



BEYAZIT MEDRESESI - @ (İBB, Encümen Arşivi)



TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

İçindekiler
Table of Contents

Araştırma Makaleleri / Research Articles		Sayfa Pages
1	The relationship between the development of the concept of time in children and the conceptualization of time in Hellenistic philosophy	1-16
Feride DURNA, Judit SABIDO-CODINA, Ahmet ŞİMŞEK		
2	Arnavutluk lise tarih ders kitaplarında Türk imajı [The image of Türk in Albanian high school history textbooks]	17-34
Ahmet Tuna SÜRENOĞLU, Sezai ÖZTAŞ		
3	Küresel tarih yaklaşımıyla hazırlanmış bir ünitenin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye ve Dünya ünitesi örneği [The effect of a unit prepared with a global history approach on the academic success of high school students: The example of the unit on Türkiye and the World during World War II]	35-48
Abdurrahman GÜLMEZ, Bahri ATA		
4	XIX. yüzyıl Azerbaycan kadınının eğitim hayatı: Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in kız mektebi [Educational life of Azerbaijani women in the 19th century: Haji Zeynelabidin Tagiyev's girls school]	49-64
Özge ÜVENLİCAN		

Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) 26. (Mayıs 2025) sayısıyla yayındayız. 14. yılında olan dergimiz; akademik, uluslararası hakemli, niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. TUHED, **H. W. Wilson Education Full Index**, **ULAKBİM'in TR**, **DOAJ EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate"** indekslerinde taranmaktadır.

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

TUHED'in bu sayısında 4 makale yer almıştır. Üç makale tarih eğitimiyle, bir makale de eğitim tarihiyle ilgilidir. Zaman kavramının çocuklarda gelişimi ile mitolojik tanımları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir makale yanında, küresel tarihi bir öğretim yaklaşımı olarak deneysel araştırma yöntemi ile çalışan başka bir araştırma makalesi yer almıştır. Arnavutluk tarih ders kitaplarında Türk imajı makalesi ile Azerbaycan'da bir kadın eğitimi girişimi olarak Tağıyev kız mektebi diğer inceleme makaleleridir.

İncelenme sürecindeki katkıları için hakemlerimize, yazarlarımıza, dil ve mizanpaj editörlerimize teşekkür ederiz. 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 online with the 26th (May 2025) issue of Turkish History Education Journal (TUHED). Our journal, which is in its 14th year; It continues its academic, internationally refereed, publishing life without compromising its quality. TUHED is indexed in **H. W. Wilson Education Full Index, ULAKBIM's TR, DOAJ EBSCO's "Humanities Source Ultimate"**.

Since our May 2021 issue, all articles published in the journal have been made available in both Turkish and English in full-text format. Our application process to be indexed in prominent international databases such as ESCI and ERIC is ongoing and under review.

This issue of *TUHED* includes four articles: three focused on history education and one on the history of education. One of the research articles explores the relationship between the development of the concept of time in children and its mythological interpretations. Another employs an experimental research approach to examine global history as a pedagogical method. Additionally, this issue features a study analyzing the representation of Turks in Albanian history textbooks, and another article investigates the *Tagiyev Girls' School* as a pioneering initiative for women's education in Azerbaijan.

We extend our sincere thanks to our reviewers, authors, and our language and layout editors for their valuable contributions throughout the review process. We are particularly grateful to our reviewers and contributing authors for their support and voluntary efforts to improve the quality of the articles.

Our journal will continue to publish scholarly work 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:






The relationship between the development of the concept of time in children and the conceptualization of time in Hellenistic philosophy

Feride DURNA

 0000-0003-1340-7953, E-mail: fedurna@gmail.com

Institution: Turkish-German University, ROR ID: <https://ror.org/017bbc354>

Judit SABIDO-CODINA

 0000-0002-6323-4512, E-mail: JSabido@umanresa.cat

Institution: University of Vic, ROR ID: <https://ror.org/006zjw59>

Ahmet ŞİMŞEK

 0000-003-3591-8180, E-mail: ahmetsimsek1071@gmail.com

Institution: İstanbul University-Cerrahpasa, ROR ID: <https://ror.org/01dzn5f42>

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between the age-related development of the concept of time in children and the temporal representations of the figures Aion, Kairos, and Kronos, the gods of time in ancient Greek mythology. The concept of time does not emerge spontaneously in individuals. It appears and takes shape depending on the culture in every society. Although the child's learning process about time begins within the family and continues systematically at school, it is shaped by its function in the daily life of society. In this study, the representation of time through Aion, Kairos, and Kronos is first explained. Then, the developmental characteristics of the general and historical concept of time in children are identified based on the literature. Following this, an attempt is made to establish a connection between the developmental status of the historical concept of time that emerges with age in children and the characteristics of the Greek mythological gods of time. In conclusion, it is observed that the Hellenistic understanding of time involves three distinct representations of time and their interactions, emphasizing subjective time perception, and offering a broader awareness that transcends temporal boundaries. This study, which addresses the various structures of the concept of time and their effects on individual and collective memory, suggests that the diversity of Hellenistic concepts of time challenges the modern linear understanding of time. In this context, a perspective on how time is experienced in different cultures emerges through a comparative examination of ancient and modern understandings of time. It is expected that this will provide a foundation for new studies on the consciousness of time. It can be proposed that the perception of time in Hellenistic philosophy may enrich time management approaches across various disciplines by introducing a new dimension to modern thought structures.

Research Article



Keywords:

The concept of time, mythological time, history education

Received: 17.09.2024

Accepted: 3.01.2025

Published: 26.05.2025

Corresponding Author Feride DURNA (fedurna@gmail.com)

To Cite This Article Durna, F., Sabido-Codina, J., & Şimşek, A. (2025). The relationship between the development of the concept of time in children and the conceptualization of time in Hellenistic philosophy. *Turkish History Education Journal*, 14(1), pp. 1-16. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1551619>



Introduction

As a concept, time exists as a practical necessity of the human mind to comprehend events in a sequential framework of past, present, and future. While this approach prompts reflection on the essence of time, the semantic ambiguity surrounding what time is and how it functions remains unresolved. Thus, rather than contemplating the essence of time, we record and utilize it as a tangible data point through "time-measuring instruments." Despite this practical approach, discussions about the nature of time and its reflections on humanity persist, varying across different societies and cultures throughout history. In this sense, time and the concepts derived from it are consistently intertwined with societal values and norms, making this relationship particularly noteworthy.

Time is not an innate or naturally maturing skill within individuals. Rather, it is a social phenomenon that can be developed through historical, social, and cultural processes (Santisteban, 2010). On one hand, time shapes social relationships, and on the other, it structures individual daily life. Thus, individuals can develop a sense of time within the framework of the time perception and culture of the society they live in (Santisteban, 2010; Pinto & Pagès, 2020). It can be said that time gains value based on how it influences social life. For instance, in some societies, time flows "quickly," while in others, it moves "slowly." This distinction is evident when comparing rural/traditional settings, where time seems to pass more slowly, to modern cities, where it is perceived to flow more rapidly. The degree to which individuals internalize time varies accordingly (Bauman, 2013). Nonetheless, regardless of the pace, time gradually takes shape in each individual within the framework of the societal values attributed to it. This process can be accelerated and refined through conscious and structured education. In this way, the societal and cultural values ascribed to time can be transmitted to future generations via schools (Montanero et al., 2008). Although perceptions of time differ across geographies and cultures, modern life conditions require individuals to work according to the clock. This requires them to acquire a sense of time, enabling them to fulfill their responsibilities effectively within a structured framework.

The aim of this study is to examine the relationship between the developmental characteristics of time and historical time concepts in individuals, as influenced by age, and the representation of the Greek mythological figures Aion, Kronos, and Kairos, who are considered gods of time. The study seeks not only to explain how mythological figures like Aion, Kairos, and Kronos shaped ancient conceptions of temporality in Hellenic thought but also to deepen reflection on how they continue to influence contemporary perceptions of time. This inquiry leads us to the central research question: What notions of time do the mythological figures Aion, Kairos, and Kronos represent in Hellenistic philosophy, how do they embody these notions, and what do these representations mean for our contemporary understanding of time?

Representations of Time in Ancient Greek Mythology

When examining the concept of time and the awareness of temporality produced by Hellenistic thought—widely regarded as a foundational legacy of Western philosophical and intellectual traditions—it is essential to consider the Hellenistic world and its mythological figures: Aion, Kronos, and Kairos. These figures not only shaped ancient Greek perspectives on time but also provided enduring frameworks for understanding temporality. They embody distinct yet interconnected dimensions of time, offering profound insights into how ancient civilizations perceived and navigated the complexities of existence.

The first deity to be mentioned in relation to the representation of time in Hellenistic thought is Aion. In Homer's Hymns (Homer & Weiher, 1989; Sferco, 2015), Aion (Greek: Αἰών)

represents the earliest concept of Hellenistic temporality. The term conveys meanings such as "life," "lifespan," "infinite time," "age," or "eternity." This deity symbolizes time as the essence of life itself in Hellenistic mythology—time devoid of the awareness of existence or mortality. The inherent notion of "eternity" in Aion makes it particularly versatile for defining other states or conditions. For instance, Aion has a slightly hedonistic connotation, as it represents a time of pleasure and desire, free from the constraints of past and future. According to Sferco (2015, p. 28), Aion's "power" stems from its existence within a kind of life cycle, where it perpetually remains. In classical depictions, Aion is often associated with an expanding circle, symbolizing the boundlessness and indefinite nature of time, contrasting with the finite cycles of life commonly assumed in ancient worldviews (Ham, 2013, p. 73).

As a cycle, Aion represents perpetual evolution, the emergence and dissolution of great values and eras, and the repeated transformation of society and human civilization through groundbreaking technological advancements and innovations. As the embodiment of constant transformation and the innovations that arise from it, Aion can be seen as the creative force behind the changes that shape and influence the flow of history, driving the new paradigms and inventions that redefine the course of human progress.

Another deity that must be mentioned in relation to the representation of time in Hellenistic thought is Kairos. Derived from the Greek word keiro (καίρῳ), meaning "to cut," the term Kairos is also associated with krinein, meaning "to separate," "to distinguish," or "to decide." In Greek mythology, Kairos is a Daimon, the son of Zeus and Tiché. The term leads to the concept of krisis, which signifies both "distinction" and "decision," as in a competition, debate, or legal trial—contexts in which it also conveys the meaning of "court." Kairos signifies a critical moment in time where a differentiation occurs. For instance, the arrow shot by Pandaros in myth separates peace from war, marking a decisive moment that divides time—Kronos—into a "before" and "after." According to this mythological definition, Kairos represents the event itself, whereas Kronos corresponds more to a quantitative understanding of time. Kairos embodies the moment, which is why Hermes is also depicted as Kairos (Nuñez, 2007).

The third deity to be mentioned in relation to the representation of time in Hellenistic thought is Kronos. Today, Kronos is the most well-known of the time deities, recognized through terms such as chronology, chronic, synchronism, or anachronism. Kronos is measurable and therefore practical. In mythology, Kronos is the god of creation, yet he also embodies division, being separated from both father and mother. The Greeks' perception of time as an infinite and immortal dimension made quantifying and practically evaluating such a concept challenging. In this context, Kronos (Greek: Χρόνος), regarded as the embodiment of measurable time, comes into play. Kronos weaves the domain of Aion, giving structure to eternity and allowing the seemingly endless cycles of Aion to be segmented. The interaction between Aion and Kronos reveals the union of eternity with transience, and infinite continuity with measurable temporality. For this reason, Kronos not only disrupts the cosmic order but also interrupts the natural order (Nuñez, 2007; Sferco, 2015). Perhaps this is why Kronos represents not just the structuring of time as duration but also the divisions of life—birth and death. According to authors like León (2011) and Ham (2013), Kronos is seen as a "game of transformation," striving to clarify the moments of causal uncertainty where the chronological chain is broken, acting as the hidden twin of chronological relationships (León, 2011, p. 385).

In Greek mythology, Kronos is often depicted as the "god of organizing time," offering the possibility of perceiving time as intervals and events as a sequence connected by cause and effect. Kronos is recognized for his ability to not only create the flow of time, which possesses a universal order and rhythm, but also to regulate it. This understanding of time forms the foundation of chronological recording and establishes the notion of time as a linear,

measurable, and practically applicable resource, which has become a cornerstone of modern Western concepts of time (Ham, 2013). In this way, Kronos governs the movement of the stars, defines the seasons, and positions human existence within the boundaries of birth and death.

With a deeper analysis, Kronos emerges not only as the guardian of time but also as the creator of order on a cosmic scale. By separating the heavens from the earth, he establishes cosmic order, tames chaos, and transforms the world into a comprehensible structure. Kronos is the architect of the temporal dimension through which we record history, build discipline, and develop civilization. As Mumford (1977) emphasizes, dividing time into measurable units enables us to conceive of a world that is objective and mathematically comprehensible. In this context, time is not merely an abstract concept but a fundamental factor in shaping human destiny. Kronos, therefore, represents the intersection of cosmic order, temporal control, and human progress, making him central to the evolution of how humanity understands and interacts with time.

When considering the temporal representations of the three gods in Ancient Greek mythology, history appears as a chain of events interrupted by Aion, given meaning through individual events by Kairos, and defined as temporally measurable by Kronos. As such, Kronos encompasses both the beginning and the end (Ham, 2013). This aligns with the observation by Díaz-Barriga et al. (2008, p. 144), who describe historical time as a multidimensional unit for understanding the continuity of structures and processes of change. The narrative symbolized by these three gods, who had a profound influence on the people of the Hellenistic world, encapsulates different layers and perceptions of time. These coexist within Western temporal consciousness, traversing through various temporal frameworks and designs.

The Development of Time Perception in Individuals

Children encounter the concept of time from an early age, whether through the stories they hear or the structuring of their daily lives (Birkeland, 2018; Sabido-Codina et al., 2023). These initial encounters lay the foundation for time and historical consciousness, which are crucial for understanding their place within the society they live in (Cooper, 2002). The perception of time in children evolves to another level with the onset of school life, particularly through exposure to history-focused education (Llusà, 2015; Pinto & Pagès, 2020; Sabido-Codina et al., 2023). This educational experience deepens their understanding of temporal structures, linking personal experiences to broader historical narratives.

Ben-Baruch (1989/1995), in a study conducted in the late 1980s, noted that children from socially disadvantaged families could benefit more from opportunities provided for understanding time. This finding suggests that children with less prior knowledge about time or resources might gain significantly from structured pedagogical approaches to time education. Similarly, Oevest (1987) observed that preschool children already have ideas about the sequencing and duration of events. But how do children at these early ages develop an understanding of temporal sequencing? According to Friedmann's research (2003, p. 160), children perceive time as a "verbal list system" up until the age of 12. The mental visualization and spatial representation of longer time periods, however, typically develop only after adolescence.

In his studies examining 300 children in grades 1 through 4, Kübler (2011, 2018) found that most children were able to develop the concept of time (Kronos) and understood the clock as a tool for measuring time, regardless of whether or not they wore a wristwatch. According to Scott (1996), however, children's sense of time tends to be more asymmetric, as his research observed that children were generally better at understanding the past than the future. This finding can be attributed to the fact that past experiences are more concrete and memorable,

while the future remains abstract and uncertain. Another study analyzing the time awareness of 82 fourth-grade children revealed that students had a high sense of reality (Schreiber, 1999). Furthermore, some students demonstrated the ability to recognize the narrative nature of history. Summarizing the findings of these authors, particularly Friedmann (2003), statements like "dinosaurs lived millions of years ago" function more as verbal markers than numerical references. This style of expression confirms that children organize stories around temporal markers, which fosters the development of autobiographical memory (Schreiber, 1999). According to Friedmann, the systematic use of timelines can lead to the development of a particular sense of time through a rhythm that connects origins and outcomes. Here, the metaphor of "the chicken and the egg" comes into play, illustrating how cause-and-effect relationships help shape time consciousness.

A significant challenge in the development of time consciousness among children and adolescents is the process of reconstructing and attributing meaning to time (Santisteban, 2010). However, this process introduces a series of conceptual and methodological problems. To overcome these, children and adolescents need to develop the ability to narrate the past and construct historical meaning. An important empirical question arises: can the developmental and learning opportunities observed in elementary school children's use of timelines and expressions also be found in preschool children? Understanding how younger children access and process historical and temporal concepts is crucial for designing age-appropriate pedagogical strategies that foster time awareness.

The Development of the Concept of Historical Time in Individuals

Research over the past 20 years has demonstrated that children's interest in historical topics begins to develop from an early age (Torres, 2001; Trepát, 2002; De Groot-Reuvekamp et al., 2017; Birkeland, 2018; Solé, 2019; Sabido-Codina et al., 2023). At the core of these studies lies the understanding that children's relationship with time varies according to their social and cultural backgrounds. This variability lays the foundation for their engagement with the concept of historical time.

The concept of time is not confined to the domains of philosophy, sociology, or psychology. History educators, aiming to promote critical and historical thinking, have also deeply engaged in the subject of time consciousness. In the context of history education, time is not merely a tool for chronological organization but emerges as a fundamental element for fostering critical thinking. Jahoda (1963) addressed the development of temporal perception in children from an early age, while Blyth (1978) and Wood (1995) focused on pedagogical approaches that facilitate students' understanding of historical chronology. Hoodless (1996) and Stow & Haydn (2000) highlighted the role of historical narratives in helping younger age groups make sense of the past. Furthermore, Barton & Levstik (1996) and Cooper (2011) emphasized the importance of history teaching in cultivating democratic values and critical thinking skills.

Thornton & Vukelich (1988) and Hodkinson (2003) demonstrated how teaching chronological sequencing and temporal relationships enhances students' historical thinking skills. Similarly, Dawson (2004) and De Groot-Reuvekamp (2014) argued that innovative methods such as visualization can strengthen historical time awareness. Hoge & Foster (2002) and Chapman (1993) explored the role of pedagogical presentation of historical events in shaping temporal perception. In the Turkish context, Şimşek (2006, 2007) and Safran & Şimşek (2006, 2009) conducted detailed analyses of how the concept of time is structured within the Turkish history curriculum. Pala & Şimşek (2016) further examined how students' perceptions of historical events are shaped by cultural and temporal contexts. Solé (2009) explored the

impact of temporal contexts on students' perceptions, while Pagès & Santisteban (2010) emphasized the need to foster critical thinking in history education. Barton (2002) highlighted the critical role of time consciousness in helping students make sense of the past, and Becher & Gläser (2018) drew attention to the influence of interdisciplinary learning on historical understanding. These studies demonstrate that the concept of historical time is not merely about understanding the sequence of events but also plays a significant role in cultivating critical thinking and fostering a broader awareness in individuals. This underscores the multidimensional importance of time in both historical education and cognitive development.

A deep understanding of the structure of time and chronology is essential for contextualizing past events. This is not only crucial for individuals to orient themselves in the present but also necessary for gaining a better understanding of the temporal structures of different cultures. Adopting a holistic approach to the history of human thought can enable students to better comprehend the past, identify its effects, and understand the connections between those effects and the present. History lessons can play a significant role in this process by helping students recognize the influence of past events and their relevance to contemporary issues. However, this understanding does not develop spontaneously. It requires adequate teaching tools, pedagogical expertise, and the ability to cultivate holistic thinking and an understanding of temporal structures (Pagès & Santisteban, 2010; Le Marec, 2009).

History education not only helps students understand the past but also equips them with the skills to comprehend their place in the world today and shape their roles in the future. This encouragement must align with age-appropriate developmental stages. Kölbl and Straub (2011) identify two parallel processes in how individuals develop a sense of time: one involves subjective and autobiographical meaning-making, while the other involves culturally shaped, stereotypical interpretations. According to Hall (1996), both processes contribute to identity formation, encompassing developments related to both individual and collective memory. The mental structuring of time, therefore, plays a role in the formation of memory. This connection underscores how personal identity and national identity are closely linked to the construction of temporal thinking. This dynamic becomes particularly evident in how authoritarian and nationalist states reinforce the temporal framework of nation-building in their history lessons and textbooks (Durna, 2022). Despite such insights, history education in national curricula often remains focused on transmitting information and memorizing selected historical facts. Skill-based education, such as fostering age-appropriate time perception, presents a significant challenge for history educators. Teaching historical thought, with its complex structures, requires a shift away from traditional practices toward methods that accommodate students' cognitive developmental needs (Éthier et al., 2010; Pagès & Santisteban, 2010). As with any skill-based education, the difficulty of teaching the concept of historical time lies in the lack of appropriate tools and methods or in the teacher's inability to effectively plan the learning process. Modeling the concept of time in the classroom is particularly complex. To address this, scholars such as Duquette (2011), Seixas & Morton (2013), and Blanco (2007) propose approaches that view the concept of time not as a singular construct but as layers or categories, making it more accessible for educational purposes.

When examined in depth, time transitions from an abstract concept to a structural framework, generating its own tools in the process (Heidegger, 2016). These tools can take various forms. Authors like Körber (2007) and Blanco (2007) have introduced the term "time spheres" to make students' understanding of time measurable and to reconstruct historical events within temporal and spatial frameworks. According to this approach, there are two main spheres of time. The first-time sphere encompasses a fundamental understanding of time. It includes the ability to recognize the sequence of events, distinguish between past, present,

and future, and follow a calendar or timeline. This level represents the most concrete aspect of temporal perception and serves as the foundation for comprehending historical events within a linear framework. The second time sphere involves a more complex and abstract understanding of time. It includes the ability to analyze and comprehend the causes and effects of historical events, recognize the simultaneity of events occurring in different locations (synchrony), and understand sophisticated concepts such as duration, change, and periodization in history. This sphere engages with ideas such as continuity, chronology, and causality, providing a richer framework for historical analysis (Körber, 2007; Blanco, 2007). Within these spheres, students encounter 11 key temporal concepts: change, continuity, chronology, sequence, simultaneity, permanence, empathy, duration, periodization, causality, and dating. These concepts provide scaffolding for a deeper understanding of history. Table 1 outlines and defines these core temporal concepts.

Table 1*Concepts of Time*

Key Terms	Description	Authors
Change	A dynamic process that emphasizes critical turning points. These moments allow for the recognition and understanding of historical phenomena by identifying and interpreting changes. Through periodization, it involves perceiving change and applying multi-causal analyses for a comprehensive cognitive evaluation.	Gómez, Rodríguez, Monteagudo (2017); Mattozzi (2004); Viñao (1994); De Groot-Reuvekamp (2014); Özen & Sağlam (2010); Hoge & Foster (2002); Şimşek (2006, 2007).
Continuity	Forces of resistance and stability often interact with change. This concept reflects the persistence and continuity of conditions or characteristics over time, despite surrounding changes.	Viñao (1994); Pagès, Santisteban (1999); Kolbasar (2021). Çiftci (2023).
Resilience	Often regarded as synonymous with continuity by some, resilience refers to the long-term persistence of conditions, their resistance to change, and their stability. It signifies the endurance of situations, actions, or characteristics over an extended period.	García, Jiménez (2014); Torres (2001).
Permanence	A continuous and unchanging state, permanence refers to resistance to change and is associated with long-lasting conditions or structures.	Torres (2001).
Causality	A methodological variable used to isolate cause-and-effect relationships within historical phenomena; it can take various forms, such as linear or circular-dynamic causality, depending on the context.	Stuart Mill (1843); Colino (2004).
Periodization	The division of the historical process into segments over time; it is essential for understanding historical contexts. This segmentation serves to structure and summarize historical events, playing a critical role in comprehending changes and continuities within historical systems or processes.	Castañeda (1997); Trepát (2002); Viñao (1994); Rodríguez, Monteagudo (2017).

Key Terms	Description	Authors
Succession	The logical order of events, which can be evaluated chronologically or biologically. It encompasses both chronological and biological sequences, emphasizing the temporal dimension of processes.	Torres (2001); Trepap (2002); Blanco (2008).
Sequence	The continuity that follows an action, emphasizing the temporal dimension. It describes an action or series of events that begin at a specific point in time and continue within a defined time frame.	Blanco (2008).
Simultaneity	The connection between events occurring at the same time, which may include spatial coexistence. It emphasizes the spatial coexistence of these events and their placement within a shared present moment over time.	Illescas (2004); Blanco (2008).
Chronology	The chronological ordering of events; it is essential for historical research. Using mathematical measurements, it serves as a fundamental operational category for structuring historical events and ensuring an accurate understanding of history.	Jahoda (1963); Cooper (2011); Dawson (2004), (2010); López-Dóriga (2014); Hodgkinson (2003); Solé (2009); Pala & Şimşek (2016); Lorenc & et al. (2013).

Table 1 provides a detailed overview of various temporal structures and concepts that are indispensable for historical understanding, based on findings from several studies in the literature. It illustrates how concepts such as change and continuity, resilience and permanence, causality, and periodization intersect with one another and how they represent the complexities of historical processes. These concepts play a central role not only for historians but also in the educational process, particularly in the development of time awareness. Therefore, they become fundamental concepts in contemporary understandings of time.

Method

Research Method and Design

Is the concept of time cultural or universal? While it may appear universal in the form understood by today's modern civilization, time undoubtedly carries cultural meanings. For this reason, authors like Wendorff (1985) have emphasized the importance of studies that examine time through its cultural foundations. These studies highlight, on one hand, the limited nature of human time awareness, and on the other, how cultural change contributes to the emergence of various time consciousnesses.

This study is based on a historical review that examines the effects of the representations of Aion, Kairos, and Kronos, the mythological figures of time in Hellenistic philosophy, on the development of time perception in children. The research utilizes a literature review and document analysis. Studies by researchers such as Birkeland (2018), Solé (2019), and Pinto & Pagès (2020) have been particularly referenced. The temporal representations of mythological figures like Aion, Kairos, and Kronos, which have a prominent place in Hellenistic philosophy, are defined. Following this, the relationship between these representations and the development of historical time perception in children is discussed within a broad framework.

For this, key research on the development of historical time perception in children has been consulted.

Data Collection Tools

The research includes studies on the development of children's time perception, such as those by Birkeland (2018), Solé (2019), and Pinto & Pagès (2020). The findings from these studies have been evaluated in the context of the development of modern time perception and the influences of Hellenistic philosophy. The data were obtained through Web of Science, Scopus, and Google Scholar. Academic articles related to the topic in English, Spanish, Catalan, German, and Turkish were specifically focused on. Since the study is based on a literature review followed by a relational discussion, it does not require approval from an ethics committee.

Analysis of Data

The data were analyzed using the document analysis method. The obtained data were evaluated in terms of the development of time perception in children and its relationship with the representations of time in Hellenistic philosophy. The data were addressed through a comparative approach, and the connections between these two conceptual frameworks were explored.

Results

The gods of the Hellenistic world—Aion, Kronos, and Kairos—can serve as effective foundations for constructing, deconstructing, and reconstructing the concept of time in history education, thereby fostering "historical consciousness" in students. Within this framework, the following points can be articulated:

When children are born, their perception of time is Aionic—immeasurable and boundless—as noted by León (2011) and Ham (2013). However, during the educational process, as seen in British and Spanish curricula, the concept of chronological time begins to be taught from early childhood. This process starts in the second stage of education, typically between the ages of 3 and 6, and continues into the middle stage of primary education, between the ages of 8 and 10. During this time, children's perception of time becomes increasingly structured and measurable.

Findings from various studies also illustrate how the concept of chronological time gradually forms in children's perception. Of course, tools such as calendars, clocks, and various time organizers play a crucial role in this process (Trepát, 2002). These tools help students initially learn concepts like "before – now – after," "yesterday – today – tomorrow," and "morning – noon – evening – night." Furthermore, time-related activities such as daily routines and special occasions strongly emphasize the meaningfulness of time. These interactions, highlighted by Thornton & Vukelich (1988), Chapman (1993), and Wood (1995), enable students to understand time and history more holistically. Within this framework, it is vital for educators to teach students about time not just as a chronological sequence but also as a process of interaction and transformation. On the other hand, there is concern that introducing this approach at an early age might limit opportunities for exploration, as time comes to be perceived not as moments of life but as a mathematically fragmented line.

Theoretical discussions, particularly in the context of historical consciousness among children and adolescents, often present a more advanced perspective than empirical studies.

This is due to the complexity of how time is conceptualized. Within this framework, the temporalities and perceptions of time in Greek mythology offer unique opportunities, as evidenced by studies conducted by Spanish researchers who concluded that children initially perceive only Aionic temporality. In this context, Sabido-Codina et al. (2023) employed methods involving photographs and drawings in their research. They asked children aged 3–4 to create depictions of time. Their symbolic drawings revealed perceptions of time defined by "the immediacy of the moment."

In one example, a four-year-old child drew their family and surroundings, while a three-year-old depicted the weather. Furthermore, the three-year-old associated colors with emotional expressions related to the moment. While the Aion concept evolves over time, educators in Spain are encouraged to incorporate the concept of chronological time into their lessons from the second cycle of early childhood education (ages 3–6) to the middle cycle of primary education (ages 8–16) (Llusà, 2015; Pinto & Pagès, 2020; Sabido-Codina et al., 2023). This includes daily routines, calendars, clocks, sequences of time (before-now-after; yesterday-today-tomorrow; morning-noon-evening-night), and seasons (Torres, 2001; Trepát, 2002). These concepts are essential for understanding everyday tasks encountered in Western societies.

From the perspective of the temporal representations embodied by the three deities of Hellenistic philosophy, new perspectives on the treatment of the concept of time in pedagogical practices can be offered. Specifically, Kairos and its concept of the "critical moment" can help students understand why certain events are significant and the broader historical consequences of these moments. While Kronos provides the chronological framework to teach how events can be studied in a sequential context, Aion's notion of cyclicity offers alternative ways to comprehend modern history, which predominantly operates on a linear perception of time. For instance, it can be utilized to understand the recurring nature of history and the cyclical aspects of societal transformations.

On the other hand, the linear understanding of time is predominantly governed by Kronos. This replaces the causal ambiguity of Aionic time with a measurable, beginning-and-end structure. The impact of the linear conception of time is so deeply rooted in society, curricula, and education that it manifests even in the perceptions of 5-year-old children and, in some cases, 4-year-olds. For example, by the time children in Spain reach the age of ten and move to higher levels of primary education, the curriculum introduces them to a new challenge: the awareness of historical time, which corresponds to Kairos (Pinto & Pagès, 2020). In philosophy, Kairos is understood as a kind of fold in time, linked to the infinite breadth of Aion but distinctively taking on its identity, separate from Kronos. Kairos is not just a measurable moment but one filled with deeper meaning and significance.

The meaning of historical time connects us to the past, present, and future in various combinations, both spatially and temporally. In this context, the Hellenistic concepts of time—Aion, Kronos, and Kairos—can be utilized to develop modern time management strategies. The characteristics of these concepts can be applied to areas such as balancing work and personal life, stress management, and prioritization, offering valuable insights (Hodkinson, 2003; Dawson, 2004). Furthermore, the impact of these time concepts on cultural perceptions cannot be overlooked. Findings on how time perception varies across cultures reveal differences between the linear understanding of time in the Western world and the more cyclical and multidimensional perception of time in the Hellenistic world. These differences allow for a diversification of cultural interpretations and understandings (Safran & Şimşek, 2006, 2009; Solé, 2009).

Among the three gods of Hellenistic mythology, Aion represents eternal and cyclical time, Kronos represents measurable and sequential time, and Kairos emphasizes the importance of transient and critical moments. The temporal aspects these deities embody provide significant insights for modern time management and history education (Stow & Haydn, 2000; Barton & Levstik, 1996). Various studies have revealed that children's experiences of time increasingly align with the chronological frameworks associated with adult perceptions. According to these findings, time in the Western world progressively conforms to the growing dominance of chronological representations that reflect adults' ways of perceiving life (Sabido-Codina et al., 2023). Such insights can aid educators and policymakers in better understanding how children's perceptions of time develop and how these perceptions impact their academic and social growth (Van Norden, 2014).

Conclusion

As a result, this study on the concept of time demonstrates that time is not only a subject of philosophical inquiry but also serves as a practical tool across various disciplines, such as education, governance, and cultural studies. Recognizing the influence of Hellenistic elements of time on the modern concepts of time and history prevalent in the contemporary world encourages individuals and societies to deeply reflect on how they perceive and manage time (Becher & Gläser, 2018). This understanding is significant in showing that time, as a universal phenomenon, did not emerge solely in the modern era but has been intertwined with elements shaping its comprehension and awareness from antiquity to the present. Educators and policymakers can design more conscious and structured programs to develop children's understanding of time. Particularly, Kronos' chronological concept of time can serve as a powerful tool in history and social studies curricula to teach students the sequencing of events (Barton & Levstik, 1996). However, this alone is not sufficient. Educational methods should be developed to help students understand not only the sequence of past events but also why those events occurred at specific times, as represented by Kairos and Aion, highlighting moments of opportunity and turning points (Santisteban, 2010). Within this framework, the critical times and opportunities conceptualized by Kairos and Aion can be integrated more deeply into the analysis of historical events as part of the curriculum. For instance, students can learn not only when significant events such as major wars, revolutions, or scientific discoveries occurred but also why those specific moments were critical and how they were utilized (Cooper, 2011; Dawson, 2004). This approach not only enhances historical awareness but also contributes to the development of problem-solving and critical thinking skills in young students (Sferco, 2015).

Bibliography

- Barton, K., & Levstik, L. (1996). Back when God was around and everything: elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 2, pp. 419-454. <https://doi.org/10.3102/00028312033002>
- Barton, K. C. (2002). 'Oh, that's a tricky piece!'. *Children, mediated action, and the tools of historical time. The Elementary School Journal*, 103, 161-185.
- Ben – Baruch, E., & Melitz, Z. (1989/1995). *Ha Zman be Olamam schel Jeladei-ha Gan. Teaching and Learning Activities for Kindergarten Children. Experimental Edition.*
- Becher, A., & Gläser, E. (2018). HisDeKo: a study about the historical thinking of primary school children. *History education research journal*, 15(2), pp. 264-275. <https://doi.org/10.18546/herj.15.2.08>
- Birkeland, Å. (2019). Temporal settings in kindergarten: a lens to trace historical and current cultural formation ideals?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), pp. 53-67. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556534>
- Blanco, Á. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria [Unpublished doctoral dissertation]. University of Barcelona.*
- Blanco, Á. (2008). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 77-88. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126358/237116>
- Blyth, J. E. (1978). Young children and their past. *Teaching History*, 21, 15-19.
- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through timelines. *Teaching History*, 73, pp. 25-29. <https://www.jstor.org/stable/43257957>
- Castañeda, C. (1997). El tiempo de la historia y el problema de la periodización. *Estudios del hombre*, 5, 79-90.
- Colino, C. (2004). Método comparativo. R. Reyes (Eds.), *Diccionario crítico de ciencias sociales* (pp. 7-37). Plaza y Valdes.
- Cooper, H. (2011). What understanding of chronology can we expect of older primary school children? *Primary History*, 59, 13-15.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación infantil y primaria. Morata.*
- Çiftci, C. (2023). *Hayat bilgisi öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması [Doctoral dissertation, University of Istanbul]. YOK Thesis Center.*
- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.
- De Groot-Reuvekamp, M. (2014). *Historisch tijdsbesef, theorie en praktische voorbeelden voor het basisonderwijs. [The understanding of historical time, theory and practical examples for primary education]. Kleio*, 55(1), 46-51.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C., & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education*, 45(2), 227-242.
- Díaz-Barriga, F., García, J., & Toral, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 2, 143-160.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième*

secondaire des écoles francophones du Québec [Unpublished doctoral dissertation].
University of Laval.

- Durna, F. (2022). Análisis comparado de los conceptos de nación, de minorías y de Europa en los libros de texto de historia de Alemania, España y Turquía [Unpublished doctoral dissertation]. University of Barcelona.
- Éthier, M., Demers, S., & Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de la Ciencias Sociales*, 9, pp. 61-72. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127609007.pdf>
- Friedmann, W. (2003). Arrows of time in early childhood. *Child Development*, 1, pp. 155-167. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00527>
- García, A., & Jiménez, J. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista educación y futuro digital*, 8, 16-30.
- Gómez, C., Rodríguez, R., & Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. R. López-Facal, P. Miralles, and J. Prats (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 141-166). Graó.
- Gual, C. (2008). Mitología y literatura en el mundo griego. *Amaltea Revista de Mitorítica*, 1, pp. 1-11. <https://revistas.ucm.es/index.php/AMAL/article/view/AMAL0808110005A>
- Hall, S. (1996). *Questions of cultural identity*. Sage Publications.
- Ham, L. (2013). Aión, Kairós, Kronos: una experiencia de la continuidad del tiempo y de la construcción de identidad. A. Oostra and F. Zalamea (Eds.), *Cuadernos de sistemática peirceana*, 5, 69-81.
- Heidegger, M. (2016). El concepto del tiempo. *Revista de filosofía*, 51, 149-165.
- Hodkinson, A. J. (2003). Children's developing conceptions of historical time: Analysing approaches to teaching, learning and research [Unpublished doctoral dissertation]. University of Lancaster.
- Hoge, D. J., & Foster, S. J. (2002, April). It's about time: Students' understanding of chronology, change and development in a century of historical photographs. [Conference session]. Paper presented at the annual meeting American Educational Research Association, New Orleans, United States.
- Hoodless, P. (1996). Time and timelines in the primary school. *Historical Association*.
- Illescas, M. D. (2004). Algunas notas sobre el tiempo en la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. M. González-Valerio, L. Herrerías Guerra, M. Illescas Nájera, M. Luna Argudín, T. Checchi González, D. Hellion and G. Flores Quintero (Eds.), *Tres miradas en torno al tiempo: Merleau-ponty, Gadamer y Ricoeur* (pp. 61-72). Editorial UAM.
- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational Review*, 15(2), 87- 104.
- Kolbasar, S. (2021). İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde değişim ve süreklilik becerisinin öğretilmesi: Bir eylem araştırması [Unpublished Master's Thesis]. University of Istanbul.
- Kölbl, C., & Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3, pp. 1-48. <https://doi.org/10.17169/fqs-2.3.904>
- Körber, A. (2007). Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. A. Körber, W. Schreiber and A. Schöner (Eds.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (pp. 17-53). Neuried.

- Kübler, M. (2011). Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. J. Kahlert M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller and S. Wittkowske (Eds.), *Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts* (pp. 338-343). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kübler, M. (2018). Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historische Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern. M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bientenhard and E. Engeli. (Eds.), „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“. *Vorstellung von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (pp. 231-253). Bad Heilbrunn.
- Le Marec, Y. (2009). Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 3-12.
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184390>
- León, J. (2011). El tiempo del aion. Una lectura de Manfredo Tafuri como rizotopía de la historia [Unpublished doctoral dissertation]. University of Navarra.
- López-Dóriga, I. (2014). ¿Por qué datar carporrestos arqueológicos por radiocarbono?. *Nailos Estudios Interdisciplinarios de Arqueología*, 1, 167-180.
- Lorenc, J. Mrozowski, K., Oniszczyk, A., Staniszewski, J., & Starczynowska, K. (2013). How is chronological thinking tested. *Edukacja. An interdisciplinary approach*, 1, pp. 84-97.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4765632>
- Llusà, J. (2015). Ensenyar historia des de la contemporaneïtat estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO [Unpublished doctoral dissertation]. Autonomous University of Barcelona.
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 39-48. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126182>
- Mill, J. S. (1843). *A system of logic, ratiocinative and inductive*. Cambridge.
- Montero, M., Lucero, M., & Méndez, J. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista española de pedagogía*, 239, pp. 27-48.
<https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2411&context=rep>
- Mumford, L. (1977). *Técnica y civilización*. Alianza Editorial.
- Núñez, A. (2007). *Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós*. Paperback.
- Oeveste, H. (1987). *Kognitive Entwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine Revision der Theorie Piagets*. Hogrefe Verlag.
- Özen, R., & Sağlam, H. I. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışı. *Akademik Bakış Dergisi* 22, pp. 1-15. <https://arastirmax.com/en/publication/akademik-bakis/22/ilkogretim-ogrencilerinin-degisim-surekliligi-algilayisi/arid/e049384c-ae22-4ae8-adf2-2ad3cc9eacde>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. M. T. García-Santa (Eds.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). Díada.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje, del tiempo histórico, en la educación primaria. *Cuadernos Cedes Campinas*, 82, pp. 281-309.
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLyhchp5rWPd/?format=pdf&lang=es>
- Pinto, D. C., & Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clio & Asociados*, (30), pp. 90-106.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12142/pr.12142.pdf

- Sabido-Codina, J., Bellatti, I., & Callarisa, J. (2023). Didáctica del tiempo en educación infantil. El tiempo percibido de los infantes 3-6 años a partir del dibujo libre. *REIFOP*, 26(1), pp. 141-156. <https://doi.org/10.6018/reifop.532171>
- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim online*, 5(2), pp. 87-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91046>
- Safran, M. & Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 2(6), 542-548.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, pp. 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Schreiber, W. (1999). *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlage historischen Lernens*. Neuwied.
- Scott, C. (1996, March 24-26). The acquisition of some conversational time concepts by pre-school children. [Conference session]. *American Education Research*. University of Western Sydney Nepean, Chicago, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407155.pdf>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. *Nelson College Indigenous*.
- Sferco, S. (2015). *Foucault y kairós. Los tiempos discontinuos de la acción política*. Buenos Aires.
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir çalışma, Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri/ Educational sciences: Theory & practice, 7(1), pp. 589-615. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/189?locale-attribute=en>
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi [Unpublished doctoral dissertation, University of Gazi]. YOK Thesis Center.
- Solé, M. G. (2009). *Primary history: Time concepts and historical understanding in children and contexts for their development* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Minho.
- Solé, G. (2019). Children's understanding of time: A study in a primary history classroom. *History Education Research Journal*, 16(1), 158-73.
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. J. Arthur and R. Phillips (Eds.), *Issues in the Teaching of History* (pp. 83-97). Routledge.
- Pala, F., & Şimşek, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarihlerin (dates) öğretimi. *Turkish history education journal*, 5(1), pp. 136-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/26593/279916>
- Thornton, S. J., & Vukelich R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 16, 69-82. <https://doi.org/10.1080/00933104.1988.10505556>
- Torres, P. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Ediciones Torres.
- Trepat, C. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. C. Trapat and P. Comes (Eds.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Grao.
- Van Norden, J. (2014). *Geschichte ist Zeit*. Berlin.
- Viñao, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), pp. 9-45. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A>
- Wendorff, R. (1985). *Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewusstseins in Europa*. Opladen.
- Wood, S. (1995). Developing An Understanding Of Time—sequencing issues. *Teaching History*, 79, pp. 11–14. <http://www.jstor.org/stable/43260005>

Ethics Declaration:

The study is based on a literature review followed by a relational discussion, it does not require approval from an ethics committee.

Statement of Contribution:

This study was co-authored. All authors contributed equally to the conception and design of the research, data collection and analysis, and the writing and revision of the manuscript. Each author has approved the final version of the manuscript and agrees to be accountable for all aspects of the work.

Funding:

No external funding was used to support this research.

Conflict-of-Interest Statement:

The authors declares that there is no conflict of interest.

Statement of Use of Artificial Intelligence (AI):

The authors declare that no generative artificial intelligence of any kind was used in the creation of the texts, images, graphs, tables, analysis of data, and identification of relevant literature (sources) in this article.

Copyright and License:

© 2025 TUHED. This article is available as open access under the [Creative Commons Attribution CC BY-NC License](#). This license allows for the use and distribution of the work in any medium, as long as the original source is appropriately credited, the usage is non-commercial, and no alterations or adaptations are made.






Çocuklarda zaman kavramının gelişimiyle Helenistik felsefedeki zaman kavramsallaştırılması arasındaki ilişki

Feride DURNA

 0000-0003-1340-7953, E-posta: fedurna@gmail.com

Kurum: Türk-Alman Üniversitesi, ROR ID: <https://ror.org/017bbc354>

Judit SABIDO-CODINA

 0000-0002-6323-4512, E-posta: JSabido@umanresa.cat

Kurum: Vic Üniversitesi, ROR ID: <https://ror.org/0006zjws59>

Ahmet ŞİMŞEK

 0000-0003-3591-8180, E-posta: ahmetsimsek1071@gmail.com

Kurum: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ROR ID: <https://ror.org/01dzn5f42>

Öz: Bu çalışmanın amacı, modern araştırmalara göre çocuklarda yaşa bağlı gerçekleşen zaman kavramının gelişim özellikleriyle Antik Yunan mitolojisinin zamana ilişkin tanrıları olarak kabul edilen Aion, Kairos ve Kronos'un zamansal temsilleri arasındaki ilişkiyi irdelemektir. Bilindiği gibi zaman kavramı bireylerde kendiliğinden ortaya çıkmaz, her toplumda kültüre bağlı olarak belirir ve biçimlenir. Çocuğun ailede başlayan zaman kavramına ilişkin öğrenme süreci, okulda sistemli biçimde sürse de toplumun gündelik yaşamındaki işlevine göre şekillenir. Her ne kadar modern dünya işleyişini katı bir zaman bilinci üzerine kursa da zaman algısı toplumsal ve kültürel temelli olarak çeşitlenir. Antik Yunan mitolojisinden Helenizm düşüncesine geçen değerler arasında üç farklı tanrı üzerinden zaman temsili de vardır. Bu üç tanrının, zamanın farklı yönlerini ve farklı işlevlerini temsil ettiği kabul edilir. Buradan kaynaklandığı düşünülen Helenistik düşüncedeki zaman kavramı, yalnızca fiziksel bir süreklilik değil, aynı zamanda bir bilinç ve varoluş sorunu olarak da görülür. Bu çalışmada önce Antik Yunan mitolojisinde zamanın temsili, Aion, Kairos ve Kronos üzerinden açıklanmıştır. Daha sonra çocuklarda genel ve tarihsel zaman kavramının gelişimsel özellikleri literatürden hareketle belirlenmiştir. Sonrasında ise çocukta yaşa bağlı ortaya çıkan tarihsel zaman kavramının gelişimsel durumu ile Yunan mitolojisinin zaman tanrılarının özellikleri arasında bir bağ kurulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, Helenistik zaman anlayışının, üç farklı biçimde zaman temsili ve bunların etkileşimini içerdiği, öznel zaman algısını vurguladığı ve bu durumun zamansal sınırların ötesinde geniş bir farkındalık sunduğu görülmüştür. Zaman kavramının farklı yapıları ve bunların bireysel ve kolektif hafıza üzerindeki etkilerini ele alan bu çalışmanın, Helenistik zaman kavramlarının birey ve toplum üzerindeki etkilerini anlamada yeni bir perspektif sunduğu düşünülmektedir.

Araştırma Makalesi



Anahtar Kelimeler:
zaman kavramı, mitolojik
zaman, tarih eğitimi

Başvuru Tarihi: 17.09.2024

Kabul Tarihi: 3.01.2025

Yayın Tarihi: Erken Görünüm

Sorumlu Yazar

Feride Durna (fedurna@gmail.com)

Atıf Formatı

Durna, F., Sabido-Codina, J. & Şimşek, A. (2025). Çocuklarda zaman kavramının gelişimiyle Helenistik felsefedeki zaman kavramsallaştırılması arasındaki ilişki. *Turkish History Education Journal*, [Erken Görünüm]. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1551619>



Giriş

Bir tasavvur olarak zaman, insan aklının pratik bir gerekçeyle dün-bugün-yarın sıralamasında yaşananları anlamak için vardır. Bu durum onun mahiyeti hakkında düşünülmesini beraberinde getirir de zamanın ne ve nasıl oluşuna ilişkin anlamsal muğlaklık hiç son bulmaz. Bu nedenle zamanın mahiyeti hakkında düşünmekten ziyade onu somut bir veri olarak “zaman ölçerler” aracılığıyla kaydeder ve kullanırız. Buna rağmen zamanın doğası ve insana yansımaları hakkındaki tartışmalar tarihsel ve bölgesel olarak her toplum ve kültürde farklılaşarak sürer. Bu yönüyle zaman ve buna bağlı üretilmiş kavramların toplumsal değer ve normlarla yakın ilişkisi her daim göze çarpar.

Zaman, bireylerde kendiliğinden ortaya çıkan ve olgunlaşan beceri değildir. Bir toplumsal fenomen olarak tanımlanabilecek zaman, tarihsel, sosyal, kültürel olarak kazandırılabilir (Santisteban, 2010). Zaman, bir yönüyle toplumsal ilişkileri diğer yönüyle de bireysel günlük yaşamı şekillendirir. Böylece birey, yaşadığı toplumdaki zaman algısı ve kültürü çerçevesinde bir zaman bilinci geliştirilebilir (Santisteban, 2010; Pinto & Pagès, 2020). Zamanın toplumsal yaşamı etkileme biçimine göre değer kazandığı söylenebilir. Zira bazı toplumlarda zaman “hızlı”, bazılarında “yavaş” akar. Zamanın daha yavaş aktığı ölçümlenen kırsal/geleneksel kesim ile hızlı aktığı görülen modern şehirlerde bireylere kazandırılma derecelerinin de değiştiği söylenebilir (Bauman, 2013). Ancak her nasıl olursa olsun zaman, mutlaka yaşanan toplumun belirlediği önem çerçevesinde toplumun her bir bireyinde yavaş yavaş oluşur. Bu süreci bilinçli ve programlı bir eğitimle hızlandırmak ve nitelikli hale getirmek mümkün olabilir. Böylelikle zamana ilişkin atfedilen toplumsal ve kültürel değerler, okul vasıtasıyla gelecek nesillere aktarılır (Montanero vd., 2008). Zaman algısı coğrafya ve kültürlere göre farklılaşsa da modern yaşam, bireylerin saate bağlı iş yapmaları için zaman algısını edinmelerini ve buna bağlı olarak görevlerini eksiksiz yapmalarını planlar.

Bu çalışmanın amacı, modern araştırma sonuçlarına göre bireylerde yaşa bağlı gerçekleşen zaman ve tarihsel zaman kavramlarının gelişim özellikleriyle antik Yunan mitolojisinin zamana ilişkin tanrıları olarak kabul edilen Aion, Kronos ve Kairos figürlerinin temsili arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, Helen düşüncesinde Aion, Kairos ve Kronos gibi mitolojik figürlerin yalnızca antik zamansallık kavramlarını nasıl şekillendirdiğini açıklamayı değil, aynı zamanda günümüzdeki zaman algılarını nasıl etkilemeye devam ettiğine ilişkin düşünmeyi derinleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu da bizi temel araştırma sorusuna götürmektedir: Aion, Kairos ve Kronos mitolojik figürleri Helenistik felsefede hangi zaman anlayışlarını, nasıl temsil etmekte ve bu temsiller çağdaş zaman anlayışımız için ne anlama gelmektedir?

Antik Yunan Mitolojisinde Zamanın Temsilleri

Batı dünyasının felsefi ve düşünsel kökenlerinde bir miras olarak kabul ettiği antik Yunan düşüncesi ve Helenizm’in zaman kavramını anlamlandırma ve zaman bilinci üzerine ürettiklerine bakıldığında Helenistik dünya ve onun mitolojik figürleri olarak Aion, Kronos ve Kairos'a değinmek gerekir.

