



TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed>

e-ISSN: 2147-4516



Ayasofya Medresesi

October 2021, 10(2)



Turkish History Education Journal

October 2021, volume 10, issue 2

<https://dergipark.org.tr/en/pub/tuhed>

From the Editor...

We are here with the nineteenth (October 2021) issue of the Turkish History Education Journal (TUHED). Our journal, which is in its 10th year; academic, international peer-reviewed. It continues its publication life without compromising its quality. TUHED is indexed in EBSCO's "Humanities Source Ultimate" and ULAKBİM's TR Index.

At TUHED, our search continued in order to achieve more efficient results. In this framework, we have created a field editorship in addition to the editorial board since our previous issue. After that, our journal's articles in the field of history education, history of education and historiography are evaluated under the supervision of different field editors.

As it is known, as of May 2021, each article will continue to be published as full text in both Turkish and English. This situation has reduced the number of article submissions to our journal. However, we will continue on our way without sacrificing quality. Our aim is to improve the contribution of our journal to the world science literature, with the acceptance of indexes such as Scopus, ESCI and ERIC.

In this issue of TUHED, there are 3 articles, 1 transcription and 1 interview. All three of the articles in this issue are in the field of history education.

We thank the authors and referees for this. Our journal will continue to be published in the fields of history education, historiography and education history.

Regards,

On Behalf of TUHED Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Simsek

Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) on dokuzuncu (Ekim 2021) sayısı ile birlikteyiz. 10. yılında olan dergimiz; akademik, uluslararası hakemlidir. Kalitesinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. TUHED, EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate" ve ULAKBİM'in TR İndeksi'nde taranmaktadır.

TUHED'de daha verimli sonuçlara ulaşabilmek adına arayışlarımız devam etti. Bu çerçevede bir önceki sayımızdan itibaren yayın kuruluna ek olarak bir de alan editörlüğü oluşturduk. Bundan sonra dergimizin tarih eğitimi, eğitim tarihi ve tarihçilik alanındaki makaleleri, farklı alan editörleri gözetiminde değerlendirilmektedir.

Bilindiği gibi Mayıs 2021'den itibaren her bir makalenin tam metin olarak hem Türkçe hem de İngilizce şeklinde yayınlanmasına devam edilecektir. Bu durum dergimize makale başvurusunu azalttı. Ancak kaliteden ödün vermeden yolumuza devam edeceğiz. Amacımız, dergimizin Scopus, ESCI ve ERIC gibi indekslere kabul almasıyla birlikte dünya bilim literatüründeki katkısını geliştirmektir.

TUHED'in bu sayısında 3 makale, 1 çeviriyazı, 1 söyleşi yer almıştır. Bu sayıdaki makalelerin üçü de tarih eğitimi alanındadır.

Bunun için yazar ve hakemlerimize teşekkür ederiz. Dergimiz, tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi alanlarında yayına devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TUHED

Turkish History Education Journal

Editor

Prof. Dr. Ahmet SIMSEK
Istanbul University-Cerrahpasa

Editorial Board

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Gendarmerie and Coast Guard Academy

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara University

Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi University

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

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

Prof. Dr. Maria REPOUSSI - Aristotle University

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu University

Associate Professor Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Dr Dean SMART - University of the West of England

Dr. Arthur CHAPMAN - UCL Institute of Education

Section Editors

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI - Kastamonu University

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

Associate Professor Ramazan KAYA - Atatürk University

Associate Professor Fatih YAZICI - Tokat Gaziosmanpasa University

Associate Professor Neval AKÇA BERK - Cukurova University

Associate Professor Akif PAMUK - Marmara University

October 2021 Issue Referees

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu University

Associate Professor Adnan ALTUN (2), Bolu Abant Baysal University

Associate Professor Hasan IŞIK, Ankara Yıldırım Beyazıt University

Assistant Professor Ahmet VURGUN, Marmara University

Assistant Professor Hasan ASLAN, Kars Kafkas University

Assistant Professor Hasan GÜNAL, Balıkesir University

Indexing:

Turkish History Education Journal (TUHED) is indexed in:






Turkish History Education Journal

May 2021, volume 10, issue 2


<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed>

Research & Theoretical

Teaching of Great Seljuk history subjects in secondary school history textbooks of Azerbaijan, Iran, Turkmenistan, Iraq, and Turkey

Burak KURT 

Gazi University, Institute of Education Sciences, E-mail: burakkurtakademik@gmail.com


Refik TURAN 

Gazi University, Faculty of Gazi Education, E-mail: beyturan@gmail.com


Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	16.04.2021
Accepted	06.08.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.917299
Cite	Kurt, B. & Turan, R. (2021). Teaching of Great Seljuk history subjects in secondary school history textbooks of Azerbaijan, Iran, Turkmenistan, Iraq, and Turkey. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(2), 1-20. https://doi.org/10.17497/tuhed.917299
Ethics Declaration	This study, which is examined through textbooks, does not require an ethics committee statement.
Acknowledge	This study was produced from master's thesis titled: "Teaching of Seljuk History and Civilization Subjects in History Textbooks from the Second Constitutional Period to the Present (1910-2020)".

Teaching of Great Seljuk history subjects in secondary school history textbooks of Azerbaijan, Iran, Turkmenistan, Iraq, and Turkey

Burak KURT 

Gazi University, Institute of Education Sciences, E-mail: burakkurtakademik@gmail.com

Refik TURAN 

Gazi University, Faculty of Gazi Education, E-mail: beyturan@gmail.com

Abstract

Due to the understanding of national history, states give priority to their national history in history textbooks. However, nations with a common past, interconnected and regionally close have historically similar aspects and common pasts. Another factor that facilitates this phenomenon is the great states in history that dominated large geographies. In this sense, the Great Seljuk State has the feature of being a state that is mentioned both in Turkish history and in the geography where it was founded and under its rule. In this study, it is aimed to analyze the Seljuk history subjects in the history and social studies textbooks recently taught in Iran, Azerbaijan, Turkmenistan, Iraq, and Turkey secondary schools located in the Seljuk geography. In the research the descriptive screening method, which is widely used in the social sciences, was used. The historical subjects of the Great Seljuk State were divided into periods and a comparison was made between the textbooks. On the history of the Great Seljuks in the textbooks, it has been focused on which subjects are mentioned and how the subjects are depicted with an image. Are questions that reinforce historical subjects and measure students' success included in the textbooks? Are there reading passages and visuals, where the student can better understand historical subjects, etc. The answers to the questions were sought. The results obtained in the study are tabulated. As a result of the study, there are differences in the information outside of some basic topics such as the Battle of Manzikert, the topics focused on, and the educational layout of textbooks.

Keywords: history education, textbooks, Great Seljuk State, secondary school, image

Introduction

States have some basic tasks in many areas of life, especially in education. One of these tasks is to ensure that the information obtained until today is transferred to the new generations objectively and to enable the individual to get to know the universe, nature, himself, and other people with the help of the learned information (Mozakoğlu, 2020: 122). Educational institutions are at the forefront of this process. In today's world, educational

institutions, though different according to the branches of science, provide education through comprehensive textbooks and supplementary materials that students can have in their hands. In history science and education, this is the most preferred method as in other social fields. The aim of this education offered to students is to raise good citizens who recognize and adopt their history, values, and society (Demircioğlu, 2008: 75).

While the main goals of history education are in this way, the situation in the understanding of national history reflected in history education is partially different. The understanding of national history is not positive and possessive of the history of all humanity. The reason for this is that the states we belong to in history represent us, and the states that are not members are shown as the others. In the same way, in the understanding of national history built in the establishment and development of modern states, while the "nation" represents us, those who remain outside are defined as the others (Şimşek, 2018: p. iii). Therefore, those who are shown as the others have always been despised. Some international institutions and organizations such as UNESCO have made efforts to destroy the perception of the others and to provide the teaching of historical subjects with a peaceful understanding. For example, the Cooperation Intellectuelle Commission, seen as a pioneer of UNESCO, recommended that elements that would cause nations to harbor hatred and revenge on each other be removed from history textbooks and stated the considerations that should be taken into consideration with regard to 6 points. These points include the following:

- Just writing about real events,
- A state is accepted by all not making a final judgment about its guilt and innocence other than the principles of law,
- Not to use words that will directly or indirectly instill feelings of hatred, grudge, and revenge against a foreign nation,
- To tell all the facts about wars, to make statements about the harmful qualification of war and its catastrophic consequences, to instill the idea that the peace brought by war cannot be a lasting peace,
- To talk about organizations that try to resolve relations between nations through peace,
- Not to reduce social, moral, and military virtues to a single nation (Ata and Safran, 1996: 1-2).

In Turkey, there are important studies on the teaching of historical subjects in the history textbooks of Turkey and foreign states to contribute to a peaceful understanding of history and to reveal the Turkish image in the world. One of them, the work entitled "Turkish image in the world", edited by Ahmet Şimşek, reveals the Turkish image in the history textbooks of thirty-eight states. On the Great Seljuks, which has a significant place in Turkish history, a comparative study has not been made yet on how the Seljuk history teaching was in secondary school level textbooks by directly accessing the textbooks of many states. In the history textbook reviews of a single state, Seljuk history has taken its place in some studies to the extent that it is associated with both image and teaching in textbooks. It would be useful to give brief information on these studies.

In a part of the study titled "Turkish Image in Azerbaijan High School History Textbooks" by Refik Turan, the subjects of the history of the Great Seljuks were examined in Azerbaijan textbooks. One of the studies on Iranian history textbooks is the article titled "Turkish Image

in High School History Textbooks of the Islamic Republic of Iran” by Hülya Çelik and Muhammed Bilal Çelik. In this article, information about the Great Seljuk image from Iranian textbooks has been given very briefly. Again, one of the very comprehensive studies on Iranian history textbooks is the master's thesis entitled “The Turks and the Turkish image in Islamic Republic of Iran primary and secondary school textbooks” by Mehmet Batan. In this master's thesis, Batan tried to identify the Turkish image in Iranian textbooks. The study is quite comprehensive and includes the image of the Turkish states established in Iran, including the Seljuks, as well as the Ottomans and Turkey. In Turkey history textbooks, it is the article titled “Examination of the Seljuk History Teaching within the Framework of the History Curriculum, History Course book and the Opinions of the Secondary Education History Teachers” by Mehmet Suat Bal on the Seljuks. This article has formed the main part of a comprehensive study on Seljuk history teaching at secondary, high school and university level in Turkey.

Another study on this subject is the study titled “The Seljuks in the view of Israeli history textbooks (1948-2014): their rule in the Palestine and Jerusalem and their role in the launching of the Crusades and the Jihad movement” by Selim Tezcan, Mehmet Sadık Gür and Alper Sarıbaşı. In this study, the writers examined the activities of the Great Seljuks and its remnant states in the Near East, their struggles with the Crusaders and Fatimids in textbooks from the foundation of Israel to 2014. Since the textbooks of a very long period were examined in the study, it is important in terms of revealing how the Seljuks took place in the textbooks periodically. These studies have been crucial steps in Seljuk history teaching and have influenced the studies conducted after them.

When considered in general, teaching the subjects of Great Seljuk history is quite significant. Because when we look at Turkish and world history without any age discrimination, it is seen that one of the states that dominate large geographies is the Great Seljuk State. When we look at the geography of dominance of the Seljuks, it is seen that it extends from Central Asia in the east to the Aegean and Mediterranean coasts in the west, to the Aral Sea and the Caspian Sea, the Caucasus, and the Black Sea in the north, and to the Arabian Sea, including the Arabian Peninsula, in the south (Köymen, 2004: 1). Today, there are approximately twenty-odd states and autonomous regions in this geography. Therefore, some of these states allocate a part of their secondary school history and social studies textbooks to the Seljuks. In this study, it was tried to explain how the teaching of great Seljuk history subjects in secondary school-level schools in Azerbaijan, Iran, Turkmenistan, Iraq, and Turkey, which are located in the Seljuk geography today and how they convey the subjects with an image.

Method

Research Method

In this study, "descriptive scanning method" which is one of the qualitative research methods widely used in history education research, was used. "Qualitative research" is a type of research that focuses on observing perceptions and situations as they are in the natural environment but approaches social reality and problem in an interpretive and natural way and uses more than one technique" (Balci, 2018: 304). These techniques consist of various methods such as document analysis, observation, interview etc. The descriptive scanning

method " allows us to carefully and fully identify the data at hand. It also allows us to decipher the various aspects of the phenomenon and the relationships between them in detail, showing them as they are (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2019: s. 24).

Scope and Sample

The scope of the study consists of history and social studies textbooks taught in secondary schools in recent history (2013 and later) in Iran, Azerbaijan, Turkey, Turkmenistan, and Iraq, which are currently located in the great Seljuk geography. The sample group of the study is secondary school history and social studies textbooks, which include topics of great Seljuk history.

Textbooks reviewed are as follows:

- Turkey: Cengiz Yıldırım, Fatih Kaplan, Hayriye Kuru and Mukaddes Yılmaz, Sosyal Bilgiler 6, Ministry of National Education, Ankara, 2019.
- Azerbaijan: Yakub Mamudlu, Leyla Hüseynova, Babek Xubyarov, Sabir Ağayev, Sebil Behremova and Hacer Alişova, Umumi Tarix 7, Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, Baku, 2018.
- Turkmenistan: Asker Ekayev, Turkmenistan's Taryhy 8, Turkmenistan State Publications, Ashgabat, 2016.
- Iraq: Taha Tefvik Isra, History of Arab Islam, Republic of Iraq Ministry of Education General Directorate of Curriculum, Baghdad, 2017.
- Iran: Mesut Javadian, Abdulresul Khairandish, Muhammad Ali Alavi Kia, Javad Abbasi, Toobi Fazeli, Fehime Farahman and Hasmetullah Salimi, Iran and World History 1, Iran Textbook Publishing, Tehran, 2013.

This study, which is carried out on textbooks, does not require ethics committee approval.

Data Collection and Analysis

The data of the study were obtained from the history and social studies textbooks of secondary schools in Turkey, Iran, Turkmenistan, Azerbaijan, and Iraq. Turkmenistan and Iran history textbooks were accessed through individuals who completed their education in Turkmenistan and Iran. Azerbaijan, Iraq, and Turkey textbooks were accessed individually. The Turkish translation of Iraq and Iran textbooks was done by Author 1. The document analysis method was used to analyze the data in the textbooks. Document analysis is a systematic method used to examine and interpret printed and electronic resources and documents. As with other methods used in qualitative research, constructing meaning, and understanding on topics in document analysis requires meticulous examination and interpretation of data. (Kiral, 2020: 174).

In the content analysis of the textbooks, it has been tried to find answers to questions such as which topics on the history of the Great Seljuks are included, how important historical developments are conveyed, what the mentioned issues are and under which headings the topics are covered. Are there end of topic or end of unit evaluation questions for reinforcement of the topics and for students' understanding of the subject and measuring success in terms of measurement and evaluation? Are there any other reading passages that will help students to understand the subject on the personalities or developments of the

period? Are visuals included in parallel with the topics? etc. The answers to the questions were tried to be found. The findings are given under separate headings for each country. Competent academic resources in the field have been used to express the correct information that leads to misinformation or a change in meaning. The comparison of the textbooks is included in the conclusion part in order not to deteriorate the fluency in the text. In addition, the images tried to be given, especially the religious and national images in the textbooks, were tried to be determined in line with the main idea of the subjects. According to Berger, while it was made with the aim of visualizing the imagined elements that did not exist at the beginning, it later came to a situation that depicts how Y sees X. The reason for this situation arises from the development of the consciousness of individuality with the increasing historical consciousness (Berger, 2020: 10).

Findings

Seljuks in Azerbaijan Secondary School Textbooks

Azerbaijan is among the states of the Caucasus Region, which forms a part of the Great Seljuk geography. The conquest of the Azerbaijan geography by the Seljuks is among the developments in the periods of Tughril Beg and Sultan Alp Arslan. Considering the education system of the Azerbaijan Republic today, it includes primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grades, secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grades and high school 9th, 10th, and 11th grades. Compulsory education includes primary, secondary, and high school years. (Savaş, 2009: 274). Considering the textbooks of the secondary school of the Republic of Azerbaijan, it is seen that the Seljuk historical subjects are included in the book "Umumi Tarix 7" taught in the 7th grade. Some of the historical topics in the textbook are the medieval history subjects of Asian geography under the main heading "Feudalism started from the east", the other part is the medieval European history subjects under the main heading "Feudalism in Europe". Great Seljuk historical issues are discussed under the title of "Seljuk Empire" in the section "Feudalism started from the east".

When starting the history of the Great Seljuk State, firstly, information is given on the origin of the Seljuks. The origin of the rulers of the state is based on the state of Oghuz Yabgu, and the Seljuks are seen as the continuation of the state of Oghuz Yabgu. This subject also includes the following statements. "In a certain sense, this state should be seen as the continuation of the Oghuz Yabgu State. Because the fathers of those who founded the state lived in the Oghuz Yabgu State and learned the rules of state administration here" (Mahmudlu, Hüseyinova, Xubyarov, Ağayev, Behremova and Alişova, 2018: 48). Concerning the establishment process of the Seljuk State, it was first stated that Seljuk Beg was the army commander in the Oghuz Yabgu State and came to the city of Cent due to the disagreement with the ruler of this state. In the textbook, the developments from Cent to Khorasan migration are not discussed. The following point has been stated on the process of statehood of the Seljuks. "Seljuks captured Nishapur, one of the important cities of Khorasan. The Seljuk State was established in the capital Nishapur in 1038 under the leadership of Tughril Beg". (Mahmudlu et al., 2018: 48). In the textbook, the foundation year of the Seljuks is 1038, and the place of establishment as a state is considered Nishapur.

The Battle of Dandanaqan which is one of the important steps in the way of nationalization of the Great Seljuk State is explained as follows: "The Ghaznavids did not want a new state to emerge in Khorasan. Therefore, they marched on the Seljuks with a large army. It was fought in a place called Dandanaqan near Merv. The Seljuk army defeated the army of the Ghaznavids" (Mahmudlu et al., 2018: 48). Regarding the results of the Battle of Dandanaqan, it was announced that Tughril Beg was given the title of sultan and that the conquests would be made against Azerbaijan, Iran and Iraq.

Due to the fact that the banner held by the soldiers is not clear in the miniature depicting the Battle of Dandanakan on page 48 of the textbook, it is impossible to distinguish which side the soldiers are from. Considering that there is no explanation under the image, it is difficult for the students to distinguish the soldiers in the miniature as Ghaznavids or Seljuks. In addition, it is another striking point that there are a large number of images about war in the textbook.

In the textbook, the conquest of Azerbaijan by the Seljuks was included among the conquests of the Tughril Beg Period. It is stated that the Seljuk armies organized expeditions to Hemedan, Isfahan, Gilan and Azerbaijan, and then the Seljuks "dominated the al-Rawendi, al-Shaddadi and Tbilisi Muslim emirs" in Azerbaijan. No information was given on how the Seljuks implemented a form of government in Azerbaijan. As regards the relations between Tughril Beg and the Abbasids, without mentioning the Buwayhids, it was explained that Tughril Beg "expanded her occupation" and captured Baghdad, the capital of the Abbasids. Subsequently, it was stated that the Abbasids were now "dependent" on the Seljuks and Tughril Beg was given the title of "the ruler of the East and the West". However, it is not specified by whom and why this title was given, and it remains an enigmatic expression.

In the textbook, Sultan Alp Arslan is described as the "light of Islam". Regarding this period, it was emphasized that Alp Arslan came to the throne after Tughril Beg and he had the idea of "expanding to Anatolia". As the Seljuk conquests in this period, it was reported that the cities of Ani, Tbilisi and Kars were captured and then the conquests began towards Anatolia. In the face of this situation, it is explained that the Byzantine Emperor gathered a large army, and in this army "there were also Turkish tribes". The Battle of Manzikert is explained in a very clear narrative manner as follows.

The two armies met in the Manzikert Plain. The Battle of Manzikert took place on August 26, 1071. "Oghuz's" (Christian Oghuz Turks) and Pechenegs joined the Seljuks because of their kinship. When the Byzantine Emperor saw this situation, he withdrew. Alp Arslan took advantage of the opportunity and attacked the enemy. The Byzantine Emperor was wounded and captured (Mahmudlu et al., 2018: 49).

In the book on the importance and consequences of the Battle of Manzikert, it is stated that "this war was a turning point" and that Eastern Anatolia was 'a permanent Turkish land'. In addition, it was stated that the Seljuks made an agreement with Byzantium as a result of the war and that this agreement was agreed with Byzantium on auxiliary power and tax. Subsequently, it was emphasized that the Abbasid Caliph gave Sultan Alp Arslan the title of "light of Islam". Not giving information about the activities of Sultan Alp Arslan after the Battle of Manzikert, it was directly passed to the Melikshah Period. This shows that the textbook does not attach enough importance to binding of the transition among subjects.

It was stated that Sultan Melikshah ascended the throne after Alp Arslan and continued military expeditions like his father. With regard to the Seljuk conquests in this period, it has

been announced that Konya and Ankara were captured, and Syria was occupied. In this regard, the conquest of Anatolia by the "Kutalmışoğulları" and other Seljuk emirs and Turkmen gentlemen gives the impression that they were made in the name of Melikshah. Another development during this period was the relocation of the capital from Rey to Isfahan. In the textbook, general definitions were made on this period. In these determinations, it was stated that the Sultan Melikshah period was the "Golden Age of the Seljuks" and the Vizier Nizam el-Mulk had a great role in "making the state so powerful".

Seljuk historical issues after the Sultan Melikshah Period have been explained under the title of "The Fall of the Great Empire". This period is explained not through the sultans and the developments in their times, but through general determinations. It was pointed out that the state began to weaken after Sultan Melikshah, and civil wars and riots broke out between the emirs. In the textbook, it is emphasized that the following results occur due to these reasons. "Crusades could not be prevented. The Crusaders captured the coastal areas of Syria and Palestine and Jerusalem" (Mahmudlu et al., 2018: 51).

In the visual of Sultan Sencer on the 51 pages of the textbook, the students were given the impression that important developments were made in architectural studies during her reign, with the architectural structure in Sultan Sencer's right hand.

The Seljuk sultans of the Interregnum Period, especially Berkiyaruq and Muhammad Tapar, were not included in the textbook. Therefore, ruptures occurred in the natural flow of historical issues, and it makes it difficult for students to fully learn this period. The Oghuz Rebellion and the Battle of Qatwan, which were among the developments in the Sultan Sanjar Period, were not included in the textbook. This period and the collapse of the state are described as follows, again based on general determinations. "Under the reign of the last Seljuk Sultan Sanjar, the disintegration of the state accelerated. Kirman, Syria, Iraq and Anatolian sultanates, Azerbaijani atabegs and Anatolian principalities emerged in his land" (Mahmudlu et al., 2018: 50). Among these states, which are the remnants of the Seljuks, most of the atabegliks, including the Harzemshah's and Zangid's were not counted, and this shows itself as an obvious shortcoming.

There is no negative image of the Seljuks in the textbook. There is also a positive adoption. Textbook is based on the pedagogical level of the students, and the subjects are explained in a simple manner on a large scale as possible. However, it is seen that the information given on the developments of the Interregnum Period and the Sultan Sanjar Period is insufficient and the students of the specified periods are not given enough opportunity to understand. As an assessment and evaluation, preparation questions were included at the end of each unit. Visually are given map, miniature, and pictures of statues of Seljuk sultans in present day at Turkmenistan. There is no reading section in the book. When the textbook on the subjects of culture and civilization is examined, "iqta system, border commanders, taxes and trad" topics are briefly explained at the end of political history topics. The information given on Seljuk culture and civilization is not sufficient.

Seljuks in Iran Secondary School Textbooks

Iran is the geography where the Great Seljuk State was directly established, and was home to Seljuk capitals such as Nishapur, Isfahan and Rey, except for Merv. In addition, it is a geography that became the center of the Great Seljuk remnant states like the Kirman Seljuks. Looking at the Iranian education system; it includes primary school grades 1-6, secondary school 7th, 8th and 9th grades, and high school 10th, 11th, and 12th grades.

(Çelik and Çelik, 2018: 249). Considering the Iranian secondary school history textbooks, it is seen that the Seljuk history subjects are included in the “Iran and World History 1” book taught in the 8th grade of secondary school. The textbook is limited to historical subjects from the ancient civilizations to the Safavid State. Seljuk historical topics are included in the 5th chapter titled “from the birth of Islam to the Safavids”. No information was given about the establishment process and origin of the Seljuks. The subject was introduced by stating that “Ghaznavids had the opportunity to increase the power and land of the Seljuks due to their ineffective policies”. Connecting the emergence of the Seljuks as a state to the bad management of the Ghaznavids is to ignore the struggles of the Seljuks. Seljuk Beg, Arslan Yabgu and Chaghri Beg, who played important roles in the establishment process of the Seljuks, were not included in the textbook.

The following considerations are mentioned in the book regarding the Battle of Dandanaqan. “Since Nishapur fell into the hands of the Seljuks, Sultan Mesud took action and marched on the Seljuks. But he was defeated by the Seljuks in a place called Dandanaqan” (Salimi et al., 2013: 148). On the consequences of the war, it has been announced that Khorasan has now passed to the Seljuks, Tughril Beg is “the sultan” and his center is Nishapur as the capital. It was stated that Tughril Beg had his name read a sermon (a symbol of domination) and printed coins. It is explained in the textbook that “he sought the support of the Abbasid Calip” to legitimize the rule of Tughril Beg. With a separate sentence, it was emphasized that Tughril Bey “uses the managerial ability of Iranians in the field”. The issue of the Seljuk's seizure of the Iranian geography was briefly quoted by saying “the central, western and southern regions of Iran also joined the Seljuk lands”. But this information is insufficient to explain the conquest of the geography of Iran by the Seljuks. Subsequently, it is stated that Tughril Beg's leading vizier is Amidü'l-mulk Künduri and this statesman is brought to the fore.

It is possible to say that the Sultan Alp Arslan Period was explained with a positive approach. It was stated that the borders of the state “reached the Mediterranean in the west from the Seyhun River and it was emphasized that a state established in Iran has the widest borders since the east of Islam”. Therefore, it has been stated that historians call this state “Seljuk Empire”. It is possible to say that these expressions stated for the comprehensibility of the subjects are appropriate.

There are some errors in the political map of the Great Seljuk State on page 148 of the textbook. While some rivers (Nile River) are on the map, some (Euphrates, Tigris, Seyhun, Ceyhun rivers) are not. The Greeks of Trabzon were not separated. Palestine and the Hejaz Region are not shown in the Seljuk borders. Marmara Sea, Van Lake and Urmiye Lake are located as land. The Mekran Region (including Pakistan) and the eastern and western sides of the Aral Lake are not included in the Seljuk borders. For these reasons, the map was insufficient due to the fact that it could not show the Seljuk borders exactly and the errors mentioned.

In the book, The Battle of Manzikert is described as a “significant event” and is focused on compared to the Iraq textbook. In the book, The Battle of Manzikert is described as a “significant event” and is focused on compared to the Iraq textbook. The reason for the Battle of Malazgirt is that “After the Seljuk invaded Western Iran”, it became a neighbor with Byzantium. For this reason, it was shown that Byzantium wanted to remove Seljuks from Anatolia. It has been stated that the Battle of Manzikert was fought in Manzikert in 1071 and the Byzantine Emperor Roman Diogenes were captured. Regarding the consequences of the war, it was reported that for ransom Romanian Diogenes was released. The treaty made with

Byzantium is not discussed in the textbook. The following expression is included in the textbook, referring to the period after the Battle of Manzikert. "With these developments, Islam and Persian have spread more and more in Anatolia" (Salimi, et al., 2013: 148). As it can be understood from these expressions, it was given the impression that the migration of Turks after the Battle of Manzikert enabled the spread of Islam in Anatolia and Persian also had the opportunity to spread.

