



The Crusades in history textbooks taught in England, France, Germany and Italy

Burak KURT

 0000-0001-6764-6445, E-mail: burakkurtakademik@gmail.com
Institution: Gazi University, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Refik TURAN

 0000-0001-7013-3288, E-mail: beyturan@gmail.com
Institution: Gazi University, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Abstract: Advisory decisions have been issued by various institutions and organizations in Europe for over a century with the aim of establishing a common understanding of history. Generally intended to dismantle perceptions of the “other” and to align with changes in educational approaches, these decisions are followed by the vast majority of countries and have a significant impact on the content of national historical understanding through national curricula. These influences, particularly prominent in the teaching of major historical developments, are also reflected in the presentation of the Crusades in history textbooks. This study focuses on how the Crusades, considered one of the significant turning points in world history, are presented in the history textbooks of England, France, Germany, and Italy, countries that played active roles in these campaigns. The study examined these countries’ shared perspectives, including their processes of othering, self-criticism, empathy toward the Muslim world considered “the other,” and overall sensitivity to the topic. In addition, the countries’ interpretations of the campaigns, selected visuals and maps, and activities and recommendations aimed at developing students’ historical skills were obtained through document analysis of secondary school curricula and history textbooks. As a result of the descriptive analysis of the textbooks and curricula, first examined individually and then comparatively, it was observed that the curricula objectives largely overlap and aim to foster both historical skills and a sense of citizenship. Moreover, this alignment, reflected in the instructional organization and content of the textbooks, enables students to engage with texts like young historians, contributing to the development of their research skills. The First, Second, Third, and Fourth Crusades—their causes, results, and the economic, political, cultural, and scientific relations between the Christian and Muslim worlds—have been the main topics addressed in the textbooks.

Research Article



Keywords:
Crusaders, curriculums,
textbooks

Received: 03.09.2025

Accepted: 01.12.2025

Published: 18.03.2026

Corresponding Author Burak Kurt (burakkurtakademik@gmail.com)

To Cite This Article Kurt, B., & Turan, R. (2026). The Crusades in history textbooks taught in England, France, Germany and Italy. *Turkish History Education Journal*, 1, pp. 1-19. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1777243>



Introduction

When curricula are developed, the answer to the question “What will we teach?” is sought in the content dimension in order to achieve the objectives. The best way to answer this question in history education is through historical significance. Partington has stated that an event must have five characteristics to be considered important. These characteristics are significance, depth, magnitude, continuity, and meaningfulness (Partington, 1980, p. 112). Do states include important developments in the history of those considered “others” when teaching history? If they do, from what perspective do they teach? For example, is it possible for France to teach its citizens that the Crusades were an invasion of Muslim lands? Can Greece teach the Latin occupation of Istanbul after the Fourth Crusade from a positive perspective? Can France justify England’s actions in the teaching of the Hundred Years’ War, and can Spain justify the Muslims in the teaching of the Reconquista? Before more questions are even asked, it is quite clear that the answer to these questions is “no.” This is because, when looking at the textbooks of different countries in Europe, it is evident that the most negative information is about neighboring countries (Milko, 2002, p. 82). Historians generally think that the reason for this is the national understanding of history. The national understanding of history is not inclusive enough to embrace the history of all humanity or to make room in textbooks for giving a positive impression of other nations. The reason for this is that, in history, the group to which one belongs is portrayed as “us,” while other societies are represented as “the other.” Those who are considered “the other” have been consistently denigrated (Kurt & Turan, 2021, p. 2). In addition, the creation of the other is also seen as a social process. In fact, just as it is difficult to imagine a society without the other, it is also impossible to speak of identity and social groups (Tekeli, 1998, pp. 1–2).

For dismantle the perception of the “other” and to teach historical subjects with a peaceful understanding, first Cooperation Intellectuelle, and later institutions and organizations such as UNESCO, the Council of Europe, the European Union, EUROCLIO, and the Georg Eckert Institute have made advisory decisions to ensure that member countries comply with these resolutions. For example, after World War II, the United Nations and UNESCO recognized that preventing wars was not possible through only political and economic measures and emphasized that world peace could only be achieved through education, science, and culture. To achieve this, international meetings have been held regarding the content of history programs and textbooks, where the importance of civilization history rather than political history, and how wars should be taught, have been emphasized (Ata, 2005, p. 1). By the 2000s the Council of Europe introduced its recommendations on history teaching through the Rec 2001 Project. When examining these decisions, it is evident that emphasis was placed on fundamental values such as increasing respect for differences in the upbringing of citizens, highlighting multiperspectivity, focusing on human rights and democracy, using history as a tool to prevent crimes against humanity, fostering trust among peoples, and promoting active participation of youth in the construction of Europe (Council of Europe, 2025). Another project developed by the Council of Europe is the “Image of the Other in History Teaching” project. This project aimed to develop dialogues between cultures and beliefs, train history teachers, and support those working in the field of history education (Yalı, 2016, p. 299). The Council of Europe has also made considerable efforts to create a common history under the name of European identity. For this purpose, it developed the “Shared History for a Europe without Borders” project to promote common values and references. According to Aytekin, who has served on the board of EUROCLIO, in a world where borders are intertwined and even shopping takes place in nearby towns belonging to different countries, it is necessary to reconsider the content and methods of history lessons (Aytekin, 2024, p. 81).

The Council of Europe's 2011 "Recommendation on Intercultural Dialogue and the Image of the Other in History Teaching" is important because it highlights the need to approach the field of history within the scope of lifelong learning, to develop teaching materials and history textbooks that ensure active and interactive education, and to encourage all institutions and stakeholders working in this field, as well as to increase cooperation among them (Yalı, 2016, p. 617). Another joint effort on history education has been initiated by the Council of Europe and EUROCLIO. At the conference titled "Teaching a Common European History: Themes, Perspectives, and Levels," it was stated that a transition to a common European history is desired, while also emphasizing the difficulty of achieving this goal (Yalı, 2016, p. 302). The reasons for this difficulty include conflicts of opinion, differing interpretations, and methodological and ideological disagreements (Ferro et al., 2003, p. 9). According to Stradling, the dominant approach in teaching European history focused on common history and cultural heritage is to present European history from ancient times to the present as an expansive and continuous narrative (Stradling, 2003, p. 7).

Although numerous advisory decisions have been adopted in the last century regarding a common understanding of history, it remains debatable to what extent the states that have implemented these decisions attach importance even today to the representation of the Crusades in their textbooks. In this context, the points at which countries converge in terms of content when teaching the Crusades, the points at which they resort to othering narratives, whether they tend to confront historical realities and develop self-criticism, and particularly whether they show empathy and sensitivity toward the Muslim world, which occupies the position of the "other" from their perspective, constitute a significant field of research. When existing studies on textbooks are examined, it is seen that most research focuses on periods of intense historical development or on the general structure of curricula, whereas there is no comprehensive study that directly addresses how the Crusades are taught in textbooks. In this regard, the present study aims to describe and reveal the perspectives of the main countries that participated in the Crusades, namely England, France, Germany, and Italy, how they interpret the developments, the visual materials and activities included in their textbooks, and the practices and suggestions designed to enhance students' historical literacy skills. Furthermore, by analyzing the narratives of the Crusades presented in the textbooks of different countries within a comparative framework, the study brings to light othering discourses, lack of empathy, and pedagogically problematic aspects, thereby contributing to a more inclusive and critical approach to history education.

When similar studies on the subject are examined, the work titled *Dünyada Türk İmajı*, edited by Ahmet Şimşek, stands out as a primary reference. In this research, the history and social studies textbooks of 38 different countries were analyzed by various scholars, with particular emphasis on how Turks are represented in these textbooks. In addition, information regarding the curricula of the countries was provided, and the current situation of the textbooks was presented through a descriptive approach (Şimşek, 2018, pp. iv–xii). Similarly, the study *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Türk İmajı*, edited by Mehmet Hacısalihoğlu, is another significant contribution to the field. This work examined the history and social studies textbooks of 14 different countries and analyzed the image of the Ottoman Empire as presented in these materials (Hacısalihoğlu, 2020, pp. 12–15). These studies, in terms of both their scope and the themes they address, serve as a fundamental source of inspiration for the present research.

Method

Research Method

Since the research required an in-depth examination of course textbooks and curricula, the document analysis method—one of the qualitative research techniques—was used. Qualitative research is research that focuses on observing perceptions and situations as they are in the natural environment, and it approaches social reality and problems interpretively and naturally and uses multiple techniques (Balci, 2022, p. 35). In qualitative research, the approach followed is inductive, and the research designs are flexible and dynamic (Büyükoztürk et al., 2019, p. 255). Document analysis, on the other hand, is a qualitative data collection technique that enables the examination of written and other types of materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for investigation (Sıgır, 2021, p. 248). In the research, the stages recommended by Forster were followed while using the document analysis method. These stages include: accessing the documents, checking the authenticity of the documents, adopting a system for coding and categorization, analyzing the data, and finally utilizing the data (Forster, 1994, p. 165).

Population and Sample

The primary reason for selecting the textbooks of England, France, Germany, and Italy as the sample of the study is that these countries participated directly in the Crusades and their textbooks stand out in terms of content, visuals, activities, and their potential to develop historical literacy skills. Since there are no nationally mandated history textbooks in these countries, teachers or schools select history textbooks that align with the curriculum. Among these, the *Geschichte und Geschehen* textbook chosen from Germany is widely used in most federal states, particularly in the country's most populous state, North Rhine-Westphalia. It was included in the sample due to its comprehensive content, visual materials, and activities, which have strong potential to support students' historical thinking skills. The textbooks selected from England, *Understanding History: Britain in the Wider World, Roman Times to the Present*, and from Italy, *Ti Spiego la Storia: Il Medioevo*, are among the most preferred resources at the secondary education level. In addition to their alignment with national curricula, they stand out for their capacity to develop students' analytical and critical historical thinking skills through their content, activities, and visual elements. The French textbook *Histoire Enseignement 2d* was chosen because it is designed for first-year students in general and technological high schools and is widely used in major cities such as Paris, Lyon, Marseille, Toulouse, and Bordeaux. Its pedagogical structure also contributed to its selection. The overarching purpose of these selections is to ensure the comparability of textbooks across different countries in terms of content, visual usage, and activities, and to analyze the pedagogical approaches reflected in the presentation of the Crusades. As this study is based on curricula, textbooks, and the relevant literature, it does not require ethics committee approval.

Table 1

Analyzed Textbooks

Book Titles	Authors	Year	Publisher	Place of Publication
Ti Spiego La Storia: Il Medioevo	Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L.	2018	Zanichelli	Bologna
Understanding History	Ford, M., Riley, M., Goudie, K., Kennett, R. & Snelson, H.	2020	Hodder Education	London

Book Titles	Authors	Year	Publisher	Place of Publication
Histoire Enseignement 2d	Bruneau, A., Choynet, V., Cordillac, N.A., Deschanel, B. Gerarrd, S., Gueriviere, B., Daire, A., Gonzales, A.A., & Jercunica P.	2019	Lelivrescolaire	Lyon
Geschichte und Geschehen	Dzubiel, C., Giesing, B., Stachowiak, J.H., T., Kollenbrandt, M., Langen, G., Oswald, V., Schwengelbeck, M., Vollert & Wicke, M.	2014	Ernst Klett	Stuttgart

Data Collection Tools and Analysis of Data

The data of the research were obtained from history textbooks and history curricula of secondary schools in England, France, Germany, and Italy. In the translations of the curricula and textbooks, Author 1 translated the textbooks and curricula of England and Italy, while Author 2 translated those of France and Germany into Turkish. The descriptive analysis technique, one of the types of document analysis, was used to examine the data obtained from the textbooks and curricula. Description is a process in which the researcher addresses and explains the characteristics, causes, and consequences related to the subject under investigation (Gürbüz & Şahin, 2018, p. 434). In the descriptive analysis, which was first conducted within each source and then comparatively across sources, the study began with the data collection process and the translations. Subsequently, topics related to the history of the Crusades were classified separately from each textbook. Connections between the topics were then established, and analyses were carried out. Finally, explanations and interpretations regarding the findings were made, and the study was compiled into a report.

Results

The Crusades in the German history textbook

In Germany, which is a member of the European Union, education is organized according to the structure of each federal state and in compliance with the constitution. Primary and secondary education are compulsory in the country. The levels of education are: preschool (ages 3–6), primary education – 4 years (ages 6–10), lower secondary education – 6 years (ages 10–15/16), upper secondary education (ages 15/16–18/19), and higher education (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025). Due to differences in education between federal states, the state of North Rhine-Westphalia has been selected as a sample. In this state, students take history classes starting from the 5th grade. According to the curriculum of the state of North Rhine-Westphalia, students gain knowledge about the complexity of historical processes, change and continuity, simultaneity and differences in time periods, risks and opportunities, variability, and interpersonal relations by reflecting on historical developments, significant figures, and historical structures. History not only helps students develop their own identity but also enhances their ability to make independent judgments. With knowledge of alternatives to existing information, students examine otherness and find their own social position. The program focuses on promoting a reflective historical consciousness. In addition to conveying history in a meaningful way, it contributes to the development of historical consciousness by enhancing the skills of analyzing and evaluating sources. According to the program, the tasks that history classes should fulfill include critically examining cultural and gender stereotypes, fostering empathy, teaching values, and contributing to the development of solidarity attitudes. It fosters attitudes toward taking social responsibilities, contributing to cultural life, and protecting the natural foundations of life for

future generations, such as sustainable development, in order to design a democratic society (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2025).

In the state, the textbook “*History and the Present*” (Geschichte und Gegenwart) is recommended for lower secondary education, while “*History and Experiences*” (Geschichte und Geschehen) is recommended for upper secondary education. This study focuses on the “*History and Experiences*” textbook, which includes the Crusades. The textbook covers the period from the late Roman Empire to the 19th century. At the beginning of the book, historical methodology and timelines are included. The unit titled “Is Christianity and Islam a History of Conflict?” in the book covers the interactions between the Eastern and Western worlds, the Crusades, the Crusader states, and the Ottoman Empire. At the beginning of the section on the interactions between the Eastern and Western worlds, scientific advancements in the Islamic world are highlighted, followed by a focus on the transmission of these scientific developments to the Western world. It is stated that neither the Eastern nor the Western worlds had superiority over each other, and that both sides influenced each other through commercial contacts. As with other topics in the book, this subject also includes quotations from primary and secondary sources. Supported by visuals and study suggestions, these quotations have made the subject more understandable. The textbook explains that Jerusalem is the holy city of the three monotheistic religions as follows. “Jews pray at the remains of the ancient temple from the time of King Herod, at a site called the Western Wall. Christian pilgrims visit the Church of the Holy Sepulchre. Muslims, on the other hand, show reverence to the Dome of the Rock and the Al-Aqsa Mosque. The Dome of the Rock is known as the place where Prophet Muhammad ascended during the Isra and Mi'raj” (Dzubieli et al., 2014, p. 114).

Campaigns carried out because God willed it

The Crusades are given extensive coverage in the textbook. The content, supported by quotations from primary and secondary sources, is made more understandable through the use of visuals and maps. The topic begins with Pope Urban II's speech at the Council of Clermont. Following that, a historian's emphasis on the phrase “*Deus lo vult*”, meaning “God wills it” in reference to these campaigns is highlighted. In the textbook, the causes of the Crusades are given more extensive coverage compared to other books. They are presented under subheadings such as the persecution of pilgrims and the destruction of the Church of the Holy Sepulchre, the Seljuk threat, the relationship between Rome and Byzantium, and the call for a Crusade against the backdrop of political power struggles. The textbook, after addressing the state of the Byzantine Empire prior to the Crusades and the Turkish conquest of Anatolia, then transitions to the topic of the Eastern Church. On this issue, Pope II. Urban's call for a Crusade has been emphasized against the background of political power struggles. The First Crusade is discussed under the headings “The Conquest of Jerusalem” and “Violence and Piety: An Apparent Contradiction.” According to the textbook, French knights had a significant influence on thousands of people joining this campaign. At the end of the expedition, the capture of Jerusalem by the Crusaders was stated with the following words. “The Crusader army crossed Anatolia and conquered Syria, capturing the city of Jerusalem—holy to Christians, Jews, and Muslims—in 1099. The Crusaders arrived at a time when no Turkish or Arab prince held strong power in the region. Taking advantage of the disputes among local forces, the Crusaders established counties in the area. The Crusade between 1096 and 1099 was only one phase of the Christian-Muslim conflict” (Dzubieli et al., 2014, p. 131).

In the textbook, as in other textbooks, texts have been created by making quotations from sources. These texts include the words of Pope Urban II at the Council of Clermont, excerpts from the chronicles of the time, and the opinions of historians. For example, the preface of the book *Holy War* by British historian Jonathan Phillips is included, and the following

statement of his is particularly emphasized. “The main characteristics of Europe, where the Crusade originated, are widespread violence and deep religiosity with an obvious contradiction” (Dzubieli et al. s., 2014, p. 132). Another example text is taken from the Würzburg Annals. In this text, the Crusades were harshly criticized as follows. “They seduced the Christians with empty words and, with their nonsensical speeches, dragged the world into a war against the Saracens to liberate Jerusalem. The Crusaders were inspired by a wide variety of motives. Restless individuals and the poor were interested in seeing foreign lands. The Crusaders opposed not only the enemies of Christ but also every friend of Christianity... Others, overwhelmed by the weight of their debts, wishing to escape their obligations to their lords, or fearing punishment for crimes they had committed, suddenly began to appear as if they were striving for the glory of God” (Dzubieli et al., 2014, p. 134). Among the texts, another striking one is by the British church historian Jonathan Riley-Smith. In this text, the historian includes the interpretations of historians from different historical perspectives regarding the reasons why the Crusaders joined the campaign. For example, he stated that according to Materialists, the reasons for the Crusades were entirely based on materialism. Interpreting historical developments according to different historical perspectives enables students to see events from multiple points of view. This approach, known as multiperspectivity, helps students develop critical thinking skills, which are among the essential 21st-century skills.