Helenistik düşüncede zamanın temsiline ilişkin ilk dile getirilmesi gereken tanrı Aion’dur. Homeros'un Himnleri'nde (Homeros & Weiher, 1989; Sferco, 2015) Aion (Yunanca: Αἰών) olarak adlandırılan ilk Helenistik zamanlıkla karşılaşılır. Terim, "hayat", "ömür", "sınırsız zaman", "çağ" veya "ebediyet" anlamlarına gelir. Bu tanrılık, Helenistik mitolojide hayatın kendisi olan zamanı, yani varoluşun veya ölüm bilincinin olmadığı insan hayatını temsil eder. İçinde anlamsal olarak barındırdığı “sonsuzluk” onu başka durumları tanımlamak için kullanışlı hale getirmiştir. Buna göre örneğin, Aion biraz hedonistiktir, çünkü zevk ve arzunun zamanıdır. Geçmiş ve gelecek gibi

diğer zamanlıklardan arındırılmıştır. Sferco'ya (2015, s. 28) göre, Aion'un "gücü", bir tür yaşam döngüsü içinde bulunması ve orada sürekli kalmasından kaynaklanır. Klasik temsillerde Aion, antik dünya görüşünde sıkça varsayılan hayatın sınırlı döngülerinin aksine genellikle zamanın sınırsızlığını ve belirsiz sınırlarını sembolize eden genişleyen bir çember ile ilişkilendirilir (Ham, 2013, s. 73).

Çevrim olarak Aion, sürekli evrimi, büyük yükselen değerlerin ve çağların ortaya çıkışını, yok oluşunu, toplumu ve insan uygarlığını defalarca dönüştüren, çığır açan teknolojik ilerlemeleri ve yenilikleri ifade eder. Sürekli dönüşümün ve bundan kaynaklanan yeniliklerin somutlaşması olarak Aion, tarihin akışını etkileyen, şekillendiren yeni paradigmalardan ve icatların arkasındaki değişimin yaratıcı gücü şeklinde görülebilir.

Helenistik düşüncede zamanın temsiline ilişkin dile getirilmesi gereken diğer bir tanrı ise Kairos'tur. Yunanca keiro (καίρος) kelimesinden türetilen ve 'kesmek' anlamına gelen Kairos terimi, aynı zamanda 'ayırarak', 'ayırarak' ve 'karar vermek' anlamına gelen "krinein" kelimesiyle de ilişkilidir. Yunan mitolojisinde o, Zeus ve Tiché'nin oğlu bir Daimon'dur. Terim, bir yarışmada, tartışmada veya hukuki bir davada olduğu gibi hem 'ayırarak' hem de 'karar' anlamına gelen kriseis kavramına yol açar ki bu aynı zamanda 'mahkeme' anlamına da gelir. Kairos, zamanda bir farklılaşmanın gerçekleştiği, kritik bir anı işaret eder. Pandaros'un attığı ok, barış ile savaş zamanını ayıran bir örnektir ki zamanı- Kronos'u - bir 'öncesi' ve 'sonrası' olarak böler. Bu mitolojik tanıma göre, Kairos olayın kendisini temsil ederken, Kronos daha çok nicel bir anlayışa sahiptir. Kairos, anı temsil eder, bu yüzden Hermes de Kairos olarak tasvir edilir (Nuñez, 2007).

Helenistik düşüncede zamanın temsiline ilişkin dile getirilmesi gereken üçüncü tanrı ise Kronos'tur. Günümüzde Kronos, kronoloji, kronik, senkronizm ya da anakronizm gibi terimler aracılığıyla en bilindik tanrıdır. Kronos ölçülebilir ve dolayısıyla pratiktir. Mitolojiye göre Kronos yaratılışın tanrısıdır, ancak aynı zamanda hem babadan hem de anneden ayrılmış olan bölünmenin kendisidir. Yunanlıların, zamanı sonsuz ve ölümsüz bir boyut olarak görmeleri, böyle bir konseptin sayısallaştırılmasını ve pratik değerlendirilmesini zorlaştıran bir neden olmuştur. Bu bağlamda, ölçülebilir zamanın somutlaştırılması olarak kabul edilen üçüncü mitolojik zaman tanrısı Kronos (Yunanca=Χρόνος) sahneye çıkar. Kronos, Aion'un alanını dokur, sonsuzluğa bir yapı kazandırır ve Aion'un görünüşte bitmeyen döngülerini bölümlendirebilmemizi sağlar. Aion ve Kronos arasındaki bu etkileşim, ebediyetle geçiciliğin, sonsuz süreklilikle ölçülebilir zamanlığın birleşimini ortaya koyar. Bu nedenle Kronos, sadece kozmik düzeni değil, aynı zamanda doğal düzeni de kesintiye uğratar (Nuñez, 2007; Sferco, 2015). Belki de bu yüzden Kronos, sadece süre olarak zaman yapılanmasını değil, aynı zamanda yaşamın bölümlerini, doğumu ve ölümü de temsil eder. Kronos, León (2011) veya Ham (2013) gibi çeşitli yazarlara göre, "kronolojik ilişkilerin gizli ikizi olarak, kronolojik zincirin kırıldığı nedensel belirsizliğin anlarını olabildiğince net hale getirmeye çalışılan bir değişim oyunu" olarak görülür (León, 2011, s. 385).

Yunan mitolojisinde sıklıkla "zamanı düzenlemenin" tanrısı olarak betimlenen Kronos, zaman dilimlerini, neden ve sonuçla bağlantılı olayların bir dizi olarak düşünme imkanını sunar. Kronos, aslında evrensel bir düzene ve ritme sahip zamanın akışını yaratma ile bu akışı düzenleme kapasitesiyle tanınır. Bu zaman kavrayışı, sadece kronolojik kaydın temelini oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda zamanın doğrusal, ölçülebilir ve pratikte kullanılabilir bir kaynak olarak görülmesiyle Batı dünyasındaki modern zaman anlayışı için temel oluşturur (Ham, 2013). Böylelikle Kronos, yıldızların hareketini düzenler, mevsimleri belirler, insan varlığını doğum ve ölüm sınırları içinde konumlandırır.

Daha derin bir incelemeyle Kronos, sadece zamanın koruyucusu değil, aynı zamanda kozmik ölçekte bir düzenin yaratıcısıdır. Gökyüzünü yeryüzünden ayırarak kozmik düzeni kurar, kaosu evcilleştirir ve dünyayı kavranabilir bir yapıya dönüştürür. O, tarihleri yazdığımız, disiplini inşa ettiğimiz ve medeniyeti geliştirdiğimiz zamansal boyutun mimarıdır. Mumford'un belirttiği gibi (1977), zamanı ölçülebilir birimlere bölmek, nesnel, matematiksel olarak kavranabilir bir dünyanın konseptini geliştirmemizi sağlar ki zaman burada sadece soyut bir konsept değil, aynı zamanda insan kaderinin şekillendirilmesinde esas bir faktördür.

Antik Yunan mitolojisinde zamanla ilgili üç tanrının zamansal temsillerinden hareket edildiğinde, Aion tarafından kesintiye uğrayan olaylar zinciri şeklinde beliren tarih, Kairos ile olaylar bazında anlam kazanır, Kronos ile zamansal ölçülebilir olarak tanımlanır. Bundan dolayı Kronos, başlangıcı ve sonu kendinde bulundurur (Ham, 2013). Bu durum Díaz-Barriga vd.nin (2008, s. 144) tespitiyle örtüşür. Onlara göre tarihsel zaman, yapıların sürekliliği ve değişim süreçlerini anlamak için çok boyutlu bir birimdir. Helenistik dünyadaki insanlar üzerinde büyük bir etkiye sahip bu üç tanrı üzerinden sembolleşen anlatı, kendi içinde farklı zaman katmanları ve algılarını barındırır. Bunlar, Batı zaman bilincinde birlikte var olur, farklı zamansal tasarımlardan geçerler. Bireyde Zaman Algısının Gelişimi

Çocuklar, erken dönemlerden itibaren ister dinledikleri hikayelerde ister günlük yaşamlarının yapılandırılmasında olsun zaman kavramıyla karşılaşır (Birkeland, 2018; Sabido-Codina vd., 2023). Bu ilk karşılaşmalar, yaşadığı toplumdaki kendi konumlarının anlaşılması için hayati önem taşıyan zaman ve tarih bilincinin temelini oluşturur (Cooper, 2002). Çocukların zaman algısı, okul hayatıyla, özellikle tarihsel içerikli eğitimle karşılaşmalarıyla başka bir boyuta geçer (Llusà, 2015; Pinto & Pagès, 2020; Sabido-Codina vd., 2023).

Ben-Baruch (1989/1995), 80'lerin sonunda yaptığı çalışmada, sosyal olarak dezavantajlı ailelerden gelen çocukların zaman konusunda sunulan fırsatlardan daha fazla faydalanabileceğini belirtmiştir. Bu, zaman veya kaynaklar konusunda daha az ön bilgisi olan çocukların, zaman konusunda yapılandırılmış pedagojik bir yaklaşımdan daha fazla fayda görebileceğine işaret etmiştir. Aynı şekilde Ovest (1987), okul öncesi çocukların olayların zamana bağlı sıralanması ve süresi hakkında fikirlere sahip olduklarını tespit etmiştir. Peki, bu yaşlardaki çocuklar zamanda sıralama hakkında nasıl bir kavrayış geliştirir? Friedmann'ın (2003, s. 160) yaptığı araştırma sonuçlarına göre çocuklar zamanı, 12 yaşına kadar "sözel liste sistemi" olarak algılar. Buna göre daha uzun dönemlerin zihinsel görsel-mekansal bir tasavvurunun gelişimi ise ergenlik döneminden sonra gerçekleşir.

İlkokulun 1.-4. sınıflarında 300 çocuğu incelediği çalışmalarına Kübler (2011, 2018), çoğu çocuğun zaman (Kronos) kavramını geliştirebildiği ve saati, zamanı ölçmek için bir araç olarak anlayabildiği görmüştür. Bu durum, onların bir kol saati takip takmadıklarından bağımsızdır. Scott'a (1996) göre ise çocukların zaman bilinci daha çok asimetriktir, zira o araştırmasında çocukların geçmiş geleceğe kıyasla daha iyi anlama eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, geçmiş deneyimlerin somut ve hatırlanabilir olmasına, geleceğin ise daha soyut ve belirsiz olmasına bağlanabilir. 4. sınıftaki 82 çocuğun zaman bilincini analiz eden başka bir araştırma, öğrencilerin yüksek bir gerçeklik bilincine sahip olduğunu göstermiştir (Schreiber, 1999). Ayrıca, bazı öğrencilerin tarihin anlatısal karakterini tanıma yeteneği geliştirdikleri bulunmuştur. Bu yazarların, özellikle Friedmann'ın (2003) önceki ifadelerini özetlersek, "dinozorların milyonlarca yıl önce yaşadığı" ifadesi, sayıdan ziyade bir sözel işarettir. Bu ifade tarzı, çocukların hikayeleri zaman işaretçileri etrafında örgütlediği için otobiyografik hafızanın gelişiminin nedeni olduğunu da doğrulamaktadır (Schreiber, 1999). Friedmann'a göre, zaman çizelgelerinin sistematik kullanımı, köken ve sonucu bağlayan bir ritim ve zaman kavramı

aracılığıyla belirli bir zaman bilincinin gelişmesine yol açabilir ki burada "tavuktan yumurtaya" metoforu devreye girmektedir.

Çocuklarda ve gençlerde zaman bilincinin gelişimiyle ilgili önemli bir sorun, zamanın yeniden yapılandırılması ve anlam kazanım sürecidir (Santisteban, 2010). Ancak bu durum, kavramsal ve metodolojik olmak üzere bir dizi problemi de beraberinde getirir. Bunun için çocukların ya da gençlerin geçmişi anlatabilme ve tarihsel anlam inşa edebilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. İlkokuldaki çocukların zaman çizelgeleri ve ifadeleri üzerinden erişimlerinin yaşa bağlı gelişim ve öğrenme imkanları bakımından anaokulu çocuklarında görülüp görülmeyeceği önemli bir ampirik soru olarak belirmektedir.

Bireyde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi

Çocukların tarihsel konulara olan ilgisinin erken yaşlardan itibaren geliştiği, son 20 yılda yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Torres, 2001; Trepas, 2002; De Groot-Reuvekamp vd., 2017; Birkeland, 2018; Solé, 2019; Sabido-Codina vd., 2023). Bu çalışmaların temelinde çocukların zamanla ilişkisinin onların sosyal ve kültürel arka planlarına göre farklılık gösterdiği genel bilgisi yatar. Bu da tarihsel zaman kavramıyla ilişkilerini başlatır.

Zaman kavramı sadece felsefenin, sosyolojinin ya da psikolojinin sınırları içinde kalmamaktadır. Kritik ve tarihsel düşünmeyi teşvik etmeyi amaçlayan tarih eğitimcileri de zaman bilinci konusuyla derinden ilgilenmişlerdir. Bu durum, tarih eğitimi bağlamında yalnızca bir kronolojik düzenleme aracı değil, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi teşvik eden temel bir unsur olarak öne çıkar. Jahoda (1963) çocuklarda zamansal algının gelişimini erken yaşlardan itibaren ele alırken, Blyth (1978) ve Wood (1995) öğrencilerin tarihsel kronolojiyi kavramalarını kolaylaştıran pedagojik yaklaşımlara odaklanmıştır. Hoodless (1996) ve Stow & Haydn (2000), tarihsel anlatıların küçük yaş gruplarında geçmişi anlamlandırmaya olan katkısını vurgulamış, Barton & Levstik (1996) ve Cooper (2011) ise tarih öğretiminde demokratik değerlerin ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesine dikkat çekmiştir.

Thornton & Vukelich (1988) ile Hodkinson (2003), kronolojik sıralamanın ve zamansal ilişkilerin öğretiminin, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğini ortaya koyarken, Dawson (2004) ve De Groot-Reuvekamp (2014), görselleştirme gibi yenilikçi yöntemlerle tarihsel zaman bilincinin güçlendirilebileceğini savunmuştur. Hoge & Foster (2002) ve Chapman (1993), tarihsel olayların pedagojik sunumunun zamansal algıyı şekillendirmedeki rolünü incelerken, Şimşek (2006, 2007) ile Safran & Şimşek (2006, 2009), Türk tarih müfredatında zaman kavramının yapılandırılmasını detaylı bir şekilde analiz etmişlerdir. Pala & Şimşek (2016) ise öğrencilerin tarihsel olaylara dair algılarının, kültürel ve zamansal bağlamlarla nasıl biçimlendiğini ele almıştır.

Solé (2009), zamansal bağlamların öğrenci algısı üzerindeki etkilerini araştırırken, Pagès & Santisteban (2010) tarih öğretiminde eleştirel düşüncenin teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Barton (2002), öğrencilerin geçmişi anlamlandırma sürecinde zaman bilincinin kritik bir rol oynadığını belirtirken, Becher & Gläser (2018) disiplinlerarası öğrenmenin tarihsel kavrayış üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Bu araştırmalar, tarihsel zaman kavramının yalnızca olayların sırasını anlamaya yönelik olmadığını, aynı zamanda bireylerde eleştirel düşünce ve geniş bir farkındalık geliştirme açısından da büyük önem taşıdığını göstermektedir.

Zamanın ve kronolojinin yapısının derinlemesine kavranması, geçmişteki olayları bağlamında anlamak için zorunludur. Bu durum bireylerin hem kişisel şimdiki zaman oryantasyonu için önemli hem de özellikle farklı kültürlerin zaman yapılarını daha iyi anlamaları için gereklidir. İnsanlığın düşünce tarihi açısından bütüncül (holistik) bir yaklaşım sergilemek, öğrencilerin geçmişi daha iyi anlamaları kadar etkilerini tanımlamaları ve bu etkilerin günümüze

kadar olan ilişkilerini daha iyi kavramalarını sağlayabilir. Bu süreçte tarih dersleri buna katkı sunabilir. Zira tarih dersleri, öğrencilerin geçmişin etkilerini tanımlamaları ve bu etkilerin günümüze kadar olan ilişkilerini daha iyi anlamalarını destekleyebilir. Elbette bu kendiliğinden gerçekleşmez. Bunun için yeterli öğretim araçlarına, pedagojik bilgiye, bütüncül düşünce ve zaman yapılarını geliştirme yeteneğine sahip olunması gerekir (Pagès & Santisteban, 2010; Le Marec, 2009).

Tarih eğitimi, öğrencilerin sadece geçmişi anlamalarını değil, aynı zamanda onların bugünün dünyasındaki konumlarını kavramalarını, gelecekteki rollerini şekillendirmelerini sağlayacak becerileri kazanmalarını sağlayabilir. Şüphesiz ki bu teşvik, bireyin yaşa bağlı gelişimine uygun şekilde gerçekleşebilir. Kölbl ve Straub (2011) bireylerin zamanı kazanmaları sürecinde iki paralel gelişimin olduğunu belirtir ki bunlardan biri subjektif ve otobiyografik anlam yüklemeye, diğeri ise kültürel olarak kalıp (stereotip) yorumlamadır. Hall'a (1996) göre ise her iki süreç de kimlik oluşumunu şekillendirir. Bu daha çok bireysel ve toplumsal hafızaya ilişkin gelişmeleri içerebilir. Zamanın zihinsel yapılandırılması böylelikle hatıra oluşumunu da ifade eder. Bu yüzden kişisel kimlik oluşumu ve ulusal kimlik oluşumunun bireyin zaman düşüncesini yapılandırmasıyla yakinen bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu durum, otoriter ve milliyetçi devletlerin tarih derslerinde ve ders kitaplarında ulus inşasının zamansal çerçevesini nasıl tekrarladıklarına bakarak da anlaşılabilir (Durna, 2022). Bu tespitlere rağmen, ülkelerin ulusal müfredatında yer bulan tarih dersleri yaygın olarak hala bilgi aktarımına ve bazı seçilmiş tarihsel gerçeklerin ezberlenmesine odaklanmaktadır. Oysa öğrencilerin yaşa bağlı zihinsel gelişimsel özelliklerine uygun zaman algısının kazandırılması gibi beceri temelli eğitim, gelenekselleşmiş uygulamayı değiştirerek öğrencilere kompleks bir yapı içeren tarihsel düşünceyi öğretmek için tarih eğitimcileri ve öğretmenleri açısından büyük bir zorluk içerir (Éthier vd. 2010; Pagès & Santisteban 2010). Her beceri temelli eğitimde olduğu gibi tarihsel zaman kavramının geliştirilmesine ilişkin eğitimin zorluğu da süreçte kullanılacak araç ve yöntemlerin eksikliğinden ya da öğretmenin öğrenmeyi başarılı biçimde planlayamamasından kaynaklanmaktadır. Zira zaman kavramının öğretim sürecinde nasıl modellenebileceği meselesi oldukça karmaşıktır. Bu bağlamda, zaman kavramını bütün olarak değil, farklı katmanlar ya da kategoriler olarak ele almayı öneren Duquette (2011), Seixas & Morton (2013) ve Blanco (2007) gibi yazarların yaklaşımlarına başvurulabilir.

Üzerinde derinlikli inceleme yapıldığında zaman, soyut bir düşünceden yapısal bir çerçeveye dönüşüyor ve araçlarını kendisinden çıkarıyor (Heidegger, 2016). Bu araçlar çeşitlilik kazanabiliyor. Körber (2007) ve Blanco (2007) gibi bazı yazarlar, öğrencilerin zaman anlayışını ölçülebilir kılabilmek, tarihsel olayları zaman ve mekân yapıları içinde yeniden inşa edebilmek için “zaman küreleri” teriminden bahsetmişlerdir. Buna göre zamanın birinci ve ikinci küreleri vardır. Birinci zaman küresinin düzeyinde genellikle temel zaman anlayışı vardır. Bu, olayların sırasının tanınması, geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki ayırım ve bir takvim veya zaman çizelgesini takip etme yeteneğini kapsar. Birinci zaman küresi zamansal algısının en somut düzeyidir ve tarihsel olayların doğrusal bir çerçevede anlaşılması için temeldir. Zaman ikinci zaman küresi ise daha karmaşık ve soyut bir zaman anlayışını kapsar. Bu, tarihsel olayların neden ve sonuçlarını anlama ve analiz etme, farklı yerlerdeki olayların eşzamanlılığını fark etme (eşzamanlılık), süre, değişim ve tarihte dönemsellendirme gibi daha sofistike kavramları anlama ve kullanma becerisini içerebilir (Körber, 2007; Blanco, 2007). Burada değişim, süreklilik, tarihleme, ardışıklık, eşzamanlılık, kalıcılık, sıralama, empati, süre, dönemsellendirme ve nedensellik gibi 11 ana zaman kavramı ile karşılaşılır. Tablo 1'de bu kavramlar tanımlanmıştır:

Tablo 1

Zaman Kavramları

Anahtar Terimler	Açıklama	Yazarlar
Değişim	Kritik dönemeç noktalarını vurgulayan dinamik bir süreç. Bu anlar, değişiklikleri tespit ederek ve anlamlandırarak tarihsel fenomenleri tanıma ve anlama imkânı tanır. Dönemlendirme yoluyla değişimi algılama ve kapsamlı bilişsel bir değerlendirme için çok nedenli analizlerin uygulanmasını içerir.	Gómez, Rodríguez, Monteagudo (2017); Mattozzi (2004); Viñao (1994); De Groot-Reuvekamp (2014); Özen & Sağlam (2010); Hoge & Foster (2002); Şimşek (2006, 2007).
Süreklilik	Direnç kuvvetleri ve istikrarlar; sıklıkla değişimle etkileşim içindedir. Bu kavram, çevredeki değişikliklere rağmen durumların veya özelliklerin zaman içindeki kalıcılığını ve devamlılığını yansıtır.	Viñao (1994); Pagès, Santisteban (1999); Kolbasar (2021). Çiftçi (2023).
Dayanıklılık/ Dirençlilik	Bazıları tarafından süreklilik? ile eşanlamli olarak görülür ve durumların uzun vadeli sürekliliğini, değişikliklere karşı gösterdiği direnci ve istikrarı ifade eder. Bu, durumların, eylemlerin veya özelliklerin uzun bir süre boyunca devam etmesidir.	García, Jiménez (2014); Torres (2001).
Kalıcılık	Sürekli ve değişmez durum, uzun süreli durumlar veya yapılarla ilgili olan değişime karşı direnç anlamına gelir.	Torres (2001).
Nedensellik	Tarihsel fenomenler içindeki sebep-sonuç ilişkilerini izole etmek için kullanılan metodik bir değişken; bağlama göre değişebilen lineer veya dairesel-dinamik nedensellik gibi çeşitli biçimler alabilir.	Stuart Mill (1843); Colino (2004).
Periyodizasyon	Tarihsel sürecin zaman içinde bölümlendirilmesi; tarihsel bağlamların anlaşılması için önemlidir. Bu bölümlendirme, tarihsel olayların yapılandırılmasına ve özetlenmesine hizmet eder, bu da tarihsel sistemlerde veya süreçlerdeki değişimlerin ve sürekliliklerin anlaşılması için hayati öneme sahiptir.	Castañeda (1997); Trepát (2002); Viñao (1994); Rodríguez, Monteagudo (2017).
Halefiyet/ Ardıllık	Olayların mantıksal sırası; kronolojik veya biyolojik olarak değerlendirilebilir. Hem kronolojik hem de biyolojik dizilimleri kapsar ve süreçlerin zaman boyutunu vurgular.	Torres (2001); Trepát (2002); Blanco (2008).
Sıra/ Sekans	Eylemin ardından gelen süreklilik; zaman boyutuna vurgu yapılır. Belirli bir zamanda başlayan ve ardından belirli bir zaman dilimi içinde devam eden bir eylemi veya olaylar dizisini tanımlar.	Blanco (2008).
Eşzamanlılık	Aynı zamanda gerçekleşen olayların bağlantısı; mekansal eş varoluşu içerebilir. Bu olayların mekansal eş varoluşunu ve bu olayların ortak bir şimdiki zamana zaman içinde yerleştirilmesini vurgular.	Illescas (2004); Blanco (2008).
Kronoloji, Tarihleme	Olayların kronolojik sıralaması; tarihsel araştırmalar için esastır. Matematiksel ölçümler kullanarak tarihsel olayları yapılandırmak ve tarihin doğru bir anlayışını sağlamak için temel bir operasyonel kategoridir.	Jahoda (1963); Cooper (2011); Dawson (2004), (2010); López-Dóriga (2014); Hodkinson (2003); Solé (2009); Pala & Şimşek (2016); Lorenc & vd. (2013).

Tablo 1, literatürdeki çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre tarihsel anlayış için vazgeçilmez olan çeşitli zamansal yapılar ve kavramların ayrıntılı bir manzarasını sunmaktadır. Değişim ve süreklilik, dayanıklılık ve kalıcılık, nedensellik ve dönemlendirme gibi kavramların birbirine nasıl geçtiğini ve tarihsel süreçlerin karmaşıklığını, nasıl temsil ettiklerini gösterir. Bu kavramlar sadece tarihçiler için değil, aynı zamanda eğitim sürecinde, zaman bilincinin gelişiminde de merkezi bir rol oynarlar. Bu nedenle çağdaş zaman anlayışının temel kavramları haline gelirler.

Yöntem

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Zaman kavramı kültürel midir yoksa evrensel midir? Bugünkü modern medeniyetin anlamlandırdığı biçimiyle evrensel bir görünüme sahip olsa da zaman şüphesiz ki kültürel bazı anlamlar taşır. Bu yüzden Wendorff (1985) gibi yazarlar zamanı kültürel temelleriyle ele alan bu tür araştırmaların önemini vurgulamışlardır. Zira bunlar, bir yandan insanın zaman bilincinin sınırlı olduğunu, diğer yandan ise kültürel değişimin çeşitli zaman bilinçlerinin ortaya çıkmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bu çalışma, Helenistik felsefede zamanın mitolojik figürleri olan Aion, Kairos ve Kronos'un temsilleri üzerinden zaman algısının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen tarihsel bir taramaya dayanmaktadır. Araştırmada literatür taraması ve doküman analizi kullanılmıştır. Özellikle Birkeland (2018), Solé (2019) ve Pinto & Pagès (2020) gibi araştırmalar temel alınmıştır. Helenistik felsefede yer edinmiş Aion, Kairos ve Kronos gibi mitolojik figürlerin zamansal temsilleri tanımlanmıştır. Sonrasında bunun çocuklarda tarihsel zaman algısının gelişimiyle ilişkisi geniş bir çerçeveden tartışılmıştır. Bunun için çocuklarda tarihsel zaman algısının gelişimine ilişkin öne çıkan araştırmalara müracaat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma, çocukların zaman algısının gelişimi üzerine yapılan Birkeland (2018), Solé (2019) ve Pinto & Pagès (2020) çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, modern zaman algısının gelişimi ve Helenistik felsefenin etkileri bağlamında değerlendirilmiştir. Veriler, Web of Science, Scopus ve Google Scholar üzerinden elde edilmiştir. Buradaki İngilizce, İspanyolca, Katalanca, Almanca ve Türkçe dillerinde konuyla ilgili akademik makalelere odaklanıldı. Çalışma literatür incelemesi ve sonrasında ilişkisel bir tartışma üzerinden yürütüldüğü için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Veriler, doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, çocuklarda zaman algısının gelişimi ve bu algının Helenistik felsefedeki zaman temsilleriyle olan ilişkisi açısından değerlendirilmiştir. Veriler, karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınarak, bu iki kavramsal çerçeve arasındaki bağlantılar araştırılmıştır.

Bulgular

Helenistik dünyanın zamanla ilgili Aion, Kronos ve Kairos tanrıları, öğrencilerde 'tarihsel bilinç' oluşturma temeli olarak tarih eğitiminde zamanın inşası, yapı sökümü ve yeniden inşası açısından nasıl etkili olabilir? Bu çerçevede şunlar dile getirilebilir.

Çocuklar doğduklarında, onların zaman algısı Aionik bir biçimde ölçülemez ve sınırsızdır; bu algı León (2011) ve Ham (2013) tarafından da belirtilmiştir. Ancak, eğitim sürecinde, örneğin İngiliz ve İspanyol müfredatlarında, çocukluk döneminden itibaren

kronolojik zaman kavramı öğretilmeye başlanır. Bu süreç 3 ile 6 yaşları arasındaki ikinci eğitim aşamasından itibaren başlar ve 8 ile 10 yaşlarındaki ilkokulun orta aşamasına kadar devam eder. Bu süreçte, çocukların zaman algısı giderek daha yapılandırılmış ve ölçülebilir hale gelir.

Çeşitli çalışmalardan elde edilen başka bulgular da kronolojik zamanın, çocukların algısında kademeli olarak nasıl oluştuğunu göstermektedir. Elbette bu süreçte kullanılan araçlar arasında takvimler, saatler ve çeşitli zaman düzenleyiciler bulunur (Trepata, 2002). Bunlar, öğrencilerin başlangıçta ‘önce – şimdi – sonra; dün – bugün – yarın; sabah – öğlen – akşam – gece’ gibi kavramları öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca, günlük rutinler ve özel günler gibi zamanla ilişkili etkinliklerde de zamanın anlamlılığı güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Thornton & Vukelich (1988), Chapman (1993) ve Wood (1995) tarafından belirtilen bu etkileşimler, öğrencilerin zamanı ve tarihi daha bütüncül bir şekilde kavramalarını sağlamaktadır. Bu çerçevede, eğitimcilerin öğrencilere zamanı, sadece kronolojik bir sıra olarak değil, aynı zamanda bir etkileşim ve dönüşüm süreci olarak öğretmeleri büyük önem taşımaktadır. Öte yandan, bu yaklaşımın erken yaşlarda öğretiminin çalışma fırsatlarını azalttığı düşünülmektedir, zira zaman artık yaşamın anları olarak değil, matematiksel olarak parçalanmış bir çizgi olarak algılanır.

Özellikle teorik tartışmalar, çocukların ve gençlerin tarih bilincine dair gelişmelerini, ampirik çalışmalardan daha ileri bir seviyede gösteriyor. Bu durum, zamanın karmaşık işlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, Yunan mitolojilerinin zamansallıkları ve zaman algıları, çocukların öncelikle yalnızca Aonik zamanlığı algıladığı sonucuna varan İspanyol araştırmacıların çalışmalarında özellikle bir olanak sunmaktadır. Konu bağlamında Sabido-Codina vd. (2023) araştırmalarında yöntem olarak fotoğraflar ve çizimler kullandılar. 3-4 yaşlarındaki çocuklardan zamana ait tasvirler yapmalarını istediler. Onların sembolik çizimleri, “anın hemenliği” tarafından belirlenen zaman algılarını göstermiştir.

İlk örnekte, dört yaşındaki bir çocuk ailesini ve çevresini çizmiş, üç yaşındaki bir çocuk ise havayı tasvir etmiştir. Ayrıca, üç yaşındaki çocuğa göre renkler, özellikle anla ilişkili duygusal ifadeler içermiştir. Bu anın gelişimi, yani zamanla Aion kavramı değişmekle beraber, İspanya’da eğitimciler, erken çocukluk eğitimi döneminin ikinci döngüsünden (3 ile 6 yaş arası) ilkokulun orta döngüsüne (8 ile 16 yaş arası) kadar, kronolojik zaman kavramını derslerine dahil etmeye teşvik edilmiştir (Llusà, 2015; Pinto & Pagès, 2020; Sabido-Codina vd., 2023). Buna günlük rutin, takvim, saat, zaman sıralamaları (önce-şimdi-sonra; dün-bugün-yarın; sabah-öğlen-akşam-gece) ve mevsimler dahildir (Torres, 2001; Trepata, 2002). Bu kavramlar, Batı toplumunda gündelik yaşamda karşılaşılan işleri görmek için önemlidir.

Helenistik felsefenin üç tanrı üzerinden gerçekleşen zamansal temsilleri açısından bakıldığında pedagojik uygulamalarda zaman kavramının işleniş biçimlerine dair yeni perspektifler sunulabilir. Özellikle, Kairos’un “kritik an” kavramı, tarih öğretiminde belirli olayların neden önemli olduğunu ve bu olayların geniş tarihsel sonuçlarını anlama konusunda öğrencilere yardımcı olabilir. Kronos’un sağladığı kronolojik yapı, olayların sıralı bir bağlamda nasıl inceleneceğini öğretirken, Aion’un döngüsellik anlayışı, doğrusal ilerleyen bir zaman algısına sahip modern tarih için yeni alternatif anlama imkanları sunabilir. Örneğin tarihin yinelenen doğasını ve toplumsal dönüşümlerin döngüsel yönlerini anlamada kullanılabilir.

Diğer yandan doğrusal zaman anlayışı, bilindiği gibi Kronos tarafından hâkim kılınmıştır. Bu, Aonik zamanın nedensel belirsizliğini, başlangıcı ve sonu olan ve ölçülebilir bir zamanla değiştirir. Doğrusal zaman anlayışının etkisi, toplumda, müfredatta ve eğitimde o kadar derin kök salmıştır ki, 5 yaşındaki çocukların ve hatta bazı 4 yaşındakilerin kavramlarında bile kendini gösterir. Örneğin İspanya’da çocuklar on yaşına geldiğinde ve ilkokulun üst düzeyine geçtiklerinde, müfredat onlara yeni bir meydan okuma sunar: tarihsel zaman bilincinin tanıtımı

ki bu Kairos olarak bilinir (Pinto & Pagès, 2020). Felsefede Kairos, zamanın bir tür kıvrımı olarak anlaşılır, Aion'un sonsuz genişliği ile bağlantılı ve Kronos'tan net bir şekilde ayrılan kendi kimliğini alan özel bir andır. Kairos, sadece ölçülebilen değil, aynı zamanda daha derin bir anlamla dolu olan andır.

Tarihsel zamanın anlamı, bizi geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek ile çeşitli kombinasyonlarla, hem mekânsal hem de zamansal olarak bağlar. Bu bağlamda, Aion, Kronos ve Kairos'un Helenistik zaman temsillerinin özellikleri, modern zaman yönetimi stratejileri geliştirilirken kullanılabilir. Bu karakterlerin özellikleri, çalışma ve kişisel hayat arasındaki dengeyi sağlama, stres yönetimi ve önceliklendirme gibi alanlarda uygulanabilir ve değerli içgörüler sağlayabilir (Hodkinson, 2003; Dawson, 2004). Ayrıca, bu zaman kavramlarının kültürel algılar üzerindeki etkisi de göz ardı edilemez. Farklı kültürlerde zaman algısının nasıl farklılık gösterdiği üzerine bulgular, Batı dünyasının doğrusal zaman anlayışı ile Helenistik dünyanın daha döngüsel ve çok boyutlu zaman anlayışı arasındaki farkları ortaya koyar. Bu, kültürel yorumların ve anlayışların çeşitlenmesine olanak tanır (Safran & Şimşek, 2006, 2009; Solé, 2009).

Helenistik mitolojisinin zamanla ilgili üç tanrısından Aion, sürekli ve döngüsel zamanı temsil ederken; Kronos, ölçülebilir ve sıralı zamanı; Kairos ise geçici ve kritik anların önemini vurgulamaktadır. Bu karakterlerin temsil ettikleri zaman yönleri, modern zaman yönetimi ve tarih eğitimi açısından önemli iç görüler sağlamaktadır (Stow & Haydn, 2000; Barton & Levstik, 1996). İncelenen çeşitli araştırmalar, çocukların zaman deneyimlerinin giderek yetişkinlerinkine benzer bir kronolojiyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre, Batı'da yetişkinlerin yaşamı algılama biçimiyle örtüşen zamanın giderek artan kronolojik temsiliyle uyumlu hale gelmektedir (Sabido-Codina vd., 2023). Bu tür içgörüler, eğitimciler ve politika yapıcılar için, özellikle çocukların zaman kavrayışının nasıl şekillendiğini ve bu kavrayışın onların akademik ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir (Van Norden, 2014).

Sonuç

Zaman kavramının bir anlamda mitolojik temelleri üzerine yapılan bu çalışma, zamanın sadece felsefi bir inceleme konusu olmakla kalmayıp, eğitim, yönetim ve kültürel çalışmalar gibi çeşitli disiplinlerde nasıl uygulamalı bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Helenistik zaman unsurlarının çağdaş dünya cari olan modern zaman ve tarih kavramları üzerindeki etkilerini fark etmek, bireylerin ve toplumların zamanı nasıl algıladıkları ve yönettikleri üzerinde derinlemesine düşünmelerini teşvik etmektedir (Becher & Gläser, 2018). Bu durum, zamanın evrensel bir fenomen modern dönemde ortaya çıkmadığını, antik dönemden günümüze kadar gerek anlayış gerekse bilincini biçimlendiren öğelerle iç içe olduğunu göstermesi bakımından önemli sayılabilir. Eğitimciler ve politika yapıcılar, çocukların zaman algısını geliştirmek için daha bilinçli ve yapılandırılmış programlar tasarlayabilir. Özellikle Kronos'un kronolojik zaman anlayışı, tarih ve sosyal bilgiler müfredatında öğrencilere olayların sıralamasını öğretmek için güçlü bir araç olarak kullanılabilir (Barton & Levstik, 1996). Ancak bu, tek başına yeterli değildir. Öğrencilere sadece geçmiş olayların sırasını değil, aynı zamanda Kairos'un ve Aion'un temsil ettiği gibi, olayların neden o belirli zamanlarda meydana geldiğini ve o anların fırsat ve dönüm noktaları olduğunu anlamalarını sağlayacak daha derinlemesine eğitim yöntemleri geliştirilmelidir (Santisteban, 2010). Bu çerçevede, müfredatın bir parçası olarak Kairos'un ve Aion'un kavramsallaştırdığı kritik zamanlar ve fırsatlar, tarihsel olayların analizinde daha fazla yer alabilir. Örneğin, büyük savaşlar, devrimler veya bilimsel keşifler gibi önemli olayların sadece ne zaman gerçekleştiği değil, neden o belirli anlarda kritik olduğu ve bu anların nasıl değerlendirildiği öğrencilere aktarılabilir (Cooper, 2011;

Dawson, 2004). Bu, sadece tarihsel bilinci artırmakla kalmaz, aynı zamanda genç öğrencilerin problem çözme ve kritik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Sferco, 2015).

Bibliyografya

- Barton, K., & Levstik, L. (1996). Back when God was around and everything: elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 2, ss. 419-454. <https://doi.org/10.3102/00028312033002>
- Barton, K. C. (2002). 'Oh, that's a tricky piece!'. *Children, mediated action, and the tools of historical time. The Elementary School Journal*, 103, 161-185.
- Ben – Baruch, E., & Melitz, Z. (1989/1995). *Ha Zman be Olamam schel Jeladei-ha Gan. Teaching and Learning Activities for Kindergarten Children. Experimental Edition.*
- Becher, A., & Gläser, E. (2018). HisDeKo: a study about the historical thinking of primary school children. *History education research journal*, 15(2), ss. 264-275. <https://doi.org/10.18546/herj.15.2.08>
- Birkeland, Å. (2019). Temporal settings in kindergarten: a lens to trace historical and current cultural formation ideals?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), ss. 53-67. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556534>
- Blanco, Á. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria [Yayımlanmamış doktora tezi].* Barcelona Üniversitesi.
- Blanco, Á. (2008). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, ss. 77-88. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126358/237116>
- Blyth, J. E. (1978). Young children and their past. *Teaching History*, 21, 15-19.
- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through timelines. *Teaching History*, 73, ss. 25-29. <https://www.jstor.org/stable/43257957>
- Castañeda, C. (1997). El tiempo de la historia y el problema de la periodización. *Estudios del hombre*, 5, 79-90.
- Colino, C. (2004). Método comparativo. R. Reyes (Edt.), *Diccionario crítico de ciencias sociales* (ss. 7-37). Plaza y Valdes.
- Cooper, H. (2011). What understanding of chronology can we expect of older primary school children? *Primary History*, 59, 13-15.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación infantil y primaria.* Morata.
- Çiftci, C. (2023). *Hayat bilgisi öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması [Yayımlanmamış doktora tezi].* İstanbul: IU-C Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.
- De Groot-Reuvekamp, M. (2014). *Historisch tijdsbesef, theorie en praktische voorbeelden voor het basisonderwijs. [The understanding of historical time, theory and practical examples for primary education].* Kleio, 55(1), 46-51.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., Van Boxtel, C., & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education* 45(2), ss. 227-242. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1075053>
- Díaz-Barriga, F., García, J., & Toral, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 2, 143-160.
- Duquette, C. (2011). Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. *Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième*

secondaire des écoles francophones du Québec [Yayımlanmamış doktora tezi]. Laval Üniversitesi.

- Durna, F. (2022). Análisis comparado de los conceptos de nación, de minorías y de Europa en los libros de texto de historia de Alemania, España y Turquía [Yayımlanmamış doktora tezi]. Barcelona Üniversitesi.
- Éthier, M., Demers, S., & Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de la Ciencias Sociales*, 9, ss. 61-72. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127609007.pdf>
- Friedmann, W. (2003). Arrows of time in early childhood. *Child Development*, 74(1), ss. 155-167. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00527>
- García, A., & Jiménez, J. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista educación y futuro digital*, 8, ss. 16-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4998809>
- Gómez, C., Rodríguez, R., & Monteagudo, J. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. R. López-Facal, P. Miralles ve J. Prats (Edt.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (ss. 141-166). Graó.
- Gual, C. (2008). Mitología y literatura en el mundo griego. *Amaltea Revista de Mitorítica*, 1, 1-11. <https://revistas.ucm.es/index.php/AMAL/article/view/AMAL0808110005A>
- Hall, S. (1996). *Questions of cultural identity*. Sage Publications.
- Ham, L. (2013). Aión, Kairós, Kronos: una experiencia de la continuidad del tiempo y de la construcción de identidad. A. Oostra ve F. Zalamea (Edt.), *Cuadernos de sistemática peirceana*, 5, (ss. 69-81).
- Heidegger, M. (2016). El concepto del tiempo. *Revista de filosofía*, 51, 149-165.
- Hodkinson, A. J. (2003). Children's developing conceptions of historical time: Analysing approaches to teaching, learning and research [Yayımlanmamış doktora tezi]. Lancaster Üniversitesi.
- Hoge, D. J., & Foster, S. J. (2002, April). It's about time: Students' understanding of chronology, change and development in a century of historical photographs. [Conference session]. Paper presented at the annual meeting American Educational Research Association, New Orleans, United States.
- Hoodless, P. (1996). Time and timelines in the primary school. *Historical Association*.
- Illescas, M. D. (2004). Algunas notas sobre el tiempo en la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. M. González-Valerio, L. Herrerías Guerra, M. Illescas Nájera, M. Luna Argudín, T. Checchi González, D. Hellion ve G. Flores Quintero (Edt.), *Tres miradas en torno al tiempo: Merleau-ponty, Gadamer y Ricoeur* (ss. 61-72). Editorial UAM.
- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational Review*, 15(2), 87- 104.
- Kolbasar, S. (2021). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde değişim ve süreklilik becerisinin öğretilmesi: Bir eylem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul: İU-C Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kölbl, C., & Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3(2), ss. 1-48. <https://doi.org/10.17169/fqs-2.3.904>
- Körber, A. (2007). Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. A. Körber, W. Schreiber ve A. Schöner (Edt.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (ss. 17-53). Neuried.

- Kübler, M. (2011). Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller ve S. Wittkowske (Edt.), Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts (ss. 338-343). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kübler, M. (2018). Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historische Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern. M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bientenhard ve E. Engeli. (Edt.), „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“. Vorstellung von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (ss. 231-253). Bad Heilbrunn.
- Le Marec, Y. (2009). Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 8, ss. 3-12. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184390>
- León, J. (2011). El tiempo del aion. Una lectura de Manfredo Tafuri como rizotopía de la historia [Yayımlanmamış doktora tezi]. Navarra Üniversitesi.
- López-Dóriga, I. (2014). ¿Por qué datar carporrestos arqueológicos por radiocarbono?. Nailos Estudios Interdisciplinarios de Arqueología, 1, ss. 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4765632>
- Lorenc, J., Mrozowski, K., Oniszcuk, A., Staniszewski, J., & Starczynowska, K. (2013). How is chronological thinking tested. Edukacja. An interdisciplinary approach,1, ss. 84-97. <https://jbc.bj.uj.edu.pl/publication/294910>
- Llusà, J. (2015). Ensenyar historia des de la contemporaneïtat estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO [Yayımlanmamış doktora tezi]. Barcelona Autònoma Üniversitesi.
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 3, ss. 39-48. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126182>
- Mill, J. S. (1843). A system of logic, ratiocinative and inductive. Cambridge.
- Montero, M., Lucero, M., & Méndez, J. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. Revista española de pedagogía, 239, ss. 27-48. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2411&context=rep>
- Mumford, L. (1977). Técnica y civilización. Alianza Editorial.
- Núñez, A. (2007). Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós. Paperback.
- Oeveste, H. (1987). Kognitive Entwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine Revision der Theorie Piagets. Hogrefe Verlag.
- Özen, R., & Sağlam, H. I. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışı. Akademik Bakış Dergisi 22, ss. 1-15. <https://arastirmax.com/en/publication/akademik-bakis/22/ilkogretim-ogrencilerinin-degisim-surekliligi-algilayisi/arid/e049384c-ae22-4ae8-adf2-2ad3cc9eacde>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. M. T. García-Santa (Edt.), Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué (ss. 187-208). Díada.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje, del tiempo histórico, en la educación primaria. Cuadernos Cedes Campinas, 82, ss. 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLyhchp5rWPd/?format=pdf&lang=es>
- Pinto, D. C., & Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. Clio & Asociados, (30), ss. 90-106. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12142/pr.12142.pdf

- Sabido-Codina, J., Bellatti, I., & Callarisa, J. (2023). Didáctica del tiempo en educación infantil. El tiempo percibido de los infantes 3-6 años a partir del dibujo libre. *REIFOP*, 26(1), 141-156. <https://doi.org/10.6018/reifop.532171>
- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim online*, 5(2), ss. 87-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91046>
- Safran, M., & Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 2(6), 542-548.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, ss. 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Schreiber, W. (1999). *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlage historischen Lernens*. Neuwied.
- Scott, C. (1996, 24-28 March 1996). The acquisition of some conversational time concepts by pre-school children [Sözlü bildiri]. *American Education Research*. University of Western Sydney Nepean, Chicago, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407155.pdf>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. *Nelson College Indigenous*.
- Sferco, S. (2015). Foucault y kairós. Los tiempos discontinuos de la acción política. Bernal.
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir çalışma, Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri/ Educational sciences: Theory & practice, 7(1), ss. 589-615. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/189?locale-attribute=en>
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Solé, M. G. (2009). Primary history: Time concepts and historical understanding in children and contexts for their development [Yayımlanmamış doktora tezi]. *Minho Üniversitesi*.
- Solé, G. (2019). Children's understanding of time: A study in a primary history classroom. *History Education Research Journal*, 16(1), ss. 158-73. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10073615/>
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. J. Arthur ve R. Phillips (Edt.), *Issues in the Teaching of History* (ss. 83-97). Routledge.
- Pala, F., & Şimşek, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarihlerin (dates) öğretimi. *Turkish history education journal*, 5(1), ss. 136-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/26593/279916>
- Thornton, S. J., & Vukelich R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 16, ss. 69-82. <https://doi.org/10.1080/00933104.1988.10505556>
- Torres, P. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Ediciones Torres.
- Trepat, C. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. C. Trapat ve P. Comes (Edt.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (ss. 7-122). Grao.
- Van Norden, J. (2014). *Geschichte ist Zeit*. lit-Verlag.
- Viñao, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 2/1994, 5(2), ss. 9-45. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A>
- Wendorff, R. (1985). *Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewusstseins in Europa*. Opladen.
- Wood, S. (1995). Developing An Understanding Of Time—sequencing issues. *Teaching History*, 79, ss. 11–14. <http://www.jstor.org/stable/43260005>

<i>Etik Beyanı:</i>	Çalışma literatür incelemesi ve sonrasında ilişkisel bir tartışma üzerinden yürütüldüğü için etik kurul onayı gerektirmemektedir.
<i>Katkı Oranı Beyanı:</i>	Bu çalışma ortaklaşa yazılmıştır. Tüm yazarlar araştırmanın konsept ve tasarımına, veri toplama ve analizine ve makalenin yazımı ve revizyonuna eşit derecede katkıda bulunmuştur. Her yazar makalenin son halini onaylamıştır ve çalışmanın tüm yönlerinden sorumlu olmayı kabul etmektedir.
<i>Destek/Finansman Beyanı:</i>	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
<i>Çıkar Çatışması Beyanı:</i>	Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
<i>Yapay Zekâ (AI) Kullanımı Beyanı:</i>	Yazarlar, bu makalede yer alan, metinlerin, resimlerin, grafiklerin, tabloların oluşturulmasında, verilerin analizinde ve ilgili literatürün (kaynakların) belirlenmesinde herhangi türden üretken yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederler.
<i>Telif Hakkı ve Lisans:</i>	© 2025 TUHED. Bu makale Creative Commons Attribution CC BY-NC lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmıştır. Bu lisans, orijinal kaynağa uygun şekilde atıfta bulunulduğu, kullanım ticari olmadığı ve herhangi bir değişiklik veya uyarılama yapılmadığı sürece çalışmanın herhangi bir ortamda kullanılmasına ve dağıtılmasına izin verir.






The image of Türk in Albanian high school history textbooks

Ahmet Tuna SÜRENOĞLU

 0000-0001-7278-9723, E-mail: atunasurenoglu@gmail.com

Sezai ÖZTAŞ

 0000-0002-1742-4200, E-mail: soztas@nku.edu.tr

Institution: Tekirdağ Namık Kemal University, ROR ID: <https://ror.org/01a0mk874>

Abstract: States often emphasize their national historical narratives in history textbooks, prioritizing their own national histories. However, there are significant commonalities between the histories of nations that are geographically close and have lived under the rule of the same empires. One key element of this shared historical heritage is the great empires that ruled vast regions, such as the Ottoman State, which governed the Balkans for centuries. The Ottoman State played a major role in the Balkans, deeply influencing the political, economic, and cultural structures of the region. Therefore, examining the image of Türks in the history textbooks of Balkan states that gained independence from the Ottoman State is important. History textbooks have served as tools for transmitting the ideologies of nation-states to future generations since the 19th century. The impact of political ideologies in the preparation of these textbooks is undeniable. In the case of Albanian history textbooks, the portrayal of Türks has played a significant role in shaping the country's historical narrative. This study examines the image of Türks in Histori 10, Histori 11, and Histori 12, which were published in 2016 and are currently used in high school history classes for grades 10, 11, and 12 in Albania. Using a descriptive survey model common in social sciences, the study explores the topics related to Turkish history and how these topics are presented to students. It also analyzes how events and facts from Turkish history are understood by students through the use of questions and supplementary materials (e.g., reading passages and visuals). Key events such as Skanderbeg's resistance against the Ottomans, Ottoman administrative policies in Albania, and the country's independence process are emphasized, shedding light on how Ottoman history is portrayed in these textbooks.

Research Article



Keywords:

Albania, history textbook,
Turkish image

Received: 13.09.2024

Accepted: 3.12.2024

Published: 26.05.2025

Corresponding Author Ahmet Tuna SÜRENOĞLU (atunasurenoglu@gmail.com)

To Cite This Article Sürenoğlu, A.T. & Öztaş, S. (2025). The image of Türk in Albanian high school history textbooks. *Turkish History Education Journal*, 14(1), pp. 17-34.
<https://doi.org/10.17497/tuhed.1549807>



Introduction

The historiography, represented by its earliest known figure Herodotus (4th century BC), began in Ancient Greece and has persisted until today. The initial examples of history writing were exclusive to Ancient Greece, where Herodotus developed his narrative approach based on oral traditions (Demir, 2005: 60-63). This style of history writing influenced the decisions of rulers and contributed to the establishment of state traditions. Herodotus was followed by Thucydides, and subsequently, history writing evolved with different approaches in various nations up until the French Revolution. Leopold von Ranke's belief that "there is no history except universal history" led to the development of document-based historiography, giving rise to the concept of universal history (Şanbey, 1960: 273-289; Keskin, 2008: 353-362).