The activities of Sultan Alp Arslan after the Battle of Malazgirt were not included. The Melikshah Period has been described under the heading "Summit of Melikshah and Nizam el-Mulk Seljuk Domination". It is possible to say that Nizam el-Mulk is highlighted on this subject. It was emphasized that he "strengthened the foundations of the government" thanks to Melikshah's prominent vizier Nizam al-Mulk. Afterwards, it was stated that Melikshah had a special interest in Damascus and Anatolia, and it was stated that he settled in Anatolia by taking advantage of immigrant Turkish groups.

Seljuk-Abbasid relations were included among the developments of the Melikshah Period. This subject is conveyed as follows with a negative implication. "Among the important developments of the Melikshah era was the confrontation with the Abbasid caliphs. The Seljuks, who considered themselves the saviour of the Abbasid Caliphate from The Buvayhids, wanted the Caliphs to fully comply with their policies" (Salimi et al., 2013: 149). Subsequently, it was emphasized that Nizam el-Mulk had beautiful buildings built in Isfahan and "constituted an important part of Seljuk successes" (Salimi et al., 2013: 149). As it can be understood from the expressions, the image was given that Sultan Melikshah or the administrators of Turkish origin could not achieve enough success as Nizam el-Mulk in the glorious period of the state. During this period and experienced statesman Nizam el-Mulk was brought to the fore. With this aspect, it is possible to say that the subject is tried to be conveyed with a national image.

In the book, the Assassins (Bâtinis) are told by giving a reading under the title "Ismail's the Ruler of the Mountains". Although it is among the subjects of Seljuk history, the issue of Bâtinis was not explained through the Seljuks. Contrary to this situation, Seljuks were tried to be explained through Bâtinis. In the content of the reading text, it has been stated that Bâtinism is "a strong political and religious trend", its founder is Hassan-e el Sabbah and they have taken castles such as Alamut and Shah Dej as their base. It is stated that the Seljuks fought with the Bâtinis until they were destroyed, but the Mongols put an end to the Bâtinis. There is no information about the killing of Nizam el-Mulk and important state administration people by the Bâtinis.

The weakening and collapse of the Seljuks is explained with general expressions. When looking at this issue, it was stated that after the death of Nizam el-Mulk and Melikshah, there were throne fights and "atabeg and iqta system accelerated this division". Then, a simple definition of the iqta system was made and it was stated that "the people opposed this system" and "they were not satisfied". However, the reason for the dissatisfaction of the people with the iqta system is not explained in the book. Therefore, the cause-effect relationship has been avoided in this regard.

In the miniature made in Mongolian style depicting Sultan Sencer and the Iranian Poet Muizzi on page 151 of the textbook, Sultan Sencer is depicted participating in scientific studies, patronizing scientists and poets. The choice of image was very appropriate in terms of showing the value given to science.

When the textbook on the Interregnum of the Seljuks is examined, it is seen that important sultans and meliks, especially Berkyaruk and Muhammed Tapar, are not mentioned. Therefore, there was a disconnection in the natural flow of historical issues. Regarding Sultan Sanjar, it was stated that he was the "most important leader" after Melikshah, his capital was the city of Merv and "he tried to unite the state". The Qatwan War is not included in the textbook. The issue of Oghuz Rebellion is not explained in the context of cause and effect. In this regard, it was stated that Sultan Sanjar was captured by the Oghuzs. Afterwards, it was stated that although he survived this captivity, he died not living much. The collapse of the state is described as follows. "Finally, atabeyliks and new independent states emerged on the Seljuk lands" (Salimi et al., 2013: 149). These independent atabeyliks and states are not mentioned in the textbook.

In the textbook, many subjects, especially the origin of the Seljuks and the establishment process, were not dealt with. It is seen that during the period of important sultans such as Melikshah, viziers such as Nizam el-Mulk were brought to the fore. In the textbook, it is possible to say that Alp Arslan has a positive approach. A map showing the widest boundaries of the Seljuks and a visual of Sultan Sanjar and Iranian Poet Muizzî on Mongolian style miniature is included. These visuals are associated with the texts. In the measurement and evaluations, there were questions on the history of the Seljuks at the end of the topic and at the end of the unit. But these questions do not cover issues of Seljuk history. Information on Iran and Islamic civilization on culture and civilization was given. In addition, a reading piece on Bâtinis included in the book.

Seljuks in Turkmenistan Secondary School Textbooks

Turkmenistan is a geography where the establishment process of the Great Seljuk State played a major role. In addition, the city of Merv was the capital of the Seljuk Sultan Sanjar. Looking at the Turkmenistan education system, it includes primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grades, secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grades. High school, on the other hand, lasts 2 or 3 years, depending on the field after secondary school (Ashgabat Education Consultancy, 2013). When the history textbooks taught in Turkmenistan secondary schools are examined, it is observed that Seljuk history subjects are included in the 8th grade history textbook. The content of the textbook constitutes historical subjects from the Karakhanids to the 16th century Turkmen khanates. It is seen that a unit of the book has been devoted to Seljuk history subjects under the title of "The State of the Great Seljuk Turkmens". Seljuk history topics in the textbook were started from Dukak Beg. Almost every subject has been tried to be included in the textbook. Explaining the 35-page Seljuk political history subjects without giving enough visual and activity is above the pedagogical level of 8th grade students.

It was announced that Seljuk Beg was an army commander in the Oghuz Yabgu State like his father. When Seljuk Beg wanted to replace the ruler of Oghuz Yabgu, these leaders broke down. As a result, it was stated that Seljuk Beg came to the city of Cent. Seljuks are not included in other books; it is understood that their relations with Samanids, Karakhanids and Ghaznavids are mentioned in detail. The incarceration of Arslan Yabgu, which is not included in other books, and the Seljuk migrations to Kharezm and Khorasan are extensively described in the book. It was stated that Nishapur was controlled first concerning the Battle of Dandanaqan and upon this, it was announced that Sultan Mesud took action with his army. The textbook conveys the Seljuks' decision to fight the Ghaznavids, in Chaghri Beg's own words.

Chaghri Beg: we invaded some of the Ghaznavids' lands. So, we must die or live. If we win, we own the world, and if we lose, we have time to escape. If we do nothing, Sultan Masud will inform the governors against us. Today we are starving, according to the reports we have received, they are starving. We have to keep our children and our families away (Ekayev, 2016: 43).

This speech is important in terms of revealing the situation between existence and non-existence of the Seljuks. In addition, for the students, learning from Chaghri Beg personally under what conditions the state was established by fighting helps them to get to know this period. When the textbook on the Dandanaqan War was examined, the numbers of the army were given first and it was stated that the war was fought "on the Dandanaqan sides" in May 1040. Looking at the results of the war, it is stated that the Ghaznavids were defeated and the Seljuks entered the process of nationalization. Subsequently, the issues including the Merv congress, the conquest of Iran, Seljuk-Abbasid relations, and the Battle of Kapetron were explained in detail by referring to Ibn al-Athir.

The Seljuks' orientation towards the west is attributed to two reasons in the textbook. "The first is to save the Abbasid Caliphate from the Buwayhids and Fatimids and to save the Islamic world from its current situation. The second is to strengthen the struggles against Byzantium." (Ekayev, 2016: 51). Seljuks were shown as the protector of the Islamic world against Byzantium and as the savior of the Islamic world from the situation it was in. Additionally, it was then stated that the Abbasid Caliph gave Tughril Beg the title of "sultan of the East and the West" or "sultan of the seven climates".

The textbook focused quite a lot on the period of Sultan Alp Arslan. It has been announced that many places, including Kars and Ani, were conquered. It was stated that Sultan Alp Arslan continued the politics of Tughril Beg. In the book, it is stated that Alp Arslan had a desire to convert from Fatimids to Sunni Islam and therefore he set out on Egypt expedition. However, it is stated that he gave up when he learned that the Byzantine armies had arrived. The thoughts of Ibn-i al-Athir on the Battle of Manzikert were explained. The book does not deal with the causes of the war but considers the activities of the ambassadors. The historical speech Alp Arslan gave before the Battle of Manzikert was conveyed as follows in his own expression. "Alp Arslan: whoever wants to go, let him go. Because there is no ruler who gives orders or forbids them. I will fight patiently for Allah. If I survive, it is a blessing from Allah. If I die, let my son Melikshah reign" (Ekayev, 2016: 57). This war was described by saying "Alp Arslan defeated the integrated Byzantine army in the war that took place on 26 August 1071".

Considering the results of the Battle of Manzikert, it is seen that an opinion of Faruk Sumer, a historian from Turkey, is included. According to Sumer, the Battle of Manzikert led to the conquest of Anatolia by the Turkmens. After this war, Anatolia became the homeland of the Oghuz Turkmens. It is clearly understood from the statements that are given importance that Anatolia is a Turkish homeland. In the book, Sultan Alp Arslan is portrayed as a wise and prudent person in addition to all the good virtues that exist in the nature of man". Without giving information about the activities of Sultan Alp Arslan after the Battle of Manzikert, the period of Sultan Melikshah started. Among the subjects of the Sultan Melikshah Period, information was given on Kavurt's Rebellion and Suleiman Shah's activities in Anatolia. In the textbook, the following determination has been made. "In the Seljuk State, the state had to switch from the army to the civilian. This situation, which started in the last years of Sultan Tughril Beg, has been firmly established in the period of Melikshah" (Ekayev, 2016: 62).

It has been explained that the state developed, and the trade and the Silk Road were revived during the Sultan Melikshah Period. In addition, it was stated that it was possible to see this situation in coins printed in the name of Alp Arslan and Melikshah. It has been stated that scholars perceive this period as "a period of justice and growth". As for the developments after the Melikshah period, it was stated that some emirs, including Melikshah's sons (Sanjar, Muhammad, Mahmud and Berkiyaruq) and his brother Tutush Beg, were in the struggle for the throne and focused on Sultan Sanjar. This period has been told since the governorship years of Sultan Sanjar. It was explained that Sultan Sanjar ascended the throne in 1118, moved the capital to the city of Merv, and that "trade, economy, architecture and construction activities" developed in this period. In addition, it is seen that the issues of Qatwan War and Oghuz Rebellion are explained in detail.

It is possible to see the features of architectural structures in Turkish-Islamic states together in the image of Sultan Sanjar's tomb in Merv, which is on page 75 of the textbook. In addition, it is important in terms of showing students the development of architectural structures of the Seljuk Period.

The reasons for the collapse of the Seljuk State were examined and listed separately. With the addition of the Battle of Qatwan and the Oghuz Rebellion to these reasons, it was stated that the state collapsed, and political history issues were terminated. Political history topics, which lasted 35 pages, were conveyed in an extremely insufficient way in terms of visuals and without the miniature, fresco etc. of the past. Visually, the potasa of the status of the Seljuk sultans in Turkmenistan and the Sultan Sanjar Tomb are included in the book. In terms of measurement and evaluation, only end of topic and end of unit questions were included. These questions are quite inclusive of Seljuk historical issues. Culture and civilization topics are covered in a separate unit that includes all subjects in general. There is no reading text in the book.

Seljuks in Iraq Secondary School Textbooks

Iraq is both a state that was under the sovereignty of the Great Seljuk State and a geography that hosted the Iraqi Seljuk State with the Zengids and Beyteginids atabeyliks, which are the remnants of the Seljuks. As far as the Iraq education system is concerned, it includes primary school grades 1-6 secondary school 7-9 grades, and high school 10-11 grades ("University of Babylon", 2021). When the secondary school textbooks of the Republic of Iraq are examined, the Seljuks are included in the textbook called "Arabic Islamic History", which is taught in the 8th grades of secondary school. The scope of the textbook consists of the history of the Islamic State of Andalusia since the emergence of Islam. In the textbook, the Seljuks are not explained under a separate heading like other textbooks. In the book, Seljuk history is mentioned in a paragraph within the "Abbasid Period". It is extremely insufficient for students to leave a paragraph on the Great Seljuk and the remnant states, which constitute the two centuries-old period of Iraq history. In addition, the fact that each sentence in the paragraph contains a different subject has caused the connection between the sentences to be deconstructed.

In the textbook, it is seen that Seljuk historical subjects are explained under the title of "Seljuk Rule in Iraq 1055-1193". The history of the Buwayhids is explained in the subject before the Seljuks. The book does not contain any information on the origin of the Seljuks, the nationalization process, and the geography in which it was founded and spread. It was given the image of an invading power and it was stated that the Seljuks started to dominate Iraq in

1055. It is stated in the textbook that the Seljuk administration “continued the political and economic policies of the Buwayhids in Iraq”. The end of the Buwayhids and Abbasid-Seljuk relations were not included.

Regarding the Battle of Manzikert it was stated that the Byzantine Empire attacked the Islamic world and the Seljuks defeated them in the Malazgirt Plain in 1071. The book does not focus on the importance and consequences of the Battle of Malazgirt, and then the information that the Crusaders were seen on the coasts of Syria and the Eastern Mediterranean are included. The struggle of the Seljuks with the Crusaders and the knowledge of what the goals of the Crusaders were not included. It was emphasized that “Crusaders were expelled” thanks to “Arab-Islamic resistance” in the subject of Ayyubids, which is the next issue. However, the struggle of the Turkish states such as the Zangids, the Danishmends, the Turkey Seljuks and the Mamluks, who fought against the Crusaders, was not included. It is possible to see this situation as an attempt to bring national identity to the fore.

The following point has been stated briefly on the termination of the Seljuks' domination in Iraq. “When it came to the end of the Seljuk rule in Iraq, it was in the hands of the Caliph al-Nâsir-Lidînilâh. Year 1193” (Tawfiq, 2017: 80). As it can be understood from the statements, the Seljuk history is ended by giving the information that the Seljuk rule in Iraq is now in the hands of the Caliph. It is possible to say that when the textbook is examined about the Seljuks, there is no positive impression of Seljuks except for the Battle of Manzikert, and almost all of the important developments are not mentioned. The name of a single Seljuk sultan was not included in the textbook. Therefore, it is impossible for the students to have enough information about the Seljuks. In the textbook, there is no visual or reading part on the history of Seljuks. As measurement and evaluation, it is seen that Seljuks are mentioned only in a matching question in the end of unit evaluation. Information was given on the subjects of culture and civilization, on Islamic civilization. Information about Islamic civilization in general has been given on culture and civilization issues.

Seljuks in Turkey Secondary School Textbooks

Turkey is a country that is the continuation of the Turkey Seljuk State, which is one of the remnant states of the Great Seljuk State. This phenomenon is understood from the uninterrupted presence of the people of the Turkish Seljuk State, founded by the same dynasty, up to the present day. Considering the Turkey education system, it includes primary school 1-4 grades, secondary school 5-8 grades, and high school 9-12 grades. Among the secondary school history textbooks, it is seen that the “Sosyal Bilgiler 6” textbook, which is taught to the 6th grades of secondary school, includes Seljuk history subjects. In the textbook, the subjects of Seljuk history are explained under the title of Great Seljuk State (1040-1157).

There is no information in the book on the establishment process of the Seljuks, their struggle with the regional states, their relations, and their origin. Therefore, it becomes difficult for students to learn these subjects. In addition, this situation shows that there is no integrity in historical issues. The history issues of the Great Seljuk State were started by stating that the Seljuks won the Battle of Dandanaqan. However, there is no information available to answer the question of why the war was fought. Therefore, the cause-effect relationship that should have been in scientific history has not been established. The founders of the state are shown as “Tughril and Chaghri Beg’s”. Looking at the developments of the Tughril Beg period, it is seen that the chronological flow is disrupted, and the following information is included. “Chaghri Beg, who organized a military expedition to Anatolia, convinced his brother Tughril

Beg to settle here” (Yıldırım, Kaplan, Kuru and Yılmaz, 2020: 80). In the sources related to Seljuk history, there is information that Çağrı Bey organized a military expedition to Anatolia between 1016 and 1021 (Köymen, 2016, 106; Turan 2016, p. 34; Sevim and Mercil, 2020: p. 24). Therefore, it is not a development that concerns the aftermath of the Battle of Dandanağan. In addition, it will make this subject more understandable if this development before the Battle of Dandanakan is reflected in the post-war period, in a related and explanatory way.

It has been stated that Tughril Beg rescued the Abbasid Caliphate from the Byzantine and Fatimids oppression and thus Tughril Beg was given the title of “protector of the east and the west” by the Caliph. It is mentioned in the sources that is given the title of “melik'ül mashrik and ve'l maghrip”, which means "the sultan of the east and the west", not the "protector" of this title (Turan, 2009: 135; Kafesoğlu, 1972: 39; Turan, 2016: 86). Since the word "melik", which means ruler of a place, also has the protective meaning of that property, this should be clearly stated. It is seen that the Battle of Kapetron, which should take place before the relations with the Abbasids, is described after the relations with the Abbasids, in a disconnected way from the chronological flow. The Battle of Kapetron was explained with Tughril Beg's narration and it was stated that the Seljuks won this war and "the gate of Anatolia was opened".

In the book, the “threat of the Abbasids by the Fatimids” is shown as the reason for Sultan Alp Arslan's campaign against the Fatimids. But the reason for this expedition is not only because of the threat of the Fatimids, the Abbasids. Considering the period, the Seljuk estates are under threat from the Fatimid and the Bâtinis. Therefore, the reason for this expedition is not only the threat of the Abbasids. When the textbook on the Manzikert War was examined, this war was described with Alp Arslan's own narration on a visual prepared by the commission. In this image contained in the textbook, Sultan Alp Arslan is depicted as a pioneer commander and hero who defeated armies outnumbered by himself. In the text contained in the image, this battle was personally described by Sultan Alp Arslan and the results of the battle were listed in the articles. Sultan Alp Arslan's own narrative, the results of the war and the combination of the visual made this topic more understandable.

The "Let's read and learn" section was created in the textbook and the speeches in the presence of Alp Arslan after the Byzantine Emperor Roman Diogenes were captured were explained. This dialogue was conveyed by the narration of Sultan Alp Arslan and Roman Diogenes. In this respect, it is possible to say that the textbook makes a proper transfer in terms of understanding the subject and entering the world of thought of rulers. It is seen that the Melikshah Period is described with very little information. Explaining the most glorious period of the state with such little information is insufficient for students. It has been stated that the places up to Izmit in Anatolia were taken. The borders reached are stated as follows. “The Melikshah Period was the brightest and most powerful period in which the borders of the state expanded from Central Asia in the east to the Marmora and Aegean Sea in the west, from the Aral Lake in the north to the Arabian Sea in the south” (Yıldırım et al., 2019: 83). The book does not include the conquest movements of the state outside of Anatolia, including the issue of the Batinis.

There are only the following statements in the textbook on the weakening and collapse of the Seljuk State. "Some events after Sultan Melikshah weakened the Seljuk State. The Great Seljuk State, which was defeated in the Battle of Qatwan with the Karahitans during the Sultan Sanjar Period, entered the process of collapse. With the death of Sultan Sanjar in 1157, the

Great Seljuk State collapsed and left the stage of history” (Yıldırım et al., 2019: 83). The fact that a 65-year period from the death of Sultan Melikshah (1092) until the death of Sultan Sanjar (1157) is told in this way, and the absence of even basic subjects such as the Oghuz Rebellion, especially Berkiyaruq and Muhammad Tapar, causes students not to learn these subjects completely. This is seen not only in the Turkey secondary school textbook, but also in the history textbooks of other states except Turkmenistan. Therefore, it is possible to say that this is a shortcoming when it is considered that it constituted an important part of Seljuk history in these periods. In addition, this situation shows that historical subjects are transferred disproportionately in the textbooks.

The reading piece on Nizamulmulk and Nizamiye Madrasahs, which is located on page 83 of the textbook, was supplemented with a representative visual and increased the catchiness. In addition, with the information it contains on Nizamiye Madrasahs, it has helped students to get to know this educational institution.

The information on the Seljuks in the analyzed textbook is sufficient when considering the cognitive level of the students (middle school 6th grade). But it should be developed with inclusive statements. Due to the fact that the subjects are told superficially, there are disconnections in the transition between subjects. The textbook includes a map that visually shows the Seljuk boundaries, representative pictures of some sultans, wall painting with double-headed eagle figures, and representative scenes during the war. As a part of reading, it seems that there are more parts of reading than in other books. The assessment and evaluation also include preparation, end of topic and end of unit questions. In addition, these questions were asked to students in true-false, gap filling, multiple choice, and matching question types and it is quite inclusive.

In the textbooks examined in the study, “Great Seljuk Sultans”, “Great Seljuk History Important Developments” and “On the Great Seljuk State; Information on the status of Civilization Subjects, Measurements and Evaluation, Images and Reading Pieces” is given in Table 1, Table 2 and Table 3.

Table 1

Sultans of the Great Seljuk State in Textbooks

	Azerbaijan	Iran	Iraq	Turkmenistan	Turkey
Seljuk Beg	✓	-	-	✓	-
Arslan Yabgu	-	-	-	✓	-
Chaghri Beg	✓	-	-	✓	✓
Tughril Beg	✓	✓	-	✓	✓
Alp Arslan	✓	✓	-	✓	✓
Melikshah	✓	✓	-	✓	✓
Berkiyaruq	-	-	-	✓	-
Muhammad Tapar	-	-	-	✓	-
Sanjar	✓	✓	-	✓	✓

Most of the Seljuk rulers are included in the textbooks of Turkmenistan, Turkey, Iran and Azerbaijan. The fact that the Seljuk rulers are not included in the Iraqi textbook is both a deficiency and caused the students not to recognize historically important figures.

Table 2

Important Developments in the History of the Great Seljuk

	Azerbaijan	Iran	Iraq	Turkmenistan	Turkey
Dandanaqan War	✓	✓	-	✓	✓
Kapetron War	-	-	-	✓	✓
The demolition of the Buwayhi State	-	-	-	✓	✓
Manzikert War	✓	✓	✓	✓	✓
Assassins (Batinis)	-	✓	-	✓	-
Qatwan War	-	-	-	✓	✓
Oghuz Rebellion	-	✓	-	✓	-

Azerbaijan and Iraq textbooks were quite limited compared to Turkey, Iran and Turkmenistan textbooks due to the fact that they did not convey a large part of the important developments experienced in the Great Seljuk period.

Table 3

On the Great Seljuk State in Textbooks; Topics of Civilization, Measurement-Evaluation, Visuals, Preparation Questions and Reading Passages

	Azerbaijan	Iran	Iraq	Turkmenistan	Turkey
Visuals	✓	✓	-	✓	✓
Preparation Questions	✓	-	-	-	✓
Reading Parts	-	✓	-	-	✓
Measurement Questions	✓	✓	✓	✓	✓
Topics of Civilizations	✓	✓	-	✓	✓

While Turkey and Turkmenistan textbooks on Seljuk civilization included important developments, Iraq, Azerbaijan and Iran textbooks did not focus on this subject sufficiently. Therefore, it is possible that the students learned less about Seljuk civilization. In terms of evaluation questions and visuals, including preparation questions, the Turkey textbook is more developed than other textbooks. This development shows itself both in terms of diversity and in the quality of the images and questions.

Results

In the textbooks examined, it is possible to say that the subjects of Seljuk history are discussed in detail in textbooks of other countries other than Iraq. There is no information on the establishment process of the Seljuks in Turkey, Iraq and Iran textbooks. It is seen that the Battle of Dandanaqan, which had an important place in the foundation of the Seljuks, was not

mentioned in the Iraq textbook, it was mentioned superficially in the textbooks of Turkey, Iran and Azerbaijan, and is widely described in the Turkmenistan textbook. It is realized that the developments of the Tughril Beg period are outlined in other textbooks except Turkmenistan and are mentioned in a sentence in the Iraqi textbook. When the textbooks on Sultan Alp Arslan and the Battle of Manzikert are examined, there are positive statements, and it is seen that other books, except the Iraq textbook, are emphasized. The common discourse of the textbooks is that 'the Battle of Manzikert is an important development and success for the Muslim world'. It is understood that the developments of the Melikshah period are not included in the Iraqi textbook, that Nizam al-Mulk was brought to the fore during this period in the Iran textbook, and that it is mentioned in other books with its outlines. The common discourse of other textbooks other than Iraq on this period is that it is "the brightest period of the Seljuks".

It is stated that the subject of the Interregnum Period of the Great Seljuk State is widely included in the Turkmenistan textbook, it is not mentioned in the Iraqi textbook, and in other textbooks only the state has been fighting for the throne. It is seen that the Sultan Sanjar Period is not included in the Iraq textbook, it is discussed in detail in the Turkmenistan textbook, and it is included in the other books very superficially. Looking at the textbooks on the Qatwan War and the Oghuz Rebellion, it is observed that Iraq and Azerbaijan are not included in the textbooks, only the Oghuz Rebellion is mentioned in the Iranian textbook, only the Qatwan War is mentioned in the Turkish textbook, and both developments are widely included in the Turkmenistan textbook. The following conclusions were reached in the images in the narrative of the Great Seljuk history subjects in the textbooks.

In the Azerbaijan textbook, there is a positive adoption and ownership of the Seljuks in the "expression of Seljuk history subjects". This adoption manifests itself even more in issues such as the Battle of Manzikert against the Christian world. Similar results were reached in the study conducted by Refik Turan, which had been mentioned earlier. Due to the wide scope of the mentioned study, this situation has been more clearly identified and it is described as follows: While the heroism of the Turkish rulers is reflected in historical matters, the services of the rulers to the Turkish and Islamic world are also conveyed in a way that comes to the fore (Turan, 2018: 89). These services of the rulers show themselves most notably in the narrative of Great Seljuk history.

In the Iraqi textbook, it is seen that the Arab origin states such as the Abbasids and the Umayyads are widely included, while historical subjects such as the Buwayhids and the Seljuks are confined to one paragraph and important developments are not included. Therefore, in a general sense, it is possible to determine that "religious and national identity" is brought to the fore, as can be seen from the expression "Arab-Islamic resistance" in the struggle against the Crusaders. Religious and national images are not only valid in Iraq history textbooks, but also in the textbooks of another Arab state, Syria. In the study conducted by Yenal Göksun on Syrian history textbooks, no conclusion was reached directly for the Seljuks, but Göksun reached the following conclusion in general: "Secular Arab nationalism, which defines the Arab countries as a social and cultural whole, has dominated the Syrian history textbooks" (Göksun, 2018: 501). It is possible to see the reason for this situation as the effect of the Arab nationalism that has developed in the country since Syria gained its independence (1946) and the nationalist attitude supported by the state during the Arab-Israel Wars.

In terms of images, the Turkish textbook included statements such as "the expedition against the Fatimids threatening the Abbasids", "the Abbasid caliph was rescued from the

Fatimids and Byzantine oppression" and Tugrul Bey was given the title of "the protector of the east and the west". With these expressions, it is seen that the image of the protector and defender of Islam and the history of the Great Seljuk are explained. In addition, the Turkishization of Anatolia is included in the expressions that contain national images with a positive appropriation, though partially.

When the Turkmenistan textbook is examined, it is seen that the Seljuks are described with a national attitude, both in the titles and in the content. It is also possible to see even when the names of states, sultans or meliks are mentioned. For example, the names of the Seljuk Sultans were mentioned by names such as "Tughril Beg Turkmen" and "Seljuk Beg Turkmen". The Oghuz Yabgu State with the Gok-Tengri belief was referred to as the "Great Oghuz Turkmen State" and the Mamluks founded by the Kipchak Turks as the "Mamluk Turkmen State". This indicates that national images have found a very wide place in the narrative of the textbook.