Side by side against each other

Another topic of the relevant unit in the textbook is the Crusaders in the Near East. This topic, which is addressed in the context of the Crusades in other textbooks, is presented under a separate heading in this textbook. Within this topic, the focus is primarily on the attitudes of the Crusaders and Muslims toward one another. According to the textbook, the Crusaders who came from Europe to the Near East encountered a culture in the East that was far more advanced than their own in science, technology, and the arts. The textbook later notes that only a portion of the Crusaders remained in the Near East and emphasizes that those who settled there became receptive to the local way of life. According to the textbook, this situation changed with Sultan Saladin. “The situation of the Crusaders worsened in the second half of the 12th century as the previously conflicting local Muslim rulers united under the leadership of Saladin. The reconquest of Islam’s holy sites in Jerusalem became increasingly important for the region’s Muslim elites. The Crusader states in the north gradually collapsed, and in 1187, Jerusalem once again fell into Muslim hands. However, in the mid-13th century, the Mongol advance into Eastern Anatolia and Northern Syria provided temporary relief for the last Crusader strongholds. Nevertheless, in 1291, the port city of Acre, the last Crusader base in the East, also fell” (Dzubieli et al., 2014, p. 138).

The textbook, which made general observations on the Fourth Crusade and the Crusader orders, stated that the Byzantine Empire weakened and the Ottoman Empire strengthened due to the Fourth Crusade. The Third and Fourth Crusades are explained in the textbook with single-sentence general observations, while the other Crusades are not included in the textbook. Additionally, the textbook states that after these campaigns directed toward the Near East, the focus of the Crusades shifted to the Iberian Peninsula and the Ottoman Empire, and later it creates texts by quoting from various sources. Overall, these texts cover topics such as the blending of Eastern and Western societies in the Near East, the Crusaders’ adaptation to Eastern lifestyles, cultural differences, and the sack of Istanbul by the Crusaders. Another one of the texts includes contemporary author Amin Maalouf’s observations on the significance of the Crusades for the present day. Explaining the contemporary reflections of historical events, as in this text, is important for students. Because students often focus primarily on the historical events themselves, they tend not to pay enough attention to their

impact on the present day. Linking the past with the present in this way makes the study of history more functional and meaningful.

Crusade poems written for propaganda

One of the topics at the end of the unit is how poems served as propaganda in the context of the Crusades. The following points are mentioned on this subject. “In the conflict between Christians and Muslims, Crusader propaganda played a role that should not be underestimated. In addition to images, there were also Crusade poems written by Christians and set to music. These poems aimed to motivate participation in the expeditions to the Holy Lands” (Dzubiel et al., 2014, p. 154). A propaganda poem included in the textbook is as follows.

Christians and Muslims in the Holy Land

The pagan crowd is raging, They curse the name of Christ. They groan, “Rache, revenge!” No one stirs! The Christian people Are slaughtered like calves; Whether old man, young maiden, or little child, They die like sacrificial victims. Under the instruments of torture, The multitude of our brothers in faith dwindles; They lie there completely naked, With neither clothing nor a helping hand. Passers-by stop and gaze:	Behold these wretches who are dying. The tongue devoted to Christ Is cut from their mouths. Our ruthless persecutors cut them down; The kings of the earth lie in ambush! Christian! In the face of dangers, Cast your life into the dust, Just as those who have cast Christ into the dust! The merciless executioners Are unjust judges; Against holy priests, The sword rages in fury! (Dzubiel et al., p. 154).
--	---

At the end of the unit, activities aimed at developing students’ multiperspectivity and historical empathy skills are included. In the activities titled “Choose a Perspective” students are expected to select one of the example characters provided from either the Muslim or Christian side and write a poem based on the chosen character’s point of view. Poetry holds an important place in history education. This activity is especially valuable for students with rhythmic intelligence or those aiming to develop their poetry skills. In the textbook, the Historical Developments of the Islamic World and the Developments of Religion and State in Latin Rome are presented on separate timelines. Presenting the topics on timelines helps students gain a holistic understanding of the subject.

Among the long-term consequences of the Crusades, a particularly emphasized point is the revival of the sense of threat from Christian Crusaders in the Islamic world during the 19th and 20th centuries, alongside “European-American imperialism.” Following this, the textbook provides study suggestions and exam preparation activities, offering educational guidance to support students in getting ready for exams. For example, it includes guidance on how students should study while preparing for exams, what to do in the weeks leading up to the exam, the day before the exam, during the exam itself, and how to proceed if unexpected situations arise after the exam. This direct exam-focused guidance provided in the textbook is not found in other textbooks. The extent to which effective educational guidance can be provided to students through the textbook is a subject open to debate. However, it is a topic that requires further study and evaluation based on the data obtained.

The Crusades in the France history textbook

In France, a member of the European Union, education is compulsory from primary school up to the age of 16. The levels of education are: preschool (ages 3–6), primary education (ages 6–11), lower secondary education (*collège*, ages 11–15), upper secondary education (*lycée*, ages 15–18), and higher education. In *collèges*, the lower secondary level of education

in France, history and geography are taught together as a combined subject. At this level, students learn about developments from the early periods of humanity up to contemporary France. The second level of secondary education in France lasts 2 to 3 years, depending on the type of school. This level includes general, technological, and vocational high schools. History courses are taught with varying intensity depending on the type of school. In the curriculum, history and geography are regarded as complementary disciplines and are taught together. According to the history and geography curriculum for general and technological high schools in France, history lessons provide knowledge about developments from ancient times to the present through the study of the past and the present. These lessons help students perceive time and space, develop reference points, and distinguish the evolution of societies, different cultures, and political systems, as well as the actions and decisions of individuals. In addition, through acquired experiences and knowledge of various places, students are also confronted with the concept of otherness (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2025).

According to the curriculum, the world that students will enter as adult citizens is filled with conflicting, complementary, and even contradictory dynamic—shaped by both long- and short-term processes and rooted in ongoing historical debates. History and geography shed light on the understanding of these complex movements, encouraged students to develop themselves, and prepare them to make reasoned choices by fostering a deep understanding beyond what is immediately visible. According to the curriculum, history and geography enhance the knowledge gained from other core subjects (such as moral and civic education) and specialized courses (such as history, geography, politics, and geopolitics), contributing to the development of specific skills and methods. According to the program, which adopts a chronological and constructivist approach, the aims of history education are to ensure an understanding of major turning points as well as how societies have transformed over time, to develop critical thinking about historical sources, to enhance historical reasoning skills, to cultivate the ability to place human actions within their specific historical contexts, to raise awareness of the knowledge, values, and reference points that have contributed to the development of France, Europe, and the world, and to promote the development of general cultural knowledge (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse 2025).

There are no history textbooks that are required in France. The choice of history books, which are prepared by generally following the curriculum, is left to the teachers. In the 6th grades of *collèges*, which correspond to the first level of secondary education, students are taught Ancient History; in the 5th grades, European Medieval History and the history of the 16th and 17th centuries; in the 4th grades, history up to the end of the 19th century; and finally, in the 3rd grades (ages 14–15), 20th-century history is taught. At the *collège* level, topics on Medieval European history are covered in the 5th grade (ages 12–13). At this grade level, the textbook *Histoire-Géographie: Enseignement Moral et Civique 5e* is generally preferred as a supplementary resource. This textbook is composed of four sections: history, geography, moral education, citizenship, and interdisciplinary applied teaching. At the beginning of the book, an introduction is provided, along with information about the curriculum and content, similar to English textbooks. Including the curriculum in the book informs both parents and students about the program's objectives and learning outcomes, while also ensuring that the textbook aligns with the curriculum. The topic of the Crusades is covered in lessons at both the first and second levels of secondary education.

In the second level of secondary education, the textbook *Histoire-Géographie: Enseignement Moral et Civique 2* includes the topics of Islamic History and the Crusades in the unit titled “The Birth and Spread of Islam.” The subject of the Crusades, addressed under the heading “Crusades” within this unit, is covered briefly. The objectives of the Crusades are stated as follows. “The Muslim Turks prevented Western pilgrims from traveling to the Holy

Lands. The Pope launched the Crusades to retake and hold Jerusalem. These crusades took place between 1095 and 1291” (Bruneau et al., 2025, p. 52). In the book, presenting the Crusades' causes solely as the Turks' capture of Jerusalem is insufficient for a full understanding of the topic. The textbook, which also includes a map of the First Crusade, subsequently provides excerpts from primary sources. In the book, Saladin is described as a leader who even executed prisoners: “The ruler of Egypt, Saladin, formed an army to retaliate against the Crusaders. He advanced from Egypt to Syria. After his victory over the Crusaders in 1187, he executed some Christian prisoners” (Bruneau et al., 2025, p. 52). Accompanied by an illustration from a manuscript portraying him as a harsh leader toward Christians, Saladin is heavily othered in the textbook.

Including excerpts from primary sources within the topic is important as it presents the developments from the perspective of the period to the students. Among these excerpts, under the heading “The Adoption of Eastern Lifestyle by the Crusaders” the following words of Foucher de Chartres are included. “We Westerners became Easterners. We have long forgotten our birthplaces. Some married a Syrian or Armenian who was not a citizen of their own country, or even an Arab woman who had received the grace of baptism. They speak various languages, and all have long succeeded in understanding each other. Those who were poor in their own countries are enriched here by God. Why would those who find the East so favorable return to the West?” (Bruneau et al., 2025, p. 53). Another excerpt mentions the Knights Templar removing a Christian who was disturbing a Muslim during prayer. In this regard, the textbook conveys the impression that the Crusaders who came to the Near East allowed basic rights in the region and even acted as their protectors.

In the History: Moral and Civilization Education 2 (Histoire: Enseignement Moral et Civique 2) textbook, used in general high school history classes, the Crusades are briefly addressed under the heading “Bernard of Clairvaux and the Second Crusade (1146-1149).” In the textbook, which presents a Mediterranean-centered historical narrative, the First Crusade is scarcely mentioned before moving on to the Second Crusade. Only the following points are noted on this subject. “Between 1096 and 1099, the Crusaders succeeded in capturing Jerusalem and establishing Latin states in the Near East (the Kingdom of Jerusalem, the Principality of Antioch, and the counties of Edessa and Tripoli). In 1144, the Muslims recaptured the city of Edessa. In response, the Second Crusade (1146-1149) was planned as a relief expedition but ended in failure” (Bruneau et al., 2019, p. 70). Although the Crusades are presented as a separate chapter in the middle school textbook, the topic is not covered in sufficient detail. Similarly, in the high school textbook, the subject is also not given the necessary emphasis. Under the title “Bernard of Clairvaux and the Second Crusade,” the First Crusade is conveyed in a few sentences. However, it is not sufficient for understanding the topic. Additionally, the Second Crusade is conveyed not through its causes, development, and outcomes, but through the cultural interaction between East and West as depicted in historical sources. Analyzing the Crusades through historical texts is a good practice for acquiring historiographical skills. However, although it is important for understanding the topic that the causes and effects of historical events, especially their developmental stages, are also included in textbooks, they have not been addressed in the book.

The textbook, explaining concepts such as the Crusaders, reconquest, and jihad under the topic of “Violence and Conflicts” created an information box about Saladin and stated the following. “Saladin was not expected to gain control over Egypt. In 1169, he seized Egypt, ending the Fatimid Caliphate. He reconquered Syria from the Latins and regained Jerusalem in 1187. Between 1189 and 1192, he participated in the Third Crusade and managed to hold Jerusalem but lost Acre. He died in 1193, and his empire was divided among family members” (Bruneau et al., 2019, p. 71).

Jihad as a response to the Crusades

While the textbook does not fully explain the aims of the Crusades and the events that occurred during the campaigns, under the subheading “Jihad as a Response to the Crusades” the Muslim understanding of Jihad is attempted to be explained through quotations from primary sources. Then, a film recommendation was made on the topic. This film, known as *Kingdom of Heaven*, focuses on Saladin’s conquest of Jerusalem and the Crusaders’ defense of the city. Historical films help students develop their historical empathy skills. Under the heading *Two Christianities Face to Face: The West and Byzantium*, the topic of religious division and differences previously discussed is revisited. Additionally, the textbook, viewing Islam as a “living culture and political mosaic” also addresses the divisions among Muslims. In the textbook, the Knights Templar are portrayed as intermediaries between the East and the West. Almost everything about the Crusader orders—from their founding to their belongings, clothing, weapons, and trade—is explained under separate headings and supported by visuals related to the texts. Afterwards, the textbook moves on to trade in the Mediterranean and the topic of Venice, following a Mediterranean-centered historical narrative as stated at the beginning of the chapter.

The Crusades in the England history textbook

The United Kingdom, which has a constitutional monarchy as its form of government, consists of England, Scotland, Wales, and Northern Ireland. For this reason, there is diversity in education programs. Primary and secondary education are compulsory in the country. The stages of education (Key Stages) according to students' age groups are as follows. It consists of early years (ages 4–5), Key Stage 1 of primary education (ages 5–7), Key Stage 2 of primary education (ages 7–11), Key Stage 3 of secondary education (ages 11–14), Key Stage 4 of secondary education (ages 14–16), and higher education (Department for Education, 2025). At the end of each educational stage, students are expected to understand and apply the topics, processes, and skills outlined in the relevant history curriculum. Students begin taking history lessons at Key Stage 2 of primary education. However, although history is not taught as a separate subject at Key Stage 1 of primary education, students are introduced to basic historical concepts, significant historical events, historical figures, and important historical sites in their surroundings.

According to the history curriculum of England, history should increase students’ desire for knowledge and stimulate their curiosity. It should prepare students to ask questions, develop critical thinking skills, analyze evidence, gain different perspectives, and reason about the subject. Through history, students understand the complexity of human lives, change and continuity, the existence of diverse societies and their relationships, national identities, and the historical process of current issues. The program aims for students to know the history of the British Isles from ancient times to the present in a chronological order, to understand important developments in world history, historical concepts such as change and continuity, cause and effect, similarities and differences, and historical significance, and to make connections between developments, draw contrasts, analyze trends, ask questions, and understand historical research methods (Department for Education, 2025).

The topics included in the program are advisory in nature. Therefore, teachers can develop or diversify these recommended topics as they see fit. Textbook authors generally write textbooks based on these recommended topics. In Key Stage 2 of primary education, developments from early human history to the Norman conquest of England (1066) are covered, while in Key Stages 3 and 4 of secondary education, developments from the Norman conquest to the present day are taught. The Crusades are included in the Key Stage 3 secondary

education textbooks. In this study, the Key Stage 3 textbook *Understanding History Britain in the Wider World, Roman Times–Present* was examined.

Crusaders on a two-thousand-mile journey

The topics on the Crusades, included in the textbook's unit "Understanding the Middle Ages," are presented under the title "The Crusaders." Beforehand, as preparation for the topic, general information about the Crusaders, details about the expeditions, the importance of Jerusalem, visual analysis, preparatory question, and assignments are provided. The importance of Jerusalem for the three monotheistic religions is listed in the textbook as follows.

- In the Middle Ages, almost everyone in Europe was Christian. For Christians, Jerusalem was an important place as it was where Jesus was crucified. Many Christians wanted to go on a pilgrimage to Jerusalem.
- For Jews, Jerusalem was the capital of their ancestors' homeland and the site where the first temple, the holiest place in Judaism was built.
- For Muslims, Jerusalem was the place where the Prophet Muhammad ascended during the Mi'raj (Ford et al., 2020, p. 28).

The textbook, which lists the importance of Jerusalem in this way, presents the reasons for the Crusades not in bullet points but through general statements as follows. "In the 7th century, Muslims captured Jerusalem. For over 400 years, they allowed Christian pilgrims to visit the city. However, this situation changed in the late 11th century. In 1071, the Muslim Seljuk Turks took control of Jerusalem. They stopped the pilgrimages and attacked the Christian Byzantine Empire. In 1095, the Pope promised to help the Byzantine emperor. He called on Christians to reclaim Jerusalem from the Muslims. He also stated that those who joined this expedition would have their sins forgiven. As a result, a holy war known as the First Crusade took place" (Ford et al., 2020, p. 28).

The textbook gives a self-sacrificing image to those who participated in the Crusades and presents a narrative. For example, Duke Godfrey of Lorraine is described as follows: "They were setting out on a 2,000-mile journey to Jerusalem. They didn't know if they would ever return. Godfrey of Bouillon was a deeply religious man who wanted to show his devotion to God by joining the Crusade. He had sold most of his land to pay for the journey to Jerusalem" (Ford et al., 2020, p. 29). The textbook, which also includes interesting findings by historians about the Crusades, lists these findings as follows.

- Between 50,000 and 100,000 Christians joined the long march to Jerusalem. The Crusaders, who came from all over Europe, spoke more than 20 different languages.
- The Crusade was led by nobles, as they believed that fighting a holy war would bring them closer to God. Some also planned to gain land for themselves.
- The nobles brought many knights with them. Poorer foot soldiers also joined the Crusade, carrying simple weapons.
- Thousands of people who did not carry weapons also took part in the Crusades. Among them were wives, children, servants, and criminals. Some hoped to escape hardships, while others hoped that God would forgive their sins (Ford et al., 2020, p. 29).

The reason the textbook focuses on Godfrey while not mentioning other Crusade leaders is that he was a duke of Lorraine in the service of the English and that he succeeded in reaching Jerusalem and achieving success. In other words, the success of reaching Jerusalem during the First Crusade is, in the textbook, indirectly attributed to the English through the focus on Godfrey. The developments during the First Crusade are presented in the textbook through an illustrated chronological timeline. The narration is not based on historical empathy but is one-sided, focusing solely on the hardships and sacrifices experienced by the Crusaders.

Additionally, the heavy emphasis on the First Crusade within the topic has disrupted the proportional balance of content distribution.