When examining textbooks, it is evident that in the 19th century, history education was structured to cultivate "citizens suitable for the nation" to ensure the political legitimacy of nation-states (Şimşek, 2018: iv-v). This concept of constructing the "suitable citizen" in history education developed and took shape during the 19th century. From this perspective, the concept of "the other" became a fundamental basis for the formation of each nation's character, and this sometimes resulted in the construction of national viewpoints through distorted or false stereotypes. These national viewpoints became the culture of those who later came to power, shaping their educational programs accordingly. To eliminate these stereotypes and prevent the construction of the "other," systematic efforts were undertaken under the auspices of UNESCO to continue working on textbooks. At the core of these efforts lies the concept of "image."

Imagology emerged in the 1950s in France and has since become a discipline that specifically studies how cultural images are produced, perceived, and transmitted. Looking at the etymological roots of the term, we find that the word "image" derives from the Latin "imago," evolving through various linguistic transformations to ultimately mean "picture" or "visual representation." However, it is important to draw a critical distinction here: while the verbs "look" and "see" are often used interchangeably in everyday language, they differ significantly in terms of depth of meaning. "Looking" refers to a superficial perception, while "seeing" involves a deeper understanding and comprehension process. In this context, imagology not only addresses the superficial appearance of images but also explores the underlying meanings. If an image is not "seen" properly and is merely perceived at a surface level, it is likely that historical events and social structures will be misinterpreted. The creation and correct understanding of images are vital for constructing a healthy historical perspective. Especially when the ideological or cultural background of an image is overlooked, the distortion of history and the production of alternative narratives and myths becomes inevitable. In this regard, Öztürk (2018) emphasizes that images have deep impacts on historical reality, and if images are not properly analyzed, societal memory can be misled. Öztürk argues that images should be studied not only as aesthetic elements but also in social and historical terms, thus offering an interdisciplinary perspective on imagology.

In short, humans differentiate, package, and communicate potential, perception-based, and produced information through images. In this context, I understand the categorization, differentiation, questioning of relationships and essences, and the promotion and definitions of knowledge in the imaginal realm as a new disciplinary issue, which I refer to as "Imagology". (Öztürk, 2018: 22)

Öztürk's definition can be considered as the ontological foundation of imagology, as he introduces a methodology by addressing the Imagist Epistemology approach from various perspectives. However, contrary to Öztürk's proposed methodology, Logvinov views imagology

as a research method within the social sciences (Logvinov, 2003: 204). On the other hand, Soenen regards it as a part of the sciences, seen from the perspective of other academic disciplines (Soenen, 1997: 125-138).

The term image is defined by the Turkish Language Association as "general appearance, impression, and image." However, in Turkish, this term also has a broad usage within the realms of science and art. The focus here will be specifically on the term "imaj" (image), as it can be defined as an "image" created by the combination of various pieces of information. In this context, the evaluation of information obtained from natural relationships, cultural life, certain prejudices, and propaganda is of significant importance (Tolongüç, 1992: 11-12). The word imaj derives from the Latin term *imagos* (illusory appearance) and carries different meanings in Turkish. According to the Turkish Language Association dictionary, it is first defined as something that is conceived in the mind and desired to be realized, such as a dream or vision. Secondly, it is used to refer to general appearance and impression (Özsüer, 2012: 269-309). From the perspective of psychology, an image is defined as the mental reflection of an object perceived by the sensory organs, appearing in consciousness without external sensory stimuli, referring to objects and events that emerge in consciousness (Şimşek, 2018: 3-12).

History textbooks have been among the tools used since the 19th century to transmit the ideologies of nation-states to future generations. Viewed from this perspective, history education not only bridges the past and the present but also plays a crucial role in citizenship education and cultural transmission (Demircioğlu, 2008: 83). The influence of political ideologies in the preparation of history textbooks is undeniable. In this context, the image of the Türk in Albanian history textbooks has played an important role in the country's historical narrative. Indeed, the Ottoman State, a Balkan state, ruled the Balkan region for centuries. The study of the image of the Türk in the history books of the Balkan states that gained independence from the Ottoman State is therefore of great significance. This study examines the image of the Türk in the *Histori 10*, *Histori 11*, and *Histori 12* history textbooks, published in 2016 and currently used in Albanian high school history courses for the 10th, 11th, and 12th grades. History lessons in Albania start from the sixth grade of primary education. According to the curriculum set by the Albanian Ministry of Education and Sports, books are prepared by various publishing houses in Albania. The selection of books is left to the discretion of schools. However, Albas School Publications (Botime Shkollore Albas) is the most widely used publisher of Albanian language textbooks for history lessons in schools across Albania, Kosovo, and North Macedonia.

Although there are studies in the literature regarding the image of the Türk in history textbooks worldwide (Şimşek, 2018), there are also studies examining the history textbooks of Balkan and Black Sea countries (Hacısalıhoğlu, 2020). Additionally, there are studies on the image of the Türk in textbooks from Balkan countries (Batan, 2011; Biljali, 2007; Gatina, 2009; Gökdem, 2010; Kiran, 2014; Maharramova Cengiz, 2016; Muhasilović, 2015; Özsüer, 2018; Tuncer, 2012; Ulubaş, 2009; Yıldız, 2008; Zunic, 2008). In relation to the image of the Türk in Albanian history textbooks, studies by Jazexhi (2009) and Bilmez (2020) can be found. Jazexhi examined the history textbooks at the general high school (gymnasium) level published by Librit Shkollor and Media Print publishing houses between 2000 and 2006. Bilmez (2020), in his study, examined the history textbooks for middle and high school levels published by Albas Publishing between 2005 and 2011. This relevant study was carried out as part of the TÜBİTAK 1001 Project between 2011 and 2014 under the project titled "The Image of the Ottoman Türk in Contemporary History Textbooks in the Balkans and the Black Sea Countries," and was published as part of the project output. This research, however, offers a current perspective by

examining the Histori 10, Histori 11, and Histori 12 history textbooks, first published in 2016 by ALBAS Publishing and still used in Albanian high schools today.

Method

Research Method and Design

This research examines the image of the Türk in Albanian high school history textbooks. The study is designed qualitatively, and the descriptive survey model has been employed. Descriptive surveys are conducted on large groups. According to Karakaya, the descriptive survey model aims to “investigate the phenomenon as it is and determine the existing situation” (Karakaya, 2012: 66). In this research, history textbooks used in Albanian high schools from 2016 to the present have been analyzed to provide a current perspective.

Data Collection Tools

For data collection, document analysis has been used as the method in this study. Document analysis is employed systematically to examine and evaluate documents obtained from both printed and electronic materials. According to Özkan (2023: 3), document analysis involves not only summarizing or explaining a document related to the research topic, but also analyzing its content, often exploring the message, intent, and motivation intended in the document within a specific historical or contemporary context.

In this regard, the relevant high school history textbooks in Albania were obtained from the respective publishing houses and analyzed within the framework of document analysis. The analyzed history textbooks are listed in Table 1. This study, conducted through textbook analysis, does not require ethical approval.

Table 1

Analyzed History Textbooks

Book Title	Author(s)	Year	Publisher	Place of Publication
Histori 10	Menduh Dërguti & Tomi Treska	2016	Albas	Tirana
Histori 11	M. Dërguti, F. Duka, L. Dushku, S. Boçi	2017	Albas	Tirana
Histori 12 (Elective)	M. Dërguti, S. Çunga, D. Egro, P. Teli, L. Dushku, S. Boçi	2018	Albas	Tirana

Analysis of Data

In this research, descriptive analysis was used to analyze the data obtained. The aim of descriptive analysis is to present the data not simply by direct presentation but by categorizing and interpreting it. Therefore, in this study, the high school history textbooks were examined separately by grade level.

Results

The Image of the Türk in Histori 10 (10th Grade Level) History Textbook

The Histori 10 history textbook published by Albas Publishing consists of six themes (Derguti, M., Treska, T., & Egro, D., 2016: 4-5). These themes are as follows:

- Ancient Greek and Roman Civilizations
- Powerful Civilizations in the Middle Ages

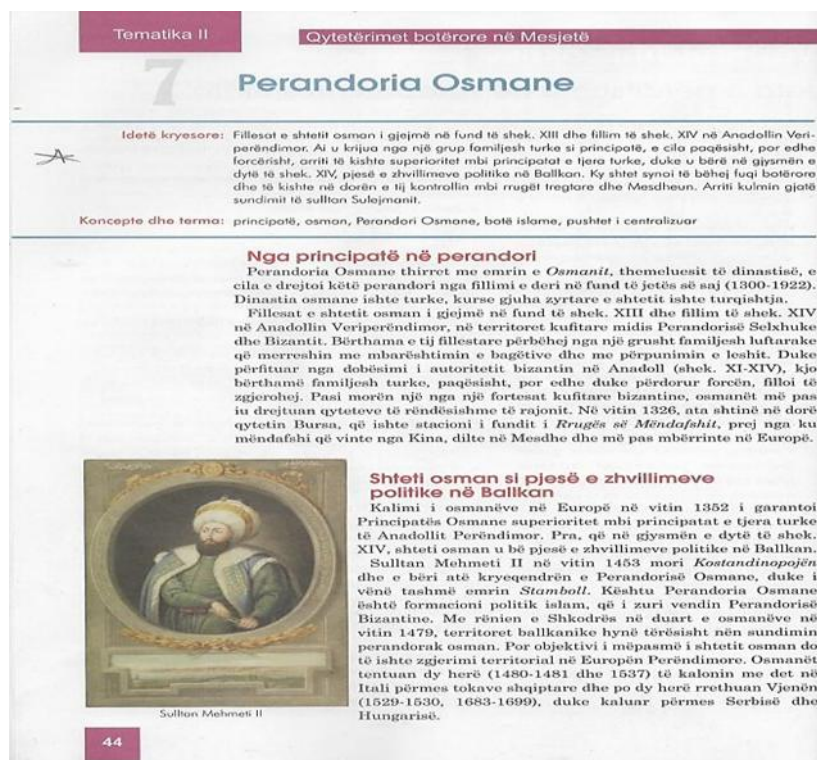
- Civilizations at the Dawn of Modern History
- The End of Major Changes
- The Age of Major Uprisings
- Contemporary Civilizations (1945–Present)

In the textbook, the image of the Türk first appears under the theme Powerful Civilizations in the Middle Ages. While general information about civilizations is provided, information about the Ottoman State is also included. In addition, it is mentioned that the Türks began to enter Anatolia during the Crusades after the Battle of Manzikert in 1071, and it is noted that the Byzantine Empire requested help from Europe (Derguti, M., et al., 2016: 44). Furthermore, a paragraph is dedicated to the collapse of the Byzantine Empire, stating that the Fall of Constantinople marked the end of the Byzantine Empire (Derguti, M., et al., 2016: 28).

When discussing the relationship between Arab-Islamic and European civilizations, the Crusades are addressed. Under the subheading of the Crusades, it is mentioned that the Turks advanced into the interior of Europe and that during the Ottoman State period, they crossed into the Balkan territories. In this context, it is stated that Europeans now aimed to protect Constantinople instead of Jerusalem. The Ottoman State is presented with the idea that the Crusades remained the greatest fear for Europeans (Derguti, M., et al., 2016: 28).

Figure 1

Subheading of the Ottoman State in the Albanian 10th Grade History Textbook



The conquest of Constantinople is presented as a significant event that enhanced the prestige of the Ottoman State, with the goal being the leadership of Islam. During the reign of Sultan Selim I, the Ottoman State's dominance over Islamic lands is highlighted, and the Ottoman State is described as the last great empire of the Islamic world.

Under the subheading "Social Organization," the reign of Sultan Suleiman the Magnificent is depicted as the pinnacle of the empire. During this period, society is divided into two classes: the first class consists of soldiers, and the second class is the raja (subject

people). The soldiers are described as receiving salaries from the state but not engaging in productive activities. The raja class, on the other hand, consists of the large population that pays taxes, including both rural and urban dwellers. It is noted that both Muslims and non-Muslims are part of this group.

In the section on state revenue, after mentioning the Ottoman State's expansion across three continents, it is explained that the smallest unit paying taxes is the nuclear family. The taxation system is said to be the same for all citizens, with the exception that non-Muslims pay one additional tax. The cizye (poll tax) is described as a tax collected from men over the age of 15, who were exempt from military service.

In the section on other religions, it is pointed out that after the conquest of Constantinople, the Ottoman State protected institutions such as the Orthodox Patriarchate, the Armenian Patriarchate, and the Jewish rabbinate, and this protection is considered one of the reasons for the Empire's long lifespan.

In the 10th grade textbook, the portrayal of the Ottoman State is primarily found in the third theme. Under the title "The Ottoman Empire in the Balkans," it is stated that the Ottoman State first entered the Balkans in 1352 by capturing the Gallipoli Fortress. The Martisa (Chirmen) and Kosovo battles of June 15, 1389 are discussed, and the Ottoman State's dominance over the Balkans for centuries is explained. The death of Serbian King Stefan Dušan is presented as the reason for solidifying this dominance during the classical period. The conquest of Edirne in 1361 is mentioned as a key strategic move in strengthening Ottoman rule in the Balkans, and the capture of the Via Egnatia route is noted. After Dušan's death, independent states formed in the Balkans are shown on the map.

Figure 2

Balkan Map of 1355



During the section on the "Anti-Ottoman Coalition and the Battle of Kosovo (1389)", it is mentioned that after the Battle of Çirmen, there were two options for the Ottoman State in the Balkans: to submit or to fight. In support of this narrative, an illustration is included, depicting the death of Sultan Murad I (Derguti, M., et al., 2016: 63).

Figure 3

Depiction of the First Battle of Kosovo



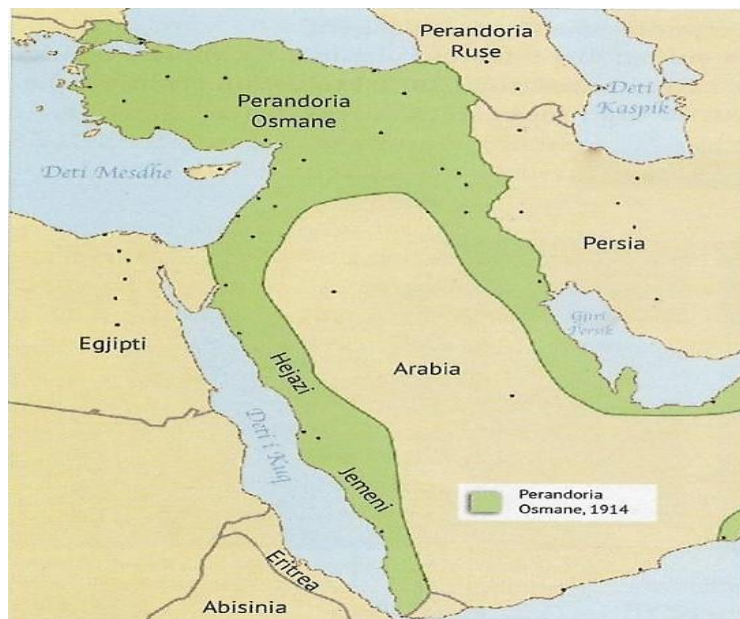
After the depictions of the Battle of Kosovo, the book discusses the Ottoman State's bureaucracy, explaining the administrative and regional organization, where the Beys in the sancaks (provinces) were placed under the command of the Balkans Beylerbeyi (the governor of the Balkans) during wartime. The Beylerbeyi was also given the title of the supreme commander. The importance of the Balkans to the Ottoman State is emphasized in the book, along with the assertion that the belief in a violent Islamization policy being pursued by the Ottoman State is wrong. The book states that if the Ottomans had tried to forcefully Islamize the region, it would have been impossible to maintain social stability.

In the fifth unit of the book, the topic "Türkiye: The Establishment of a Secular National State" is discussed. This section is a chronological continuation of the previous discussions on Turkish history. It is noted that during World War I, the Turkish people resisted not only the occupation of Anatolia by the Great Powers but also the monarchy. Following this, the book covers the declaration of the Republic on October 29, 1923, and emphasizes that Mustafa Kemal later took the surname Atatürk. The book states that through the reforms of Mustafa Kemal Atatürk, the Turkish state became Europeanized. The topic is examined under three subheadings: "The Ottoman Empire During World War I," "Atatürk and the Struggle for the Liberation of Anatolia," and "Reforms for the Europeanization of the Turkish Nation-State."

Under the subheading "The Ottoman Empire During World War I," it is mentioned that the Ottoman army fought heroically in the Gallipoli Campaign, preventing the British fleet from entering Istanbul, with Mustafa Kemal Atatürk leading the campaign. Visual representations of the Ottoman State's territories during World War I are included in the section discussing occupations.

Figure 4

Map Showing the Borders of the Ottoman State in 1914 in the Albania 10th Grade History Textbook



In the section titled "Atatürk and the Struggle for the Liberation of Anatolia," the difficult circumstances faced by Anatolia due to occupation are described. Additionally, it is mentioned that Sultan Mehmed VI appointed Mustafa Kemal Atatürk as an inspector of the Third Army to restore order. It is stated that Mustafa Kemal Atatürk, after leading the National Struggle, ended the Ottoman Sultanate with the signing of the Lausanne Treaty (November 20, 1922-July 24, 1923) following the events of May 19, 1919, when he arrived in Samsun.

In the section "Reforms for the Europeanization of the Turkish Nation-State," Atatürk's principles and reforms are discussed, highlighting the replacement of symbols of Islam with those of European civilization. The content in this section is supported by a portrait of Mustafa Kemal Atatürk, and a dictionary activity is included explaining terms such as "Abolition" and "Anatolia" (Derguti, M., et al., 2016: 133).

Figure 5

Mustafa Kemal Atatürk



Histori 11 (11th Grade History Textbook) and the Image of the Türks

The 11th grade history textbook published by Albas includes six themes (Derguti, M., Dushku, L., Duka, F., & Boçi, S., 2017: 4-5). These themes are:

- Ancestors of Albanians in the Ancient Age
- Albanians in the Middle Ages (Approximately 5th to 15th centuries)
- Albanians from the Late 14th Century to the Early 20th Century
- The Struggles of the Albanian Independent State (1912-1939)
- Albanians and World War II (1939-1944)
- Albania Under Communist Regime (1944-1990)
- The Fall of the Communist Regime and the Victory of Democracy

The first mention of the Turkish image in the 11th grade textbook appears under the topic “The Arrival of the Ottomans in the Balkans. The Balkan-Albanian Dream,” which is part of the theme “Albanians from the Late 14th Century to the Early 20th Century.” The section includes a timeline, key terms, and a glossary, providing a historical context with important events listed on the timeline.

In the section titled “The Resistance of Albanians Against the Ottomans and the Diplomacy of Skanderbeg’s State,” the textbook discusses Skanderbeg (Gjergj Kastrioti-Skenderbeu) and his resistance against the Ottoman State after the Assembly of Lezha. The textbook also highlights the failure of Sultan Murad II and Sultan Mehmed II's attempts to conquer Albania, noting that Skanderbeg’s death on January 17, 1468, marked the end of Albanian resistance against the Ottomans (Derguti, M., et al., 2017: 55-56).

In Albanian political history, Skanderbeg is recognized as a prominent figure, and the term “state” is closely associated with his era. The support Skanderbeg received from Christianity, Western civilization, and the Vatican is emphasized, and his international relations and vassal agreements are mentioned. His importance is linked to his role in halting the Ottoman State’s expansion into Western Europe.

In Albanian political history, Skanderbeg (Gjergj Kastrioti-Skenderbeu) is recognized as a prominent leader, and his era has been associated with the term “state.” This association emphasizes Skanderbeg’s role as a unifying figure and a symbol of resistance. His international relations are highlighted, indicating that he was supported by Western Christian powers, particularly the Vatican, which provided both financial and moral support to Skanderbeg. This external assistance was formalized through various treaties and vassal agreements, illustrating the complex diplomatic network Skanderbeg established.

The textbook notes that the term “state” as applied to Skanderbeg’s rule can be contrasted with the concept of “freedom,” which reflects a deeper political sentiment. The idea that the Ottoman State’s presence in the region is perceived as an “occupation” ties into this narrative, illustrating the view that the Ottoman conquest was seen as an external imposition that challenged local autonomy. Skanderbeg's importance, as stated in the text, lies in his role in halting the Ottoman State's expansion into Western Europe, cementing his legacy as a defender of regional independence and a significant figure in Albanian history.

Under the topic “Characteristics of Economic Development,” the book explains that, similar to other conquered regions, Albania was subjected to the timar system under Ottoman rule. Terms such as has, zeamet, and timar, referring to different types of land grants, are used to explain the system. Additionally, the tax system in the Ottoman State, including examples like baş vergisi (head tax), is described, with kan vergisi (blood tax) mentioned as a reminder of the practice of recruiting janissaries in the Balkans. The kan vergisi was a unique tax system

through which young male children were collected to form the elite janissary corps, illustrating how the Ottomans maintained control over the region's population and military structure (Derguti, M., et al., 2017: 62).

Under the topic "Characteristics of the National Renaissance and the Political Program of the Albanian Renaissance," the textbook incorporates the poem "O moj Shqypini" (translated as "Oh my Albanian!") by Vasa Pasha to emphasize the importance of the Renaissance in fostering awareness and unity among Albanians. This inclusion encourages students to engage with the historical context of the Albanian Renaissance and reflect on how it influenced national consciousness.

The poem serves as a poignant example of how cultural and national movements can be mobilized through literature to evoke a sense of identity and solidarity. In this case, Vasa Pasha's work expresses both pride and a call to action, resonating with the desire for national independence and self-determination that characterized the Albanian Renaissance. This movement was pivotal in awakening cultural and linguistic consciousness, promoting the use of the Albanian language, and laying the groundwork for future nationalist efforts.

By presenting this poem, the textbook aims to illustrate how literature and artistic expression were not only vehicles for preserving cultural heritage but also tools for political and social change. Students are invited to discuss the significance of such works in shaping collective identity and the broader movement toward independence and unity among the Albanian people (Derguti, M., et al., 2017: 69).

Shall we be separated from this beloved mother?

Shall strangers step on it?

No, no! No one wants this.

This black page, which everyone fears!

Before Albania disappears like this.

Let me have courage with a rifle in my hand!

Rise, Albanians, wake up from your sleep,

Embrace each other like a safe brother,

And do not look at the church or the mosque:

The religion of Albanians is Albanianism! (Derguti, M., et al., 2017: 69)

Under the "Renaissance Character" topic, the national liberation movement's outbreak is grounded, with the ultimate goal of the reforms carried out by the Ottoman State being the liberation from the Ottoman State itself. As is known, Renaissance means rebirth. The term "Renaissance" is used in this context to represent the rebirth of Albania. The aim of the Renaissance in Albania is stated to be the awakening of cultural consciousness in the Albanian language and the pursuit of perfection. This narrative suggests that the Renaissance is synonymous with the Albanian National Movement.

Under the subtitle "A New Step in Education and Cultural Developments," Albanian educational and cultural activities in Istanbul are discussed. The acceptance of the alphabet compiled by Sami Fraşheri is explained, and his activities related to the Albanian language are highlighted. The acceptance of the alphabet is considered a step toward the development of scientific and literary works, and it is also stated that the opening of Albanian schools became possible. Based on this information, it is noted that in Albania, Turkish schools, Greek schools

for Orthodox Christians, and Italian schools for Catholics were opened. It is also mentioned that Albanian language education was secretly provided in these schools by patriotic Albanian teachers. By the 1880s, with the mediation of Naim and Sami Fraşheri, permission to open Albanian-language schools was granted, and both boys' and girls' schools were established.

At the end of the topic, in the "Test Your Knowledge" section, the discussion prompt asks: "Carefully read the explanation by Gjerasim Qiriazhi and analyze the situation in Albania on the eve of the opening of the Vashava School in Korça. Evaluate the importance of education in the mother tongue." The following sentences are also included:

Our country is experiencing a period of stagnation due to Turkish oppression. Our people are hardworking and tireless, but in this current regime, what good are these virtues? All the money is taken from us through taxes, and we get nothing in return. Almost no roads exist, and the lack of good roads makes transportation difficult, hindering trade... As a result, poverty reigns in the country, and because we are not allowed to have our own schools, ignorance is everywhere. (Derguti, M., et al., 2017: 80)

Figure 6

The First Albanian School in Korça



Here, the Türks are described as perpetrators of oppression. While the hardworking nature of the Albanian people is mentioned, it is emphasized that such characteristics are disregarded due to the current regime. Examples of this include the lack of infrastructural development and education. Additionally, the inclusion of biography may have been done to inspire admiration for great individuals among the students (Öztaş, 2018: 30).

Türkish Image in the Histori 12 (12th Grade Level) Elective History Textbook

The 12th grade History course is taught as an elective in Albania. The Histori 12 textbook by Albas Publishing differs in design from the mandatory 10th and 11th-grade Histori textbooks (Derguti, M., Dusku, L., Çunga, S., Egro, D., Teli, P., & Boçi, S., 2018: 4-7). The book consists of five themes, which are:

- History and the Historian
- Antiquity
- The Middle Ages (4th - 14th centuries)
- Modern History (15th - early 20th century)
- Contemporary Period (1919 - present)

It is well known that the Türks have existed not only in a specific time period but have continuously survived from the cultural centers of Central Asia to the present day. The history of the Türks, starting from the Huns, has manifested not only in Central Asia but also in Europe. During the Migration of Peoples, it is known that the Huns, under the leadership of Balamir, organized in Europe and founded the European Hun State. The book mentions that the European Hun State experienced its brightest period during the reign of Attila. It is also stated in the Middle Ages theme that Attila exerted pressure on the Roman Empire and plundered Rome. The book includes a depiction of Attila as well (Derguti et al., 2018: 68-69).

Under the subheading "Ottoman Occupation, Byzantine and Balkan Aristocracy," it is stated that the Ottoman State took advantage of the fragmentation of the Serbian Kingdom, completing the conquest of Edirne in 1361. It is mentioned that Edirne served as a base in the Balkans, and from this, the Ottoman State's Balkan conquests are discussed. From the perspective of Albania, it is noted that the society was divided into two parts: one consisting of those who attempted to rebel against the Ottoman State, and the other made up of Albanian nobles who joined the Ottomans. The second group, led by figures like Isa Pasha, is further identified as the first core of Islamized Albanian nobles.

Under the subheading "The 1443-1444 Crisis and Gjerg Kastrioti Skanderbeg's Return," it is mentioned that after the definitive conquest of Thessalonica, a council was convened in Florence against the Ottoman State, which ultimately led to the Battle of Varna. In this context, it is stated that Skanderbeg returned to his ancestral homeland. Notably, the term "Constantinople" is used instead of "Istanbul" in the text (Derguti, M., et al., 2018: 115-116).

Figure 7

Skanderbeg's Return to Krujë



Under the subtitle "The Fall of Constantinople (May 29, 1453)," it is stated that Constantinople was brought under the control of the Ottoman State on May 29, 1453, and that the Ottoman State rose on the ruins of the Eastern Roman Empire. It is also mentioned that this event posed an obstacle to Skanderbeg.

Figure 8

Sultan Mehmed's Entry into Constantinople



The use of the terms "occupation" and "invasion" in the concluding questions of the section clearly reveals that the portrayal of the Ottoman State's conquest activities is framed as an occupation in these narratives.

Under the heading "Islamization of Albanians," the subheading "Islamization of the Albanian Aristocracy" discusses the spread of Islam in Albanian lands. It is stated that, despite the power of the Ottoman State, the empire did not implement a policy of forced Islamization. However, it is mentioned that the Albanian aristocracy had to convert to Islam in order to take positions in the state apparatus. In this context, three options are presented for the Albanian aristocracy:

- Integrate into the Ottoman state system,
- Abandon their property and emigrate,
- Resist through war.

The narrative illustrates how the aristocracy played a role in the state's administration, with examples of the *devşirme* system and its services in the Ottoman State. Under the subheading "Islamization of the Region," it is noted that following the conquest, the construction of mosques became part of the Islamic tradition, and the landscape of the city of Tirana changed as a result.

Under the heading "Fundamental Documents of Albanian Nationalism," the process of the creation of a nation-state in Albania in the 19th century is discussed. In the subheading "Pashko Vasa: The Truth about Albania and the Albanians," Pashko Vasa is presented as an intellectual who adapted European ideas to the Ottoman and Albanian realities. His historical work, *E vërteta për Shqipërinë dhe shqiptarët* ("The Truth About Albania and the Albanians"), is examined. In the subheading "Sami Frashëri: What Was Albania, What Is It, and What Will It Be? (Bucharest, 1899)," the historical work *Shqipëria ç'ka qënë, ç'është e ç'do të bëhet* by Sami Frashëri is discussed. In this context, Albanian doctrines are debated, emphasizing the importance of these two works in the formation of the nation-state. While discussing Frashëri's work, it is also mentioned that he adopted a harsh stance against the Ottoman State.

The heading "Russia and the Serbian Uprising (Pan Slavism). The Greek Uprising (Orthodox Alliance)" deals with the separatist movements the Ottoman State faced in the 19th

century in the Balkans. Under the subheading "Russia's Pan-Slavic Policy in the Balkans and the Serbian Uprising," Russia's activities in the Serbian uprising and the Serbian independence are discussed. Under the subheading "Russia's Orthodox Policy in the Balkans and the Greek Uprising," the Greek revolt is explained. This event is described as eventually turning into a conflict between Christians and Muslims, and the separation of the Rum (Greek) population from the Ottoman State is portrayed as a shock, marking the beginning of the empire's decline in the Balkans (Derguti, M., et al., 2018: 157).

Under the heading "The Russian Threat in the Balkans, the Ottoman State, and the Berlin Congress," the terms Pan-Slavism and Pan-Orthodoxy are addressed, with a discussion on Bulgaria's activities under Ottoman protection and the separation from the Istanbul Patriarchate. The process in the context of the Eastern Crisis is examined, concluding with the intervention of the Great Powers following the spark of the Bosnian-Herzegovinian crisis. The subheading "From the Treaty of Saint-Stephen (March 1878) to the Berlin Congress (June 1878)" begins with the Russo-Turkish War of 1877-78, noting that Russia reached the outskirts of Istanbul, where the Treaty of Saint-Stephen was signed. Following this, the revision of this treaty, which was unfavorable to the Great Powers, is mentioned, supported by the Berlin Congress and a map of the region.

In the section titled "Albanian Response: The Albanian Prizren League," under the subheading "Efforts to Internationalize the Albanian Cause," it is stated that during the Berlin Congress, Albanian nationalists sent a memorandum to the congress, thereby making the Albanian issue no longer an internal matter of the Ottoman State but an international issue. The efforts of Albanian leaders to promote this cause on the international stage are discussed. Under the subheading "Organization and Political Activities of the Prizren League," the political divisions among the Albanians during the formation of the Prizren League are presented in a list format. The "Division of Albanian Lands: Division of Ulcinj and the Surrounding Areas of Tivari" explains the partition of Albanian lands. In the deepened knowledge section, an excerpt from the Albanian Academy of Sciences is included, quoting the National Renaissance of Albania, emphasizing that Albanians were not Turks, with the aim of instilling national consciousness.

Under the topic "Balkan Wars and the Independence of Albania," in the subheading "The First Balkan War (October 8, 1912)," it is noted that the alliance formed in the Balkans aimed to prevent the independence of Albania, and the process of Albania's establishment during the First Balkan War is described. In the subheading "Albanian Independence Declaration (November 28, 1912)," it is stated that Ismail Qemali was the head of the parliament, with a focus on the declaration of Albania's independence and the intention to protect Albania's territories. In the subheading "The Second Balkan War (June 29, 1913) and the New Albanian State," it is mentioned that the Ottomans were expelled from the Balkans. The internal conflicts of the Balkan states during this period are also highlighted, and it is noted that Edirne and parts of Thrace remained under Ottoman control, while Albania's process of gaining international recognition is discussed.

In the "practical action" section at the end of the chapter in the 12th grade Elective History textbook of Albania, students are assigned project and performance tasks. The first assignment of the relevant unit is a research topic titled "The Aspects of the Economic Life of Albanians According to Ottoman Law in the 15th and 16th Centuries." The learning outcome aims to define the characteristics of Ottoman laws and describe the economic conditions of the Albanians. The activity is conducted using the class discussion method, with 2 hours allocated for it. As literature, students are directed to works published by the Tirana Institute, and a reading piece on the Ottoman tax system and its effects in Albania is provided. In terms of visuals, images of a legal code document, the Ottoman Register Book, and a portrait of

Sultan Suleiman the Magnificent are included. As can be seen from the assignment given to the students, historical figures are effective in the formation of national identity both in our country and in the Albanian history textbooks we analyzed (Dere & Ülker, 2022).

Figure 9

The Code of Shkodra from the second half of the 16th century (Left), The Register Book of the Vlorë Sanjak from the year 1520 (Middle), and Sultan Suleiman I, known as "Kanuni" (Right)



Conclusion

In this study, which examines the image of the Turks in Albanian high school history textbooks, textbooks for grades 10, 11, and 12 were analyzed. In grades 10 and 11, the history lessons, which are compulsory, place more emphasis on the Turks, especially in the context of the Ottoman State.

While studies on the education systems and textbooks of Balkan countries have increased in recent years, there has been insufficient research on the Albanian case. According to Jazexhi (2009), the discourse in Albanian textbooks portrays the Ottoman State as "invaders" and religion as an "invading religion." During the communist period in Albania, these discourses were amplified, and despite the ban on religions, Islam was viewed with greater aversion due to its association with the Turks. This can be considered as proof that the Turkish identity in the Balkans has been strongly associated with the Muslim identity. In Bilmez's (2020) study, the "invader" image of the Turks is also continued. This study also confirms that the "invader" image of the Turks persists.

In the 10th-grade history textbook, the existence of the Ottoman State is presented chronologically. While social, cultural, and religious aspects of the Ottoman expansion into the Balkans are discussed, it is emphasized that the policy of Islamization was not oppressive. By the 19th century, the effects of the French Revolution are covered, and separatist uprisings in the Ottoman State are mentioned. The founding of the Turkish Republic is briefly mentioned, and a portrait of Mustafa Kemal Atatürk is included. Looking at the visuals used in the 10th-grade textbook, historical figures like Sultan Mehmed the Conqueror and Suleiman the Magnificent are included, and maps are frequently used.

In Jazexhi's (2009) study, the Albanian textbooks (Historia 4) mention that the person who killed Sultan Murad I in the Battle of Kosovo was an Albanian, but no such information was

found in the textbooks analyzed in this study. The visual titled Skanderbeg's Return to Kruja was present in both Jazexhi's study and the textbooks being analyzed. In Jazexhi's study, terms like "cruel" and "destructive" were used for the Turks, but such terms were not found in the current high school history textbooks. Mustafa Kemal Atatürk is portrayed sympathetically, a representation that remains consistent in today's textbooks (Jazexhi, 2009: 78, 88).

Looking at the 11th-grade history textbook, terms like "anti-Ottoman resistance" stand out. Along with these, Turkish terms such as *defter* (register) and *Rumeli* (Ottoman Balkans) are also highlighted as key terms. The relations between Skanderbeg and the Ottoman State are discussed, and Skanderbeg's resistance to the Ottoman State is emphasized. The textbook also covers the *paşaliks* that were organized in Albania from the 18th century onward. The narrative of the Albanian Renaissance and the country's independence process is supported with examples from literature and various disciplines. After the Tanzimat period, the book gives extensive coverage to the history of education, and some quotes describe the Turks as oppressive. When examining the visuals in the book, it is noted that depictions and maps are frequently included.

In Jazexhi's (2009) study of *Historia 3* and *Historia 4* textbooks, the Tanzimat period is described as a new period of occupation, and Tanzimat officials are said to have used a language of violence. However, such claims are not present in the contemporary high school history textbooks. The idea that rifles and pens would shape Albania's national consciousness and lead to its independence is quite evident (Jazexhi, 2009: 82).

In the 12th-grade elective history textbook, the image of the Turks includes references to Attila the Hun, and the establishment of the Ottoman State is once again discussed under the title "Ottoman occupation." In the section on the relations between Skanderbeg and the Ottoman State, the visual Skanderbeg's Return to Kruja and the depiction of Sultan Mehmed's entrance into Istanbul are noted to have similarities. Another feature of the 12th-grade textbook is its inclusion of primary sources and historical documents. The social life influenced by the Ottoman State in Albania is discussed, and the chronological presentation of the *paşaliks* is included. The textbook also compares Albania's independence process with the Serbian and Greek independence movements. The 93 War, one of the most important wars for the Ottoman State in the 19th century, is covered in detail. The textbook's project assignments, which are also based on documents, are particularly noteworthy.

The Albanian nationalist movement has been a subject covered at all levels of education in Albania. Both the textbooks analyzed in this study and the ones examined by Bilmez (2020) have an extensive narrative from the Prizren League through to 1908.

The problematic images and the portrayal of the Turks as "invaders" in this study align with findings from other studies of history textbooks. The process of nation-state formation, which began in the 18th century, led to some extreme interpretations in the political systems of certain countries. Albania serves as a unique example in this regard. The recent studies on imagery in textbooks are promising and will help establish an objective understanding of the past. History education presented impartially and multidimensionally, with emphasis on the cultural, commercial, and diplomatic interactions between the Turkish and Albanian peoples, can help achieve this goal.

Bibliography

- Batan, M. (2011). *İran İslam cumhuriyeti ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında Türkler ve Türk imajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bilmez, B. (2020). Arnavutluk güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı. M. Hacısalihioğlu (Ed.), *Balkan ve Karadeniz ülkelerinde güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı içinde* (ss. 287-350). Yıldız Teknik Üniversitesi Balkan ve Karadeniz Araştırmaları Merkezi (BALKAR).
- Demir, M. (2005). Eskiçağ tarih yazıcılığında Herodotos' un yeri ve önemi. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, (20), 2.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 69-88.
- Dere, İ., & Ülker, A.B. (2022). Lise Tarih Ders Kitaplarında Tarihi Şahsiyetler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 921-956. <https://doi.org/10.17152/gefad.925359>
- Dërguti, M., Treska, T., & Egro D. (2016). *Histori 10*. Albas.
- Dërguti, M., Duka, F., Dushku, L., & Boçi, S. (2017). *Histori 11*. Albas.
- Dërguti, M., Çunga, S., Egro, D., Teli, P., Dushku, L., & Boçi, S. (2018). *Histori me zgjedhje 12*. Albas.
- Gatina, V. (2009). *Rus tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imgesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gökdem, Z. B. (2010). *Suudi Arabistan ders kitaplarında Osmanlı/Türk imgesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hacısalihioğlu, M. (2020). *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı*. İstanbul: Balkar.
- Jazexhi, O. (2011). Depicting the Enemy: The image of the Turk and the Muslim in Albania's high school textbooks. H. Eren (Ed.), *The Ottoman legacy and the Balkan Muslim communities today* içinde (ss. 69-95). The Balkans Civilisation Centre.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Keskin, A. (2008). Post-Modern dünyada modern tarih yapmak üzerine. Uludağ Üniversitesi *Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 353-362.
- Kıran, M. (2014). *Yunan ortaöğretim tarih ders kitaplarında Türk ve Türkiye imajı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Logvinov, M. I. (2003). Studia imagologica, zwei methodologische ansätze zur komparatistischen imagologie. *Germanistisches Jahrbuch*, GUS, 204.
- Muhasilović, J. (2015). *Bosna Hersek Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, A. (2018). İmajoloji disiplini bağlamında meta-epistemolojik (arizi-küllü-usul) kritik modeli ve Batı-imeci metodolojinin çıkmazı. *In Proceedings of the 2nd International Symposium on Critical and Analytical Thinking* (p. 22). İstanbul University Congress and Cultural Center.
- Özkan, U. B. (2023). *Eğitim bilimleri için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Yayınları.
- Öztaş, S. (2018). Tarih derslerinde bir öğretim materyali: Edebî ürünler. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 30.
- Safran, M., & Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. Erişim (10.09.2024): <https://dspace.gazi.edu.tr/handle/20.500.12602/191228>

- Şanbey, C. Z. (1960). Leopold Von Ranke tarihçilere yol gösteren bir tarih üstadı. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 18(3-4), 273-289.
- Şimşek, A. (2018). *Dünyada Türk imajı: Tarih ders kitaplarındaki durum*. Pegem Yayınları.
- Şimşek, A. (2019). *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar*. Pegem Yayınları.
- Soenen, J. (1997). Imagology and translation. N. K. Burçoğlu (Ed.), *Multiculturalism: Identity and otherness* (ss. 125-138). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Tolongüç, A. (1992). Tanıtım ve imaj. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 11-19.
- Tuncer, F.F. (2012). *Kosova tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özsüer, E. (2012). Türk-Yunan ilişkilerinde “biz” ve “öteki” önyargıların dinamikleri. *Avrasya incelemeleri dergisi*, 1(2), 269-309.
- Özsüer, E. (2018). Tarihin resmi ideoloji tarafından tahrifatına bir örnek: Yunanistan. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 466-508. <https://doi.org/10.17497/tuhed.456051>
- Ulubaş, M. (2009). *Günümüz Amerikan Tarih Ders Kitaplarında Türk Tarihi ile İlgili Konuların Ele Alınışı Üzerine Bir İnceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldız, N. (2008). *1980-1990 yılları arasında Bulgaristan’da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitaplarında Türk ve Osmanlı algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosman Paşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Zunic, M. (2008). *Hırvatistan’da tarih ders kitaplarında Osmanlı imajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ethics Declaration: This study, conducted through textbook analysis, does not require ethical approval.

Statement of Contribution: The authors have contributed equally to the work.

Funding: No external funding was used to support this research.

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

Statement of Use of Artificial Intelligence (AI): The authors declares that no generative artificial intelligence of any kind was used in the creation of the texts, images graphs, tables, analysis of data, and identification of relevant literature (sources) in this article.

Copyright and License: © 2025 TUHED. This article is available as open access under the [Creative Commons Attribution CC BY-NC License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). This license allows for the use and distribution of the work in any medium, as long as the original source is appropriately credited, the usage is non-commercial, and no alterations or adaptations are made.




Arnavutluk lise tarih ders kitaplarında Türk imajı

Ahmet Tuna SÜRENOĞLU

 0000-0001-7278-9723, E-posta: atunasurenogl@gmail.com

Sezai ÖZTAŞ

 0000-0002-1742-4200, E-posta: soztas@nku.edu.tr

Kurum: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, ROR ID: <https://ror.org/01a0mk874>

Öz: Devletler, tarih ders kitaplarında ulusal tarih anlayışlarını ön plana çıkarmakta ve genellikle millî tarihlerine ağırlık vermektedir. Ancak coğrafi olarak yakın ve geçmişte aynı devletlerin egemenliği altında yaşamış milletlerin tarihleri arasında önemli ortak noktalar ve benzerlikler bulunmaktadır. Bu ortak tarihi mirası oluşturan en önemli unsurlardan biri, tarih boyunca geniş coğrafyalara hükmetmiş büyük devletlerdir. Bu devletlerden biri de Osmanlı Devleti'dir. Osmanlı Devleti, asırlar boyunca Balkan coğrafyasında hüküm sürmüştür. Bu bağlamda Osmanlı Devleti, Balkan coğrafyasında önemli bir rol oynamış ve bölgenin siyasi, ekonomik ve kültürel yapısını derinden etkilemiştir. Balkan coğrafyasında Osmanlı Devleti'nden bağımsızlığını kazanan Balkan devletlerinin tarih kitaplarında Türk imajının incelenmesi bu bakımdan önem teşkil etmektedir. Tarih ders kitapları ulus-devletlerin ideolojilerini gelecek kuşaklara aktarması açısından XIX. yüzyıldan günümüze kadar kullanılan araçlardandır. Tarih ders kitaplarının hazırlanması aşamasında da siyasi ideolojilerin etkisi de yadsınmaz. Bu bağlamda Arnavutluk tarih ders kitaplarında Türk imajı, ülkenin tarih anlatısında önemli bir rol oynamıştır. Bu araştırmada, 2016 yılında basılmış ve halen Arnavutluk'ta 10, 11, 12. sınıflarda lise tarih derslerinde kullanılan Histori 10, Histori 11 ve Histori 12 ders kitaplarında Türk imajı incelenmiştir. Araştırmada, sosyal bilimlerde sıkça kullanılan betimsel tarama modeli kullanılmış ve ders kitaplarında Türk tarihiyle ilgili hangi konuların ele alındığı, bu konuların öğrencilere nasıl bir imajla sunulduğu incelenmiştir. Ayrıca, ders kitaplarında Türk tarihine ait olayların ve olguların öğrenciler tarafından nasıl kavrandığına dair soruların ve ek materyallerin (okuma parçaları, görseller) kullanımı da analiz edilmiştir. Osmanlı tarihiyle ilgili olarak İskender Bey'in Osmanlı'ya karşı direnişi, Osmanlı'nın Arnavutluk üzerindeki yönetimsel politikaları ve bağımsızlık süreci gibi belirli temel olayların ön plana çıkarıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma Makalesi



Anahtar Kelimeler:
Arnavutluk, tarih ders kitabı,
Türk imajı

Başvuru Tarihi: 13.09.2024

Kabul Tarihi: 3.12.2024

Yayın Tarihi: 26.05.2025

Sorumlu Yazar

Ahmet Tuna Sürenoğlu (atunasurenogl@gmail.com)

Atıf Formatı

Sürenoğlu, A.T. & Öztaş, S. (2025). Arnavutluk lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. *Turkish History Education Journal*, 14(1), ss. 17-34.
<https://doi.org/10.17497/tuhed.1549807>

Giriş

Tarih yazıcılığı bilinen en eski temsilcisi Herodot (MÖ IV. yüzyıl) ile başlamış ve Eski Yunan'dan günümüze kadar ulaşmıştır. İlk örnekleri sadece Eski Yunan'da görülen tarih yazımı, Herodot'un, hikayeci tarih anlayışı sözlü gelenek üzerine metot geliştirmiştir. (Demir, 2005: 60-63). Bu tarih yazımı, hükümdarların alacağı kararlarda etkili olmuş ve devlet geleneklerinin ortaya çıkmasını da sağlamıştır. Herodotos'un ardını Thukydides takip etmiş ve devamında bölgesel anlamda tarih yazımı ve tarihçilik Fransız İhtilali'ne kadar çeşitli milletlerce farklı anlayışlar geliştirmiştir. Leopold von Ranke'nin "evrensel tarihten başka tarih yazılamaz" anlayışı ile belgeye dayalı tarih yazımının gelişmesi beraberinde evrensel tarih anlayışı ortaya çıkmıştır (Şanbey, 1960: 273-289; Keskin: 353-362).

Ders kitaplarına bakıldığında, XIX. yüzyılda ulus-devletlerin siyasal meşruiyetini sağlamak amacıyla "ulusa uygun vatandaş" yetiştirmek amacıyla kurgulanmıştır (Şimşek, 2018: iv-v) bahsedilen "ulusa uygun vatandaş" inşası özelinde tarih eğitimi; XIX. yüzyılla beraber gelişmiş ve şekillenmiştir. Bu açıdan bakıldığında "öteki" anlayış her milletin seciye oluşturmasındaki temel dayanak noktası olmuş ve bu durum zaman zaman doğru/yanlış klişe bilgilerle milli bakış açısını oluşturmuştur. Bu milli bakış açısı, gelecekte iktidara gelenlerin kültürü haline gelmiş ve buna göre eğitim programlarını dizayn etmişlerdir. Bu klişelere son vermek, "öteki" kavramının inşasını önlemek amacıyla UNESCO bünyesinde sistemli çalışmalar yürütülerek, ders kitapları üzerinde çalışmalara devam edilmiştir. Bu çalışmaların kökenine bakıldığında temelde "imaj" olgusu yattığı görülmektedir.

İmajoloji, 1950'li yıllarda Fransa'da ortaya çıkmış ve özellikle kültürel imgelerin nasıl üretildiğini, algılandığını ve aktarıldığını inceleyen bir disiplin haline gelmiştir. Terimin etimolojik kökenine bakıldığında, "image" kelimesinin Latince "imago" kökünden türediğini, zaman içinde çeşitli dil evrimlerine uğrayarak nihayetinde "resim" ve "görüntü" anlamına geldiğini görmekteyiz. Ancak burada kritik bir ayırım yapmak gerekir: "bakmak" ve "görmek" fiilleri her ne kadar gündelik dilde birbirinin yerine kullanılsa da anlam derinliği açısından farklıdır. "Bakmak", sadece yüzeysel bir algıya işaret ederken, "görmek" derinlemesine bir kavrayış ve anlama sürecini içerir. Bu bağlamda, imajoloji yalnızca imgelerin yüzeysel görünüşünü değil, onların altında yatan anlamları da ele alır. Eğer bir imaj doğru şekilde "görülmezse" ve yalnızca yüzeysel olarak algılanırsa, tarihsel olayların ve toplumsal yapıların da yanlış yorumlanması olasıdır. İmajların oluşturulması ve doğru anlaşılması, tarihsel bir perspektifin sağlıklı şekilde inşa edilmesi açısından hayati önem taşır. Özellikle imajın ideolojik ya da kültürel arka planı gözden kaçırıldığında, geçmişin çarpıtılması, farklı anlatıların ve mitlerin üretilmesi kaçınılmaz hale gelir. Bu noktada Öztürk (2018'de imajların tarihsel gerçeklik üzerinde derin etkiler bıraktığını ve imgelerin doğru analiz edilmediği takdirde toplumsal hafızanın yanıltılabileceğini vurgular. Öztürk, imajların yalnızca estetik bir unsur olarak değil, toplumsal ve tarihsel anlamda da incelenmesi gerektiğini ileri sürerek, imajolojiye disiplinler arası bir bakış açısı kazandırır.

Kısacası insan, potansiyel, algıya dayalı ve de üretilmiş bilgiyi imge yoluyla ayrıştırır, paketler ve iletililebilir hale getirir. Bu bağlamda bilginin imgesel düzlemde, tasnifi, ayrışıklığı, ilişki ve neliklerin sorgulanmasını, tanıtmaya ve tanımlamalarını, yeni bir disiplin sorunu olarak anlıyorum ve bu disiplin sürecine de "İmajoloji" adını veriyorum. (Öztürk, 2018: 22)

Öztürk'ün tanımlaması, imajoloji'nin ontolojik tanımı olarak esas alınabilir. Zira Öztürk, İmajist Bilgi Kuramı yaklaşımını birçok açıdan ele alarak metodoloji ortaya koymaktadır. Ancak Öztürk'ün koymuş olduğu bu metodolojinin aksine Logvinov, imajolojiyi toplumsal bilimlerin içerisinde var olan bir araştırma yöntemi olarak görmektedir (Logvinov, 2003, s. 204). Öte yandan Soenen de bilimlerin bir parçası olarak diğer bilim dallarının boyutu olarak görmektedir (Soenen, 1997: 125-138).