As in the narrative of the Battle of Manzikert in the Iranian textbook, positive statements were found about the Seljuks from time to time. However, it is seen that viziers such as Nizamülmülk are tried to be brought to the fore in order to bring the "national identity" to the foreground, and the Bâtinis are emphasized in order to bring the "religious identity" to the fore. In the study on Iranian history textbooks by Mehmet Batan, it was stated that Iranian viziers had a great share in the expansion of the Great Seljuk State and its transformation into an empire. Another study of Iran history textbooks, the work of Hülya Çelik and Muhammad Bilal Çelik, was removed from the textbooks as a result of the melting down of the states established in this geography within Iran's own cultural identity. These results show that national images against the outside and religious identity against the inside are emphasized in Iran textbooks.

In the study conducted by Selim Tezcan, Mehmet Sadık Gür and Alper Saribas on the history textbooks of Israel in the geography of the Great Seljuks today, the activities of the Great Seljuks and their remaining states in the Near East and their struggle with the Crusaders were tried to be revealed and some important results were reached. It has been transferred from the textbooks written in Hebrew that the attitude of the Seljuks towards the Christians after the conquest of Palestine (1071) caused the Crusades to begin. But the Crusaders' military expeditions have many reasons, including social, political, economic and religious. Thus, it is not right to reduce the reason for these expeditions only to the Seljuks. In textbooks written in Arabic for Palestinians, there was no negative image of Seljuks and remnant states (Tezcan, Gür and Sarıbaş, 2017: p. 126). From these results in the study, it can be said that while the Great Seljuks and the rest of the states are included as foreigners in the Hebrew textbooks, as in the Iraqi and Syrian history textbooks, such an attitude is not found in the textbooks written in Arabic.

When we look at the examined textbooks in terms of educational order, it is seen that there are more various visuals related to the subjects in the textbooks of Turkey and Azerbaijan. It has been determined that the visuals in the Turkmenistan and Iran textbooks are insufficient and have no connection with the texts. Similarly, in the evaluation questions on the Seljuks, the comprehensiveness and diversity of the questions in the Azerbaijan and Turkey textbooks is high. Looking at textbooks in general, apart from some basic topics such as the Battle of Malazgirt, differences in the information and images given in both the topics mentioned and the topics mentioned are noticeable. It can be said that the main reason for this situation is that the textbooks are taught in different classes of secondary schools, the

perspective of the countries towards the Seljuks and the national history understanding. As a matter of fact, to the extent of its importance, it is seen that it is possible to develop the narrative of the Great Seljuk history in textbooks in accordance with the original and to reach the ideal one.

Contribution Rate Statement: All authors contributed to the preparation and revision of the article.

Conflict of Interest Statement: Article authors have no conflict of interest with any institution.


References

- Balçı, A. (2018). *Sosyal bilgilerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. (13.Baskı), Ankara: Pegem.
- Berger, J. (2020). *Görme biçimleri*. (Y. Salman, Trans.). Istanbul: Metis.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (26. Printing). Ankara: Pegem.
- Çelik, H., Çelik M.B. (2018). İran İslam Cumhuriyeti Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imajı*. (p. 249-266). Ankara: Pegem.
- Demircioğlu İ.H., Tokdemir, M.A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*. c. 6, 69-88.
- Ekayev, A. (2016). *Turkmenistan'ın Taryhy 8*. Ashgabat: Turkmenistan State.
- Göksun, Y. (2018). Suriye Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imajı*. (491-504). Ankara: Pegem.
- Irak Babil Üniversitesi. Access (01.06.2021): <http://www.uobabylon.edu>
- İsra, T.T. (2017). *Arabic Islam History*. Baghdad: General Directorate of Curriculum, Ministry of Education, Republic of Iraq.
- Javadian, M., Khair Andish, A., Alavi Kia, M.A., Abbasi, J., Fazeli, T., Farahman, F., and Salimi, H. (2013). *Iran and World History 1* (14. Printing), Tehran: Iran Textbook.
- Kafesoğlu, İ. (1972). *Selçuklu tarihi*. (1.Printing) Istanbul: National Education.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Journal of Siirt University Social Sciences Institute*. 15, pp. 170-189.
- Köymen, M.A. (2016). *Kuruluş devri* (6. Printing). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Köymen, M.A. (2004). *Selçuklu devri Türk tarihi*. (4. Printing). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mahmudlu, Y., Hüseyinova, L., Xubyarov, B., Ağayev, S., Behremova, S., ve Alişova, H. (2018). *Umumi tarix 7*. Baku: Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan.
- Mozakoğlu, M. (2020). Ders Kitaplarında Bilimsel İçerik. Demirel, Ö. ve Kiroğlu K. (Edt.), *Ders kitabı incelemesi*. (p. 116-137). Ankara: Pegem.


- Safran, M. and Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. Access (02.06.2021): <https://dspace.gazi.edu.tr/handle/20.500.12602/191228>
- Savaş, S. (2009). Türk dünyasında eğitim alanındaki gelişmeler ve yenilikler. *Journal of Azerbaijani Studies*. p. 269-283.
- Sevim A. and Merçil, E. (2020). *Selçuklu devletleri tarihi siyaset teşkilat ve kültür*. (3. Printing). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Şimşek, A. (2018). *Dünyada Türk imajı*. Ankara: Pegem.
- Tezcan, S., Gür, M.S., and Sarıbaş, A. (2017). İsrail tarih ders kitaplarının (1948-2014) gözünden Selçuklular: Filistin-Kudüs hâkimiyetleri ve Haçlı Seferleri ile cihat hareketinin başlangıcındaki rolleri. *Filistin Araştırmaları Dergisi*. (2) s.103-133.
- Turan, O. (2009). *Selçuklu tarihi ve Türk-İslam medeniyeti*. (10.Printing). İstanbul: Ötüken.
- Turan, R. (2018). Azerbaycan Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imajı*. (s. 75-89). Ankara: Pegem.
- Turan, R. (Edt.), (2016). *Selçuklu tarihi el kitabı*. (3. Baskı). Ankara: Grafiker.
- Turkmenistan Ashgabat Education Consultancy. Access (03.03.2021): <https://docplayer.biz.tr>
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., and Yılmaz, M. (2019). *Sosyal Bilgiler 6*. Ankara: Ministry of National Education.

This page left blank...

Azerbaycan, İnan, Türkmenistan, Irak ve Türkiye ortaokul tarih ders kitaplarında Büyük Selçuklu tarihi konularının ğretimi

Burak KURT 

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: burakkurtakademik@gmail.com

Refik TURAN 

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: beyturan@gmail.com


Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	16.04.2021
Kabul Tarihi	06.08.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.917299
Kaynak Göster	Kurt, B. ve Turan, R. (2021). Azerbaycan, İnan, Türkmenistan, Irak ve Türkiye ortaokul tarih ders kitaplarında Büyük Selçuklu tarihi konularının ğretimi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(2), 1-20. https://doi.org/10.17497/tuhed.917299
Etik Beyannamesi	Ders kitapları üzerinden inceleme yürütülen bu çalışma etik kurul beyannamesi gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	Bu alışma "II. Meşrutiyetten Günümüze Ders Kitaplarında Selçuklu Tarihi ve Medeniyeti Konularının ğretimi (1910-2020)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Azerbaycan, İnan, Türkmenistan, Irak ve Türkiye ortaokul tarih ders kitaplarında Büyük Selçuklu tarihi konularının ğretimi

Burak KURT 

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: burakkurtakademik@gmail.com

Refik TURAN 

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: beyturan@gmail.com

z

Ulusal tarih anlayışından dolayı devletler tarih ders kitaplarında önceliği kendi millî tarihleri üzerine vermektedir. Ancak ortak geçmişe sahip, birbiriyle bağlantılı ve bölgesel anlamda yakın milletlerin tarihi olarak benzer yanları ve ortak geçmişleri bulunmaktadır. Bu olguyu kolaylaştıran bir öge de büyük coğrafyalara egemen olan tarihteki büyük devletlerdir. Bu anlamda Büyük Selçuklu Devleti gerek Türk tarihinde gerekse kurulduğu ve hâkimiyeti altındaki coğrafyada anılan bir devlet olma özelliğine sahiptir. Bu çalışmada günümüzde Selçuklu coğrafyasında yer alan İnan, Azerbaycan, Türkmenistan, Irak ve Türkiye ortaokullarında yakın tarihlerde okutulan tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki Selçuklu tarihi konularının içerik olarak analizi amaçlanmıştır. Araştırmada sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Büyük Selçuklu Devleti'nin tarihi konuları dönemlere ayrılarak ders kitapları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Ders kitaplarında Büyük Selçuklu tarihi üzerine; hangi konulara değinildiği ve belirtilenlerin nasıl bir imaj ile tasvir edildiği üzerinde durulmuştur. Tarihi konuların pekişmesi ve öğrencilerin başarı ölçümlerinin yapıldığı sorulara yer verilmiş mi, öğrencinin tarihi konuları daha iyi anlayabileceği okuma parçalarına ve görsellere yer verilmiş mi vb. soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular tabloleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; Malazgirt Savaşı gibi bazı temel konuların dışında yer alan bilgilerde, üzerinde durulan konularda ve ders kitaplarının öğretimsel düzeninde farklılıklar göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: tarih eğitimi, ders kitapları, Büyük Selçuklu Devleti, ortaokul, imge

Giriş

Eğitim başta olmak üzere hayatın birçok alanında devletlerin bazı temel görevleri vardır. Bu görevlerden biri de günümüze değin elde edilen bilgilerin yeni kuşaklara nesnel olarak aktarılmasını sağlama ve öğrenilen bilgilerin yardımıyla bireyin evreni, doğayı, kendisini ve diğer insanları tanımalarına olanak sağlamaktır (Mozakoğlu, 2020: 122). Bu süreçte eğitim kurumları ön planda yer almaktadır. Günümüz dünyasında eğitim kurumları, bilim dallarına

göre farklı olmakla birlikte öğrencilerin ellerinde bulundurabileceği kapsamı geniş ders kitapları ve yardımcı materyaller üzerinden eğitim gerçekleştirmektedir. Tarih biliminde ve eğitiminde ise bu durum diğer sosyal alanlarda olduğu gibi en çok tercih edilen yöntemdir. Verilen bu eğitiminin amacı ise insanlara tarihini, değerlerini, toplumunu tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetişmesini sağlamaktır (Demircioğlu, 2008: 75).

Tarih eğitiminin temelde amaçları bu şekildeyken tarih eğitimine yansıyan ulusal tarih anlayışındaki durum kısmen farklıdır. Ulusal tarih anlayışı tüm insanlığın tarihini olumlu ve sahiplenici değildir. Bunun nedeni tarihte mensubu olunan devlet biz, mensubu olunmayan devletlerin ise öteki olarak gsterile gelmesidir. Aynı şekilde modern devletlerin kurulmasında ve gelişiminde inşa edilen ulusal tarih anlayışında ise "ulus" bizi temsil ederken dışarda kalanlar öteki olarak tanımlanmıştır (şimşek, 2018: s. iii). Öteki olarak gsterilenlerde haliyle hep ktlenmiştir. Öteki algısını yıkmak ve barışçı bir anlayış ile tarihi konuların aktarımını sağlamak için UNESCO gibi bazı uluslararası kurum ve kuruluşlar çaba harcamışlardır. Örneğin UNESCO'nun öncüsü görülen Cooperation Intellectuelle komisyonu, milletlerin birbirine kin ve intikam beslemelerine sebep olacak unsurların tarih ders kitaplarından çıkarılmasını önermiş ve bu konuda dikkat edilecek hususları 6 noktada belirtmiştir. Bu noktalar şunlardır:

- Sadece gerçek olan olayları yazmak,
- Herkes tarafından kabul edilen hukuk prensipleri dışında bir devletin suçluluğu ve suçsuzluğu hakkında kesin hüküm vermemek,
- Yabancı bir millete karşı doğrudan ya da dolaylı olarak nefret, kin ve intikam hislerini aşılayacak sözler kullanmamak,
- Savaşlar hakkında bütün gerçekleri söylemek, savaşın zararlı niteliği, felaketli sonuçları hakkında açıklamalar yapmak, savaşın getirdiği barışın devamlı bir barış olamayacağı fikrini aşılamak,
- Milletler arasındaki ilişkileri barış yoluyla çözmeye çalışan örgütlerden söz etmek,
- Sosyal, ahlaki, asker erdemleri yalnız bir millete indirgememektir (Ata ve Safran, 1996: 1-2).

Türkiye'de ise gerek barışçı bir tarih anlayışına katkı sağlamak gerekse dünyada Türk imajını ortaya koyma adına Türkiye ve yabancı devletlerin tarih ders kitaplarında tarihi konuların öğretimine yönelik önemli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan birisi editörlüğünü Ahmet şimşek'in yaptığı "Dünyada Türk İmajı" başlıklı çalışma otuz sekiz devletin tarih ders kitaplarında Türk imajını ortaya koymaktadır. Türk tarihi içerisinde önemli bir yeri olan Büyük Selçuklular zerine ise ortaokul düzeyi ders kitaplarında Selçuklu tarihi ğretiminde nasıl olduğu üzerine doğrudan doğruya birçok devletin ders kitabına erişilerek karşılaştırılmalı bir çalışma yapılmamıştır. Tek bir devletin tarih ders kitapları incelemelerinde ise Selçuklu tarihinin hem imaj hem de ders kitaplarında ğretilimi ilişiği olduğu ölçüde bazı çalışmalarda yerini almıştır. Bu alışmalar üzerine kısaca bilgi vermenin faydalı olacağı görülmektedir.

Refik Turan tarafından yapılan "Azerbaycan Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı" başlıklı çalışmanın bir bölümünde Büyük Selçuklu tarihi konularının Azerbaycan ders kitaplarında incelemesi yapılmıştır. İnan tarih ders kitapları üzerine yapılan çalışmalardan birisi Hly elik ve Muhammed Bilal elik tarafından yapılan "İnan İslam Cumhuriyeti Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı" adlı makaledir. Bu makalede oldukça kısa bir şekilde İnan ders kitaplarında Büyük Selçuklu imajı üzerine bilgi verilmiştir. Yine İnan tarih ders kitapları üzerine oldukça kapsamlı bir çalışmada Mehmet Batan tarafından yapılan "İnan İslam Cumhuriyeti İlk

ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı” başlıklı yüksek lisans tezidir. Bu tezde Batan, İran ders kitaplarında Türk imajını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma oldukça kapsamlı olmakla birlikte Selçuklular dahil İran coğrafyasında kurulan Türk devletleri ile Osmanlılar ve Türkiye üzerine imajı da ihtiva etmektedir. Türkiye tarih ders kitaplarında ise Selçuklular üzerine Mehmet Suat Bal tarafından yapılan “Türkiye’de Selçuklu Tarihi Öğretiminin Tarih Dersi Programı, Tarih Dersi Kitabı ve Orta Öğretim Tarih Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi” başlıklı makaledir. Bu makale Türkiye’de ortaokul, lise ve üniversite düzeyi Selçuklu tarihi öğretimi üzerine kapsamlı bir çalışmanın methal kısmını oluşturmuştur.

Günümüzde Selçuklu coğrafyasında yer alan İsrail Devleti’nin tarih ders kitapları üzerine Selim Tezcan, Mehmet Sadık Gür ve Alper Sarıbaş tarafından yapılan “İsrail Tarih Ders Kitaplarının (1948-2014) Gözünden Selçuklular: Filistin-Kudüs Hâkimiyetleri ve Haçlı Seferleri ile Cihat Hareketinin Başlangıcındaki Roller” başlıklı çalışmada, Büyük Selçuklu ve bakiyesi devletlerin Yakınoğu’daki faaliyetleri, Haçlılar ve Fatimiler ile olan mücadeleleri İsrail’in kuruluşundan 2014 yılına değin ders kitaplarında incelenmiştir. Çalışmada oldukça uzun bir zaman diliminin ders kitaplarının incelemesi yapıldığı için dönemsel olarak Selçukluların ders kitaplarında nasıl yer aldığını da ortaya koyması bakımından önemlidir. Belirtilen bu çalışmalar Selçuklu tarihi öğretimi konusunda önemli adımlar olmuşlar ve kendilerinden sonra yapılan çalışmaları etkilemişlerdir.

Genel olarak bakıldığında ise Büyük Selçuklu tarihi konularının öğretimi önem arz etmektedir. Çünkü herhangi bir çağ ayrımı olmaksızın Türk ve dünya tarihi üzerine bakıldığında büyük coğrafyalara egemen olan devletlerden birisinin Büyük Selçuklu Devleti olduğu görülmektedir. Selçukluların hâkimiyet coğrafyasına bakıldığında doğuda Orta Asya’dan batıda Ege ve Akdeniz sahillerine kadar kuzeyde Aral Gölü ve Hazar Denizi, Kafkasya ve Karadeniz’e, güneyde Arabistan Yarımadası dahil Umman Denizi’ne kadar uzandığı görülmektedir” (Köymen, 2004: 1). Belirtilen bu coğrafyada günümüzde yaklaşık yirmi küsur devlet ve özerk bölge yer almaktadır. Dolayısıyla bu devletlerden bazıları ortaokul tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarının bir bölümünü Selçuklulara ayırmaktadırlar. Üzerinde durulan bu çalışmada ise Selçuklu coğrafyasında günümüzde yer alan Azerbaycan, İran, Türkmenistan, Irak ve Türkiye’de ortaokul düzeyi okullarda Büyük Selçuklu tarihi konularının öğretiminin nasıl olduğu ve nasıl bir imaj ile konuları aktardıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarih eğitimi araştırmalarında yaygın olarak kullanılan nitel araştırma usullerinden olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, algı ve durumların doğal ortamda oldukları gibi gözlenmesine odaklanan araştırma türü olmakla beraber sosyal gerçeğe ve probleme yorumlayıcı ve doğal olarak yaklaşır ve birden fazla teknik kullanır (Balci, 2018: 304). Bu teknikler, doküman analizi, gözlem, görüşme vs. çeşitli metotlardan oluşmaktadır. Betimsel tarama yöntemi ise eldeki verileri dikkatli ve eksiksiz bir şekilde tanımlamamızı sağlar. Ayrıca olgunun çeşitli yönlerini ve aradaki ilişkileri detaylı bir şekilde analiz ederek oldukları şekliyle göstermemizi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019: 24).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Büyük Selçuklu coğrafiyasında günümüzde yer alan İnan, Azerbaycan, Türkiye, Türkmenistan ve Irak'ta yakın tarihlerde (2013 ve sonrası) ortaokullarda okutulan tarih ve sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın rneklem grubu, Büyük Selçuklu tarihi konularını içeren ortaokul tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarıdır.

İncelemesi yapılan ders kitapları:

- Türkiye: Cengiz Yıldırım, Fatih Kaplan, Hayriye Kuru ve Mukaddes Yılmaz, Sosyal Bilgiler 6, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2019.
- Azerbaycan: Yakub Mamudlu, Leyla Hüseynova, Babek Xubyarov, Sabir Ağayev, Sebil Behremova ve Hacer Alişova, mumi Tarix 7, Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, Bak, 2018.
- Türkmenistan: Asker Ekayev, Türkmenistan'ın Tarihi 8, Türkmenistan Devlet Yayınları, Aşkabat, 2016.
- Irak: Taha Tefik İsrá, Arap İslam Tarihi, Irak Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Müfredat Genel Müdürlüğü, Bağdat, 2017.
- İnan: Mesut Javadian, Abdulresul Khairandish, Muhammed Ali Alavi Kia, Cevad Abbasi, Toobi Fazeli, Fehime Farahman ve Haşmetullah Salimi, İnan ve Dünya Tarihi 1, İnan Ders Kitabı Yayıncılık, Tahran, 2013.

Ders kitapları üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri Türkiye, İnan, Türkmenistan, Azerbaycan ve Irak'ta yer alan ortaokul düzeyi okulların tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir. Türkmenistan ve İnan tarih ders kitaplarına, Türkmenistan ve İnan'da eğitimini tamamlamış bireylerin aracılığıyla ulaşılmıştır. Azerbaycan, Irak ve Türkiye ders kitaplarına ise bireysel olarak ulaşılmıştır. Irak ve İnan ders kitaplarının Türkçe evirisi Yazar 1 tarafından yapılmıştır. Ders kitaplarındaki verilerin incelenmesinde ise doküman analizi metodu kullanılmıştır. Doküman analizi; basılı, elektronik kaynakları ve belgeleri incelemek ve yorumlamak için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemlerde olduğu gibi doküman analizinde de konular üzerinde anlam çıkarmak ve anlayış oluşturmak verilerin titiz bir şekilde incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Kıral, 2020: 174).

Ders kitaplarının içerik analizinde, Büyük Selçuklu tarihi üzerine hangi konulara yer verildiği, tarihsel anlamda önemli gelişmelerin nasıl aktarıldığı, belirtilen hususların neler olduğu ve konuların hangi başlıklar altında yer aldığı gibi soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır. Konuların pekişmesi ve öğrencilerin konuyu anlamasına ve başarı ölçümüne yönelik, lme ve değerlendirme açısından konu sonu ve ünite sonu değerlendirme sorularına yer verilmiş mi, dönemin şahsiyetleri veya gelişmeleri üzerine öğrencilerin konuyu anlamasına yardımcı olacak okuma parçalarına yer verilmiş mi, konulara paralel olarak görsellere yer verilmiş mi soruların cevapları ders kitaplarından aktarılmıştır. Elde edilen bulgular her ülkenin ayrı olacak şekilde ayrı başlıklar altında verilmiştir. Bilgi yanlışı veya anlamda değerime yol açan bilgilerin doğru olanlarını ifade etmek için alanında yetkin akademik kaynaklar kullanılmıştır. Ders kitaplarının karşılaştırılması metin içi akıcılığın bozulmaması için sonuç bölümünde yer almıştır. Bunun yanı sıra ders kitaplarında yer alan dini ve millî imgeler başta olmak üzere verilmeye çalışılan imgeler yer aldığı konuların ana fikri doğrultusunda tespit edilmeye çalışılmıştır. İmge, Berger'e göre; başlangıçta mevcut olmayan, hayal edilen ögeleri gözde

canlandırma amacı ile yapılırken ilerleyen süreçte Y'nin X'i nasıl gördüğünü betimleyen bir duruma gelmiştir. Bu durumun nedeni ise bireysellik bilincinin gittikçe artan tarih bilinciyle birlikte gelişmesinden kaynaklanmaktadır (Berger, 2020: 10).

Bulgular

Azerbaycan Ortaokul Ders Kitaplarında Selçuklular

Azerbaycan, Büyük Selçuklu coğrafyasının bir bölümünü oluşturan Kafkas Bölgesi devletleri arasında yer almaktadır. Azerbaycan coğrafyasının Selçuklular tarafından fethi Tuğrul Bey ve Sultan Alp Arslan Dönemi gelişmeleri arasındadır. Günümüzde Azerbaycan Cumhuriyeti eğitim sistemi incelendiğinde İptidai tahsilin (ilkokul) 1-4. sınıfları, Esas tahsilin (ortaokul) 5-8. sınıfları ve Orta tahsilin (lise) 9-11. sınıfları kapsadığı görülmektedir. Zorunlu eğitim süresi ilk, orta ve lise yıllarını içermektedir (Savaş, 2009: 274). Azerbaycan Cumhuriyeti ortaokul ders kitaplarında Selçuklu tarihi konuları, ortaokul 7. sınıflarda okutulan “Ümumi Tarix 7” kitabında yer almaktadır. Ders kitabındaki tarihi konuların bir bölümünü “Feodalizm doğudan başladı” ana başlığı altında Asya coğrafyasının Orta çağ tarihi konuları diğer bölümünü “Feodalizm Avrupa da” ana başlığı altında Orta çağ Avrupa tarihi konuları oluşturmaktadır. Büyük Selçuklu tarihi konuları “Feodalizm doğudan başladı” bölümünde “Selçuk İmparatorluğu” başlığı altında yer almıştır.

Büyük Selçuklu Devleti tarihine başlanırken ilk olarak Selçukluların menşei üzerine bilgi verilmektedir. Devletin yöneticilerinin menşei Oğuz Yabgu Devleti'ne dayandırılmakta ve Selçuklular Oğuz Yabgu Devleti'nin devamı olarak görülmektedir. Bu konuda şu ifadeler yer almıştır: “Muayyen manada bu devleti Oğuz Devleti'nin devamı olarak görmek gerekir. Çünkü devleti kuranların babaları Oğuz Devleti'nde yaşamış, devlet idareciliğinin kurallarını burada öğrenmişlerdir” (Mahmudlu vd., 2018: 48). Selçuklu Devleti'nin kuruluş süreci konusunda ilk olarak Selçuk Bey'in, Oğuz Yabgu Devleti'ndeki görevinin subaşı olduğu ve Oğuz yabgusu ile arasının açılmasından kaynaklı olarak Cent şehrine geldiği belirtilmiştir. Kitapta, Cent'ten Horasan'a göçe değin yaşanan gelişmeler üzerinde durulmayarak doğrudan Selçukluların devlet olarak ortaya çıkmasına geçilmiştir. Bu konuda şu hususlar belirtilmiştir: “Selçuklular Horasan'ın önemli şehirlerinden olan Nişabur'u ele geçirdiler. Tuğrul Bey'in önderliğinde 1038 yılında başkent Nişabur'da Selçuklu Devleti kuruldu” (Mahmudlu vd., 2018: 48). Ders kitabı; Selçukluların devlet olarak kuruluş yılını 1038, kuruluş yerini ise Nişabur olarak belirtmektedir.

Büyük Selçuklu Devleti'nin devletleşme yolundaki önemli adımlardan birisi olan Dandanakan Savaşı şu şekilde aktarılmıştır: “Gazneliler Horasan'da yeni bir devletin ortaya çıkmasını istemedi. Bundan dolayı da büyük bir ordu ile Selçuklular üzerine yürüdüler. Merv yakınlarındaki Dandanakan adlı yerde savaşıldı. Selçuklu ordusu Gaznelileri darmadağın etti.” (Mahmudlu vd., 2018: 48). Dandanakan Savaşı'nın sonuçları konusunda, Tuğrul Bey'e sultan unvanının verildiği ve artık fetihlerin Azerbaycan, İran ve Irak'a yönelik yapılacağı belirtilmiştir.

Ders kitabınının 48. sayfasındaki Dandanakan Savaşı'nı temsili olarak gösteren minyatürde askerlerin tuttuğu sancağın net olmamasından kaynaklı olarak askerlerin hangi taraftan olduğu ayırt edilememektedir. Görsel altında açıklamanın da yapılmadığı göz önüne alındığında öğrencilerin minyatürdeki askerleri Gazneliler veya Selçuklular olarak ayırt etmeleri zorlaşmaktadır. Ayrıca ders kitabında savaş ile ilgili görsellerin oldukça fazla olduğu göze çarpan diğer bir noktadır.

Ders kitabında Selçukluların Azerbaycan'ı fethi, Tuğrul Bey Dönemi fetihleri arasında yer almıştır. Selçuklu ordularının Hemedan, İsfahan, Gilan ve Azerbaycan'a sefer düzenledikleri belirtilmiş olup akabinde Selçukluların, Azerbaycan'da yer alan "Rvendileri, şedddileri ve Tiflis Müslüman emirlerini tebaa ettikleri" belirtilmiştir. Selçukluların Azerbaycan'da uyguladığı yönetim üzerine bilgi verilmemiştir. Tuğrul Bey ile Abbasilerin münasebetleri konusunda Bveyhlere değinilmeden Tuğrul Bey'in "işgalini genişlettiği" ve Arap Halifeliğinin (Abbasiler) başkenti Bağdat'ı ele geçirdiği belirtilmiştir. Akabinde Abbasilerin artık Selçuklulara "bağımlı olduğu" ve Tuğrul Bey'e Doğunun ve Batının hükümdarı unvanının verildiği belirtilmiştir. Ancak bu unvanın kim tarafından ve niçin verildiği belirtilmemiş olup muamma olarak kalmıştır.