The image of a commander who looks out for his close ones

Within the topic, under the title “Crusader Violence,” the capture of Jerusalem, the terms under which the Muslim commander surrendered the city, and the Crusaders’ atrocities are explained with the following sentences. “The Muslim commander of Jerusalem agreed to surrender the city as long as his family and close advisors could leave unharmed. The rest were not so lucky. The Crusaders who stormed the city took no prisoners. They ran through the streets killing men, women, and children. Thousands of Muslims and Jews were massacred in mosques and synagogues. In the following days, the Crusaders looted Jerusalem, stealing all the gold, silver, and jewels they could find. Afterwards, they went to the Church of the Holy Sepulchre to pray and thank God for their victory. The First Crusade ended in a terrible mix of violence, greed, and religion” (Ford et al., 2020, p. 33). On one’s side, the image of the Crusader knights embarking on a sacrificial journey despite hardships is presented, while on the other side, the commander who saved himself and his close ones but surrendered the city to enemy occupation and failed to prevent the oppression of his people is portrayed within the topic.

Only the following points are mentioned regarding the Crusades that took place after the First Crusade. “After the First Crusade, Christians controlled the Holy Lands for about 200 years. However, this was never easy. In the 12th century, the Muslim world united and increasingly pressured the Christians. Between 1100 and 1292, at least seven more Crusades were launched to defend the Holy Lands, but they ultimately failed. In 1291, Muslim forces captured the last remaining Christian town in the Holy Lands” (Ford et al., 2020, p. 34). In the textbook, the emphasis on the First Crusade within the topic of Crusades has led to a lack of coverage of the other Crusades. This situation has negatively affected the content validity. At the end of the topic, the following observation is made about the outcomes of the Crusades: “The relationship between Christians and Muslims in the Holy Lands was not always hostile. People of different faiths lived in the same towns, traded, and exchanged ideas. Some of the greatest scholars in the world lived in the Muslim world. Christians were eager to learn from them. The maps and geography books produced by Muslims were more valuable than anything Europeans produced at that time” (Ford et al., 2020, p. 34).

The Crusades in the Italy history textbook

In Italy, a member of the European Union, education is compulsory from the age of 6 to 16. The levels of education consist of: preschool (ages 0–6), primary school (ages 6–11), lower secondary education (*scuola media*, ages 11–14), upper secondary education (*scuola superiore*, ages 14–19) or 3–4 years vocational schools, and higher education. The first two years of upper secondary education are compulsory. In Italy, which is divided into 20 regions, the regions have concurrent legislative power in the field of education and exclusive authority in the areas of education and vocational training (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025). In Italy, students begin taking history classes in lower secondary school. According to the lower secondary history curriculum, students who study history for three years learn about developments in Italian, European, and world history from ancient civilizations to present-day Italy. In general high schools, history education is provided every year, and the topics are classified by year as follows.

1st year: From prehistory to the Severan Dynasty,

2nd year: From the Severan Dynasty to the mid-14th century,

3rd year: From the 14th century to the first half of the 17th century,

4th year: From the second half of the 17th century to the end of the 19th century,

5th year: 20th-century history (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025).

According to the secondary education history curriculum, history should be taught with the awareness that the student is a part of local, regional, national, European, and global life. In this way, students become fully equipped citizens by participating in this collective memory in some form. The program aims for students to perceive the temporal dimension of historical events, understand the rules of how history is written, and consider the solutions individuals and societies have offered over time to their problems as a starting point for critical judgment. According to the program, history lessons should be taught with continuous references to changing lifestyles, the succession of linguistic and artistic-literary expressions, and technical and scientific advancements (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025).

The textbook *Ti Spiego La Storia il Medioevo* (Explaining Medieval History) is one of the preferred books at the lower secondary education level in Italy. The textbook, consisting of 15 chapters, covers historical developments from the High Middle Ages to the Early Modern Period. The topic of the Crusades is included in the chapter titled "Rebirth After the Millennia," under the heading "Europe Expands: The Crusades." Starting the topic by focusing on Jerusalem and the Seljuks, as in other textbooks, this textbook states the following points. "Even after the city of Jerusalem, where the tomb of Jesus Christ is located, was conquered by Muslim Arabs, the flow of Christian pilgrims never stopped. In fact, after the year 1000, it intensified further with the reform and renewal of the Church. However, by the late 11th century, the city of Jerusalem came under the control of the Seljuk Turks, who had recently embraced Islam. After inflicting a heavy defeat on the Byzantine army (Battle of Manzikert), the Seljuks conquered Syria and Palestine and began to threaten Constantinople" (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, p. 25). Unlike other textbooks, this textbook presents a different view, arguing against the idea that the Seljuks prevented Christian pilgrimages. "Baseless rumors began circulating in Europe: it was said that the new rulers of Palestine, the Seljuks, wanted to prevent Christians from making pilgrimages to Jerusalem and the Holy Sepulchre. This news was false because the Turks only charged pilgrims an entry tax to the city of Jerusalem. However, Western Christianity did not believe this to be true" (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, p. 25). The textbook, which also illustrates this with a historical visual, then focused on the Great Schism and the separation of the churches, specifically emphasizing Byzantium's request for help from Rome.

The great manifestation of religious devotion: The Crusades

According to the textbook, the Crusades are a great manifestation of religious devotion. This is because Pope Urban II's call was enthusiastically received not only by the nobility but by all Christian people. Unlike other textbooks, this one also addresses the beginning of the First Crusade, known as the People's Crusade, and under the heading "The Disorganized Fail" it states the following. "The first volunteers of the Cross were not princes or great feudal lords, but groups of fanatics, poor knights, and peasants who immediately set out for the East following the words of the clergyman Peter the Hermit. During the journey, these scattered groups, lacking leaders and discipline, looted villages and rural areas to stock supplies and massacred many Jewish communities they encountered along the way. The volunteers of the People's Crusade, lacking military training, never reached Jerusalem. As soon as they reached Turkish lands, almost all of them were killed or captured" (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, p. 26). The textbook addresses the Children's Crusades in an information box but does not follow a chronological order in presenting the topic. It states that the children who participated in the Children's Crusades either died of hunger during the journey or were captured as slaves, yet it does not offer any self-criticism on this matter.

According to the textbook, the true Crusade took place in 1096. Jerusalem was reached three years later. The Crusaders' arrival in Jerusalem is described with these words: "The long

journey was difficult due to bloody battles, famine, thirst, and the scorching sun burning their armor. In 1099, after a month-long siege, the Crusader army captured Jerusalem and mercilessly slaughtered its inhabitants” (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, p. 27). Unlike other textbooks, this one also includes a map of the Crusader states established in the Near East and emphasizes that the Crusader knight orders were founded to defend these states. The textbook explains the knight orders similarly to French textbooks. It does not cover the Second Crusade and only includes a small statue image related to it. Afterwards, it moves on to the Third Crusade, which disrupts the continuity of the topic. The textbook, which provides brief information about the Third Crusade and subsequent developments, emphasizes that the crusades did not achieve the desired outcomes, stating the following. “Jerusalem did not remain in Christian hands for long. In 1187, Sultan Saladin, a military and political leader of great skill, swiftly recaptured all the territories. Finally, the last Crusader stronghold, Acre, was taken by Muslims in 1291” (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, pp. 27-28). In the textbook, the crusades following the Fourth Crusade are not included, as is the case in other textbooks. The Fourth Crusade is covered briefly. The textbook states that at the end of this crusade, the Crusaders captured and looted the city, establishing feudal states, which further complicated the relations between the two Christian Churches that had split in 1054. Additionally, presenting it almost as a success, the textbook notes that the subsequent Crusades became a matter for the maritime Italian states. In exchange for ships, they acquired depots, roads, docks, and ports throughout the East, emphasizing that Venice gained the greatest benefits after the Fourth Crusade.

The textbook includes an activity designed to help students develop their skills in analyzing historical texts. In this activity, excerpts from Priest Robert’s Chronicle are used to create a text, followed by questions aimed at developing students’ knowledge, comprehension, interpretation, and analysis skills based on that text. This activity helps students improve their historical literacy skills. At the end of the topic, the textbook includes a reading passage titled “Religious Orders of Knighthood” about the Crusader orders and knighthood. It makes the subject clearer and further concretizes it by supporting the text with related visuals. Afterwards, similar to the French textbook, this one recommends the film *Kingdom of Heaven* and discusses its content. Historical films are indeed important for developing historical empathy skills. However, recommending only a single film is insufficient for fostering a multi-perspective understanding.

Conclusion

The examined curriculums largely overlap in terms of their objectives. Aiming to develop historical literacy skills and a sense of citizenship, these programs seek to cultivate active citizens who are more open to the world through history education. The curriculums place great emphasis on the development of historical literacy skills such as knowledge of events, chronological thinking, establishing cause-and-effect relationships, understanding historical language, conducting research, digital history, historical empathy, narrative expression, moral reasoning, use of evidence, multiperspectivity, historical interpretation, and historical contextualization and these skills are reflected in the textbooks. The curriculum aims not only to support students in developing their own identities but also to enhance their ability to make independent judgments. By exposing students to alternative perspectives of existing knowledge, the programs aim to help them recognize the “other” and better understand their own social position. The curriculums adopt an active and democratic approach toward competing identities. Students are expected to develop civic attitudes regarding the critical reflection of cultural and gender norms, value education, empathy, solidarity, take social

responsibility, contribute to cultural life, and support sustainable development. The curricula ensure that local, regional, national, European, and global history topics are equally represented in textbooks to engage citizens not only in national but also in global problem solving. For example, as stated in another study focusing on England, while English history takes a central place, British and European history constitute the main framework of the compulsory sequence in the English national history curriculum (Kabapınar, 2018, p. 237).

In terms of instructional organization, the examined textbooks first include introductory pages, followed by sections at the beginning of chapters that present key concepts and preparatory questions. The textbooks, which are quite rich in the number and variety of visuals, feature images that are consistent with the content. The textbooks include maps to provide spatial information and timelines to enhance understanding of chronology. The use of films and documentaries within the content, which appeal to visual and emotional intelligence, is highly important for addressing individual differences. This aspect has been well considered in textbooks, with films and documentaries related to the topics included accordingly. From the historical literacy skills, the development of historical language understanding, reasoning, analysis and interpretation skills has also been focused, especially in French and Italian textbooks, texts have been created by making quotations from primary and secondary sources. The textbooks, which require students to work on and analyze these texts like young historians, help develop students' historical research skills. The course books, which also use alternative measurement tools focused on process and outcome, include biographies and provide in-depth learning of historical heroes. However, a biased attitude and elements of other are evident in some of the biographical boxes included in certain textbooks. For instance, in the French textbook, the biography of Saladin is presented within a box portraying him as a leader who even ordered the killing of Christian captives, an image further reinforced by accompanying visuals. As emphasized in another study, this topic in the textbook is presented from a one-sided perspective that lacks scientific objectivity (Bahçekapılı, 2024, p. 455).

In the textbooks, the emphasis on certain topics in the teaching of Crusades has reduced the content validity. In the subject matter, greater emphasis has been placed on the causes and consequences of the Crusades, the First, Second, Third, and Fourth Crusades, and their mutual relations. The other Crusades have not been included. Although this is seen as a matter of historical significance, defeats in the expeditions and deviations from their objectives are also among the reasons for this. The teaching of the Children's Crusades is important for demonstrating the extent of religious manifestations in Europe during that period. Generally regarded as a form of self-criticism, this topic is included only in the Italian textbook. While the Crusader states established in the Near East are given a separate heading in the German textbook, they are only briefly mentioned in the other textbooks. This situation has reduced the comprehensibility of the topic. According to Tuna, who verifies this extensively covered topic in the German textbook through various historical sources, the peoples of the three religions showed tolerance toward one another and learned a great deal from each other. He notes that during the periods when Muslims were in power, a harmonious life prevailed, and this harmony stemmed from the Muslims being the giving, or generous, side (Tuna, 2014, p. 147). The outcomes and mutual relations of the Crusades have been topics that textbooks have focused on extensively. These explanations, supported by primary and secondary sources, have made the topic more understandable.

In the textbooks, the causes of the Crusades have been explained using similar expressions. Among these causes, the Seljuks' conquest of Jerusalem and Anatolia has caused differences of opinion among the textbooks. For example, as noted in another study, the German textbook views the Seljuks as a threat due to their conquest of Anatolia (Pamuk & Pamuk, 2018, p. 8). In addition, although the textbook states that the main objective was to

reclaim Jerusalem from Muslim control, as noted in another study, the actual aim was to completely expel the Turks who had settled in Anatolia and to seize control of the entire Middle East (Tuna, p. 84). Unlike the other textbooks, the Italian textbook states that the Turks only imposed an entry tax on the Crusaders for the city of Jerusalem. In addition, the French textbook has presented the concept of jihad as a counterpart to the Crusader ideology. The reason for this is that the Crusader idea is stated to have a counterpart in the Muslim world as the concept of jihad, and the subject is explained by giving the impression that there is a conflict between the two. The German textbook, which explains the causes of the Crusades according to different historical perspectives, enables students to view historical developments from various angles.

The contact of the Christian world with the Muslim world and their relations in economic, political, cultural and scientific aspects have been the subjects emphasized in textbooks. Especially in the French textbook, which adopts a Mediterranean-centered historical narrative, this topic is given more emphasis. Viewing Islam as a “living culture and political mosaic,” the textbook regards the Knights Templar as intermediaries between the East and the West. It emphasizes the development of trade in the Mediterranean and highlights that maritime city-states such as Venice, Pisa, and Genoa were in economic, scientific, and cultural interaction with the Near East. In general terms, under the heading “Adoption of the Eastern Way of Life by the Crusaders,” the textbook emphasizes how the Crusaders were influenced by the Muslim world in aspects of daily life such as clothing, food and drink, marriage practices, and other customs. It highlights their adoption of Eastern culture and the notion of becoming “Eastern” (Bahçekapılı, 2024, p. 457). The German textbook, on the other hand, focuses on the transfer of scientific advancements from the Islamic world to the Western world. The textbook, which also includes biographies of philosophers such as Ibn Sina, Al-Farabi, and Ibn Rushd, states that neither the Eastern nor the Western world hold a distinct superiority over the other and that both sides influenced each other through commercial contacts. As noted in another study, the textbook emphasizes that, although there were undoubtedly tensions among the followers of the three religions in Sicily and Spain, they showed tolerance toward one another and learned a great deal from each other (Tuna, p. 107). In the English textbook, this topic is explained through excerpts from primary sources, emphasizing that relations between Christians and Muslims were not always hostile. The textbook also highlights that some of the world’s greatest scholars lived in the Muslim world and that Christians were eager to learn a great deal from them. The Italian textbook, similar to the French one, first addresses the Crusader orders and then discusses relations with the Near East through the city-states of Venice, Genoa, and Pisa.

As a result, the Crusades, which are also emphasized in the history curricula of the relevant countries, have been included in textbooks in accordance with students’ levels. The textbooks feature various elements that contribute to the learning process, such as introductions, key concepts, preparatory questions, diagrams, tables, concept maps, timelines, information boxes, and evaluation activities. In addition, students are presented with rich content supported by visual materials. However, due to the differing attitudes of countries and textbook authors toward the Crusades, variations in content have emerged. For instance, according to Bahçekapılı, although the French textbook follows an account consistent with the fundamental sources of Islam, a similar approach has not been adopted regarding the Crusades (Bahçekapılı, p. 463). Therefore, it is suggested that the textbooks and curricula of the relevant countries should adopt a more neutral, evidence-based approach that enables students to reach their own conclusions, thereby making it possible to achieve a more ideal form of history education.