İmge kelimesi, Türk Dil Kurumu tarafından "genel görünüm, izlenim ve imaj" anlamlarında kullanılmaktadır. Ancak Türkçede bu terim, bilim ve sanat dünyasında da geniş bir kullanım alanına sahiptir. Burada özellikle "imaj" terimi üzerinde durulacaktır, çünkü imaj, çeşitli bilgilerin bir araya getirilmesi sonucunda oluşturulan bir "imge" olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, doğal ilişkilerden, kültürel yaşamın içerisinden, bazı önyargılardan ve propagandalardan elde edilen bilginin nasıl değerlendirildiği büyük önem taşımaktadır (Tolongüç, 1992: 11-12). İmaj kelimesi, Latince kökenli "imagos" (hayal aldatici görünüş) kelimesinden türemiştir ve Türkçede farklı anlamlar içermektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre, ilk olarak zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi arzulanan şey, düş veya hayal olarak tanımlanırken; ikinci olarak genel görünüm ve izlenim anlamında kullanılmaktadır (Özsüer, 2012:269-309). Psikoloji bilimi açısından ise, duyu organları tarafından dışarıdan algılanan bir nesnenin bilinçte benzer şekilde yansıyan imajı, duyuyla alınan bir uyarı olmaksızın bilinçte ortaya çıkan nesne ve olaylar olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2018: 3-12).

Tarih ders kitapları ulus-devletlerin ideolojilerini gelecek kuşaklara aktarması açısından XIX. yüzyıldan günümüze kadar kullanılan araçlardandır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde tarih eğitimi, sadece geçmiş ile bugün arasında bir köprü kurmakla kalmayıp, aynı zamanda vatandaşlık eğitimi ve kültürel aktarım açısından da büyük önem taşımaktadır (Demircioğlu, 2008: 83). Tarih ders kitaplarının hazırlanması aşamasında da siyasi ideolojilerin etkisi de yadsınmaz. Bu bağlamda Arnavutluk tarih ders kitaplarında Türk imajı, ülkenin tarih anlatisında önemli bir rol oynamıştır. Nitekim bir Balkan devleti olan Osmanlı Devleti, asırlar boyunca Balkan coğrafyasında hüküm sürmüştür. Osmanlı Devleti'nden bağımsızlığını kazanan Balkan devletlerinin tarih kitaplarında Türk imajının incelenmesi bu bakımdan önem teşkil etmektedir. Bu araştırmada, 2016 yılında basılmış ve halen Arnavutluk'ta 10, 11, 12. sınıflarda lise tarih derslerinde kullanılan Histori 10, Histori 11 ve Histori 12 ders kitaplarında Türk imajı incelenmiştir. Arnavutluk'ta tarih dersleri ilköğretim kademesinin altıncı sınıfından itibaren verilmektedir. Arnavutluk Eğitim ve Spor Bakanlığı tarafından müfredat çerçevesinde Arnavutluk'ta farklı yayınevleri tarafından kitaplar hazırlanmaktadır. Kitap seçimleri okullara bırakılmıştır. Bununla beraber günümüzde de "Albas Okul Yayınları"nın (Botime Shkollere Albas) Arnavutluk, Kosova ve Makedonya'da Arnavutça ders kitapları okullarda tarih derslerinde okutulan en yaygın yayınevidir.

Literatürde dünyada Türk imajı ile ilgili tarih ders kitapları üzerinden yapılan çalışmalar (Şimşek, 2018) bulunmakla birlikte Balkan ve Karadeniz ülkelerindeki tarih ders kitaplarının incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Hacısalihoğlu, 2020). Bununla beraber Balkan ülkelerindeki Türk imajına ilişkin ders kitapları üzerinden yapılan çalışmalar da mevcuttur (Batan, 2011; Biljali, 2007; Gatina, 2009; Gökdem, 2010; Kıran, 2014; Maharramova Cengiz, 2016; Muhasilović, 2015; Özsüer, 2018; Tuncer, 2012; Ulubaş, 2009; Yıldız, 2008; Zunic, 2008). Arnavutluk'taki tarih ders kitapları üzerinden Türk imajı ile ilgili Jazexhi (2009)'nin ve Bilmez (2020)'in çalışmaları bulunmaktadır. Jazexhi, 2000 ve 2006 yılları arasındaki Librit Shkollor ve Media Print yayınevlerinin genel lise (gymnasium) seviyesindeki kitapları incelemiştir. Bilmez (2020), çalışmasında Albas yayıncılığın 2005 ve 2011 yılları arasında ortaokul ve lise kademesindeki tarih ders kitaplarını incelemiştir. İlgili çalışma 2011-2014 tarihleri arasında TÜBİTAK 1001 Projesi kapsamında "Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı" konulu proje kapsamında gerçekleştirilmiş ve proje çıktısı olan kitapta yer almıştır. Bu araştırma ise ALBAS Yayıncılığın 2016 yılında ilk baskısını yaptığı ve 2016 yılından günümüze kadar Arnavutluk'ta lise düzeyi tarih derslerinde okutulan Histori 10, Histori 11 ve Histori 12 ders kitaplarını inceleyerek güncel bir bakış açısı ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Bu araştırmada Arnavutluk lise tarih ders kitaplarında Türk imajı incelenmiştir. Araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modelinden istifade edilmiştir. Betimsel tarama geniş gruplar üzerinde yürütülmektedir. Betimsel tarama modeli Karakaya'ya göre: "olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır (2012, s. 66)". Bu araştırmada, Arnavutluk'ta 2016 yılından günümüze kadar lise düzeyinde okutulan tarih ders kitapları incelenerek güncel bir bakış açısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, sistematik anlamda gerek basılı gerek elektronik materyallerden elde edilen dokümanların incelenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılmaktadır. Doküman incelemesi, "araştırma konusuyla ilgili bir dokümanın özetini çıkarmak veya açıklamasını yapmaktan ziyade dokümanın içeriğinin bir analizini ve çoğu durumda da belirli bir tarihsel veya çağdaş bağlam içerisinde dokümanda verilmek istenen mesajın, niyetin ve güdünün incelenmesini içerir" (Özkan, 2023, s. 3).

Bu kapsamda araştırılması amaçlanan konu ile ilgili olarak Arnavutluk'ta var olan lise tarih ders kitaplarının ilgili yayınevinden temin edilerek belge analizi çerçevesinde incelenmesi yapılmıştır. İncelenen tarih ders kitapları Tablo 1. de verilmiştir. Ders kitapları üzerinden yapılan bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Tablo 1

İncelenen Tarih Ders Kitapları

Kitap Adı	Yazarlar	Yılı	Yayınevi	Yayın Yeri
Histori 10	Menduh Dërguti & Tomi Treska	2016	Albas	Tirana
Histori 11	M. Dërguti, F. Duka, L. Dushku, S. Boçi	2017	Albas	Tirana
Histori 12 (Seçmeli)	M. Dërguti, S. Çunga, D. Egro, P. Teli, L. Dushku, S. Boçi	2018	Albas	Tirana

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilmiş olan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen verileri doğrudan sunmaktan ziyade kategori halinde ve anlamlandırarak sunmaktır. Bundan dolayı çalışmada lise düzeyinde okutulan tarih ders kitapları sınıf bazında ayrılarak incelenmiştir.

Bulgular

Histori 10 (10. Sınıf Düzeyi) Tarih Ders Kitabında Türk İmajı

Albas Yayıncılık'ın 10. sınıf tarih ders kitabı 6 temadan oluşmaktadır (Derguti, Treska & Egro, 2016: 4-5). Bu temalar şunlardır:

- Antik Yunan ve Roma Uygarlığı
- Orta Çağ'da Güçlü Medeniyetler

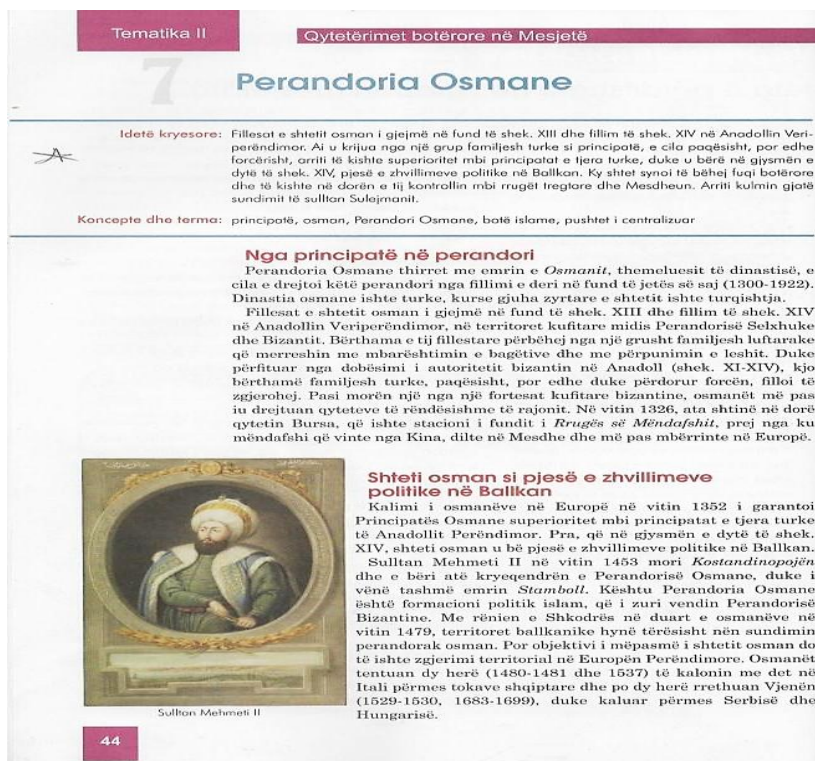
- Modern Tarihin Başlangıcındaki Medeniyetler
- Temel Değişikliklerin Sonu
- Büyük Ayaklanmalar Dönemi
- Çağdaş Uygarlıklar (1945-Günümüz) şeklinde sıralanmaktadır.

Kitapta, Türk tarihine ilk defa Orta Çağ'da Güçlü Medeniyetler temasında yer verilmiştir. Medeniyetler hakkında genel bilgi verilirken Osmanlı Devleti hakkında da bilgi verilmiştir. Bunun yanında Türkler hakkında Haçlı Seferleri esnasında Anadolu'ya 1071 Malazgirt Meydan Muharebesi ile girmeye başladıkları belirtilmiş ve bu konu hakkında Bizans İmparatorluğu'nun Avrupa'dan yardım istediği belirtilmiştir (Derguti, vd., 2016: 44). Ayrıca Bizans İmparatorluğu'nun çöküşü konusunda Osmanlı Devleti'ne bir paragraflık yer verilerek İstanbul'un Fethi'nin Bizans İmparatorluğu'nun sonu olduğu belirtilmiştir (Derguti, vd., 2016: 28).

Arap-İslam ve Avrupa medeniyeti arasındaki ilişkiler bölümü ele alınırken ders kitabında Haçlı Seferleri konusuna yer verilmektedir. Haçlı Seferleri alt başlığında Türklerin Avrupa'nın içlerine doğru ilerlediği ve Osmanlı Devleti döneminde Balkan topraklarına geçiş yaptığı aktarılmaktadır. Bu bağlamda Avrupalıların da artık Kudüs yerine Konstantinopolis'i korumayı amaçladığı belirtilmektedir. Osmanlı Devleti konusu aktarılırken Haçlı Seferi'nin en büyük korku (Derguti, vd., 2016: 28) olarak kaldığı aktarılmıştır.

Şekil 1

Arnavutluk 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Osmanlı İmparatorluğu Alt Başlığı



Konstantinopol'ün Fethi olarak aktarılan İstanbul'un Fethi'nin Osmanlı Devleti'nin prestijini artırdığı belirtilerek hedefin İslamiyet'in önderliği olduğu belirtilmiştir. I. Selim döneminde İslâm topraklarında Osmanlı Devleti hâkimiyetine yer verilerek, İslam dünyasının son büyük imparatorluğu olarak Osmanlı Devleti'nden bahsedilmiştir.

Sosyal organizasyon alt başlığının altında, imparatorluğun zirvesi olarak Kanuni Sultan Süleyman dönemi olarak gösterilmektedir. Bu bağlamda o dönemde toplumun iki sınıfa

ayrıldığı belirtilmektedir. Birinci sınıfta askerler, ikinci sınıfta ise raja. Askerler sınıfı anlatılırken devletten maaş aldıkları ancak üretken faaliyetlerde bulunmadıkları belirtilmiştir. Raja denilen sınıfın ise vergi ödeyen geniş halk kitlelerinden oluştuğu belirtilmektedir. Hem köylerin hem de şehirlerin nüfusu buraya dahil edilmektedir. Bu grupta Müslim ve Gayr-i Müslimlerin bulunduğu da belirtilmektedir.

Devlet geliri olarak incelenen diğer bir konu başlığında ise, Osmanlı Devleti'nin üç kıtada yayılmasından söz edilmesinin ardından vergi ödeyen en küçük birimin çekirdek aileden oluştuğu anlatılmaktadır. Bu bağlamda vergilendirme sisteminin bütün vatandaşlarda aynı olduğu belirtilerek sadece Gayr-i Müslimlerin bir vergi fazla ödediği aktarılmıştır. 15 yaşını doldurmuş erkeklerden alınan baş vergisi olarak gösterilen cizye vergisinin, orduda hizmet etmediklerinden dolayı alındığı söylenmektedir.

Diğer dini inançlar kısmında, Osmanlı Devleti'nin Konstantinopolis'i almasının ardından Ortodoks Patrikhanesi, Ermeni Patrikhanesi ve Yahudi Hahamlığı gibi kurumların koruma altına alması, Osmanlı Devleti'nin uzun ömürlü olmasını sağlayan nedenlerden birisi olduğu belirtilmektedir.

10. sınıf kitabında Türk imajı genelinde Osmanlı Devleti aktarımları, üçüncü tema içerisinde yer verilmektedir (Derguti vd., 2016: 62). "Balkanlar'da Osmanlı İmparatorluğu" başlığı altında yapılan aktarımlarda, 1352 yılında ilk olarak Osmanlı Devleti'nin Balkan topraklarına Gelibolu Kalesi'nin fethi ile giriş yaptığı belirtilmiştir. Sırasıyla Martisa Savaşı'na (Çirmen Muharebesi) ve 15 Haziran 1389 Kosova Savaşı'na yer verilmiştir. Bu savaşlarda elde edilen başarılar ile Osmanlı Devleti'nin Balkanlar'da yüzyıllarca egemenlik kuracağı belirtilmiştir. Bu egemenliğin de klasik dönemde sağlamaştırılmasının sebebi olarak ise Sırp Kralı Stefan Duşan'ın ölümü olarak gösterilmektedir. Osmanlı Devleti'nin 1361 yılında Edirne'yi fethetmesiyle Balkanlar üzerindeki hâkimiyetini stratejik açıdan sağlamaştırdığına değinilmiştir. Bu fetih sayesinde, Via Egnatias Yolu'nun hâkimiyet altına alınmasından söz edilmektedir. Stefan Duşan'ın ölümünün ardından Balkanlar'da kurulan bağımsız devletler ise harita yardımı ile gösterilmektedir.

Şekil 2

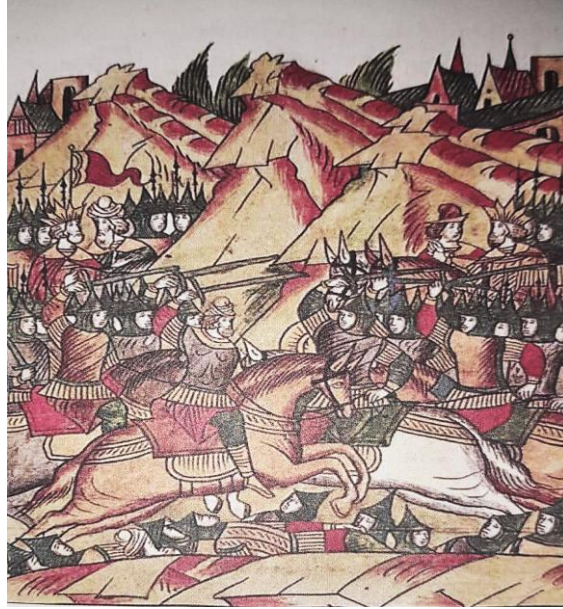
1355 Yılında Balkan Haritası



“Osmanlı karşıtı koalisyon ve Kosova Meydan Muharebesi (1389)” konusu aktarımları esnasında, Çirmen Savaşı’nın ardından Balkanlar’da Osmanlı Devleti’ne karşı iki seçeneğin olduğu aktarımları yer almaktadır bu iki seçenek; boyun eğmek ya da savaşmak olarak belirtilmiş ve bu aktarımları desteklemek amacıyla tasvire de yer verilmiştir ve verilen tasvirde Sultan I. Murad’ın öldürüldüğü belirtilmiştir (Derguti vd., 2016: 63).

Şekil 3

I. Kosova Savaşı’nın Tasviri



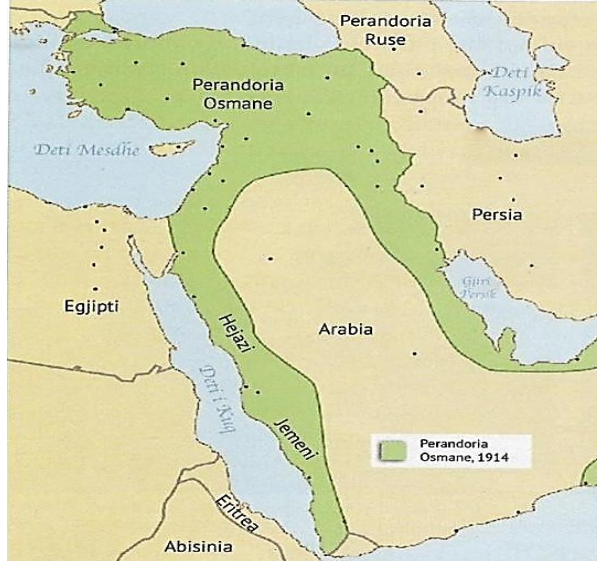
Kosova Savaşı’nın aktarımlarının ardından Osmanlı Devleti’nin bürokrasisine yer veren kitap, idari ve bölgesel nitelikte teşkilatlanmayı, sancaklarda bulunan beylerin hâkimiyetinin savaş zamanında Balkan Beylerbeyi’nin emrinin altına girdiği belirtmektedir. Beylerbeyi’ne ise başkomutan sıfatının verildiği aktarılmaktadır. Balkanlar’ın Osmanlı Devleti için taşıdığı önem kitapta vurgulanmış; ayrıca İslam inancının şiddet içeren bir İslamlaştırma politikası izlediği yönündeki görüşlerin yanlış olduğu ifade edilmiştir. Osmanlı Devleti, bu bölgeyi İslamlaştırmak amacıyla baskı altına alsaydı sosyal istikrarın sağlanmasının imkânsız olacağı beyan edilmiştir.

Kitabın beşinci ünitesine gelindiğinde ise “Türkiye, Laik Bir Millî Devletin Kurulması” konusunun ele alındığı görülmektedir. Bu aktarımlar bir önceki Türk tarihi aktarımının kronolojik anlamda devamı niteliğindedir. I. Dünya Savaşı’nda Büyük Güçler tarafından Anadolu’nun işgali başladığı için direnişe geçen Türk halkının sadece işgale karşı değil aynı zamanda saltanata karşı da direndiği belirtilmektedir. Devamında ise 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet’in İlanına yer verilerek Mustafa Kemal’in sonrasında Atatürk soyadını aldığı vurgulanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk’ün yaptığı reformlar ile Türk devletini Avrupalılaştırdığı belirtilmiştir. Konu, üç alt başlıkta incelenmiştir bu alt başlıklar; “I. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı İmparatorluğu”, “Atatürk ve Anadolu’nun Kurtuluş Mücadelesi” ve “Türk Ulus-Devletinin Avrupalılaşması için Reformlar” şeklinde sıralanmaktadır.

“I. Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı İmparatorluğu” alt başlığında, Çanakkale Savaşında ordunun kahramanca mücadele ettiğinden bahsedilerek, İstanbul’a İngiliz donanmasının girmesinin engellendiği ve bu cepheyi Mustafa Kemal Atatürk’ün yönettiği belirtilmektedir. Buradan hareketle işgallere yer verilirken I. Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin topraklarına da görsel anlamda yer verilmiştir (Derguti, M., vd., 2016: 132).

Şekil 4

Arnavutluk 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında 1914 Osmanlı Devleti'nin Sınırlarını Gösteren Harita



“Atatürk ve Anadolu’nun Kurtuluş Mücadelesi” konulu aktarımlarda, Anadolu’nun işgaller sebebiyle yaşadığı zor durumlar aktarılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, VI. Mehmed’in düzeni sağlamak amacıyla Mustafa Kemal Atatürk’ü III. Ordu’ya müfettiş olarak atadığı bilgisi de verilmektedir. 19 Mayıs 1919’da Samsun’a çıkan Mustafa Kemal Atatürk’ün, Millî Mücadele sürecinin ardından Lozan Antlaşması (20 Kasım 1922-24 Temmuz 1923) ile Osmanlı saltanatına son verdiği belirtilmiştir.

“Türk Ulus-Devletinin Avrupalılaşması için Reformlar” isimli başlıkta ise Atatürk ilke ve inkılaplarına yer verilerek İslam dininin sembolleri yerine Avrupa medeniyetinin sembollerinin yer aldığı beyan edilmiştir. Bu başlık altında konu aktarılırken Mustafa Kemal Atatürk’ün portresiyle desteklendiği görülmekte olup aynı zamanda sözlük çalışmasına da yer verilmiş ve Atatürk, Yürürlükten Kaldırma ile Anadolu kelimeleri açıklanmıştır (Derguti, M., vd., 2016: 133).

Şekil 5

Mustafa Kemal Atatürk



Histori 11 (11. Sınıf Düzeyi) Tarih Ders Kitabında Türk İmaji

Albas Yayıncılık'ın 11. sınıf tarih ders kitabı; 6 temadan oluşmaktadır (Derguti, M., Dusku, L., Duka, F. & Boçi, S., 2017: 4-5). Bu temalar şunlardır:

- Antik Çağda Arnavutların Ataları
- Orta Çağda Arnavutlar (Yaklaşık V. ve XV. yüzyıllar)
- XIV. yüzyılın Sonundan XX. yüzyılın başlarına kadar Arnavutlar
- Arnavut Bağımsız Devletinin Zorlukları (1912-1939)
- Arnavutlar ve İkinci Dünya Savaşı (1939-1944)
- Komünist Rejim Sırasında Arnavutluk (1944-1990)
- Komünist Rejimin Çöküşü. Demokrasinin Zaferi şeklinde sıralanmaktadır.

11. sınıf kitabındaki Türk imaji bağlamındaki ilk aktarım, “Osmanlıların Balkanlar’a gelişi. Balkan-Arnavut Rüyası” konu başlığının altında verilmiştir. Bu konu başlığı “XIV. yüzyılın sonundan XX. yüzyılın başlarına kadar Arnavutlar” teması altındadır. Durum, zaman çizelgesi, anahtar kelimeler ve sözlük ile desteklenen kitapta, kronolojiden yararlanılarak bir zaman çizelgesi oluşturulmuş ve önemli olaylara yer verilmiştir.

“Arnavutlar’ın Osmanlılara Karşı Direnişi ve İskender Bey Devletinin Diplomasisi” isimli konu başlığında, İskender Bey’den bahsedilirken tam ismi vurgulanmaktadır. Gjergj Kastrioti-Skenderbeu şeklinde adlandırılan İskender Bey’in Lezha Meclisi’nin ardından Osmanlı Devleti’ne karşı göstermiş olduğu direniş ve Osmanlı-Venedik Savaşı esnasında Arnavutların tutumuna yer verilmiştir. II. Murat ve II. Mehmed’in Arnavutluk’u fetih hamlelerinin başarıya ulaşmadığı ve 17 Ocak 1468’de İskender Bey’in ölümüyle Osmanlı Devleti’ne karşı direnişin kırıldığı aktarılmaktadır (Derguti vd., 2017: 55-56).

Arnavutluk siyasi tarihinde İskender Bey, önder figür olarak tanınmaktadır. Bu durum, İskender Bey’in yaşadığı dönemde “devlet” terimiyle özdeşleşmesine yol açmıştır. Ayrıca, İskender Bey’in uluslararası alanda çeşitli ilişkilerinin bulunduğu da ifade edilmektedir. “Devlet” teriminin kullanılması, “özgürlük” terimiyle çelişmektedir. Bu çelişki, Osmanlı Devleti döneminin işgal olarak nitelendirilmesiyle açıklanabilir; zira Hıristiyanlık, Batı medeniyeti ve özellikle Vatikan, mali ve manevi anlamda İskender Bey’i desteklemiştir. İskender Bey’in bu destekleri çeşitli anlaşmalarla pekiştirdiği, ayrıca vassal anlaşmalarının da yapıldığı belirtilmiştir. İskender Bey’in önemi, Osmanlı Devleti’nin Batı Avrupa’ya geçişini durdurmasından kaynaklandığı belirtilmektedir.

“Ekonomik Kalkınmanın Özellikleri” konu başlığı altında işgal edilen diğer devletler gibi Arnavutluk’ta da tımar sisteminin kurulduğu öğrencilere aktarılmış dirlik toprakları olan has, zeamet ve tımar terimleri kullanılmıştır. Vergi sisteminde “baş vergisi” tabiri kullanılarak Osmanlı Devleti’nde kullanılan vergilerden bazıları örneklendirilmiştir. Kan vergisinin de örneklerin arasında gösterilmiş olması bu noktada yeniçeri alımına bir hatırlatma örneği taşımaktadır. Zira Balkanlar’da yeniçeri alımı usulü kan vergisi olarak adlandırılmaktadır (Derguti vd., 2017: 62).

“Ulusal Rönesans ve Arnavut Rönesansının Siyasi Programının Özellikleri” konusu başlığı altında durum bölümünde Vasa Paşa tarafından “O moj Shqypini” (Aman tanrım) isimli şiir verilerek öğrencilere tarihsel bağlamda Rönesans’ın Arnavutlar arasındaki farkındalık ve birlik oluşturmalarının rolünü tartışması istenmektedir (Derguti vd., 2017: 69).

“Bu sevgili anneden ayrılacak mıyız?

Üzerine yabancı birileri mi basacak?

Hayır, hayır! Bunu kimse istemiyor.

Herkesin korktuğu bu kara sayfa!
Arnavutluk böyle kaybolmadan önce.
Elimde bir tüfekte cesaretim olsun!
Kalkın Arnavutlar, uykudan kalkın,
Güvende bir kardeşi gibi sıkı,
Ve sakın kiliseye ve camiye bakma:
Arnavutların dini Arnavutluktur!”

“Rönesans Karakteri” konu başlığının altında ulusal kurtuluş hareketinin patlaması ve Osmanlı Devleti’nin gerçekleştirdiği reformların nihai hedefi olarak Osmanlı Devleti’nden kurtarılması olarak temellendirilmektedir. Bilindiği üzere Rönesans, yeniden doğuş anlamına gelmektedir. Burada aktarılması hedeflenen konuda Arnavutluk’un yeniden doğuşu için rönesans terimi kullanılmaktadır. Arnavutluk’un bağımsızlığını ilan ettiği tarihte burada verilmektedir. Rönesans’ın Arnavutluk açısından amacı; Arnavut dilinde kültür bilincini uyandırması ve mükemmelleştirme amacı taşıdığı aktarılmaktadır. Bu aktarımla rönesansın Arnavut Ulusal Hareketi ile eş anlamlı olduğu belirtilmektedir.

“Eğitim ve Kültürel Gelişmelerde Yeni Bir Adım” alt başlığında, İstanbul’daki Arnavut eğitim ve kültürel faaliyetlerine yer verilmiştir. Sami Fraşheri’nin derlediği alfabenin kabulünün anlatılarak, Sami Fraşheri’nin Arnavutça için faaliyetleri aktarılmaktadır. Alfabenin kabulünün beraberinde bilimsel ve edebi eserlerinin gelişmesi için bir adım olduğu belirtilerek devamında Arnavut okullarının açılmasının mümkün olduğu aktarılmaktadır. Bu bilgiden hareketle Arnavutluk’ta; Türk okulları, Ortodokslar için Rum okulları, Katolikler için İtalyan okullarının açıldığı belirtilmiştir. Bu okullarda ise gizlice Arnavutça eğitim verildiği ve bu işin de vatansever Arnavut öğretmenler tarafından yapıldığı aktarılmaktadır. 80’li yıllara gelindiğinde ise Naim ve Sami Fraşheri’nin arabuluculuğu ile Arnavutça okul açma izni alındığı aktarılırken, erkek ve kız okulu açıldığı belirtilmiştir. Konu sonundaki bilginizi test edin kısmının tartışınız bölümünde “Gjerasim Qiriazhi’nin açıklamasını dikkatlice okuyun ve Korça’daki Vashava Okulunun açılışı arifesinde Arnavutlukta bulunan durumu analiz edin ve Anadilde eğitimin önemini değerlendirin” (Derguti vd., 2017: 80) maddesi ile aşağıdaki cümlelere yer verilmektedir:

Tam da Türk zulmünden dolayı ülkemiz bir durgunluk dönemi yaşıyor. Halkımız çalışkan ve yorulmak bilmeyen insanlardır ama bu mevcut rejimde bu erdemler ne işe yarar? Tüm para bizden vergilerle alınıyor bu erdemler ne işe yarar? Tüm para bizden vergilerle alınıyor ve ülke karşılığında hiçbir şey almıyor. Hemen hemen hiç yolumuz yok ve iyi yolların olmaması, ulaşımı zorlaştırıyor ve ticareti engelliyor. ... Sonuç olarak ülkedeki yoksulluk hüküm sürüyor ve kendi okullarımıza sahip olmamıza izin verilmediği için cehalet her yerde. (Derguti vd., 2017: 80)

Şekil 6

Korça'da İlk Arnavut Okulu



Burada Türkler, zülüm yapan olarak nitelendirilmektedir. Arnavut halkının çalışkanlığı gibi karakteristik özelliklerin mevcut rejim sebebiyle önem verilmediğine dem vurulurken bayındırlık faaliyetleri ve eğitimsizlik de örneklendirilmektedir. Bununla beraber biyografiye yer verilmesi öğrencilerin büyük insanlara karşı hayranlık duymasını sağlamak amacıyla yapılmış olabilir (Öztaş, 2018: 30).

Histori 12 (12. Sınıf Düzeyi) Seçmeli Tarih Ders Kitabında Türk İmajı

12. sınıf Tarih dersi, Arnavutluk'ta seçmeli olarak okutulmaktadır. Albas Yayıncılığın Histori 12 ders kitabı, zorunlu olarak kullanılan 10 ve 11. Sınıf Histori ders kitaplarından tasarım bakımından farklıdır (Derguti, Dusku, Çunga, Egro, Teli & Boçi, 2018: 4-7). Beş temadan oluşan kitapta temalar;

- Tarih ve Tarihçi
- Antik Çağ
- Orta Çağ (IV – XIV. yüzyıllar)
- Modern Tarih (XV- XX. yüzyılın başı)
- Çağdaş Dönem (1919- bugüne kadar) şeklinde sıralanmaktadır.

Bilindiği üzere Türkler, belirli bir zaman diliminde değil Orta Asya'da kültür merkezlerinden itibaren günümüze kadar varlığını sürdürmüşlerdir. Hun Devleti'nden itibaren başlayan Türklerin tarih serüveni sadece Orta Asya'da değil aynı zamanda Avrupa'da da kendisini göstermiştir. Kavimler Göçü sırasında Hunların Balamir önderliğinde, Avrupa'da teşkilatlandığı ve Avrupa Hun Devleti adını alan bu devleti kurduğu bilinmektedir. Kitapta Avrupa Hun Devleti'nin en parlak dönemini Attila'nın hükümdarlığı döneminde yaşadığı belirtilmektedir. Attila'nın Roma İmparatorluğuna baskı kurduğu ve Roma'yı yağmaladığı Orta Çağ temasında belirtilmiştir. Kitapta Attila'nın bir tasvirine de yer verilmiştir (Derguti vd., 2018: 68-69). "Osmanlı İşgali, Bizans ve Balkan Aristokrasisi" alt başlığında Osmanlı Devleti'nin Sırp Krallığı'nın parçalanmasından yararlandığını ve bu bağlamda 1361'de Edirne'nin Fethini tamamladığı aktarılmıştır. Edirne'nin Balkanlarda üs görevi gördüğü belirtilerek bundan hareketle Osmanlı Devleti'nin Balkan fetihleri aktarılmaktadır. Arnavutluk açısından bakıldığında ise, toplumun ikiye ayrıldığı ve bir kısmını Osmanlı Devleti'ne karşı ayaklanma girişiminde olanların oluşturduğu belirtilmektedir. Diğer kısımda ise Osmanlı'ya katılan Arnavut soyluların bulunduğu belirtilmektedir. İsa Paşa gibi soylu kişilerin oluşturduğu ikinci kısmın ayrıca ise İslamlaşmış Arnavut soylularının ilk çekirdeğini oluşturduğu belirtilmektedir.

“1443-1444 Krizi ve Gjerg Kastrioti Skenderbeg’in Dönüşü” alt başlığı altında, Selanik’in Fethi’nin kesin olarak gerçekleşmesinin ardından Osmanlı Devleti’ne karşı Floransa’da Konsil toplandığı ve bu konsil sonucunda Varna Savaşı’nın yaşandığı aktarılmış ve burada İskender Bey’in ata toprağına döndüğü belirtilmiştir. Burada İstanbul terimi yerine Konstantinopol terimi metin içerisinde kullanılmıştır (Derguti vd., 2018: 115-116).

Şekil 7

İskender Bey’in Kruje’ye Dönüşü



Kthimi i Skënderbeut në Krujë.

“Konstantinopolis’in Düşüşü (29 Mayıs 1453)” alt başlığında, Konstantinopolis’in 29 Mayıs 1453’te Osmanlı Devleti tarafından kontrol altına alındığı belirtilirken Osmanlı Devleti’nin Doğu Roma İmparatorluğu’nun yıkıntıları üzerinde yükseldiği belirtilmektedir. Bu olayın İskender Bey’e de engel teşkil ettiği belirtilmektedir.

Şekil 8

Sultan Mehmed’in Konstantinopolis’e Girişi



Hyrja e Sulltan Mehmetit në Kostantinopojë.

Konu sonu verilen sorularda işgal/istila kelimesinin kullanılması buradaki aktarımlarda Osmanlı Devleti'nin fetih faaliyetlerini işgal olarak tanımladıklarını apaçık ortaya koymaktadır.

“Arnavutların İslamlaşması” konu başlığında “Arnavut Aristokrasisinin İslamlaşması” alt başlığı içerisinde İslam dininin Arnavut topraklarında yayılmasından bahsedilmektedir. Osmanlı Devleti'nin gücünün olmasına rağmen İslamlaştırma politikası izlemediği aktarılırken Arnavut aristokrasisinin devlet kademesinde görev alması için Müslüman olmasının zorunluluğundan bahsedilmektedir. Bu bakımdan Arnavut aristokrasinin üç seçeneği olduğu belirtilmektedir:

- Osmanlı Devleti'nin yapısına entegre olmak,
- Mülkünü terk edip hicret etmek,
- Savaş ile direniş göstermek.

Bu sayede aristokrasinin de devlet kademelerinde rol aldığı belirtilerek örneklendirilmiştir. Örneklendirilmeler beraberinde devşirme sisteminin Osmanlı Devleti'nde göstermiş olduğu hizmetler de aktarılmaktadır. “Bölgenin İslamlaşması” alt başlığında fethin ardından camii yapılmasının İslam dini geleneği olduğu belirtilmiş, Tiran şehrinin de manzarasının böylelikle değiştiği belirtilmektedir.

“Arnavut Milliyetçiliğinin Temel Belgeleri” konu başlığında ise Arnavutluk'ta XIX. yüzyıl'da yaşanan ulus-devlet kurma sürecinde temel dayanak noktaları aktarılmaktadır. “Pashko Vasa: Arnavutluk ve Arnavutlar Hakkındaki Gerçek” alt başlığında, Pashko Vasa Avrupa fikirlerini Osmanlı ve Arnavut gerçekliğine uyarlayan bir entelektüel olarak tanıtılmaktadır. Pashko Vasa'nın “E vërteta për shqipërinë dhe shqiptarët” isimli tarih türü eseri anlatılmaktadır. “Sami Frasheri: Arnavutluk neydi, ne oldu ve ne olacak? (Bükreş, 1899)” alt başlığında, Sami Frasheri'nin “Shqipëria ç'ka qënë, ç'është e ç'do të bëhet” isimli tarih türü eseri anlatılmaktadır. Bu bağlamda Arnavutluk doktrinleri tartışılarak ulus-devlet oluşumunda iki eserin önemine vurgu yapılmaktadır. Sami Fraşheri'nin eseri aktarılırken, Osmanlı Devleti'ne karşı sert tutum sergilediği de belirtilmektedir.

“Rusya ve Sırp Ayaklanması (Panславizm). Yunan İsyanı (Ortodoks İttifakı)” konu başlığında ise Osmanlı Devleti'nin XIX. yüzyılda Balkanlarda yaşadığı ayrılıkçı hareketler konusu ele alınmaktadır. “Rusya'nın Balkanlar'daki Panслав Politikası ve Sırp Ayaklanması” alt başlığında Rusya'nın Sırp ayaklanmasındaki faaliyetleri ve Sırp bağımsızlığı aktarılmaktadır. “Rusya'nın Balkanlar'daki Ortodoks Politikası ve Yunan Ayaklanması” alt başlığında, Rum İsyanı anlatılmaktadır. Bu olayın bir süre sonra Hristiyan ve Müslüman savaşı olarak hal aldığı belirtilirken Osmanlı Devleti'nde Rum ayrılığının, şok ile karşılandığı aktarılmış ve bu olay ile Osmanlı Devleti'nin Balkanlarda dağılma sürecinin başladığı belirtilmiştir (Derguti vd., 2018: 157).

“Balkanlar'daki Rus Tehdidi, Osmanlı İmparatorluğu ve Berlin Kongresi” konu başlığında, Panславizm, Panortodoks terimleri ve bu minvalde Bulgaristan'ın Osmanlı Devleti himayesinde Eksarhlık faaliyetlerine yer verilirken bu sayede İstanbul Patrikhanesinden ayrılmanın da yolunun bu sayede açıldığı belirtilmektedir. Doğu Krizi bağlamında değerlendirilen süreç, Bosna-Hersek'te çıkan ilk kıvılcımla Büyük Güçlerin müdahalesi ile sonlandığı aktarılmıştır. “Aziz Stephen Antlaşması'ndan (Mart 1878), Berlin Kongresi'ne (Haziran 1878)” alt başlığında 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı'nın aktarımlarıyla başlayarak, Rusya'nın İstanbul'a kadar gelerek İstanbul yakınlarında, Aziz Stephen Antlaşması'nı imzaladığı belirtilmektedir. Konu aktarımının devamında ise Büyük Güçlerin aleyhine olan bu antlaşmanın tadil edildiği belirtilerek Berlin Kongresi ve harita ile konu anlatımı desteklenmiştir.

Arnavutluk, 12. Sınıf Seçmeli Tarih ders kitabında, konu sonu verilen “pratik eylem” kısmında proje ve performans görevleriyle öğrenciler görevlendirilmektedir. İlgili ünitenin ilk görevlendirmesi ise, “XV. ve XVI. yüzyılda Osmanlı Hukukuna Göre Arnavutların Ekonomik Yaşamının Yönleri” araştırma konusu olarak verilmektedir. Öğrenme çıktısı anlamında, Osmanlı kanunlarının özelliklerini tanımlama ve Arnavutların ekonomik durumlarını tanımlama hedeflenmektedir. Sınıf tartışması metodu ile yapılan etkinliğe, 2 saat süre ayrılmıştır. Literatür olarak ise Tiran Enstitüsü tarafından yayımlanan eserlere yönlendirilen öğrencilere, okuma parçası olarak Osmanlı vergi sistemi ve Arnavutluk’taki etkilerine yer verilirken görsel anlamında bir kanunname belgesi ve Osmanlı Kayıt Defteri’nin görselleri yanında Kanuni Sultan Süleyman portresi kullanılmıştır. Öğrencilere verilen ödevden anlaşılacağı üzere gerek ülkemizde gerekse incelediğimiz Arnavutluk tarih ders kitaplarında tarihi şahsiyetler millî kimliğin oluşumunda etkilidir (Dere ve Ülker, 2022).

Şekil 9

İşkodra’nın XVI. yüzyılın İkinci Yarısındaki Kanunnamesi (Solda), Vlora Sancağı’nın 1520 Yılındaki Kayıt Defteri (Ortada) ve Kanuni Lakaplı I. Süleyman (Sağda)



Sonuç

Arnavutluk’ta lise düzeyinde kullanılan tarih ders kitaplarında Türk imajının incelendiği bu çalışmada 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde lise tarih ders kitapları incelenmiştir. 10 ve 11. sınıflarda zorunlu olarak okutulan tarih derslerinde Türklere Osmanlı Devleti özelinde daha çok yer verilmiştir.

Son yıllarda Balkan ülkelerinin eğitim sistemi ve ders kitaplarının üzerinde çalışmalar artarken, Arnavutluk örneği hakkında yeteri kadar çalışma yapılmamıştır. Jazexhi (2009)’nin incelediği Arnavutluk ders kitaplarındaki söylemlere bakıldığında Osmanlı Devleti’nin “işgalci” olduğu ve dinin de işgalci din olarak nitelendirdiği görülmektedir. Arnavutluk’un komünist dönemlerinde bu söylemlerin artışı, komünizm döneminde dinlerin yasaklanmasına rağmen İslam dininin Türklere ile bağlantısı olmasından dolayı daha negatif söylemlerle ele alınmasına sebep olmuştur. Bu nokta da Balkanlar için Türk kimliğinin Müslüman kimlik ile özdeşleştiğinin kanıtı niteliğindedir. Bilmez (2020)’in çalışmasında da Türklere için “işgalci” imajının devam ettiği görülmüştür. Yapılan bu çalışmada da Türklere için “işgalci” imajının devam ettiği tespit edilmiştir.

10. sınıf düzeyinde Osmanlı Devleti'nin varlığına kronolojik olarak yer verilmiştir. Osmanlı Devleti'nin Balkanlara geçişi esnasında sosyal, kültürel ve dini yaşama da yer verilirken İslamlaştırma politikasının baskı şeklinde olmadığı da vurgulanmıştır. XIX. yüzyıla gelindiğinde ise Fransız İhtilali'nin etkilerine yer verilerek Osmanlı Devleti'nde ayrılıkçı isyan hareketlerine de yer verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kısaca yer verilerek Mustafa Kemal Atatürk'ün portresine yer verilmiştir. 10. sınıf ders kitabında kullanılan görsellere bakıldığında Fatih Sultan Mehmed ve Kanuni Sultan Süleyman gibi tarihi şahsiyetlere yer verildiği ve haritaların sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Jazexhi (2009)'nin incelemiş olduğu Arnavut Historia 4 kitabında, I. Kosova Savaşı'nda I. Murad'ı şehit eden kişinin Arnavut olduğu aktarılırken günümüzde incelenen kitaplarda böyle bir bilgiye rastlanmamıştır. İskender Bey'in Kruja'ya dönüşü isimli görselin incelenen kitapta yer aldığı görülmektedir. Aynı görselin günümüzde okutulan kitaplarda da kullanıldığı tespit edilmiştir. Jazexhi (2009)'nin çalışmasında Türkler için “zalim” ve “yakıp yıkan” kelimelerinin kullanıldığı belirlenirken, günümüzde okutulan lise tarih ders kitaplarında bu terimlerin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk sempatik yaklaşım ile aktarılmış (Jazexhi, 2009: 78, 88), bu durumun günümüzdeki lise tarih ders kitaplarında da korunduğu tespit edilmiştir.

11. sınıf ders kitabına bakıldığında, “Osmanlı karşıtı direniş” gibi bazı anahtar kelimeler dikkat çekmektedir. Ancak bunların yanında Türkçe kullanımlara da yer verilmekte olduğu nitekim defter, Rumeli gibi kelimelerin anahtar kelime olarak verildiği görülmektedir. 11.sınıf ders kitabında, İskender Bey ve Osmanlı Devleti'nin ilişkisine yer verilmiş ve İskender Bey'in Osmanlı Devleti'ne direniş gösterdiği aktarılmıştır. Bununla beraber XVIII. yüzyıldan itibaren Arnavutluk'ta teşkilatlanmış paşalıklara yer verilmiştir. Arnavut Rönesansı olarak adlandırılan ve Arnavutluk'un bağımsızlık sürecinin aktarılması çeşitli disiplinlerle desteklenerek Arnavut Edebiyatından örneklerle öğrenciye aktarılmak istenmiştir. Tanzimat döneminin sonrasında ise eğitim tarihine geniş çaplı yer verilen kitapta, bazı alıntılarda Türklerin zulüm yapan olarak nitelendirildiği de görülmektedir. Kitabın görselleri genel olarak incelendiğinde, tasvirlerle ve haritalara yer verildiği gözlemlenmiştir.

Jezexhi (2009)'nin incelemiş olduğu Historia 3 ve Historia 4 isimli ders kitaplarında Tanzimat Dönemi'ne yeni bir işgal dönemi ve Tanzimat yetkililerinin sopa ve şiddet dilini kullandığı belirtilse de günümüzdeki lise tarih ders kitaplarında bu durum geçerliğini korumamaktadır. Tüfek ve kalemin Arnavutluk ulusal bilincini oluşturacağı ve bu sayede bağımsızlıklarını kazanacaklarının bilinci göze çarpmaktadır (Jazexhi, 2009: 82).

12. sınıf seçmeli tarih ders kitabında ise, Türk imajı aktarımlarında Avrupa Hun İmparatoru Attila'ya yer verildiği saptanmıştır. Osmanlı Devleti'nin kuruluş sürecine ise yine “Osmanlı işgali” başlığı altında yer verildiği gözlemlenmiştir. İskender Bey ve Osmanlı Devleti ilişkileri aktarımlarında, İskender Bey'in Kruja'ya dönüşü isimli tasvir ile Fatih Sultan Mehmed'in İstanbul'a girişinin tasvirindeki benzerlik dikkat çekmektedir. 12. sınıf ders kitabında bir diğer özellik şüphesiz ki, belge niteliği taşıyan ana kaynaklara yer verilmesidir. Sosyal yaşamda Osmanlı Devleti'nin Arnavutluk'ta bıraktığı kültüre de yer verildiği görülmektedir. Paşalıkların kronolojik olarak aktarıldığı kitapta, Tanzimat döneminin etkilerine yer verilirken Arnavutluk'un bağımsızlık süreçleriyle Sırp ve Rum bağımsızlık süreçleriyle karşılaştırıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada incelenen kitapta XIX. yüzyılın Osmanlı Devleti açısından en önemli savaşlarından olan 93 Harbi'nin de detaylıca işlendiği görülmektedir. Osmanlı Devleti'nden ayrılma sürecini aktaran kitapta verilen proje ödevinin de yine belgelere dayalı olması dikkat çekmektedir.

Arnavut ulusçu hareketi, Arnavutluk'ta her düzeyde öğrenciye aktarılan konu olmuştur. Gerek çalışmamızda incelenen tarih ders kitaplarında gerek Bilmez'in incelediği dönemin tarih ders kitaplarında Prizren Birliği ile başlayarak 1908'e kadar geniş bir anlatıya yer verildiği tespit edilmiştir (2020: 372).

Çalışmada bahsedilen sorunlu imgelerin ve çizilen Türk imajının diğer çalışmalarda incelenen tarih ders kitaplarında da olduğu gibi "işgalci" olmaktan öteye gitmediği görülmektedir. Ulus-devletlerin kurumsallaşması esnasında XVIII. yüzyılda başlayan bu ifrat ve tefrit kimi ülkelerde hâkim olan siyasi sistemlerin içerisinde bazı aşırıya kaçmalara sebep olmuştur. Arnavutluk bu konuda emsalsiz örnektir. Son yıllarda ders kitaplarında imgebilim konusunda yapılan çalışmaların umut verici olmasından öte objektif anlayışın yerleşmesine de katkı sağlayabilecektir. Tarih eğitiminin tarafsız ve çok boyutlu bir şekilde sunulması, Türk ve Arnavut halkları arasındaki kültürel, ticari ve diplomatik etkileşimlere de vurgu yapılmasıyla mümkün olacaktır.

Bibliyografya

- Batan, M. (2011). *İran İslam cumhuriyeti ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında Türkler ve Türk imajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bilmez, B. (2020). Arnavutluk güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı. M. Hacısalihioğlu (Ed.), *Balkan ve Karadeniz ülkelerinde güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı içinde* (ss. 287-350). Yıldız Teknik Üniversitesi Balkan ve Karadeniz Araştırmaları Merkezi (BALKAR).
- Demir, M. (2005). Eskiçağ tarih yazıcılığında Herodotos' un yeri ve önemi. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, (20), 2.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 69-88.
- Dere, İ., ve Ülker, A.B. (2022). Lise Tarih Ders Kitaplarında Tarihi Şahsiyetler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 921-956. <https://doi.org/10.17152/gefad.925359>
- Dërguti, M., Treska, T., & Egro D. (2016). *Histori 10*. Albas.
- Dërguti, M., Duka, F., Dushku, L., & Boçi, S. (2017). *Histori 11*. Albas.
- Dërguti, M., Çunga, S., Egro, D., Teli, P., Dushku, L., & Boçi, S. (2018). *Histori me zgjedhje 12*. Albas.
- Gatina, V. (2009). *Rus tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imgesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gökdem, Z. B. (2010). *Suudi Arabistan ders kitaplarında Osmanlı/Türk imgesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hacısalihioğlu, M. (2020). *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı*. İstanbul: Balkar.
- Jazexhi, O. (2011). Depicting the Enemy: The image of the Turk and the Muslim in Albania's high school textbooks. H. Eren (Ed.), *The Ottoman legacy and the Balkan Muslim communities today* içinde (ss. 69-95). The Balkans Civilisation Centre.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Keskin, A. (2008). Post-Modern dünyada modern tarih yapmak üzerine. Uludağ Üniversitesi *Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 353-362.
- Kıran, M. (2014). *Yunan ortaöğretim tarih ders kitaplarında Türk ve Türkiye imajı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Logvinov, M. I. (2003). Studia imagologica, zwei methodologische ansätze zur komparatistischen imagologie. *Germanistisches Jahrbuch*, GUS, 204.
- Muhasilović, J. (2015). *Bosna Hersek Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, A. (2018). İmajoloji disiplini bağlamında meta-epistemolojik (arizi-küllü-usul) kritik modeli ve Batı-imeci metodolojinin çıkmazı. *In Proceedings of the 2nd International Symposium on Critical and Analytical Thinking* (p. 22). İstanbul University Congress and Cultural Center.
- Özkan, U. B. (2023). *Eğitim bilimleri için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Yayınları.
- Öztaş, S. (2018). Tarih derslerinde bir öğretim materyali: Edebî ürünler. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 30.
- Safran, M., & Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. *Erişim* (10.09.2024): <https://dspace.gazi.edu.tr/handle/20.500.12602/191228>

- Şanbey, C. Z. (1960). Leopold Von Ranke tarihçilere yol gösteren bir tarih üstadı. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 18(3-4), 273-289.
- Şimşek, A. (2018). *Dünyada Türk imajı: Tarih ders kitaplarındaki durum*. Pegem Yayınları.
- Şimşek, A. (2019). *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar*. Pegem Yayınları.
- Soenen, J. (1997). Imagology and translation. N. K. Burçoğlu (Ed.), *Multiculturalism: Identity and otherness* (ss. 125-138). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Tolongüç, A. (1992). Tanıtım ve imaj. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 11-19.
- Tuncer, F.F. (2012). *Kosova tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özsüer, E. (2012). Türk-Yunan ilişkilerinde “biz” ve “öteki” önyargıların dinamikleri. *Avrasya incelemeleri dergisi*, 1(2), 269-309.
- Özsüer, E. (2018). Tarihin resmi ideoloji tarafından tahrifatına bir örnek: Yunanistan. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 466-508. <https://doi.org/10.17497/tuhed.456051>
- Ulubaş, M. (2009). *Günümüz Amerikan Tarih Ders Kitaplarında Türk Tarihi ile İlgili Konuların Ele Alınışı Üzerine Bir İnceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldız, N. (2008). *1980-1990 yılları arasında Bulgaristan’da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitaplarında Türk ve Osmanlı algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosman Paşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Zunic, M. (2008). *Hırvatistan’da tarih ders kitaplarında Osmanlı imajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.