Ders kitabında Sultan Alp Arslan "İslam'ın işiği" olarak nitelenmiştir. Bu dönem konusunda, Tuğrul Bey'den sonra Alp Arslan'ın tahta çıktığı ve onun "Anadolu'ya yayılma" fikrinde olduğu vurgulanmıştır. Bu dönemdeki Selçuklu fetihleri olarak; Ani, Tiflis ve Kars Őehirlerinin ele geçirildiği ve daha sonra Anadolu'ya doğru fetihlerin başladığı aktarılmıştır. Bu durum karşısında Bizans imparatorunun büyük bir ordu topladığı ve bu orduda "Türk aşiretlerinin de olduğu" açıklanmıştır. Malazgirt Savaşı ykleyici ve gayet sade bir anlatım ile yer bulmuş ve şu Şekilde aktarılmıştır:

İki ordu Malazgirt Ovası'nda karşılaştı. Malazgirt Savaşı 26 Ağustos 1071'de gerçekleşti. Uzlar ve Peçenekler Selçukluların yanına soydaşları olduğu için geçtiler. Bizans İmparatoru bu vaziyeti görünce çekildi. Alp Arslan fırsattan istifade ederek düşmanın üzerine hücuma geçti. Bizans İmparatoru yaralanarak esir düştü (Mahmudlu vd., 2018: 49).

Malazgirt Savaşı'nın önemi ve sonuçları üzerine kitapta, bu savaşın bir dönüm noktası olduğu ve Doğu Anadolu'nun kalıcı bir Türk toprağı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Selçukluların Bizans ile savaş sonucunda anlaşma yaptığı ve bu anlaşmada yardımcı kuvvet ve vergi konusunda Bizans ile anlaşıldığı belirtilmiştir. Akabinde Abbasi Halifesinin Sultan Alp Arslan'a "İslam'ın işiği" sanını verdiği vurgulanmıştır. Sultan Alp Arslan'ın Malazgirt Savaşı'ndan sonraki faaliyetleri hakkında bilgi verilmeyerek doğrudan Melikşah Dönemi'ne geçilmiştir. Bu durum ders kitabında konular arası geçişte bağlayıcılığa yeterince önem verilmediğini göstermektedir.

Sultan Melikşah'ın, Alp Arslan'dan sonra tahta çıktığı ve babası gibi askeri seferlere devam ettiği belirtilmiştir. Bu dönemdeki Selçuklu fetihleri konusunda, Konya ile Ankara'nın ele geçirildiği ve "Suriye'nin işgal edildiği" açıklanmıştır. Kutalmış Oğulları ve diğer Selçuklu emirleri ile Türkmen beylerinin Anadolu'yu fetihleri, Melikşah adına yapıldığı izlenimi verilerek aktarılmıştır. Bu dönemdeki diğer bir gelişme olarak başkentin Rey'den İsfahan'a taşınması gösterilmiştir. Ders kitabında bu dönem üzerine bazı genel tespitlerde bulunulmuştur. Bu tespitlerde, Sultan Melikşah Dönemi'nin "Selçukluların altın ağı" olduğu ve Vezir Nizamlmlkn devleti bu kadar güçlü klmada büyük rolü olduğu belirtilmiştir. Fakat Nizamlmlkn devleti güçlü klmada oynadığı rol açıklanmamıştır.

Sultan Melikşah Dönemi'nden sonraki Selçuklu tarihi konuları "Büyük İmparatorluğun kş" başlığı altında anlatılmıştır. Bu dönem, sultanlar ve dönemlerindeki gelişmeler üzerinden değil genel tespitler üzerinden anlatılmıştır. Sultan Melikşah'tan sonra devletin zayıflamaya başladığı, emirler arasında i savaşlar ve isyanların çıktığı açıklanmıştır. Ders kitabında bu nedenlerden dolayı şu sonuçların ortaya çıktığı belirtilmiştir: "Avrupa yağmalanmasını önlemek mümkün olmadı. (Haçlı seferleri kastediliyor.) Haçlılar, Suriye ve Filistin'in kıyı bölgelerini ele geçirerek Kudüs' ele geçirdi" (Mahmudlu vd., 2018: 51).

Ders kitabının 51. sayfasında yer alan Sultan Sencer görselinde, Sultan Sencer'in sağ elinde yer alan mimari yapı ile onun döneminde mimari çalışmalarda önemli gelişmelerin yapıldığı izlenimi öğrencilere verilmiştir.

Ders kitabında başta Berkyaruk ve Muhammed Tapar olmak üzere Fetret Dönemi Selçuklu sultanları yer almamıştır. Dolayısıyla tarihi konuların doğal akışında kopukluklar göze çarpmakta ve öğrencilerin bu dönemi tam olarak öğrenmelerini güçleştirmektedir. Sultan Sencer Dönemi gelişmeleri arasında yer alan Oğuz İsyanı ve Katvan Savaşı ders kitabında yer almamıştır. Bu dönem ve devletin yıkılışı yine genel tespitler üzerinden şöyle aktarılmıştır: “Sonuncu Selçuklu Sultanı Sencer'in hükümdarlığında, devletin parçalanması hızlandı. Onun arazisinde Kirman, Suriye, Irak ve Anadolu sultanlıkları ile Azerbaycan atabeyleri ve Anadolu beylikleri ortaya çıktı” (Mahmudlu vd., 2018: 50). Selçukluların bakiyesi olan bu devletler arasında Harzemşahlar Devleti ve Zengiler dahil atabegliklerin çoğu sayılmamış olup bu bariz bir eksiklik olarak kendisini göstermektedir.

Ders kitabında, Selçuklulara yönelik herhangi bir olumsuz imgeye rastlanılmamıştır. Olumlu mana da bir benimseyiş açıkça kendisini göstermektedir. Ders kitabı öğrencilerin pedagojik seviyelerine uygun ve olabildiğince geniş ölçekten sade bir şekilde konular anlatılmıştır. Fakat Fetret Dönemi ile Sultan Sencer Dönemi gelişmeleri üzerine verilen bilgilerin yetersiz olduğu ve belirtilen dönemleri öğrencilerin anlamasına yeterince imkân tanımadığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme olarak hazırlık soruları ve ünite sonu soruları yer almıştır. Görsel olarak; harita, minyatür ve günümüzde Türkmenistan'da yer alan Selçuklu sultanlarının büstlerinin fotoğraflarına yer verilmiştir. Kitapta, Selçuklular üzerine okuma parçası bulunmamaktadır. Kültür ve medeniyet konuları üzerine ders kitabı incelendiğinde “ikta usulü, uç komutanları, öşür ve ticaret” konuları oldukça kısa biçimde açıklanmıştır. Kültür ve medeniyet üzerine verilen bilgiler yeterli değildir.

İran Ortaokul Ders Kitaplarında Selçuklular

İran, Büyük Selçuklu Devleti'nin doğrudan doğruya kurulduğu coğrafya olup Merv haricindeki Nişabur, İsfahan ve Rey gibi Selçuklu başkentlerine ev sahipliği yapmıştır. Ayrıca Kirman Selçukluları gibi Büyük Selçuklu bakiyesi devletlerin merkezi olmuş bir coğrafyadır. İran eğitim sistemi incelendiğinde ilkokulun 1-6. sınıfları, ortaokulun 7-9. sınıfları ve lisenin 10-12. sınıfları kapsadığı görülmektedir (Çelik ve Çelik, 2018: 249). İran ortaokul düzeyi okullarının tarih ders kitaplarına bakıldığında Selçuklu tarihi konularının ortaokul 8. sınıflarda okutulan “İran ve Dünya Tarihi 1” kitabında yer aldığı görülmektedir. Ders kitabı, İlk çağ uygarlıklarından Safevi Devleti'ne değin olan tarihi konular ile sınırlıdır. Selçuklu tarihi konuları “İslamiyet'in doğuşundan Safevilere” başlıklı 5. bölümde yer almıştır. Selçukluların kuruluş süreci konusunda menşei başta olmak üzere herhangi bir bilgi verilmeden “Gaznelilerin etkisiz politikaları nedeniyle Selçukluların güçlerini ve topraklarını arttırma fırsatı buldukları” belirtilerek konuya giriş yapılmıştır. Selçukluların devletleşmesini, Gaznelilerin içerisinde bulunduğu duruma indirgemek Selçukluların sarf ettikleri mücadeleleri yok sayma olarak değerlendirilebilir. Ders kitabında Selçukluların kuruluş sürecinde önemli roller üstlenen Selçuk Bey, Arslan Yabgu ve Çağrı Bey yer almamıştır.

Dandanakan Savaşı konusunda kitapta şu hususlar belirtilmiştir: “Nişabur Selçukluların eline geçtiği için Gazne Sultanı Mesut harekete geçmiş ve Selçukluların üzerine yürümüştür. Ancak Dandanakan denilen yerde Selçuklulara yenilmiştir” (Javadian, Khair Andish, Alavi Kia, Abbasi, Fazeli, Farahman & Salimi, 2013: 148). Savaşın sonuçları konusunda; Horasan'ın artık Selçuklulara geçtiği, Tuğrul Bey'in “padişah” olduğu ve merkezi Nişabur olmak üzere Tuğrul

Bey'in kendi adına hutbe okutup, sikke bastırđı belirtilmiştir. Ders kitabında, Tuğrul Bey'in hâkimiyetini meşrulaştırmak için "Abbasi Halifesinin desteğini aradığı" ve ayrı bir cümle ile Tuğrul Bey'in İnanlıların yeteneğini sahada kullandığı vurgulanmıştır. Selçukluların İnan coğrafyasını ele geçirmesi konusu, son derece kısa bir şekilde "İnan'ın orta, batı ve güney bölgeleri de Selçuklu topraklarına katıldı." denilerek aktarılmıştır. Fakat bu bilgi Selçukluların İnan coğrafyasını fethini aktarmaya yetersizdir. Tuğrul Bey'in önde gelen vezirinin "Amid'l-mülk Kndri" olduğu belirtilerek bu devlet adamı ön plana çıkarılmaktadır. Sultan Alp Arslan Dönemi'nin olumlu bir yaklaşım ile anlatıldığını söylemek mümkündür. Bu dönem üzerine değinilen gelişmelere bakıldığında, devletin sınırlarının Seyhun Nehri'nden batıda Akdeniz'e ulaştığı belirtilmiş ve İslam'ın doğusundan beri İnan'da kurulan bir devletin, en geniş sınırları olduğu açıklanmıştır. Bundan dolayı da tarihçilerin bu devlete "Selçuklu İmparatorluğu" dedikleri belirtilmiştir. Konuların anlaşılabilirliği için belirtilen bu ifadelerin yerinde olduğunu söylemek mümkündür.

Ders kitabının 148. sayfasında yer alan Büyük Selçuklu Devleti siyasi haritasında bazı hatalar bulunmaktadır. Haritada bazı nehirler yer alırken (Nil Nehri) bazıları (Fırat, Dicle, Seyhun, Ceyhun) yer almamıştır. Trabzon Rumları ayrı tutulmamıştır. Filistin ve Hicaz Bölgesi, Selçuklu sınırlarında gösterilmemiştir. Marmara Denizi, Van Gölü ve Urmiye Gölü kara olarak yer almıştır. Mekkn Bölgesi (Pakistan dahil) ve Aral Gölü'nün doğu ve batı tarafları Selçuklu sınırlarına dahil edilmemiştir. Bu sebeplerden dolayı harita Selçuklu sınırlarını tam olarak gösterememesi ve belirtilen hatalardan dolayı yetersiz kalmıştır.

Ders kitabında Malazgirt Savaşı "nemli bir olay" olarak nitelendirilmiş olup Irak ders kitabına oranla üzerinde durulmuştur. Malazgirt Savaşı'nın nedeni olarak Selçukluların Batı İnan'ı işgal ettikten sonra Bizans ile komşu olması ve Bizans'ın Anadolu'dan Selçukluları çıkarmak istemesi gösterilmiştir. Bu savaşın 1071 yılında Türkiye'de yer alan Malazgirt'te yapıldığı ve savaş sonunda Bizans İmparatoru Romen Diyojen'in esir edildiği belirtilmiştir. Savaşın sonuçları konusunda fidiye karşılığı Romen Diyojen'in serbest bırakıldığı aktarılmıştır. Ders kitabında Bizans ile yapılan antlaşma üzerinde durulmamıştır. Kitapta Malazgirt Savaşı'ndan sonraki süreç kastedilerek şu ifade yer almaktadır: "Bu gelişmeler ile İslamiyet ve Farsça Anadolu'da daha fazla yayılmıştır" (Salimi vd., 2013: 148). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere Türklerin Malazgirt Savaşı'ndan sonraki glerinin Anadolu'da İslamiyet'in yayılmasını sağladığı ve Farsçanın da yayılma imknı bulduğu izlenimi verilmiştir.

Ders kitabında Sultan Alp Arslan'ın Malazgirt Savaşı'ndan sonraki faaliyetleri diğer kitaplarda da olduğu gibi yer almamıştır. Melikşah Dönemi "Melikşah ve Nizamülmülk Selçuklu Hakimiyetinin Zirvesi" başlığı altında anlatılmıştır. Bu konuda, Nizamülmülk'n ön plana çıkarılarak anlatıldığını söylemek mümkündür. Melikşah'ın önde gelen veziri Nizamülmülk'n sayesinde "hükümetin temellerini güçlendirdiği" vurgulanmıştır. Sonrasında Melikşah'ın şam'a ve Anadolu'ya özel bir ilgisinin olduğu belirtilmiş ve onun "göçmen Türk gruplarından faydalanarak Anadolu'ya yerleştirdiği" aktarılmıştır.

Selçuklu-Abbasî münasebetlerine Melikşah Dönemi gelişmeleri arasında yer verilmiştir. Bu konu olumsuz bir ima ile şöyle aktarılmıştır: "Melikşah devrinin önemli gelişmeleri arasında Abbasî halifeleriyle yüzleşilmesi de vardı. Kendilerini Abbasî Halifeliğinin Bveyhlerden kurtarıcısı olarak gören Selçuklular; Halifelerin, politikalarına tam olarak uymalarını istemişlerdir" (Salimi vd., 2013: 149). Akabinde İsfahan'da Nizamülmülk'n güzel binalar yaptırđı ve Selçuklu başarılarının önemli bir parçasını oluşturduğu vurgulanmıştır. Ders kitabında "bu dönemin başarısı, ülkenin bütün işlerini fiilen kontrol eden Nizamülmülk gibi büyük bir adamın inceliği ve yeterliliğinden kaynaklandığı" tespiti yapılmıştır. İfade

edilenlerden de anlaşılacağı üzere devletin ihtişamlı döneminde Sultan Melikşah'ın veya Türk menşeli olan idarecilerin Nizamülmülk kadar başarı sağlayamadığı imgesi verilmiş ve bu dönemde deneyimli devlet adamı Nizamülmülk ön plana çıkartılmıştır. Bu yönü ile millî bir imge ile konunun aktarılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

Kitapta "İsmail'iler Dağların Hükümdarı" başlığı altında bir okuma parçası verilerek Bâtıniler anlatılmıştır. Selçuklu tarihi konularının arasında olmasına rağmen Bâtıniler meselesi Selçuklular üzerinden anlatılmamıştır. Bu durumun tersi olarak Bâtıniler üzerinden Selçuklular anlatılmaya çalışılmıştır. Okuma parçasının içeriğinde; Bâtınilğin güçlü bir siyasi ve dini akım olduğu, kurucusunun Hasan Sabbah olduğu ve Alamut, Şah Dej gibi kaleleri üs edindikleri belirtilmiştir. Selçukluların Bâtıniler ile yıkılana kadar mücadele ettiği ancak Moğolların Bâtınilere son verdiği açıklanmıştır. Nizamülmülk'ün ve önemli devlet idare insanlarının Bâtıniler tarafından öldürülmesi konusunda herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Selçukluların zayıflaması ve yıkılması konusu genel ifadeler ile anlatılmıştır. Bu konu üzerine bakıldığında Nizamülmülk ve Melikşah'ın vefatından sonra taht kavgalarının yaşandığı ve atabeylik ve ikta sisteminin bu bölünmeyi hızlandırdığı vurgulanmıştır. Akabinde iktanın basit bir şekilde tanımı yapılmış olup "halkın bu sisteme karşı muhalefet ettiği" ve "memnuniyet duymadıkları" belirtilmiştir. Halkın ikta usulünden memnuniyet duymama nedeni kitapta yer almamıştır. Dolayısıyla bu konuda neden sonuç ilişkisinden uzaklaşmıştır.

Ders kitabının 151. sayfasında yer alan Sultan Sencer ve İranlı Şair Muizzî'yi resmeden Moğol stili ile yapılmış minyatürde, Sultan Sencer'in bilimsel çalışmalara katıldığı, bilim insanlarını ve şairleri himaye ettiği resmedilmiştir. Bilime verilen değeri göstermesi bakımından görsel seçimi son derece yerinde olmuştur.

Selçukluların Fetret Dönemi üzerine ders kitabı incelendiğinde Berkyaruk ve Muhammed Tapar başta olmak üzere önemli sultanlara ve meliklere değinilmediği görülmektedir. Dolayısıyla tarihi konuların akışında kopukluk yaşanmıştır. Sultan Sencer'in "Melikşah'tan sonra gelen en önemli sultan olduğu" kitapta vurgulanmıştır. Sultan Sencer'in başkentinin Merv şehri olduğu ve devleti birleştirmeye çalıştığı belirtilmiştir. Selçuklu tarihinde önemli hadiselerden birisi olan Katvan Savaşı kitapta yer almamıştır. Oğuz İsyanı ise neden-sonuç ilişkisi içerisinde anlatılmamıştır. Bu konuda Sultan Sencer'in Oğuzlara esir düştüğü ve kurtulsa da fazla yaşamayarak vefat ettiği belirtilmiştir. Devletin yıkılışı şöyle geçmektedir: "Nihayetinde de Selçuklu toprakları üzerinde atabeylikler ve bağımsız olan yeni devletler ortaya çıktı" (Salimi vd., 2013: 149). Ders kitabında bağımsız olan bu atabeyliklere ve devletlere değinilmemiştir.

Ders kitabını incelendiğinde, Selçukluların menşei, kuruluş süreci başta olmak üzere pek çok konu ile ilgilenilmediği Melikşah gibi önemli sultanların döneminde ise Nizamülmülk gibi vezirlerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Ders kitabında Alp Arslan konusunda olumlu bir yaklaşım sergilediğini söylemek mümkündür. Görseller konusunda ders kitabı incelendiğinde Selçukluların en geniş sınırlara ulaştığı bir harita ve Moğol stili minyatür olarak bilinen minyatür türü üzerinde Sultan Sencer ile İranlı Şair Muizzî'nin yer aldığı bir görsele yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirmelerde, konu sonu ve ünite sonunda, Selçuklular tarihi üzerine sorular yer almıştır. Fakat bu sorular Selçuklu tarihi konularını kapsayıcı değildir. Kültür ve medeniyet olarak ise İran ve İslam medeniyeti üzerine bilgiler kitapta yer almıştır. Ayrıca kitapta Bâtıniler üzerine bir adet de okuma parçasına yer verilmiştir.

Türkmenistan Ortaokul Ders Kitaplarında Selçuklular

Türkmenistan, Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluŖ süreci baŖta olmak üzere Merv Ŗehri ile Selçuklu Sultanı Sencer'e baŖkentlik yapmıŖ bir coğrafyada yer alan ülkedir. Türkmenistan eğitim sistemi incelendiğinde ilkokulun 1-4. sınıfları, ortaokulun 5-8. sınıfları kapsadığı görülmektedir. Türkmenistan'da lise öğrenimi ortaokuldan sonra alanlara göre farklı olmakla birlikte 2 ya da 3 yıl sürmektedir (AŖkabat EĞitim MŖavirliĖi, 2013). Türkmenistan ortaokullarında okutulan ders kitapları incelendiğinde 8. sınıf tarih ders kitabında Selçuklu tarihi konularının yer aldığı görülmektedir. Ders kitabının kapsamını Karahanlılardan itibaren XVI. yüzyıl Türkmen hanlıklarına değin tarihi konular oluŖturmaktadır. Selçuklu tarihi konuları "Büyük Selçuklu Türkmenlerinin Devleti" baŖlığı altında kitabın bir ünitesinin tamamında yer aldığı görülmektedir. Ders kitabında Selçuklu tarihi konuları Dukak Bey'den baŖlatılmıŖ olup hemen her konuya yer verilmeye alıŖılmıŖtır. 35 sayfa süren Selçuklu siyasi tarih konularının yeterince görsel ve etkinlik verilmeden anlatılması nedeniyle 8. sınıf öğrencilerin pedagojik düzeylerinin üzerindedir.

Selçuk Bey'in babası gibi OĞuz Yabgu Devleti'nde subaŖlık görevini ifa ettiği ancak Yabgu'nun "yerine geçmek isteyince" aralarının bozulduğu ve bu nedenle de maiyetiyle birlikte Cent Ŗehrine geldiği belirtilmiŖtir. Cent'ten sonraki süreç üzerine ders kitabı incelendiğinde diğer kitaplarda yer almayan Selçukluların; Samaniler, Karahanlılar ve Gazneliler ile münasebetlerine etraflıca değinildiği görülmektedir. Yine diğer kitaplarda yer almayan Arslan Yabgu'yu Gazneli Sultan Mahmud'un hapsedmesi olayı, Harezm'e ve Horasan'a olan Selçuklu gçleri kitapta geniŖ bir Ŗekilde anlatılmıŖtır. Dandanakan SavaŖı konusunda önce NiŖabur'un kontrol edildiği belirtilmiŖ ve bunun üzerine de Gazneli Sultan Mesud'un ordusuyla harekete geçtiği aktarılmıŖtır. Ders kitabı Selçukluların, Gazneliler ile savaŖmaya karar vermesini ağrı Bey'in kendi anlatımıyla Ŗyle aktarmıŖtır:

ağrı Bey: Gaznelilerin bazı topraklarını iŖgal ettik. Bu nedenle lmeli ya da yaŖamalıyız. Kazanırsak dünyaya sahip oluruz, kaybedersek da kaçmak için zamanımız var. EĞer biz bir Ŗey yapmazsak Sultan Mesud valilerine, bize karŖı haber salacak. Bugün biz açlık çekiyoruz, aldığımız haberlere göre onlarda açlık çekmektedirler. Çocuklarımızı ve ailelerimizi uzak tutmalıyız (Ekayev, 2016: 43).

Bu konuŖma Selçukluların içinde bulunduğu varlık ile yokluk arasındaki durumunu tam anlamıyla ortaya koymasını bakımından önemlidir. Ayrıca Ğrenciler açısından devletin ne Ŗartlar altında mücadele verilerek kurulduğunu bizzat ağrı Bey'den öğrenmesi bu dönemi tanımlamasına yardımcı olmaktadır. Dandanakan SavaŖı konusunda ders kitabı incelendiğinde önce ordu mevcudiyetleri verilmiŖ ve 1040 yılının mayıs ayında "Dandanakan taraflarında" savaŖıldığı belirtilmiŖtir. SavaŖın sonuçları üzerine bakıldığında, Gaznelilerin yenildiği ve Selçukluların devletleŖme sürecine girdiği vurgulanmıŖtır. Kitapta Merv kurultayı, İnan'ın ele geçirilmesi, Selçuklu-Abbasî iliŖkileri ve Pasinler SavaŖı'nı içeren konular İbn-i Esir kaynak gösterilerek etraflıca anlatılmıŖtır.

Ders kitabında Selçukluların batıya yönelmesi iki nedene bağlanmaktadır. "Birincisi Abbasi Halifeliğini Bveyhilerden, Fatimilerden korumak ve İslam dünyasını içinde bulunduğu durumdan kurtarmak. İkincisi ise Bizans'a karŖı yürütülen mücadeleleri güçlendirmektir" (Ekayev, 2016: 51). Yer alan bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere Selçuklular Bizans'a karŖı İslam dünyasının koruyucusu ve İslam dünyasını bulunduğu durumdan kurtarıcısı olarak gsterilmiŖtir. Akabinde Abbasî Halifesinin Tuğrul Bey'e "doğunun ve batının sultanı" ya da "yedi iklimin sultanı" unvanını verdiği belirtilmiŖtir.

Ders kitabı Sultan Alp Arslan Dönemi üzerinde ehemmiyetle durmuştur. Kars, Ani başta olmak üzere fetihler sıralanmış ve Sultan Alp Arslan'ın, Tuğrul Bey'in siyasetini devam ettirdiği belirtilmiştir. Kitapta, Alp Arslan'ın Fatımilerden Sünnî İslam'a geçmeleri yolunda isteği olduğu, bu nedenle de Mısır seferine çıktığı ancak Bizans ordularının geldiğini öğrenince vazgeçtiği belirtilmiştir. Malazgirt Savaşı, İbn-i Esir'den alıntılar yapılarak anlatılmıştır. Kitapta, savaşın nedenleri üzerinde durulmamış fakat elçilerin faaliyetleri üzerinde epeyce durulmuştur. Malazgirt Savaşı başlamadan evvel Alp Arslan'ın gerçekleştirdiği tarihi konuşma kendi anlatımıyla şöyle aktarılmıştır: "Alp Arslan: Gitmek isteyen gitsin. Çünkü emir veren veya yasaklayan bir hükümdar yoktur. Allah için sabırla savaşacağım. Sağ kalırsam bu Allah'ın keremidir. Eğer ölürsem oğlum Melikşah hükümdar olsun" (Ekayev, 2016: 57). Malazgirt Savaşı "26 Ağustos 1071'de meydana gelen savaşta Alp Arslan bütünleşik Bizans ordusunu yendi." denilerek anlatılmıştır

Malazgirt Savaşı'nın sonuçları üzerine bakıldığında, Türkiye'den bir tarihçi olan Faruk Sümer'in bir düşüncesine yer verildiği görülmektedir. Sümer'e göre Malazgirt Savaşı, Anadolu'nun Türkmenler tarafından fethedilmesini sağlamıştır. Anadolu bu savaştan sonra Oğuz Türkmenlerinin yurdu olmuştur. Ders kitabında Anadolu'nun Türk yurdu olmasının önemsendiği belirtilen ifadelerden açıkça anlaşılmaktadır. Kitapta, Sultan Alp Arslan "insanın doğasında var olan bütün iyi meziyetlere ek olarak bilge ve ihtiyatlı birisi" olarak tasvir edilmiştir. Sultan Alp Arslan'ın Malazgirt Savaşı'ndan sonraki faaliyetleri üzerine bilgi verilmeden Sultan Melikşah Dönemi'ne geçilmiştir. Sultan Melikşah Dönemi konuları arasında Kavurt'un İsyanı ve Süleyman Şah'ın Anadolu'daki faaliyetleri üzerine bilgi verilmiştir. Ders kitabında, bu dönem üzerine şöyle bir tespitte bulunulmuştur: "Selçuklu Devleti'nde devletin ordudan sivile geçmesi gerekiyordu. Tuğrul Bey'in son yıllarında başlayan bu durum Melikşah devrinde sağlam bir şekilde tesis etmiştir" (Ekayev, 2016: 62).