Bibliography

- Ata, B. (2006). Üniversite öncesi tarih eğitiminde siyasal tarihin yeri. Erdem, G. (Edt.), *Türkiye’de siyasal tarihin gelişimi ve sorunları* (pp. 31-49). Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Aytekin, S. (2024). *Tarih eğitiminde uluslararası arayışlar*. Hece.
- Bahçekapılı, M. (2024). Fransa’da tarih dersi programları ve kitaplarında İslam din eğitimi. *Turkish Studies – Religion*. Volume 19(4), pp. 435-468. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilgilerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (13th edition). Pegem.
- Bruneau, A., Choynet, V., Cordillac, N.A., Deschanel, B. Gerarrd, S., Gueriviere, B., Daire, A., Gonzales, A.A., & Jercunica P. (2019). *Histoire enseignement moral et civique 2de: manuel collaboratif*. Lelivrescolaire.
- Bruneau, A., Choynet, V., Cordillac, N.A., Deschanel, B. Gerarrd, S., Gueriviere, B., Daire, A., Gonzales, A.A., & Jercunica P. (2015). *Histoire geographie enseignement moral et civique 5e : manuel collaboratif*. Lelivrescolaire.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2025). Education programme. https://www.bmfr.de/DE/Home/home_node.html
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26th edition). Ankara: Pegem.
- Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., (2018). *Ti spiego la storia il medioevo*. Zanichelli.
- Council of Europe (2025). Recommendation No. 15 Rec (2001). <https://www.coe.int/en/web/portal/home>
- Dzubiel, C., Giesing, B., Stachowiak, J.H., Kahl, T., Kollenbrandt, M., Langen, G., Oswald, V., Schwengelbeck, M., Rhode, S., Sauer, M., Vollert, N., Wicke, M. & Witzmann, P. (2014). *Geschichte und geschehen*. Ernst Klett Verlag.
- Education Department (2025). National curriculum in England: history curriculum programs. <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
- Ferro, M. (2002). Siyaset ve tarih. Avrupa Konseyi, *Tarihler ve Yorumlar* (pp. 3-19). Türk Tarih Kurumu.
- Ford, M. Rilay, M., Goudie, K., Kennett, R., & Snelson, H. (2020). *Understanding History Britain in the wider world, Roman times-present*. Hodder Education.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Edt.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (pp. 147-166). SAGE.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Hacısalihoğlu, M. (2020). Giriş. Mehmet, H. (Edt.), *Balkan ve Karadeniz ülkelerinde güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı* (pp. 13-43). Yıldız Teknik Üniversitesi Balkar.
- Kabapınar, Y. (2018). İngiltere Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. (Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imajı tarih ders kitaplarındaki durum*. (pp. 233-248). Pegem.
- Kurt, B. & Turan, R. (2021). Teaching of Great Seljuk history subjects in secondary school history textbooks of Azerbaijan, Iran, Turkmenistan, Iraq, and Turkey. *Turkish History Education Journal*, Volume 10 (2), 1-20. <https://doi.org/10.17497/tuhed.917299>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). I programmi della Scuola Media. <https://www.mim.gov.it/>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2025). Kernlehrplan für die sekundarstufe I realschule in Nordrhein-Westfalen <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/index.html>

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2025). Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique. <https://www.education.gouv.fr/>
- Milko, T. (2002, November 1-2). *Tarih ders kitaplarında yeni bir anlayışa doğru* [Oral Presentation]. Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar: Avrupalı Türkiyeli Tarih Eğitimcileri Buluşmaları, İzmir, Turkey.
- Pamuk, İ., & Pamuk, A. (2018). Almanya Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmaji. (Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imajı*. (pp. 1-18). Pegem.
- Partington, G. (1980). *The idea of history education*. Routledge.
- Sıgır, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. BETA.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şimşek, A. (2018). Ön söz. Ahmet, Ş. (Edt.), *Dünyada Türk imajı tarih ders kitaplarındaki durum* (pp. iii-xii). Pegem.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih üzerine düşünmek*. Dost.
- Tuna, O. (2014). *Geschichte und Geschehen 3 isimli Alman tarih ders kitabında yer alan İslam tarihine ait bölümün değerlendirmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yalı, S. (2016). Avrupa'da tarih eğitimi ve öğretimine yönelik girişimler ve Avrupa Birliği'nin katkısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science*. Volume 26 (1), pp. 291-306. <https://doi.org/10.18069/fusbed.16741>
- Yalı, S. (2016). Tavsiye kararları çerçevesinde Avrupa Konseyi'nin tarih öğretimi vizyonu. *Turkish History Education Journal*. Volume 5(2), pp. 600-629. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279940>

<i>Additional Information:</i>	This study was produced from doctoral thesis titled: "Teaching Medieval European History and the Crusades in the USA, England, Germany, France, Spain, Turkey, TRNC, Colombia and Australia".
<i>Ethics Declaration:</i>	This scientific study conducted on the basis of educational programs and textbooks does not require the approval of the ethics committee.
<i>Statement of Contribution:</i>	The authors have contributed equally to the work.
<i>Funding:</i>	No external funding was used to support this research.
<i>Conflict-of-Interest Statement:</i>	The authors declares that there is no conflict of interest.
<i>Statement of Use of Artificial Intelligence (AI):</i>	The authors declare that no generative artificial intelligence of any kind was used in the creation of 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.





İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya'da okutulan tarih ders kitaplarında Haçlı Seferleri

Burak KURT

 0000-0001-6764-6445, E-posta: burakkurtakademik.com

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

Refik TURAN

 0000-0001-7013-3288, E-posta: beyturan@gmail.com

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

Öz: Avrupa'da ortak tarih anlayışı oluşturmak amacıyla yüz yılı aşkın süredir çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından tavsiye niteliğinde kararlar alınmıştır. Genellikle öteki algısını yıkmak ve eğitim anlayışlarındaki değişiklikler doğrultusunda alınan bu tavsiye niteliğindeki kararlara ülkelerin büyük çoğunluğu uymaktadır. Öğretim programları üzerinden ders kitaplarına da yansıyan bu tavsiye niteliğindeki kararlar ile ulusal tarih anlayışının içerik üzerindeki etkisi büyüktür. Daha çok önemli tarihi gelişmelerin öğretiminde öne çıkan bu etkiler Haçlı Seferleri'nin ders kitaplarında sunumunda da kendisini göstermektedir. Bu çalışmada, dünya tarihinin önemli dönüm noktalarından biri olarak kabul edilen Haçlı Seferleri'nin, bu seferlerde etkin rol oynayan İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya'da ders kitaplarında sunumu üzerine durulmuştur. Bu devletlerin seferlere yönelik tarih ders kitaplarındaki ortaklaşan düşünceleri, ötekileştirmeleri, öz eleştirileri, bu konu özelinde kendileri için öteki durumunda olan Müslüman dünyası ile empati kurmaları ve konuya duyarlılıkları incelenmiştir. Bunların yanı sıra devletlerin Haçlı düşüncesine bakışı, seferleri nasıl yorumladıkları, konu içerisinde seçilen görseller ve haritalar, öğrencilerin tarih okuryazarlığı becerilerini geliştirecek etkinlikler ve öneriler ortaöğretim düzeyindeki okulların öğretim programlarından ve tarih ders kitaplarından doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Ders kitapları ve öğretim programlarını önce kendi içerisinde sonra birbirleriyle karşılaştırmalı olarak yapılan betimsel analizinin sonucunda öğretim programlarının amaçları yönünden büyük oranda örtüştüğü ve tarih okuryazarlığı becerileri ile vatandaşlık bilinci kazandırmayı amaçladıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretimsel düzen ve içerik yönünden ders kitaplarına yansıyan bu durum öğrencilerin küçük birer tarihçi gibi metinler üzerinde çalışmasını sağlayarak tarihsel araştırma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. I. II. III. IV. Haçlı Seferleri, nedenleri, sonuçları ve Hristiyan dünyasının Müslüman dünyası ile ekonomik, siyasi, kültürel ve bilimsel yönlerden ilişkileri ders kitaplarının ağırlıklı olarak üzerinde durduğu konular olmuştur.

Araştırma Makalesi



Anahtar Kelimeler:

Haçlı Seferleri, öğretim programları, ders kitapları

Başvuru Tarihi: 03.09.2025

Kabul Tarihi: 01.12.2025

Yayın Tarihi: 18.03.2026

Sorumlu Yazar

Burak Kurt (burakkurtakademik@gmail.com)

Atıf Formatı

Kurt, B. & Turan, R. (2026). İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya'da okutulan tarih ders kitaplarında Haçlı Seferleri. *Turkish History Education Journal*, 1, ss. 1-19. <https://doi.org/10.17497/tuhed.177243>



Giriş

Öğretim programları oluşturulurken hedeflere ulaşmak için içerik boyutunda “Ne öğreteceğiz?” sorusunun cevabı aranır. Tarih eğitiminde bu sorunun yanıtını bulmanın en iyi yolu tarihsel önemdir. Partington bir olayın önemli olması için beş özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu özellikler; önemlilik, derinlik, miktar, devamlılık ve anlamlılıktır (Partington, 1980, s. 112). Peki devletler tarih öğretirken kendileri için öteki olanların tarihindeki önemli gelişmelerine yer veriyor mu? Yer veriyorsa nasıl bir bakış açısıyla öğretiyor? Örneğin Haçlı Seferleri anlatılırken Fransa’nın bu seferleri Müslüman coğrafyasına yönelik bir işgal hareketi olarak vatandaşlarına öğretmesi mümkün mü? Yunanistan IV. Haçlı Seferi ile İstanbul’un Latinlerce işgalini olumlu bir yaklaşımla öğretebilir mi? Yüzyıl Savaşları’nın öğretiminde Fransa, İngiltere’yi ya da İspanya yeniden fetih (reconquista) sürecini öğretirken Müslümanları haklı bulabilir mi? Daha sorular yazılmadan bu soruların cevabının “hayır” olduğu oldukça açıktır. Çünkü Avrupa’da ders kitaplarına bakıldığında en olumsuz bilgilerin komşular hakkında verilmiş olanlar olduğu görülmektedir (Milko, 2002, s. 82). Tarihçiler bunun sebebinin genellikle ulusal tarih anlayışı olduğunu düşünmektedir. Ulusal tarih anlayışı tüm insanlığın tarihini sahiplenici ve başka milletlere olumlu bir izlenim verecek kadar ders kitaplarında yer açıcı değildir. Bunun nedeni tarihte mensubu olunan topluluk biz iken dışarıda kalan toplumların öteki olarak yansıtılmasıdır. Öteki olanlar da devamlı olarak kötülenmiştir (Kurt & Turan, 2021, s. 2). Bunun yanı sıra ötekinin yaratılması toplumsal bir süreç olarak da görülmektedir. Hatta ötekinin olmadığı bir toplumu düşünmenin zor olduğu gibi kimlikten ve toplumsal gruptan söz etmeye imkân da yoktur (Tekeli, 1998, s. 1-2).

Öteki algısını yıkmak ve barışçı bir anlayış ile tarihi konuların öğretimini gerçekleştirmek için önce Cooperation Intellectuelle daha sonra UNESCO, Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği, EUROCLIO, Georg Eckert Enstitüsü gibi kurum ve kuruluşlar tavsiye niteliğinde kararlar alarak üye ülkelerin bu kararlara uymalarını sağlamaktadır. Örneğin II. Dünya Savaşı’ndan sonra Birleşmiş Milletler ve UNESCO yalnızca siyasi ve ekonomik önlemlerle savaşların engellenmesinin mümkün olmadığını görmüş ve dünya barışının ancak eğitim, bilim ve kültür ile gerçekleşeceği üzerinde durmuştur. Bunu sağlamak için de tarih programları ve ders kitaplarının içeriğine ilişkin uluslararası toplantılar düzenlenmiş ve siyasi tarihten çok uygarlık tarihinin önemi ile savaşların nasıl öğretileceği üzerinde durulmuştur (Ata, 2005, s. 1). 2000’lere gelindiğinde ise Avrupa Konseyi “Rec 2001 Projesi” ile tarih öğretimine ilişkin tavsiye kararlarını ortaya koymuştur. Bu kararlara bakıldığında temel değerlere vurgu yapıldığı, vatandaşların yetiştirilmesinde farklılıklara saygının artırılması, çokperspektifliliğe dikkat çekildiği, insan hakları ve demokrasi üzerinde durulduğu, insanlığa karşı suçları önlemek için tarihin bir araç olduğu, halklar arasında güvenin sağlanması ve Avrupa’nın inşasında gençlerin etkin katılımı gibi konular yer almıştır (Avrupa Konseyi, 2025). Avrupa Konseyi’nin geliştirdiği bir diğer proje ise “Tarih Öğretiminde Öteki İmajı” projesidir. Bu proje ile kültürler ve inançlar arası diyalogların geliştirilmesi, tarih öğretmenlerinin eğitilmesi ve tarih eğitimi alanında çalışanların desteklenmesi amaçlanmıştır (Yalı, 2016, s. 299). Avrupa Konseyi ayrıca Avrupa kimliği adı altında ortak tarih oluşturmak için fazlasıyla çaba göstermiştir. Bu amaçla da ortak değerlerin ve referansların yaygınlaştırılması adına “Sınırlarla Ayrılmamış Bir Avrupa İçin Ortak Tarih Projesi” geliştirmiştir. EUROCLIO’nun yönetiminde yer almış olan Aytekin’e göre sınırların iç içe geçmiş olduğu, alışverişin dahi farklı ülkeye ait yakın kasabalarda yapıldığı bir dünyada tarih derslerinin içerik ve yöntemini de gözden geçirmek gereklidir” (Aytekin, 2024, s.81-82).

Avrupa Konseyinin 2011 yılı “Tarih Öğretiminde Kültürlerarası Diyalog ve Öteki’nin Görüntüsüne İlişkin Tavsiye Kararı” tarih alanının yaşam boyu eğitim kapsamında ele alınması, aktif ve etkileşimli eğitimin sağlanması için öğretim malzemeleri ve tarih ders kitaplarının geliştirilmesi ile bu alanda hizmet veren tüm kurumların ve paydaşların teşvik edilmesi,

bunlarla iş birliğinin arttırılmasına yönelik ihtiyacı dile getirmesi bakımından önemlidir (Yalı, 2016, s. 617). Tarih eğitimi konusunda ortak bir diğer çalışma da Avrupa Konseyi ile EUROCLIO tarafından başlatılmıştır. “Ortak Avrupa Tarihi Öğretimi: Temalar, Perspektifler ve Düzeyler” başlıklı konferansta ortak bir Avrupa tarihine geçişin istendiği belirtilirken bunu gerçekleştirmenin de zor olduğuna vurgu yapılmıştır (Yalı, 2016, s. 302). Zor olma nedenleri fikir çatışmaları, farklı yorumlar, metodolojik ve ideolojik anlaşmazlıklardır (Ferro vd., 2003, s. 9). Stradling’e göre ortak tarih ve kültürel miras odaklı Avrupa tarihi öğretimin de ağır basan eğilim ise Eski Çağlardan günümüze kadar Avrupa Tarihi’ni açılımlı ve kesintisiz bir anlatı olarak sunmaktır (Stradling, 2003, s. 7).

Ortak tarih anlayışına ilişkin olarak son yüzyılda çok sayıda tavsiye niteliğinde karar alınmış olsa da bu kararları uygulamaya koyan devletlerin günümüzde dahi Haçlı Seferleri’nin ders kitaplarındaki temsiline ne ölçüde önem verdikleri tartışmalıdır. Bu bağlamda Haçlı Seferleri’nin öğretiminde, ülkelerin içerik bakımından hangi noktalarda ortaklaştıkları, hangi noktalarda ötekileştirici anlatılara başvurdukları, tarihsel gerçeklerle yüzleşme ve öz eleştiri geliştirme eğiliminde olup olmadıkları, özellikle de kendileri açısından “öteki” konumunda bulunan Müslüman dünyasına yönelik empati ve duyarlılık gösterip göstermedikleri önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Ders kitaplarına yönelik mevcut çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla belirli tarihsel dönemlerdeki yoğun gelişmelere veya öğretim programlarının genel yapısına odaklandığı; buna karşın Haçlı Seferleri’nin ders kitaplarında nasıl öğretildiğini doğrudan ele alan kapsamlı bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda yürütülen söz konusu araştırma, Haçlı Seferleri’ne katılan başlıca ülkeler olan İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya’nın seferlere ilişkin bakış açılarını, gelişmeleri nasıl yorumladıklarını, ders kitaplarında kullanılan görsel materyalleri ve sunulan etkinlikleri, öğrencilerin tarih okuryazarlığı becerilerini geliştirecek uygulamaları ve önerileri betimleyerek ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca farklı ülkelerin ders kitaplarındaki Haçlı Seferleri anlatılarını karşılaştırmalı bir çerçevede ele alarak ötekileştirici söylemleri, empati eksikliklerini ve pedagojik açıdan sorunlu yönleri görünür kılmakta; böylece daha kapsayıcı ve eleştirel bir tarih öğretimi anlayışına katkı sunmaktadır.

Konuya ilişkin benzer çalışmalar incelendiğinde, ilk olarak editörlüğünü Ahmet Şimşek’in yürüttüğü *Dünyada Türk İmajı* başlıklı çalışma öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, 38 farklı devletin tarih ve sosyal bilgiler ders kitapları çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiş; özellikle ders kitaplarında Türklerin nasıl temsil edildiği üzerinde durulmuştur. Bunun yanında ülkelerin öğretim programlarına yönelik bilgiler sunulmuş ve ders kitaplarındaki mevcut durum betimleyici bir yaklaşımla ortaya konmuştur (Şimşek, 2018, s. iv–xii). Benzer şekilde, editörlüğünü Mehmet Hacısalihoğlu’nun yaptığı *Balkan ve Karadeniz Ülkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı* adlı çalışma da alandaki önemli araştırmalardan biridir. Bu çalışmada 14 farklı ülkenin tarih ve sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş ve Osmanlı Devleti’nin bu kitaplarda hangi imajla yer aldığı analiz edilmiştir (Hacısalihoğlu, 2020, s. 12–15). Söz konusu çalışmalar hem kapsamları hem de ele aldıkları temalar bakımından mevcut araştırma için temel bir ilham kaynağı niteliği taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırma ders kitapları ve öğretim programları üzerinde derinlemesine inceleme yapma gerektirdiği için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algı ve durumların doğal ortamda oldukları gibi gözlenmesine odaklanan araştırma olmakla beraber sosyal gerçeğe ve probleme yorumlayıcı ve doğal olarak yaklaşmakta ve birden

fazla teknik kullanmaktadır (Balcı, 2022, s. 35). Nitel araştırmalar da izlenen yol tümevarımsal olup araştırma desenleri esnek ve dinamiktir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 255). Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkındaki bilgileri içeren yazılı ve diğer türdeki tüm materyallerin analizlerini yapmaya yarayan bir nitel araştırma veri toplama tekniğidir (Sığırı, 2021, s. 248). Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılırken Forster'ın tavsiye ettiği aşamalara uyulmuştur. Bu aşamalar; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama ve kategorilendirme için bir sistem benimseme, veriyi analiz etme ve son olarak veriyi kullanmadır (Forster, 1994. s. 165).