<i>Etik Beyanı:</i>	Ders kitapları üzerinden yapılan bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.
<i>Katkı Oranı Beyanı:</i>	Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.
<i>Destek/Finansman Beyanı:</i>	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
<i>Çıkar Çatışması Beyanı:</i>	Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
<i>Yapay Zekâ (AI) Kullanımı Beyanı:</i>	Yazarlar, bu makalede yer alan, metinlerin, resimlerin, grafiklerin, tabloların oluşturulmasında, verilerin analizinde ve ilgili literatürün (kaynakların) belirlenmesinde herhangi türden üretken yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederler.
<i>Telif Hakkı ve Lisans:</i>	© 2025 TUHED. Bu makale Creative Commons Attribution CC BY-NC lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmıştır. Bu lisans, orijinal kaynağa uygun şekilde atıfta bulunduğu, kullanım ticari olmadığı ve herhangi bir değişiklik veya uyarılama yapılmadığı sürece çalışmanın herhangi bir ortamda kullanılmasına ve dağıtılmasına izin verir.






The effect of a unit prepared with a global history approach on the academic success of high school students: The example of the unit on Türkiye and the World during World War II

Abdurrahman GÜLMEZ

 0009-0001-3624-9786, E-mail: agulmez81@gmail.com

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

Bahri ATA

 0000-0002-2214-0560, E-mail: bahriata@gmail.com

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

Abstract: The global history approach emerged as a method for understanding the interactions and connections that have shaped the modern world, preventing fragmentation and providing a specific perspective on world-building. In this study, the global history approach, which has rapidly developed within the discipline of history and has become widespread not only in the United States but also in Europe and Asia, was examined and its effect on the academic achievement of high school students was analysed. This research, in which a quasi-experimental design was used, was limited to a total of 6 lesson hours for 3 weeks, taking into account the acquisitions of the unit. While the unit reflecting the global history perspective was applied to the students in the experimental group, the unit in the current history curriculum was presented to the students in the control group. High school 12th grade students, who were thought to be suitable for the subject and purpose of the study, were determined as the study group. In this context, the 5th unit of the Turkish Revolution History and Kemalism textbook, 'Türkiye and the World in the World War II Process' unit, and three different public schools, namely vocational and technical Anatolian High School, Anatolian High School and Anatolian Imam Hatip High School in İpekyolu district of Van province, were selected as schools. In the study, achievement test was applied to the students in both experimental and control groups as pre-test and post-test. The achievement test, consisting of 30 questions in total, was selected from the questions related to the research topic between 1998 and 2022 by ÖSYM. As a result of the research, it was determined that the history unit prepared with the global history approach had a significant and positive effect on the academic achievement of high school students.

Research Article



Keywords:

global history, teaching global history, Eurocentrism, history education, national history

Received: 4.11.2024

Accepted: 29.12.2024

Published: 26.05.2025

Corresponding Author Abdurrahman Gülmez (agulmez81@gmail.com)

To Cite This Article Gülmez, A. & Ata, B. (2025). The effect of a unit prepared with a global history approach on the academic success of high school students: The example of the unit on Türkiye and the World during World War II. *Turkish History Education Journal*, 14(1), pp. 35-48. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1578852>



Introduction

Given the increase in globally interconnected situations, students are exposed to more diversity today. Therefore, students must have a broad perspective by studying different societies and cultures.

19th-century narratives of national history influenced by nationalism and Eurocentric approaches to history that emphasized Eurocentric developments failed to answer the questions of a networked, globalized world (Conrad, 2021; Hunt, 2021). Nationalism, an overarching ideology that has profoundly influenced historians' approaches, has long been influential in historiography. Nationalist tendencies have often coincided with conceptions of history that aim to create national consciousness, which has been evident in the work of historians. Over time, some historians have developed a critical perspective on the role of history in creating national consciousness by expressing their discomfort with the lack of a sufficiently scientific approach to national myths (Myrdal, 2016). These criticisms have become particularly pronounced with the loosening of traditional alliances between the nation-state and history. However, in some regions, national understandings of history have persisted despite these criticisms (Kocka, 2017).

These narratives of national history in historiography also overlap with another ideological framework, the Eurocentric understanding of history. The Eurocentric historical perspective traces the origins of civilization to Ancient Greece and claims that it spread to Europe through the Roman Empire and reached America with Christopher Columbus (Singer, 2011; Şimşek, 2013). This perspective, however, leaves the rest of the world either only tangential to this narrative or completely irrelevant and unimportant (Singer, 2011). According to this approach, the Western world offers the best model of the world. Other societies have nothing to offer. Non-European peoples can only develop by imitating the West (Amin, 2007). Safran and Şimşek (2017) argue that this understanding, which puts the geography of Europe and Western European nations at the center and sees the nations that make history and determine historical processes as Christian/Catholic, White/Anglo-Saxon and Western European, is a result of the idea of 'de-historicizing' the nations and regions outside Europe.

Against both Eurocentric approaches and narratives of nation history, historians have sought to find alternative efforts. Considering the increasingly interconnected nature of today's world, inclusive historical research has come to the fore. In addition to world history and universal history, which have a long history, new historical approaches such as transnational history and global history have become popular (Atçıl, 2020; Conrad, 2021; Kuruppath, 2019; Thomas, Anne-Isabelle, & Pierre, 2023).

As a result of the widespread use in the public sphere of the concept of globalization (Cowen, 2004), the nature and significance of which is a matter of debate (Bayly, 2021; Lang, 2021; Siviş, 2016), a global history approach has emerged to understand the interactions and connections that shape the modern world, to prevent fragmentation, and to offer a particular perspective on world-building (Conrad, 2021; Hunt, 2021). These perspectives and interpretations have kept the science of history active and dynamic, resulting in new historical approaches, different theories, and modes of presentation (Woolf, 2024).

We can analyze the concepts that define global history under three headings: The first is 'disengagement'. This is the story of humanity that diverges and diversifies from a single origin depending on time and space. The second is 'meeting'. It is the process of different and distant communities becoming similar over time. The third is the concept of 'contamination' or

contact. This concept tells the story of interactions that not only cross borders but also change the dynamics of communities (Crossley, 2018).

Regarding the critical role of contact, the American historian W.H. McNeill states: ‘The primary cause of social changes of historical significance is interaction with strangers with new and unfamiliar skills.’ According to this understanding, when a society comes into contact with another society, that society is subjected to a serious impact. This is because this contact provides the opportunity for cultural exchange and to learn more about the other society (Christian, 2021). Finally, another concept that defines global history is the concept of ‘systems,’ which refers to structures that affect and change each other (Crossley, 2018).

Conrad (2021) mentions three approaches to global history: First, global history is the history of everything. Regarding this approach, Felipe Fernandez-Armesto and Benjamin Sacks state: “Global history is precisely the history of what happens all over the world, covering the entire planet from one end to the other, as if viewed from a cosmic vantage point, with the advantage of a view that covers vast distances in all directions.” According to this perspective, everything that happens in the world falls within the scope of global history. For example, labor movements in a region can contribute to the global history of labor.

The second global approach proposed by Conrad is the one popularised in recent years, which focuses on exchanges and connections. This approach argues that no society, nation, or civilization has ever lived in complete isolation and that people have been in constant interaction throughout history. Long-term interconnections such as migrations, the spread of ideas, and long-distance trade are among the topics of study in global history. Both of these approaches can be applied to all places and times.

The third approach is the most popular in recent years. This model concentrates on patterns of cross-border exchange that significantly affect societies. In this approach, specific issues are considered in their global context, and local events are shaped by a global context. As the world becomes a single political, economic, and cultural entity, global connections are strengthened.

While global history is not superior to other approaches to history, it is more favorable in addressing some issues. Global historians draw on the work of other historians to make comparisons, emphasize broad patterns, and suggest alternatives for understanding change (Crossley, 2018).

The global history approach does not necessarily cover the whole world as it usually emphasizes contact zones. This approach focuses on geographies such as seas, oceans, rivers, and trade routes where people interact intensively. However, it also analyses regions with a narrow scope. It focuses on the circulation of people, ideas, objects, and institutions, such as migration, travel, trade, missionary work, and pilgrimage. In this respect, mobility plays an important role in global history (Kırmızı, 2021). Turk et al. (2014) also emphasize the dynamism of global history, stating that issues such as trade, culture, technology, ideology, revolution, and war involve interaction, cooperation, and conflict that transcend the nation-state, and therefore the world should be considered as international, continental, and global. This does not mean that the local, regional, or national is not important because global trends manifest themselves in specific ways at more local levels. For example, a secondary school unit on comparative 20th-century revolutions could be prepared instead of a detailed national historiography focusing on global trends and global historical themes.

Global historians argue that there is no difference between history, which focuses only on the nation, and chemistry, which focuses on a single element. They raise awareness among

people by addressing issues such as environmental and climatic problems, labor conditions, and cultural exchange. Their ultimate goal is to promote a sense of world citizenship (Conrad, 2021). Woolf (2024) argues a similar view, stating that global history encourages all people to unite in the face of political instability and environmental disasters by emphasizing commonalities rather than bringing them together. In this respect, globally oriented histories that support world citizenship stand out as a mobilizing force (Hunt, 2021).

Connecting, an important argument of global history, provides a new framework of understanding created and developed by thousands of people from various countries. In this context, it helps us to see what we cannot see within the boundaries of a particular discipline and allows us to look at the world from the top of a mountain rather than from the ground (Christian, 2020).

Turk et al. (2014) stated that global history teachers adopt a thematic approach to focus on larger global forces and trends but are aware that the building blocks of this macro history require more detailed consideration of each region of the world. To better understand the history of large regions of the world, they examined the grand themes of recent global history in a variety of contexts. In this vein, they explored the following themes in their studies consisting of academic interviews and teaching units: The end of European colonialism and the processes of independence in Africa were emphasized; The Chinese Cultural Revolution was examined in detail, evaluating its meaning and costs; The social democratic reform struggles in Latin America alongside the enemies of the United States during the Cold War were examined; Religious loyalties and conflicts in the Middle East were examined; Consumer culture and its consequences were depicted in the unequal economic competition between the Soviet Union and the West; In light of newly emerging stories of U.S. forces carrying out a My-Lai-style massacre at No Gun Ri in the Korean War, a comparative history of war crimes is presented and debates about American power in the post-Cold War years are examined as the world transitioned from a bipolar to a unipolar order.

In this study, the global history approach, which is rapidly growing within the science of history and is popular in Europe and Asia as well as the United States, was examined, and its impact on the academic success of secondary school students was examined. This research, which was conducted using the unit titled “Türkiye and the World During World War II”, aimed to reveal how a unit prepared with the global history approach affected students’ ability to address historical events in a broader and multidimensional framework. To achieve this aim, the following questions were sought to be answered:

- Do the history course achievement test scores of the students in the experimental group differ according to the measurements (pretest-post-test)?
- Do the history course achievement test scores of the students in the control group differ according to the measurements (pretest-post-test)?
- Is there a significant difference in the history course achievement test scores of the students according to the groups according to the measurements (pretest-post-test)?
- Is there a significant difference in the history course achievement test scores of the students studying in different schools according to the measurements (pretest-post-test)?

Method

Research Method and Design

In this study, a pre-test-post-test matched control group quasi-experimental design was used. In experimental designs, the cause and effect between variables are tested (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2021). The researcher intervenes in the experimental group and evaluates the scores of both the experimental and control groups after the procedure (Creswell, 2017).

In the study, a type of experimental design, the “quasi-experimental design”, was used in order to test the effect of the history unit written with the world history and global history approach on the academic success of the students. Quasi-experimental designs, also called quasi-experimental models, are preferred because they are practical and convenient in cases where the controls required by real experimental models cannot be provided or when these models are inadequate (Karasar, 2023).

In this model, two groups are created with unbiased assignment as experimental and control groups. Pre- and post-experimental measurements are applied to these groups under equal conditions. Pre-tests allow the extent to which the groups were similar before the experiment and the post-test results to be evaluated in the context of this information (Karasar, 2023).

Study Group

The 12th-grade secondary school students who were considered to be suitable for the subject and purpose of the study were determined as the study group. In this context, the 5th Unit of the Republic of Türkiye Revolution History and Kemalism textbook, "Türkiye and the World During World War II", was selected as a school from three different state schools in the İpekyolu district of Van province, namely, vocational and technical Anatolian high school, Anatolian high school and Anatolian imam hatip high school.

To maintain the representativeness of the data, three different school types were selected Anatolian high school, imam hatip Anatolian high school, and vocational and technical Anatolian high school, which were considered to be suitable for the study group. These schools were determined in accordance with the impartiality (random, coincidental, unselected) rule, considering the cost and benefit balance, control difficulties, and ethical (moral) obligations (Karasar, 2023).

The study group of our research consists of 12th-grade students of three state schools in the İpekyolu district of Van province in the 2023-2024 academic year. Since 12th-grade students are divided into sections according to the courses they choose students who chose elective history courses were included in the study to conduct the research practically and conveniently. In cases where this was not possible, classes were randomly selected.

A total of 121 students participated in the study voluntarily. 66 of these students were in the experimental group and 55 in the control group. The statistical information about the participants is as follows:

Table 1

Frequency and Percentage Values of Participants

	Frequency	Percentage
Group		
Experimental Group	66	54,5
Control Group	55	45,5
Gender		
Female	109	90,1
Male	12	9,9
School		
Anatolian High School	30	24,8
Vocational and Technical Anatolian High School	58	47,9
Imam Hatip Anatolian High School	33	27,3

As seen in Table 1, when the frequency and percentage values of the participants are examined, the rate of the experimental group is 54.5%, and the rate of the control group is 45.5%. The rate of female students is 90.1%, and the rate of male students is 9.9%. The rate of those studying in an Anatolian high school is 24.8%, the rate of those studying in a vocational and technical Anatolian high school is 47.9%, and the rate of those studying in an imam hatip Anatolian high school is 27.3%. This study was carried out with human participants and the necessary legal permissions were obtained from the Gazi University Ethics Commission dated 13.11.2023 and numbered 799749.

Data Collection Tools

In the study, achievement tests were applied to students in both experimental and control groups as pre-test and post-test. The achievement test, consisting of a total of 30 questions, was selected from questions related to the research topic by ÖSYM between 1998-2022. Since the questions were prepared by ÖSYM, they were not subjected to a separate validity and reliability test.

Analysis of Data

The data obtained to determine the students' success in the unit "Türkiye and the World During World War II" was analyzed using the IBM SPSS V23 program. Compliance with normal distribution was examined with the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. The Independent Samples T-test was used to compare the normally distributed scale scores between the groups, and the Mann-Whitney U test was used to compare the non-normally distributed scale scores. The Paired Group T-test was used to compare the pre-and post-test scores of the normally distributed scale scores in each group, and the Wilcoxon test was used to compare the non-normally distributed scale scores. One-way analysis of Variance (ANOVA) was used to compare the normally distributed scale scores according to schools, and the Duncan test was used for pairwise comparisons. The Kruskal-Wallis test was used to compare the non-normally distributed scale scores, and the Dunn test was used for pairwise comparisons. Pearson Correlation Coefficient was used to examine the relationship between scale scores that conform to normal distribution, and Spearman's rho Correlation Coefficient was used to examine the relationship between scale scores that do not conform to normal distribution. Analysis results are presented as mean \pm standard deviation and median (minimum-maximum). The significance level was taken as $p < 0.05$.

Data Collection Process

The dimensions of the research conducted in the İpekyolu district of Van province in the second semester of the 2023-2024 academic year and the information about the procedures performed are given in Table 2.

Table 2

Research Dimensions and Procedures

Dimensions	Procedures
History unit written with a global history approach	Achievement test (pretest-posttest)
Current date unit	Achievement test (pretest-posttest)

Detailed information about the phases of the research is presented below:

First Stage.

- Before starting the application part of the research, a literature review was conducted in order to create the conceptual framework.
- Since the research included an application, an application was made to the Gazi University Ethics Commission.
- After the Ethics Commission approved that the research was ethically appropriate, an application was made to the Ministry of National Education via the ayse.meb.gov.tr website. After obtaining the printouts of the necessary documents, an application was made to the Gazi University Institute of Educational Sciences for the research.
- The studies were started after the Institute received the necessary permissions for research from the Ministry of National Education.
- The achievement test used in the research was prepared.
- The students' first-term grade point averages regarding the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course were accessed through the administrators of the relevant schools via the e-school system of the Ministry of National Education. Experimental and control groups were created in line with this data.
- A new unit reflecting the approach to global history was designed for the experimental group of students. In this unit, three new headings reflecting the global history approach were added to the current World War II subject in the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbook. These headings were determined as energy and industry, ecology, and networks. The new unit design was planned to be covered in 6 lesson hours.

The following points were taken into consideration when designing the unit:

- Three supporting themes suitable for the selected unit were determined.
- A list was created regarding content, skills, and attitudes.
- Five-unit goals were determined.
- The tools and equipment to be used in the course were selected.
- Seven to ten activities were planned.

- Criteria were developed to evaluate what students learned from the unit (SSEC cited by Ata, 2009).

Second Stage.

- An academic achievement test was administered to students in both the experimental and control groups in the first lesson hour in the week before the application.
- The subject of “Türkiye and the World During World War II” in the 5th unit of the History of Turkish Revolution and Kemalism course, redesigned with a global history approach, was applied to the experimental groups for 3 weeks and 6 lesson hours, taking into account the achievements in the MEB History Curriculum. The normal history curriculum was also applied to the control groups within the same time frame and lesson hours.

Third Stage. An achievement test was administered to students in the experimental and control groups at the end of the study.

Results

The number of 12th graders in Anatolian High School is 5. The 12th graders' first-semester history course success averages were close to each other. In the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course, the first-semester grade point average was 98.24 for 12-A class students, 99.47 for 12-B class students, 99.96 for 12-C class students, 99.86 for 12-D class students and 99.86 for 12-E class students. In this school, the 12-B class, which chose the elective Contemporary Turkish and World History course, was selected as the experimental group class, and the 12-C class was selected as the control group class. No significant difference was found between the history course averages of these two classes.

The number of 12th-grade classes in vocational and technical Anatolian high school is 5. The first-semester grade point average in the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course was 63.75 for 12th-A class students studying in the field of Child Development, 62.13 for 12th-B class students studying in the field of Information Technologies, 73.50 for 12th-C class students studying in the field of Family and Consumer Services; 57.32 for 12th-D class students studying in the field of Fashion Design Technologies; and 67.92 for 12th-E class students studying in the field of Beauty Services. In this school, the 12-A class, whose grade point averages were close to each other, was selected as the experimental group class, and the 12-B class was selected as the control group class.

The number of 12th-grade classes in Anatolian Imam Hatip High School is 6. It was determined that the 12th-grade students' success averages in the first semester of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course were close to each other. The first term grade average in the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course was 96.19 for 12-A class students, 95.13 for 12-B class students, 96.90 for 12-C class students, 93.82 for 12-D class students, 91.17 for 12-E class students; 95.63 for 12-F class students. In this school, the 12-C class, which chose the elective Contemporary Turkish and World History course and whose grade point averages were not significantly different from the 12-B class, was selected as the experimental group class, and the 12-B class was selected as the control group class.

The 1st question of the research was expressed as follows: Do the history course achievement test scores of the students in the experimental group differ according to the measurements (pre-test-post-test)? The values related to the pre-test and post-test achievement levels of the experimental group are presented in Table 3.

Table 3*Comparison of Scale Scores Within and Between Groups*

	Experimental Group		Test Statistic	<i>p</i>
	Mean ± ss	Median (min-max)		
Achievement Test Pre-Test Score	9,41 ± 3,91	9 (3 - 17)	1731,5	0,66 ^a
Achievement Test Post-test Score	11,79 ± 5,54	10 (1 - 25)	1079,0	<0,001 ^a
Test Statistic	-4,27			
<i>p</i>	<0,001 ^b			

Note: ^aMann Whitney U Test; ^bWilcoxon Test

As seen in Table 3, a statistically significant difference was found between the median values of the achievement test pre and post-test scores in the experimental group ($p < 0.001$). While the median value of the achievement test pre-test score was 9, the median value of the achievement test post-test score was 10.

The 2nd question of the research was expressed as follows: Do the history course achievement test scores of the students in the control group differ according to the measurements (pre-test-post-test)? The values related to the pre-test and post-test achievement levels of the control group are presented in Table 4.

Table 4*Comparison of Scale Scores Within and Between Groups*

	Control Group		Test Statistic	<i>p</i>
	Mean ± ss	Median (min-max)		
Achievement Test Pre-Test Score	9,04 ± 3,23	8 (4 - 21)	1731,5	0,66 ^a
Achievement Test Post-test Score	7,98 ± 3,62	8 (2 - 18)	1079,0	<0,001 ^a
Test Statistic	-1,78			
<i>p</i>	<0,08 ^b			

Note: ^aMann Whitney U Test; ^bWilcoxon Test

When Table 4 is analyzed, no statistically significant difference was found between the median values of achievement test pre-test and post-test scores in the control group ($p = 0,075$). While the median value of the achievement test pre-test score was 8, the median value of the achievement test post-test score was 8.

The third question of the research was expressed as follows: Is there a significant difference in the history course achievement test scores of the students according to the groups according to the measurements (pre-test - post-test)? The values related to pre-test and post-test achievement levels according to the groups are presented in Table 5.

Table 5*Comparison of In-Group and Between-Group Scale Scores for Achievement Test*

	Experimental Group		Control Group		Test Statistic	<i>p</i>
	Average ± ss	Median (min-max)	Average ± ss	Median (min-max)		
Achievement Test Pre-Test Score	9,41 ± 3,91	9 (3 - 17)	9,04 ± 3,23	8 (4 - 21)	1731,5	,66 ^a
Achievement Test Post-test Score	11,79 ± 5,4	10 (1 - 25)	7,98 ± 3,62	8 (2 - 18)	1079	<,001 ^a
Test Statistic	-4,27		-1,78			
<i>p</i>	<0,001 ^b		0,08 ^b			

Note: ^aMann Whitney U Test; ^bWilcoxon Test

As seen in Table 5, there was no statistically significant difference between the median values of the achievement test pre-test score according to the groups ($p=0,66$). While the median score in the experimental group was 9, the median score in the control group was 8. A statistically significant difference was found between the median values of the achievement test post-test score according to the groups ($p<0,001$). While the median score in the experimental group was 10, the median score in the control group was 8.

The 4th question of the research was expressed as follows: Is there a significant difference in the history course achievement test scores of students studying in different schools according to the measurements (pre-test - post-test)? The pre-test and post-test achievement levels of students from different schools are presented in Table 6.

Table 6

Comparison of Post-test Scores According to Schools in the Experimental Group

Test	School			Test Statistics	p
	AHS	VTAH	IHAHS		
Achievement Test	14,17 ± 6,28	8,72 ± 3,72	16,33 ± 4,21	25,39	<0,001*
Post-test	14,5 (2 - 21) ^a	9 (1 - 16) ^b	18 (10 - 25) ^a		

Note: *Kruskal Wallis Test; a-b: No difference between schools with the same letter; Mean ± standard deviation; Median (minimum-maximum).

As seen in Table 6, a statistically significant difference was found between the median values of the achievement test post-test score according to the schools ($p<0,001$). While the median score of those in Anatolian high schools (AHS) was 14,5, the median score of those in vocational and technical Anatolian high school (VTAH) was 9, and the median score of those in imam hatip Anatolian high school (IHAHS) was 18. Here, the scores of those in vocational and technical Anatolian high schools differed from other high schools.

Conclusion

In this study, the effect of a history unit prepared with a global history approach on the academic achievement of secondary school students was analyzed. In this direction, the unit 'Türkiye and the World in the World War II Process', which is the 5th unit of the MoNE Secondary Education 12th Grade Revolution History and Kemalism textbook, was prepared with a global history approach and applied in three different school types in İpekyolu district of Van province.

The research was limited to a total of 6 lesson hours for 3 weeks, taking into account the achievements of the unit. While the unit reflecting the global history perspective was applied to the students in the experimental group, the unit in the current history curriculum was presented to the students in the control group. The results of the study showed that the history unit prepared with the global history approach had a significant and positive effect on the academic achievement of secondary school students.

In this context, the impact of the global history approach in history education also raises the limitations of national history and Eurocentric historical narratives. Under the influence of 19th-century nationalism, nation history narratives and Eurocentric approaches to history, in which Europe is seen at the center of world history and world history is identified with the history of Western civilizations, could not answer the questions of the networked globalized world (such as global warming, climate change, environmental disasters, and large-scale migrations).

In the post-Cold War era, world order has become increasingly multipolar and complex, which has triggered new theoretical and methodological debates in the social sciences in an effort to understand and explain the international system. Towards the end of the 20th century, this new approach, which emerged in the field of history as 'global history', offered a broad perspective that aimed to understand the interactions and connections that shaped the modern world, to prevent fragmentation, and to develop solutions to global problems.

Aktaş (2014, pp.12-13), in his study conducted with history department students, revealed that students chose the category of global problems the most after wars in terms of historical importance. This result shows that awareness of global problems has increased and that students consider their effects on today's world while evaluating historical events.

Turk et al. (2014) also reached important findings in their research on global history teaching that focused on key global history themes, questions, debates, and active student learning (such as drama, role-play as investigative journalists, mock UN hearings, creation of video narratives, historical debates, and gallery-style exhibitions). For example, they found that teachers and students often equate Islam with terrorism and autocracy, but an interview with Middle East historian Zachary Lockman provided evidence to refute such misconceptions (including his view that Indonesia, the world's most populous Muslim country, is a democracy). For teachers who know little about the collapse of the Soviet Union, apart from the popular notion that the Cold War was 'won' by US military might, Sovietologist Stephen Kotkin provided important information that the Soviet era ended due to economic, not military, factors. Students who thought the My Lai Massacre was an aberration in US military history learned in interviews with historian Marilyn Young and AP reporter Charles Hanley that years earlier, US military forces had committed a similar atrocity in the Korean War, massacring hundreds of civilians at No Gun Ri. Through their research on teaching global history, the authors provide historical insights that teachers and students have used and can use to break down preconceptions about 20th and even 21st-century global history.

It is known that the use of similar innovative approaches in history education has a positive effect on students' achievement. For example, Yiğitoğlu (2020), in his doctoral study titled *The Effect of Simulation Technique in History Education on Students' Academic Achievement*, revealed that lectures with simulation techniques in different classes and subject areas increased students' academic achievement. Şahin (2014), in his doctoral study titled *The Effect of Using Analogy Method in History Teaching on Attitudes, Achievements and Historical Thinking Skills of Secondary School Students*, found that trying different methods in lessons had a positive effect on students' attitudes towards history lessons.

Considering the increasingly interconnected nature of today's world, students today are exposed to more diversity than ever before. Therefore, it is important for students to have a comprehensive perspective by analyzing different societies and cultures in order to broaden their intellectual horizons. With the integration of the global history approach into curricula, it will be possible for students to make a much broader and multidimensional evaluation of historical events. In addition, the emergence of the need to address unnecessary or ignored processes will further increase the importance of global history.

Global history faces two seemingly opposite challenges for an interdependent and overheating planet. If meaningful narratives are to be produced about the coexistence of strangers near and far, they must be more global and more serious about using other languages and other ways of telling history. Interdependence is no more complicated than drawing a wiring diagram. It means coming to terms with the dimensions of networks and circuits that global historians - and probably all cosmopolitan narratives of convergence - leave out of the

story: Illuminating corners of the world leaves others in the dark. The story of the globalists illuminates those who are left behind, those who cannot move, and those who remain immobilized because no light is shone on them (Adelman, 2017).

Rivera (n.d.) argued that historians' narratives have been influential in carrying out different processes of nation and identity-building around the world, but that this role has largely been intertwined with imperial, Eurocentric narratives. According to Rivera, when these narratives are questioned, the need to re-evaluate the role of historians in society becomes a necessity, especially in former colonial or peripheral countries. In this context, global history with its specific research agenda can generate relevant knowledge to analyze increasing multipolarity and contribute to the challenges of global governance. Moreover, global history can be made accessible not only to highly specialized academics but also to a wider public, which often means integrating global history and world history into high school and university curricula. As a dynamic and innovative approach to understanding the past, global history can and should be critically engaged with by historians worldwide. This is because the study of global history in a global way requires a high level of international and interregional academic cooperation.

Bibliography

- Adelman, J. (2017). *What is global history now?* Aeon. <https://aeon.co/essays/is-global-history-still-possible-or-has-it-had-its-moment>
- Aktaş, Ö. (2014). Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre çağdaş dünya tarihi konularının tarihsel önemi. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (1), ss. 7-23.
- Amin, S. (2007). *Avrupamerkezcilik* (M. Sert, Çev.). Chiviyazıları.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. R. Turan & H. Akdağ & A. M. Sümbül (Eds.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1*(ss.25-42). https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=tr&user=o-fxZ9YAAAAJ&citation_for_view=o-fxZ9YAAAAJ:R3hNpaxXUhUC
- Atçıl, Z. (2020). Amerika'da tarihçilik gündemi. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada tarihçiliğin gündemi* (ss.15-33). Yeniinsan.
- Bayly, C.A. (2021). *Modern dünyanın doğuşu küresel bağlantılar ve karşılaştırmalar 1780-1914* (M.N. Şellâki, Çev.). Ayrıntı.
- Büyüköztürk, Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Christian, D. (2020). *Başlangıç hikâyesi* (E. Başer, Çev.). Doğan Kitap.
- Conrad, S. (2021). *Küresel tarih nedir?* (D. Saldıran, Çev.). Küre.
- Cowen, Noel. (2004). *Küresel tarih* (C. Demirkan, Çev.). Tümsöyler.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Crossley, P. K. (2018). *Küresel tarih nedir?* (K. Şakul, Çev.). İslık.
- Hunt, L. (2021). *Küresel çağda tarih yazmak* (E.Kayserioğlu, Çev.). Küre.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Kırmızı, A. (2021). Küresel tarih: İmkânlar ve sorunlar. A. Şimşek (Ed.), *Tarihçilikte disiplinlerarasılık: Fırsat mı sınırlılık mı?* (ss. 85-103). Yeniinsan.
- Kocka, J. (2012). Global history: opportunities, dangers, recent trends. *Culture & History Digital Journal*, 1 (1), <https://dx.doi.org/10.3989/chdj.2012.002>
- Kuruppath, M. (2019). In the company of global history. *Low Countries Historical Review*, 134 (2), ss. 103-114.
- Lang, M. (2021). Küreselleşme(ler) tarihleri. P. Duara, V. Murthy & A. Sarttori (Eds.), *Küresel tarih düşüncesi* (E. Uzun, Çev.), (ss. 539-556). İslık.
- Myrdal, J. (2016). *Globalization and world history: An introduction to studies of methods*.7-18. https://www.academia.edu/67320985/Globalization_and_world_history_An_introduction_to_studies_of_methods
- Rivera, F. M. (t.y.). *Metanarratives in global history: Historiographical implications in a globalized society*. https://www.academia.edu/18341316/Metanarratives_in_Global_History_Historiographical_Implications_in_a_Globalized_Society
- Safran, M., & Şimşek. (2017). Tarihyazımında bir sorun: Zaman. V. Engin & A. Şimşek (Eds.), *Türkiye'de tarih yazımı* içinde (ss. 271-284). Yeditepe.

- Şahin, A. N. E. (2014), *Tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılmasının ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sıvış, E. (2016). Yeni Çağın siyasi tarihi yazılırken; küresel tarih yazımında dönüşüm ve süreklilikler. A. K. Avaroğlu (Ed.), *VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiriler* (ss. 123-141). https://drive.google.com/file/d/1l1rUtqSissc-_zrob-RRrlhcQIBZkkLS/view
- Singer, A. J. (2011). *Teaching global history: a social studies approach*. Routledge
- Şimşek, A. (2013). Türkiye’de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan & Toplum*, 3(6), ss. 193-222.
- Thomas, D., Anne-Isabelle, R., & Pierre, S. (2023). Is global history global? Convergences and inequalities. *Itinerario*, ss. 1–12. <http://dx.doi:10.1017/S0165115323000293>
- Turk, D. B., & Dull, L. J., & Cohen, R., & Stoll, M.R. (2014). *Teaching recent global history dialogues among historians, social studies teachers, and students*. Routledge.
- Woolf, D. (2024). *Tarihin kısa tarihi* (I. Yıldız, Çev.). Fol.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yığıtoğlu, F. (2020). *Tarih eğitiminde simülasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Additional Information: This study is derived from the first author's PhD dissertation entitled “The Effect of History Unit Prepared with World History and Global History Approach on Students' Attitudes, Achievement and Understanding of Historical Importance”.

Ethics Declaration: This study was carried out with human participants and the necessary legal permissions were obtained from the Gazi University Ethics Commission dated 13.11.2023 and numbered 799749.

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

Funding: No external funding was used to support this research.

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

Statement of Use of Artificial Intelligence (AI): The authors declares that no generative artificial intelligence of any kind was used in the creation of the texts, images graphs, tables, analysis of data, and identification of relevant literature (sources) in this article.

Copyright and License: © 2025 TUHED. This article is available as open access under the [Creative Commons Attribution CC BY-NC License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). This license allows for the use and distribution of the work in any medium, as long as the original source is appropriately credited, the usage is non-commercial, and no alterations or adaptations are made.




Küresel tarih yaklaşımıyla hazırlanmış bir ünitenin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye ve Dünya ünitesi örneği

Abdurrahman GÜLMEZ

 0009-0001-3624-9786, E-posta: agulmez81@gmail.com

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

Bahri ATA

 0000-0002-2214-0560, E-posta: bahriata@gmail.com

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

Öz: Küresel tarih yaklaşımı, modern dünyayı şekillendiren etkileşim ve bağlantıları anlamaya, bölünmüşlüğü önlemeye ve dünya inşasına dair belirli bir perspektif sunmaya yönelik bir yöntem olarak ortaya çıktı. Bu çalışmada, tarih disiplini içerisinde hızla gelişen ve yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'nde değil, aynı zamanda Avrupa ve Asya'da da yaygınlık kazanan küresel tarih yaklaşımı ele alınarak bu yaklaşımın ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelendi. Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırma, ünitenin kazanımları da dikkate alınarak 3 hafta boyunca toplam 6 ders saatiyle sınırlandırıldı. Deney grubundaki öğrencilere küresel tarih perspektifini yansıtan ünite uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut tarih öğretim programında yer alan ünite sunuldu. Çalışmanın konusuna ve amacına uygun olduğu düşünülen ortaöğretim 12. Sınıf öğrencileri, çalışma grubu olarak belirlendi. Bu bağlamda, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının 5. Ünitesi olan "II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya" ünitesi, okul olarak Van ili İpekyolu ilçesinde yer alan mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi olmak üzere üç farklı devlet okulu seçildi. Araştırmada hem deney hem de kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ön test ve son test olarak başarı testi uygulandı. Toplam 30 sorudan oluşan başarı testi, ÖSYM tarafından 1998-2022 yılları arasında araştırma konusuyla ilgili çıkmış sorulardan seçildi. Araştırma sonucunda küresel tarih yaklaşımıyla hazırlanan tarih ünitesinin, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlı ve olumlu bir etki oluşturduğu belirlendi.

Araştırma Makalesi



Anahtar Kelimeler:
küresel tarih, küresel tarihin öğretimi, Avrupamerkezcilik, tarih eğitimi, ulus tarih

Başvuru Tarihi: 4.11.2024

Kabul Tarihi: 29.12.2024

Yayın Tarihi: 26.05.2025

Sorumlu Yazar

Abdurrahman Gülmez (agulmez81@gmail.com)

Atıf Formatı

Gülmez, A. & Ata, B. (2025). Küresel tarih yaklaşımıyla hazırlanmış bir ünitenin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: II. Dünya Savaşı sürecinde Türkiye ve Dünya ünitesi örneği. *Turkish History Education Journal*, 14(1), ss. 35-48. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1578852>

Giriş

Küresel olarak birbirine bağlı durumlardaki artış göz önüne alındığında, bugün öğrenciler her zamankinden çok daha fazla çeşitliliğe maruz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin farklı toplumları ve kültürleri inceleyerek geniş bir perspektife sahip olmaları gerekmektedir.

19. yüzyılın milliyetçilik anlayışının etkisi altında kalan ulus tarih anlatıları ve Avrupa merkezli gelişmeleri öne çıkaran Avrupamerkezci tarih yaklaşımları, ağlarla birbirine bağlı küreselleşmiş dünyanın sorularına cevap veremedi (Conrad, 2021; Hunt, 2021). Milliyetçilik, tarihçilerin yaklaşımlarını derinden etkileyen kapsamlı bir ideoloji olarak, tarih yazımında uzun süre etkili olmuştur. Milliyetçi eğilimler, genellikle ulusal bilinç oluşturmayı amaçlayan tarih anlayışlarıyla örtüşmüş ve bu durum, tarihçilerin çalışmalarında belirgin şekilde kendini göstermiştir. Zamanla bazı tarihçiler, ulusal mitlerin yeterince bilimsel bir yöntemle ele alınmamasından duydukları rahatsızlığı dile getirerek tarihin ulusal bilinç oluşturmadaki rolüne eleştirel bir bakış açısı geliştirdiler (Myrdal, 2016). Bu eleştiriler, özellikle ulus devlet ile tarih arasındaki geleneksel ittifakların gevşemesiyle daha da belirgin hale gelmiştir. Ancak, bazı bölgelerde ulusal tarih anlayışları bu eleştirilere rağmen etkisini sürdürmeye devam etmektedir (Kocka, 2017).

Tarih yazımındaki bu ulus tarih anlatıları, bir başka ideolojik çerçeve olan Avrupamerkezci tarih anlayışıyla da örtüşmektedir. Avrupamerkezci tarih perspektifi, medeniyetin kökenlerini Antik Yunan'a dayandırmakta, Roma İmparatorluğu aracılığıyla Avrupa'ya yayıldığını ve Kristof Kolomb ile birlikte Amerika'ya ulaştığını iddia etmektedir (Singer, 2011; Şimşek, 2013). Ancak bu perspektif, dünyanın geri kalanını, ya bu anlatıya yalnızca teğet geçen bir konumda bırakmakta ya da tamamen alakasız ve önemsiz olarak görmektedir (Singer, 2011). Bu yaklaşıma göre Batı dünyası, en iyi dünya modelini sunar. Diğer toplumların ortaya koyabilecekleri hiçbir şey yoktur. Avrupalı olmayan halklar ancak Batı'yı taklit ederek gelişebilirler (Amin, 2007). Safran ve Şimşek (2017), Avrupa coğrafyasını ve Batı Avrupalı milletleri merkeze alan, tarih yapan ve tarihi süreçleri belirleyen milletleri Hristiyan/Katolik, Beyaz/Angolo-Sakson ve Batı Avrupalı olarak gören bu anlayışın, Avrupalıların kendi dışındaki milletleri ve bölgeleri "tarihsizleştirilmesi" düşüncesinin bir sonucu olduğunu savunur.

Gerek Avrupamerkezci yaklaşımlara gerekse ulus tarih anlatılarına karşı tarihçiler alternatif çabalar bulma arayışına girdiler. Günümüz dünyasının artan bağlantılı yapısı göz önünde bulundurulduğunda kapsayıcı tarih araştırmalarının ön plana çıktığı görülür. Uzun bir geçmişi olan dünya tarihi ve evrensel tarihin yanı sıra özellikle ulusötesi tarih, küresel tarih gibi yeni tarihsel yaklaşımlar popüler bir hale geldi (Atçıl, 2020; Conrad, 2021; Kuruppath, 2019; Thomas vd., 2023).

Yapısı ve önemi tartışma konusu olan küreselleşme (Cowen, 2004) kavramının kamusal alanda yaygın bir şekilde kullanılması sonucunda (Bayly, 2021; Lang, 2021; Siviş, 2016) modern dünyayı şekillendiren etkileşim ve bağlantıları anlamak, bölünmüşlüğü önlemek ve dünya inşasına dair belirli bir bakış açısı sunmak amacıyla küresel tarih yaklaşımı ortaya çıktı (Conrad, 2021; Hunt, 2021). Bu bakış açıları ve yorumlamalar, tarih bilimini aktif ve dinamik tutarak yeni tarihsel yaklaşımlar, farklı kuramlar ve sunum tarzları ortaya çıkardı (Woolf, 2024).

Küresel tarihi tanımlayan kavramları üç başlıkta inceleyebiliriz: Birincisi "ayrılma"dır. Bu, zaman ve mekâna bağlı olarak tek bir kökenden ayrılan ve çeşitlenen insanlığın hikâyesidir. İkincisi, "buluşma"lardır. Farklı ve uzak toplulukların zamanla benzeşmesi sürecidir. Üçüncüsü, "bulaşma" ya da temas kavramıdır. Bu kavram, sınırları aşmanın yanı sıra toplulukların dinamiklerini değiştiren etkileşimlerin hikâyesini anlatır (Crossley, 2018).

Temasın kritik rolü ile ilgili olarak Amerikalı tarihçi W.H. McNeill, şöyle ifade etmektedir: “Tarihsel öneme sahip sosyal değişimlerin başlıca nedeni, yeni ve alışılmadık becerilere sahip yabancılarla etkileşimdir.” Bu anlayışa göre bir toplum, diğer bir toplumla temas kurduğunda o toplum ciddi bir etkiye maruz kalır. Çünkü bu temas, kültürel değişim ve diğer toplum hakkında daha fazla bilgi edinme imkânı sağlar (Christian, 2021). Son olarak küresel tarihi tanımlayan bir diğer kavram ise birbirini etkileyen ve değiştiren yapıları ifade eden “sistemler” kavramıdır (Crossley, 2018).

Conrad (2021) küresel tarih ile ilgili üç yaklaşımdan bahseder: Birincisi, her şeyin tarihi olarak küresel tarih. Bu yaklaşımla ilgili Felipe Fernandez-Armesto ve Benjamin Sacks şöyle ifade eder: “Küresel tarih tam olarak dünyanın dört bir yanında olan şeylerin tarihidir, sanki kozmik bir gözetleme noktasından bakılıyormuş gibi ve her yöne doğru çok geniş uzaklıkları kapsayan bir bakışın avantajıyla bir uçtan öbür uca bütün gezegeni kapsar.” Bu bakış açısına göre dünyada gerçekleşen her şey küresel tarihin kapsamına girer. Örneğin bir bölgede gerçekleşen işçi hareketleri, işçiliğin küresel tarihine katkıda bulunabilir.

Conrad’ın öne sürdüğü ikinci küresel yaklaşım, son yıllarda popülerleşen ve alışverişler ile bağlantılara odaklanan yaklaşımdır. Bu yaklaşım hiçbir toplum, ulus veya uygarlığın tamamen izole yaşamadığını, insanların tarih boyunca sürekli bir etkileşim içinde olduğunu savunur. Göçler, fikirlerin yayılması ve uzak mesafeli ticaret gibi uzun süreli bağlantısallıklar küresel tarihin çalışma konuları arasında yer alır. Bu iki tür yaklaşım da tüm mekân ve zamanlara uygulanabilir.

Üçüncüsü, son yıllarda en fazla rağbet gören yaklaşımdır. Bu model, toplumları önemli derecede etkileyen sınır ötesi alışveriş modellerine yoğunlaşır. Bu yaklaşımda belirli konular, kendi küresel bağlamları içinde ele alınır ve yerel olaylar küresel bir bağlam tarafından şekillendirilir. Dünya tek bir siyasi, ekonomik ve kültürel bir yapı haline geldikçe küresel bağlantılar da güçlenir.

Küresel tarih, diğer tarih yaklaşımlarından üstün olmamakla birlikte bazı konuları ele almakta daha elverişlidir. Küresel tarihçiler, diğer tarihçilerin çalışmalarından yararlanarak, karşılaştırmalar yapar, geniş örüntüleri vurgular ve değişimi anlamak için alternatifler önerirler (Crossley, 2018).

Küresel tarih yaklaşımı genellikle temas bölgeleri üzerinde durduğu için tüm dünyayı kapsamak zorunda değildir. Bu yaklaşım özellikle insanların yoğun olarak etkileşime girdiği denizler, okyanuslar, nehirler ve ticaret yolları gibi coğrafyalara odaklanır. Ancak kapsamı dar olan bölgeleri de inceler. Göç, seyahat, ticaret, misyonerlik, hac ibadeti gibi insanların, düşüncelerin, nesnelere ve kurumların dolaşımını merkezine alır. Bu yönüyle küresel tarihte hareketlilik önemli rol oynar (Kırmızı, 2021). Turk vd. (2014) de küresel tarihin dinamizmine vurgu yaparak ticaret, kültür, teknoloji, ideoloji, devrim, savaş gibi konuların ulus devleti aşan etkileşim, iş birliği ve çatışma içerdiğini ve bu nedenle dünyanın uluslararası, kıtasal ve küresel olarak ele alınması gerektiğini belirtir. Bu, yerel, bölgesel veya ulusal olanın önemli olmadığı anlamına gelmez çünkü küresel eğilimler daha yerel düzeylerde belirli şekillerde kendisini gösterir. Örneğin küresel eğilimlere ve küresel tarih temalarına yoğunlaşarak ayrıntılı bir ulusal tarih yazımı yerine karşılaştırmalı 20. yüzyıl devrimleri hakkında bir ortaöğretim ders ünitesi hazırlanabilir.

Küresel tarihçiler, sadece ulusa odaklanan tarih ile tek bir elementi gösteren kimya bölümü arasında herhangi bir fark olmadığını ifade ederler. Çevresel ve iklimsel sorunlar, çalışma koşulları, kültürel alışveriş gibi konuları ele alarak insanlar arasında bir farkındalık yaratırlar. Nihai hedefleri, bir dünya vatandaşlığı anlayışını teşvik etmektir (Conrad, 2021). Woolf (2024) da küresel tarihin, siyasi istikrarsızlık ve çevre felaketleri karşısında tüm insanları

bir araya getirmektense ortak noktaları vurgulayarak birleştirmeye teşvik ettiğini belirterek benzer bir görüşü savunur. Dünya vatandaşlığını destekleyen küresel eğilimli tarihler, bu yönüyle harekete geçirici bir güç olarak öne çıkar (Hunt, 2021).

Küresel tarihin önemli bir argümanı olan bağ kurmak, çeşitli ülkelerden binlerce insan tarafından oluşturulan ve geliştirilen yeni bir anlayış çerçevesi sağlar. Bu bağlamda belirli bir disiplinin sınırları içinde göremediğimiz şeyleri görmemize yardımcı olur ve dünyaya yerden değil de bir dağın tepesinden bakmamıza olanak sağlar (Christian, 2020).

Türk vd. (2014), küresel tarih öğretmenlerinin tematik bir yaklaşımı benimseyerek daha büyük küresel güçlere ve eğilimlere odaklandıklarını, ancak bu makro tarihin yapı taşlarının, dünyanın her bir bölgesinin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmasını gerektirdiğinin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Dünyanın geniş bölgelerinin tarihini daha iyi anlamayı teşvik etmek amacıyla, yakın küresel tarihin büyük temalarını çeşitli bağlamlarda incelemişlerdir. Bu doğrultuda, akademik röportajlar ve öğretim ünitelerinden oluşan çalışmalarında aşağıdaki temalar ele alınmıştır: Avrupa sömürgeciliğinin sona ermesi ve Afrika'daki bağımsızlık süreçleri vurgulanmış; Çin Kültür Devrimi'nin anlamı ve maliyetleri değerlendirilerek devrim ayrıntılı bir şekilde incelenmiş; Soğuk Savaş Dönemi'nde ABD'nin düşmanlarıyla birlikte Latin Amerika'daki sosyal demokrat reform mücadeleleri ele alınmış; Orta Doğu'daki dini bağlılıklar ve çatışmaları incelenmiş; Sovyetler Birliği ile Batı arasındaki eşitsiz ekonomik rekabette, tüketici kültürü ve bunun sonuçları tasvir edilmiş; Kore Savaşı'nda No Gun Ri'de ABD güçlerinin My-Lai tarzı bir katliam gerçekleştirdiğine dair yeni ortaya çıkan hikâyeler ışığında, savaş suçlarının karşılaştırmalı bir tarihi sunulmuş; dünya iki kutuplu bir düzenden tek kutuplu bir düzene geçerken Soğuk Savaş sonrası yıllarda Amerikan gücüyle ilgili tartışmalar incelenmiştir.

Bu çalışmamızda, tarih bilimi içinde hızla büyüyen ve Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra Avrupa ve Asya'da da rağbet gören küresel tarih yaklaşımı ele alınarak bu yaklaşımın ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. "II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya" başlıklı ünite örneği üzerinden yapılan bu araştırma, küresel tarih yaklaşımıyla hazırlanan bir ünitenin öğrencilerin tarihsel olayları daha geniş ve çok boyutlu bir çerçevede ele alabilme becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Deney grubunda yer alan öğrencilerin tarih dersi başarı testi puanları ölçümlere (ön test-son test) göre farklılaşmakta mıdır?
- Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tarih dersi başarı testi puanları ölçümlere (ön test-son test) göre farklılaşmakta mıdır?
- Gruplara göre öğrencilerin tarih dersi başarı testi puanlarında ölçümlere (ön test- son test) göre anlamlı farklılık var mıdır?
- Farklı okullarda eğitim gören öğrencilerin tarih dersi başarı testi puanlarında ölçümlere (ön test- son test) göre anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldı. Deneysel desenlerde değişkenler arasındaki neden-sonuç test edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacı deney grubuna müdahale eder, hem deney hem de kontrol grubunun işlem sonrası aldıkları puanları değerlendirir (Creswell, 2017).

Araştırmada, dünya tarihi ve küresel tarih yaklaşımıyla yazılmış tarih ünitesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini test edebilmek amacıyla deneysel desenin bir türü olan “yarı deneysel desen” kullanıldı. Yarı deneme modelleri olarak da adlandırılan yarı deneysel desenler, gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda veya bu modellerin yetersizliğinde pratik ve elverişli olması nedeniyle tercih edilmektedir (Karasar, 2023).

Bu modelde deney ve kontrol grupları olmak üzere yansız atama ile iki grup oluşturulur. Bu gruplara deney öncesi ve sonrası eşit şartlarda ölçmeler uygulanır. Ön testler, grupların deney öncesi benzerliklerinin ne ölçüde olduğu ve son test sonuçlarının bu bilgiler bağlamında değerlendirilmesine olanak sağlar (Karasar, 2023).

Çalışma Grubu

Çalışmanın konusuna ve amacına uygun olduğu düşünülen ortaöğretim 12. Sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının 5. ünitesi olan “II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya” ünitesi, okul olarak Van ili İpekyolu ilçesinde yer alan mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi olmak üzere üç farklı devlet okulu seçilmiştir.

