar olmasının oyunla ve etkinliklerle ilişkilendirilen kazanımların öğrenilmesinde engel teşkil etmeyeceği, kanıt temelli yaklaşım ve öğretmen rehberliğiyle çözümlenebileceği değerlendirilmektedir. Oyuna yönelik hazırlanan etkinlikler ise öğrencilerin yalnızca seyretmesi değil oyunla etkileşime girerek sürecin bir parçası olmalarını sağlamış, oyunu ve amaçlarını, oyunda ele alınan dönemin tarihi olaylarını ve şahsiyetlerini zihinlerinde canlandırmalarını ve tarihsel bağlamı kavramalarını kolaylaştırmıştır. Divan-ı Hümayun başta olmak üzere karar mekanizmalarını, saray teşkilatını ve protokollerini, tarihi olayların birbiri ile olan bağlantısını, dönem itibariyle devletin gücünü ve devşirme sisteminin sonuçlarını öğrencilerin doğrudan tanınmasına ve farkındalık oluşturmaya olanak sağladığı değerlendirilmektedir.

Geçmişte kalan ve bir başkası tarafından aktarılan tarih anlayışını yıkabilen kanıt temelli öğrenme, öğrencilere tarihi bugüne taşıma ve tarihle doğrudan iletişim kurma

imkânı tanımaktadır. Öğrencilerin içinde yer aldığı bu eylem hali aktif katılımı ve deneyimi beraberinde getirirken anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini mümkün kılmaktadır. Kanıt niteliği taşıyan birincil kaynaklar ve özellikle arşiv belgeleri ise öğrenmenin gerçekleşmesine hizmet eden somut parçalardır. Öğrenciler bu somut parçalarla karşılaştıkça çoklu bakış açısı kazanırken aynı zamanda onları kullanarak eleştirel düşünme, analiz etme, sorgulama, çıkarımda bulunma ve yorumlama becerilerini geliştirmektedir. Diğer taraftan tiyatronun tarihi bugün de yaşatma ve herkes için anlaşılabilir kılma özelliği öğrencilerin tarihi olayları zihninde canlandırmasına, tarihi şahsiyetleri ve mekanları somutlaştırmasına, tarihte kendinden parçalar bulmasına ve empati kurmasına olanak sağlamaktadır. Devlet Arşivleri Başkanlığı kanıt temelli öğrenme ve tarihi tiyatroları bir araya getirerek bu anlamda tarih öğretimi için güçlü ve özgün bir alternatif üretmiştir. Arşiv belgelerine bağlı oluşturulan tiyatro oyunu, “geçmişte kalan tarihi” şimdiye taşıırken “kurgu ve gerçeklik dengesini” de korumayı başarmıştır.

Kanıt niteliği taşıyan kaynakların muhafazası ve ulaşılabilirliğinden sorumlu arşivlerin eğitsel rolünü ön plana çıkaran faaliyet ve iş birlikleri dünyada her geçen gün artarken Devlet Arşivleri Başkanlığı'nın hazırladığı tiyatro oyunu ve etkinlikler bu iş birliği ve faaliyetlere yönelik önemli bir örnek teşkil etmektedir. Bu durum oyunun önemini bir kez daha ön plana çıkarmakta aynı zamanda bu tür çalışmalara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Tarih öğretimi için ilk ve tek olan oyun ve etkinlik örneğinden yola çıkarak farklı oyun ve etkinlikler geliştirilmeli, arşivlerin tarih öğretimine destek olmasını sağlayacak iş birlikleri artırılmalıdır. Devlet Arşivleri Başkanlığının kanıt temelli öğrenme anlamında tarih derslerine yönelik daha fazla öğretim materyali (tiyatro, etkinlik, çalışma yaprağı vb.) sunması ve bu amaçla tarih öğretmenlerine yönelik çeşitli çalışmalar yapmasının tarih öğretimine büyük katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