Evren ve Örneklem

Çalışmada örneklem olarak İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya'nın ders kitaplarının seçilmesinin temel nedeni, bu ülkelerin Haçlı Seferleri'ne doğrudan katılmış olmaları ve ders kitaplarının içerik, görseller, etkinlikler ve tarih okuryazarlığı becerilerini geliştirme potansiyeli açısından öne çıkmalarıdır. İlgili ülkelerde zorunlu tutulan tarih ders kitapları olmadığı için öğretim programlarına uygun olarak öğretmenler ya da okullar tarafından seçilen tarih ders kitapları bulunmaktadır. Bu ders kitapları arasından Almanya'dan seçilen *Geschichte und Geschehen* ders kitabı, ülkenin en kalabalık eyaleti olan Kuzey Ren-Westfalya başta olmak üzere çoğu eyalette yaygın olarak kullanılmakta olup, içerik kapsamı, görsel materyalleri ve etkinlikleriyle öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini destekleme potansiyeli nedeniyle örneklem kapsamına dahil edilmiştir. İngiltere'den seçilen *Understanding History: Britain in the Wider World, Roman Times–Present* ve İtalya'dan seçilen *Ti Spiego la Storia: Il Medioevo* ders kitapları, ortaöğretim düzeyinde en çok tercih edilen kaynaklar arasında yer almakta ve öğretim programlarıyla uyumlu olmalarının yanı sıra, içerik, etkinlik ve görseller açısından öğrencilerin tarihsel analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme kapasitesi bakımından öne çıkmaktadır. Fransa'dan seçilen *Histoire Enseignement 2d* kitabı ise genel ve teknoloji liselerinin 1. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış olup özellikle Paris, Lyon, Marseille, Toulouse ve Bordeaux gibi büyük şehirlerde yaygın olarak kullanılması ve pedagojik içeriği nedeniyle örneklem olarak tercih edilmiştir. Ayrıca bu seçimlerin temel amacı farklı ülkelerde ders kitaplarının içerik, görsel kullanım ve etkinlik yönünden karşılaştırılabilirliğini sağlamak ve Haçlı Seferleri konusunun ders kitaplarındaki sunumundaki pedagojik uygulamaları analiz edebilmektir. Öğretim programları, ders kitapları ve ilgili literatür üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Tablo 1

Ders Kitapları

Kitap Adı	Yazarlar	Yılı	Yayınevi	Yayın Yeri
Ti Spiego la Storia: Il Medioevo	Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L.	2018	Zanichelli	Bologna
Understanding History	Ford, M., Riley, M., Goudie, K., Kennett, R., & Snelson, H.	2020	Hodder Education	London
Histoire Enseignement 2d	Bruneau, A., Choynet, V., Cordillac, N.A., Deschanel, B. Gerarrd, S., Gueriviere, B., Daire, A., Gonzales, A.A., & Jercunica P.	2019	Lelivrescolaire	Lyon
Geschichte und Geschehen	Dzubieli, C., Giesing, B., Stachowiak, J.H., T., Kollenbrandt, M., Langen, G., Oswald, V., Schwengelbeck, M., Vollert & Wicke, M.	2014	Ernst Klett	Stuttgart

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya’da yer alan ortaöğretim düzeyi okulların tarih ders kitaplarından ve öğretim programlarından elde edilmiştir. Yazar 1 İngiltere ve İtalya’nın, Yazar 2 ise Fransa ve Almanya ders kitaplarının ve öğretim programlarının Türkçeye çevirisini yapmıştır. Ders kitaplarından ve öğretim programlarından elde edilen verilerin incelenmesinde doküman analizi türlerinden olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimleme, araştırmacının incelediği konuyla ilgili özellikleri, nedenleri ve sonuçları ele almasını ve açıklamasını kapsayan bir süreçtir (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 434). Önce kendi içerisinde sonrasında birbirleriyle karşılaştırmalı olarak yapılan betimsel analizde ilk olarak veri toplama süreci ve çevirilerle çalışmaya başlanılmış olup, daha sonrasında Haçlı Seferleri tarihi konuları ayrı ayrı ders kitaplarından tasnif edilmiştir. Ardından konular arası bağlantı kurulmuş ve analizler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ise bulgulara ilişkin açıklamalar ve yorumlar yapıp çalışma raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Almanya tarih ders kitabında Haçlı Seferleri

Avrupa Birliği üyesi olan Almanya’da eğitim her eyaletin kendi yapısına göre ve anayasaya uygun olarak örgütlenmektedir. Ülkede ilköğretim ve ortaöğretim zorunludur. Eğitim kademeleri; okulöncesi (3-6 yaş), ilköğretim 4 yıl (6-10 yaş), ortaöğretim I. kademe 6 yıl (10-15/16 yaş), ortaöğretim II. kademe (15/16-18/19 yaş) ve yükseköğretimdir (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025). Eğitimde eyaletler arası farklılıklar olduğu için Kuzey Ren Vestfalya eyaleti örneklem olarak seçilmiştir. Bu eyalette öğrenciler 5. sınıftan itibaren tarih dersi almaktadır. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti öğretim programına göre öğrenciler tarihi gelişmeler, önemli şahsiyetler ve tarihi yapılar üzerine düşünerek tarihi süreçlerin karmaşıklığını, değişim ve sürekliliği, eş ve farklı zamanlılığı, riskleri ve fırsatları, değişebilirliği ve kişiler arasındaki ilişkiler üzerine bilgi sahibi olmaktadır. Tarih öğrencilerin kendi kimliğini geliştirdiği gibi özerk yargılarda bulunma yeteneğini de arttırmaktadır. Mevcut bilginin alternatiflerine dair bilgiyle öğrenciler ötekiliği incelemekte ve kendi toplumsal konumunu bulmaktadır. Program yansıtıcı bir tarih bilinci teşvik etmeye odaklanmıştır. Tarihi anlamlı bir şekilde aktarmanın yanı sıra kaynakları analiz etme ve değerlendirme becerilerini de geliştirerek tarih bilincinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Rakip kimliklere karşı aktif ve demokratik bir yaklaşımı teşvik ettiğini belirtmektedir. Programa göre tarih dersinin yerine getirmesi gereken görevler içerisinde; kültürel ve cinsiyet kalıplarına eleştirel bakılması, empati, değerler eğitimi ve dayanışma tutumlarının geliştirilmesine de katkıda bulunma vardır. Demokratik bir toplum tasarlamak için sosyal sorumluluklar alma, kültürel hayata katkıda bulunma ve sürdürülebilir kalkınma gibi gelecek nesiller için yaşamın doğal temellerinin korunması üzerine tutum geliştirmektedir (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2025).

Eyalette ortaöğretim I. kademe düzeyinde Tarih ve Günümüz (Geschichte und Gegenwart) ders kitabı önerilirken ortaöğretim II. kademede Tarih ve Yaşanmışlıklar (Geschichte und Geschehen) ders kitabı önerilmektedir. Bu çalışmada Haçlı Seferlerinin yer aldığı Tarih ve Yaşanmışlıklar ders kitabının üzerinde durulmuştur. Ders kitabı Roma İmparatorluğu’nun sonlarından XIX. yüzyıla kadar dönemi kapsamaktadır. Kitabın başlangıcında tarih metodolojisine ve tarih şeritlerine yer verilmiştir. Kitabın “Hristiyanlık ve İslamiyet Bir Çatışma Tarihi mi” ünitesinde Doğu ve Batı dünyalarının birbirini etkilemeleri, Haçlı Seferleri, Haçlı devletleri ile Osmanlı Devleti konuları anlatılmaktadır. Doğu ve Batı dünyalarının birbirlerini etkilemeleri konusunda başlangıçta İslam dünyasındaki bilimsel ilerlemelere yer verilirken sonrasında bu bilimsel ilerlemelerin Batı dünyasına geçişine odaklanılmıştır. Doğu ya

da Batı dünyalarının birbirlerine üstünlüklerinin olmadığı ve iki tarafında ticari temaslar ile birbirlerinden etkilendikleri belirtilmiştir. Kitapta diğer konularda olduğu gibi bu konunun içerisinde de birincil ve ikincil kaynaklardan alıntılara yer verilmiştir. Görseller ve çalışma önerileri ile de desteklenen bu alıntılar konuyu daha anlaşılır kılmıştır. Ders kitabı üç ilahi dinin kutsal şehrinin Kudüs olduğunu şöyle açıklamaktadır. “Yahudiler, Kral Hirodes zamanından kalma antik tapınağın kalıntılarında, Ağlama Duvarı olarak adlandırılan yerde dua ederken Hristiyan hacılar Kutsal Kabir Kilisesi’ne gelirlerdi. Müslümanlar ise Kubbet-üs Sahra’ya ve Mescid-i Aksa’ya saygı göstermektedir. Kubbet-üs Sahra Hz. Muhammet’in Mirac’a yükseldiği yer olarak bilinmektedir” (Dzubiel vd., 2014, s. 114).

Tanrı istediği için yapılan seferler

Ders kitabında Haçlı Seferleri geniş yer bulmuştur. Birincil ve ikincil kaynaklardan alıntılarla da desteklenen içerik verilen görseller ve haritalar ile de daha anlaşılır olmuştur. Konuya Papa II. Urban’ın Klermont Konsili konuşması ile başlanmıştır. Sonrasında bir tarihinin bu seferler için “Deus lo vult” yani Tanrı öyle istiyor sözü vurgulanmıştır. Kitapta zulüm gören hacılar ve Kutsal Kabir Kilisesi’nin yıkılması, Selçuklu tehdidi, Roma ve Bizans arasındaki ilişki, siyasi iktidar mücadelelerinin arka planına karşı Haçlı Seferi çağrısı gibi kenar başlıklar altında yer alan Haçlı Seferlerinin nedenleri diğer kitaplara oranla geniş yer bulmuştur. Bizans İmparatorluğu’nun sefer öncesi durumu ve Türklerin Anadolu’yu fethi üzerine de duran ders kitabı ardından Doğu Kilisesi konusuna geçiş yapmıştır. Bu konuda Papa II. Urban’ın siyasi iktidar mücadelelerinin arka planına karşı Haçlı Seferi çağrısı vurgulanmıştır. I. Haçlı Seferi “Kudüs’ün fethi” ve “Şiddet ve dindarlık: bariz bir çelişki” başlıkları altında ele alınmıştır. Ders kitabına göre binlerce kişinin bu sefere katılmasında Fransız şövalyelerinin etkisi büyüktür. Sefer sonunda Kudüs’ün Haçlılar tarafından ele geçirilişi şu sözlerle belirtilmiştir. “Haçlı ordusu Anadolu’yu geçerek Suriye’yi fethetti ve Hristiyanlar, Yahudiler ve Müslümanlar için kutsal olan Kudüs şehrini 1099’da ele geçirdi. Haçlılar hiçbir Türk veya Arap prensinin bölgede güçlü olmadığı bir zamanda bölgeye geldiler. Yerel güçler arasındaki anlaşmazlıkları fırsat gören Haçlılar bölgede kontluklar kurdular. 1096-1099 yılları arasındaki Haçlı Seferi, Hristiyan-Müslüman çatışmasının yalnızca bir aşamasını oluşturdu” (Dzubiel vd., 2014, s. 131).

Ders kitabında diğer ders kitaplarında olduğu gibi kaynaklardan alıntılar yapılarak metinler oluşturulmuştur. Bu metinlerde Papa II. Urban’ın Klermont Konsili’ndeki sözleri, dönemin kroniklerinden alınan metinler ve tarihçilerin görüşleri yer almıştır. Örneğin İngiliz tarihçi Jonathan Phillips’in Kutsal Savaş adlı kitabının önsözü verilmiş ve onun şu söz özellikle vurgulanmıştır. “I. Haçlı Seferi’nin ortaya çıktığı Avrupa’nın temel özellikleri, yaygın şiddet ve bariz bir çelişkiyle derin dindarlıktır” (Dzubiel vd. s., 2014, s. 132). Diğer bir örnek metin Würzburg Yıllıkları’ndan alınmıştır. Bu metinde Haçlı Seferleri sert biçimde şöyle eleştirilmiştir. “Hristiyanları boş sözlerle baştan çıkardılar ve dünyayı saçma sapan sözleriyle Kudüs’ü kurtarmak için Sarazenlere karşı savaşa sürüklediler. Haçlılar çok çeşitli nedenlerden ilham aldılar. Huzursuz insanlar ve yoksullar yabancı toprakları görmeye ilgiliydi. Haçlılar sadece Mesih’in düşmanlarına değil aynı zamanda Hristiyanlığın her dostuna da karşı çıktılar... Borçlarının ağırlığı altında ezilen, efendilerine olan görevlerinden kaçmak isteyen veya işledikleri suçların cezalandırılmasından korkan başkaları da birdenbire Tanrı’nın yüceliği için çabalıyormuş gibi görünmeye başladı” (Dzubiel vd., 2014, s. 134). Metinler arasında dikkat çekici bir diğer metinde İngiliz kilise tarihçisi Jonathan Riley Smith’e ait olandır. Tarihçi bu metinde Haçlıların sefere çıkma nedenleri üzerine farklı tarih anlayışlarından tarihçilerin yorumlarına yer açmıştır. Örneğin Materyalistlere göre Haçlı Seferlerinin nedenlerinin tamamen maddiyata dayandığını belirtmiştir. Tarih anlayışlarına göre tarihi gelişmelerin yorumlanması öğrencilerde farklı bakış açılarının görmesini sağlamaktadır. Çokperspektiflilik olarak bilinen bu

uygulama ile öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden olan eleştirel düşünme becerileri gelişmektedir.

Birlikte yan yana birbirlerine karşı

Ders kitabında ilgili ünitenin bir diğer konusu Yakındoğu'daki Haçlılardır. Diğer ders kitaplarında Haçlı Seferleri bağlamında ele alınan bu konu bu ders kitabında ayrı bir başlık altında verilmiştir. Bu konu içerisinde daha çok Haçlılarla Müslümanların birbirlerine yönelik tutumu üzerinde durulmuştur. Ders kitabına göre Avrupa'dan Yakındoğu'ya gelen Haçlılar Doğu'da bilim, teknoloji ve sanatta kendilerinden çok daha üstün bir kültürle karşılaşmışlardır. Sonrasında Haçlıların yalnızca bir kısmının Yakındoğu'da kaldığını belirten ders kitabı buraya yerleşenlerin yerel yaşam tarzına açıldıklarını vurgulamıştır. Ders kitabına göre bu durum Selahattin Eyyubi ile değişmiştir. "Haçlıların durumu XII. yüzyılın ikinci yarısında, birbiriyle çatışan yerel Müslüman yöneticilerin Selahattin Eyyubi'nin liderliği altında birleşmesiyle daha da kötüleşti. Artık Kudüs'teki İslam'ın kutsal mekanlarının yeniden fethi, bölgenin Müslüman elitleri için giderek daha önemli hale geldi. Kuzeydeki Haçlı devletleri yavaş yavaş çöktü ve 1187'de Kudüs tekrar Müslümanların eline geçti. Ancak XIII. yüzyılın ortalarında Moğolların Doğu Anadolu ve Kuzey Suriye'ye ilerleyişi son Haçlı kalelerini kısa süreliğine rahatlattı. Ancak 1291'de Doğu'daki son Haçlı üssü olan liman kenti Akka'da düştü" (Dzubiel vd., 2014, s. 138).

IV. Haçlı Seferi ve Haçlı tarikatları üzerine genel tespitler yapan ders kitabı IV. Haçlı Seferi nedeniyle Bizans'ın zayıfladığını ve Osmanlı Devleti'nin güçlendiğini belirtmiştir. III. ve IV. Haçlı Seferi ise genel tespitler üzerinden birer cümle ile açıklanmıştır. Diğer Haçlı Seferleri yer almamıştır. Ayrıca Yakındoğu'ya yönelik bu seferlerden sonra Haçlı Seferlerinin odağının İber Yarımadası'na ve Osmanlı Devleti'ne yönelik olduğunu belirten ders kitabı daha sonra kaynaklardan alıntılar yaparak metinler oluşturmuştur. Genel olarak bu metinlerde Doğu ile Batı toplumlarının Yakındoğu'da kaynaşması, Haçlıların Doğu yaşam tarzına uyumu, kültürel farklılıkları, İstanbul'un Haçlılar tarafından yağmalanması gibi konular yer almaktadır. Metinlerden bir diğeri ise çağdaş bir yazar Amin Maalouf'un Haçlı Seferlerinin günümüz için önemi konusundaki tespitleridir. Bu metinde olduğu gibi tarihi olayların günümüze yansımalarının açıklanması öğrenciler açısından önemlidir. Çünkü öğrenciler çoğu zaman tarihi gelişmelerin kendisine odaklanmaktadır. Bu yüzden günümüze etkileri üzerine durmamaktadırlar. Geçmiş ile günümüzün bu şekilde ilişkilendirilmesi tarih bilimini işevuruk hale getirmektedir.

Propaganda için yazılan Haçlı şiirleri

Ünite sonundaki konulardan de birisi şiirlerin Haçlı Seferi açısından propaganda oluşturmasıdır. Bu konuda şu hususlar belirtilmiştir. "Hristiyanlarla Müslümanlar arasındaki çatışmada Haçlı propagandası hafife alınmaması gereken bir rol oynadı. Resimlerin yanı sıra Hristiyanlar tarafından yazılan ve müzik haline getirilen Haçlı şiirleri de bulunmaktadır. Bu şiirler Kutsal Topraklara yapılan seferlere katılmayı motive etmeyi amaçlıyordu" (Dzubiel vd., 2014, s. 154). Ders kitabında yer alan bir propaganda şiiri şu şekildedir.

Kutsal Topraklarda Hristiyanlar ve Müslümanlar

Putperest kalabalık öfkeleniyor,
Mesih'in adını lanetliyorlar.
"İntikam, intikam!" diye haykırıyorlar,
Kimse kıpırdamıyor!
Hristiyanlar
Buzağılar gibi katlediliyor;
Yaşlılar, genç kızlar, küçük çocuklar,

Kurbanlar gibi ölüyorlar.
İşkence aletlerinin altında
İnanç kardeşlerimizin sayısı azalıyor;
Orada tamamen çıplak yatıyorlar,
Ne giysileri var ne de yardım eden bir eli var.
Yoldan geçenler durup bakıyorlar:
Ölen bu zavallılara bakın.