Sultan Melikşah Dönemi üzerine genel olarak devletin geliştiği, ticaretin ve İpek Yolu'nun canlandığı; bunu da Alp Arslan ve Melikşah adına basılan paralarda görmenin mümkün olduğu belirtilmiştir. Bu dönemi âlimlerin "adalet ve büyüme dönemi" olarak gördükleri aktarılmıştır. Melikşah Dönemi'nden sonraki gelişmeler konusunda Melikşah'ın oğulları (Sencer, Muhammed, Mahmud ve Berkyaruk) ile kardeşi Tutuş dahil bazı emirlerin taht mücadelelerinin içerisinde olduğu belirtilmiş ve Sultan Sencer'e odaklanılarak bu hükümdar ön plana çıkarılmıştır. Bunun nedeni Sultan Sencer'in günümüzde Türkmenistan'da yer alan Merv şehrini kendisine başkent yapması ve bu bölgede yoğun imar faaliyetleri yürütmesidir. Bu dönem konusunda Sultan Sencer'in meliklik yıllarından itibaren anlatılmaya başlandığı görülmektedir. Onun 1118'de tahta çıktığı, başkenti Merv şehrine taşıdığı ve bu dönemde ticaretin, ekonominin, mimari ve inşaa faaliyetlerinin gelişmiş olduğu açıklanmıştır. Ayrıca Katvan Savaşı ve Oğuz İsyanı konularının etraflica aktarıldığı görülmektedir.

Ders kitabınının 75. sayfasında yer alan Sultan Sencer'in Merv şehrindeki türbesinin görselinde Türk-İslam devletlerindeki mimari yapıların özellikleri bir arada görmek mümkündür. Ayrıca Selçuklu Dönemi mimari yapılarının gelişmişliğini öğrencilere göstermesi bakımından önemlidir.

Selçuklu Devleti'nin yıkılışı üzerine ders kitabı incelendiğinde yıkılma nedenleri ayrı ayrı incelenerek sıralanmış ve bunlara Katvan Savaşı ile Oğuz İsyanı'nın da eklenmesiyle devletin yıkıldığı belirtilerek Selçuklu siyasi tarih konuları sonlandırılmıştır. 35 sayfa süren siyasi tarih konularının görseller açısından yetersiz ve geçmişe ait minyatür, fresk vs. yer almadan aktarıldığı görülmektedir. Görsel olarak kitapta günümüzde Türkmenistan'da yer alan Selçuklu sultanlarının büstlerinin fotoğrafları ve Sultan Sencer Türbesi yer almıştır. Ölçme ve

değerlendirme açısından sadece konu sonu ve ünite sonu sorularına yer verilmiştir. Bu sorular Selçuklu tarihi konularını gayet kapsayıcıdır. Kültür ve medeniyet konuları tüm konuların yer aldığı ayrı bir ünitede aktarılmış ve okuma parçalarına yer verilmemiştir.

Irak Ortaokul Ders Kitaplarında Selçuklular

Irak, Büyük Selçuklu Devleti'nin egemenlik sahasında yer almış bir devlet olmakla beraber Büyük Selçuklu bakiyelerinden olan Zengiler ve Beyteginliler atabeylikleri ile Irak Selçuklu Devleti'ne de ev sahipliği yapmış bir coğrafyada yer almaktadır. Irak eğitim sistemi incelendiğinde ilkokulun 1-6. sınıfları, ortaokulun 7-9. sınıfları ve lisenin 10-12. sınıfları kapsadığı görülmektedir ("Irak Babil Üniversitesi", 2021). Irak Cumhuriyeti ortaokul ders kitapları incelendiğinde ortaokul 8. sınıflarda okutulan "Arap İslam Tarihi" adlı ders kitabında Selçuklular yer almaktadır. Ders kitabının kapsamını İslam'ın ortaya çıkışından itibaren Endülüs İslam Devleti tarihi konuları oluşturmaktadır. Ders kitabında Selçuklular diğer ders kitapları gibi ayrı başlık altında değil "Abbasiler Dönemi" içerisinde bir paragraf kadar aktarılmıştır. Yaklaşık Irak tarihinin iki asırlık dönemini teşkil eden Büyük Selçuklu ve bakiyesi devletler üzerine bir paragraflık yer ayrılması öğrenciler açısından son derece yetersizdir. Ayrıca paragraftaki her cümlenin farklı bir konuyu ihtiva etmesi bağdaşıklığın kurulamamasına neden olmuştur.

Ders kitabında Selçuklu tarihi konuları "El hükümeti el Selçuk-i fi el Irak (H.447-590)" (Irak'ta Selçuklu Hakimiyeti M.1055-1193) başlığı altında aktarılmıştır. Selçuklulardan nceki konuda Büveyhiler kısaca anlatılmıştır. Selçukluların menēei, devletleşme süreci, kurulduğu ve geliştiği coğrafya üzerine herhangi bir bilgi kitapta yer almamaktadır. Selçuklular konusuna ilk olarak Selçukluların "istilacı bir g" imajı verilerek 1055 yılında Irak'ta hkimiyetlerinin başladığı belirtilmiştir. Akabinde Selçukluların, Bveyhilerin siyasi ve iktisadi politikalarını Irak'ta devam ettirdiği açıklanmıştır. Kitapta Bveyhilerin son bulması ve Abbasiler- Selçuklu ilişkileri yer almamıştır.

Malazgirt Savaşı hususunda Bizans İmparatorluğu'nun İslam dünyasına saldırdığı ve Selçukluların 1071 yılında Malazgirt Ovası'nda onları yendikleri belirtilmiştir. Malazgirt Savaşı'nın nedeni, önemi ve sonuçları üzerine kitapta durulmamış ve akabinde Suriye ve Doğu Akdeniz kıyılarında Haçlıların grldği bilgisine yer verilmiştir. Kitapta Selçukluların Haçlılar ile mücadelesine, Haçlıların amaçlarının ne olduğu bilgisine yer verilmemiştir. Bir sonraki konu olan Eyybiler konusunda "Arap-İslam direnişi sayesinde Haçlıların bölgeden atıldığı" belirtilerek Haçlılar ile mücadele eden Zengiler, Danişmentliler, Anadolu Selçukluları ve Memlkler gibi Türk devletlerinin mücadelesine yer verilmemiştir. Bu durumu, millî kimliğin ön plana çıkarılmaya çalışılması olarak görmek mümkündür.

Selçukluların Irak'taki hkimiyetlerinin son bulması konusunda kısaca şu husus belirtilmiştir: "Irak'ta Selçuklu egemenliğinin sona ermesine gelince Halife el Nsır-Lidnillh'ın elindeydi. Yıl H.590." (M.1193) (İsra, 2017: 80). İfadelerden de anlaşılacağı üzere, Irak'taki Selçuklu hakimiyetinin artık Halifenin elinde olduğu bilgisi verilerek Selçuklu tarihi sonlandırılmaktadır. Ders kitabı Selçuklular açısından incelendiğinde Malazgirt Savaşı dışında olumlu bir izlenimin yer almadığını ve önemli gelişmelerin neredeyse tamamına yakınının değinilmediğini söylemek mümkündür. Ders kitabında tek bir Selçuklu sultanının adı yer almamıştır. Dolayısıyla ğrencilerin Selçuklular konusunda yeterince bilgi sahibi olmaları çok zordur. Kitapta Selçuklu tarihi üzerine görsel ya da okuma parçasına yer verilmemiştir. lme ve değerlendirme olarak sadece ünite sonu değerlendirmede bir eşleştirme sorusunda Selçukluların geçtiği görülmektedir. Kültür ve medeniyet konularında genel olarak İslam medeniyeti hakkında bilgi verilmiştir.

Türkiye Ortaokul Ders Kitaplarında Selçuklular

Türkiye, Büyük Selçuklu Devleti'nin bakiyesi devletlerinden birisi olan Türkiye Selçuklu Devleti'nin devamı niteliğinde bir ülkedir. Bu olgu, Selçukluların uzantısı ve aynı hanedanın kurduğu Türkiye Selçuklu Devleti'nin tesis etmiş olduğu Anadolu'da kesintisiz olarak günümüze değin Türk halkının varlık göstermesinden anlaşılmaktadır. Türk eğitim sistemi incelendiğinde ilkokulun 1-4. sınıfları, ortaokulun 5-8. sınıfları ve lisenin 9-12. sınıfları kapsadığı görülmektedir. Ortaokul ders kitapları incelendiğinde 6. sınıflara okutulan "Sosyal Bilgiler 6" ders kitabında Selçuklu tarihi konularının yer aldığı görülmektedir. Ders kitabında Selçuklu tarihi konuları "Büyük Selçuklu Devleti (1040-1157)" başlığı altında aktarılmıştır.

Selçukluların kuruluş süreci, bölgede yer alan devletler ile mücadelesi, münasebetleri ve menşei üzerine kitapta herhangi bir bilgi yer almamıştır. Dolayısıyla bu konuların öğrenciler tarafından öğrenilmesi güçleşmektedir. Ayrıca bu durum tarihi konularda bütünlüğün sağlanmadığını göstermektedir. Büyük Selçuklu tarihine, Dandanakan Savaşı'nı Selçukluların kazandığı bilgisi verilerek başlanılmıştır. Ancak savaşın niçin yapıldığı sorusunu yanıtlayacak bir bilgi yer almamıştır. Dolayısıyla bilimsel tarihte olması gereken neden-sonuç ilişkisi kurulmamıştır. Kitapta devletin kurucuları "Tuğrul ve Çağrı Bey" olarak gösterilmiştir. Tuğrul Bey Dönemi gelişmelerine bakıldığında kronolojik akış bozularak şöyle bir bilgiye yer verilmiştir: "Anadolu'ya akınlar düzenleyen Çağrı Bey, kardeşi Tuğrul Bey'i Anadolu'ya yerleşmeye ikna etti" (Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz, 2020: 80). Selçuklu tarihiyle ilgili kaynaklarda Çağrı Bey'in Anadolu'ya 1016-1021 yılları arasında akınlar yaptığı bilgisi yer almaktadır (Köymen, 2016, 106; Turan 2016, s. 34; Sevim ve Merçil, 2020: s. 24) Dolayısıyla Dandanakan Savaşı sonrasını ilgilendiren bir gelişme değildir. Ayrıca Dandanakan öncesinde yaşanan bu gelişmenin, savaş sonrasına ne şekilde yansıdığı bağlantılı ve açıklayıcı olarak yer alması konuyu daha anlaşılır kılacağı görülmektedir.

Tuğrul Bey'in, Abbasî Halifeliğini, Bizans ve Fatimîlerin baskısından kurtardığı, bundan dolayı da Halife tarafından Tuğrul Bey'e "doğunun ve batının koruyucusu" unvanının verildiği kitapta yer almıştır. Kaynaklarda bu unvanın "koruyucusu" değil "doğunun ve batının sultanı" anlamına gelen "melik'ül maşrik ve ve'l mağrip" unvanının verildiği geçmektedir (Turan, 2009: 135; Kafesoğlu, 1972: 39; Turan, 2016: 86). Bir yerin hükümdarı anlamına gelen melik kelimesi, aynı zamanda o mülkün koruyucu anlamı da barındırdığı için bu açıkça belirtilmemiştir. Abbasîler ile münasebetler konusundan önce yer alması gereken Pasinler Savaşı konusunun kronolojik akıştan kopuk olarak Abbasîler ile ilişkilerden sonra anlatıldığı görülmektedir. Pasinler Savaşı, Tuğrul Bey'in anlatımıyla aktarılmış olup bu savaşın kazanıldığı ve "Anadolu'nun kapısının aralandığı" tespiti yapılmıştır.

Kitapta Sultan Alp Arslan'ın, Fatimîlere yönelik seferinin nedeni olarak "Abbasîlerin, Fatimîler tarafından tehdit edilmesi" gösterilmiştir. Ancak bu seferin nedeni yalnızca Fatimîlerin, Abbasîleri tehditten kaynaklı değildir. Dönem düşünüldüğünde Selçuklu mülklerinin Fatimî ve Bâtını tehdidi altındadır. Dolayısıyla bu seferin nedeni sadece Abbasîlere yorulmamalıdır. Malazgirt Savaşı konusunda ders kitabı incelendiğinde komisyon tarafından hazırlanan bir görsel üzerinde Alp Arslan'ın kendi anlatımıyla bu savaş aktarılmıştır. Ders kitabında yer alan bu görselde Sultan Alp Arslan öncü bir kumandan ve sayıca kendinden fazla orduları yenen kahraman olarak tasvir edilmiştir. Görselde yer alan metinde bizzat bu savaş Sultan Alp Arslan tarafından anlatılmış ve savaşın sonuçları maddeler halinde sıralanmıştır. Sultan Alp Arslan'ın kendi anlatımına ve savaşın sonuçlarına ek olarak görselinde verilmesi bu konuyu daha anlaşılır yapmıştır.

Ders kitabında “okuyalım öğrenelim” bölümü oluşturulmuş ve Bizans İmparatoru Romen Diyojen’in esir olduktan sonraki Sultan Alp Arslan’ın huzurunda yaşanılan konuşmalar, Sultan Alp Arslan ve Romen Diyojen’in anlatımıyla aktarılmıştır. Bu yönüyle ders kitabında, konunun anlaşılması ve hükümdarların düşünce dünyasına girilmesi bakımından yerinde bir aktarım gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Melikşah Dönemi konusunda ders kitabı incelendiğinde son derece az bir bilgi verilerek anlatıldığı görülmektedir. Devletin en ihtişamlı döneminin az bilgi ile aktarılması öğrenciler açısından yetersizdir. Bu konuda Anadolu’da İzmit’e kadar olan yerlerin alındığı belirtilmiş ve ulaşılan sınırlar şöyle aktarılmıştır: “Melikşah Dönemi, devletin sınırlarının doğuda Orta Asya’dan batıda Marmara ve Ege Denizi’ne, kuzeyde Aral Gölü’nden güneyde Umman Denizi’ne kadar genişlediği en parlak ve en güçlü dönem olmuştur” (Yıldırım vd., 2019: 83). Kitapta, Btniler başta olmak üzere devletin Anadolu dışındaki fetihleri yer almamıştır.

Selçuklu Devleti’nin zayıflaması ve yıkılması üzerine ders kitabında sadece şu ifadeler yer almaktadır: “Sultan Melikşah’tan sonra gelişen bazı olaylar Selçuklu Devleti’ni zayıflattı. Sultan Sencer Dönemi’nde Karahıtaylarla yapılan Katvan Savaşı’nda yenilen Selçuklular yıkılma sürecine girdi. Sultan Sencer’in 1157’de ölümü ile Büyük Selçuklu Devleti yıkılarak tarih sahnesinden çekilmiştir” (Yıldırım vd., 2019: 83). Sultan Melikşah’ın vefatından (1092) Sultan Sencer’in vefatına (1157) değin yaklaşık 65 yıllık bir zaman diliminin bu şekilde anlatılması ve Berkyaruk, Muhammed Tapar başta olmak üzere Oğuz İşyanı gibi temel konuların yer almayışı öğrencilerin bu konuları tam olarak ğrenememelerine neden olduğu söylenilebilir. Bu durum sadece Türkiye ortaokul ders kitabında değil Trkmnistan haricindeki diğer devletlerin ders kitaplarında da görülmektedir. Dolayısıyla bu dönemlerinde Selçuklu tarihinin önemli bir parçasını oluşturduğu düşünüldüğünde bunun bir eksiklik olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür. Ayrıca bu durum ders kitaplarında tarihi konuların orantısız olarak aktarıldığını da göstermektedir.

Ders kitabının 83. sayfasında yer alan Nizamülmülk ve Nizamiye Medreseleri zerine olan okuma parçası, temsili görsel ile desteklenmiş ve bu da akılda kalıcılığı arttırmıştır. Ayrıca Nizamiye Medreseleri zerine içerdiği bilgiler ile de bu eğitim kurumunu öğrencilerin tanınmasına fayda sağlamıştır.

İncelemesi gerçekleştirilen ders kitabındaki Selçuklular zerine olan bilgiler öğrencilerin bilişsel düzeyi düşünüldüğünde (ortaokul 6. sınıf) yeterlidir. Fakat kapsayıcı ifadeler ile geliştirilmelidir. Kitapta, metinler arası geçişte kopukluklar göze çarpmaktadır. Bunun sebebi, neden-sonuç ilişkisi içerisinde konuların aktarılmamasıdır. Ders kitabında görsel olarak Selçuklu sınırlarını gösteren bir haritaya, bazı sultanların temsili resimlerine, çift başlı kartal figürü olan duvar resmine ve savaş sırasından temsili sahnelere yer verilmiştir. Okuma parçası olarak diğer kitaplara oranla daha fazla okuma parçası verilmiştir. lme ve değerlendirmede hazırlık, konu sonu ve ünite sonu soruları yer almaktadır. Bu sorular doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve eşleştirme soru tiplerinde öğrencilere sorulmuş ve oldukça kapsayıcıdır.

Çalışmada incelenen ders kitaplarında “Büyük Selçuklu Sultanları”, “Büyük Selçuklu Tarihi nemli Gelişmeleri” ve “Büyük Selçuklu Devleti zerine; Medeniyet Konuları, lme Değerlendirme, Görseller ve Okuma Parçalarının” yer alma durumlarıyla ilgili bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 1

Ders Kitaplarında Büyük Selçuklu Devleti Sultanları

	Azerbaycan	İran	Irak	Türkmenistan	Türkiye
Selçuk Bey	✓	-	-	✓	-
Arslan Yabgu	-	-	-	✓	-
Çağrı Bey	✓	-	-	✓	✓
Tuğrul Bey	✓	✓	-	✓	✓
Alp Arslan	✓	✓	-	✓	✓
Melikşah	✓	✓	-	✓	✓
Berkyaruk	-	-	-	✓	-
Muhammed Tapar	-	-	-	✓	-
Sencer	✓	✓	-	✓	✓

Türkmenistan, Türkiye, İran ve Azerbaycan ders kitaplarında Selçuklu hükümdârlarının büyük bir kısmına yer verilmiştir. Irak ders kitabında ise Selçuklu hükümdârlarına yer verilmemesi hem bir eksiklik hem de öğrencilerin tarihi olarak önemli şahsiyetleri tanımamalarına yol açmıştır.

Tablo 2

Büyük Selçuklu Tarihi Önemli Gelişmeleri

	Azerbaycan	İran	Irak	Türkmenistan	Türkiye
Dandanakan Savaşı	✓	✓	-	✓	✓
Pasinler Savaşı	-	-	-	✓	✓
Büveyhilerin Yıkılması	-	-	-	✓	✓
Malazgirt Savaşı	✓	✓	✓	✓	✓
Bâtıniler	-	✓	-	✓	-
Katvan Savaşı	-	-	-	✓	✓
Oğuz İsyanı	-	✓	-	✓	-

Azerbaycan ve Irak ders kitapları, Büyük Selçuklu Dönemi yaşanan önemli gelişmelerin büyük bir kısmını aktarmamasından dolayı Türkiye, İran ve Türkmenistan ders kitaplarına oranla oldukça sınırlı kalmıştır.

Tablo 3

Ders Kitaplarında Büyük Selçuklu Devleti zerine; Medeniyet Konuları, lme-Değerlendirme, Görseller ve Okuma Parçaları

	Azerbaycan	İnan	Irak	Türkmenistan	Türkiye
Görseller	✓	✓	-	✓	✓
Hazırlık Soruları	✓	-	-	-	✓
Okuma Parçaları	-	✓	-	-	✓
Değerlendirme Soruları	✓	✓	✓	✓	✓
Medeniyet Konuları	✓	✓	-	✓	✓

Selçuklu medeniyeti zerine Türkiye ve Türkmenistan ders kitapları önemli gelişmelere yer verirken Irak, Azerbaycan ve İnan ders kitaplarında bu konu üzerinde yeterince durulmamıştır. Dolayısıyla Selçuklu medeniyeti konusunda öğrencilerin daha az bilgi edinmiş olması muhtemeldir. Hazırlık soruları dahil değerlendirme sorularında ve görsellerde ise Türkiye ders kitabı diğer ders kitaplarına oranla daha gelişmiştir. Bu gelişmişlik hem çeşitlilik yönünden hem de görsellerin ve soruların kalitesinde kendisini göstermektedir.

Sonuç

İncelenen ders kitaplarında Selçuklu tarihi konularının Irak haricindeki diğer ülkelerin ders kitaplarında ayrıntılı bir şekilde ele alındığını söylemek mümkündür. Selçukluların kuruluş süreciyle ilgili Türkiye, Irak ve İnan ders kitaplarında herhangi bir bilgi yer almamıştır. Selçukluların kuruluşunda mühim yeri olan Dandanakan Savaşı'na Irak ders kitabında değinilmediği, Türkiye, İnan ve Azerbaycan ders kitaplarında son derece yzeyssel olarak yer verildiği ve Türkmenistan ders kitabında ise geniş lde anlatıldığı görülmektedir. Tuğrul Bey Dönemi gelişmelerinin Türkmenistan hariç diğer ders kitaplarında ana hatları ile aktarıldığı ve Irak ders kitabında bir cümle ile değinildiği görülmektedir. Sultan Alp Arslan ve Malazgirt Savaşı zerine ders kitapları incelendiğinde olumlu ifadeler yer almakta olup Irak ders kitabı hariç diğer kitapların ehemmiyetle üzerinde durduğu görülmektedir. Bu konuda ders kitaplarının ortak söylemi "Malazgirt Savaşı'nın Müslüman dünyası için önemli bir gelişme ve başarı" olmasıdır. Melikşah Dönemi gelişmelerinin Irak ders kitabında yer almadığı, İnan ders kitabında bu dönemde Nizamülmülk'n ön plana çıkarıldığı diğer kitaplarda ise ana hatları ile değinildiği görülmektedir. Bu dönem zerine Irak haricindeki diğer ders kitaplarının ortak düşüncesi "Selçukluların en parlak dönemi" olmasıdır.

Büyük Selçuklu Devleti'nin Fetret Dönemi konusuna, Türkmenistan ders kitabında genişçe yer verilmiş, Irak ders kitabında değinilmemiş ve diğer ders kitaplarında ise sadece devletin taht kavgaları yaşadığı belirtilmiştir. Sultan Sencer Dönemi konusunun ise Irak ders kitabında yer almadığı, Türkmenistan ders kitabında etrafıca ele alındığı diğer kitaplarda ise son derece yzeyssel olarak yer aldığı görülmektedir. Katvan Savaşı ve Oğuz İşyanı konularında ders kitaplarına bakıldığında Irak ve Azerbaycan ders kitaplarında yer almadığı, İnan ders kitabında sadece Oğuz İşyanı'na değinildiği, Türkiye ders kitabında sadece Katvan Savaşı'na

değ inildiği ve Türkmenistan ders kitabında ise her iki gelişmenin de geniş ölçüde yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarında Büyük Selçuklu tarihi konularının anlatımındaki imgelerde ise şu sonuçlara varılmıştır.

İncelenen Azerbaycan ders kitabında “Selçuklu tarihi konularının anlatımında” olumlu anlamda Selçukluları benimseyiş ve sahiplenme görülmektedir. Bu benimseyiş Hristiyan dünyasına yönelik Malazgirt Savaşı gibi konularda kendisini daha da göstermektedir. Refik Turan tarafından öncesinde belirtilen çalışmada ise benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Belirtilen çalışmanın kapsamının geniş olmasından dolayı bu durum daha net biçimde tespit edilmiş ve şöyle betimlenmiştir: Tarihi konularda Türk hükümdarlarının kahramanlıkları yansıtılmakla birlikte hükümdarların Türk ve İslam dünyasına yaptıkları hizmetleri de ön plana çıkacak şekilde aktarılmıştır (Turan, 2018: 89). Hükümdarların bu hizmetleri özellikle Büyük Selçuklu tarihi konularının anlatımında kendisini daha fazla göstermektedir.

Irak ders kitabında Arap menş eili devletlerden örneğin Abbasiler ve Emevilerin geniş ölçüde yer aldığı, Büveyhîler ve Selçuklular gibi tarihi konuların ise birer paragrafa sığdırıldığı ve önemli gelişmelere yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla Haçlılar ile mücadelede geçen “Arap-İslam direniş i” ifadesinden anlaşılacağı üzere “dinî ve millî kimliğin” ön plana çıkarılarak anlatıldığı tespiti yapmak mümkündür. Dini ve millî imgeler yalnızca Irak tarih ders kitapları için geçerli değil bir diğer Arap devleti olan Suriye ders kitaplarında da bu olgu kendisini göstermektedir. Yenal Göksun tarafından Suriye tarih ders kitapları üzerine yapılan çalışmada doğrudan Selçuklulara yönelik bir sonuca ulaşılmamıştır ancak Göksun genel olarak şu sonuca ulaşmıştır: “Suriye tarih ders kitaplarına, Arap ülkelerini sosyal ve kültürel olarak bir bütün olarak tanımlayan seküler Arap milliyetçiliği egemen olmuştur” (Göksun, 2018: 501). Bu durumun nedenini, Suriye’nin bağımsızlığını (1946) kazanmasından itibaren ülkede daha da gelişen Arap milliyetçiliği ve Arap-İsrail Savaşları sırasında devlet tarafından desteklenen milliyetçi tutumun etkisi olarak görmek mümkündür.

İmgeler konusunda Türkiye ders kitabında “Abbasîleri tehdit eden Fatimîlerin üzerine sefere çıkıldığı”, “Abbasi Halifesinin Fatimîler ve Bizans’ın baskısından kurtarıldığı” ve “Tuğrul Bey’e doğunun ve batının koruyucusu” unvanının verildiği gibi ifadeler ile İslam’ın koruyucusu ve savunucusu imgesi ile Büyük Selçuklu tarihi konularının anlatıldığı görülmektedir. Ayrıca kısmen de olsa olumlu bir sahiplenme ile millî imgeler içeren ifadelerde Anadolu’nun Türkleşmesi konusunda yer almaktadır.

Türkmenistan ders kitabı incelendiğinde, Selçukluların gerek başlıklarda gerekse içerik olarak anlatımda millî bir tutum ile anlatıldığı görülmektedir. Bu durumu; devlet adları, sultanların veya meliklerin adları geçerken dahi görmek mümkündür. Örneğin Selçuklu sultanlarının adları geçerken; “Tuğrul Bey Türkmen”, “Selçuk Bey Türkmen” gibi adlarla anılmıştır. Gök-Tengri inancına sahip Oğuz Yabgu Devleti’nden “Büyük Oğuz Türkmen Devleti” ve Kıpçak Türklerinin kurduğu Memlûklerden “Memlûk Türkmen Devleti” olarak bahsedilmiştir. Bu durum, ders kitabının anlatımında millî imgelerin oldukça geniş yer bulunduğunu göstermektedir.

İran ders kitabında Malazgirt Savaşı’nın anlatımında olduğu gibi Selçuklular konusunda yer yer olumlu ifadelere rastlanılmıştır. Ancak “millî kimliği” ön plana çıkarmak için Nizamülmülk gibi vezirlerin ön plana çıkarılmaya çalışıldığı ve “dinî kimliği” ön plana çıkarmak için Bâtınîlerin üzerinde durulduğu görülmektedir. Mehmet Batan’ın İran tarih ders kitapları üzerine olan çalışmasında ise Büyük Selçuklu Devleti’nin genişleyip imparatorluğa dönüşmesinde İranlı vezirlerin büyük payı olduğunun ders kitaplarından çıkarımı yapılmıştır.

İnan tarih ders kitapları üzerine bir diğer çalışma olan Hly elik ve Muhammed Bilal elik'in öncesinde belirtilen çalışmasında, İnan'ın kendi kültürel kimliği içerisinde bu coğrafyada kurulan devletlerin eridiği sonucu ders kitaplarından çıkarılmıştır. Bu sonuçlar, İnan ders kitaplarında dışarıya karşı millî imgelerin, içeriye karşı ise dini kimliğin ön plana çıkarıldığını göstermektedir.