***Katkı Oranı Beyanı:*** Birinci yazar %40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %30 katkı sağlamıştır.

***Destek ve Teşekkür Beyanı:*** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

***Çıkar Çatışması Beyanı:*** Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.



## Kaynakça

- Açıl, C. & Karabağ, Ş. G. (2023). Eğitimde tiyatro ve tarih öğretiminde tiyatronun yeri. N. Hayta, B. Ata, H. Köksal, T. Belenli, S. Yakar (Ed.), *Tarih eğitiminde bir ekol: Prof. Dr. Mustafa Safran'a Armağan*, (ss. 171-196). Berikan Yayınevi.
- Ada, U. (2019). *Eğitimde tiyatro ve Edward Bond'un Big Brum oyunlarının eğitimde tiyatro açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Akademi.
- Afyoncu, E. (1994). Defter Emîni. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (9. Cilt, ss. 91-93). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/defter-emini>
- Afyoncu, E. (2009). Sokullu Mehmed Paşa. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (37. Cilt, ss. 354-357). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/sokullu-mehmed-pasa>
- Afyoncu, E. (2014). *Osmanlı devlet teşkilâtında Defterhâne-i Âmire (XVI.-XVIII. Yüzyıllar)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Akça Berk, N. (2012a). Tarihsel canlandırmanın tanımı, sınıflandırma çabası, tarih eğitimi ile olan ilişkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 75-95.
- Akça Berk, N. (2012b). *Ortaöğretim 11. Sınıf T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akdağ, A. (2024). Manastırlı Celâl'in şairnâme tarzındaki bir gazeli. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 14(27), 331-357.
- Akdağ, M. (1995). *Türk halkının dirlik ve düzenlik kavgası Celali İsyancıları*. Cem Yayınevi.
- Akım, P. (2013). *II. Selim dönemi elçi kabulleri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aksoyak, İ. H. (2005). Manastırlı Celâl'in satranç terimleri ile yazdığı gazeli. *TÜBAR*, 17, 7-16.
- Aktaş, Ş. (2022). *Anlatma esasına bağlı edebi metinlerin tahlili. Teori ve uygulama*. Bilge Kültür Sanat.
- Apaydın, E. (2018). *A. Turan Oflazoğlu'nun Osmanlı tarihine ilişkin tiyatroları ve bu tiyatroların tarihî gerçeklikle ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Arbel, B. (1992). Nür Banü (C. 1530-1583): A Venetian Sultana. *Turcica*, 24, 241-259.
- Arslan Sözüdoğru, H. (2016). Müneccimbaşı Tarihi'nde II. Selim dönemi. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(27), 131-169.
- Baltacıoğlu, İ.H. (2006). *Tiyatro nedir?* (A. Alpöge, Y. Ögüt, & A. Baltacıoğlu, Haz.) (1. Basım). Mitos Boyut.
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/233). <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20827442&Hash=BA1278CCAB7784FF76DDD3B0D629F0BB4176054D6EADC54D9FCDF043688EDFA3&A=2&Mi=0>



- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (ADVNS. MHM. D. 7/584).  
<https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20827795&Hash=680A09BE71B2705B60D9E3ACBA5B10DE10648DB7A9D4EA7BE7AB5DF25DB77766&A=2&Mi=0>
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/611).  
<https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20827822&Hash=E08744DC2CFA83BC53F233F0776A238BA041C328EED2EBBEADD46F078E25C648&A=2&Mi=0>
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/721).  
<https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20827932&Hash=EEB4266CB82459F691431E8AC8B0731BFEA72D7B6B9E72FFE1B33E7687CA5B51&A=2&Mi=0>
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/1454).  
<https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20828665&Hash=A461FE7FB32180D6397D2CB97561D31DC95180770AF3B2A8EB1C19B67E17E5A1&A=2&Mi=0>
- Başkanlık Osmanlı Arşivi, (BOA). *Mühimme defteri*, No: 7 (A. DVNS. MHM. D. 7/1913).  
<https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20829124&Hash=08DD77F080E924C91E67A52F83249A9EA80644C0080B1B6296B68B2A7C55D6E7&A=2&Mi=0>
- Brooman, J., & Culpin, C. (2002). School history scene: The unique contribution of theatre to history teaching. *Teaching History*, (108), 55-59.
- Buttanrı, M. (2009). Yeni Türk edebiyatı-tarih ilişkisi bağlamında Türk tiyatro eserlerinde Genç Osman vak'ası. *Turkish Studies*, 4(1), 1765-1806.
- Çakır, İ. E. (2018). Sultan II. Selim. M. Şeker (Ed.) *İslam tarihi ve medeniyeti 12, Osmanlı siyasi tarihi I*, (ss. 427-466). Siyer Yayınları.
- Cook, S. A. (1997). Connecting archives and the classroom, *Archivaria*. 44, 102-117.
- Çencen, N. & Şimşek, A. (2015). Usta tarihçilerin bakış açısı ile "Diriliş Dizisi". *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1377-1396.
- Çetişli, İ. (2014). *Metin tahlillerine giriş 2. Hikâye-roman-tiyatro*. Akçağ Yayınevi.
- Çavuşoğlu, M. (1991). Bâkî, TDV *İslâm Ansiklopedisi* (4. Cilt, ss. 537-540). İSAM.  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/Bâkî--sair>
- Dinç, E. (2012). Tarih öğretiminde yazılı kaynakların kullanımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, (ss. 75-116), Pegem Akademi.
- Devlet Arşivleri Başkanlığı, (2021). Tarih öğretiminde bir tiyatro oyununun kullanılması Hafıza-i Saltanat. <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Theatre.aspx>
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Donuk, S. (2017). *Hadâ'iku'l-Hakâ'ik fî Tekmiletî's-Şakâ'ik, Nev'Îzâde Atâyî'nin Şakâ'ik Zeyli*. C: 1. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı. <http://ekitap.yek.gov.tr/urun/hadaiku-l-hakaik-fi-tekmileti-s-saka%E2%80%99ik--takim-2-cilt-620.aspx>
- Emecen, F. (2009). Selim II, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (36. Cilt, ss. 414-418). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/selim-ii>
- Ersoy, N. (2021). Hâfıza-i Saltanât tiyatro oyunu. Devlet Arşivleri Başkanlığı. <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Theatre.aspx>
- Greene, J. P., Erickson, H. H., Watson, A. R., & Beck, M. I. (2018). The play's the thing: Experimentally examining the social and cognitive effects of school field trips to live theater performances. *Educational Researcher*, 47(4), 246-254.
- Hendry, J (2011). Primary sources in K-12 education: Opportunities for archives, *The American Archivist*, 170, 114-129.
- Güneş, M. (2013). *Manastırlı Celal Bey Dîvânı (İnceleme-Metin)*. [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Güvenbaş, M. (2013). *Tarih öğretiminde arşiv belgeleriyle hazırlanan internet destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Harmon, S. D., Riney-Kehrberg, P. & Westbury, S. (1999). Readers' theatre as a history teaching tool. *The History Teacher*, 32(4), 525-545.
- Hendry, J (2011). Primary sources in K-12 education: Opportunities for archives, *The American Archivist*, 170, 114-129.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- İstanbul Kadı Sicilleri, (t.y.). İSAM. <https://www.kadısicilleri.org/>
- İnalçık, H. (2009). *Halil İnalçık seçme eserleri II, Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar I. Klasik dönem (1302-1606): Siyasal, kurumsal ve ekonomik gelişim*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnbaşı, M., Gülsoy, E. & Güneş Yağcı, Z., (2012). Güçlü sultanlar dönemi. T. Gündüz (Ed.) *Osmanlı tarihi el kitabı* (ss. 61-278). Grafiker Yayınları.
- Jackson, T. 1980. *Learning through theatre: Essays and casebooks on theatre in education*. Manchester University Press.
- Kabapınar, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme; tanım, kapsam, yaklaşımlar. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*, (ss. 29-56). Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. & Yabansu, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme perspektifinden mübadeleye bir bakış: "Küçük tarihçiler" olarak ortaokul öğrencileri. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme*, (ss. 29-56). Pegem Akademi.
- Kaçar, M. (2020). Mihrimah Sultan, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (30. Cilt, ss. 39-40) İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mihrimah-sultan>
- Kanat, C. (2017). *Tarihin medya ile imtihanı. Tarih medya ve kurgu*. Yeditepe Yayınevi.

- Kaplan, H. (2021). Bâkî-iktidar münasebeti ve bu münasebete çok yönlü bir bakış. M. Esat Harmancı (Ed.) *Es-seyfe ve'l-kalem: Şiir ve kültürel iktidar*, (ss. 47-96). İksad Yayınevi.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karabağ, Ş. G. (2015). Secondary school students' opinions about readers' theatre. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 14-21. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.1.14>
- Karabağ, Ş. G. & Güvenbaş, M. (7-8 Nisan 2017). İnternet destekli tarih öğretiminde arşiv belgelerinin kullanımı ve önemi: Türk arşivleri için bir çalışma örneği. *Diplomasi ve Dış Politika Araştırmalarında Arşivlerin Rolü Uluslararası Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.
- Kaya, R. (2007). Tarihin hayat bulma alanı tiyatro. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 238-252.
- Kaya, R., & Günel, H. (2015). Tarih öğretmenlerinin Muhteşem Yüzyıl dizisi özelinde tarih konulu film ve dizilerin öğretimde kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 1-48.
- Kaymakçı, S. (2012). Tarih öğretiminde çalışma yapıları ve kullanımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, (ss. 183-206). Pegem Akademi.
- Kisida, B., Goodwin, L., & Bowen, D. H. (2020). Teaching history through theater: The effects of arts integration on students' knowledge and attitudes. *AERA Open*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2332858420902712>
- Koç Keskin, N. (2010). Maşûk, Âşık ve Rakip arasındaki hiyerarşik ilişkiler. *Turkish Studies*, 5(3), 400-420.
- Kömür, E., ve Kömür, İ. A. (2016). Harriet Finlay-Johnson'ın oyunla tarih öğretimi yöntemine yönelik bir uygulama örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1(1), 71-76.
- Kütükoğlu, M. S. (1994). Defterdar. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (9. Cilt, ss. 94-96). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/defterdar>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nutku, H. (2009). Günümüzde belgesel tiyatro anlayışının önemi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 27(1), 181-188.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı. Tiyatroya giriş*. Kabalıcı Yayınevi.
- Oflazoğlu, T. (1994). *III. Selim kılıç ve ney*. T.C. Kültür Bakanlığı.
- Ortaylı, İ. (1976). Tiyatroda tarihî oyunlar üzerinde siyasal bir analiz denemesi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 217-232.
- Osborne, K. (1986-87). Archives in the classroom, *Archivaria*, 23, 16-40. <https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/11364>