Mesih'e adanmış dilleri
Ağızlarından kesiliyor.
Acımasız zulümcülerimiz onları katlediyor;
Dünyanın kralları pusuda bekliyor!
Hristiyan! Tehlikeler karşısında
Hayatını toza at,

Tıpkı Mesih'i toza atanlar gibi!
Acımasız cellatlar
Adaletsiz yargıçlardır;
Kutsal rahiplere karşı
Kılıç, öfkeyle savrulur! (Dzubiel vd., s. 154)

Ünite sonunda öğrencilerde çokperspektiflilik ve tarihsel empati yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklere yer verilmiştir. "Perspektif seç" başlığı altında yer alan bu etkinliklerde Müslüman ya da Hristiyan tarafın bakış açısıyla örnek olarak verilen karakterlerden birini öğrencilerden seçmesini ve seçilen karakter üzerine şiir yazması beklenmektedir. Tarih öğretiminde şiirin önemli yeri vardır. Ritmik zekaya sahip ya da şiir becerisini geliştirmeyi amaçlayan öğrenciler için bu etkinlik oldukça önemlidir. Ders kitabında İslam Dünyası Tarihi Gelişmeleri ile Latin Roma'da Din ve Devlet Gelişmeleri ayrı tarih şeritleri ile gösterilmiştir. Konuların tarih şeriti üzerinde verilmesi öğrencilerin konuya bütüncül bakmasını sağlamıştır.

Haçlı Seferlerinin uzun vadeli sonuçları arasında özellikle vurgulanan madde XIX. ve XX. yüzyıllarda "Avrupa-Amerikan emperyalizmi" ile İslam dünyasında Hristiyan Haçlılardan gelen tehdit duygusunun yeniden canlanması olmuştur. Sonrasında çalışma önerileri ve sınavlara hazırlık etkinliklerine yer açan ders kitabı sınava hazırlanma konusunda eğitsel rehberlik de sunmaktadır. Örneğin öğrencinin sınava hazırlanırken nasıl çalışılması gerektiği, sınavdan önceki haftalarda, sınavdan bir gün önce, sınav anında ve sınavdan sonra aksi bir durum olursa nasıl bir yol izleyeceği yer almaktadır. Ders kitabı üzerinden doğrudan sınava yönelik verilen bu rehberlik diğer ders kitaplarında bulunmamaktadır. Ders kitabı üzerinden öğrenciye ne derece etkili eğitsel rehberlik verileceği tartışmalı bir konudur. Fakat üzerinde çalışılması ve elde edilen veriler üzerinden değerlendirilmesi gereken bir konudur.

Fransa tarih ders kitabında Haçlı Seferleri

Avrupa Birliği üyesi olan Fransa'da eğitim ilköğretimden başlayarak 16 yaşına kadar zorunludur. Eğitim kademeleri; okulöncesi (3-6 yaş), ilköğretim (6-11 yaş), ortaöğretim I. kademe (collège, 11-15 yaş), ortaöğretim II. kademe (lycée, 15-18 yaş) ve yükseköğretimdir. Ortaöğretimin I. kademesi olan kolejlerde tarih ve coğrafya dersleri birlikte verilmektedir. Bu düzeyde insanlığın erken dönemlerinden günümüz Fransa'sına kadar olan gelişmeler öğretilmektedir. Ortaöğretimin II. kademesi okul türüne göre 2-3 yıl sürmektedir. Bu kademedeki genel, teknoloji ve meslek liseleri bulunmaktadır. Bu okullarda tarih dersleri okul türlerine göre değişen ağırlıkta öğretilmektedir. Öğretim programında tarih ve coğrafya dersleri birbirini tamamlayıcı disiplinler olarak görülmekte ve birlikte yer almaktadır. Genel ve teknolojik liseler için tarih ve coğrafya öğretim programına göre tarih dersi geçmişin ve günümüzün incelenmesi yoluyla Eski Çağlardan günümüze kadar gelişmeler üzerine bilgiler vermektedir. Öğrencilerin zamanı ve mekânı algılamaları ile referanslar edinmelerine yardımcı olduğu gibi aynı zamanda toplumların, farklı kültürlerin ve politikaların evrimini, kişilerin eylemlerini ve aldıkları kararları ayırt etmelerini de sağlamaktadır. Bunun yanı sıra edinilen deneyimler ve çeşitli yerlerin bilgisi aracılığıyla da öğrenciler ötekilikle de yüzleştirmektedir (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2025).

Programa göre öğrencilerin yetişkin bir vatandaş olarak girecekleri dünya geçmişten gelen tartışmaların olduğu, uzun veya kısa süreçlerin birer sonuçları olan çatışmalı, tamamlayıcı ve hatta çelişkili dinamiklerle doludur. Tarih ve coğrafya bu karmaşık hareketlerin anlaşılması için ışık tutmakta, öğrencilerin kendilerini geliştirmesine teşvik etmekte ve görünenin ötesinde derinlemesine bir anlayış geliştirerek mantıklı seçimler yapmaya hazırlamaktadır. Programa göre tarih ve coğrafya diğer ortak dersleri (ahlak ve yurttaşlık eğitimi)

ve uzmanlık derslerinden (tarih, coğrafya, politika ve jeopolitik) edinilen bilgileri geliştirmekte, özel beceriler ve yöntemler oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Kronolojik ve yapılandırmacı bir anlayışı benimseyen programına göre tarih öğretiminin amaçları; önemli dönüm noktalarının yanı sıra toplumların zaman içinde nasıl bir dönüşüm gerçekleştirdiğinin anlaşılmasını sağlamak, tarihi kaynaklar üzerine bir düşüncenin geliştirilmesini sağlamak, tarihsel akıl yürütme becerilerini geliştirmek, insan eylemlerini kendi bağlamı içinde dönemine göre yerleştirme yeteneğini kazandırmak, Fransa'nın, Avrupa'nın ve dünyanın gelişmesine katkıda bulunan bilgilerin, değerlerin ve referans noktalarının farkında olunmasını ve genel kültürün geliştirilmesini sağlamaktır (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse 2025).

Fransa'da zorunlu tutulan tarih ders kitapları bulunmamaktadır. Öğretim programına genel olarak uyularak hazırlanan tarih kitaplarının tercihi öğretmenlere bırakılmaktadır. Ortaöğretim I. kademe olan kolejlerin 6. sınıflarında (11-12 yaş) Eski Çağ, 5. sınıflarında (12-13 yaş) Orta Çağ Avrupa ile XVI. XVII. yüzyıl tarihi konuları, 4. sınıflarda (13-14 yaş) XIX. yüzyıl sonuna kadar tarihi ve son olarak 3. sınıflarda (14-15 yaş) XX. yüzyıl tarihinin öğretimi yapılmaktadır. Kolej düzeyi okullarda Orta Çağ Avrupa tarihi konuları 5. sınıf (12-13 yaş) düzeyinde işlenmektedir. Bu düzey sınıflarda genelde derse yardımcı kaynak olarak Tarih ve Coğrafya: Ahlaki Yurttaşlık Eğitimi (Histoire-Geographie: Enseignement Moral et Civique 5e) kitabı tercih edilmektedir. Bu ders kitabı tarih, coğrafya, ahlak, vatandaşlık ve disiplinler arası uygulamalı öğretim olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Kitabın başlangıcında tanıtıma, İngiltere ders kitaplarında olduğu gibi öğretim programına ve içerik bilgilerine yer verilmiştir. Öğretim programının kitapta yer alması hem ebeveynlere ve öğrencilere programın amaçları ve kazanımları gibi konularda bilgi vermekte hem de ders kitabının programa uygunluğu konusunda güvence sağlamaktadır. Haçlı Seferleri konuları ortaöğretim I. ve II. kademelerindeki derslerde işlenmektedir.

Ortaöğretim II. kademedeki okutulan Tarih ve Coğrafya: Ahlaki Yurttaşlık Eğitimi 2 (Histoire-Geographie: Enseignement Moral et Civique 2) ders kitabının "İslam'ın Doğuşu ve Yayılışı" ünitesinde İslam Tarihi konuları ve Haçlı Seferleri yer almaktadır. Ünite içerisinde "Haçlı Seferleri" başlığı altında ele alınan bu konu kısa tutulmuştur. Haçlı Seferlerinin amaçları şu şekilde belirtilmiştir. "Müslüman Türkler Batılı hacıların Kutsal Topraklara seyahat etmesini engelledi. Papa, Kudüs'ü geri alıp elinde tutmak için Haçlı Seferlerini başlattı. Bu seferler 1095-1291 yılları arasında gerçekleşti" (Bruneau vd., 2025, s. 52). Kitapta Haçlı Seferlerinin nedenlerini sadece Türklerin Kudüs'ü ele geçirmeleri olarak gösterilmesi konunun anlaşılması bakımından yetersizdir. Konu içerisinde I. Haçlı Seferi haritasına da yer açan ders kitabı ardından birincil kaynaklardan alıntılanan metinlere yer vermiştir. Kitapta Selahattin Eyyubi esirleri dahi öldürten bir lider olarak şu şekilde belirtilmiştir. "Mısır hükümdarı Selahattin Haçlılara misilleme yapmak için bir ordu kurdu. Mısır'dan Suriye'ye ilerledi. 1187'de Haçlılara karşı kazandığı zaferin ardından bazı Hristiyan esirlerini idam etti (Bruneau vd., 2025, s. 52). Bir elyazmasında çizilen görselle Hristiyanlara kötü davranan bir lider izlenimi verilerek açıklanan Selahattin Eyyubi ders kitabında oldukça ötekileştirilmiştir.

Konu içerisinde birincil kaynaklardan alıntılara yer verilmesi gelişmeleri dönemin gözünden öğrencilere sunması bakımından önemlidir. Bu alıntılar arasında "Haçlıların Doğu yaşam tarzını benimsemesi" başlığı altında Foucher de Chartres'in şu sözlerine yer verilmiştir. "Batılı olan bizler Doğulu olduk. Doğum yerlerimizi çoktan unuttuk. Bir başkası, kendi vatandaşı olmayan, bir Suriyeli veya Ermeni, hatta vaftiz lütfunu kazanmış bir Arap kadınla evlendi. Çeşitli diller konuşuyorlar ve hepsi birbirini anlamayı çoktan başardı. Kendi ülkelerinde fakir olanları Tanrı burada zengin ediyor. Doğu'yu bu kadar elverişli bulanlar Batı'ya neden dönsünler ki?" (Bruneau vd., 2025, s. 53). Diğer bir alıntı da ise bir Müslüman'ı namaz kılarak rahatsız eden bir Hristiyan'ı oradan uzaklaştıran Tapınak Şövalyelerine değinilmiştir. Bu bakımdan ders

kitabında Yakınoğu’ya gelen Haçlıların bölgede temel haklara izin verdiği hatta bu hakların koruyuculuğunu yaptığı izlenimi verilerek bir anlatım gerçekleştirilmiştir.

Genel liselerde verilen tarih derslerinde okutulan Tarih: Ahlak ve Medeniyet Eğitimi 2 (Histoire: Enseignement Moral et Civique 2) ders kitabında Haçlı Seferlerine “Clairvauxlu Bernard ve İkinci Haçlı Seferi (1146-1149)” başlığı altında kısaca değinilmiştir. Akdeniz merkezli bir tarih anlatım gerçekleştiren ders kitabında I. Haçlı Seferi konusuna fazla değinilmeden II. Haçlı Seferine geçilmiştir. Bu konuda sadece şu hususlar belirtilmiştir. “1096-1099 sırasında Haçlılar, Kudüs’ü ele geçirip Yakınoğu’da Latin devletlerini (Kudüs Krallığı, Antakya Prenslığı ve Urfa ve Trablus kontlukları) kurmayı başardılar. 1144’te Müslümanlar Urfa şehrini geri aldılar. Bunun üzerine II. Haçlı Seferi (1146-1149) bir yardım harekâtı olarak planlanmış ancak başarısızlıkla sonuçlanmıştır” (Bruneau vd., 2019, s. 70). Kolej düzeyi ders kitabında Haçlılar ayrı başlık altında yer alsa da üzerinde yeterince durulmamıştı. Benzer şekilde lise düzeyi bu ders kitabında da üzerinde durulmadığı görölmektedir. Clairvaux’lu Bernard ve II. Haçlı Seferi başlığı altında birkaç cümle ile I. Haçlı Seferi aktarılmaya çalışılmıştır. Ancak konunun anlaşılabilirliği açısından yeterli değildir. Ayrıca II. Haçlı Seferi de nedenleri, gelişimi ve sonuçları üzerinden değil tarihi kaynaklardaki Doğu ile Batı arasındaki kültürel kaynaşma üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Tarihi metinler üzerinden Haçlı Seferleri konusunun özömlenmesi tarihçilik becerilerinin kazanılması yönünden iyi bir uygulamadır. Fakat tarihi hadiselerin sebep ve sonuçları, özellikle gelişim aşamalarının da ders kitaplarında verilmesi konunun anlaşılabilirliği açısından önemli olmasına rağmen kitapta yer verilmemiştir.

“şiddet ve çatışmalar” konusunda Haçlılar, yeniden fetih, cihat gibi kavramları açıklayan ders kitabı Selahattin Eyyubi üzerine bilgi kutusu oluşturmuş ve şu hususları belirtmiştir. “Selahaddin’in Mısır’a egemen olması beklenmiyordu. 1169 yılında Mısır’ı ele geçirerek Fatimiler Halifeliğini ortadan kaldırdı. Latinler aleyhine Suriye’yi yeniden ele geçirdi ve 1187’de Kudüs’ü geri aldı. 1189-1192 yılları arasında III. Haçlı Seferi’ne katıldı ve Kudüs’ü elinde tutmayı başardı ancak Akka’yı kaybetti. 1193 yılında vefat etti ve imparatorluğu aile üyeleri arasında paylaşıldı” (Bruneau vd., 2019, s. 71).

Haçlı Seferine karşılık cihat

Ders kitabında Haçlı Seferlerinin amaçları ve seferler sırasında yaşanılanlar tam anlamıyla belirtilmezken “Haçlı Seferine Karşılık Cihat” alt başlığında Müslümanların Cihat anlayışı birincil kaynaktan alıntılar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından konu üzerine bir film önerisi yapılmıştır. Cennetin Krallığı adıyla bilinen bu film Selahattin Eyyubi’nin Kudüs’ü fethini ve Haçlıların şehri savunmasını konu edinmektedir. Tarihi filmler öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirmektedir. Konu içerisinde yer alan İki Hristiyanlık Karşı Karşıya: Batı ve Bizans başlığı altında önceki konularda yer alan dinsel bölünme ve farklılıklar ele alınmıştır. Ayrıca İslam’ı “canlı bir kültür ve siyasi bir mozaik” olarak gören ders kitabı Müslümanlar arasındaki bölünmelere de değinmiştir. Ders kitabında Doğu ve Batı arasındaki aracılar olarak Tapınak şövalyeleri görölmüştür. Haçlı tarikatlarının kuruluşundan eşyalarına, giysilerinden silahlarına ve ticaretlerine kadar hemen her şey ders kitabında ayrı başlıklar altında açıklanmış ve metinlerle ilişkili görsellerle de desteklenmiştir. Sonrasında Akdeniz’de ticaret ve Venedik konularına geçen ders kitabı konunun başında da belirtildiği üzere Akdeniz merkezli bir tarih anlatımı gerçekleştirmiştir.

İngiltere tarih ders kitabında Haçlı Seferleri

Yönetim şekli anayasal monarşi olan Birleşik Krallık; İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda’dan oluşmaktadır. Bu nedenle de eğitim programlarında çeşitlilik yaşanmaktadır. Ülkede ilköğretim ve ortaöğretim zorunludur. Öğrencilerin yaş gruplarına göre eğitim aşamaları (Key Stage) şu şekildedir. Okulöncesi (4-5 yaş), ilköğretim 1. kademe (5-7 yaş), ilköğretim 2.

kademe (7-11 yaş), ortaöğretim 3. kademe (11-14 yaş), ortaöğretim 4. kademededen (14-16 yaş) ve yükseköğretimden oluşmaktadır (Department for Education, 2025). Öğrencilerden her eğitim kademesinin sonunda ilgili tarih öğretim programında belirtilen konuları, süreçleri ve becerileri anlamaları ve uygulamaları beklenmektedir. Öğrenciler tarih derslerini almaya ilköğretim 2. kademe başlanmaktadır. Ancak ilköğretim 1. kademedeki öğrencilerde ders olarak olmasa da konu olarak temel tarihi kavramlar, önemli tarihi gelişmeler, tarihi kişilikler, yakınlarındaki önemli tarihi yerler üzerine bilgi sahibi olmaktadır.

İngiltere tarih öğretim programına göre tarih, öğrencilerin bilgi edinme isteğini arttırmalı ve merak uyandırmalıdır. Sorular sormaya, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye, kanıtları analiz etmeye, bakış açıları kazanmaya ve konu üzerine fikir yürütmeye öğrencileri hazırlamalıdır. Tarih sayesinde öğrenciler insanların yaşamlarının karmaşıklığını, değişim ve sürekliliği, çeşitli toplumların varlığını ve aralarındaki ilişkileri, ulusal kimliklerini ve mevcut sorunların tarihsel sürecini anlamaktadır. Program öğrencilerin Britanya adalarının tarihini eski zamanlardan günümüze kadar kronolojik bir şekilde bilmesini, dünya tarihinden önemli gelişmeleri, değişim ve süreklilik, neden ve sonuç, benzerlik ve farklılıklar ile tarihsel önem gibi tarihsel kavramları anlamasını ve gelişmeler arasında bağlantılar kurmasını, karşıtlıklar çizmesini, eğilimleri çözümlemesini, sorular sormasını ve tarih araştırma yöntemlerini anlamasını amaçlamaktadır (Department for Education, 2025).