Büyük Selçuklu coğrafyasında günümüzde yer alan İsrail tarih ders kitapları zerine Selim Tezcan, Mehmet Sadık Gr ve Alper Sarıbaş tarafından yapılan çalışmada Büyük Selçuklu ve bakiyesi devletlerin Yakındağu'daki faaliyetleri ve Haçlılar ile mücadeleleri ortaya konulmaya çalışılmış ve bazı önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Selçukluların Filistin bölgesini fethinden (1071) sonra Hristiyanlara yönelik tutumlarının Haçlı Seferlerinin başlamasına neden olduğu İbranice yazılan ders kitaplarından aktarılmıştır. Ancak Haçlı Seferlerinin sosyal, siyasal, ekonomik ve dini olmak üzere birçok nedeni bulunmaktadır. Dolayısıyla bu seferlerin nedenini sadece Selçuklulara indirgemek doğru değildir. Filistinliler için Arapça yazılan kitaplarda ise Selçuklulara ve bakiyesi devletlere yönelik olumsuz imgeye rastlanılmamıştır (Tezcan, Gr ve Sarıbaş, 2017: s. 126). Çalışmadaki bu sonuçlardan, Irak ve Suriye tarih ders kitaplarında olduğu gibi İbranice ders kitaplarında da Büyük Selçuklular ve bakiyesi devletler bir öteki olarak yer alırken Arapça yazılan ders kitaplarında böyle bir tutumun bulunmadığı söylenilebilir.

İncelenen ders kitaplarına öğretimsel düzen açısından bakıldığında ise Türkiye ve Azerbaycan ders kitaplarında konular ile bağlantılı ve daha çeşitli görsellere yer verildiği görülmektedir. Türkmenistan ve İnan ders kitaplarındaki görsellerin ise yetersiz ve metinler ile bağlantısının bulunmadığı tespit edilmiştir. Selçuklular zerine değerlendirme sorularında ise aynı Şekilde Azerbaycan ve Türkiye ders kitaplarında soruların kapsayıcılığı ve çeşitliliği fazladır. Ders kitaplarına genel olarak bakıldığında Malazgirt Savaşı gibi bazı temel konuların dışında gerek değinilen konularda gerekse değinilen konulardaki verilen bilgi ve imgelerde farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu durumun temel nedeni, ders kitaplarının ortaokulların değişik sınıflarında okutulması, ülkelerin Selçuklulara bakış açısı ve ulusal tarih anlayışından kaynaklı olduğu söylenilebilir. Nitekim nemi ölçüsünde Büyük Selçuklu tarihi konularının aslına uygun olarak ders kitaplarında anlatımının geliştirilmesinin ve ideal olana ulaşılmasının mümkün olduğu görülmektedir.

Katkı Oranı Beyanı: Tüm yazarlar makalenin hazırlanmasına ve düzeltilmesine katkıda bulunmuşlardır.

ıkar atışması Beyanı: Makale yazarlarının herhangi bir kurum ile çıkar atışması yoktur.

Kaynakça

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilgilerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. (13.Baskı), Ankara: Pegem.


Berger, J. (2020). *Görme biçimleri*. (Y. Salman, ev.). İstanbul: Metis.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çelik, H., Çelik M.B. (2018). İran İslam Cumhuriyeti Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmaji. Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imaji*. (s. 249-266). Ankara: Pegem.
- Demircioğlu İ.H., Tokdemir, M.A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*. c. 6, 69-88.
- Ekayev, A. (2016). *Türkmenistan'ın Tarihi 8*. Aşkabat: Türkmenistan Devlet.
- Göksun, Y. (2018). Suriye Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmaji. Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imaji*. (491-504). Ankara: Pegem.
- Irak Babil Üniversitesi. Erişim (01.06.2021): <http://www.uobabylon.edu>
- İsra, T.T. (2017). *Arap İslam Tarihi*. Bağdat: Irak Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Müfredat Genel Müdürlüğü.
- Javadian, M., Khair Andish, A., Alavi Kia, M.A., Abbasi, J., Fazeli, T., Farahman, F., ve Salimi, H. (2013). *İran ve dünya tarihi 1*. (14. Baskı), Tahran: İran Ders Kitabı.
- Kafesoğlu, İ. (1972). *Selçuklu tarihi*. (1.Baskı) İstanbul: Milli Eğitim.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, s.170-189.
- Köymen, M.A. (2016). *Kuruluş devri* (6. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Köymen, M.A. (2004). *Selçuklu devri Türk tarihi*. (4.Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mahmudlu, Y., Hüseyinova, L., Xubyarov, B., Ağayev, S., Behremova, S., ve Alişova, H. (2018). *Umumi tarix 7*. Bakü: Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı.
- Mozakoğlu, M. (2020). Ders Kitaplarında Bilimsel İçerik. Demirel, Ö. ve Kiroğlu K. (Edt.), *Ders kitabı incelemesi*. (s. 116-137). Ankara: Pegem.
- Safran, M. ve Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. Erişim (02.06.2021): <https://dspace.gazi.edu.tr/handle/20.500.12602/191228>
- Savaş, S. (2009). Türk dünyasında eğitim alanındaki gelişmeler ve yenilikler. *Journal of Azerbaijani Studies*. 269-283.
- Sevim A. ve Merçil, E. (2020). *Selçuklu devletleri tarihi siyaset teşkilat ve kültür*. (3. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Şimşek, A. (2018). *Dünyada Türk imaji*. Ankara: Pegem.
- Tezcan, S., Gür, M.S., ve Sarıbaş, A. (2017). İsrail tarih ders kitaplarının (1948-2014) gözünden Selçuklular: Filistin-Kudüs hâkimiyetleri ve Haçlı Seferleri ile cihat hareketinin başlangıcındaki rolleri. *Filistin Araştırmaları Dergisi*. (2) s.103-133.
- Turan, O. (2009). *Selçuklu tarihi ve Türk-İslam medeniyeti*. (10.Baskı). İstanbul: Ötüken.
- Turan, R. (2018). Azerbaycan Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmaji. Şimşek, A. (Edt.), *Dünyada Türk imaji*. (s. 75-89). Ankara: Pegem.
- Turan, R. (Edt.), (2016). *Selçuklu tarihi el kitabı*. (3. Baskı). Ankara: Grafiker.

Türkmenistan Aşkabat Eğitim Müşavirliği. Erişim (03.03.2021): <https://docplayer.biz.tr>

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., ve Yılmaz, M. (2019). *Sosyal Bilgiler 6*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Opinions of students and teachers on the acquisition of the general objectives of the history course curriculum

Recep TURGUT 


MEB, E-mail: ryesturgut@gmail.com

Article Information

Article Type	Research & Theoretical
Date of Arrival	29.05.2021
Date of Acceptance	18.10.2021
DOI Number	https://doi.org/10.17497/tuhed.944917
Show Reference	Turgut, R. (2021). Opinions of students and teachers on the acquisition of the general objectives of the history course curriculum. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(2), 21-42. https://doi.org/10.17497/tuhed.944917
Ethics Statement	In order to carry out this study, legal permission, numbered E.19641274, dated 10.10.2019 and numbered E.1043362, dated 15.01.2020, was obtained from the Yozgat Governorship Provincial Directorate of National Education.

Information Note

Opinions of students and teachers on the acquisition of the general objectives of the history course curriculum

Recep TURGUT 

MEB, E-mail: ryeurgut@gmail.com

Abstract

The most important aim of this course for the students is to help them acquire historical knowledge, historical thinking skills, and basic values, which constitute the general objectives of the secondary education history course curriculum. The main purpose of this research was to determine the opinions of students and teachers, who are the elements that constitute part of the secondary education history teaching system, on the acquisition of the general objectives of history courses and the similar and different aspects between these opinions. In this study, an interview form with semi-structured open-ended questions was used as the main qualitative research method and data collection tool. In the collection of the qualitative data, interview forms for 42 students studying in 4 different high schools, and 23 history teachers working in the Yozgat Merkez, Yerköy, and Sorgun counties were used, and the obtained data were analyzed using the descriptive analysis method. In light of the results obtained in the research, in the information dimension, *Ottoman history* under the theme of *Turkish history knowledge* and *recent world history subjects* under the *world history theme* emerged as the subjects that were thought to be acquired the most according to the opinions of both the students and the teachers. Furthermore, the students and teachers were of the opinion that there is a problem/failure in learning world history subjects when compared to Turkish history subjects. In the skill dimension, being able to establish a *cause-effect relationship* was agreed upon by both the students and the teachers; however, even though the students mostly thought that they have acquired *empathy and analysis and interpretation* skills, the teachers argued that they did not possess those skills. According to the results of the value dimension, the value of *patriotism* came to the forefront as the fundamental value that was thought to be acquired the most according to the opinions of both the students and the teachers. In addition, the teachers emphasized the *responsibility* and *self-control* values the most under the *unacquired values* theme.

Keywords: historical knowledge, historical thinking skills, fundamental values, student, history teacher

Introduction

An education program can be briefly defined as a mechanism of learning and experiences provided through planned activities at school and outside of school (Demirel, 2020, p. 4). When the objectives of education are applied to the education level or the school system, they become the objectives of the education programs and when they are applied to a course, they turn into the objectives of the curricula (Ayten & Haysever, 2019, p. 291). The main purpose of learning activities that take place in a course is to enable students to fully acquire the behaviors that are included in the curricula and covered in the specific objectives of the course (Kutlu, 1998, p. 6). Among these courses, there are also history courses taught in all branches of secondary education institutions (Board of Education [TTKB], 2018). History education in Turkey has come to be what we know in the present day by going through a long process that has taken approximately 150 years (Şimşek, 2017). Theoretical studies that started in the field of history education in Turkey in the 1990s were later supported and enriched by field studies. Essentially, from the first years of the Republic until 2007, when one of the last changes was made in the history course curriculum, no significant changes were made in the general objectives of history courses, which were largely seen as a tool of citizenship education (Turan, 2015, p. 149).

Since the beginning of the curriculum renewal process in Turkey in 2004, the curricula of almost all courses at all levels of education, from pre-school education to teacher training higher education institutions, have been renewed (Özpolat, 2013, p. 11). High school history curricula were also included in this process of change and renewal. The 9th-grade history curriculum was renewed as of 2007 and in 2008 the 10th-grade history curriculum was renewed, and the change for other grades continued in the following years (Perihan, 2013). Within this framework, the general objectives of the history course were re-formed together with the new curriculum. With the 2007 history curriculum, for the first time, historical thinking skills, such as chronological thinking, historical comprehension, historical analysis, and interpretation were included as concepts, in addition to knowledge, and these skills were defined in detail with a revision made in 2011 (Öztürk & Mutlu, 2017, p. 383). As Yazıcı (2017, p. 371) emphasized, through this new teaching approach, it is aimed to develop various skills, values, and the attitudes of students with a constructivist approach, instead of focusing only on increasing their knowledge level. It is seen that the basic elements of skills, concepts, values, and general objectives are included in the programs. At the same time, when some skills, values, and concepts included in the curriculum were examined, it was seen that these were on the subjects that were criticized as shortcomings related to the previous curriculum (Aktekin, 2009, p. 35).

Öztürk (2009) stated that with the new curriculum, a new understanding that is student-centered, balancing knowledge and skills, and taking individual differences into account is envisaged. In other words, the objectives of history teaching have changed to give people the knowledge of the processes that have taken place in the world over time, as well as to help them to acquire critical thinking skills (Lee, 1992). Dinç (2011) stated that with the new curriculum, in addition to increasing the historical knowledge of the students, it is aimed to improve their learning of concepts, values, and skills by encouraging the students to think, research, question, and interact with each other and their teachers.

The history course curriculum that was prepared for the first time according to the constructivist approach began to be implemented in 2017. Studies on the renewal of the history curriculum started in 2016, a draft curriculum was published in order to include teachers, academicians, and non-governmental organizations in the curriculum development process (Yıldırım, 2018) and in 2017, the new history course curriculum was accepted and the content and textbooks in line with this curriculum were prepared (Turan, 2019, p. 635). The new curriculum, which was implemented as of 2018 is given below:

- Student-centered (activity-centered)
- A chronological and thematic approach
- An approach suitable for active learning method (Yıldırım, 2018).

Moreover, with the new curriculum, an approach centered on the values of education stands out. Moreover, 8 different competence areas have been determined and the number of area-specific skills has also increased (MEB, 2018a).

Achieving the objectives set in secondary education history education depends on various variables. Some of these variables are the student, who is the most important input and output in the system and the teacher, who conducts the education. Kara (2020) stated that the stakeholders that form the core of the education process in schools, which are the building blocks of education systems, are the students, teachers, and parents, along with school administrators. The student is the most important input and output in the education system. All investments and regulations related to education are actually based on the most important product of education, the student, and their processing. Secondary education is a significant period for the students. Secondary school is a period in which many rapid developments and changes occur and accordingly, problems such as adaptation to the new school environment, gaining identity, self-development, career choice, entering the adult world, etc., intensify (Ersanlı, 1989).

The other significant part of this system is the teacher. As teachers directly affect the learning processes of students (Stronge, 2007), and because it is the teacher who manages the classroom and the curriculum (Balci, 2014, p. 178), the most important role in the implementation of history courses curriculum falls to the teacher. As emphasized by Teyfur, (1995), the curriculum, teaching tools and materials, the student community, and the general atmosphere of the school combined are very important in terms of raising the youth; however, it is a fact that the most effective element of the education process is the teacher.

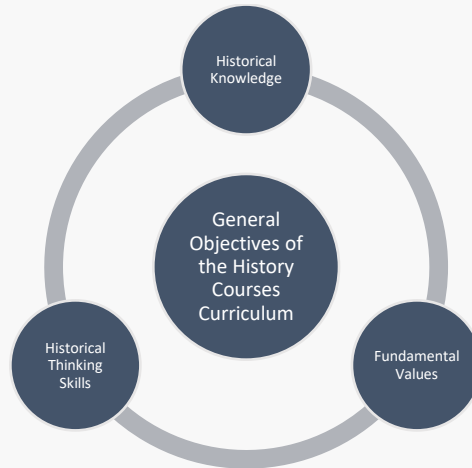
All of the elements that make up secondary education history education come together to realize the following general objectives determined in the curriculum: "Raising students to become people who have completed high school as productive and active citizens that have adopted national and moral values and transformed them into a lifestyle by developing the competencies that they have acquired in primary and secondary school, as well as ensuring that they are individuals who are ready for higher education and life in line with their fields of interest, abilities and skills" (MEB, 2018a). In addition to this, as is the case with every other course, the teaching of history courses also has certain objectives. The questions of what, why, and how we will teach students through history courses are the key questions for history teachers and historians (Tuna, 2014). These questions can only be answered based on the general objectives set in the history curriculum. At the same time, as Tunçay (1998) stated, all stakeholders, whether they are textbook authors or the

implementers of the curriculum, must always observe the general objectives of the Turkish National Education and the main objectives of the history curriculum.

Demircioğlu (2006) stated that there are two approaches regarding the objectives of history teaching from the past to the present: "The first of these objectives is to train good citizens who know their history, society, values and culture by teaching students the knowledge of the past, whereas in the second, the goal is to provide students with scientific perspective and superior thinking skills and qualifications" (p. 154). Dilek (2007) expressed the first of these objectives as non-disciplinary objectives and the second as intra-disciplinary objectives.

Teaching objectives, which can be summarized as both non-disciplinary and intra-disciplinary objectives in new history curriculum, can be classified under the title of values that establish the integrity between historical knowledge, historical thinking skills, and knowledge, skills, and behaviors (MEB, 2018a, 2018b). Therefore, the general objectives of the curriculum will be briefly examined under the headings of "historical knowledge", "historical thinking skills", and "basic values".

Figure 1. General Objectives of the History Courses Curriculum: Historical Knowledge, Historical Thinking Skills, and Basic Values.



Historical Knowledge

According to the Turkish Language Association [TDK], 2019, knowledge is defined as fact, information, and experience obtained through learning, research, or observation. Anık (2006, p. 6) stated that the first feature of knowledge is its ability to process, reflect, and convey social reality. In short, knowledge is a way of mental perception and interpretation for people and societies, especially of themselves, and their environment (Aydın, 2008, p. 197). Learning history means acquiring the knowledge of the events of the past. Knowing certain historical events means recognizing different events and the important aspects that make them different from others (Köksal, 2010, p. 117). This is what we call historical knowledge. Historical knowledge is the form in which events that happened in the past are transferred to the present (Karabağ, 2002, p. 212). Historical knowledge is significant in terms of the individuals and organizations in society. In terms of understanding social events, the consciousness of individuals is formed by historical knowledge (Akkoç, 2008).

Many important historical events, concepts, people, and world history topics, especially Turkish history, form the basis of the programs for knowledge acquisition in secondary education history courses (MEB, 2018a, 2018b). Moreover, it is known that Turkish history subjects constitute the basic framework of the curriculum (Kaya, Kahyaoğlu, Çetiner, Öztürk, & Eren, 2001). In the high school history curricula that started to be implemented in 2017, the content was prepared with a focus on Turkish history (MEB, 2018a, 2018b).

Historical Thinking Skills

The concept of skill, which is defined as the ability of a person to accomplish a job and conclude a process in accordance with the purpose depending on their disposition and education (TDK, 2019), occupies the agenda of educators more and more, especially as a result of the socioeconomic, political, and technological developments experienced in the last fifty years, and has an important place in curriculum achievements (Mutluer, 2013, p. 356). In the educational environment, this concept means the predisposition of a student to be able to do a job, which is to be acquired during the learning process, and then developed and put into use throughout their lives (Ata, 2006). (Keçe, 2015, p. 95) stated that the main objective of history courses is to raise individuals with high historical sensitivity, historical awareness, and historical consciousness by improving the students' historical thinking skills.

The new understanding of history teaching developed in the last quarter of the twentieth century emphasizes historical thinking skills rather than knowledge, and is aimed at providing students with skills such as evaluating evidence, critical thinking, and problem solving (MEB, 2018a). The current history teaching curriculum implemented in Turkey is of the same understanding. In the history curriculum, historical thinking skills are listed under the title of "Field-Specific Competencies and Skills" (MEB, 2018a, 2018b), as follows:

- Chronological Thinking Skills
- Historical Comprehension Skills
- Establishing Cause-Effect Relationship Skills
- Perceiving Change and Continuity Skills
- Historical Inquiry-Based Research Skills
- Historical Analysis and Interpretation Skills
- Historical Problem Analysis and Decision-Making Skills
- The skill to evaluate the Past from the Perspective of People who lived in the Past or Historical Empathy

In addition, it is seen that historical thinking skills are also included in some items belonging to the general objectives of the curriculum (MEB, 2018a, 2018b).

Fundamental Values

One of the most important learning outcomes of all curricula is value acquisition. Value is defined as the tendency to prefer a certain situation or thing over another. Values are the understandings that are the source of behaviors and the means to judge them (Erdem, 2003: 56). Concurrently, value is defined as the whole of the material and spiritual elements that a nation has (TDK, 2019). Children begin to learn values very early in their lives through their families, peers, and other social communication channels (Healstead & Taylor, 2000, p. 169). Values are essentially criteria that individuals use to distinguish right and wrong so that they can lead their lives correctly (Harland & Pickering, 2011).

Demircioğlu & Tokdemir (2008) emphasized that history education is an important field that can support citizenship and values education, and stated that this approach highlighting social purposes, national, spiritual, and cultural values are emphasized more frequently, and that democratic values and human rights are emphasized more frequently in the approach that highlights interdisciplinary goals. As emphasized by (Erkan & oban, 2018, p. 775), history course curricula have a significant place in the process of helping individuals to acquire values, because all values have a historical background. In line with this, 10 values have been determined under the title of "base values" in secondary education curricula. These are: "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence" (MEB, 2018a, 2018b).

When the relevant literature was examined in Turkey, it was seen that there have been studies based on the opinions of students and teachers about secondary education history courses and curricula (Demircioğlu, 2006; Safran, 2006; Tekeli, 2017; Turan, 2015). In these studies, the most important benefits expected by students from history education emerged as "learning from the past", "learning our past", and "having historical awareness"; whereas the objectives that history teachers think students acquire the most after history education are elements such as "acquiring historical knowledge" and "citizenship consciousness/national identity". This situation revealed the result that non-disciplinary/traditional objectives are acquired more, although there is an emphasis on intradisciplinary objectives by both the students and the teachers.

The aim of this study was to reveal the views of students and teachers under the titles of historical knowledge, historical thinking skills, and fundamental values, which constitute the general objectives of the history course curriculum. Furthermore, revealing the relationship and consistency between the views of these two elements of the secondary education history education system is an effort to contribute to the literature on the curriculum dimension of the field of education.

Method

Research Design

In this study, the opinions of senior-year high school students and history teachers were obtained by adopting the basic qualitative research method. The findings obtained using the semi-structured data collection tool were analyzed according to the previously determined themes (knowledge, skills, values) through descriptive analysis, and the views of the students and teachers on these themes were presented in a descriptive manner, often with direct quotations (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Study Group

For the student dimension of the research, 4 different types of high schools in Yozgat Merkez County were selected in the second semester of the 2019–2020 academic year. Face-to-face interviews were conducted with a total of 42 senior-year students from these schools, through data collection forms consisting of semi-structured and open-ended questions. In order to carry out this study, legal permission, numbered E.1043362 and dated 15.01.2020, was obtained from the Yozgat Governorship Provincial Directorate of National Education.

Table 1

Demographic Information of the Students

School Type	Gender	n	%
Vocational High School	Female	8	72.7
	Male	3	27.2
Science High School	Female	4	36.3
	Male	7	63.6
Anatolian High School	Female	5	50
	Male	5	50
Religious Vocational High School	Female	5	50
	Male	5	50
Total	Female	22	52.3
	Male	20	47.6
		42	100

A total of 42 students from 4 different types of high schools participated in the study. Of these, 22 were female and 20 were male.

For the teacher dimension of the research, face-to-face interviews were conducted with a total of 23 history teachers working in Yozgat Merkez County, Yozgat Yerköy County, and Yozgat Sorgun County in the first semester of the 2019–2020 academic year, using data collection forms consisting of semi-structured and open-ended questions. In order to carry out this study, legal permission, numbered E.19641274 and dated 10.10.2019, was obtained from the Yozgat Governorship Provincial Directorate of National Education.

Table 2

Demographic Information of the Teachers

		n	%
Gender	Female	4	17.3
	Male	19	82.6
Years of Experience	6–10	3	13
	11–15	3	13
	16–20	7	30.4
	21–25	4	17.3
	25+	6	26
Education	Bachelor	16	69.5
	Post-graduate	7	30.4
School Type	Vocational High School	9	39.1
	Science High School	1	4.3
	Anatolian High School	9	39.1
	Religious Vocational High School	4	17.3
Total		23	100

When the demographic status of the teachers participating in the study was examined, it was seen that the majority of the teachers had 16–20 years of experience. This showed that the professional experience of the teachers was at a sufficient level. In addition, the teachers predominately worked in Anatolian and Science High Schools. This can be explained by the higher number of these types of schools.

Data Collection Tool

In this study, a semi-structured data collection form was created to collect the data, and the following questions were asked to the students and teachers in order to obtain their opinions on the general objectives of the history courses, and analyze their answers.

Questions for the students:

- Which knowledge/historical knowledge do you think you acquired through the history course you took during your 4 years in high school?
- Which skills/historical thinking skills do you think you acquired through the history course you took during your 4 years in high school?
- Which values/fundamental values do you think you acquired through the history course you took during your 4 years in high school?

Questions for the Teachers:

- Which knowledge/historical knowledge do you think your students acquired while taking the history course in high school for 4 years?
- Which skills/historical skills do you think your students acquired while taking the history course in high school for 4 years?
- Which values/fundamental values do you think your students acquired while taking the history course in high school for 4 years?

Analysis of Data

In the study, the descriptive analysis method was used to analyze the data obtained from the interview forms. According to this approach, the data obtained were summarized and interpreted according to the previously determined themes (knowledge, skill, and value themes) (Yıldırım and Şimşek, 2018: 239). In the descriptive analysis, direct quotations were frequently used in order to reflect the views of the individuals interviewed or those that were observed in a striking way. The purpose of this type of analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted form (Yıldırım and Şimşek, 2018: 239). A series of categories were created from the data obtained in the study, and then the cases falling into each of these categories were counted and recorded (Silverman, 2018: 162).

First, the data obtained from the semi-structured forms were read separately by 2 history teachers, common points were found in the answers given, and then separate codes were created, and these codes were compared. Then, themes were created based on the codes. In the analysis process, instead of the names of the students, codes such as Student 1, Student 2, Student 15 were used, and instead of the names of the teachers, codes such as Teacher 1, Teacher 3, Teacher 11 were used.

Findings

Within the framework of the obtained data, the opinions of the senior-year high school students and history teachers on the dimensions of knowledge, skills, and values were combined under certain themes. These themes were “Turkish history knowledge” and “World History” in the knowledge dimension, “Acquired skills” and “Unacquired skills” in the skill dimension, and “Acquired values” and “Unacquired values” in the value dimension. The

opinions of the students and teachers on acquiring knowledge, skills, and values will be examined under separate headings.

Findings Regarding the Opinions of the Students and Teachers about the Knowledge Dimension

The opinions of the senior-year high school students on the knowledge dimension were separated into themes, as "Turkish history knowledge" and "World history". In Table 3, the opinions that made up these themes were coded as "Positive and negative opinions".

Table 3

Opinions of the Senior-Year High School Students about Acquiring Knowledge in History Courses

Theme	Opinion	Code	f
Turkish History Knowledge	Positive	Ottoman History	22
		Pre-Islamic Turkish History	11
		History of the Republic	6
		Turkish-Islamic History	2
		Turkish History	4
	Negative	Pre-Islamic Turkish History	3
		Seljuk History	3
		History of the Republic	2
		Ottoman History	1
World History	Positive	I. and II. World War Subjects	7
		Recent World History	6
		European History	4
		Ancient History	3
		Interest in World History Subjects	2
	Negative	Lack of Knowledge on World History Subjects	10
		Lack of Interest in World History Subjects	9

When Table 3 is examined, it is seen that there are 4 different statements under the heading of positive opinions expressed by the students about the "Turkish History Knowledge" theme. When we look at the students' opinions on Ottoman history, it is seen that the students liked Ottoman history subjects and were more interested in this subject (Student 3, Student 4, Student 8, Student 14). There are also students who thought that they learned the Ottoman period better (Student 20, Student 31). For example, one student said, "I think I learned the Ottoman period better. Since we took Ottoman history for 2 years, I learned it better because we dwelled on it more. I could not spare more time for the others" (Student 19). Under the Pre-Islamic Turkish history code, there were students (Student 5, Student 26) who stated that they were interested in this period, and there were students who stated that they knew this period better (Student 20, Student 33, Student 7). One of the students used the following expression: "I am kind of familiar with the pre-Islamic period, Göktürks, Uighurs, and so on" (Student 20). In the student statements about the History of the Republic and the Turkish-Islamic History codes, the students also stated that they were interested in these periods and that they knew these periods better.

A total of 5 different expressions came up under the title of negative opinions. There were statements about the subjects of Turkish history, pre-Islamic Turkish history, Seljuk

history, Republican history, and Ottoman history that the students mostly did not have any knowledge or had a lack sufficient knowledge about these subjects, or they had superficial knowledge. For example, one student said, "I have superficial knowledge of Turkish history" (Student 27).

It was seen that the senior-year students expressed positive opinions about and showed interest in the subjects of World War I and World War II, Recent world history, European history, ancient history, and World history, which come to the forefront under the theme of "World history" because these subjects were more interesting/favorable for them and they knew these subjects better. There were statements from the students such as: "I like World War I and World War II subjects more" (Student 3), "I am more curious about recent world history" (Student 29), "I am better at ancient civilizations" (Student 1).

The negative opinions of the senior-year high school students under the theme of "World history" were seen under two titles: lack of knowledge about world history subjects and lack of interest in world history subjects. Some of the student opinions on these subjects were as follows:

Student 13: "I don't know anything about world history. I learned very superficial information about world history, like what is the industrial revolution and its reasons."

Student 4: "I am not that interested in world history."