- Özcan Demir, N. (2011). Osmanlı Devleti'nde harem kurumu. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, (28), 7, 7-87.
- Pera Museum (2012, 12 Aralık). Mihrimah Sultan. *Pera Müzesi*. <https://www.peramuzesi.org.tr/blog/mihrimah-sultan/1228>
- Rababa, R. M., Alzyout, H. A. & Jaradat, S. H. (2022). XVI. yüzyıl Dîvân şairi Bâkî'nin poetikası (Eleştirel edebiyat çalışması). *Resalat Al Mashriq Dergisi*, 4(34), 3-35.
- Redington, C. A. (1979). *Theatre in education: An historical and analytical study* [Doctoral thesis, University of Glasgow] Database of Glasgow.
- Redington, C. A. (1983). *Can theatre teach?* Pergamon Press.
- Robyns, M. C. (2001). The archivist as educator: Integrating critical thinking skills into historical research methods instruction. *American Archivist*, 64, 363-384.
- Rockenbach, B. (2011). Archives, undergraduates, and inquiry-based learning: case studies from Yale University Library. *The American Archivist*, 174, 297-311.
- Sezgin, B. (2014). *Estetik deneyim ve öğrenme olanağı açısından oyun-drama-tiyatro ilişkisi* [Doktora tezi, Ankara üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Şahin, İ. (2007). Nur Banu Sultan, *TDV İslam Ansiklopedisi*. (33. Cilt, ss. 250-251). İSAM. <https://islamansiklopedisi.org.tr/nurbanu-sultan>
- Şener, S. (1982). Türk tiyatrosunda tarihsel oyunlar. *Türk Dili*, 34(363), 186-194.
- Tokdemir, M. A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin Osmanlı Arşivi'nde bulunan Hazine-i Evrak daimi sergi alanına ilişkin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 549-569. <https://doi.org/10.17497/tuhed.731736>
- Turan, Ş. (1958). Lala Mustafa Paşa hakkında notlar ve vesikalar. *Bellekten*, 22(88), 551-594.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988a). *Osmanlı tarihi II. İstanbul'un fethinden Kanuni Sultan Süleyman'ın ölümüne kadar*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988b). *Osmanlı tarihi III. II. Selim'in tahta çıkışından 1699 Karlofça Andlaşmasına kadar*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Vielva Diego, H. (2018). *İspanyol kaynaklarında Osmanlı imgesi (1580-1641)*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Weber, J. (2005) Using theater to teach history in an english class: An experiment in arts integration. *Teaching Artist Journal*, 3(2), 112-116.
- Yakel, E. & Torres, D. A. (2003). AI: Archival intelligence and user expertise. *The American Archivist* 66(1), 51-78.
- Yalı, S. & Şimşek, A. (2019). Tarih, tarihçi, tarihyazımı ve "kanıt": Teorik bir sorgulama. Y. Kabapınar (edt.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* (2. Baskı), (ss. 19-28). Pegem Akademi.
- Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), 57-67.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2017). Mimar Sinan'ın suyu kesildi mi? Efsane ve gerçek. *Mimar Sinan ve Su*, 90-103.
- Yılmaz, F. (2004). *Haward Gardner'in çoklu zekâ kuramı çerçevesi içinde okul içi tiyatro çalışmalarının eğitime katkısı*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. H. (26-28 Nisan 2017). *Üzüntülerini şiire döken bir şair ve onu şiirle teselli eden padişah: II. Selim ve Manastırlı Celal*. IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu. Niğde, Türkiye.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research, desing and methods* (2nd ed.). Sage Publignations.