Verilerin temsil yeterliliğini korumak amacıyla çalışma grubuna uygun olduğu düşünülen Anadolu lisesi, imam-hatip lisesi ile meslekî ve teknik Anadolu lisesi olmak üzere üç farklı okul türü seçildi. Bu okullar maliyet ve fayda dengesi, kontrol güçlükleri ve etik (moral) zorunluluklar göz önünde bulundurularak yansızlık (random, tesadüfi, seçkisiz) kuralına uygun bir şekilde belirlenmiştir (Karasar, 2023).

Araştırmamızın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ili İpekyolu ilçesindeki üç devlet okulunun 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 12. sınıf öğrencileri, seçtikleri derslere göre şubelere ayrıldığından, araştırmanın pratik ve elverişli bir şekilde yürütülmesi amacıyla seçmeli tarih derslerini tercih eden öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda sınıflar rastgele seçilmiştir.

Araştırmaya, gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 121 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 66’sı deney grubunda, 55’i ise kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcılara ait istatistikî bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	Frekans	Yüzde
Grup		
Deney Grubu	66	54,5
Kontrol Grubu	55	45,5
Cinsiyet		
Kız	109	90,1
Erkek	12	9,9
Okul		
Anadolu Lisesi	30	24,8
Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi	58	47,9
İmam Hatip Anadolu Lisesi	33	27,3

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılara ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde deney grubunun oranı %54,5, kontrol grubunun oranı ise %45,5’tir. Kız öğrencilerin oranı %90,1,

erkek öğrencilerin oranı %9,9'dur. Anadolu lisesinde eğitim görenlerin oranı %24,8, meslekî ve teknik Anadolu lisesinde eğitim görenlerin oranı %47,9 ve imam hatip Anadolu lisesinde eğitim görenlerin oranı %27,3 olarak saptanmıştır. İnsan katılımcılarla gerçekleştirilen bu çalışma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 13.11.2023 tarih ve 799749 sayılı izin onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem deney hem de kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ön test ve son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Toplam 30 sorudan oluşan başarı testi, ÖSYM tarafından 1998-2022 yılları arasında araştırma konusuyla ilgili çıkmış sorulardan seçilmiştir. Sorular ÖSYM tarafından hazırlandığı için ayrıca bir geçerlik ve güvenirlik testine tabi tutulmamıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin "II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya" ünitesindeki başarılarını tespit etmek amacıyla elde edilen veriler IBM SPSS V23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile incelendi. Gruplar arasındaki normal dağılıma uyan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örnekler T testi, normal dağılıma uymayan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Her bir gruptaki normal dağılıma uyan ölçek puanlarının ön ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Eşleştirilmiş Grup T testi, normal dağılıma uymayan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon testi kullanılmıştır. Okullara göre normal dağılıma uyan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış ve ikili karşılaştırmalar Duncan testi ile yapılmıştır. Normal dağılıma uymayan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmış ve ikili karşılaştırmalar Dunn testi ile yapılmıştır.

Normal dağılıma uyan ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı, normal dağılıma uymayan ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman's rho Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonuçları ortalama \pm standart sapma ve ortanca (minimum – maksimum) şeklinde sunulmuş, önem düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Van ili İpekyolu ilçesinde yürütülen araştırmanın boyutları ve yapılan işlemler ile ilgili bilgiler Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Boyutları ve İşlemleri

Boyutlar	İşlemler
Deney Grubu Küresel tarih yaklaşımıyla yazılmış tarih ünitesi	Başarı testi (ön test-son test)
Kontrol Grubu Mevcut tarih ünitesi	Başarı testi (ön test-son test)

Araştırmanın safhaları hakkında detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Birinci Aşama.

- Araştırmanın uygulama kısmına başlamadan önce kavramsal çerçeveyi oluşturmak amacıyla literatür taraması yapıldı.
- Araştırma, uygulama içerdiği için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna başvuruldu.

- Etik Komisyonunun araştırmanın etik açıdan uygun olduğunu onaylamasının ardından Millî Eğitim Bakanlığına ayse.meb.gov.tr web adresi üzerinden başvuru yapıldı. Gerekli evrakların ıktıları alınarak araştırma için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne başvuruldu.
- Enstitü, Millî Eğitim Bakanlığından araştırma için gerekli izinleri aldıktan sonra çalışmalara başlanıldı.
- Araştırmada kullanılan başarı testi hazırlandı.
- Öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili birinci dönem not ortalamalarına, Millî Eğitim Bakanlığının e okul sistemi üzerinden ilgili okulların idarecileri aracılığıyla erişildi. Bu veriler doğrultusunda deney ve kontrol grupları oluşturuldu.
- Deney grubu öğrencileri için küresel tarih yaklaşımını yansıtan yeni bir ünite tasarlandı. Bu üniteye, mevcut T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan II. Dünya Savaşı konusunun yanı sıra küresel tarih yaklaşımını yansıtan üç yeni başlık eklendi. Bu başlıklar; enerji ve endüstri, ekoloji ve ağlar olarak belirlendi. Yeni ünite tasarımı, 6 ders saatinde işlenebilecek şekilde planlandı.

Ünite tasarlanırken şu hususlar göz önünde bulunduruldu:

- Seçilen üniteye uygun üç destekleyici tema belirlendi.
- İçerik, beceri ve tutumla ilgili bir liste oluşturuldu.
- Beş ünite hedefi belirlendi.
- Derste kullanılacak araç-gereçler seçildi.
- Yedi ve on arası etkinlik planlandı.
- Öğrencilerin üniteden neler öğrendiğini değerlendirebilmek için ölçütler geliştirildi (SSEC'ten aktaran Ata, 2009).

İkinci Aşama.

- Uygulamadan önceki hafta hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere ilk ders saatinde akademik başarı testi uygulandı.
- 3 hafta ve 6 ders saati süresince deney gruplarına T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 5. ünitesinde yer alan "II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya" konusu, küresel tarih yaklaşımıyla yeniden tasarlanan yeni ünite, MEB Tarih Öğretim Programında yer alan kazanımlar da dikkate alınarak uygulandı. Kontrol gruplarına da yine aynı süre ve ders saati çerçevesinde normal tarih öğretim programı işlendi.

Üçüncü Aşama. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere çalışmanın sonunda başarı testi uygulandı.

Bulgular

Anadolu lisesinde mevcut 12. sınıf sayısı 5'tir. 12.sınıfların birinci dönem tarih dersi başarı ortalamaları birbirine yakın olarak görüldü. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde birinci dönem not ortalaması 12-A sınıfı öğrencilerinde 98,24; 12-B sınıfı öğrencilerinde 99,47; 12-C sınıfı öğrencilerinde 99,96; 12-D sınıfı öğrencilerinde 99,86; 12-E sınıfı öğrencilerinde 99,86 olarak tespit edildi. Bu okulda Seçmeli Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini seçen 12-B sınıfı deney grubu sınıfı, 12-C sınıfı ise kontrol grubu sınıfı olarak seçildi. Bu iki sınıfın tarih ders ortalamaları arasında önemli bir fark bulunmadı.

Meslekî ve teknik Anadolu lisesinde mevcut 12. sınıf sayısı 5'tir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde birinci dönem not ortalaması Çocuk Gelişimi alanında eğitim gören 12-A sınıfı öğrencilerinde 63,75; Bilişim Teknolojileri alanında eğitim gören 12-B sınıfı öğrencilerinde 62,13; Aile ve Tüketici Hizmetleri alanında eğitim gören 12-C sınıfı öğrencilerinde 73,50; Moda Tasarım Teknolojileri alanında eğitim gören 12-D sınıfı öğrencilerinde 57,32; Güzellik Hizmetleri alanında eğitim gören 12-E sınıfı öğrencilerinde 67,92 olarak görüldü. Bu okulda not ortalaması birbirine yakın olan 12-A sınıfı deney grubu sınıfı, 12-B sınıfı ise kontrol grubu sınıfı olarak seçildi.

Anadolu imam hatip lisesinde mevcut 12. sınıf sayısı 6'dır. 12.sınıf öğrencilerinin birinci dönem T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu tespit edildi. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde birinci dönem not ortalaması 12-A sınıfı öğrencilerinde 96,19; 12-B sınıfı öğrencilerinde 95,13; 12-C sınıfı öğrencilerinde 96,90; 12-D sınıfı öğrencilerinde 93,82; 12-E sınıfı öğrencilerinde 91,17; 12-F sınıfı öğrencilerinde 95,63 olarak görüldü. Bu okulda Seçmeli Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini seçen ve 12-B sınıfı ile not ortalamaları arasında bariz bir fark görülmeyen 12-C sınıfı deney grubu sınıfı, 12-B sınıfı ise kontrol grubu sınıfı olarak seçildi.

Araştırmanın 1. sorusu şu şekilde ifade edilmiştir: Deney grubunda yer alan öğrencilerin tarih dersi başarı testi puanları ölçümlere (ön test-son test) göre farklılaşmakta mıdır? Deney grubunun ön test ve son test başarı düzeyleri ile ilgili değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Grup İçi ve Gruplar Arası Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney Grubu			
	Ortalama ± ss	Ortanca (min - max)	Test İstatistiği	p
Başarı Testi Ön Test Puanı	9,41 ± 3,91	9 (3 - 17)	1731,5	0,66 ^a
Başarı Testi Son Test Puanı	11,79 ± 5,54	10 (1 - 25)	1079,0	<0,001 ^a
Test İstatistiği	-4,27			
p	<0,001 ^b			

Not: ^aMann Whitney U Testi; ^bWilcoxon Testi

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunda başarı testi ön ve son test puanı ortanca değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,001). Başarı testi ön test puanı ortanca değeri 9 iken başarı testi son test puanı ortanca değeri 10 olarak elde edilmiştir.

Araştırmanın 2. sorusu şu şekilde ifade edildi: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tarih dersi başarı testi puanları ölçümlere (ön test-son test) göre farklılaşmakta mıdır? Kontrol grubunun ön test ve son test başarı düzeyleri ile ilgili değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Grup İçi ve Gruplar Arası Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Kontrol Grubu			
	Ortalama ± ss	Ortanca (min - max)	Test İstatistiği	p
Başarı Testi Ön Test Puanı	9,04 ± 3,23	8 (4 - 21)	1731,5	0,66 ^a
Başarı Testi Son Test Puanı	7,98 ± 3,62	8 (2 - 18)	1079,0	<0,001 ^a
Test İstatistiği	-1,78			
p	<0,08 ^b			

Not: ^aMann Whitney U Testi; ^bWilcoxon Testi

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubunda başarı testi ön test ve son test puanı ortanca değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,08$). Başarı testi ön test puanı ortanca değeri 8 iken başarı testi son test puanı ortanca değeri 8 olarak elde edilmiştir.

Araştırmanın 3. sorusu şu şekilde ifade edildi: Gruplara göre öğrencilerin tarih dersi başarı testi puanlarında ölçümlere (ön test- son test) göre anlamlı farklılık var mıdır? Gruplara göre ön test ve son test başarı düzeyleri ile ilgili değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Başarı Testi İçin Grup İçi ve Gruplar Arası Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Test İstatistiği	p
	Ortalama ± ss	Ortanca (min-max)	Ortalama ± ss	Ortanca (min-max)		
Achievement Test Pre-Test Score	9,41 ±3,91	9 (3 - 17)	9,04 ±3,23	8 (4 -21)	1731,5	,66 ^a
Achievement Test Post-test Score	11,79±5,4	10 (1 -25)	7,98 ±3,62	8 (2 -18)	1079	<,001 ^a
Test Statistic	-4,27		-1,78			
p	<0,001 ^b		0,08 ^b			

Not: ^aMann Whitney U Testi; ^bWilcoxon Testi

Tablo 5'te görüldüğü gibi gruplara göre başarı testi ön test puanı ortanca değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,66$). Deney grubunda puan ortancası 9 iken kontrol grubunda puan ortancası 8 olarak elde edilmiştir. Gruplara göre başarı testi son test puanı ortanca değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,001$). Deney grubunda puan ortancası 10 iken kontrol grubunda puan ortancası 8 olarak elde edilmiştir.

Araştırmanın 4. sorusu şu şekilde ifade edildi: Farklı okullarda eğitim gören öğrencilerin tarih dersi başarı testi puanlarında ölçümlere (ön test- son test) göre anlamlı farklılık var mıdır? Farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ön test ve son test başarı düzeyleri ile ilgili değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney Grubunda Okullara Göre Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	Okul			Test İstatistiği	p
	AL	MTAL	İHAL		
Başarı Testi	14,17 ± 6,28	8,72 ± 3,72	16,33 ± 4,21	25,39	<0,001*
Post-test	14,5 (2 - 21) ^a	9 (1 - 16) ^b	18 (10 - 25) ^a		

Not: *Kruskal Wallis Testi; ^{a-b}: Aynı harfe sahip okullar arasında bir fark yoktur. Ortalama ± standart sapma; Ortanca (minimum -maksimum).

Tablo 6'da görüldüğü gibi okullara göre başarı testi son test puanı ortanca değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,001$). Anadolu lisesinde (AL) olanlarda puan ortancası 14,5, meslekî ve teknik Anadolu lisesinde (MTAL) olanlarda puan ortancası 9 iken imam hatip Anadolu lisesinde (İHAL) olanlarda puan ortancası 18 olarak elde edilmiştir. Burada meslekî ve teknik Anadolu lisesinde olanların puanı diğer liselerden farklılık göstermiştir.

Sonuç

Bu araştırmada, küresel tarih yaklaşımıyla hazırlanan bir tarih ünitesinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisi incelendi. Bu doğrultuda, MEB Ortaöğretim 12. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının 5. ünitesi olan “II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya” ünitesi küresel tarih yaklaşımıyla hazırlandı ve Van ili İpekyolu ilçesinde yer alan üç farklı okul türünde uygulandı.

Araştırma, ünitenin kazanımları da dikkate alınarak 3 hafta boyunca toplam 6 ders saatiyle sınırlandırıldı. Deney grubundaki öğrencilere küresel tarih perspektifini yansıtan ünite uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere mevcut tarih öğretim programında yer alan ünite sunuldu. Araştırma sonuçları, küresel tarih yaklaşımıyla hazırlanan tarih ünitesinin, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlı ve olumlu bir etki oluşturduğunu gösterdi.

Bu bağlamda, küresel tarih yaklaşımının tarih eğitimindeki etkisi, ulus tarih ve Avrupamerkezci tarih anlatılarının sınırlılıklarını da gündeme getirmektedir. 19. yüzyılın milliyetçilik anlayışının etkisi altında kalan ulus tarih anlatıları ve Avrupamerkezli gelişmelerin öne sürüldüğü, dünya tarihinin merkezinde Avrupa'nın görüldüğü ve dünya tarihinin Batı uygarlıklarının tarihi ile özdeşleştiği Avrupamerkezci tarih yaklaşımları, ağlarla bağlı küreselleşmiş dünyanın sorularına (küresel ısınma, iklim değişikliği, çevresel felaketler ve büyük ölçekli göçler gibi) cevap veremedi.

Soğuk Savaş sonrası dönemde dünya düzeni giderek daha çok kutuplu ve karmaşık hale gelmiş, bu da uluslararası sistemi anlama ve açıklama çabalarında sosyal bilimler alanında yeni teorik ve metodolojik tartışmaları tetiklemiştir. 20. yüzyılın sonlarına doğru tarih alanında “küresel tarih” olarak ortaya çıkan bu yeni yaklaşım, modern dünyayı şekillendiren etkileşimleri ve bağlantıları anlamayı, bölünmüşlüğü önlemeyi ve küresel sorunlara çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlayan geniş bir perspektif sunmuştur.

Aktaş (2014, s. 12-13), tarih bölümü öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, öğrencilerin tarihsel önem açısından savaşımlardan sonra en çok küresel sorunlar kategorisini seçtiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, küresel sorunlara yönelik farkındalığın arttığını ve öğrencilerin tarihsel olayları değerlendirirken günümüz dünyasına etkilerini göz önünde bulundurduklarını göstermektedir.

Türk vd. (2014) de temel küresel tarih temaları, soruları, tartışmaları ve aktif öğrenci öğrenimine (drama, araştırmacı gazeteciler olarak rol yapma oyunları, sahte BM duruşmaları, video anlatılarının oluşturulması, tarihsel tartışmalar ve galeri tarzı sergiler gibi) odaklanan küresel tarih öğretimi ile ilgili yaptıkları araştırmada önemli bulgulara ulaştı. Örneğin öğretmen ve öğrencilerin, İslam'ı, terörizm ve otokrazi ile eş tuttuklarını ancak araştırmada yer alan Ortadoğu tarihçisi Zachary Lockman'ın röportajı ile (dünyanın en kalabalık Müslüman ülkesi olan Endonezya'nın bir demokrasi ülkesi olduğu yönündeki görüşü de dahil olmak üzere) bu tür yanlış anlamaları çürütecek kanıtlar sunuldu. Soğuk Savaş'ın ABD askeri gücü tarafından “kazanıldığı” yönündeki popüler düşüncenin dışında Sovyetler Birliği'nin çöküşü hakkında çok az şey bilen öğretmenler için araştırmada yer alan Sovyetolog Stephen Kotkin tarafından, Sovyet döneminin askeri değil ekonomik faktörlerle sona erdiğine dair önemli bilgiler verildi. My Lai Katliamı'nı ABD askeri tarihinde bir sapma olarak düşünen öğrenciler, yıllar önce ABD askeri güçlerinin Kore Savaşı'nda benzer bir vahşet gerçekleştirdiğini ve No Gun Ri'de yüzlerce sivil katlettiğini araştırmada yer alan tarihçi Marilyn Young ve AP muhabiri Charles Hanley'in röportajlarında öğrendiler. Yazarlar, küresel tarih öğretimi üzerine yaptıkları araştırmayla

öğretmenlerin ve öğrencilerin 20. ve hatta 21. yüzyıl küresel tarihi ile ilgili önyargılarını kırmak için kullandıkları ve kullanabilecekleri tarihi iç görüler ortaya koydular.

Tarih eğitiminde benzer yenilikçi yaklaşımların kullanılmasının, öğrencilerin başarılarında olumlu bir etki oluşturduğu bilinmektedir. Örneğin, Yiğitoğlu (2020), Tarih Eğitiminde Simülasyon Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi adlı doktora çalışmasında, farklı sınıflarda ve konu alanlarında simülasyon tekniği ile yapılan ders anlatımlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Yine Şahin de (2014), Tarih Öğretiminde Analoji Yönteminin Kullanılmasının Ortaöğretim Öğrencilerinin Tutumlarına, Başarılarına ve Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi adlı doktora çalışmasında derslerde farklı yöntemler denenmesinin öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarında olumlu bir etki oluşturduğunu tespit etmiştir.

Günümüz dünyasının artan bağlantılı yapısı göz önünde bulundurulduğunda, bugün öğrenciler her zamankinden çok daha fazla çeşitliliğe maruz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin farklı toplumları ve kültürleri inceleyerek kapsamlı bir perspektife sahip olmaları, entelektüel ufuklarını genişletmeleri açısından önem arz etmektedir. Küresel tarih yaklaşımının öğretim programlarına entegrasyonu ile öğrencilerin tarihsel olaylar hakkında çok daha geniş ve çok boyutlu değerlendirme yapabilmeleri mümkün olabilecektir. Ayrıca gereksiz veya göz ardı edilen süreçlerin de ele alınma ihtiyacının ortaya çıkması, küresel tarihin önemini daha da arttıracaktır.

Küresel tarih, birbirine bağımlı ve aşırı ısınan bir gezegen için görünüşte zıt iki zorlukla karşı karşıyadır. Yakın ve uzaktaki yabancıların birlikteliği hakkında anlamlı anlatılar üretilecekse, daha küresel olmalı ve diğer dilleri ve tarihi anlatmanın diğer yollarını kullanma konusunda daha ciddi olunmalıdır. Birbirine bağımlı olmak, bir kablo şeması çizmekten daha karmaşık değildir. Küresel tarihçilerin -ve muhtemelen tüm kozmopolit yaklaşma anlatılarının-hikâyenin dışında bıraktığı ağların ve devrelerin boyutlarıyla hesaplaşmak anlamına gelir: Dünyanın köşelerini aydınlatmak, diğerlerini karanlıkta bırakır. Küreselcilerin hikâyesi, geride kalanları, hareket edemeyenleri ve üzerlerine ışık tutulmadığı için hareketsiz kalanları aydınlatıyor (Adelman, 2017).

Rivera (t.y.), dünya çapında farklı ulus ve kimlik inşası süreçleri yürütülürken tarihçilerin anlatılarının etkili olduğunu ancak bu rolün büyük ölçüde emperyal, Avrupamerkezli anlatılarla iç içe geçtiğini savunmuştur. Rivera'ya göre bu anlatılar sorgulanmaya başladığında, tarihçilerin toplumdaki rolünün yeniden değerlendirme gerekliliği, özellikle eski sömürge ülkelerde veya periferideki ülkelerde bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda kendine özgü araştırma gündemiyle küresel tarih, artan çok kutupluluğu analiz etmek ve küresel yönetişimin zorluklarına katkıda bulunmak için ilgili bilgiyi üretebilir. Dahası, küresel tarih yalnızca son derece uzmanlaşmış akademisyenler için değil, daha geniş bir halk kitlesi için erişilebilir hale getirilebilir ki bu genellikle küresel tarih ve dünya tarihinin lise ve üniversite müfredatlarına entegre etmek anlamına gelir. Geçmiş anlamak için dinamik ve yenilikçi bir yaklaşım olan küresel tarih, dünya çapındaki tarihçiler tarafından eleştirel olarak ele alınabilir ve ele alınmalıdır. Çünkü küresel tarihi küresel bir şekilde incelemek için yüksek düzeyde uluslararası ve bölgeler arası akademik iş birliği gerekmektedir.

Bibliyografya

- Adelman, J. (2017). *What is global history now?* Aeon. <https://aeon.co/essays/is-global-history-still-possible-or-has-it-had-its-moment>
- Aktaş, Ö. (2014). Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre çağdaş dünya tarihi konularının tarihsel önemi. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (1), ss. 7-23.
- Amin, S. (2007). *Avrupamerkezcilik* (M. Sert, Çev.). Chiviyazıları.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. R. Turan & H. Akdağ & A. M. Sümbül (Eds.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* (ss.25-42). https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=tr&user=o-fxZ9YAAAAJ&citation_for_view=o-fxZ9YAAAAJ:R3hNpaxXUhUC
- Atçıl, Z. (2020). Amerika'da tarihçilik gündemi. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada tarihçiliğin gündemi* (ss.15-33). Yeniinsan.
- Bayly, C.A. (2021). *Modern dünyanın doğuşu küresel bağlantılar ve karşılaştırmalar 1780-1914* (M.N. Şellâki, Çev.). Ayrıntı.
- Büyüköztürk, Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Christian, D. (2020). *Başlangıç hikâyesi* (E. Başer, Çev.). Doğan Kitap.
- Conrad, S. (2021). *Küresel tarih nedir?* (D. Saldıran, Çev.). Küre.
- Cowen, Noel. (2004). *Küresel tarih* (C. Demirkan, Çev.). Tümsamanlar.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Crossley, P. K. (2018). *Küresel tarih nedir?* (K. Şakul, Çev.). Isık.
- Hunt, L. (2021). *Küresel çağda tarih yazmak* (E. Kayserioğlu, Çev.). Küre.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Kırmızı, A. (2021). Küresel tarih: İmkânlar ve sorunlar. A. Şimşek (Ed.), *Tarihçilikte disiplinlerarasılık: Fırsat mı sınırlılık mı?* (ss. 85-103). Yeniinsan.
- Kocka, J. (2012). Global history: opportunities, dangers, recent trends. *Culture & History Digital Journal*, 1 (1), <https://dx.doi.org/10.3989/chdj.2012.002>
- Kuruppath, M. (2019). In the company of global history. *Low Countries Historical Review*, 134 (2), ss. 103-114.
- Lang, M. (2021). Küreselleşme(ler) tarihleri. P. Duara, V. Murthy & A. Sarttori (Eds.), *Küresel tarih düşüncesi* (E. Uzun, Çev.), (ss. 539-556). Isık.
- Myrdal, J. (2016). *Globalization and world history: An introduction to studies of methods*.7-18. https://www.academia.edu/67320985/Globalization_and_world_history_An_introduction_to_studies_of_methods
- Rivera, F. M. (t.y.). *Metanarratives in global history: Historiographical implications in a globalized society*. https://www.academia.edu/18341316/Metanarratives_in_Global_History_Historiographical_Implications_in_a_Globalized_Society

- Safran, M. & Şimşek. (2017). Tarihyazımında bir sorun: Zaman. V. Engin & A. Şimşek (Eds.), *Türkiye’de tarih yazımı içinde* (ss. 271-284). Yeditepe.
- Şahin, A. N. E. (2014), *Tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılmasının ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sıvış, E. (2016). Yeni Çağın siyasi tarihi yazılırken; küresel tarih yazımında dönüşüm ve süreklilikler. A. K. Avaroğlu (Ed.), *VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiriler* (ss. 123-141). <https://drive.google.com/file/d/1l1rUtqSissc-zrob-RRrLhcQIBZkkLS/view>
- Singer, A. J. (2011). *Teaching global history: a social studies approach*. Routledge
- Şimşek, A. (2013). Türkiye’de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan & Toplum*, 3(6), ss. 193-222.
- Thomas, D., Anne-Isabelle, R., & Pierre, S. (2023). Is global history global? Convergences and inequalities. *Itinerario*, ss. 1–12. <http://dx.doi:10.1017/S0165115323000293>
- Turk, D. B. & Dull, L. J., & Cohen, R., & Stoll, M.R. (2014). *Teaching recent global history dialogues among historians, social studies teachers, and students*. Routledge.
- Woolf, D. (2024). *Tarihin kısa tarihi* (I. Yıldız, Çev.). Fol.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yığıtoğlu, F. (2020). *Tarih eğitiminde simülasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ek Bilgi:

Bu çalışma birinci yazarın “Dünya Tarihi ve Küresel Tarih Yaklaşımı ile Hazırlanmış Tarih Ünitesinin Öğrencilerin Tutumlarına, Başarılarına ve Tarihsel Önem Anlayışlarına Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Etik Beyanı:

İnsan katılımcılarla gerçekleştirilen bu çalışma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 13.11.2023 tarih ve 799749 sayılı izin onayı alınmıştır.

Katkı Oranı Beyanı:

Her iki yazar da makalenin planlama ve yazım aşamasına eşit miktarda katkı sağlamıştır.

Destek/Finansman Beyanı:

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı:

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yapay Zekâ (AI) Kullanımı Beyanı:

Yazarlar, bu makalede yer alan, metinlerin, resimlerin, grafiklerin, tabloların oluşturulmasında, verilerin analizinde ve ilgili literatürün (kaynakların) belirlenmesinde herhangi türden üretken yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederler.

*Telif Hakkı ve
Lisans:*

© 2025 TUHED. Bu makale [Creative Commons Attribution CC BY-NC](#) lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmıştır. Bu lisans, orijinal kaynağa uygun şekilde atıfta bulunulduğu, kullanım ticari olmadığı ve herhangi bir değişiklik veya uyarılama yapılmadığı sürece çalışmanın herhangi bir ortamda kullanılmasına ve dağıtılmasına izin verir.





Educational life of Azerbaijani women in the 19th century: Haji Zeynelabidin Tagiyev's girls school

Özge ÜVENLİCAN

 0000-0001-5208-7644, E-mail: ozgeuvenlican@gmail.com

Institution: Ankara Hacı Bayram Veli University, ROR ID: <https://ror.org/05mskc574>

Abstract: The final quarter of the 19th century was marked by diverse developments that significantly influenced the history of Russian Turks. Education and the role of women were two fundamental aspects of the policies directed towards Russian Turks within Tsarist Russia. Society was constructed around these elements. Consequently, intellectuals among the Russian Turks first organized the need for educational reform through the new generation of Usul-i Jadid schools, which were founded on national awareness. Subsequently, they endeavored to communicate this educational framework to Russian Turks and incorporate women into this educational system. In pursuing their vision, they collaborated with affluent individuals who supported these initiatives. One such individual was Haji Zeynelabidin Tagiyev, who addressed all the requirements of the school, including the curriculum, and played a pivotal role in the establishment of the Muslim Girls' School in Azerbaijan by taking significant action. Thanks to H.Z.A. Tagiyev's Girls' School in Baku, a considerable number of Azerbaijani women of that era experienced a degree of liberation while remaining connected to their culture and avoiding relegation to a second-class educational institution in comparison to other schools. This study aims to bridge the gap in the literature by thoroughly examining the life of H.Z.A. Tagiyev and the founding of the girls' school, focusing on the education of Azerbaijani women in the 19th century. Furthermore, it provides a detailed account of H.Z.A. Tagiyev's life and identifies the motivations behind her contributions to education. This research also seeks to uncover who advocated for the establishment of a Muslim girls' school, utilizing Azerbaijani, Russian, and Turkish periodicals, as well as primary sources and published works, given that the topic is rooted in a cause-and-effect relationship. The document and content analysis method, a qualitative research approach, was employed for the analysis.

Research Article



Keywords:

Azerbaijan, Tsarist Russia, history of education, woman history, Tagiyev

Received: 14.04.2025

Accepted: 17.05.2025

Published: 26.05.2025

Corresponding Author Özge Üvenlican (ozgeuvenlican@gmail.com)

To Cite This Article Üvenlican, Ö. (2025). Educational life of Azerbaijani women in the 19th century: Haji Zeynelabidin Tagiyev's girls school. *Turkish History Education Journal*, 14(1), pp. 49-64. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1675638>



Introduction

In the 16th century and beyond, the Caucasus emerged as a battleground for power dynamics. Nevertheless, in the 19th century, Tsarist Russia exerted significant control over the region (Rezultade, 1996). By the conclusion of the century, the Turks of Russia, who faced the complex assimilation policies of Tsarist Russia while striving to maintain their identity, entered a crucial era of historical scholarship and education aimed at preserving and advancing their cultural identity. It is well understood that education in history and the acquisition of knowledge is vital for comprehending and expressing the essence of a society. The Turks residing in Azerbaijan represent a fundamental element of the intellectual endeavors they have embarked upon with this awareness.

In the context of the occupation of Azerbaijan territories by Russia, Russia implemented various policies to establish its presence in the region and ensure its sustainability. The Turks of Russia, particularly those in Azerbaijan, faced numerous issues during this period (Baykara, 1975). The most significant of these issues are education and the status of women. Education, while it may not produce immediate results, possesses long-term potential that can fundamentally transform societies. Conversely, for many years, women have the capacity to convey both the positive and negative impacts of education across generations. Consequently, the dismantling of these two elements can be sufficiently potent to destabilize society. Recognizing this, Tsarist Russia diligently pursued policies that revealed its intentions and mutually reinforced each other. Furthermore, as the populace endured injustice and various forms of violence, they were prohibited from thinking in their native language through education (Baykara, 1966). The Russian Minister of National Education of the period wrote the following lines to Tsar Alexander I: "I believe that educating and enlightening non-Russian nations and instilling in them the Russian spirit is extremely important for the policy pursued by our state (Ebulfez, 2006, p. 36)." Such an environment exposes Azerbaijani Turks to rupture within their own historical dynamic. Tsarist Russia, which clearly internalized the importance of education, initially did not consider rural areas of the region as educational areas and did not provide sufficient funds to these areas. In addition, local people living in rural areas who had insufficient financial resources were also confronted with the transfer of their lands to Russian immigrants (Yeşilot, 2004). Therefore, the indigenous population in rural areas was either uneducated or forced to attend traditional madrasahs. A large part of this population consists of Azerbaijani women who were left in deep poverty. Therefore, civilized development of the people also occurred as a reaction to this period.

Conversely, during the latter part of the 19th century, oil reserves emerged as a significant resource in Azerbaijan. The local population found job opportunities owing to industrial development, connections with the West through railway construction, and an increase in the educated population as a result of the education of Turks residing in Tsarist Russia, all of which contributed to the onset of the renewal process. During this time, certain Turkish intellectuals in Tsarist Russia, particularly in Azerbaijan, began to gain prominence, particularly in the context of educational improvement and modernization. In this regard, the Azerbaijani press, which experienced growth, particularly in the latter half of the 19th century, played a crucial role in disseminating development at the grassroots level (Baykara, 1966). The Azerbaijani press enabled the local population to remain informed about each other and global developments, significantly contributing to their intellectual advancement. When discussing the press in Azerbaijan, one notable figure is Haji Zeynelabidin Tagiyev, who was also a key financier of emerging publishing initiatives in Azerbaijan (Devlet, 2014).

The socio-political and economic situation of the Russian Turks in the last quarter of the 19th century, as outlined above, constitutes a general portrait of the region and enables us to see their own reactionary processes because, even though they seem to be geographically distant from each other, the situation for the Turks in Russia continued in a similar line. The intellectuals of the period, who followed the developments all over the world, acted as systematic guides for the Turks of Russia, especially with their educational foresight. Considering these conditions, it can be seen that new establishments need material as well as intellectual support. The most important supporters of intellectuals, who spread and developed among all Russian Turks, were undoubtedly the rich people of the period. One of the most important of these is Haji Zeynelabidin Tagiyev.

Within this holistic framework, this study aims to make a unique historical assessment of the reflections of historical knowledge and education in society, which consists of cumulative knowledge. Within the framework of this assessment and information analyses, it is very important for us to see how much society needs these scientific fields and how many social, political, and economic fields can be mutually designed through education in 19th century Azerbaijan. Therefore, this study will make it easier to see the old types of structures where women could receive education in 19th century Azerbaijan and the results of the struggle for the modernization of this education.

Method

Research Method and Design

While seeking answers to the questions on the educational life of Azerbaijani women in the period (what kind of strategy Haji Zeynelabidin Tagiyev followed to establish the first Muslim girls' school in Azerbaijan and from whom the proposal for the establishment of the school came), this study also sought answers to questions such as what kind of life Haji Zeynelabidin Tagiyev, a rich intellectual of the period who was one of the important financiers of the intellectual Russian Turks, was born into and what kind of education he received, whether the school built was seen only as an educational space, and whether it was a rehearsal for a life of quality that was deemed worthy of Azerbaijani women. Therefore, the process of women's transition from a traditional education model to modern education in 19th century Azerbaijan was analyzed. The document analysis technique, which is a qualitative research method, was employed to examine the process of social change in Azerbaijan, an important part of intellectual development, especially among the Russian Turks.

Data Set (or Working Group)

This study analyzes the transition from the traditional education model to the modern education system in 19th century Azerbaijan through women. The Girls' School of Haji Zeynelabidin Tagiyev is an important example of the modern education system in the region. It was also the subject of this study, since it was the first Muslim girls' school in Azerbaijan. Even though H.Z.A. Tagiyev had not received a high education, his interest and support for modern education position him in a remarkable place. All information and documents on the subject, including the main sources obtained, were examined through literature within the framework of scientific ethical rules. The present study does not require ethics committee approval because it does not involve any participant.

Data Collection Tools

The documents examined within the scope of this study are archived documents from the National Archives Administration of Azerbaijan and the National Library of Azerbaijan.

Thus, this study aimed to provide direct information on this subject. In addition, archival documents, copyrighted works, and articles in the Turkish, Russian, and Azerbaijani languages related to the article in question were systematically reviewed and classified considering the nature of the research. At the same time, we visited the region in person and examined the building, which was used as Tagiyev's girls' school and today as "M. Fuzuli Manuscripts Institute - Hussein Javid's Museum House. Thus, by seeing the buildings specially designed for the education of the period, it was possible to conduct research on whether the building in question contributed to the quality of education of the period.

Analysis of Data

The primary lines and specifics within the study's subject have been removed from the initial analysis, considering the shortcomings present in academic literature. Throughout the analysis, emphasis was placed on maintaining historical integrity and exploring the subject through a cause-and-effect lens. Efforts were directed towards showcasing the results of the historical correspondence of these studies and their implications for social life. To achieve this, archival documents from the relevant period were scrutinized through a literature review, and a content analysis was performed on the gathered documents. Consequently, both primary and secondary sources pertaining to the period were systematically and thoroughly examined. The study's reliability was established by evaluating the primary sources sourced from the archives, along with data derived from verbatim copies of these primary sources, all supported by historical validity. Furthermore, in the interpretation of the acquired data and the endeavor to create a coherent whole, conceptual boundaries were respected, and consistency was upheld by ensuring methodological integrity throughout the analysis process. Every document obtained was meticulously detailed, and the credibility of the findings was reinforced by aligning them with the historical context.

Results

19th Century Azerbaijan Women's Education

In the late 19th century, the education of modern Azerbaijani women, their visibility in society, and the upbringing of those who would walk alongside Azerbaijani intellectuals, who were an important reflection of society and lay the foundations of modern Azerbaijan for the future. By the end of the 19th century, this issue became remarkable not only for Azerbaijan but also for all Turks living in Russia. This is because there was also a positional distinction between Turkish and Russian women in Tsarist Russia in the period in question due to racial differences. Accordingly, it can be seen that Turkish women ranked quite low in terms of status. Tsarist Russia was most concerned about these groups achieving national consciousness, and this consciousness finding a response in society through education.

In the 19th century, while the policies of Tsarist Russia on Azerbaijani Turkish women gradually became more severe, it can be stated that the women of the region were almost non-existent because of the pressure of clergymen who continued to interpret Islam far from the requirements of their age (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu, 1998). In this sense, for Azerbaijani intellectuals, the issue is not only a single-point issue that prioritizes education, but also a traditional, stereotypical, and difficult-to-overthrow religious issue. For Azerbaijani intellectuals, the process of building the new against the old has been quite challenging from both material and moral aspects. For them, one of the important obstacles in raising national consciousness among Azerbaijani Turks, raising good generations in the future, and gaining their identity by bringing social consciousness to the forefront was the almost non-existence of women in education.

In 1901, Ahmet Ağaoğlu, in his work *Women According to Islam and in the Islamic World*, quoted Yusuf Akcura as saying the following about the issue of women and education: “The rescue of Muslims, their spiritual, material, and even political development, depends on the solution of only two issues: The issue of women and the reform of the alphabet... (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu 1998, p. 119)” These two phenomena highlighted by Ahmet Ağaoğlu have been indispensable policies for Tsarist Russia since the beginning of the 19th century. Looking at the big picture, for Tsarist Russia, which tried to turn all known areas of the period in its favor and left no gaps, education and women’s issues also played an important role in providing strategic advantage. Semyonov, one of the heads of the Transcaucasian Education Board during the Tsarist period, described the education policy of Tsarist Russia in the region as follows: Muslim children will stay with Russian, neighboring, and other Christian children for to 3-4 years, learn the Russian language, lose their religious fanaticism, and become more Russian, which is the main interest of the government in this field (Ahmedov, 1985, pp. 24-25)”. When the 19th century Azerbaijani education life in general is analyzed, it is already seen that this policy was implemented by Tsarist Russia. For Tsarist Russia, the sine qua non for the Russification of the region was the teaching of the Russian language to people (Somuncuoğlu, 2006). This was sometimes done directly through education and indirectly through interaction with the settlement of Russians in the region. There are two options in terms of education for people living in the region. The first is the general Russian schools that serve the assimilation programmes of Russians, and the other is the traditional madrasa education, which is quite numerous (Musayeva, 2014). “The first school opened in Shusha in 1830, Baku in 1832, Sheki in 1833, Ganja in 1837, and Nakhchivan and Shamakhi in 1838. In 1857, there were only 148 Azerbaijani students at all accident schools in Azerbaijan” (Muradova, 2007, p. 11). In this period, more than 90 per cent of Azerbaijani women were illiterate (Muradova, 2007). In 1830, two female teachers taught 25 girls in Baku, Icerisehir, Japan. Until the mid-19th century, there was no organized education system for women in Azerbaijan. In the 1850s in Shamakhi, a woman named Mrs. Kullubejim taught maths, Persian, history, mother tongue, sewing, painting, and so on. This kind of home education also contributed to the development of women in the region. As can be seen in the official documents, there were 11 female teachers and 55 female students in Ganja in the 1860s. However, only six of the girls were peasants. In general, Azerbaijani women are educated in such homes. Of course, they had to pay a certain fee to access the education. This situation has limited access to education for women from all walks of life. Girls’ ability to receive education is directly proportional to the income of their family (Ahmadov, 1985).

In such an environment, the main principle of Tsarist Russia while initiating educational activities in Azerbaijan was to teach the Russian language, culture, and history to the locals of the region and to ensure its continuity. For this purpose, Russia opened its first state school in Shusha in 1830 under the name of Kaza School (Devlet, 2014). In 1848, the first girls’ school, Mukaddes Nina School, opened in Shamakhi. The school was later transferred to Baku (Cabbarov 2011). When the school was first opened, sixteen female students were admitted. Like the others, this school had a curriculum based on Russian education. In 1901, only one Azerbaijani girl was studied (Ahmedov, 1985).

In 1874, Baku Girls’ High School opened, and another girl’s school named Marinsky opened in 1894 (Muradova, 2007). In 1901, seven Azerbaijani girls were educated in Marinsky Girls’ Schools (Ahmedov, 1985). However, as can be seen, the number of Azerbaijani female students in these schools was quite low. One of the main reasons for this is that the Russian education system was quite different from traditional Muslim education and did not meet the needs of the Azerbaijani women. In Tsarist Russia in 1874, the Regulation on State Schools was

published, and by controlling education, they aimed to keep the Turks living in Russia and, of course, the Azerbaijani people under control. According to this regulation, only Russian education can be provided at schools. This led the Azerbaijani people to send their children to the old-style Muslim schools. However, the number of those educated here was still quite low (Azərbaycan Tarixi, 2007).

As can be seen, there were not many educational options for women in the region in 19th century Azerbaijan. Russian schools have adopted the Russian-type education model for children of high-income families. Therefore, Azerbaijani girls could either attend these schools or be condemned to have limited education at home. However, they had to pay the fees for both options. In 1895, Hasan Bağirov, the director of the Vendam village school, said: "The peasants do not want to send young girls to the Russian school. With this in mind, every parent knows that it is his duty to teach his daughter Azerbaijani at home" (Ahmedov, 1985, pp. 119-212). In 1897, one per thousand of the total population of Russia received university-level education (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu, 1998). Although schools were opened for the people of Tsarist Russia in the 19th century, almost everyone could not attend them. In widespread madrasas, the average duration of education varies between 10 and 15 years (Tagiyev, 1993). Therefore, madrasas provided education in a way that was far from the modern needs of the period; simply speaking, they prioritized the teaching of calculation, writing, Arabic, and Persian. Since old-style education was provided here, the literacy rate among people was quite low. Moreover, only boys were educated in these madrasahs, while girls had to be content with arbitrary education provided at home.

Realizing that all these developments had reached dangerous dimensions for the Russian Turks at the point of losing their identity, the educated intellectual segment of the Russian Turks, who were in interaction with the West, turned towards an enlightenment movement to solve these problems within themselves. Since they spent a lot of time on the issue of improving education in the region, they took the name of jadidci, based on the Usul-i Jadid (new method) method they developed in education (Swietochowski, 1988). Since the early 19th century, many Russian schools opened in the region, and most of the Azerbaijani intellectuals mentioned here were educated in these schools. The idea of establishing Usul-i Jadid schools, which were closer to modern education for the Russian Turks living in the region, was easier to access than Russian schools, followed their own traditions in a modern way, and prioritized their mother tongue (Baykara, 1966). The innovative ideas of these intellectuals were not accepted by some circles, particularly the conservative clergy of that period. These people and their supporters were labelled as ancientists (Swietochowski, 1988). In such an environment, the first Usul-i Jadid school was opened in 1884 by Ismail Gasprinsky in line with the new-generation education program (Devlet, 2014), and the first girls' Usul-i Jadid school was established in Bahçesaray in the same year (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu, 1998). Efforts were made to convey them to other Russian Turks through the newspaper *Tercüman*, which started to be published about a year ago (April 10, 1883) (Çapraz, 1990). Especially in terms of language, the newspaper was at a level that could be understood by the average reader in Azerbaijan and Crimea, while the Volga Tatars in Tsarist Russia, for example, had a little more difficulty understanding it (Swietochowski, 1988). It should also be noted that *Tercüman* newspaper was financially supported by Tagiyev (Ebulfez, 2006). In fact, Ismail Gasprinsky expressed in his newspaper *Tavrida* in 1881 that Muslim women in the region should be liberated (Gündoğdu, 2010). The issues that we can list as what Ismail Gasprinsky wanted to do; "Education in schools in the European sense, the creation of a common script for Turks, the liberation of women from captivity, the participation of Russian Turks in economic life, the correction of religious administrations, the establishment of mutual aid societies, etc. Devlet

(1988, p. 54)” later became the common goal of jadidists. After the first Usul-i Jadid School was opened in Bahçesaray, new schools were opened in the Caucasus and Crimea, thus ensuring continuity (Ortaylı, 1968). The fact that the schools were not strictly supervised by Tsarist Russia was an important factor in the rapid spread of these schools in a short time (Somuncuoğlu, 2014). Thus, the Usul-i Jadid schools were able to spread more easily in terms of their qualities that prioritized the interests of Russian Turks.

According to the programme prepared for the Usul-i Jadid schools, in addition to the teaching of Islamic legal rules and the Qur’an, courses such as history, mathematics, geography (Zenkovsky, 2000), and native language education were included in the curriculum (Kırımlı, 1996). In addition, issues such as the duration of classes, physical condition of classrooms, and number of students were established in accordance with the modern conditions of the day (Kırımlı, 1996). The first Usul-i Jadid school supporting these developments in Azerbaijan was opened by Sıtkı Seferoğlu in Ordubat in 1890, and the number of these schools started to increase. With the acceleration of the renewal process, Neriman Nerimanov obtained permission to open the first library in 1894. Thus, various works began to come to different regions, including Istanbul (Devlet, 2014). Ismail Gasprinsky, together with his daughter Şefika Gaspralı, also published the first women’s magazine among Russian Turks (Alem-I Nisvan 1906-1910) (Kanlıdere, 2000) As can be seen, the press organs of that period were intertwined with educational issues. A significant part of the discussion on the subject occurred in these newspapers. For example, on July 11, 1875, the first issue in the newspaper *Ekinci* was published in the native language in Azerbaijan, and Hasanbey Zerdabi, among many others, shared his thoughts on the issue of education in this newspaper. The views of the jadidists on issues such as education in the native language and the prioritization of science soon led to letters of reaction to the newspaper (Taghiyev, 1993). These reactions came from the kadimists who were against the jadidists who prioritized the new generation’s educational understanding and intellectual knowledge of the period. Just as the assimilation policies of Tsarist Russia triggered the development of opposing ideas to a great extent, the desire for innovation in Azerbaijan also supported the emergence of opposing ideas. Therefore, the opening of the Usul-i Jadid schools and the opening of girls’ schools prepared the grounds for clergymen who opposed the issue from a religious point of view. The traditionalist clergy in the region opposed these new schools on the grounds that they were against the spirit of Islam (Azərbaycan Tarixi 2008). Therefore, it is necessary to remember the clergymen who supported innovation (Hablemitoğlu, 1998). Clergymen such as Abdulsalam Akhundzade, Mullah Muhammad Pishnamazzade, and Mufti Hussein Efendi Kayibov tried to explain the importance of education to the people by basing it on religion (Azərbaycan Tarixi 2008). Thanks to these intellectual clergymen, a significant portion of the population found moral strength to send their children to modern schools.

In one of his writings, Zerdabi said, “No matter how many schools we have for men, we will not achieve the desired goal. Women were excluded from this study. However, women play an important role in the education of the young generation (Ahmedov 1985, p. 213).” Zerdabi also supported these thoughts by taking action on the issue. In the 1880s, he and his wife Hanife, aware of these shortcomings, wanted to open a separate school for Muslim women in Tbilisi. These ideas have led to many controversies in this region. The initiative to open a school was financial and could not be completed due to other reasons. In 1896, Zerdabi applied to the governor of Baku with the idea of establishing a girls’ school in Baku, but this request was rejected as dangerous (Ahmedov, 1985).

All this shows that the level of education of society in 19th century Azerbaijan was largely determined by men who could receive traditional madrasah-type education, which was

quite far from the scientific framework. For women, since the end of this century, the struggle of intellectuals trying to keep up with the modern world has attracted attention and response.

Who is Haji Zeynelabidin Tagiyev?

It is important to know the life of Haji Zeynelabidin Tagiyev to see that he is a part of a meaningful whole. The first condition to place Tagiyev's services on behalf of the Turks of Russia on a foundation is only possible by knowing what kind of life journey he went through. With this awareness, it is possible to see what kind of mind is behind Tagiyev's actions. For example, why did a millionaire risk his life for the Turks of Russia? Why did he use both his own influence and capital for the future of the Azerbaijani people with great self-sacrifice? In this section, the answers to these questions are presented.

Although Tagiyev's date of birth is not clearly known, there are two possibilities emphasized. The first was 1823, whereas the other possibility and predominantly accepted date were 1838. Haji Zeynelabidin Tagiyev started to work in constructions from an early age in order to support his family and developed himself in the field of stone carving (Tahirzadə et al.). His father was a modest cobbler, and his mother died when he was 10 years old (Memmedova et al., n.d.). His father married for the second time, and Tagiyev had five sisters from his new wife. When he was 15-18 years old, he learned carpentry on the one hand and worked in construction on the other. The fact that he was a hardworking and intelligent child caused him to be loved in every environment that he entered (Süleymanov, 1996). The fact that he started working from an early age also contributed to the development of his brilliant commercial intelligence. Tagiyev had two marriages, the first one was with Mrs. Zeynep and the other one was with Mrs. Sona. He had eight children from these two marriages (Memmedova et al., n.d.).

In the 1860s, Tagiyev began trading with earnings he obtained during his working life. In 1872, he became one of the richest oil company owners in the period of the accidental discovery of oil from the land he rented (Mammadova et al.). It should be noted immediately that these years cover the years 1870-1883 (Devlet, 2014), when Azerbaijan was at the forefront of geo-economics due to its rich oil reserves in the international arena. Therefore, the Azerbaijani Turks in the region began to strengthen materially and spiritually for many reasons, such as the economy, industry, and railway. Thanks to this process and his own talent, Tagiyev earned a very large fortune. Such that this fortune included two oil ships, factories producing neft in Nizhny Novgorod, as well as 6 ships and a fleet of railway wagons (Vəlixanlı et al.). Towards the end of the 19th century, at the suggestion of Tagiyev, the oil-carrying ship owners of the period came together and established the Kur-Khazar (Kür-Xəzər) maritime and shareholders' association. The reason for establishing this association was to develop cargo and passenger transport. According to the project, these ships will pass through the ports in the Caspian Sea, Volga River and Kura River (Suleymanov, 1996).

It is seen that Tagiyev placed advertisements in many newspapers for almost all of his activities. These advertisements are extremely valuable in terms of showing that Tagiyev worked meticulously not only in education but also in every field he was involved in, spared no expense and wanted the best for himself and his nation, made use of modern facilities and demonstrated these facilities with the services he offered to the public. For example; while he was engaged in the transport business, he placed an advertisement in the newspaper. It is understood from this advertisement that during the voyage, there are all facilities for passengers such as "... separate single and double cabins, buffet, electric lighting, steam heating, doctor to provide medical care, etc. (Kaspiy, Voskresenve14-go avgusta 1905/No:160/ Kaspiy, Sunday 14 August 1905/Number:160)." In 1887, with the company he established with five investors, he also built a road and a fire station, the entire cost of which was covered by

himself. In 1895, he established a horticultural school in Merdakan, which enabled specialisation in areas such as horticulture, tree/flower/vegetable planting and farming, and a great deal of afforestation in the region (Suleymanov, 1996). He also made significant contributions to the urban planning of Baku (Memmedova et al., n.d.).