The opinions of the history teachers on which knowledge/historical knowledge the students acquired were thematized as "Turkish history knowledge" and "World history". In Table 4, the opinions forming these themes were coded as "Positive and negative opinions".

Table 4

Opinions of the History Teachers about the Students' Acquisition of History Knowledge

Theme	Opinion	Code	f
Turkish History Knowledge	Positive	Interest in Ottoman History	16
		Interest in History of the Republic	8
		Interest in Islamic History	1
	Negative	Lack of Knowledge on Pre-Ottoman Subjects	7
		Having General Knowledge on Turkish History	3
		The Complexity of Ottoman History Subjects	2
		Prejudice Against Revolution History	2
World History	Positive	Interest in Recent World History	7
		Interest in Wars	1
		Interest in Middle Age European History Subjects	1
		Interest in Regional History within World History	1
	Negative	Lack of Interest in World History Subjects	10
		Desire to Learn the Subjects They Are Interested in	4
		Having Superficial Knowledge on European History Subjects	3

When Table 4 is examined, it is seen that there were 3 different expressions under the heading of positive opinions expressed by history teachers about the theme of "Turkish History Knowledge". These were interest in Ottoman history, interest in the Republic period, and interest in Islamic history. It is seen that television series and programs had an effect on the situation regarding the teachers' expressions that the students were interested in/curious

about these subjects. For example, some of the teachers' opinions under the heading of interest in Ottoman history were as follows:

Teacher 6: "Emphasis on Ottoman history or programs related to them cause children to be interested in this field, and in this respect, for example, children have a good knowledge of the Foundation period for the time being."

Teacher 22: "They like the Ottoman history most. I think this is more likely to be related with television series."

Under the heading of negative opinions expressed by the teachers, there were 4 different expressions. According to the teachers' opinions on these statements, the lack of knowledge/superficial knowledge about the subjects was emphasized more. For example, one teacher said, "Pre-Ottoman Turkish history is told in a limited scope. The 9th-grade subjects cannot be completed, so there is such a fact that no matter how hard you try, it does not end on time. Ottoman history is satisfying, but pre-Ottoman Turkish history cannot be completed on time either, so less time is spent on it, there is such a fact" (Teacher 2). A teacher who expressed the prejudices of the students regarding Revolution history used the following expression: "There is a prejudice against the Principles and Revolutions made in the Republic period in this region. Especially, for example, the struggle against Yozgat during Atatürk's period, the Ethem the Circassian incident, his coming to Yozgat, etc., these were influential on the people of Yozgat, you know, in that period, for example, though I can say that the attitude towards Atatürk during the Republic era is a bit negative here" (Teacher 1).

It was seen that the interest in Recent world history heading under the "World history" heading was emphasized more in the positive opinions of history teachers. For example, one teacher said, "There is also an interest in recent history, such as the Russian invasion of Afghanistan. Like, what is Russia doing in Afghanistan? Since the Middle East is in a state of war, the children ask why they are fighting. For example, the Arab-Israeli wars were not included in the curriculum before, but they are now" (Teacher 18), while another teacher said, "The recent period is better in terms of world history. I mean, students' interest in that period increases especially after World War I" (Teacher 3).

In the negative opinions of the history teachers that were uttered regarding the "World history" heading, the heading of lack of interest in World history subjects was frequently emphasized. Some of the teachers' opinions on this heading were as follows:

Teacher2: "World history does not stick in their minds, the problem is, since the number of questions on the exams is low, they never come up. Of course, these subjects are explained, but since the students focus on different things during that period, these subjects sort of fall through the cracks."

Teacher 8: "If there are subjects related to world history that the students are particularly interested in, they learn better. For example, there was a question about the Soviet Union in the last essay, the child was interested in the subject, so he looked it up and studied it."

Findings Regarding the Opinions of the Students and Teachers on the Skill Dimension

The opinions of the senior-year high school students on the skill dimension are thematized in Table 5, as "Acquired skills" and "Unacquired skills".

Table 5

Opinions of the Senior-Year High School Students about Acquiring Skill Dimension in History Courses

Theme	Code	f
Acquired Skills	Historical Empathy	17
	Establishing Cause-Effect Relationship Skill	17
	Analysis and Interpretation Skill	15
	Chronological Thinking Skill	5
	Comprehending Historical Events	3
	Questioning	3
Unacquired Skills	Chronological Thinking Skill	9
	Historical Empathy	5
	Analysis and Interpretation Skill	1

In Table 5, it is seen that the students expressed 6 skills that they thought that they had acquired. Among these, students think that they have acquired the skills of historical empathy and establishing cause-effect relationships more. For example, a student who stated that he had acquired the skill of historical empathy used the following statement: "I think I have historical empathy, like, I understand why the people of that period did that" (Student 16). Another student stated that she gained the establishing cause-effect relationship skill by saying, "I think I have the ability to establish a cause-effect relationship because I like to get to the bottom of something and conclude it" (Student 14). In addition, another student who thought that he had acquired the analysis and interpretation skill gave the following statement: "I can analyze and interpret. I listen to the speeches of history teachers, I love it. After they talk, I can interpret by myself" (Student 8).

When the opinions of the students on 3 different skills that they thought that they had not acquired were examined, it was seen that the most emphasized heading was the chronological thinking skill. One of the students who thought that they had not acquired this skill said, "I think my chronological thinking skills are poor, such as the dates that the events took place" (Student 19). Apart from that, another student who thought that he did not have the historical empathy skill said, "We need to know the historical events in detail so that we can empathize with history, so I don't think I can do it much, we need to know all the conditions of the events" (Student 22).

The opinions of the history teachers on which skills/historical thinking skills the students have acquired are thematically presented in Table 6, as "Acquired skills" and "Unacquired skills".

Table 6

Opinions of the History Teachers about the Students' Acquisition of Historical Thinking Skills

Theme	Code	f
Acquired Skills	Establishing Cause-Effect Relationship Skill	8
	Historical Empathy	4
	Chronological Thinking Skill	4
	Analysis and Interpretation Skill	3
Unacquired Skills	Analysis and Interpretation Skill	17
	Historical Empathy	10
	Chronological Thinking Skill	7
	Establishing Cause-Effect Relationship Skill	5

In Table 6, it is seen that the history teachers expressed 4 skills that they thought that the students had acquired. The most emphasized among these skills was the establishing cause-effect relationships skill. Some of the teacher's opinions on these skills that were thought to be acquired were as follows:

Teacher 4: "I consider the chronological thinking and establishing cause-effect relationships among historical thinking skills to be pretty much acquired by the students at the school level, since the significance of these skills in terms of history teaching is constantly emphasized, especially in the 9th grade."

Teacher 16: "The ability to look into the past from the perspective of people in the past is a little more dominant. When we approach the subject like, 'how would you do it if it were you?', it outweighs the others of course."

Teacher 19: "Chronological thinking skills are also a bit good because the course of events goes in a certain order."

When Table 6 is examined, it is seen that the analysis and interpretation and empathy skills were the most emphasized headings among the skills that the history teachers thought that the students had not acquired. For example, a teacher who thought that the students did not acquire the skills of analysis and interpretation said, "The problem is analysis and interpretation, that is, when we ask students to analyze the subjects they have learned they cannot do it or cannot interpret them and have trouble evaluating them with today's conditions" (Teacher 2). Another teacher said, "But the problem is that they are still not able to look at the past through the perspective of people in the past. The child immediately objects and says, 'why did it happen like this, I think it's ridiculous.'" The child thinks with today's circumstances" (Teacher 13) regarding the historical empathy skill. Another teacher said that the chronological thinking skill could not be fully acquired with the following statement: "For example, we do not ask about it unless it is crucial, the chronology I mean, we do not ask for chronology so that children do not drown in history, we already see that they cannot think chronologically through the test questions about chronology that we give them. They can do it if there are very specific events, but they cannot show the same success when you go into details" (Teacher 5).

Findings Regarding the Opinions of the Students and Teachers on the Value Dimension

The views of the senior-year high school students on the value dimension are thematized in Table 7, as "Acquired Values". It is seen that the students did not express negative opinions about the value dimension.

Table 7

Opinions of the Senior-Year High School Students about Acquiring the Value Dimension in History Courses

Theme	Code	f
Acquired Values	Patriotism	26
	Justice	16
	Responsibility	11
	Respect	10
	Learning from the Past	7
	National Values	7
	Benevolence	6

Love	5
Tolerance/Respecting Different Opinions	5
Honesty	4
Friendship	3
Patience	1
Self-control	1

In Table 7, it is seen that the students expressed 13 values that they thought that they had acquired. Among these, the value of patriotism stands out as the value dimension that is thought to be acquired the most, followed by the values of justice, responsibility, and respect. Some of the opinions of students on the first 5 values were as follows:

Student 20: "Especially patriotism, teacher. I really understood what kind of history our country has. Many nations are not like us, like we have Atatürk to be proud of for example, what do the Germans have to pride themselves on in their past?"

Student 22: "I think the value of responsibility is more dominant, because the value of responsibility can be acquired by looking at what people did in history. We can see when we can make sacrifices and in which conditions. The same goes for patriotism. Responsibility and patriotism come to the fore. After that, maybe Justice."

Student 34: "Patriotism and respect outweighs the others. I have a strong feeling of national identity and belonging and learning from the past."

The opinions of the history teachers about which values/fundamental values the students have/have not acquired are thematically presented in Table 8, as "Acquired values" and "Unearned values".

Table 8

Opinions of the History Teachers about the Students' Acquisition of (Fundamental) Values

Theme	Code	f
Acquired Values	Patriotism	19
	Respect	10
	Love	7
	Benevolence	6
	Justice	4
	Friendship	4
	Responsibility	3
	Honesty	2
	Self-control	1
Unacquired Values	Responsibility	9
	Self-control	6
	Respect	5
	Friendship	4
	Honesty	3
	Love	3
	Patriotism	1
	Justice	1
	Tolerance	1

In Table 8, it is seen that the history teachers expressed 9 different values that they thought that the students had acquired. It is seen that the value of patriotism was the value dimension that was thought to be acquired the most, as was the case with the students' opinions. This was followed by the respect, love, and benevolence values. A teacher who thought that the value of patriotism was related to the geography we live in said: "When we look at our students in general terms, we have the patriotism value most in Yozgat geography. This is very clear because most of our students currently want to be soldiers in the military; for example, many police officers and soldiers who became martyrs were from Yozgat" (Teacher 1). Another teacher, emphasizing the values of respect and love, expressed this situation as follows: "We can see the respect and love in their relations with their school, with us and with their friends but we see that they acquire these values more after they graduate because they do not see things fully while they are students. But after they graduate, they are more relaxed, and we can see if they have acquired these values or not. So, when they see us in the bazaar, they button up their jacket and try to reach for our hands, that is when we understand that we taught some values to them" (Teacher 5). Another teacher, who said that students acquire many values, had the following opinion: "We can say that friendship relations are good, and respect, love, patriotism and benevolence come after that" (Teacher 11).

When the opinions of the history teachers about the values that they thought the students could not acquire were examined, it was seen that the values of responsibility, self-control, and respect stood out. A teacher who thought that the value of responsibility was not acquired by the students said, "The children do not fulfill their responsibilities. We give homework to the children. There is no consideration or sense of responsibility about doing the homework. They just think 'let's just pass the class and it's all right, I can pass this class without learning anything, I can cheat if necessary.' This causes failure to acquire values" (Teacher 8). Another teacher, who thought that parental behaviors were the reason for the lack of this value said, "There is no sense of responsibility, there are many reasons for this, mainly due to the parents and the family. The students are spoiled. The mother makes the bed, the mother makes the breakfast, and puts the food in their mouth" (Teacher 17). A teacher, who thought that the value acquisitions varied depending on the age of the students, gave the following statement: "I think there is a lack of honesty, friendship, truthfulness, respect, and love. I attribute this to their age, because when we look at the 9th grade, we see that these values are acquired more and more as the students grow older. The children in the 9th grade are less sensitive about these issues; for example, I see that they are very impatient and careless about issues such as honesty, self-control, patience, and respect. But when they graduate from the 12th grade, we can see that they have acquired somewhat more. I think that these values are more settled as the children grow older, but they are still not at the level I want" (Teacher 1).

Results

In this study, questions were asked to the students and teachers about acquiring knowledge, skills, and values, and according to the results obtained, the opinions of the students and teachers created common themes. These were "Turkish History" and "World History" in the knowledge dimension, "Acquired Skills" and "Unacquired Skills" in the skill

dimension, and "Acquired Values" in the value dimension. In addition to these, there was the theme of "Unacquired Values" in the teacher opinions belonging to the value dimension.

It was seen that the students expressed a positive opinion in general, especially about Ottoman history, under the theme of "Turkish history knowledge" in the knowledge dimension. The point that the teachers emphasized the most under this theme was positive interest in Ottoman history. From this point of view, it can be concluded that Ottoman history subjects were learned better according to the opinions of both the students and the teachers. When the negative opinions regarding Turkish history were examined, it was seen that the students and teachers thought that pre-Ottoman Turkish history subjects were less comprehended.

Students learn about their own past with history courses/subjects and get to know the state they are citizens of and the nation they belong to (Topçu, 2010). From this point of view, "Turkish history knowledge" forms the basis of the history curriculum, because the subjects in the curriculum are prepared in a way that focuses on Turkish, Islamic, and Anatolian histories, and world history is discussed in the content through selected events that are centered around Turkish history (MEB, 2018a). In Turgut's (2020) study, it was seen that the parents of the students wanted their children to learn Turkish history the most in history courses. On the other hand, while it is a positive situation to think that Ottoman history subjects were learned better among the Turkish history subjects according to the opinions of both the students and the teachers, it can be seen as a negative situation as well, since pre-Ottoman Turkish history subjects were learned less.

Under the theme of "World history", the World Wars I and II, and recent world history stood out as positive elements in the students' opinions, while interest in recent world history was the most emphasized element in the teachers' opinions. It can be said that the opinions of the students and teachers were alike in this matter. When the negative opinions under the theme of "World history" were examined, it was seen that the lack of knowledge on world history was the most emphasized heading in the students' opinions. The lack of interest in world history subjects in the teachers' opinions stood out as the most emphasized negative element. In general, the students and teachers were of the opinion that there is a problem/failure in learning world history subjects when compared to Turkish history subjects.

In the skills dimension, while the students thought that they had acquired the skills of empathy, establishing cause-effect relationships, and analysis and interpretation more, the teachers stated that the students mostly acquired the establishing cause-effect relationships skill. The common skill that was thought to be acquired according to the students and the teachers was the establishing cause-effect relationships skill. It is important so that the students can explore the relationships between events and phenomena in the past and look at the past by considering these relationships, in order to evaluate historical knowledge in its own context (MEB, 2018a). In this respect, it is a positive phenomenon that being able to establish a cause-effect relationship was stated as a skill that was thought to be acquired according to the opinions of both the students and the teachers.

Concerning the skills that were not acquired, the skill that was thought to be acquired the least by the students was the chronological thinking skill. The chronological thinking skill is an important skill included in the content of history courses from the 9th to 12th grade (Altun & Kaymakçı, 2016, p. 174). It is possible for students to examine the relationships between events or explain the cause-effect relationships in history only with chronological

thinking skills (MEB, 2018a). In Turan's (2016) study, it was seen that the history teachers see chronological thinking as the historical thinking skill that students acquire at the highest level. However, in some other studies, it was concluded that chronological thinking skills could not be developed sufficiently in history courses at the secondary school level (Yıldırım, 2015; Oymak, 2007; Akbaba, 2020). Again, in some studies on primary school students, it was concluded that students have problems with dates and chronology (Demircioğlu, 2005; Şimşek, 2006).

The history teachers, on the other hand, emphasized analysis and interpretation and empathy skills the most among the skills that could not be acquired. Studies have shown that empathy has an effective and important place in teaching social studies and history (Şeker, 2010, p. 104). When the relevant literature was examined, it showed that empathy skills could be acquired by students at different education levels through different activities (Demir, 2019; Yılmaz, 2016). While Karabağ (2003, p. 282) stated that the acquisition of historical empathy was only possible through the teacher, Yılmaz & Koca (2012) concluded in their study that history teachers have shortcomings in both the concept of empathy and the related practices in the classroom. An important point that came up in the skill dimension was that while the students mostly stated that they had acquired the analysis and interpretation and historical empathy skills, the teachers thought the opposite. This indicated that there was a problem in the comprehension and teaching of these skills.

Finally, when the value dimension was looked at, the students thought that they had acquired the value of patriotism the most. This was followed by the justice, responsibility, and respect values. However, the history teachers stated that the students acquired the values of patriotism and respect the most. In the study of Topal (2019), the teachers stated that the values of patriotism, love, respect, friendship, benevolence, and justice were taught to the students at a sufficient level, and that the other values could not be internalized at a sufficient level. According to the research conducted by Sezer (2020), it is found that "National values and patriotism were conveyed to the students at a higher level within the General Objectives of National Education" (p. 2286). In another study, the teachers emphasized that patriotism was one of the values that a good citizen should have (Güven, Tertemiz, & Bulut, 2009). In the research conducted by Bakioğlu & Kurt (2009, p. 34), the teachers emphasized that the value of patriotism cannot be the subject of only one course and that the school should act together with the environment and family elements in the development of patriotism.

The students did not state any negative opinions about the values. The fact that the students did not express negative opinions about the values can be interpreted as the fact that they did not want to evaluate themselves negatively with regard to this subject. The history teachers stated that the students acquired the responsibility and self-control values the least. The Responsibility value, which was the value that the teachers thought WAs the least acquired, is an important value to be acquired that takes place AT all education levels and is a core value (MEB, 2018a, 2018b). Responsibility can also be divided into different types, as personal responsibility, social responsibility, civic responsibility, and joint responsibility (Sezer, Çoban, & Akşit, 2017). It is thought that the students' school responsibility plays an important role in the targeted success within the scope of education (Calp & Aydın, 2019, p. 64). In some previous studies, it was seen that the value that the teachers wanted students to acquire the most was responsibility (Aslan, 2007; Sezer, 2008). However, the value that the teachers thought that the students had acquired the least was also responsibility (Aslan, 2007; Sezer, 2008; Sezer & Çoban, 2016). In this regard, this result was in line with the results

obtained in this study. According to the research conducted by Sezer, Çoban, & Akşit (2017), the teachers thought that curricula do not have the capacity to convey the responsibility value.

In conclusion, in the information dimension, Ottoman history under the theme of Turkish history knowledge and recent world history subjects under the world history theme were thought to be acquired the most according to the opinions of both the students and the teachers. In the skills dimension, being able to establish a cause-effect relationship was agreed upon by both the students and teachers, while the students mostly thought that they had acquired empathy and analysis and interpretation skills, the teachers were of the opposite opinion. According to the results of the values dimension, the patriotism value stood out as the fundamental value that was thought to be acquired the most according to the opinions of both the students and the teachers. In addition, the teachers emphasized the responsibility and self-control values the most under the unacquired values theme.

In light of the results of the study, the following suggestions can be presented:

- In the knowledge dimension, different activities can be designed and implemented by history teachers, both inside and outside of the classroom, in order to eliminate the problems in learning both pre-Ottoman Turkish history subjects and world history subjects.
- Taking into consideration the differences between the opinions of the students and the teachers regarding the skills dimension, in-service training activities related to skill teaching can be organized for history teachers in order to eliminate the shortcomings in this field.
- Collaboration with family, friends, school management, and other elements that make up the education system can be facilitated in order to ensure the acquisition of values such as responsibility and self-control, which were expressed by history teachers in the values dimension as the values that were not acquired by the students.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there are no conflicts of interest.

References

- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229.
- Akkoç, A. (2008). *Tarih yazımı ve tarih eğitimi açısından tarihsel bilgi:1930-1950 arası lise tarih kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, & D. Smart (Edt.), *Çokkültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (s. 27-44). Ankara: Harf Eğitim.
- Anık, C. (2006). Bilgi sosyolojisine göre bilginin işlevi ve bir model denemesi. *Bilig, Güz*(39), 1-29.
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.

- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 71-83). Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (2008). Bilgi sosyolojisi ve toplumumuzun bilgi sistemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), 195-222.
- Ayten, M., & Hayırsever, F. (2019). Ortaöğretim programlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 290-323.
- Bakioğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 19-39.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş., & Aydın, K. (2019). İlkokulda sorumluluk eğitimine yönelik bir model önerisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 63-82.
- Demir, B. (2019). Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı*, Sakarya.
- Demircioğlu, İ., & Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları*, 1(19), 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 153-164.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (28 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3 b.). Ankara: Nobel.
- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135-2153.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72. Erişim (05/10/2019): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302590>
- Erkan, S., & Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 771-789.
- Ersanlı, K. (1989). Ortaöğretimde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin dayandığı temeller. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 40-44.


- Güven, S., Tertemiz, N., & Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 149-170.
- Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203842003>
- Healstead, J., & Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Karabağ, G. (2002). Tarih Öğretmeninin Mesleki Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-215.
- Karabağ, G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihsel empati* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Kaya, H., Kahyaoğlu, D., Çetiner, A., Öztürk, M., & Eren, N. (2001). *National report of Turkey*. İstanbul: The Economic and Social History Foundation of Turkey.
- Keçe, M. (2015). Türkiye’de tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 5(13), 94-121.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. K. Çayır (Edt.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye’den ve dünyadan örnekler* içinde (s. 113-121). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kutlu, Ö. (1998). Eğitimde verimliliğin ölçülmesi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lee, P. (1992). History in school: Aims, purposes and approaches: A reply to John White. P. Lee, D. Shemilt, J. White, J. Slater, & P. Walsh içinde, *The aims of school history* (s. 20-34). London: Tufnell Press.
- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018a). *Milli Eğitim Bakanlığı 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Erişim (11/12/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- MEB. (2018b). *Milli Eğitim Bakanlığı 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı*. Erişim (11/12/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Oymak, İ. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu konuda tarih öğretmenlerinin görüşleri*

- (Aksaray ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Özgün Araştırma*, 552-563.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Erişim (12.10.2020): https://www.researchgate.net/publication/290997234_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Programlari_Uzerine_Elestirel_Bir_Inceleme/link/569d546608ae16fdf0797144/download
- Perihan, M. (2013). *Tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarih müfredat programı ve tarih ders kitabı hakkındaki görüşleri: Van ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Safran, M. (2006). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. M. Safran(Edt.), *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 13-17). Ankara: Gazi.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269 - 2296.
- Sezer, A., Çoban, O., & Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 122-144.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama* (5 b.). (E. Dinç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Edition). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şeker, K. (2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 91-105.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2017). *Türkiye'de tarih eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK Sözlük. (2019). Türk dil kurumu sözlükleri: Erişim (03/12/2019): <https://www.sozluk.gov.tr/>
- Tekeli, İ. (2017). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Teyfur, M. (1995). Türk Milli Eğitim sisteminde amaçlar sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 461-464.

- TTKB. (2018). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim (27/02/2020): http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Topçu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, Y. E. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı tarihsel olaylardan hareketle tarihsel önem kavramına ilişkin algı ve görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Tunçay, M. (1998). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. S. Özbaran(Edt.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (s. 55-57). İzmir: Dokuz Eylül.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 139-180.
- Turan, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 705-730.
- Turan, R. (2019). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi tarih öğretim sisteminin dönemlendirilmesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu* (s. 626-641). Ankara: İksad.
- Turgut, R. (2020). Ortaöğretim öğrenci velilerinin tarih dersinden beklentileri (Yozgat ili örneği). *Turkish History Education Journal*, 9(1), ss. 132-151. DOI: 10.17497/tuhed.658227
- Yazıcı, F. (2017). 2000'lerde tarih eğitimi (2000-2017). A. Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 379-383). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavram yanılgıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994-1019.
- Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 1-19.
- Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.

This page left blank...


Tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarının kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Recep TURGUT 
MEB, E-posta: ryesturgut@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	29.05.2021
Kabul Tarihi	18.10.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.944917
Kaynak Göster	Turgut, R. (2021). Tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarının kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(2), 21-42. https://doi.org/10.17497/tuhed.944917
Etik Beyannamesi	Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 10.10.2019 ve E.19641274 sayılı ayrıca 15.01.2020 tarih ve E.1043362 sayılı yasal izinler alınmıştır.
Bilgi Notu	

Tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarının kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Recep TURGUT 

MEB, E-posta: ryesturgut@gmail.com

Öz

Öğrenciler açısından ortaöğretim tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarını oluşturan tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve temel değerlerin kazandırılması bu dersin en önemli amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan unsurlardan öğrenci ve öğretmenlerin tarih derslerinin genel amaçlarının kazanılmasına ilişkin görüşleri ve bu görüşler arasındaki benzer ve farklı yönlerin belirlenmesidir. Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında 4 farklı lise türünde okuyan 42 öğrenci ile Yozgat Merkez, Yerköy ve Sorgun İlçelerinde görev yapan toplam 23 tarih öğretmenine yönelik görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında bilgi boyutunda *Türk tarih bilgisi* teması altında *Osmanlı tarihi; dünya tarihi* teması altında ise *yakın dönem dünya tarihi konuları* hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde en fazla kazanıldığı düşünülen konu başlıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenler Türk tarihi konularına göre dünya tarihi konularının öğrenilmesinde sorun/eksiklik olduğu görüşündedirler. Beceri boyutunda *neden-sonuç ilişkisi* kurabilme kazanıldığı düşünülen beceriler içerisinde öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ortak iken; *empati ile analiz ve yorum* becerilerinin kazanılmasında öğrenciler çoğunlukla bu becerileri kazandıklarını düşünürken öğretmenler ise tam tersi görüş belirtmişlerdir. Değer boyutuna ait elde edilen sonuçlara göre ise *vatanseverlik* değeri hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde en fazla kazanıldığı düşünülen temel değer olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler *kazanılmamış değerler* teması altında en fazla *sorumluluk* ve *özdenetim* değerlerini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri, temel değerler, öğrenci, tarih öğretmeni

Giriş

Eğitim programı, kısaca okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme ve yaşantılar düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2020, s. 4). Eğitimin amaçları, eğitim kademesine ya da okul sistemine uygulandığında eğitim programlarının; bir derse uygulandığında da öğretim programlarının amaçlarına dönüşmektedir (Ayten & Hayırsever, 2019, s. 291). Bir derste gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin öğretim programlarında yer alan ve dersin özel hedeflerinde kapsanan davranışları tam olarak

kazanmalarını sağlamaktır (Kutlu, 1998, s. 6). Bu dersler içerisinde ortaöğretim kurumlarının tüm şubelerinde okutulmakta olan tarih dersleri de bulunmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018). Türkiye’de tarih eğitimi yaklaşık 150 yıllık uzun bir süreç içerisinde geçerek günümüze gelmiştir (Şimşek, 2017). Türkiye’de tarih eğitimi alanında 1990’larda başlayan teorik çalışmalar daha sonra saha çalışmaları ile desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir. Esasen Cumhuriyetin ilk yıllarından tarih dersi öğretim programlarında son değişikliklerden birinin gerçekleştirildiği 2007 yılına kadar tarih derslerinin genel amaçlarında çok önemli değişiklikler yapılmamış ve tarih dersleri büyük ölçüde vatandaşlık eğitiminin bir aracı olarak görülmüştür (Turan, 2015, s. 149).