Programda yer alan konular tavsiye niteliğindedir. Dolayısıyla öğretmenler kendilerine tavsiye edilen bu konuları geliştirebilir ya da çeşitlendirebilmektedir. Ders kitapları yazarları ise genel anlamda bu tavsiye konulara göre ders kitaplarını yazmaktadır. İlköğretim 2. kademe insanlığın erken dönemlerinden Normanların İngiltere'yi fethine (1066) kadar ortaöğretim 3 ve 4. kademe ise Normanların İngiltere'yi fethinden günümüze kadar olan gelişmeler işlenmektedir. Haçlı Seferleri ortaöğretim 3. kademe ders kitaplarında yer almaktadır. Bu çalışmada ortaöğretim 3. kademe ders kitaplarından Roma Zamanlarından Günümüze Geniş Dünya İçerisinde Britanya Tarihini Anlamak (Understanding History Britain in the Wider World, Roman Times-Present) ders kitabı incelenmiştir.

İki bin millik yolculuğa çıkan Haçlılar

Ders kitabının “Orta Çağları Anlamak” ünitesinde yer alan Haçlı Seferleri konuları “Haçlılar” başlığı altında anlatılmıştır. Öncesinde ise konuya hazırlık olarak Haçlılar üzerine genel bilgilere, sefer bilgilerine, Kudüs'ün önemine, görsel çözümlenmeye, hazırlık sorusuna ve görevlere yer verilmiştir. Ders kitabında üç ilahi din için Kudüs'ün önemi ise şöyle sıralanmıştır.

- Orta Çağ'da Avrupa'daki hemen hemen herkes Hristiyan'dı. Hristiyanlar için önemli yer Kudüs'tü. Hz. İsa'nın çarmıha gerildiği yer burasıydı. Birçok Hristiyan hac yolculuğu için Kudüs'e gitmek istiyordu,
- Yahudiler için Kudüs, atalarının vatanının başkentiydi ve Yahudiliğin en kutsal mekânı olan ilk tapınağın inşa edildiği yerd,
- Müslümanlar için Kudüs, Hz. Muhammed'in Mirac'a çıktığı yerd (Ford vd., 2020, s. 28).

Kudüs'ün önemini bu şekilde sıralayan ders kitabı Haçlı Seferlerinin nedenlerini maddeler halinde değil genel tespitler üzerinden şu şekilde aktarmıştır. “VII. yüzyılda Müslümanlar Kudüs'ü ele geçirdiler. 400 yıldan uzun bir süre Hristiyan hacıların şehri ziyaret etmesine izin verdiler. Ancak XI. yüzyılın sonlarında bu durum değişti. 1071'de Müslüman Selçuklu Türkleri Kudüs'ü ele geçirdi. Haçlıları durdurdular ve Hristiyan Bizans İmparatorluğu'na saldırdılar. Papa 1095 yılında Bizans imparatoruna yardım sözü verdi. Hristiyanları Kudüs'ü Müslümanlardan geri almaya çağırdı. Bu sefere çıkarlarsa günahlarının affedileceğine belirtti. Bunun sonucunda da I. Haçlı Seferi olarak bilinen kutsal bir savaş meydana geldi (Ford vd.,

2020, s. 28). Ders kitabında Haçlı Seferlerine katılanlara fedakâr imajı vererek bir anlatım gerçekleştirilmiştir. Örneğin Lorrain Dükü Godfrey şöyle açıklanmıştır. “Kudüs’e doğru 2000 millik bir yolculuğa çıkıyorlardı. Geri dönüp dönmeyeceklerini bilmiyorlardı. Godfrey Bouillon, Haçlı Seferine katılarak Tanrı’ya olan bağlılığını göstermek isteyen son derece dindar bir adamdı. O Kudüs’e yolculuk masraflarını karşılamak için topraklarının çoğunu satmıştı” (Ford vd., 2020, s. 29). Tarihçilerin Haçlı Seferleri hakkındaki ilginç bulgularına da yer açan ders kitabı bu bulguları şöyle sıralamıştır.

- 50-100 bin arasındaki Hristiyan Kudüs’e doğru uzun yürüyüşe katıldı. Avrupa’nın her yerinden gelen Haçlılar 20’den fazla dil konuşuyorlardı,
- Haçlı Seferi soylular tarafından yönetiliyordu. Çünkü kutsal bir savaş yapmanın onları Tanrı’ya yaklaştıracığına inanıyorlardı. Bazıları da kendileri için toprak ele geçirmeyi planlıyordu,
- Soylular yanlarında çok sayıda şövalye getirdiler. Haçlı Seferine daha fakir piyadeler de katıldı. Basit silahlar taşıdılar,
- Silah taşımayan binlerce kişi de seferlere katıldı. Bunlar arasında eşler, çocuklar, hizmetçiler ve suçlular vardı. Bazıları zorluklardan kaçmayı umut ederken bazıları Tanrı’nın günahlarını bağışlayacağını umuyordu (Ford vd., 2020, s. 29).

Ders kitabında diğer Haçlı Seferi liderlerine değinilmezken Godfrey üzerine durulmasının nedeni onun İngiliz hizmetinde Lorraine’de bir dük olması ve onun Kudüs’e ulaşarak başarı göstermesidir. Yani I. Haçlı Seferi’nde Kudüs’e ulaşma başarısı Godfrey üzerinden dolaylı olarak İngilizlere mal edilmeye ders kitabında çalışılmıştır. I. Haçlı Seferi sırasındaki gelişmeler ders kitabında kronolojik olarak açıklamalı zaman şeriti oluşturularak aktarılmıştır. Anlatım tarihsel empati kurarak değil tek taraflı olarak Haçlıların karşılaştıkları zorluklar ve fedakarlıklar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca konu içerisinde I. Haçlı Seferinin üzerinde fazla durulması konunun orantısız dağılımını ortadan kaldırmıştır.

Kendi yakınlarını düşünen bir Müslüman kumandan imajı

Konu içerisinde “Haçlı Şiddeti” başlığı altında Kudüs’ün ele geçirilişi, Müslüman komutanının şehri teslim etme şartları ve Haçlıların zulümleri şu cümlelerle açıklanmıştır. “Kudüs’ün Müslüman komutanı, ailesi ve yakın danışmanları zarar görmeden ayrılabilirdikleri sürece şehri teslim etmeyi kabul etti. Geri kalanı bu kadar şanslı değildi. Şehre akın eden Haçlılar esir almadılar. Sokaklarda koşarak erkekleri, kadınları ve çocukları öldürdüler. Binlerce Müslüman ve Yahudi camilerde ve sinagoglarda katledildi. Sonraki günlerde, Haçlılar Kudüs’ü yağmaladılar. Bulabildikleri tüm altın, gümüş ve mücevherleri çaldılar. Daha sonra, dua etmek ve zaferleri için Tanrı’ya şükretmek üzere Kutsal Kabir Kilisesi’ne gittiler. I. Haçlı Seferi; şiddet, açgözlülük ve dinin korkunç bir karışımıyla sona ermişti” (Ford vd., 2020, s. 33). Bir tarafta zorluklara rağmen fedakârca yollara düşen Haçlı şövalyeleri, bir tarafta kendisi ve yakınlarını kurtarıp şehri düşman işgaline bırakan ve halkının zulmedilmesini önleyemeyen kumandan imajı konu içerisinde verilmiştir.

I. Haçlı Seferi’nden sonra yapılan Haçlı Seferleri konusunda sadece şu hususlar belirtilmiştir. “I. Haçlı Seferi’nden sonra yaklaşık 200 yıl boyunca Hristiyanlar Kutsal Toprakları kontrol etti. Ancak bu hiç kolay değildi. XII. yüzyılda Müslüman dünyası bir araya geldi ve Hristiyanları giderek artan bir baskı altına aldı. 1100 ile 1292 arasında en az 7 Haçlı Seferi daha Kutsal Toprakları savunmak için yapıldı ancak sonunda başarısız oldular. 1291’de Müslüman güçleri Kutsal Topraklar’daki son kalan Hristiyan kasabasını da ele geçirdi” (Ford vd., 2020, s. 34). Ders kitabında Haçlı Seferleri konusu içerisinde ağırlığın I. Haçlı Seferlerine verilmesi diğer seferlere yer açılmamasına neden olmuştur. Bu durum kapsam geçerliliğini olumsuz

etkilemiştir. Konu sonunda ise Haçlı Seferlerinin sonuçları üzerine şöyle bir tespitte bulunulmuştur. “Kutsal Topraklar’da Hristiyanlar ve Müslümanlar arasındaki ilişki her zaman düşmanca değildi. Farklı dinden insanlar aynı kasabalarda yaşadılar, ticaret yaptılar, fikir alışverişinde bulundular. Dünyanın en büyük alimlerinden bazıları Müslüman dünyasında yaşıyordu. Hristiyanlar onlardan öğrenmeye hevesliydi. Müslümanların ürettiği haritalar ve coğrafya kitapları Avrupalıların o dönemde ürettiği her şeyden daha değerliydi” (Ford vd., 2020, s. 34).

İtalya tarih ders kitabında Haçlı Seferleri

Avrupa Birliği üyesi olan İtalya’da eğitim 6 yaşından 16 yaşına kadar zorunludur. Eğitim kademeleri; okulöncesi (0-6 yaş) ilkököl (6-11 yaş), ortaöğretim 1. kademe (scuola medya, 11-14 yaş), ortaöğretim 2. kademe (scuola superiore, 14-19 yaş) ya da 3-4 yıl süren meslek liseleri ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Lise eğitiminin ilk 2 yılı zorunludur. 20 bölgesi olan İtalya’da bölgeler eğitim alanında eş zamanlı yasama yetkisi ile eğitim ve mesleki eğitim alanında münhasır yetkiye sahiptir (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025). İtalya’da öğrenciler tarih derslerini almaya ortaokulda başlamaktadır. Ortaokul tarih öğretim programına göre üç yıl tarih dersi alan öğrenciler Eskiçağ uygarlıklarından günümüz İtalya’sına kadar olan İtalya, Avrupa ve dünya tarihindeki gelişmeleri görmektedir. Genel lise yıllarında ise her yıl tarih eğitimi verilmekte olup yıllara göre konular şöyle sınıflanmaktadır.

1. yıl: Tarih öncesinden Severyuslar Dönemine,
2. yıl: Severyuslar Dönemi’nden 14. yüzyıla,
3. yıl: 14. yüzyıldan 17. yüzyıla,
4. yıl: 17. yüzyıldan 19. Yüzyıl sonuna,
5. yıl: 20. yüzyıl tarihi (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025).

Ortaöğretim tarih programına göre tarih öğrencinin yerel, bölgesel, ulusal, Avrupa ve küresel yaşamın bir parçası olduğu bilinciyle öğretilmelidir. Bu sayede öğrenciler bu kolektif hafızaya bir şekilde katılarak tam teşekküllü vatandaş olabilmektedir. Program öğrencilere tarihsel olguların zamansal boyutunu algılamalarını, tarih yazımının işleyişindeki kuralları anlamalarını, eleştirel yargı için bir başlangıç noktası olarak bireylerin ve toplumların zaman içinde sorunlarına sundukları çözümleri dikkate almalarını hedeflemektedir. Programa göre tarih dersi değişen yaşam biçimlerine, dilsel ve sanatsal-edebi ifadelerin ardışıklığına, teknik ve bilimsel ilerlemelere sürekli atıfta bulunularak işlenmelidir (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025).

Ti Spiego La Storia il Medioevo (Orta Çağ Tarihini Anlatmak) ders kitabı İtalya’da ortaöğretim I. kademe düzeyinde tercih edilen kitaplardan biridir. 15 bölümden oluşan ders kitabı Yüksek Orta Çağ’dan Yakın Çağ’a kadar olan tarihi gelişmeleri kapsamaktadır. Haçlı Seferleri konusu “Binlerden Sonra Yeniden Doğuş” bölümünde, “Avrupa Genişliyor: Haçlı Seferleri” başlığı altında yer almıştır. Konuya diğer ders kitaplarında olduğu gibi Kudüs’e ve Selçuklulara odaklanarak başlayan ders kitabı şu hususları belirtmiştir. “Hz. İsa’nın kabrinin bulunduğu Kudüs’e, şehrin Müslüman Araplar tarafından fethinden sonra bile Hristiyan hacı akını hiç durmamıştı. Hatta 1000 yılından sonra Kilise’nin reform ve yenilenmesiyle daha da yoğunlaşmıştı. Ancak 11. yüzyılın sonlarında Kudüs şehri, Müslümanlığı yeni kabul etmiş Selçuklu Türklerinin eline geçti. Selçuklular, Bizans ordusunu ağır bir yenilgiye uğrattıktan (Malazgirt Savaşı) sonra Suriye ve Filistin’i fethederek İstanbul’u tehdit etmeye başlamışlardı” (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, s. 25). Ders kitabı diğer ders kitaplarından farklı olarak Selçukluların Hristiyan hac ziyaretlerini engellediği bilgisinden farklı bir görüşü savunmaktadır. “Avrupa’da asılsız söylentiler dolaşmaya başladı: özellikle Filistin’in yeni efendileri

Selçukluların Hristiyanların Kudüs ve Kutsal Kabir'e hac ziyaretlerini engellemek istediği söyleniyordu. Bu haber asılsızdı, çünkü Türkler hacılardan sadece Kudüs şehrine giriş vergisi alıyordu. Ancak Batı Hristiyanlığı bunun doğru olduğuna inanmıyordu” (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, s. 25). Bunu tarihi bir görselle de somutlaştıran ders kitabı sonrasında Büyük Şizma ile kiliselerin ayrılışına odaklanmış ve Bizans'ın Roma'dan yardım istemesini özellikle vurgulamıştır.

Dindarlığın büyük tezahürü: Haçlı Seferleri

Ders kitabına göre Haçlı Seferleri dindarlığın büyük tezahürüdür. Bunun nedeni Papa II. Urban'ın çağrısının yalnızca soylular tarafından değil tüm Hristiyan halkı tarafından coşkuyla karşılanmasıdır. Diğer ders kitaplarından farklı olarak Halkın Haçlı Seferi olarak bilinen ilk Haçlı Seferinin başlangıcına da değinen ders kitabı “Dağınık olan başarısız olur” başlığı altında şunları belirtmiştir. “Haç'ın ilk gönüllüleri prensler veya büyük feodal beyler değil din adamı Peter Hermit'in sözleriyle hemen Doğu'ya doğru yola çıkan fanatikler, yoksul şövalyeler ve köylülerden oluşan gruplardı. Yolculuk sırasında, liderleri veya disiplini olmayan bu dağınık gruplar, erzak stoklamak için köyleri ve kırsal bölgeleri yağmaladılar ve yol boyunca karşılaştıkları birçok Yahudi topluluğunu katlettiler. Askeri eğitimden yoksun olan Halkın Haçlı Seferinin gönüllüleri Kudüs'e asla ulaşamadılar. Türk topraklarına ulaşır ulaşmaz neredeyse hepsi öldürüldü veya esir alındı” (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, s. 26). Çocuk Haçlı Seferlerine bilgi kutusu içerisinde değinen ders kitabı bu konunun anlatımında kronolojik gitmemiştir. Çocuk Haçlı Seferlerine katılan çocukların yolculuk sırasında açlıktan öldüklerini ya da köle olarak ele geçirildikleri belirten ders kitabı bu konuda herhangi bir özeleştirme yapmamıştır.

Ders kitabına göre gerçek Haçlı Seferi 1096 yılında gerçekleşmiştir. 3 yıl sonrasında ise Kudüs'e ulaşılmıştır. Haçlıların Kudüs'e ulaşmaları şu sözlerle anlatılmıştır. “Uzun yolculuk, kanlı savaşlar, kıtlık, susuzluk ve zırhlarını kavuran kavurucu güneş nedeniyle zorluydu. 1099'da Haçlı ordusu, bir ay süren kuşatmanın ardından Kudüs'ü fethetti ve sakinlerini acımasızca katletti” (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, s. 27). Diğer ders kitaplarından farklı olarak Yakınoğu'da kurulan Haçlı devletlerinin haritasına da yer açan ders kitabı Haçlı şövalye tarikatlarının bu devletleri savunmak için kurulduklarını vurgulamıştır. Kitapta tarikatlar Fransız ders kitaplarına benzer şekilde açıklanmıştır. II. Haçlı Seferine değinmeyen ders kitabı bu konuda sadece küçük bir heykelin görseline yer vermiştir. Sonrasında ise III. Haçlı Seferine geçmiştir. Bu durum konu bütünlüğünü bozmuştur. III. Haçlı Seferi ve sonraki gelişmeler üzerine de kısa bilgiler veren ders kitabı seferlerin istenilen sonuçları getirmediğini vurgulayarak şunları belirtmiştir. “Kudüs Hristiyanların elinde uzun süre kalmadı. 1187'de büyük askeri ve siyasi yeteneklere sahip olan Selahaddin, tüm bölgeleri hızla geri aldı. Nihayet Haçlıların son kalesi Akka, 1291'de Müslümanlar tarafından ele geçirildi” (Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., 2018, s. 27-28). Ders kitabında IV. Haçlı Seferinden sonraki seferler diğer ders kitaplarında da olduğu gibi yer almamıştır. IV. Haçlı Seferi kısa tutulmuştur. Bu sefer sonunda Haçlıların şehri ele geçirip yağmalayarak feodal devletler kurduklarını ve 1054'teki bölünmeyle ayrılan iki Hristiyan Kilisesi arasındaki ilişkileri daha da karmaşık hale geldiği belirtilmiştir. Ayrıca başarıymış gibi bir anlatımla sonraki Haçlı Seferlerinin denizci İtalyan devletleri için bir iş olduğunu belirten ders kitabı gemiler karşılığında Doğu genelinde depolar, yollar, rıhtımlar ve limanlar elde ettiklerini ve IV. Haçlı Seferi'nden sonra en büyük kazanımlara Venedik'in sahip olduğunu vurgulamıştır.