As of 1896, oil production of H.Z.A. Taghiyev's companies exceeded 500.000 tonnes. However, he sold a significant part of his oil company to the British in 1897 (Tahirzadə et al.). Taghiyev also had a very wide trade network in the field of fisheries. So much so that the coasts of the Kura and Caspian Sea came under his management. He was a pioneer in issues such as the installation of telephone lines and water lines in the region (Mammadova et al.). He also owned an extremely luxurious four-storey building in the centre of Moscow (Suleymanov, 1996).

In 1901, Taghiyev took over the textile sector and established a large textile factory. In order to provide cotton as raw material for this factory, he bought land in Yevlakh region. Shortly after, Taghiyev also got involved in various sectors such as food, communication and real estate in line with the needs of the 19th century in Azerbaijan. Apart from all these commercial activities, he was also an important political figure for Azerbaijan. In this process, he was elected to the Baku Duma many times, thus playing an important role in the future of Azerbaijan (Tahirzadə et al., n.d, pp. 5-6). Taghiyev followed the direction of the world and did not refrain from struggling for the Azerbaijani people to walk on this path from an intellectual point of view. For example, Alimerdan Topcubası, another intellectual who has an important place in the history of Azerbaijan, and other intellectuals of the period prepared a petition with Tsarist Russia for the elimination of inequalities in many fields such as religion, politics and education for Muslims (Tahirzadə et al.). Thus, Taghiyev became the first industrialist who is known to have put a stop to the colonialist mentality of Tsarist Russia, which continued ruthlessly in economic terms (Memmedova et al., n.d.).

Taghiyev spent a lot of money on charity. In addition to supporting the girls' school, he sent many students to Russia and Europe and personally covered their education expenses. However, what Taghiyev did/wanted to do was also tried to be prevented by the kadhimists, just like other intellectuals. Seyed Jafar, the son of Seyed Azim Shirvani, said the following about this: "Haji Zeynelabdin Taghiyev wanted to publish my father's (Seyed Azim Shirvani 's manuscript) first corpus in Baku at his own expense. However, the censors and clergy prevented this work. He sent it to Tehran and printed it by stone method. It had a printing press. He printed newspapers and magazines in both Azerbaijani and Russian languages..." (Süleymanov, 1996, p. 11). As it can be seen, the ancientists reacted to even the slightest advancement in almost every field.

For Taghiyev, making efforts for the progress and development of Azerbaijan was, above all, a prerequisite for being a patriot. For Muslims living in the region, education had become one of the most important problems of the period. We can easily understand from his own statements in the newspaper *Təzə həyat* (New Life) how much he thought about the issue of education: "Seeing the multifaceted need of my people for education, I did not spare my help in this field. Understanding the necessity of opening schools for the education and upbringing of young children, and publishing books and newspapers for the education and development of adults, I have taken these issues into consideration and will do so... I really understood that the future happiness, strength and development of the people depend on education" (Tahirzadə et al., n.d., p. 8). By the end of the 19th century, Taghiyev had already realised that the press was a very important means of communication in the world. He also explained that he attached great importance to this issue with the following words: "I consider the press as one of the powerful tools of spiritual, educational and economic growth of the people,

therefore I consider it as my moral obligation to provide financial assistance to newspapers” (Tahirzadə et al. n.d., p. 10). In support of these words, he bought Kaspi newspaper in 1895, Hayat newspaper in 1905 and Füyuzat newspaper in 1906 (Tahirzadə et al., n.d.). Alimerdan Topcubası, the editor of Kaspi newspaper, expressed his contributions to the intellectual life of Azerbaijan in the following words: “H.Z.A. Tagiyev, a staunch supporter of education, surprises everyone who contacts him on educational issues. The innate mind of this uneducated person is filled with the energy of faith and confidence in the great power of education. H.Z.A. Tagiyev, who spends a lot of time on the needs and requirements of education, while expressing thoughts that can be heard from the language of a contemporary intellectual, surprises his interlocutor with such a love for school (Cabbarov, 2011, p. 203).”

Tagiyev, who contributed a lot to the cultural development of Azerbaijan, built the first known theatre building for Azerbaijan in 1883 and paid for it himself (Tahirzadə et al., n.d.) However, since women were not allowed to enter these theatres, special lodges for Muslim women were started to be built in 1906 (Suleymanov, 1996). Two main elements that were important in Tagiyev's life are clearly understood. “The first of these was the economic strength of his people, and the other was to raise the level of education (Memmedova et al. n.d, p. 7).”

With the inclusion of Azerbaijan into the USSR, the USSR confiscated all of Taghiyev's assets, which amounted to 30 million manats (rubles) (Memmedova et al., n.d.). Taghiyev was allowed to live in Baku-Mardakan and died on 1 September 1924 (Tahirzadə et al. n.d., p. 4). In the newspaper Baku Workers, where his obituary was published, cancer disease was given as the cause of his death (Bağirov et al., 1993).

It is understood from Tagiyev's life that even though he was not educated, he endeavoured for the all-round development of Azerbaijan with his intellectual thinking skills. He was a talented, creative, principled, and foresighted person who did not hesitate to use all the advantages of his personal wealth in favour of Azerbaijan. Although he was uneducated, his support and contribution to education is one of the most important factors that distinguish him from others.

Haji Zeynelabidin Tagiyev's Girls' School (1901-1918)

On 22 March 1896, the director and inspector of the State Schools of the Baku Province and the Dagestan Province (name not specified) approached Tagiyev with a proposal to finance the establishment of a girls' school. It was stated that they wished to open a 1 or 2 class school for Muslim girls, where handicrafts and home economics classes would be taught (GIAAR.F.309, ON., D. 779, L.6-6(OB.) /no:354 cited. A.M.A.İ.2020:14). For this issue, which was emphasised among the intellectuals, Taghiyev evaluated the situation and wrote a letter to K.P. Yanovsky, the head of the Caucasian Education Department, on 24 April 1896, stating that he wanted to open a girls' school, but he had conditions. In his letter, Taghiyev stated that, in addition to the conditions listed below, he could support the school only if it was built according to his own design, equipped with all services and equipment, and provided with native language education. He also promised to transfer 125.000 rubles to the municipality if his conditions were approved (Cabbarov, 2011). The reply confirming Tagiyev's letter regarding the conditions was received on 8 April 1897 (GIAAR.F.309, OP.1, D.780, L.46-46(OB.) cited. A.M.A.İ 2020:25). Tagiyev did not apply to the Tsar's wife, Alexandra Fyodorovna, about the issue of naming the new school after her, but he expressed this in his letter to Yanovsky (Cabbarov, 2011). While expressing his conditions for this school, which he undertook to cover the expenses, Tagiyev prioritised the interests of Azerbaijani girls living in the region. Accordingly, the items Tagiyev presented to Yanovsky to support the construction of the school were as follows:

1- The girls' school should be of the type of the one-grade schools of the Caucasian Education Region, with an additional department for the training of handicrafts and household chores appropriate to the needs of the Muslim family.

2- The school must have a boarding house for at least 20 Tatar teachers; additional boarders may be admitted; these are given free of charge to the poor.

3 - All students and staff of the school must be Muslims.

4- The honorary trustee of the school is the founder of the school, H.Z.A.Tagiyev. And after his death, his eldest son uses this right. According to the order of seniority, this right passes to his descendants by inheritance.

5- The board of trustees consists of the following persons: Honorary Board of Trustees of the School (Article 4); Mayor of Baku, Provincial District Governor, Director of Baku Province Public Schools, Director of Baku Mariinsky Girls' High School and three honorary Muslims elected by Baku City Duma.

6- The Board of Trustees determines the tuition fees to be paid for the subsistence of guest students and self-sufficient boarders, takes care of the expansion, enlargement and improvement of the school, and provides assistance to employees and poor students with clothing and educational materials.

7- The expenses of the school and boarding school shall be covered by the interest from the capital put up by Zeynel Abidin Tagiyev, voluntary donations, grants from the city of Baku, if allocated, and money received from concerts, nights, etc. (GIAAR.F.309, op.1, B.780, L.46-46(OB.) cited. A.M.A.I 2020, pp. 25-26)

Despite Yanovsky's approval of the letter, the official opening of the school was postponed for several years. In a letter written by Taghiyev, he expressed the importance of these schools for Azerbaijani Turks as follows: "... I know Muslim family life and all its shortcomings very well. There is only one way to gradually remove a Muslim woman from the closed, fanatical life in which she lives: school and education. However, it is necessary to establish this school in such a skilful way that Muslims will be interested in it without any foreign ideas and send their daughters there with confidence" (Cabbarov, 2011, p. 205).

Research shows that even though the proposal to establish a Muslim girls' school for Baku seems to have been officially made to Taghiyev by the director and inspector of the State Schools of Baku Province and Dagestan Province, this project is far from the curriculum Taghiyev was trying to create. If this project had been accepted by Tagiyev as it was, rather than being an ordinary Tsarist Russian school, education would have been provided in the form of a 2-year course programme based on skills such as handicrafts and home economics, and away from the scientific, mother tongue curriculum. In addition, it would have been necessary to obtain permission from Petersburg for all matters related to the school. Therefore, Tagiyev deemed it appropriate for the school to be affiliated with the Baku-Dagestan Directorate of Public Schools, and so it was (Cabbarov, 2011). All kinds of information about the school were recorded in this directorate. For example, in 1912, it was decided by the school commission (Board of Trustees) that a teacher named Mina Aslanova would attend classes to give religious education. Then a petition was written to Baku Dagestan People's Schools and the following information about Mina Aslanova was given: "Mina Mrs Aslanova is a Tatar by nationality, a 16-year-old girl of Muslim-Shiite religion. In 1912, she completed her education at the Baku Russian-Muslim Women's Alexandrinsky School. She lives in house number 103 on Spasskaya street" (A.M.A.I. /Gora 2-go/NO:13 -4 Yanvary, 1913). As can be seen, detailed records were kept on all kinds of information.

On 18 July 1898, A.S. Thorzhevsky, the director of the Baku Province State Schools, sent a letter to the Board of Trustees of the Caucasian Educational District approving Taghiyev's conditions and the construction of the school building (GIAAR.F.309, PO.1, D. 780, L.50-50(OB.) PODLINNIK. No:6 cited in. A.M.A. İ 2020:32-33). Thus, construction began, and Tagiyev's total donation amounted to 308.5 thousand rubles. The members under Tagiyev responsible for the administrative affairs of this newly created institution were selected, including Hasanbey Melikzade Zerdabi, Faruk Bey Vezirov, Alimerdan Topcubasi, and his wife Sona (Cabbarov, 2011).

The school building covers an area of 864m² (Suleymanov, 1996). When it was first opened, 35 of the 58 female students were selected from poor families (Memmedova et al. n.d., pp. 24-25). The age of female students to be educated in the school varied between 8 and 11 years (Gəncəli et al, 2018). Even though there was no quota, with the suggestion of Taghiyev, an additional quota was created, and 13 more female students were educated free of charge. Thus, over time, the number of students who received free education exceeded the number of students who received education with their own means. Tagiyev and the board of trustees made every effort to ensure that the education was in line with the conditions of the period, and they tried to proceed in a planned manner on every issue. Classes for students started at 08.30 in the morning. Discipline was taken very seriously and classes ended at 13.20 for the 1st and 2nd grades and at 14.20 for the 3rd and 4th grades (Cabbarov, 2011). The duration of the lessons to be taught at the school was determined as 50 minutes and consisted of 5 separate sessions (Genceli et al., 2018). Breakfast was served at 11.20 at the end of the third lesson. In the evening, teatime was set at around 19.00, and all students were required to be asleep by 21.30. Education at the school started on Saturday and ended on Thursday, and the day off was set as Friday. Tagiyev paid special attention to the selection of women to teach in this school. After determining the ability of the teachers to teach the Azerbaijani language and Islamic rules through an exam, he took them to work. Thus, the first staff consisted of Hanife Melikova Zerdabi, Meryem Sulkevich, Asma, daughter of Mehmet Emin Efendi, Sakine Ahundova. On 7 October 1901, the opening ceremony of the school was held. The student library of the school consisted of about 852 books. It is believed that there were more than 590 educational materials in many fields such as Islamic law, history, literature, mathematics, natural sciences, calligraphy, painting and music. Tagiyev paid attention to every detail in school. From the content of the lessons to all kinds of materials to be found in the building was a matter of special attention for him. There was even a private doctor in the school, and one of the people who helped him the most in all these matters was Zerdabi. In 1913, in line with Tagiyev's request, a proposal was made to provide two-year pedagogy education in the girls' school. Because the people who would teach here needed pedagogical education. Soon after, this proposal was accepted, but the pedagogy course could only start operating in 1915. By 1916, the status of the school was equalised with primary schools, and when such schools began to represent the four-year secondary education stage with the developments, the condition of completing primary school was introduced in order to enter here (Cabbarov, 2011).

After the establishment of Tagiyev's girls' school, "In 1901, one was opened in Yerevan, in 1902 in Ganja, in 1907 in Nuha (Sheki) and Aghdash, and in 1909, three "Russian-Tatar" city schools were opened in Baku. The founder of the first girls' school in Lankaran was Meryem Hanım Bayramalibekova, one of the first female educators of Azerbaijan" (Muradova, 2007, p. 12). In 1906, Meryem Hanım enrolled in Tagiyev's girls' school, after graduation she entered Nina School and graduated with a medal in 1917. Afterwards, she continued her education by studying medicine in Moscow. As a result of the political developments, she left

her education and returned to Lankaran, where she opened a school for girls. She was the only known female teacher in Lankaran in that period (Muradova, 2007).

In 1917, Haji Zeynelabidin Tagiyev's support for girls' schools is described in a brochure about his life as follows: "... he built a school for Muslim girls. Girls learnt to read and write in Turkish and Russian languages, housework, sewing, embroidery and so on. The duration of education was 4 years. The school's expenses of 800 roubles a year were paid by Hacı Zeynelabidin... He donated 1000 roubles... to a new girls' school opened in Baku (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu 1998, p. 76)" Tagiyev's support and value given to education has been the guarantee of his future endeavours.

Developments in the world at the beginning of the 20th century, such as difficulties in access to food, transportation problems for students from other cities, etc., had a profound effect on the course of these boarding schools. Due to the mishaps in the daily education, the decrease in the number of foreign teachers and their inadequacy, it was decided to close the boarding school in September 1917 and then to continue the education of students who could travel to and from classes. As of the year 1918, the school had to completely terminate its activities. Part of the building is now used as the M. Fuzuli Manuscripts Institute of the Azerbaijan National Academy of Sciences, and part of it is exhibited as the museum house of Hussein Javid (Cabbarov, 2011).

Conclusion

In the second half of the 19th century, there were many intellectual Azerbaijani Turks supporting innovation. These intellectuals, especially in the 19th century Azerbaijan, when women's education was struggling between the spiral of illiteracy and poverty, opened a third way for them. Considering the circumstances, it can be seen that a new formation is not only an intellectual but also a material issue. It is precisely such an environment that placed the rich of the period, such as Taghiyev, in a strategic position for the Turks of Russia. In particular, Tagiyev's life shows us that he does not create a profile that is sloppy and dependent on old-style practices in any field he is involved in. Not only the Turks of Russia are aware of Taghiyev's general principles, but also the state organs of Tsarist Russia in the region are of the same opinion. The biggest reason why Taghiyev did not face major obstacles was because they were afraid of the material influence of such a powerful financier. However, just like the jadidist intellectuals, he also had his share of the ancientist mentality and encountered obstacles from time to time. Each obstacle put in the way of innovation by the kadhimists was nothing but another brick in the wall that Tsarist Russia wanted to build.

As can be seen, the first quarter of the 19th century was not a very good term from the aspect of the education of Azerbaijani women. However, thanks to the farsightedness of the Turkish intellectuals living in Tsarist Russia, the issues of education and women were discussed in depth since the middle of this century. It was agreed to prioritise the issue of women and education. The jadidist intellectuals in the region took steps to eliminate the destruction of women in the field of education. Azerbaijani women, who had no other choice between Russian schools and old-style madrasahs and whose rights to benefit from them were limited, were given a new path by adding another option. In such a process, the foresight of Haji Zeynelabidin Tagiyev, who turned the idea of opening a modest school for Muslim girls from the state institution of Tsarist Russia into an advantage for his nation with the traces of the work of Russian Turks in the field of education, came into play. The fact that this initiative was made to Tagiyev is a result of the importance he attached to education. However, this proposal, which at first glance seems well-intentioned, does not carry the qualities that will encourage

Azerbaijani women to science, support their education, save them from any discrimination and/or embrace them with their historical identity. The fact that Tagiyev, on behalf of Azerbaijani women and intellectuals, made her weight felt by imposing her conditions, proves her personal superiority in the historical arena.

On the other hand, the nineteenth century Azerbaijani education life, in which the traditional line of education was preserved in terms of quality, and only men could benefit from this traditional education model, evolved towards the end of the same century into a period that included basic sciences such as history, geography, mathematics and now women could also receive education. Tagiyev's girls' school provided all kinds of opportunities in terms of education in order to create Azerbaijani women in the modern line in the conditions of the period. Taking advantage of the traces of the systematic work of the Russian Turks in the field of education, Tagiyev was able to embody the position of Azerbaijani women in his own imagination. The misfortune of the school was that it was short-lived. However, despite this, the school is important both in terms of its structure and the quality of the education provided. Tagiyev and the jadidist intellectuals of the period, with all they did and wanted to do, became a beacon of hope for the educational life of contemporary and later women.

Bibliography

- Ahmedov, Hüseyin. (1985). *XIX. Asır Azerbaycan mektebi*. Maarif.
- Ahmedov, T. (2010). *Neriman Nerimanov*.
- Akpınar, Y. (1997). *TDV İslam ansiklopedisi*. Volume 16, pp. 362-363.
- Akpınar, Y. (2009). *TDV İslam ansiklopedisi*. Volume 37, pp. 50-51.
- A.M.A.İ. (Azerbaycan Milli Arşiv İdaresi) /Gora2-GO/NO:13 -4 Yanvarya 1913. Goroda c.1
- Azərbaycan tarixi, yeddi cildə* (2007). Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası A.Bakıxanov Adına Tarix İnstitutu, XIX.əsr, IV cild.
- Azərbaycan tarixi, yeddi cildə* (2008). Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası A.Bakıxanov Adına Tarix İnstitutu, XIX.əsr, V. Cild.
- Azərbaycan Respublikasının Milli Arxiv İdarəsi (2020). *Hacı Zeynelabdin Tağıyevin Azərbaycanda təhsilin inkişafında xeyriyyəçilik fəaliyyətindən bəzi səhifələr*.
- Bagırov, E., Haşımoğlu, A., Alioğlu, P. (1993). *Hacı Zeynelabidin Tağıyev*. "Azerbaijan"
- Baykara, H. (1966). *Azerbaycan'da yenileşme hareketleri XIX.yüzyıl*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü:16, Series: IV-Number: A1.
- Baykara, H. (1975). *Azerbaycan istiklal mücadelesi tarihi*. Azerbaycan Halk.
- Cabbarov, F. (2011). *H.Z.A. Tağıyevin qız məktəbinin tarixindən*. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Milli Azərbaycan Tarixi Muzeyi.
- Çapraz, K. (1990). *Kırım Türklerinde basın 1881-1990*. (Yüksek lisans Tezi), Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Tez Merkezi
- Devlet, N. (2014). *Rusya Türklerinin millî mücadele tarihi (1905-1917)*. Türk Tarih Kurumu, 3rd Edition.
- Devlet, N. (1988). *İsmail Bey Gaspıralı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2nd Edition.

- Gəncəli, S. (2018). *Cümhuriyyətə işıq saçan qadınlar*. Bakı: Araşdırma Yazılar Toplusu, Redaktor: Teymur Əhmədov.
- GIAAR.F.309, OP.1, D.780, L.46-46(OB.) Kopia s kopia. (2020) Trans. *Hacı Zeynelabdin Tağıyevin Azərbaycanda təhsilin inkişafında xeyriyyəçilik fəaliyyətindən bəzi səhifələr*. Azərbaycan Respublikasının Milli Arxiv İdarəsi.
- GIAAR.F.309, OP.1, D.779, L.6-6(OB.) no:354 Kopia (2020) Trans. *Hacı Zeynelabdin Tağıyevin Azərbaycanda təhsilin inkişafında xeyriyyəçilik fəaliyyətindən bəzi səhifələr*, Azərbaycan Respublikasının Milli Arxiv İdarəsi.
- GIAAR.F.309, PO.1, D. 780, L.50-50(OB.) Podilnik. No:6 (2020) Trans. A.M.A.İ 2020:32-33) Kopia Trans. *Hacı Zeynelabdin Tağıyevin Azərbaycanda təhsilin inkişafında xeyriyyəçilik fəaliyyətindən bəzi səhifələr*, Azərbaycan Respublikasının Milli Arxiv İdarəsi.
- Gündoğdu, A. (2010). *İki devrim arasında Rusya'da siyasi katılım ve Türkler*. 16th Turkish History Congress. Vol.2, pp.1-32.
- Hablemitoğlu, Ş. & Hablemitoğlu, N. (1998). *Şefika Gaspıralı ve Rusya'da Türk kadın hareketi (1893-1920)*. Ajans-Türk.
- Həsənli, C. (2013). *Tarixi şəxsiyyətin tarixi: Əlimərdan Bəy Topçubaşov*.
- Kanlıdere, A. (2000). *Rusya Müslümanların kongrelerinde kadın sorunu (1905-1917)*. Türk Kültür İncelemeleri Dergisi 2., pp.131-140.
- Kaspiy, Voskresenve14-go abgusta 1905/No:160/ Kaspiy, Sunday 14 August 1905/Number: 160.
- Kırımlı, H. (1996). *Kırım Tatarlarında milli kimlik ve milli hareketler (1905-1916)*. Türk Tarih Kurumu.
- Kırımlı, H. (1996). *TDV İslam ansiklopedisi*.13. Volume, pp. 392-395.
- Memmedova,İ., Mahmudov, Y., Bilgin, M.S., Yeşilot, O. Ahmedova, *F.Hacı Zeynelabidin Tağıyev ve Kafkas İslam ordusu*. Tarihdaş Milletler ve Topluluklar Derneği.
- Musayeva, T. (2015). *Kultura Azerbaijana na rubeje epo (20-30-ıe Godı XX Stoletiya)*. “Elm və Təhsil”
- Muradova, A. (2007). *Vovleçenie jenşin Azerbaijanskoi CCR v organı gosudarctvennoi blacti (20-30- ıe Godı XX Veka)*. Nurlan
- Ortaylı, İ. (1968). *Çarlık Rusyasında Türkçülük hareketleri ve Gaspıralı İsmail Bey*. Milliyetçi Türk Kadınları Derneği.
- Resulzade, M.E. (1996). *Azerbaycan problemi*. Trans. Perihan Mete, Sebahattin Şimşir. Azerbaycan Kültür Derneği.
- Somuncuoğlu, B.T. (2006). *Türkistan'da eğitim (1865-1917) ve Çarlık Rusya'sının sosyo-*

- politik açıdan eğitime yaklaşımı.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yakınçağ Tarihi Ana Bilim Dalı. YÖK Tez Merkezi
- Somuncuoğlu, B.T. (2014). *Çarlık Rusyası dönemi Türkistan'ında İslam ve modernleşme.* Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 182/ pp.227-240.
- Süleymanlı, E. (2006). *Milletleşme sürecinde Azerbaycan Türkleri.* Ötüken.
- Süleymanov, M. (1996). *Azərbaycan milyonçuları: Hacı Zeynalabdin Tağıyev.* Gənçlik.
- Swietochowski, T. (1988). *Müslüman cemaatten ulusal kimliğe Rus Azerbaycanı.* Bağlam. (Trans. Nuray Mert). 1st. Edition.
- Tağıyev, Ə. (1993). *Azərbaycanda məktəb tarixi.*
- Tahirzadə, N., Vəlixanlı, N., Cabbarov F., Məmmədov, M. (n.d.). *Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası. Hacı Zeynal Abdin Tağıyev.* Milli Azərbaycan Tarixi Muzeyi.
- Yeşilot, O. (2004). *Hacı Zeynelabidin Tağıyev Azerbaycan için birçok ilki gerçekleştirmiş efsanevi petrol kralının hazin sonu.* Kaknüs.
- Yüce, N. (1988). *TDV İslam ansiklopedisi.* Volume 1, pp.464-466.
- Yüce, N. (1989). *TDV İslam Ansiklopedisi.* Volume 2, pp. 228-229.
- Zenkovsky, S. (2000). *Rusya'da Türkçülük ve İslam.* (Trans. Ali Nejat Ongun). Günce.

<i>Ethics Declaration:</i>	This study was prepared in accordance with scientific publication ethics and copyright rules. This article does not require ethics committee approval as it does not include any studies with human participants or animals.
<i>Funding:</i>	No external funding was used to support this research.
<i>Conflict-of-Interest Statement:</i>	The author declares that there is no conflict of interest.
<i>Statement of Use of Artificial Intelligence (AI):</i>	The author declares that no generative artificial intelligence of any kind was used in the creation of the texts, images, graphs, tables, analysis of data, and identification of relevant literature (sources) in this article.
<i>Copyright and License:</i>	© 2025 TUHED. This article is available as open access under the Creative Commons Attribution CC BY-NC License . This license allows for the use and distribution of the work in any medium, as long as the original source is appropriately credited, the usage is non-commercial, and no alterations or adaptations are made.





XIX. yüzyıl Azerbaycan kadınının eğitim hayatı: Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in kız mektebi

Özge ÜVENLİCAN

 0000-0001-5208-7644, E-posta: ozgeuvenlican@gmail.com

Kurum: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, ROR ID: <https://ror.org/05mskc574>

Öz: XIX. yüzyıl ve son çeyreği Rusya Türklerinin tüm tarihlerine ilham kaynağı olacak nitelikte çok yönlü gelişmelere sahne olmuştur. Çarlık Rusya'sı sınırları içinde bulunan Rusya Türklerine uyguladığı politikaların mihenk taşlarından birisini eğitim, diğerini ise kadınlar oluşturmaktadır. Toplumsal hayattan bu iki olguyu çıkardığımızda kendini tanımayan, millî bilinçten uzak, kimliğinden habersiz, kitleler yığından başka bir şey kalmamaktadır. Toplum bu olgular etrafında şekillenmektedir. Rusya Türkleri arasındaki entelektüeller, ileri görüşlülükleriyle bu iki olguyu, kendileri için avantaja çevirmek konusunda akıllıca davranmışlardır. Öncelikle okullarda bir yeniliğe gitmenin zorunluluğunu, millî bilinç tabanlı yeni nesil *Usul-i Cedid* okullarıyla sistemleştirmiş, ardından Rusya Türklerine bu sistemi açıklamaya ve kadınları bu eğitim sistemine dahil etmeye çalışmışlardır. Tasarladıkları düşüncelerini uygulamaya koyarken, kendilerini finanse edebilecek dönemin zenginleriyle birlikte hareket etmişlerdir. Bu kişilerden birisi de Hacı Zeynelabidin Tağıyev'dir. O, eğitim müfredatı da dahil olmak üzere, okulun her türlü ihtiyacını karşılamış, önemli adımlar atarak Azerbaycan'da Müslüman Kız Mektebinin açılmasını bizzat sağlamıştır. Bakü'de, H.Z.A.Tağıyev'in Kız Mektebi sayesinde, dönemine göre önemli sayıda Azerbaycan kadını, kendi kültüründen kopmadan, diğer mekteplere göre ikinci sınıf eğitim kurumuna dahil olmadan, nispeten özgürleşme kazanımına sahip olmuştur. Bu çalışma; H.Z.A. Tağıyev'in hayatını ve kız mektebinin oluşum meselesini, XIX. yüzyıl Azerbaycan kadınının eğitimi üzerinden literatürdeki eksikliği gidermek amacıyla ayrıntılı biçimde incelemiştir. Ayrıca H.Z.A Tağıyev'in hayatı detaylandırılarak, onun eğitime sunduğu katkıların sebepleri belirlenmeye çalışılmıştır. Müslüman kız mektebi açma teklifinin, kimden geldiğine yönelik tartışmalara da cevap aranmıştır. Azerbaycan dili, Rusça ve Türkçe süreli yayın, ana kaynak ve telif eserler üzerinden bilgiye ulaşılmaya çalışılmış, konu neden-sonuç ilişkisiyle temellendirilmiştir. İnceleme yaparken, nitel araştırma yöntemlerinden doküman ve içerik analiz yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırma Makalesi



Anahtar Kelimeler:

eğitim tarihi, kadın tarihi, Azerbaycan, Çarlık Rusya, Tağıyev

Başvuru Tarihi: 14.04.2025

Kabul Tarihi: 17.05.2025

Yayın Tarihi: 26.05.2025

Sorumlu Yazar

Özge Üvenlican (ozgeuvenlican@gmail.com)

Atıf Formatı

Üvenlican, Ö. (2025). XIX. yüzyıl Azerbaycan kadınının eğitim hayatı: Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in kız mektebi. *Turkish History Education Journal*, 14(1), ss. 49-65. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1675638>



Giriş

XVI. yüzyıl ve sonrasında Kafkasya bölgesel anlamda, etrafındaki güç dengeleri bakımından paylaşılabilen bölge halini almıştır. Ancak XIX. yüzyılla birlikte bölgede Çarlık Rusya'sı hakimiyet kurmuştur (Rezulzade, 1996). Bu yüzyılın sonlarında, Çarlık Rusya'sının çok yönlü asimilasyon politikalarına maruz kalan, bir yandan da kimliklerini korumaya çalışan Rusya Türkleri; kendi benliklerini hem korumak hem de geliştirmek adına, tarih bilimi ve eğitim için de son derece kıymetli bir döneme adım atmışlardır. Bilindiği üzere tarih eğitimi ve bilgisi; toplumun karakterini anlamak ve de yansıtmak açısından oldukça önemlidir. Azerbaycan'da yaşayan Türkler, tam da bu bilinçle giriştikleri entelektüel mücadelenin mihenk taşlarından birini oluşturmaktadır.

Azerbaycan'a ait toprakların Rusya tarafından işgal edilmesiyle başlayan süreçte, Rusya bölgede kendi varlığını kabul ettirmek ve devamlılığını sağlamak için çeşitli politikalarla başvurmuştur. Genelde Rusya Türklerinin, özeld Azerbaycan'ın bu dönemde kendi içinde çözmesi gereken çeşitli meseleleri vardır (Baykara, 1975). Bunlar arasında en önemlilerinden biri eğitim, diğeri ise kadınlardır. Eğitim, yakın vadede sonuç vermiyormuş gibi gözükse, ancak uzun vadede toplumların köklerini yerinden oynatabilecek kadar güçlü bir olgudur. Kadın ise; eğitimin olumlu olumsuz etkilerini uzun yıllar nesillere aktarabilecek derinliktedir. Dolayısıyla bu iki olgunun tahribatı bir toplumu köklerinden ayırabilecek güçtedir. Bunun farkında olan Çarlık Rusya'sı niyetlerini ortaya koyan ve birbirini destekleyen politikalarını titizlikle sürdürmüştür. Öyle ki; halk, adaletsizlikle çok yönlü şiddete maruz kalırken, kendi dillerinde düşüncelerini bile eğitim aracılığıyla yasak hale getirmiştir (Baykara, 1966). Dönemin Rus Milli Eğitim bakanı, Çar I. Aleksandr'a şu satırları kaleme almıştır: "Rus olmayan milletleri eğitip aydınlatmanın ve onlara Rus ruhunu aşılamanın, devletimizin takip ettiği siyaseti bakımından son derece önemli olduğu kanaatindeyim" (Ebulfez 2006, s. 36). Böyle bir ortam, Azerbaycan Türklerini kendi tarihsel devingenlikleri içerisinde kopmaya maruz bırakmıştır. Eğitimin önemini net bir şekilde içselleştiren Çarlık Rusya, başlarda bölgenin kırsal alanlarını eğitim sahası olarak görmemiş ve de buralara yeterli fon sağlamamıştır. Bunlara ek olarak, kırsal alanlarda yaşayan maddi düzeyi düşük yerli halk, topraklarının Rus göçmenlerine verilmesiyle de karşı karşıya kalmıştır (Yeşilot, 2004). Dolayısıyla kırsal alanlardaki yerli nüfus ya eğitilmemiş ya da gelenekselleşmiş medreselerin eğitimine mecbur bırakılmıştır. Bu halkın, büyük bir kısmını da derin yoksullukla baş başa kalan Azerbaycan kadınları oluşturmuştur. Dolayısıyla halkın medenî anlamda kendini ayağa kaldırması da yine bu döneme tepki olarak ortaya çıkmıştır.

Öte yandan XIX. yüzyılın ikinci yarısı Azerbaycan'da petrol rezervlerinin önemli bir kaynak haline gelmesi, sanayinin gelişmesi, sanayinin gelişmesiyle bölge halkının buralarda iş imkânı bulabilmesi, demiryolunun inşa edilmesi ile birlikte Batı ile temasın sağlanması, Çarlık Rusya'sında yaşayan Türklerin eğitim görmesiyle entelektüel kitlenin artması, hep birlikte yenileşme sürecinin doğmasına sebep olmuştur. Genelde Çarlık Rusya'sının tamamında, özeld Azerbaycan'da bulunan bazı Türk entelektüeller bu dönemde kendilerini özellikle eğitimin iyileştirilmesi-modernleştirilmesi meselesinde göstermeye başlamışlardır. Bu anlamda gelişimin tabana yayılması açısından özellikle XIX. yüzyılın ikinci yarısında yükselişe geçen, Azerbaycan basını da önemli bir yer tutmaktadır (Baykara, 1966). Azerbaycan basını sayesinde bölge halkı hem birbirlerinden hem de dünyadaki gelişmelerden haberdar olarak, fikrî yükselişine önemli katkılar sağlamıştır. Azerbaycan'da basın denilince de akla gelen isimlerden biri Hacı Zeynelabidin Tağıyev olmaktadır. Çünkü kendisi Azerbaycan'da yeni gelişmeye başlayan yayıncılık faaliyetlerinin de finansörlüğünü yapmıştır (Devlet, 2014).

Yukarıda çerçevesi çizilen XIX. yüzyılın son çeyreğinde Rusya Türklerinin sosyal-siyasî, iktisadî durumu bölgenin genel bir portresini oluşturmakta ve kendi tepkisel süreçlerinin

görülmesini sağlamaktadır. Çünkü; coğrafî anlamda birbirinde uzak gibi görünseler de Rusya içerisinde bulunan Türkler açısından durum benzer çizgide devam etmiştir. Dönemin entelektüelleri tüm dünyadaki gelişmeleri takip eden, başta eğitimsel ön görüleri olmak üzere, Rusya Türkleri için sistemli bir yol gösterici olmuşlardır. Şartlar göz önüne alındığında görülmektedir ki, yeni oluşumlar fikrî olduğu kadar, maddî desteğe de ihtiyaç duymaktadır. Bütün Rusya Türkleri arasında yaygınlaşan ve gelişen entelektüellerin en önemli destekçileri kuşkusuz dönemin zenginleri olmuştur. Bunların en önemlilerinden biri de Hacı Zeynelabidin Tağıyev'dir.

Çalışmanın tüm bu bütünsellik içindeki amacı; kümülatif bilgilerden oluşan tarih bilgisi ve eğitiminin toplumdaki yansımalarının tarihsel açıdan özgün değerlendirmesini yapabilmektir. Bu değerlendirme ve bilgi analizleri çerçevesinde, toplumun söz konusu bilimsel alanlara ne kadar ihtiyacı olduğu, XIX. yüzyıl Azerbaycan'ında sosyal, siyasî, iktisadî pek çok alanın eğitim üzerinden, karşılıklı olarak nasıl dizayn edilebilmiş olacağını görmemiz açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma ile; XIX. yüzyıl Azerbaycan'ında kadınların eğitim alabildiği eski tip yapıları ve bu eğitimin modernleşmesi için gösterilen mücadele ile birlikte sonuçlarını görmek mümkün olacaktır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Bu çalışmada temelde, dönemin Azerbaycan kadınının eğitim hayatının ne durumda olduğu, Azerbaycan'da ilk Müslüman kız mektebini kurdurmak için Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in nasıl bir strateji izlediği, mektebin kurulması teklifinin kimden geldiği sorularına yanıt aranırken, bunların yanında alt problemler olarak görülen, entelektüel Rusya Türklerinin önemli finansörlerinden olan dönemin zengin aydını Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in nasıl bir hayata doğduğu ve nasıl bir eğitim aldığı, inşa edilen mektebin sadece eğitim alanı olarak mı görüldüğü yoksa Azerbaycan kadınına layık görülen kalitede bir hayatın provasının mı yapıldığı, gibi sorulara da cevap aranmıştır. Dolayısıyla XIX. yüzyıl Azerbaycan'ında kadının geleneksel eğitim modelinden, modern eğitime geçiş süreci irdelenmiştir. Özellikle Rusya Türkleri arasındaki entelektüel gelişimin önemli bir parçası olan, Azerbaycan'da ki bu sosyal değişim süreci incelenirken nitel araştırma yöntemlerinden olan, doküman analiz tekniğinden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma; XIX. yüzyıl Azerbaycan'ında geleneksel eğitim modelinden, modern eğitim sistemine geçişi, kadınlar üzerinden incelemektedir. Dönemin önemli entelektüeli Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in kız mektebi söz konusu modern eğitim sisteminin bölgedeki önemli temsilcilerinden biridir. Burası aynı zamanda Azerbaycan'daki ilk Müslüman kız mektebi olması dolayısıyla da çalışmaya konu olmuştur. H.Z.A. Tağıyev'in iyi denilebilecek düzeyde eğitim almadığı halde, modern eğitime olan ilgisi ve desteği onu dikkat çeken bir yere konumlandırmaktadır. Konuyla ilgili, elde edilen ana kaynaklar dahil olmak üzere; bütün bilgi ve belgeler, bilimsel etik kurallar çerçevesinde literatür üzerinden incelenip, herhangi bir katılımcı ile çalışma içermediğinden etik kurul onayına gerektirmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında incelenen belgeler, Azerbaycan Milli Arşiv idaresi ve Azerbaycan Milli Kütüphanesindeki arşiv belgelerine dayanmaktadır. Böylece konu ile ilgili doğrudan bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunların yanında söz konusu makale ile ilgili Türkçe, Rusça ve Azerbaycan diline ait arşiv belgeleri, telif eserler ve makaleler araştırmanın niteliği göz önünde bulundurularak sistematik bir biçimde taranmış ve sınıflandırılmıştır. Aynı zamanda bölgeye

bizzat giderek, söz konusu Tağıyev'in kız mektebi, bugünkü haliyle "M. Fuzuli El Yazmaları Enstitüsü- Hüseyin Cavid'in müze evi" olarak kullanılan binada incelemelerde bulunulmuştur. Böylece dönemin eğitimi için özel olarak dizayn edilen yapı görülerek, söz konusu binanın dönemin eğitim kalitesine katkısı olup olmadığı üzerine araştırma yapılabilmektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın konusu dahilinde ana hatlar ve detaylar, akademik literatürdeki eksiklikler göz önünde bulundurularak, özgün bir analizle giderilmeye çalışılmıştır. Analiz yapılırken tarihsel bütünsellik korunmaya çalışılarak, neden-sonuç ilişkisiyle konu detaylandırılmıştır. Bu detaylandırmaların tarihsel karşılıklarının, toplumsal hayata yansımalarının sonuçları verilmeye çalışılmıştır. Tüm bunlar yapılırken; döneme ait arşiv belgeleri, literatür taraması yapılarak, toplanan belgeler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Böylece, dönemle ilgili birinci ve ikinci el kaynaklar sistematik bir biçimde, kapsamlı olarak incelenebilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği, arşivlerden elde edilen birinci el kaynaklar ve birinci el kaynakların birebir kopyalarından elde edilen verilerin analizi ile sağlanıp, tarihsel geçerlilikle desteklenmiştir. Ayrıca elde edilen veriler yorumlanıp, anlamlı bir bütün oluşturulmaya çalışılırken, kavramsal sınırlara bağlı kalınmış, analiz sürecinde yöntemsel bütünlük sağlanarak tutarlılık korunmuştur. Doğrudan elde edilen tüm belgeler, ayrıntılı biçimde detaylandırılmış, elde edilen bulguların inandırıcılığı ise tarihsel akışla desteklenerek sağlanmıştır.

Bulgular

XIX. Yüzyıl Azerbaycan'ında Kadının Eğitim Durumu

XIX. yüzyılın sonları modern Azerbaycan kadınının eğitimi, toplumda görünür hale gelmesi, Azerbaycan aydınları için yan yana yürüyecekleri, toplumun önemli bir yansıması olan, gelecek içinse modern Azerbaycan oluşumunun temellerini atacak kişilerin yetişmesi anlamına gelmektedir. Bu mesele XIX. yüzyılın sonlarıyla birlikte sadece Azerbaycan özelinde değil, Rusya'da yaşayan bütün Türkler için son derece dikkat çekici ve de çözülmesi gereken bir mesele haline gelmiştir. Çünkü; söz konusu dönemde Çarlık Rusya'sında bulunan Türk kadınları ile Rus kadınları arasında ırksal farklılıktan kaynaklı konumsal ayırım da bulunmaktadır. Buna göre Türk kadınlarının statü bağlamında oldukça alt sıralarda olduğu görülmektedir. Çarlık Rusya'sı en çok bu grupların millî bilince erişmesinden ve bu bilincin eğitimle toplumda karşılık bulmasından endişe duymuştur.

XIX. yüzyılda Azerbaycan Türk'ü kadınlar üzerinde Çarlık Rusya'sının politikaları gittikçe ağırlaşmışken, İslamiyet'i çağın gereksinimlerinden uzak yorumlamaya devam eden din adamlarının da baskısıyla, bölge kadınları için neredeyse yoklardı demek mümkündür (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu, 1998). Bu anlamda Azerbaycan entelektüelleri açısından mesele sadece eğitimi önceleyen, tek noktaya odaklanmış bir konu olmaktan ziyade, gelenekselleşmiş, kalıplaşmış ve yıkılması zor bir dinî mesele halini de almıştır. Azerbaycan entelektüelleri için eskiye karşı yeniye inşa etme süreci maddi-manevi oldukça zorlayıcı olmuştur. Onlar için Azerbaycan Türklerinin millî bilincinin artması, gelecekte iyi kuşakların yetişebilmesi, toplum bilincinin ön plana çıkarak kimliklerini kazanmalarının önündeki önemli engellerden biri; kadınların eğitimde neredeyse yok hükmünde olmalarıydı.

1901 yılında Ahmet Ağaoğlu¹ *İslâma Göre ve İslâm Aleminde Kadın* eserinde Yusuf Akçura'nın² aktarımına göre kadın ve eğitim meselesiyle ilgili şunları söylemiştir: “Müslümanların kurtarılması, onların manevi, maddi, hatta siyasi kalkınmaları, yalnız iki meselenin çözümüne bağlıdır: Kadın meselesi ve elifbânın (alfabenin) ıslahı...” (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu 1998, s.119). Ahmet Ağaoğlu'nun öne çıkardığı bu iki olgu, Çarlık Rusya'sı için XIX. yüzyılın başından itibaren vazgeçilmez politikalar olmuştur. Büyük resme bakıldığında, dönemin bilinen tüm alanlarını kendi lehine çevirmeye çalışan ve hiçbir boşluk bırakmayan Çarlık Rusya için, eğitim ve kadın meseleleri de stratejik avantaj sağlamada önemli rol oynamıştır. Konuyla ilgili Çarlık dönemi Transkafkasya eğitim kurulu başkanlarından Semyonov, bölgedeki Çarlık Rusya'sının eğitim politikasını şu şekilde aktarmıştır; “...Müslüman çocuklar 3-4 yıl Rus, komşu ve diğer Hıristiyan çocuklarla bir arada kalarak Rus dilini öğrenecekler ve dini fanatizmlerini kaybedip daha Rus olacaklar: Hükümetin bu alandaki temel ilgisi budur!” (Ahmedov 1985, ss. 24-25). XIX. yüzyılın Azerbaycan eğitim hayatına genel olarak bakıldığında, bu politikanın Çarlık Rusya'sı tarafından birebir uygulandığı zaten görülmektedir. Çarlık Rusya'sı açısından bölgenin Ruslaştırılmasının olmazsa olmazı, Rus dilinin halka öğretilmesidir (Somuncuoğlu, 2006). Bu bazen eğitim aracılığıyla doğrudan, bazense bölgeye Rusların yerleştirilmesiyle etkileşim sağlayarak dolaylı yoldan olmuştur. Bölgede yaşayan insanlar için eğitim anlamında iki seçenek bulunmaktadır. Birincisi; Rusların asimile programlarına hizmet eden genel Rus okulları, bir diğeri ise sayıları oldukça fazla olan geleneksel medrese eğitimi (Musayeva, 2014). Azerbaycan'da Çarlık Rusya'sının eğitim politikalarını uygulamaya koyduğu “ilk okul 1830 yılında Şuşa'da, 1832'de Bakü'de, 1833'te Şeki'de, 1837'de Gence'de, 1838'de Nahçıvan ve Şamahı'da açıldı. 1857 yılında Azerbaycan'daki tüm kaza okullarında sadece 148 Azerbaycan'lı öğrenci vardı... (Muradova 2007, s.11)” Bu dönemde Azerbaycanlı kadınların yaklaşık yüzde 90'ından fazlası okuma yazma bilmemekteydi (Muradova, 2007). 1830 yılında Bakü, İçerişehir'de 25 kız çocuğuna 2 kadın öğretmen eğitim vermiştir. XIX. yüzyılın ortalarına kadar Azerbaycan'da kadınlar için belirlenmiş, düzenli bir eğitim sistemi görülmemektedir. 1850'li yıllarda Şamahı'da Kullubejim Hanım isminde bir kadının, kendi evinde matematik, Farsça, tarih, ana dil, dikiş dikme, resim gibi dersler verdiği bilinmektedir. Evlerde yapılan bu tarz eğitimler de bölgedeki kadınların gelişimine katkı sağlamıştır. 1860'lı yıllarda bu tarz evlerde ders veren, resmî belgelere göre Gence'de 11 kadın öğretmen, 55 kız öğrenci bulunmaktadır. Ancak bu kızlardan sadece 6'sı köylü kızlardır. Genel olarak Azerbaycanlı kadınlar bu şekilde evlerde eğitim görmüştür. Ve tabii ki bu eğitime ulaşabilmek için de belirli bir ücret ödemeleri gerekmiştir. Bu durum, her kesimden kadının eğitim almasını sınırlandırmıştır. Bir kız çocuğunun eğitim alabilmesi ailesinin gelir durumuyla doğru orantılı haldedir (Ahmedov, 1985).

Böyle bir ortamda Çarlık Rusya'sının Azerbaycan'da eğitim faaliyetlerini başlatırken, temel prensibi bölge halkına Rus dilini, kültürünü, tarihini öğretmek ve bunun devamlılığını sağlamak olmuştur. Rusya, bu amaçla ilk devlet okulunu 1830'da Şuşa'da *Kaza Mektebi* adıyla açmıştır (Devlet, 2014). 1848'de ise ilk kız mektebi olan *Mukaddes Nina Mektebi* Şamahı şehrinde açılmıştır. Mektep sonraları Bakü'ye nakledilmiştir (Cabbarov, 2011). Mektep ilk açıldığında 16 kız öğrenci alınmıştır. Bu okul da diğerleri gibi, Rus eğitimini temel alan bir müfredata sahiptir. Rus dili, matematik vb. 1901 yılında burada sadece bir Azerbaycanlı kız eğitim görmüştür (Ahmedov, 1985).

¹ Ahmet Ağaoğlu (1869-1939): Karabağ doğumludur. 1889'da Sorbonne Üniversitesi'nde tarih ve filoloji eğitimi almıştır. Tiflis, Şuşa ve Bakü'de öğretmenlik yapmıştır. “Milli uyanış hareketi”ne katılarak Türk ve Müslümanların haklarını Rus makamlarına karşı savunmuştur. (Yüce 1988, ss.464-466)

² Yusuf Akçura (1876-1935): Kazan doğumlu, Türk siyaset adamı, tarihçi ve yazar. 1899 'da Paris'te École Libre des Sciences Politiques'te eğitim almıştır. Cedidciler arasına katılarak siyasi, kültürel faaliyetlere katılmıştır. (Yüce 1989, ss.228-229)

1874 yılında, Bakü Kız Lisesi, 1894'te Marinsky isimli bir kız okulu daha açılmıştır (Muradova, 2007). 1901 yılında Marinsky kız okulunda yedi Azerbaycanlı kız öğrenci eğitim görmüştür (Ahmedov, 1985). Ancak görüldüğü gibi, buralarda Azerbaycanlı kız öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Bunun başlıca sebepleri arasında; Rus eğitim sisteminin alışlagelmiş Müslüman eğitiminden oldukça farklı nitelikler taşımasını ve Azerbaycan kadınlarının ihtiyaçlarına cevap vermemesini göstermek mümkündür. Çarlık Rusya'sında 1874 yılında *Devlet Okulları Nizamnamesi* yayınlanmış ve böylece eğitimi de kontrol altına alarak, Rusya'da yaşayan Türkleri ve tabii ki Azerbaycan halkını kontrol altında tutmayı hedeflemişlerdir. Bu nizamnameye göre; okullarda yalnızca Rusça eğitim verilebilecektir. Bu durum Azerbaycan halkının çocuklarını eski tip Müslüman okullarına göndermeye yönlendirmiştir. Ancak yine de burada eğitim görenlerin sayısı da oldukça düşüktür (Azerbaycan Tarihi, 2007).

Görüldüğü gibi bölgedeki kadınlar için eğitim anlamında XIX. yüzyıl Azerbaycan'ında çok fazla seçenek bulunmamaktadır. Rus okulları, gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarına yönelik, Rus tipi eğitim modelini benimsemiştir. Dolayısıyla Azerbaycanlı kız çocukları ya buraya gidecek ya da evlerdeki sınırlı eğitime mahkûm kalacaklardı. Bununla birlikte iki seçenek için de ücret ödemek zorundaydılar. 1895 yılında Vendam Köy okulunun müdürü Hasan Bagirov şunları söylemiştir; "Köylüler genç kızları Rus okuluna göndermek istemiyorlar. Bunu göz önünde bulundurarak, her ebeveyn kızına evde Azerice öğretmenin görevi olduğunu bilmektedir" (Ahmedov, 1985, ss. 119-212). 1897 yılında Rusya'da toplam nüfusun binde 1'lik oranı üniversite seviyesinde eğitim görebilmekteydi (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu, 1998). XIX. yüzyıl Çarlık Rusya'sında bulunan halk için okullar açılmış olsa da bu okullara hemen herkes gidememiştir. Yaygın olan medreselerde ise ortalama eğitim süresi 10-15 yıl arasında değişmekteydi (Tağıyev, 1993). Dolayısıyla medreseler, dönemin modern ihtiyaçlarından oldukça uzak bir şekilde eğitim vermekte, basitçe söz etmek gerekirse hesap yapma, yazı yazma, Arapça ve Farsça öğretimini ön planda tutmaktaydı. Burada eski tip eğitim verildiğinden halk arasında okuma yazma oranı oldukça düşük seviyelerdeydi. Üstelik bu medreselerde sadece erkek çocukları eğitim görürken, kız çocukları evlerde verilen keyfî eğitimle yetinmek zorunda kalmıştır.