Ders kitabında öğrencilerin tarihi metinleri analiz etme becerilerini geliştirmek için bir etkinlik verilmiştir. Bu etkinlikte Rahip Robert'in Kroniğinden alıntılar yapılarak metin oluşturulmuş ve sonrasında bu metin üzerine öğrencilerin bilme, kavrama, yorumlama ve analiz becerilerini geliştirecek sorular yöneltilmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin tarih okuryazarlığı becerilerini geliştirmektedir. Konu sonunda “Şövalyeliğin Dini Tarikatları” başlığı altında Haçlı

tarikatlarına ve şövalyelik üzerine bir okuma metni oluşturan ders kitabı bu konuyu daha anlaşılır kılmış ve metinlerle ilişkili görsellerle de destekleyerek konuyu daha da somutlaştırmıştır. Sonrasında Fransa ders kitabında olduğu gibi Cennetin Krallığı filmi öneren ders kitabı filmin içeriğine değinmiştir. Tarihsel empati becerilerinin gelişmesi açısından tarihi filmler oldukça önemlidir. Ancak tek bir filmin öğrencilere önerilmesi çokperspektiflilik açısından yetersizdir.

Sonuç

İncelenen öğretim programları amaçları yönünden büyük oranda örtüşmektedir. Tarih okuryazarlığı becerileri ile vatandaşlık bilinci kazandırmayı amaçlayan bu programlarda tarih dersi sayesinde dünyaya daha açık olan aktif vatandaşlar yetiştirilmek istenmektedir. Programlarda tarih okuryazarlığı becerilerinden olaylar bilgisi, kronolojik düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, tarihsel dili anlama, araştırma yapma, dijital tarih, tarihsel empati, anlatımsal ifade, ahlaki muhakeme, kanıt kullanımı, çokperspektiflik, tarihsel yorum ve tarihsel bağlamsalcılık becerilerinin gelişimine büyük önem verilmekte ve ders kitaplarına yansıtılmaktadır. Programlar öğrencinin kendi kimliğini geliştirmek istediği gibi özerk yargılarda bulunma yeteneğini de arttırmayı amaçlamaktadır. Mevcut bilginin alternatiflerine dair bilgiyle de öğrencinin öteki olanın farkına varmasını ve kendi toplumsal konumunu bulması istenmektedir. Programlar rakip kimliklere karşı aktif ve demokratik bir yaklaşımı benimsemektedir. Kültürel ve cinsiyet kalıplarının eleştirel yansıması, değerler eğitimi, empati, dayanışma, sosyal sorumluluk alma, kültürel yaşama katkıda bulunma ve sürdürülebilir kalkınma konularında öğrencilerin bir vatandaş olarak tutumlar geliştirmesi beklenmektedir. Programlar sadece ulusal değil küresel sorunların çözümüne de vatandaşlarını dahil etmek için yerel, bölgesel, ulusal, Avrupa ve küresel tarih konularının öğretimine eşit oranda ders kitaplarında yer verilmesini sağlamaktadır. Örneğin İngiltere özelinde başka bir çalışmada da belirtildiği gibi İngiliz tarihi merkezde olmakla beraber Britanya ve Avrupa tarihi İngiliz millî tarih öğretim programının zorunlu akışının ağırlığını oluşturmaktadır (Kabapınar, 2018, s. 237).

Öğretimsel düzen yönünden incelenen ders kitaplarında ilk olarak kitap tanıtım sayfalarına yer açıldığı, konu başlarında kavramlara ve hazırlık sorularına yer verildiği görülmektedir. Görsel sayısı ve çeşitliliği yönünden oldukça zengin olan ders kitaplarında görseller içerikle uyumludur. Ders kitaplarında mekân bilgisi için haritalara, kronoloji bilgisini geliştirmek için ise tarih şeritlerine yer açılmıştır. Görsel ve duyuşsal zekaya hitap eden film ve belgesellerin konu içerisinde kullanımı bireysel farklılıklara hitap etme adına oldukça önemlidir. Ders kitaplarında bu durum oldukça iyi biçimde gözetilerek konular ile ilişkili film ve belgesellere yer açılmıştır. Tarih okuryazarlığı becerilerinden tarihsel dili anlama, muhakeme etme, çözümlenme ve yorumlama becerilerinin gelişimine de odaklanılmış, özellikle Fransız ve İtalyan ders kitaplarında birincil ve ikincil kaynaklardan alıntılar yapılarak metinler oluşturulmuştur. Öğrencilerin küçük birer tarihçi gibi bu metinler üzerinde çalışmasını ve çözümlenmesini isteyen ders kitapları araştırma yapma becerilerini geliştirmektedir. Süreç ve sonuç odaklı alternatif ölçme araçlarını da işe koşan ders kitapları biyografilere de yer vererek tarihi kahramanların derinlemesine öğrenilmesini sağlamaktadır. Ancak bazı ders kitaplarında yer alan biyografi kutucuklarında yanlı bir tutum ve ötekileştirme söz konusudur. Örneğin Fransız ders kitabında Selahattin Eyyubi'nin Hristiyan esirleri dahi öldürten bir lider imajı ile kutucuk içerisinde biyografisine yer verilmesi ve görsellerle de bu imajın desteklenmesi buna örnektir. Başka bir çalışmada da bu durum vurgulandığı üzere ders kitabındaki bu konu bilimsel nesnellikten uzak olarak tek taraflı bir bakış açısı ile sunulmuştur (Bahçekapılı, 2024, s. 455).

Ders kitaplarında Haçlı Seferleri'nin öğretiminde bazı konuların öne çıkartılması kapsam geçerliliğini düşürmüştür. Konu anlatımında Haçlı Seferleri'nin nedenleri, sonuçları, I. II. III. IV. Haçlı Seferleri ve karşılıklı ilişkiler konularına daha fazla odaklanılmıştır. Yapılan diğer Haçlı Seferleri ise yer almamıştır. Bunun nedeni tarihsel önem olarak görünse de seferlerde alınan yenilgiler ve hedeflerden sapma da bunun nedenleri arasındadır. Çocuk Haçlı Seferleri'nin öğretimi dönemin Avrupa'sının dinsel tezahürünün ne derece arttığına gösterilmesi bakımından önemlidir. Genellikle öz eleştiri olarak görülen bu konu sadece İtalyan ders kitabında yer almıştır. Yakındoğu'da kurulan Haçlı devletleri ise Alman ders kitabında ayrı bir başlık altında yer alırken diğer ders kitaplarında yüzeysel olarak geçilmiştir. Bu durum konunun anlaşılabilirliğini düşürmüştür. Alman ders kitabında ayrıntılı yer alan bu konuyu çeşitli tarihi kaynaklarla doğrulayan Tuna'ya göre üç din mensubu halk birbirlerine tolerans göstermiş ve birbirlerinden çok şeyler öğrenmişlerdir. Müslümanların iktidarda oldukları dönemlerde uyumlu bir hayatın mevcut olduğunu, uyumun Müslümanların veren taraf olmasından kaynaklandığını belirtmiştir (Tuna, 2014, s. 147). Haçlı Seferlerinin sonuçları ve karşılıklı ilişkiler ders kitaplarının üzerinde yoğun olarak durduğu konular olmuştur. Birincil ve ikincil kaynaklarla da desteklenen bu anlatımlar konuyu daha anlaşılır kılmıştır.

Ders kitaplarında Haçlı Seferleri'nin nedenleri benzer ifadelerle açıklanmıştır. Bu nedenler arasında yer alan Selçukluların Kudüs'ü ve Anadolu'yu ele geçirmeleri kitaplar arasında görüş farklılığına neden olmuştur. Örneğin başka bir çalışmada da belirtildiği gibi Alman ders kitabı Selçukluları Anadolu'yu ele geçirmelerinden kaynaklı olarak bir tehdit olarak görmektedir (Pamuk & Pamuk, 2018, s. 8). Bunun yanı sıra ders kitabında asıl amacın Müslümanların elindeki Kudüs'ü almak olduğu belirtilmiş olsa da gerçekteki amaç yine bir başka çalışmada da geçtiği gibi Anadolu'ya yerleşen Türkleri buradan tamamen atmak ve Ortadoğu'nun tamamını ele geçirmektir (Tuna, s. 84). İtalyan ders kitabı ise diğer ders kitaplarının aksine Türklerin hacılardan sadece Kudüs şehrine giriş vergisi aldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Fransız ders kitabı Haçlı düşüncesine karşılık olarak cihat anlayışını göstermiştir. Bunun nedeni Haçlı düşüncesinin Müslüman dünyasındaki karşılığının cihat anlayışı olduğu belirtilerek karşılıklı olarak çatışmanın yaşandığı izlenimi verilerek konunun anlatılmak istenmesidir. Haçlı Seferlerinin nedenlerini tarih anlayışlarına göre açıklayan Alman ders kitabı öğrencilerin tarihi gelişmeleri farklı açılardan görmesini sağlamaktadır.

Hristiyan dünyasının Müslüman dünyası ile teması; ekonomik, siyasi, kültürel ve bilimsel yönlerden ilişkileri ders kitaplarının üzerinde durduğu konu olmuştur. Özellikle Akdeniz merkezli bir tarih anlatımını benimseyen Fransız ders kitabında bu konuya daha çok yer verilmiştir. İslam'ı "canlı bir kültür ve siyasi bir mozaik" olarak gören ders kitabı Doğu ve Batı arasındaki araçlar olarak Tapınak Şövalyelerini görmüştür. Akdeniz'de ticaretin gelişimi ve Venedik, Pisa, Ceneviz gibi denizci şehir devletlerinin Yakındoğu ile ekonomik, bilimsel ve kültürel olarak etkileşim halinde olduklarını vurgulamıştır. Genel anlamda ise "Haçlılar Tarafından Şark Yaşam Tarzının Benimsenmesi" başlığı altında Haçlıların gündelik hayata dair pratikleri, giyim kuşamları, yeme-içmeleri, evlilik durumları gibi konularda Müslüman coğrafyasından etkilenmeleri, Doğu'yu benimsemeleri ve Doğulu olma olgusu üzerinde durulmaktadır (Bahçekapılı, 2024, s. 457). Alman ders kitabında ise İslam dünyasındaki bilimsel ilerlemelerin Batı dünyasına geçişine odaklanmıştır. İbni Sina, Farabi ve İbn-i Rüşd gibi filozofların biyografilerine yer açan ders kitabında Doğu ya da Batı dünyalarının birbirlerine ayrı bir üstünlüğünün olmadığı ve iki tarafında ticari temaslar ile birbirlerinden etkilendikleri belirtilmiştir. Bir başka çalışmada da geçtiği üzere ders kitabında Sicilya ve İspanya özelinde üç dinin mensupları arasında şüphesiz gerilimlerin olduğuna, fakat birbirlerine tahammül edip tolerans gösterdiklerine ve birbirlerinden çok şey öğrendiklerine vurgu yapılmaktadır (Tuna, s. 107). İngiliz ders kitabında bu konu birincil kaynaklardan alıntılar ile açıklanmış ve Hristiyanlar

ve Müslümanlar arasındaki ilişkilerin her zaman düşmanca olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca ders kitabı dünyanın en büyük alimlerinden bazılarının Müslüman dünyasında yaşadığını ve Hristiyanların onlardan çok şeyi öğrenmeye hevesli olduklarının altını çizmiştir. İtalyan ders kitabı ise Fransız ders kitabına benzer biçimde önce Haçlı tarikatları daha sonra Venedik, Ceneviz ve Pisa şehir devletleri aracılığıyla Yakındoğu ile ilişkiler konusuna değinmiştir.

Sonuç olarak ilgili ülkelerin tarih dersi öğretim programında da üzerinde durulan Haçlı Seferleri öğrencilerin düzeyine göre ders kitaplarında yerini almıştır. Ders kitaplarında tanıtım, kavramlar, hazırlık soruları, şekil, tablo, kavram haritaları, zaman şeritleri, bilgi kutucukları, değerlendirme gibi öğrenme sürecine katkı sağlayacak uygulamalar yer almıştır. Bunların yanı sıra görsellerle desteklenen zengin bir içerik öğrencilere sunulmuştur. Ancak ülkelerin ve ders kitabı yazarlarının Haçlı Seferlerine yönelik farklılaşan tutumlarından dolayı içerikte ayrışan yönlerde ortaya çıkmıştır. Örneğin Bahçekapılı'ya göre İslam dininin temel kaynakları ile uyumlu bir anlatımın Fransız ders kitabında takip edilmesine rağmen Haçlı Seferleri konusunda benzer yaklaşım gösterilmemiştir (Bahçekapılı, s. 463). Nitekim ilgili ülkelerin ders kitaplarında ve öğretim programlarında daha tarafsız, daha çok kanıtlarla destekli, öğrencilerin yargılara bizzat ulaşmasını sağlayacak içeriğin oluşturulması ve bu sayede de ideal olana ulaşılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir.

Bibliyografya

- Ata, B. (2006). Üniversite öncesi tarih eğitiminde siyasal tarihin yeri. Erdem, G. (Edt.), *Türkiye'de siyasi tarihin gelişimi ve sorunları* (ss. 31-49). Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Avrupa Konseyi (2025). Rec (2001) 15 No'lu Tavsiye Kararı <https://www.coe.int/en/web/portal/home>
- Aytekin, S. (2024). *Tarih eğitiminde uluslararası arayışlar*. Hece.
- Bahçekapılı, M. (2024). Fransa'da tarih dersi programları ve kitaplarında İslam din eğitimi. *Turkish Studies - Religion*, 19(4), 435-468. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilgilerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. (13.Baskı). Pegem.
- Bruneau, A., Choynet, V., Cordillac, N.A., Deschanel, B. Gerarrd, S., Gueriviere, B., Daire, A., Gonzales, A.A., & Jercunica P. (2019). *Histoire enseignement moral et civique 2de : manuel collaboratif*. Lelivrescolaire.
- Bruneau, A., Choynet, V., Cordillac, N.A., Deschanel, B. Gerarrd, S., Gueriviere, B., Daire, A., Gonzales, A.A., & Jercunica P. (2015). *Histoire geographie enseignement moral et civique 5e : manuel collaboratif*. Lelivrescolaire.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2025). Education programme https://www.bmfr.bund.de/DE/Home/home_node.html
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carioli, A., Gentile, G. & Ronga, L., (2018). *Ti spiego la storia il medioevo*. Zanichelli.
- Dzubiel, C., Giesing, B., Stachowiak, J.H., Kahl, T., Kollenbrandt, M., Langen, G., Oswald, V., Schwengelbeck, M., Rhode, S., Sauer, M., Vollert, N., Wicke, M. & Witzmann, P. (2014). *Geschichte und geschehen*. Ernst Klett Verlag.
- Education Department (2025). National curriculum in England: history curriculum programs. <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>

- Ferro, M. (2002). Siyaset ve tarih. Avrupa Konseyi, *Tarihler ve Yorumlar* (ss. 3-19). Türk Tarih Kurumu.
- Ford, M. Rilay, M., Goudie, K., Kennett, R., & Snelson, H. (2020). *Understanding History Britain in the wider world, Roman times-present*. Hodder Education.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Edt.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (ss. 147-166). SAGE.
- Hacısalıhoğlu, M. (2020). Giriş. Mehmet, H. (Edt.), *Balkan ve Karadeniz ülkelerinde güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı* (ss. 13-43). Yıldız Teknik Üniversitesi Balkar.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Kabapınar, Y. (2018). İngiltere Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. (Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imajı tarih ders kitaplarındaki durum*. (ss. 233-248). Pegem.
- Kurt, B. & Turan, R. (2021). Teaching of Great Seljuk history subjects in secondary school history textbooks of Azerbaijan, Iran, Turkmenistan, Iraq, and Turkey. *Turkish History Education Journal*, 10(2), 1-20. <https://doi.org/10.17497/tuhed.917299>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). I programmi della Scuola Media. <https://www.mim.gov.it/>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2025). Kernlehrplan für die sekundarstufe I realschule in Nordrhein-Westfalen <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/index.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2025). Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique. <https://www.education.gouv.fr/>
- Milko, T. (2002, Kasım 1-2). *Tarih ders kitaplarında yeni bir anlayışa doğru* [Sözlü bildiri]. Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar: Avrupalı Türkiyeli Tarih Eğitimcileri Buluşmaları, İzmir.
- Pamuk, İ., & Pamuk, A. (2018).Almanya Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. (Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imajı tarih ders kitaplarındaki durum*. (ss. 1-18). Pegem.
- Partington, G. (1980). *The idea of history education*. Routledge.
- Sıgır, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. BETA.
- Stradling, R. (2003). 20. Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şimşek, A. (2018). Ön söz. Ahmet, Ş. (Edt.), *Dünyada Türk imajı tarih ders kitaplarındaki durum* (ss. iii-xii). Pegem.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih üzerine düşünmek*. Dost.
- Tuna, O. (2014). *Geschichte und Geschehen 3 isimli Alman tarih ders kitabında yer alan İslam tarihine ait bölümün değerlendirmesi*. [Yüksekisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yalı, S. (2016). Avrupa'da tarih eğitimi ve öğretimine yönelik girişimler ve Avrupa Birliği'nin katkısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science*. Cilt 26 (1), ss. 291-306. <https://doi.org/10.18069/fusbed.16741>

Yalı, S. (2016). Tavsiye kararları çerçevesinde Avrupa Konseyi'nin tarih öğretimi vizyonu. *Turkish History Education Journal*. Cilt 5(2), ss. 600-629. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279940>

<i>Ek Bilgi:</i>	Bu çalışma “ABD, İngiltere, Almanya, Fransa, İspanya, Türkiye, KKTC, Kolombiya ve Avustralya’da Orta Çağ Avrupa Tarihi ve Haçlı Seferlerinin Öğretimi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.
<i>Etik Beyanı:</i>	Öğretim programları ve ders kitapları üzerinden yapılan bu bilimsel çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.
<i>Katkı Oranı:</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 herhangi bir kurum ile 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 belirlenmesinde herhangi türden üretken yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederler.
<i>Copyright and License:</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 uyarılma yapılmadığı sürece çalışmanın herhangi bir ortamda kullanılmasına ve dağıtılmasına izin verir