Bütün bu yaşanan gelişmelerin Rusya Türkleri için, kimliklerini kaybetme noktasında tehlikeli boyutlara ulaştığını farkederek Rusya Türklerinin eğitim görmüş, Batı ile etkileşim halinde olan entelektüel kesimi, başta kendi içinde bu sorunları çözmek için, aydınlanmacı bir harekete yönelmişlerdir. Bölgede bulunan eğitim öğretimin iyileştirilmesi meselesine yoğun mesai harcadıkları için eğitimde geliştirdikleri *Usul-i Cedid (yeni metod)* yönteminden hareketle *ceditci* ismini almışlardır (Swietochowski, 1988). XIX. yüzyılın başlarından itibaren bölgede pek çok Rus okulu açılmış, sözünü ettiğim Azerbaycan entelektüellerinin büyük bir kısmı bu okullarda eğitim görmüşlerdir. Ardından bölgede yaşayan Rusya Türkleri için modern eğitime daha yakın bir çizgide, erişimi Rus okullarına göre daha kolay olan, kendi geleneklerini modern çizgide takip eden ve anadillerini ön planda tutan *Usul-i Cedid* okullarını kurma düşüncesi doğmuştur (Baykara, 1966). Bu entelektüellerin yenilikçi fikirleri, dönemin muhafazakâr din adamları başta olmak üzere, birtakım çevreler tarafından kabul görmemiştir. Bu kişiler ve destekçileri ise *kadimci* olarak isimlendirilmişlerdir (Swietochowski, 1988). İşte tam da böyle bir ortamda 1884 yılında İsmail Gaspiralı³ tarafından yeni nesil eğitim programına uygun, ilk *Usul-i Cedid* okulu açılmış, (Devlet, 2014) yine aynı yıl içinde Bahçesaray'da ilk kız *Usul-i Cedid* okulu kurulmuştur (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu, 1998). Yaklaşık bir yıl kadar önce (10 Nisan 1883) (Çapraz, 1990) çıkartılmaya başlanan, *Tercüman* gazetesi aracılığıyla da bu gelişmeler

³ İsmail Gaspiralı (1851-1914): Kırım Bahçesaray'da doğmuştur. Moskova'da Harp Okulu'nda eğitim görmüştür. Böylece Rus fikir hayatını ve aydınlarını tanıma imkânı bulmuştur. Cedidcilerin önemli isimlerinden biridir. (Kırımlı 1996, ss.392-395)

diğer Rusya Türklerine ulaştırılmaya çalışılmıştır. Gazete özellikle dil anlamında Azerbaycan ve Kırım'da ortalama bir okuyucunun anlayabileceği düzeyde olup, Çarlık Rusya'sında bulunan, örneğin Volga Tatarlarının anlamakta biraz daha zorlanabileceği seviyedeydi (Swietochowski, 1988). Ayrıca Tercüman gazetesinin arkasında da Tağıyev'in maddi desteğinin olduğunu söylemek gerekir (Ebulfez, 2006). İsmail Gaspıralı aslında, bölgedeki Müslüman kadınların özgürleştirilmesi gerektiği düşüncesini 1881 yılında *Tavrıda* gazetesinde belirtmiştir (Gündoğdu, 2010). İsmail Gaspıralı'nın yapmak istedikleri olarak sıralayabileceğimiz; "Avrupaî manâda okullarda eğitim yapılması, Türkler için ortak bir yazı meydana getirilmesi, kadının esaretten kurtulması, Rusya Türklerinin iktisadî hayata katılmaları, dinî idarelerin düzeltilmesi, yardımlaşma cemiyetlerinin kurulması vb." (Devlet 1988, s.54) meseleleri daha sonra cedidcilerin ortak hedefi haline gelmiştir. İlk *Usul-i Cedid* okulu Bahçesaray'da açıldıktan sonra Kafkasya ve Kırım'da yenileri açılmaya başlanmış, böylece süreklilik sağlanmaya çalışılmıştır (Ortaylı, 1968). Bu okulların kısa sürede yayılmasında önemli bir faktör olarak, mekteplerin Çarlık Rusya'sı tarafından çok sıkı bir şekilde denetlenmemesini gösterebiliriz (Somuncuoğlu, 2014). Böylece *Usul-i Cedid* okulları Rusya Türklerinin menfaatlerini önceleyen nitelikleri bakımından daha kolay yayılma imkânı bulabilmiştir.

Usul-i Cedid okulları için hazırlanan programa göre; İslam hukuk kuralları ve Kur'an öğretimine ek olarak tarih, matematik, coğrafya gibi bilimi takip eden (Zenkovsky, 2000) ve anadil eğitimini içeren dersler müfredata dahil edilmiştir (Kırımlı, 1996). Bunların yanında ders süreleri, dersliklerin fizikî durumu, öğrenci sayısı gibi meseleler de günün modern şartlarına uygun oluşturulmuştur (Kırımlı, 1996). Azerbaycan'da bu gelişmeleri destekleyen ilk *Usul-i Cedid* okulu ise 1890 yılında Ordubat'ta Sıtkı Seferoğlu tarafından açılmış, akabinde bu okulların sayısı artmaya başlamış, yenileşme sürecinin hız kazanmasıyla birlikte 1894 yılında Neriman Nerimanov⁴ ilk kütüphanenin açılması ile ilgili izni alabilmiştir. Böylece bölgeye İstanbul da dahil olmak üzere farklı bölgelerden çeşitli eserler gelmeye başlamıştır (Devlet, 2014). İsmail Gaspıralı, kızı Şefika Gaspıralı ile birlikte Rusya Türkleri arasındaki ilk kadın dergisini de (*Alem-i Nisvan* 1906-1910) çıkartmıştır (Kanlıdere, 2000).

Görüldüğü gibi, dönemin basın organları eğitim meseleleriyle iç içe olmuştur. Konuyla ilgili tartışmaların önemli bir kısmı bu gazeteler üzerinden yaşanmıştır. Söz gelimi, Azerbaycan'da 11 Temmuz 1875 yılında *Ekinci* gazetesinin ilk sayısı ana dilde çıkartılmış, Hasanbey Zerdabî⁵ başta olmak üzere, bu gazetede pek çok konunun yanı sıra eğitim meselesiyle ilgili düşüncelerini paylaşmıştır. Eğitimin ana dilde olması, bilimin öncelenmesi gibi meseleler hakkındaki cedidcilerin görüşleri, çok geçmeden gazeteye tepki mektuplarının gelmesine sebep olmuştur (Tağıyev, 1993). Bu tepkiler dönemin yeni nesil eğitim anlayışını ve entelektüel bilgisini ön planda tutan cedidcilere karşı olan kadimcilerden gelmiştir. Nasıl ki Çarlık Rusya'sının asimilasyon politikaları tam tersi düşüncelerin gelişmesini büyük oranda tetiklediyse, Azerbaycan'da da yenileşme isteğinin öne çıkması, tam tersi düşüncelerin gün yüzüne çıkmasını desteklemiştir. Dolayısıyla başta *Usul-i Cedid* okullarının açılmasıyla beraber kız okullarının da faaliyet göstermeye başlaması, meseleye dinî açıdan karşı çıkan, din adamlarına zemin hazırlamıştır. Bölgede bulunan gelenekçi din adamları, yeni açılan bu okullara *İslam'ın ruhuna aykırı* (Azərbaycan Tarixi, 2008) olma gerekçesiyle karşı koymuşlardır. Tam da bu sebeple, yenileşmeyi destekleyen din adamlarını hatırlamak gerekir (Hablemitoğlu,

⁴ Neriman Nerimanov (1870-1925): Tiflis'te yoksul bir ailede doğmuştur. Edebiyatçı, devrimci, siyasetçi, tıp doktorudur. M.F.Ahundov edebiyat ekolünün de temsilcilerindendir. 1902'de Odessa'da Tıp eğitimi almıştır. Tağıyev'in maddi desteğiyle (Memmedova vd. ty:27)

⁵ Hasanbey Melikzâde Zerdâbî (1842-1907): Şamahı'nın Zerdab köyünde doğmuştur. Moskova Üniversitesi Fizik-Matematik Fakültesinden mezun olmuştur. Cedidcilerin önemli isimlerinden biridir. (Akpinar 1997, ss.362-363)

1998). Abdülselem Ahundzade, Molla Muhammed Pişnamazzade, Müftü Hüseyin Efendi Kayıbov gibi din adamları, eğitimin önemini dine dayandırarak halka anlatmaya çalışmışlardır (Azerbaycan Tarihi, 2008). Bu entelektüel din adamları sayesinde halkın önemli bir kesimi, bu modern okullara çocuklarını göndermek için kendilerinde manevi güç bulmuşlardır.

Zerdabî bir yazısında şöyle söylemiştir; “Erkekler için ne kadar okulumuz olursa olsun istediğimiz hedefe ulaşamayacağız. Kadınlar bilimden ve eğitimden dışlanıyor. Ancak genç neslin eğitiminde kadınlar büyük rol oynuyor” (Ahmedov 1985, s. 213). Zerdabî bu düşüncelerini konuyla ilgili harekete geçerek de desteklemiştir. 1880’lerde eşi Hanife Hanım ile birlikte eksikliklerin farkında olarak, Müslüman kadınlar için Tiflis’te ayrı bir mektep açmak istemişlerdir. Bu düşünceleri bölgede çok fazla tartışmaya neden olmuştur. Okul açma girişimi maddi sebeplerin de etkisiyle tamamlanamamıştır. Yine 1896 yılında Zerdabî, Bakü’de kız okulu kurma düşüncesiyle Bakü valisine başvuru yapmış, ancak bu talebi tehlikeli bulunarak reddedilmiştir (Ahmedov, 1985).

Tüm bunlar göstermektedir ki; XIX. yüzyıl Azerbaycan’ında toplumun eğitim seviyesini belirleyen büyük ölçüde, bilimsel çerçeveden oldukça uzak olan geleneksel medrese tipi eğitimi alabilen erkekler belirlemektedir. Kadınlar için, bu yüzyılın sonlarından itibaren modern dünyaya ayak uydurmaya çalışan entelektüellerin mücadelesi dikkat çekmiş ve karşılık bulmuştur.

Hacı Zeynelabidin Tağıyev Kimdir?

Hacı Zeynelabidin Tağıyev’in hayatını bilmek, onun anlamlı bir bütünün parçası olduğunu görmek adına son derece kıymetlidir. Tağıyev’in Rusya Türkleri adına yaptığı hizmetleri bir temele oturtabilmenin ilk şartı, ancak onun nasıl bir yaşam yolculuğundan geçtiğini bilmekle mümkündür. Bu bilinçle, Tağıyev’in yaptıklarının arkasında nasıl bir akıl olduğunu da görmek mümkün olacaktır. Söz gelimi; bir milyoner belki de kendi hayatını tehlikeye atabilecek girişimleri Rusya Türkleri için neden göze almıştır? Neden hem kendi nüfuzunu hem de kendi sermayesini kullanarak büyük bir özveri içinde, Azerbaycan halkının geleceği için uğraş vermiştir? Bu bölümde özellikle bu sorulara cevap aranacaktır.

Tağıyev’in doğum tarihi net bilinmemekle birlikte iki ihtimal üzerinde durulmaktadır. Bunlardan birincisi 1823, diğer ihtimal ve ağırlıklı olarak kabul gören tarih ise 1838 yılında doğduğudur. Hacı Zeynel Abidin Tağıyev, ailesine destek olabilmek için küçük yaşlardan itibaren inşaatlarda çalışmaya başlamış, taş oymacılığı alanında da kendisini geliştirmiştir (Tahirzade vd.). Babası mütevazı bir ayakkabı tamircisi olan Tağıyev’in annesi ise, o henüz 10 yaşındayken ölmüştür (Memmedova vd., t.y.). Bu sırada babası ikinci kere evlenmiş, yeni eşinden Tağıyev’in beş kız kardeşi olmuştur. 15-18 yaşlarındayken bir yandan marangozluk öğrenmiş, bir yandan da inşaatlarda çalışmıştır. Çalışkan, akıllı bir çocuk olması onun etrafı tarafında girdiği her ortamda sevilmesine sebep olmuştur (Süleymanov, 1996). Küçük yaşlardan itibaren çalışmaya başlaması, çok yönlü ticarî zekasının gelişmesine de katkı sağlamıştır. Tağıyev’in başından iki evlilik geçmiş, ilki Zeynep, diğeri Sona hanımlardır. Bu iki evlilikten toplamda sekiz çocuk sahibi olmuştur (Memmedova vd., t.y.).

Tağıyev, 1860’larda çalışma hayatı boyunca elde ettiği kazancıyla ticaret yapmaya başlamıştır. 1872’de kiraladığı bir araziden tesadüfî olarak petrol çıkmasıyla, dönemin petrol şirketi sahibi zenginlerinden biri olmuştur (Memmedova vd., t.y.). Şunu hemen söylemek gerekir ki, tam da bu yıllar Azerbaycan’ın milletlerarası arenada zengin petrol rezervleri sebebiyle jeoekonomi alanında ön sıralara taşındığı 1870-1883 (Devlet, 2014) yıllarını kapsamaktadır. Dolayısıyla ekonomi, sanayi, demiryolu gibi çok yönlü sebeplerden ötürü bölgedeki Azerbaycan Türkleri maddi-manevi güçlenmeye başlamışlardır. Tağıyev tüm bu sürecin ve de kendi yeteneklerinin sayesinde çok büyük bir servetin sahibi olmuştur. Öyle ki bu servetin içinde; iki

petrol gemisi, Nijni Novgorod'da petrol üreten fabrikalar, bunların yanı sıra altı gemi, demiryolu vagonlarından oluşan bir filo da bulunmaktadır (Vəlixanlı vd.). XIX. yüzyılın sonlarına doğru Tağıyev'in önerisi ile birlikte dönemin petrol taşıyan gemi sahipleri bir araya gelerek *Kur-Hazar* (Kür-Xəzər) denizcilik ve hissedarlar birliğini kurmuşlardır. Bu topluluğu kurmalarındaki sebep, kargo ve yolcu taşımacılığını geliştirmektir. Projeye göre bu gemiler Hazar denizi, Volga Nehri, Kura nehrindeki limanlardan geçecektir (Süleymanov, 1996).

Tağıyev'in hemen hemen bütün faaliyetleri için de pek çok gazeteye reklam verdiği görülmektedir. Bu reklamlar Tağıyev'in sadece eğitimde değil, dahil olduğu her alanda titizlikle çalıştığını, hiçbir masraftan kaçınmadığını ve de hem kendisi hem de milleti adına en iyisini istediğini, modern imkânlardan faydalandığını ve bu imkânları halka sunduğu hizmetlerle de sergilediğini görmemiz açısından son derece kıymetlidir. Örneğin; kendisi nakliye işiyle uğraşırken, gazeteye ilan vermiştir. Bu ilandan anlaşılacaktır ki, sefer sırasında yolcular için "... ayrı tek ve çift Kabinler, büfe, elektrikli aydınlatma, buharlı ısıtma, tıbbi bakım sağlayacak doktor vb. gibi tüm olanaklar bulunmaktadır" (Kaspiy, Voskresenve14-go abgusta 1905/No:160/Kaspiy, 14 Ağustos Pazar 1905/Sayı:160). 1887 yılında beş yatırımcıyla kurduğu şirketle yol ve tüm maaliyeti kendisinin karşıladığı bir itfaiye istasyonu da yaptırmıştır. 1895 yılında Merdakan'da bahçivanlık okulu kurmuş, bu sayede bahçecilik, ağaç-çiçek-sebze ekim dikim gibi alanlarda uzmanlaşma sağlanmış, bölgede çok fazla ağaçlandırma yapılabilmektedir (Süleymanov, 1996). Ayrıca Bakü'nün şehir planlamasında da önemli katkıları bulunmaktadır (Memmedova vd., t.y.).

1896 yılına gelindiğinde H.Z.A. Tağıyev'in şirketlerinin petrol üretimi 500.000 tonu aşmıştır. Ancak kendisi 1897'de petrol şirketinin önemli bir kısmını İngilizlere satmıştır (Tahirzadə vd.). Tağıyev, Balıkçılık alanında da çok geniş bir ticaret ağına sahip olmuştur. Öyle ki; Kura ve Hazar denizi kıyıları onun işletmesi altına girmiştir. Bölgeye telefon hatları çekilmesi, su hatlarının döşenmesi gibi meselelerde öncülük etmiştir (Memmedova vd., t.y.). Moskova'nın merkezinde dört katlı son derece lüks bir binaya da sahip olmuştur (Süleymanov, 1996).

1901 yılında Tağıyev, bu sefer tekstil sektörüne el atarak, büyük bir tekstil tesisi kurmuştur. Bu fabrikaya hammadde olarak pamuk sağlayabilmek için Yevlah bölgesinde arazi satın almıştır. Tağıyev kısa bir süre sonra da 19. yüzyılın getirdiği Azerbaycan'daki ihtiyaçlar doğrultusunda gıda, iletişim, gayrimenkul gibi çeşitli sektörlerle de el atmıştır. Kendisi tüm bu ticarî faaliyetlerinin haricinde, Azerbaycan için önemli bir siyasî figür de olmuştur. Bu süreçte birçok kez Bakü Duma'sına seçilmiş, dolayısıyla Azerbaycan'ın geleceğinde önemli bir rol oynamıştır (Tahirzadə vd.). Tağıyev, dünyanın gittiği yönü takip etmiş, Azerbaycan halkının da entelektüel bakış açısıyla bu yolda yürümesi için gereken mücadeleyi vermekten kaçınmamıştır. Örneğin; Azerbaycan tarihinde önemli yeri bulunan, bir diğer aydın Alimerdan Topçubaşı⁶ ve dönemin diğer entelektüelleriyle hazırladıkları dilekçeyle Müslümanlara dinî, siyasî, eğitim gibi pek çok alanda eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için Çarlık Rusya'sından talepte bulunmuşlardır (Tahirzadə vd.). Böylece Tağıyev, Çarlık Rusya'sının iktisadî anlamda da acımasız bir şekilde devam eden sömürgeci zihniyetine ket vurduğu bilinen ilk sanayici olmuştur (Memmedova vd., t.y.).

Tağıyev, hayır işlerine oldukça fazla para harcamıştır. Kız okuluna desteklerinin yanında, pek çok öğrenciyi Rusya ve Avrupa'ya göndermiş, eğitim masraflarını bizzat karşılamıştır. Ancak Tağıyev'in yaptıkları/yapmak istedikleri de tıpkı diğer aydınlara yapıldığı gibi, kadimciler tarafından engellenmeye çalışılmıştır. Bununla ilgili Seyid Azim Şirvani 'nin oğlu Seyid Cafer

⁶ Alimerdan Topçubaşı (1934, Doğum tarihi tartışmalıdır!) Petersburg Üniversitesinde Hukuk eğitimi almıştır. Dönemin entelektüel aydınlarından. Ayrıntılı bilgi için bknz. (Həsənlı, 2013, ss. 16-34)

şunları söylemiştir: “Hacı Zeynelabdin Tağıyev babamın (Seyd Azim Şirvani⁷'nin elyazması) Bakü'deki ilk külliyyatını masrafları kendisine ait olmak üzere basmak istedi. Ancak sansürcüler ve din adamları bu çalışmayı engelledi. Tahran'a gönderip, taş yöntemiyle bastırıldı. Matbaası vardı. Hem Azerbaycan hem de Rus diliyle gazete ve dergiler basıyordu... (Süleymanov 1996, s.11)” Görüldüğü gibi kadimciler hemen her alanda yapılacak ufak bir gelişmeyi dahi tepkiyle karşılamaktaydı.

Tağıyev için Azerbaycan'ın ilerlemesi, gelişme göstermesi için çaba sarfetmek, her şeyden önce vatansever olmanın ön koşulu idi. Bölgede yaşayan Müslümanlar için eğitim, dönemin en önemli sorunlarından biri haline dönüşmüştü. Kendisinin eğitim meselesi üzerine ne kadar kafa yorduğunu ise *Təzə həyat* (Yeni Hayat) gazetesinde kendi ifadelerinden kolaylıkla anlayabiliyoruz: “Halkımın eğitime olan çok yönlü ihtiyacını görerek, bu alanda yardımımı esirgemedim. Küçük çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi için okulların açılmasının, büyüklerin eğitimi ve gelişimi için ise kitap ve gazetelerin yayınlanmasının gereğini anlayarak, bu meseleleri dikkate almıştım ve alacağım da... Ben gerçekten, halkın gelecekteki mutluluğunun, gücünün ve gelişiminin eğitime bağlı olduğunu anladım (Tahirzadə vd. t.y., s.8).” Tağıyev, XIX. yüzyılın sonlarına gelindiğinde artık, basın faaliyetlerinin dünyada çok önemli haberleşme aracı olduğunu idrak etmiş durumdaydı. Bu meseleyi çok önemseydiğini şu sözleriyle de açıklamıştır; “Ben basını halkın manevi, eğitimsel ve ekonomik büyümenin güçlü araçlarından biri olarak görüyorum, bu nedenle gazetelere mali yardım sağlamayı manevi borcum olarak görüyorum (Tahirzadə vd. t.y., s.10).” Bu sözlerini destekler biçimde 1895 yılında *Kaspi*, 1905 yılında *Hayat*, 1906'da ise *Füyuzat* gazetelerini satın almıştır (Tahirzadə vd. t.y., s. 10). *Kaspi* gazetesinin editörü Alimerdan Topçubaşı, onun Azerbaycan entelektüel hayatına katkılarını şu sözlerle ifade etmiştir: “Eğitimin sadık bir destekçisi olan H.Z.A. Tağıyev, eğitim konularında kendisiyle temasa geçen herkesi şaşırtıyor. Bu eğitimsiz kişinin doğuştan gelen zihni, eğitimin büyük gücüne inanç ve güven enerjisiyle doludur. Çağdaş bir entelektüelin dilinden duyulabilecek düşünceleri söylerken, eğitimin ihtiyaç ve gereksinimlerine çok fazla zaman harcayan Hacı Zeynel Abdin Tağıyev, okulu bu kadar çok sevmesiyle muhatabını şaşırtıyor (Cabbarov 2011, s.203).”

Azerbaycan'ın kültürel gelişimine katkısı oldukça fazla olan Tağıyev, 1883 yılında Azerbaycan için bilinen ilk tiyatro binasını yaptırmış ve de maaliyetini kendi karşılamıştır (Tahirzadə vd., t.y.) Ancak bu tiyatrolara kadınların girmesine izin verilmediğinden 1906 yılında Müslüman kadınlara özel localar yapılmaya başlanmıştır (Süleymanov, 1996). Tağıyev'in hayatında önemli olan iki ana unsur net bir şekilde anlaşılmaktadır. “Bunlardan birincisi halkının ekonomik olarak güçlü olması, diğeri ise mutlak surette eğitim seviyesinin yükseltilmesiydi” (Memmedova vd. t.y, s. 7).

Azerbaycan'ın SSCB'ye dahil olmasıyla birlikte SSCB, Tağıyev'in 30 milyon manata (ruble) yaklaşan bütün mal varlığına el koymuştur (Memmedova vd.). Tağıyev'in Bakü-Mardakan'da yaşamasına izin verilmiş, 1 Eylül 1924 tarihinde ise vefat etmiştir (Tahirzadə vd.). Ölüm ilanının yer aldığı *Bakü İşçileri* isimli gazetede ölüm sebebi olarak kanser hastalığı gösterilmiştir (Bağırov vd.,1993).

Tağıyev'in yaşamından anlaşılan o ki; kendisi eğitim görmemiş olmasına rağmen, entelektüel düşünme becerisiyle Azerbaycan'ın çok yönlü gelişimi için çaba harcamıştır. Şahsi zenginliğinin, kendisine kazandırdığı her türlü avantajı Azerbaycan lehine kullanmaktan çekinmeyen, yetenekli, yaratıcı, ilkel ve öngörülü bir duruş sergilemiştir. Onun eğitimsiz olduğu

⁷ Seyid Azim Şirvani (1835-1888): Azerbaycan şairi, eğitimci. Kafkasya'da tarih, coğrafya, fizik, matematik gibi dersleri Müslüman mekteplerine sokan ilk öğretmenlerden biridir. (Akpınar 2009, ss. 50-51)

halde, eğitime olan bu desteği ve katkısı da onu diğerlerinden ayıran en önemli unsurlardan biridir.

Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in Kız Mektebi (1901-1918)

22 Mart 1896 tarihinde Bakü Vilayeti ve Dağıstan Vilayeti Devlet Okulları müdürü ve müfettişi (ismi belirtilmemiştir), kurulması düşünülen kız okulunu finanse etmesi teklifiyle Tağıyev'e ulaşmıştır. Müslüman kızlarına yönelik el sanatları, ev ekonomisi derslerinin verildiği 1 veya 2 sınıflık bir okul açma isteğinde oldukları belirtilmiştir (GIAAR.F.309, ON., D. 779, L.6-6(OB.) /no:354 akt. A.M.A.İ.2020:14). Tağıyev, aydınlar arasında önemle üzerinde durulan bu mesele için, durumu değerlendirip, 24 Nisan 1896'da Kafkas Eğitim Dairesi başkanı K.P.Yanovski'ye kız okulu açmak istediğini, fakat şartları olduğunu belirten bir mektup yazmıştır. Tağıyev mektubunda, aşağıda maddeler halinde belirttiğim şartların yanında, okulu ancak kendi tasarladığı şekilde, bütün hizmet ve ekipmanlarla donatılmış, ana dil eğitiminin de verilmesi durumunda destekleyebileceğini söylemiştir. Şartlarının onaylanması halinde 125.000 rubleyi belediyeye nakledeceğini de taahhüt etmiştir (Cabbarov, 2011). Tağıyev'in şartlarına ilişkin mektubunu onaylayan cevap 8 Nisan 1897 tarihinde gelmiştir (GIAAR.F.309, OP.1, D.780, L.46-46(OB.) akt. A.M.A.İ 2020:25). Tağıyev Çar'ın eşi, Aleksandra Fyodorovna'ya yeni açılacak okula onun adının verilmesi meselesiyle ilgili kendisi müracaat etmemiş ancak; Yanovski'ye yazdığı mektupta bunu dile getirmiştir (Cabbarov, 2011). Tağıyev masraflarını karşılamayı taahhüt ettiği bu okul için koşullarını dile getirirken, bölgede yaşayan Azerbaycanlı kızların menfaatlerini ön planda tutmuştur. Buna göre Tağıyev'in yapımını desteklemek için Yanovski'ye sunduğu maddeler şunlardır:

- 1- Kız okulu, Kafkas Eğitimi Bölgesinin tek sınıflı okulları tipinde olmalı ve Müslüman ailenin ihtiyaçlarına uygun el sanatları ve ev işleri eğitimi için ek bir bölüm bulunmalıdır.
- 2- Okulda en az 20 Tatar öğretmenin kalabileceği bir pansiyon bulunmalıdır; fazladan yatılı öğrenciler de kabul edilebilir; bunlar da yoksullara ücretsiz olarak verilir.
- 3- Okulun bütün öğrencileri ve çalışanları Müslüman olmalıdır.
- 4- Okulun fahri mütevellisi, okulun kurucusu H.Z.A.Tagiyev'dir. Ve onun vefatından sonra en büyük oğlu bu hakkı kullanır. Kıdem sırasına göre bu hak miras yoluyla torunlarına geçer.
- 5- Mütevelli heyeti şu kişilerden oluşur: Okulun Fahri Mütevelli Heyeti(madde4); Bakü Belediye Başkanı, İl Kaymakamı, Bakü Vilayeti Devlet Okulları Müdürü, Bakü Mariinsky Kız Lisesi Müdürü ve Bakü Şehir Duması tarafından seçilen üç fahri Müslüman.
- 6- Mütevelli heyeti, misafir öğrenciler ve kendi kendine yeten pansiyonerlerin geçimini sağlamak için ödenecek öğrenim ücretlerini belirler ve okulun genişletilmesi, büyütülmesi ve iyileştirmesiyle ilgilenir; çalışanlara ve yoksul öğrencilere giyim ve eğitim malzemeleri konusunda yardım sağlar.
- 7- Okul ve yatılı okulun giderleri, Zeynel Abidin Tagiyev'in koyduğu sermayeden gelen faiz, gönüllü bağışlar, tahsis edildiği takdirde Bakü şehrinin verdiği ödenek ve konserlerden, gecelerden vb. elde edilen paralarla karşılanacaktır. (GIAAR.F.309, op.1, B.780, L.46-46(OB.) akt. A.M.A.İ 2020, ss.25-26).

Yanovski'nin mektubu onaylamasına rağmen, okulun resmen açılması birkaç yıl ertelenmiştir. Tağıyev, kendi yazdığı bir mektupta bu okulların Azerbaycan Türkleri açısından önemini şöyle dile getirmiştir: "... Müslüman aile hayatını ve onun tüm eksikliklerini çok iyi biliyorum. Müslüman bir kadını, içinde bulunduğu kapalı, fanatik hayattan kademeli olarak uzaklaştırmanın tek yolu vardır: okul ve yine okul. Ancak bu okulu öyle bir ustalıkla kurmak

lazımdır ki, Müslümanlar hiçbir yabancı fikir olmadan ona ilgi duysunlar ve kızlarını güvenerek oraya göndersinler (Cabbarov, 2011, s. 205).”

Araştırmalar gösteriyor ki; Bakü için bir Müslüman kız okulu kurma teklifi, Bakü Vilayeti ve Dağıstan Vilayeti Devlet Okulları müdürü ve müfettişi tarafından resmî olarak Tağıyev'e yapılmış gibi gözükse de bu proje içeriği bakımından Tağıyev'in oluşturmaya çalıştığı müfredattan oldukça uzaktır. Eğer bu proje, Tağıyev tarafından olduğu gibi kabul edilseydi, sıradan bir Çarlık Rusya'sı okulu olmaktan ziyade, el sanatları, ev ekonomisi gibi beceriler üzerinden, bilimsel, ana dil müfredatından uzak 2 yıllık kurs programı şeklinde eğitim verilecekti. Ayrıca okulla ilgili her türlü mesele için Petersburg'dan izin almak gerekecekti. Bu yüzden Tağıyev, okulun Bakü-Dağıstan Halk Mektepleri Müdürlüğü'ne bağlanmasını uygun görmüş, öyle de olmuştur (Cabbarov, 2011). Okulla ilgili her türlü bilgi bu müdürlükte kayıt altına alınmıştır. Örneğin; 1912 yılında Mina Aslanova isimli bir öğretmenin dini eğitim vermek üzere derslere girmesi, okul komisyonu (Mütevelli heyeti) tarafından kararlaştırılmıştır. Ardından Bakü Dağıstan Halk mekteplerine bir dilekçe yazılarak, Mina Aslanova ile ilgili şu bilgilere yer verilmiştir; “Mina Hanım Aslanova, milliyete göre bir Tatar, Müslüman-Şii dinine mensup, 16 yaşında bir kız. 1912'de Bakü Rus-Müslüman Kadınlar Aleksandrinsky Okulunda eğitimini tamamladı. Spasskaya caddesindeki 103 numaralı evde yaşıyor (A.M.A.İ. /Gora 2-go/NO:13 -4 Yanvary, 1913).” Görüldüğü gibi her türlü bilgiyle ilgili ayrıntılı kayıt tutulmuştur.

Bakü Vilayeti Devlet Okulları müdürü A.S. Thorzhevsky 18 Temmuz 1898 tarihinde, Kafkas Eğitim Bölgesi Mütevelli Heyetine, Tağıyev'in şartlarını ve okul binasının inşasını onaylayan mektubu göndermiştir (GIAAR.F.309, PO.1, D. 780, L.50-50(OB.) PODLİNNİK. No:6 akt. A.M.A.İ 2020:32-33). Böylece inşaata başlanmış, Tağıyev'in toplam başlığı 308,5 bin rubleyi bulmuştur. Yeni oluşturulan bu kurumun yönetici işlerinden sorumlu Tağıyev'e bağlı üyeler seçilmiş, bunların arasında, Hasanbey Melikzade Zerdabî, Faruk Bey Vezirov, Alimerdan Topçubaşı ve eşi Sona Hanım da bulunmaktadır (Cabbarov, 2011).

Okulun binası 864m²'lik alanı kapsamaktadır (Süleymanov, 1996). İlk açıldığında, 58 kız öğrenciden 35'i fakir ailelerin kızlarından seçilmiştir (Memmedova vd., t.y.). Okulda okutulacak kız öğrencilerin yaşı ise 8-11 arasında değişmiştir (Genceli vd., 2018). Kontenjan olmamasına rağmen Tağıyev'in önerisiyle ek kontenjan oluşturulup 13 kız öğrenci daha ücretsiz okutulmuştur. Böylece, zamanla ücretsiz eğitim görenlerin sayısı, kendi imkânlarıyla eğitim gören öğrenci sayısını geçmiştir. Tağıyev başta olmak üzere mütevelli heyeti, eğitimin dönemin şartlarına uygun olması için her türlü gayreti göstermiş, her konu üzerinde planlı bir şekilde ilerlemeye çalışmışlardır. Öğrenciler için dersler sabah 08:30'da başlamıştır. Burada disiplin son derece ciddiye alınmış, dersler 1.2. sınıflar için 13:20'de 3. ve 4. sınıflar için 14:20'de bitmiştir (Cabbarov, 2011). Mektepte okutulacak derslerin süresi 50 dakika olarak belirlenmiş, 5 ayrı oturumdan oluşmuştur (Genceli vd., 2018). Kahvaltı 3. dersin sonunda 11.20 gibi verilmiştir. Akşam 19:00 civarı çay saati olarak belirlenmiş, 21:30'a kadar tüm öğrencilerin uyumuş olması kuralı getirilmiştir. Mektepte eğitim Cumartesi başlayıp, Perşembe günü son bulmuş ve okulda izin günleri Cuma günü olarak belirlenmiştir. Tağıyev, bu okulda eğitim verecek kadınların seçimine ayrı özen göstermiştir. Çalışacak öğretmenlerin, Azerbaycan dilini ve İslam kurallarını öğretebilme kabiliyetini bir sınavla tespit ettikten sonra göreve almıştır. Böylece ilk kadrosu, Hanife Melikova Zerdabî, Meryem Sulkeviç, Mehmet Emin Efendi'nin kızı Asma Hanım, Sakine Ahundova'dan oluşmuştur. 7 Ekim 1901 tarihinde, okulun açılış merasimi düzenlenmiştir. Okulun öğrenci kütüphanesi yaklaşık 852 kitaptan oluşmuştur. İslam hukuku, tarih, edebiyat, matematik, doğa bilimleri, hat sanatı, resim, müzik gibi pek çok alana ait toplamda 590'ın üzerinde de eğitim materyali bulunduğu düşünülmektedir. Tağıyev, okulda her türlü ayrıntıya itina göstermiştir. Derslerin içeriğinden, binada bulunacak her türlü materyal onun için ayrı bir dikkat konusu olmuştur. Okulun içinde özel doktor bile bulundurulmuş, tüm

bu meselelerde ona en çok yardım eden kişilerden biri Zerdabî olmuştur. 1913 yılında kız mektebinde, Tağıyev'in talebi doğrultusunda iki yıllık pedagoji eğitimi verilmesi önerisinde bulunulmuştur. Çünkü; burada öğretmenlik yapacak kişilerin pedagoji eğitimine ihtiyacı doğmuştur. Çok geçmeden bu öneri kabul edilmiş, ancak pedagoji kursu 1915 yılında faaliyete geçebilmiştir. 1916 yılına gelindiğinde okulun statüsü ilkokullarla eşitlenmiş, yaşanan gelişmelerle bu tarz okullar dört yıllık ortaöğretim aşamasını temsil etmeye başlayınca da buraya girebilmek için önce ilkokulu bitirme şartı getirilmiştir (Cabbarov, 2011).

Tağıyev'in kız mektebinin kurulmasından sonra "1901'de Erivan'da, 1902'de Gence'de, 1907'de Nuha'da(Şeki) ve Ağdaş'ta birer tane açılmış, 1909 yılında ise Bakü'de üç "Rus-Tatar" şehir okulu açılmıştır. Lenkeran'daki ilk kız okulunun kurucusu Azerbaycan'ın ilk kadın eğitimcilerinden olan Meryem Hanım Bayramalibekova'dır" (Muradova, 2007, s. 12). 1906 yılında Meryem Hanım, Tağıyev'in kız mektebine kayıt yaptırmış, mezun olduktan sonra Nina Mektebine girmiş ve 1917 yılında buradan madalya alarak mezun olmuştur. Sonrasında eğitimine Moskova'da Tıp eğitimi alarak devam etmiştir. Yaşanan siyasî gelişmeler sonucunda eğitimini yarıda bırakıp Lenkeran'a dönmüş ve burada kızlar için bir okul açmıştır. Kendi döneminde Lenkeran'da bilinen tek kadın öğretmen olmuştur (Muradova, 2007).

1917'de Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in kız mekteplerine olan desteği, hayatını anlatan bir broşürde şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: "... müslüman kızlara mahsus bir okul yaptırdı. Kızlar burada Türk ve Rus dillerinde okuma-yazma, ev işleri, dikiş, nakış vesaire öğreniyorlardı. Öğrenim müddeti 4 yıl idi. Okulun yılda 800 ruble tutan masrafı da Hacı Zeynelabidin tarafından ödeniyordu... Bakü'de açılan yeni bir kız okuluna 1000 ruble... bağışta bulundu" (Hablemitoğlu & Hablemitoğlu 1998, s.76). Tağıyev'in eğitime verdiği destek ve değer, onun yapacaklarının teminatı olmuştur.

XX. yüzyılın başlarında dünyada yaşanan gelişmeler gıdaya erişimde zorlukların olması, diğer şehirlerden gelen öğrencilerin ulaşımında sıkıntılar yaşamaları gibi sebepler, yatılı olan bu okulların gidişatını da derinden etkilemiştir. Günlük eğitimin süresinde giriş çıkışlarda aksiliklerin yaşanması, yabancı öğretmenlerin sayısındaki azalma ve bu yüzden yetersiz kalmaları, yatılı olan bu okulun pansiyon kısmının Eylül 1917 tarihinde kapatılmasına ve akabinde de derslere geliş gidiş yapabilecek öğrencilerin eğitimlerine devam etmesi kararı alınmıştır. 1918 yılına gelindiğinde okul tamamen faaliyetlerini sonlandırmak zorunda kalmıştır. Binanın bir kısmı günümüzde Azerbaycan Milli İlimler Akademisinin M. Fuzuli El Yazmaları Enstitüsü olarak kullanılmakta, bir kısmı ise Hüseyin Cavid'in müze evi olarak sergilenmektedir (Cabbarov, 2011).

Sonuç

Azerbaycan Türkleri XIX. yüzyılın ikinci yarısında yenileşmeyi destekleyen pek çok entelektüel yetiştirmiştir. Bu aydınlar, özellikle XIX. yüzyıl Azerbaycan'ında kadınların eğitim durumu, cehalet ve yoksulluk sarmalı arasında sıkışmışken, onlara üçüncü bir yol açmışlardır. Şartlar göz önüne alındığında görülmektedir ki, yeni bir oluşum, fikrî olduğu kadar, maddî de bir meseledir. Tam da böyle bir ortam, Tağıyev gibi dönemin zenginlerini Rusya Türkleri için stratejik bir pozisyona yerleştirmiştir. Özellikle Tağıyev'in yaşamı bize göstermektedir ki, dahil olduğu hiçbir alanda baştan savma, eski tip uygulamalara bağımlı bir profil oluşturmamaktadır. Tağıyev'in genel prensiplerinin farkında olan sadece Rusya Türkleri değil, bölgenin Çarlık Rusya'sına bağlı devlet organları da aynı düşüncededir. Tağıyev'in büyük engellemelerle karşılaşmamasının en büyük sebebi, onun gibi güçlü bir finansörün maddî etkisinden çekinmeleri olmuştur. Ancak tıpkı cedidci entelektüeller gibi o da kadimci zihniyetten payına düşeni almış, zaman zaman engellemelerle karşılaşmıştır. Kadimcilerin yenileşmenin önüne

koydukları her bir engelse, Çarlık Rusya'sının örmek istediği duvara bir tuğla daha taşımaktan başka bir işe yaramamıştır.

Görüldüğü gibi XIX. yüzyılın ilk çeyreği Azerbaycan kadınının eğitimi açısından pek parlak değildir. Ancak Çarlık Rusya'sında yaşayan Türk entelektüellerin ileri görüşlülüğü sayesinde, bu yüzyılın ortalarından itibaren eğitim ve kadın meseleleri derinlemesine tartışılmıştır. Kadın ve eğitim meselesini öncelikle konusunda uzlaşmıştır. Bölgedeki ceditçi aydınlar, kadınların eğitim alanındaki tahribatlarını gidermeye yönelik adımlar atmışlardır. Rus okulları ve eski tip medrese arasında başka seçeneği olmayan, bunlardan da yararlanma hakları sınırlı olan Azerbaycan kadınlarına, bir seçenek daha ekleyerek yeni bir yol açılmasını sağlamışlardır. Tam da böyle bir süreçte, Çarlık Rusya'sına bağlı devlet kurumundan gelen Müslüman kızlar için mütevazı bir okul açma fikrini, Rusya Türklerinin eğitim alanındaki çalışmalarının izleriyle, kendi milleti adına avantaja çeviren Hacı Zeynelabidin Tağıyev'in ticarî zekâsının getirdiği öngörüsü devreye girmiştir. Bu girişimin Tağıyev'e yapılması onun eğitime verdiği önemin bir neticesidir. Ancak, ilk bakışta iyi niyetli gibi görülen bu teklif, Azerbaycan kadını için onu bilime sevk edecek, eğitimi destekleyecek, herhangi bir ayrımcılıktan kurtaracak ve/veya kendi tarihsel kimliğiyle kucaklayabilecek nitelikleri taşımamaktadır. Tağıyev'in, Azerbaycan kadını ve entelektüelleri adına, şartlarını kabul ettirerek ağırlığını hissettirmiş olması, onun şahsî üstünlüğünü tarihsel arena da kanıtlar niteliktedir.

Öte Yandan eğitimin nitelik bakımından geleneksel çizgisinin korunduğu, bu geleneksel eğitim modelinden sadece erkeklerin yararlanabildiği XIX. yüzyıl Azerbaycan eğitim hayatı, aynı yüzyılın sonlarına doğru tarih, coğrafya, matematik gibi temel bilimlere içine alan ve artık kadınların da eğitim alabildiği bir döneme evrilmiştir. Tağıyev'in kız mektebi, dönemin koşullarında modern çizgide Azerbaycan kadını yaratmak için eğitim anlamında her türlü imkânı sağlamıştır. Rusya Türklerinin, eğitim alanındaki sistemli çalışmalarının izlerini avantaja çeviren Tağıyev, Azerbaycan kadınının kendi tahayyülündeki pozisyonunu somutlaştırabilmiştir. Mektebin talihsizliği kısa ömürlü olmasıdır. Ancak buna rağmen, mektep hem yapı bakımından hem de verilen eğitimin kalitesini ortaya koymak bakımından önemlidir. Tağıyev ve dönemin ceditçi aydınları tüm yaptıkları ve yapmak istedikleriyle çağdaşı ve devamındaki kadınların eğitim yaşamı için bir umut ışığı olmuşlardır.

Bibliyografya

Ahmedov, Hüseyin. (1985). *XIX. Asır Azerbaycan mektebi*. Maarif.

Ahmedov, T. (2010). *Neriman Nerimanov*.

Akpınar, Y. (1997). *TDV İslam ansiklopedisi*. 16.Cilt, ss. 362-363.

Akpınar, Y. (2009). *TDV İslam ansiklopedisi*. 37.Cilt, ss. 50-51.

A.M.A.İ. (Azerbaycan Milli Arşiv İdaresi) /Gora2-GO/NO:13 -4 Yanvarya 1913. Goroda C.1.

Azərbaycan tarixi, yeddi cildə (2007). Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası A.Bakıxanov Adına Tarix İnstitutu, XIX.əsr, IV cild.

Azərbaycan Tarixi, yeddi cildə (2008). Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası A.Bakıxanov Adına Tarix İnstitutu, XIX.əsr, V. Cild.

Azərbaycan Respublikasının Milli Arxiv İdarəsi (2020). *Hacı Zeynelabdin Tağıyevin Azərbaycanda təhsilin inkişafında xeyriyyəçilik fəaliyyətindən bəzi səhifələr*.

Bağirov, E., Haşimoğlu, A., Alioğlu, P. (1993). *Hacı Zeynelabidin Tağıyev, "Azerbaijan"*.

- Baykara, H. (1966). *Azerbaycan'da yenileşme hareketleri XIX. yüzyıl*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü:16, Seri: IV-Sayı: A1.
- Baykara, H. (1975). *Azerbaycan istiklal mücadelesi tarihi*. Azerbaycan Halk.
- Cabbarov, F. (2011). H.Z.A. *Tağıyevin qız məktəbinin tarixinden*. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Milli Azərbaycan Tarixi Muzeyi.
- Çapraz, K. (1990). *Kırım Türklerinde basın 1881-1990 [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]*. YÖK Tez Merkezi.
- Devlet, N. (2014). *Rusya Türklerinin millî mücadele tarihi (1905-1917)*. Türk Tarih Kurumu, 3. Baskı.
- Devlet, N. (1988). *İsmail Bey Gaspıralı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2. Baskı.
- Gəncəli, S. (2018). *Cümhuriyyətə işıq saçan qadınlar*. Bakı: Araşdırma Yazılar Toplusu, Redaktor: Teymur Əhmədov.
- Gündoğdu, A. (2010). *İki devrim arasında Rusya'da siyasi katılım ve Türkler*. XVI. Türk Tarih Kongresi. Cilt 2, ss.1-32.
- GIAAR.F.309, OP.1, D.780, L.46-46(OB.) Kopia s kopia. (2020) Akt. *Hacı Zeynelabdin Tağıyevin Azərbaycanda təhsilin inkişafında xeyriyyəçilik fəaliyyətindən bəzi səhifələr*. Azərbaycan Respublikasının Milli Arxiv İdarəsi.
- GIAAR.F.309, OP.1, D.779, L.6-6(OB.) no:354 Kopia (2020) Akt. *Hacı Zeynelabdin Tağıyevin Azərbaycanda təhsilin inkişafında xeyriyyəçilik fəaliyyətindən bəzi səhifələr*, Azərbaycan Respublikasının Milli Arxiv İdarəsi.
- GIAAR.F.309, PO.1, D. 780, L.50-50(OB.) Podilnik. No:6 (2020) akt. A.M.A.İ 2020:32-33) Kopia Akt. *Hacı Zeynelabdin Tağıyevin Azərbaycanda təhsilin inkişafında xeyriyyəçilik fəaliyyətindən bəzi səhifələr*, Azərbaycan Respublikasının Milli Arxiv İdarəsi.
- Hablemitoğlu, Ş. & Hablemitoğlu, N. (1998). *Şefika Gaspıralı ve Rusya'da Türk kadın hareketi (1893-1920)*. Ajans-Türk.
- Həsənli, C. (2013). *Tarixi şəxsiyyətin tarihi: Əlimərdan Bəy Topçubaşov*.
- Kanlıdere, A. (2000). *Rusya Müslümanların kongrelerinde kadın sorunu (1905-1917)*. Türk Kültür İncelemeleri Dergisi 2., ss.131-140.
- Kaspiy, Voskresenve14-go abgusta 1905/No:160/ Kaspiy, 14 Ağustos Pazar 1905 / Sayı: 160.
- Kırımlı, H. (1996). *Kırım Tatarlarında milli kimlik ve milli hareketler (1905-1916)*. Türk Tarih Kurumu.
- Kırımlı, H. (1996). *TDV İslam ansiklopedisi*.13. Cilt, ss. 392-395.
- Memmedova,İ., Mahmudov, Y., Bilgin, M.S., Yeşilot, O. Ahmedova, F.*Hacı Zeynelabidin (t.y.). Tağıyev ve Kafkas İslam ordusu*. Tarihdaş Milletler ve Topluluklar Derneği.
- Musayeva, T. (2015). *Kultura Azerbaijana na rubeje epo (20-30-ıe Godı XX Stoletiya)*. Elm ve Təhsil.
- Muradova, A. (2007). *Vovleçenie jenşin Azerbaijanskoi CCR v organı gosudarctvennoi blacti (20-30- ıe Godı XX Veka)*. Nurlan.
- Ortaylı, İ. (1968). *Çarlık Rusyasında Türkçülük hareketleri ve Gaspıralı İsmail Bey*. Milliyetçi Türk Kadınları Derneği.

- Resulzade, M.E. (1996). *Azerbaycan problemi*. Çev. Perihan Mete, Sebahattin Şimşir. Azerbaycan Kültür Derneği.
- Somuncuoğlu, B.T. (2006). *Türkistan'da eğitim (1865-1917) ve Çarlık Rusya'sının sosyo-politik açıdan eğitime yaklaşımı [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]*. YÖK Tez Merkezi
- Somuncuoğlu, B.T. (2014). *Çarlık Rusyası dönemi Türkistan'ında İslam ve modernleşme*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 182/ ss.227-240.
- Süleymanlı, E. (2006). *Milletleşme sürecinde Azerbaycan Türkleri*. Ötüken.
- Süleymanov, M. (1996). *Azərbaycan Milyonçuları: Hacı Zeynalabdin Tağıyev*. Gənçlik.
- Swietochowski, T. (1988). *Müslüman Cemaatten ulusal kimliğe Rus Azerbaycanı*. Bağlam. Çev. Nuray Mert. 1. Basım.
- Tağıyev, Ə. (1993). *Azərbaycanda məktəb tarixi*.
- Tahirzadə, N., Vəlixanlı, N., Cabbarov F., Məmmədov, M. (t.y.). *Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası. "Hacı Zeynalabdin Tağıyev"*. Milli Azərbaycan Tarixi Muzeyi.
- Yeşilot, O. (2004). *Hacı Zeynelabidin Tağıyev Azerbaycan için birçok ilki gerçekleştirmiş efsanevi petrol kralının hazin sonu*. Kaknüs.
- Yüce, N. (1988). *TDV İslam ansiklopedisi*. 1.cilt, ss. 464-466.
- Yüce, N. (1989). *TDV İslam ansiklopedisi*. 2. Cilt, ss. 228-229.
- Zenkovsky, S. (2000). *Rusya'da Türkçülük ve İslam*. (Çev. Ali Nejat Ongun). Günce.

<i>Etik Beyanı:</i>	Bu çalışma bilimsel yayın etiğine ve telif hakkı kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu makale, insan katılımcılar veya hayvanlar ile yapılmış herhangi bir çalışma içermediğinden etik kurul onayı gerektirmez.
<i>Destek/Finansman Beyanı:</i>	Bu araştırmayı desteklemek için hiçbir dış fon kullanılmamıştır.
<i>Çıkar Çatışması Beyanı:</i>	Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
<i>Yapay Zekâ (AI) Kullanımı Beyanı:</i>	Yazar, bu makalede yer alan, metinlerin, resimlerin, grafiklerin, tabloların oluşturulmasında, verilerin analizinde ve ilgili literatürün (kaynakların) belirlenmesinde herhangi türden üretken yapay zekâ kullanılmadığını beyan eder.
<i>Telif Hakkı ve Lisans:</i>	© 2025 TUHED. Bu makale Creative Commons Attribution CC BY-NC lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmıştır. Bu lisans, orijinal kaynağa uygun şekilde atıfta bulunulduğu, kullanım ticari olmadığı ve herhangi bir değişiklik veya uyarılama yapılmadığı sürece çalışmanın herhangi bir ortamda kullanılmasına ve dağıtılmasına izin verir.