Türkiye’de 2004 yılında öğretim programlarının yenilenmesi sürecinin başlatılmasından beri okul öncesi eğitimden öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına kadar bütün eğitim kademelerinin neredeyse bütün derslerinin öğretim programları yenilenmiştir (Özpolat, 2013, s. 11). Bu değişim ve yenilenme sürecine lise tarih öğretim programları da dahildir. 2007 yılından itibaren 9. Sınıf, 2008 yılında ise 10. sınıf tarih programı yenilenmiş daha sonraki yıllarda ise diğer sınıf düzeylerine yönelik değişim devam etmiştir (Perihan, 2013). Bu çerçevede yeni öğretim programları ile birlikte tarih derslerinin genel amaçları da yeniden oluşturulmuştur. 2007 tarih öğretim programı ile ilk defa bilginin yanında kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum gibi tarihsel düşünme becerilerine kavram olarak yer verilmiş, 2011 yılında yapılan bir revizyon ile de bu beceriler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (Öztürk ve Mutlu, 2017, s. 383). Yazıcı’nın (2017, s. 371) da vurguladığı gibi yeni öğretim anlayışı ile öğrencilerin sadece bilgi seviyelerini arttırmaya odaklanmak yerine onların çeşitli beceri, değer ve tutumlarını da yapılandırmacı bir anlayışla geliştirmek amaçlanmaktadır. Programlarda beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar temel öğelerine yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda programda ele alınan bazı beceri, değer ve kavramlara bakıldığında bunların daha önceki programlarla ilgili eksiklik olarak eleştirilen konularda olduğu görülmektedir (Aktekin, 2009, s. 35).

Öztürk (2009) yeni programla birlikte öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir anlayış öngörülmekte olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle tarih öğretiminin amaçları, insanlara zaman içerisinde dünyada gerçekleşmiş olan süreçlerin bilgisini vermek aynı zamanda şüpheli ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak (Lee, 1992) şeklinde değişime uğramıştır. Dinç (2011) yeni öğretim programı ile birlikte öğrencilerin tarihsel bilgilerini artırmanın yanı sıra, onları düşünmeye, araştırmaya, soru sorma ve sorgulama ile birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunmaya teşvik ederek kavram, değer ve beceri öğrenimini geliştirmenin amaçlanmakta olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre ilk kez hazırlanan tarih dersi öğretim programları 2017 yılına kadar uygulanmıştır. Tarih öğretim programlarının yenilenmesi konusundaki çalışmalar 2016 yılında öğretmen, akademisyen ya da sivil toplum kuruluşlarının da program geliştirme sürecine dâhil edilmesi amacıyla taslak öğretim programı yayınlanmış (Yıldırım, 2018), 2017 yılında yeni tarih dersi öğretim programı kabul edilerek bu programa uygun içerik ve ders kitapları hazırlanmıştır (Turan, 2019, s. 635). 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni öğretim programı;

- Öğrenci merkezli (etkinlik merkezli)
- Kronolojik ve tematik yaklaşıma sahip
- Aktif öğrenme metoduna uygun bir yaklaşıma sahiptir (Yıldırım, 2018).

Bunun yanında yeni öğretim programı ile değerler eğitimini merkeze alan bir yaklaşım göze çarpmaktadır. 8 farklı yeterlilik alanı belirlenmiş ve alana özgü becerilerin sayısı da artmıştır (MEB, 2018a).

Ortaöğretim tarih eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması çok çeşitli değişkenlerin etkisi altındadır. Bu değişkenlerden bazıları sistemin en önemli girdi ve çıktısı olan öğrenci ve eğitimin yürütücüsü öğretmendir. Kara (2020) eğitim sistemlerinin temel yapı taşı olan okullarda gerçekleştirilen eğitim sürecinin çekirdeğini oluşturan paydaşların okul yöneticileri ile birlikte öğrenci, öğretmen ve veli olduğunu belirtmektedir. Öğrenci eğitim sisteminin en önemli girdi ve çıktısıdır. Eğitim ile ilgili yapılan tüm yatırımlar, düzenlemeler aslında eğitimin en önemli ürünü olan öğrenci ve onun işlenmesi üzerine kuruludur. Öğrenciler açısından ortaöğretim önemli bir dönemdir. Ortaöğretim çağı birçok hızlı gelişim ve değişimlerin yer aldığı ve buna bağlı olarak yeni okul ortamında uyum, kimlik kazanımı, benlik gelişimi, meslek seçimi, yetişkinler dünyasına girme vb. problemlerin yoğunlaştığı bir devredir (Ersanlı, 1989).

Bu sistemin diğer önemli unsuru ise öğretmendir. Öğretmenler, doğrudan öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilediği için (Stronge, 2007) aynı zamanda sınıfı ve programı yöneten öğretmen olduğu için (Balci, 2014, s. 178) tüm derslerde olduğu gibi tarih dersleri öğretim programlarının uygulanmasında en önemli rol öğretmene düşmektedir. (Teyfur, 1995)'un vurguladığı gibi ders programları, öğretim araçları ve gereçleri, öğrenci topluluğu ve okulun genel havası, bunların tümü gençlerin yetişmesi bakımından çok önemli olmakla birlikte eğitim sürecinin en etkili unsurunun öğretmen olduğu bir gerçektir.

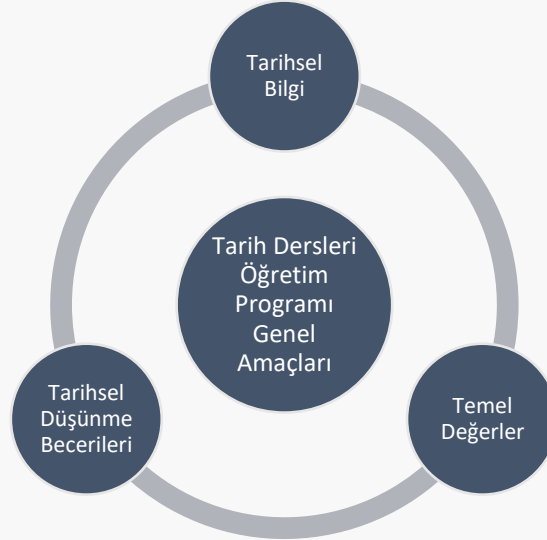
Ortaöğretim tarih eğitimini oluşturan tüm unsurlar öğretim programlarında belirlenmiş olan şu genel amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmektedir: “Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi bunun yanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır” (MEB, 2018a). Bunun yanında her dersin olduğu gibi tarih derslerinin öğretiminin de belli amaçları bulunmaktadır. Tarih dersleriyle öğrencilere neyi, niçin ve nasıl öğreteceğiz soruları tarih eğitimcileri ve tarihçiler için anahtar sorulardır (Tuna, 2014). Bu sorulara ancak tarih öğretim programlarında belirlenmiş olan genel amaçlar esas alınarak cevap verilebilir. Aynı zamanda Tunçay'ın (1998) da ifade ettiği gibi ister ders kitabı yazarları isterse programın uygulayıcıları olsun tüm paydaşların Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile tarih öğretim programının temel amaçlarını her zaman gözetmek zorundadırlar.

Demircioğlu (2006), geçmişten günümüze tarih öğretiminin amaçlarında iki yaklaşımın bulunduğunu belirtmektedir: “Bu amaçların ilkinde öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan iyi vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanırken; ikincisinde öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır” (s. 154). Dilek (2007), bu amaçların birincisini disiplin dışı amaçlar, ikincisini disiplin içi amaçlar şeklinde ifade etmektedir. Tarih öğretim programlarında hem disiplin dışı amaçlar ve hem de disiplin içi amaçlar şeklinde özetlenebilecek öğretim amaçları tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ile birlikte bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran değerler başlığı altında sınıflandırılabilir (MEB, 2018a, 2018b).

Yeni tarih öğretim programlarında hem disiplin dışı amaçlar ve hem de disiplin içi amaçlar şeklinde özetlenebilecek öğretim amaçları tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri

ile birlikte bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran değerler başlığı altında sınıflandırılmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Bu nedenle alt başlıklarda programın genel amaçları “tarihsel bilgi”, “tarihsel düşünme becerileri” ve “temel değerler” başlığı altında kısaca incelenecektir.

Şekil 1. Tarih Dersleri Öğretim Programı Genel Amaçları: Tarihsel Bilgi, Tarihsel Düşünme Becerileri ve Temel Değerler



Tarihsel Bilgi

Türk Dil Kurumu [TDK], 2019' a göre bilgi, öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf olarak tanımlanmaktadır. Anık (2006, s. 6), bilginin birinci özelliğinin toplumsal gerçeği işleme, yansıtma ve taşıma özelliği olduğunu belirtmektedir. Bilgi, kısaca, insanların ve toplumların, başta kendisi olmak üzere, çevresini bir zihni algılayış ve yorumlayış biçimidir (Aydın, 2008, s. 197). Tarih öğrenme geçmişin olaylarının bilgisini öğrenmektir. Belli başlı tarih olaylarını bilmek, farklı olayları onları diğerlerinden farklı kılan önemli yönleri ile tanımaktır (Köksal, 2010, s. 117). Bu da tarihsel bilgi dediğimiz kısımdır. Tarihsel bilgi geçmişte yaşanmış olayların günümüze aktarılmış şeklidir (Karabağ, 2002, s. 212). Tarihsel bilgi, toplumu oluşturan bireyler ve toplum örgütlenmesi açısından önem arz etmektedir. Toplumsal olayların anlaşılması noktasında bireylerin sahip olduğu bilinç tarih bilgisiyle oluşmaktadır (Akkoç, 2008).

Ortaöğretim tarih derslerinde bilgi kazanımına yönelik olarak başta Türk tarihi olmak üzere pek çok önemli tarihi olay, kavram, kişi ve dünya tarihi konuları programların temelini oluşturmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Ayrıca öğretim programlarında Türk tarihi konularının programın temel çerçevesini oluşturduğu bilinmektedir (Kaya, Kahyaoğlu, Çetiner, Öztürk, ve Eren, 2001). 2017 yılında uygulanmaya başlanan lise tarih öğretim programlarında da programın içeriği Türk tarihi ağırlıklı olarak hazırlanmıştır (MEB, 2018a, 2018b).

Tarihsel Düşünme Becerileri

Kişinin yatkinlik ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği olarak tanımlanan beceri kavramı (TDK, 2019), özellikle son elli yıldır yaşanan sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler neticesinde, eğitimcilerin gündemini daha fazla meşgul etmekte ve günümüz öğretim programı kazanımlarında önemli bir yer tutmaktadır (Mutluer, 2013, s. 356). Eğitim ortamı içerisinde bu kavram, öğrencilerde

öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek için gereken yatkınlık anlamına gelmektedir (Ata, 2006). (Keçe, 2015, s. 95) tarih derslerinin temel amacının, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek tarihsel duyarlılığı, tarihsel farkındalığı ve tarih bilinci yüksek bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışı bilgidен ziyade tarihsel düşünme becerilerini ön plana çıkarmakta ve öğrencilere kanıtları değerlendirme, eleştirel düşünebilme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018a). Ülkemizde uygulanan güncel tarih öğretim programlarında da aynı durum geçerlidir. Tarih öğretim programlarında “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” (MEB, 2018a, 2018b) başlığı altında tarihsel düşünme becerileri şöyle sıralanmaktadır:

- Kronolojik Düşünme Becerisi
- Tarihsel Kavrama Becerisi
- Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi
- Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
- Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
- Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
- Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati

Ayrıca öğretim programları genel amaçlarına ait bazı maddelerde de tarihsel düşünme becerilerinin ayrıca yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a, 2018b).

Temel Değerler

Tüm öğretim programlarının en önemli kazanım unsurlarından biri de değer kazanımlarıdır. Değer belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır (Erdem, 2003: 56). Aynı zamanda değer, bir ulusun sahip olduğu maddi ve manevi unsurların bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Çocuklar yaşamlarının çok erken yaşlarında aileleri, akranları ve diğer sosyal iletişim kanalları yoluyla değerleri öğrenmeye başlamaktadırlar (Healstead ve Taylor, 2000, s. 169). Değerler, esasında bireylerin yaşamlarını doğru bir şekilde sürdürebilmeleri için doğruyu ve yanlış ayırt etmek için kullandıkları ölçütlerdir (Harland ve Pickering, 2011).

Demircioğlu ve Tokdemir (2008) tarih eğitiminin, vatandaşlık ve değer eğitimi destekleyebilecek önemli bir alan olduğunu vurgulayarak sosyal amaçları öne çıkaran yaklaşımda milli, manevi, kültürel değerlerin; disiplin içi amaçları vurgulayan yaklaşımda ise demokratik değerler ve insan haklarının daha çok vurgulandığını belirtmektedir. Erkan ve Çoban'ın (2018, s. 775) da vurguladığı gibi tarih dersi öğretim programları, bireylere değerlerin kazandırılması sürecinde önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Çünkü tüm değerler, tarihsel bir geçmişe sahiptir. Ortaöğretim programlarında “kök değerler” başlığı altında 10 adet değer belirlenmiştir. Bunlar; “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir” (MEB, 2018a, 2018b).

Ülkemizde ilgili alanyazın incelendiğinde ortaöğretim tarih dersleri ve öğretim programları ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar bulunmaktadır (Demircioğlu, 2006; Safran, 2006; Tekeli, 2017; Turan, 2015). Bu çalışmalarda öğrencilerin tarih eğitiminden bekledikleri en önemli faydalar “geçmişten ders çıkarma”, “geçmişimizi

öğrenme” ve “tarih bilincine sahip olma” şeklinde ortaya çıkarken; tarih öğretmenlerinin öğrencilerin tarih eğitimi sonrasında en fazla kazandıklarını düşündükleri amaçlar “tarihsel bilgi edinme”, “vatandaşlık bilinci/millî kimlik kazanma” gibi unsurlardır. Bu durum hem öğrenci ve hem de öğretmen gözünde disiplin içi amaç vurgusu olmakla birlikte disiplin dışı/geleneksel amaçların daha çok kazandırılması/kazandırıldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmanın amacı tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarını oluşturan tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve temel değerler başlığı altında öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca ortaöğretim tarih eğitim sisteminin bu iki unsurunun görüşleri arasındaki ilişki ve tutarlılığın ortaya konulması alan eğitiminin program boyutuna ilişkin literatüre katkıda bulunma çabasıdır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi benimsenerek lise son sınıf öğrencileri ve tarih öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanılarak elde edilen bulgular betimsel analiz yoluyla daha önceden belirlenmiş olan temalara göre (bilgi, beceri, değer) incelenmiş ve bu temalara ait öğrenci ve öğretmen görüşleri betimsel bir anlatımla sunulur sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın öğrenci boyutu için 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Yozgat Merkez İlçede bulunan 4 farklı lise türü belirlenmiştir. Bu okulların son sınıflarında okuyan toplam 42 öğrenci ile yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formları yoluyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 15.01.2020 ve E.1043362 sayılı yasal izin alınmıştır.

Tablo 1

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Okul Türü	Cinsiyet	n	%
Meslek Lisesi	Kız	8	72,7
	Erkek	3	27,2
Fen Lisesi	Kız	4	36,3
	Erkek	7	63,6
Anadolu Lisesi	Kız	5	50
	Erkek	5	50
İmam Hatip	Kız	5	50
	Erkek	5	50
Toplam	Kız	22	52,3
	Erkek	20	47,6
		42	100

Çalışmaya 4 farklı lise türünden toplam 42 öğrenci katılmış bu öğrencilerin 22’si kız ve 20’si ise erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın öğretmen boyutu için 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Yozgat Merkez İlçe, Yozgat Yerköy İlçesi ile Yozgat Sorgun İlçesinde görev yapan toplam 23 tarih öğretmeni ile yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 10.10.2019 ve E.19641274 sayılı yasal izin alınmıştır.

Tablo 2

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	4	17,3
	Erkek	19	82,6
Kıdem	6-10	3	13
	11-15	3	13
	16-20	7	30,4
	21-25	4	17,3
	25+	6	26
Öğrenim Durumu	Lisans	16	69,5
	Lisansüstü	7	30,4
Okul Türü	Meslek Lisesi	9	39,1
	Fen Lisesi	1	4,3
	Anadolu Lisesi	9	39,1
	İmam-Hatip Lisesi	4	17,3
Toplam		23	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu durum genel olarak öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler ağırlıktadır. Bu durum ise bu okul türlerinin sayıca daha fazla olmasıyla açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış veri toplama formu oluşturulmuş ve tarih dersleri genel amaçları ile ilgili görüşlerine başvurmak ve cevaplarını analiz etmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilere Yönelik Sorular:

- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığınızı düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığınızı düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi değerleri/temel değerleri kazandığınızı düşünüyorsunuz?

Öğretmenlere Yönelik Sorular :

- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığını düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığını düşünüyorsunuz?

- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi değerleri/temel değerleri kazandığını düşünüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara (bilgi, beceri ve değer temaları) göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Araştırmada elde edilen verilerden bir dizi kategori oluşturulup, sonra da bu kategorilerin her birine giren durumlar sayılarak kaydedilmiştir (Silverman, 2018: 162).

Öncelikle, yarı yapılandırılmış formlardan elde edilen veriler, 2 tarih öğretmeni tarafından ayrı ayrı okunmuş, verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve ayrı ayrı kodlar oluşturularak bu kodlar karşılaştırılmıştır. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde öğrencilerin isimleri yerine Öğrenci1, Öğrenci2, Öğrenci15; öğretmenlerin isimleri yerine ise Öğretmen1, Öğretmen3, Öğretmen11 gibi kodlar kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma sonrası elde edilen veriler çerçevesinde lise son sınıf öğrencileri ve tarih öğretmenlerinin bilgi, beceri ve değer boyutlarına yönelik görüşleri belirli temalar altında birleştirilmiştir. Bu temalar bilgi boyutunda “Türk tarih bilgisi” ve “Dünya Tarihi”; beceri boyutunda “Kazanılmış beceriler” ve “Kazanılmamış beceriler”; değer boyutunda ise “Kazanılmış değerler” ve “Kazanılmamış değerler” şeklindedir. Öğrenci ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüşleri ayrı başlıklar halinde incelenecektir.

Öğrenci ve Öğretmenlerin Bilgi Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin bilgi boyutuna yönelik görüşleri “Türk tarih bilgisi” ve “Dünya tarihi” şeklinde temalandırılmıştır. Tablo 3’te bu temaları oluşturan görüşler “Olumlu ve olumsuz görüşler” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Bilgi Boyutunun Kazanılmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Görüş	Kod	f
Türk Tarih Bilgisi	Olumlu	Osmanlı Tarihi	22
		İslamiyet Öncesi Türk Tarihi	11
		Cumhuriyet Tarihi	6
		Türk-İslam Tarihi	2
	Olumsuz	Türk Tarihi	4
		İslamiyet Öncesi Türk Tarihi	3
		Selçuklu Tarihi	3
		Cumhuriyet Tarihi	2
		Osmanlı Tarihi	1

Dünya Tarihi	Olumlu	1. ve 2. Dünya Savaşı Konuları	7
		Yakın Dönem Dünya Tarihi	6
		Avrupa Tarihi	4
		İlkçağ Tarihi	3
		Dünya Tarihi Konularına Olan İlgi	2
	Olumsuz	Dünya Tarihi Konularındaki Bilgi Eksikliği	10
		Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik	9

Tablo 3 incelendiğinde “Türk Tarih Bilgisi” temasına yönelik öğrenciler tarafından ifade edilmiş olan olumlu görüşler başlığı altında 4 farklı ifade bulunduğu görülmektedir. Bunlardan birisi olan Osmanlı tarihi başlıklı kodlamaya yönelik öğrenci görüşlerinde öğrencilerin Osmanlı tarihini sevdikleri ve bu konuya daha fazla ilgi duydukları görülmektedir (Öğrenci3, Öğrenci4, Öğrenci8, Öğrenci 14). Ayrıca Osmanlı dönemini daha iyi öğrendiklerini düşünen öğrenciler de bulunmaktadır (Öğrenci 20, Öğrenci 31). Örneğin bir öğrenci, “Osmanlı dönemini daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Osmanlı tarihini de 2 yıl boyunca gördüğümüz için daha çok üzerinde durduğumuz için daha iyi öğreniyorum. Diğerlerine daha çok zaman ayıramadım.”(Öğrenci19) şeklinde görüş belirtmiştir. İslamiyet öncesi Türk tarihi kodlaması altında ise bu döneme ilgi duyduğunu söyleyen öğrenciler (Öğrenci5, Öğrenci26) olduğu gibi bu dönemi daha iyi bildiğini belirten öğrencilerde vardır (Öğrenci 20, Öğrenci33, Öğrenci7). Öğrencilerden biri şu ifadeyi kullanmıştır: “İslamiyet’ten öncesi döneme biraz hakimim, Göktürkler, Uygurlar falan” (Öğrenci20). Cumhuriyet tarihi ve Türk-İslam tarihi kodlamalarına yönelik öğrenci ifadelerinde yine öğrenciler bu döneme ilgi duyduklarını ve bu dönemleri daha iyi bildiklerini ifade etmişlerdir.

Olumsuz görüşler başlığı altında 5 farklı ifade ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Türk tarihi, İslamiyet öncesi Türk tarihi, Selçuklu tarihi, Cumhuriyet tarihi ve Osmanlı tarihi başlıklarına yönelik çoğunlukla bu konular ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı/eksikliklerinin olduğu, yüzeysel bilgilerinin olduğu şeklinde ifadelerle rastlanmaktadır. Örneğin bir öğrenci “Türk tarihi ile ilgili yüzeysel bilgilerim var.” (Öğrenci27) şeklinde bir ifade kullanmıştır:

Lise son sınıf öğrencilerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında ortaya çıkan olumlu görüşlerinde ortaya çıkan 1. ve 2. Dünya savaşı konuları, Yakın dönem dünya tarihi, Avrupa tarihi, İlkçağ tarihi, Dünya tarihi konularına olan ilgi başlıklarına yönelik olarak daha çok konuların ilgilerini çekmesi/konuları sevmeleri ve bu konuları daha iyi bildikleri şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin “1. ve 2. Dünya Savaşı konularını daha çok seviyorum.”(Öğrenci3), “Yakın dönem dünya tarihine daha meraklıyım.”(Öğrenci29), “İlkçağ medeniyetlerinde daha iyiyim.”(Öğrenci1) şeklinde ifadelerle rastlanmaktadır.

Lise son sınıf öğrencilerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında ortaya çıkan olumsuz görüşleri Dünya tarihi konularındaki bilgi eksikliği ve Dünya tarihi konularına olan ilgisizlik şeklinde iki başlık olarak ortaya çıkmıştır. Bu başlıklara yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğrenci13: “Dünya tarihi ile ilgili hiçbir şey bilmiyorum, dünya tarihi ile ilgili genel çok yüzeysel bilgiler öğrendim sanayi devrimi nedir sebepleri ne gibi.”

Öğrenci4: “Dünya tarihine pek ilgili değilim.”

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandıklarına yönelik görüşleri “Türk tarih bilgisi” ve “Dünya tarihi” şeklinde temalandırılmıştır. Tablo 4’te bu temaları oluşturan görüşler “Olumlu ve olumsuz görüşler” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 4

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarih Bilgisini Kazanmalarına Yönelik Görüşleri

Tema	Görüş	Kod	f
Türk Tarih Bilgisi	Olumlu	Osmanlı Tarihine Olan İlgi	16
		Cumhuriyet Dönemine Olan İlgi	8
		İslam Tarihine Olan İlgi	1
	Olumsuz	Osmanlı Öncesi Konuların Az Bilinmesi	7
		Türk Tarihi İle İlgili Genel Bilgilere Sahip Olma	3
		Osmanlı Tarihi Konularının Karmaşıklığı	2
		İnkılap Tarihine Olan Önyargı	2
Dünya Tarihi	Olumlu	Yakın Dönem Dünya Tarihine Olan İlgi	7
		Savaşların İlgi Çekmesi	1
		Orta Çağ Avrupa Tarihi Konularına Duyulan İlgi	1
		Dünya Tarihinde Yakın Bölgelerin Tarihinin İlgi Çekmesi	1
	Olumsuz	Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik	10
		İlgi Duydukları Konuları Öğrenmek İstemeleri	4
		Avrupa Tarihi Konularında Yüzeysel Bilgilere Sahip Olmaları	3

Tablo 4 incelendiğinde “Türk Tarih Bilgisi” temasına yönelik tarih öğretmenleri tarafından ifade edilmiş olan olumlu görüşler başlığı altında 3 farklı ifade bulunduğu görülmektedir. Bunlar Osmanlı tarihine olan ilgi, Cumhuriyet dönemine olan ilgi ve İslam tarihine olan ilgidir. Bu başlıklarla ilgili öğretmenlerin öğrencilerin konulara ilgi duyması/merak etmesi şeklinde görüş belirttikleri bu durumun yaşanmasında televizyon dizileri ve programların etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Osmanlı tarihine olan ilgi başlığı altında öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmen6: “Osmanlı tarihine ağırlık verilmesi ya da bunlarla ilgili programlar çocukların bu alanla ilgilenmelerine neden oluyor ve bu bakımdan mesela şu an için Kuruluş dönemi ile ilgili çocuklar bayağı bir bilgi sahibi durumdalar.”

Öğretmen22: “En çok en fazla Osmanlı tarihini seviyorlar. Bunun sebebinin de daha çok televizyonlar dizileri yoluyla olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmenler tarafından ifade edilmiş olan olumsuz görüşler başlığı altında ise 4 farklı ifade bulunmaktadır. Bu ifadelere yönelik öğretmen görüşlerinde konularla ilgili bilgi eksikliği/yüzeysel bilgi daha çok vurgulanmıştır. Örneğin bir öğretmen “Osmanlı öncesi Türk tarihi daha dar kapsamlı anlatılıyor. 9. Sınıf konuları yetişmiyor yani böyle bir gerçek de var yani ne kadar uğraşırsanız uğraşın yani yetişmiyor. Osmanlı tarihi doyurucu ama Osmanlı öncesi Türk tarihi de yetişmiyor yani daha az zaman ayrılıyor daha az süre ayrılıyor böyle bir gerçek var.” (Öğretmen2) şeklinde bir ifade kullanmıştır. İnkılap tarihi konularına öğrencilerin duyduğu önyargıyı ifade eden bir öğretmen ise şu ifadeyi kullanmıştır: “Bu bölgede Cumhuriyet döneminde yapılan ilkelere ve inkılaplara karşı hani bir önyargı da var. Özellikle mesela işte Atatürk döneminde Yozgat'a karşı olan mücadele Çerkez Ethem olayı, Yozgat'a gelmesi falan bunlar mesela Yozgat halkı üzerinde etkili hani o dönemde mesela gerçi Cumhuriyet döneminde Atatürk'e karşı bakış burada birazcık da negatif diyebilirim” (Öğretmen1).

Tarih öğretmenlerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında ortaya çıkan olumlu görüşlerinde Yakın dönem dünya tarihine olan ilgi başlığının daha çok vurgulandığı

görülmektedir. Örneğin bir öğretmen “Yakın tarihe de bir ilgi var mesela Rusya'nın Afganistan'ı işgali gibi. Rusya'nın Afganistan'da ne işi var gibi. Ortadoğu bir savaş halinde olduğu için ya bunlar niye savaşıyor diye çocuk soruyor. Arap İsrail savaşları mesela daha önce bunlar müfredatta yoktu ama şimdi var.”(Öğretmen18) ifadelerini kullanırken bir başka öğretmen “Dünya tarihi olarak yakın dönem daha iyi. Yani özellikle 1. Dünya Savaşı'ndan sonra öğrencilerin ilgisi artıyor o döneme.”(Öğretmen3) şeklinde görüş belirtmiştir.

Tarih öğretmenlerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında ortaya çıkan olumsuz görüşlerinde ise Dünya tarihi konularına olan ilgisizlik başlığı yoğun olarak vurgulanmıştır. Bu başlığa yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmen2: “Dünya tarihi biraz güme gidiyor işin açığı bir de sınavlarda soru sayısı az olduğundan dolayı hiç çıkmıyor yani doğal olarak anlatılıyor bunlar ama yani o dönem yani çocuğun öğrencilerin odaklandığı şeyler farklı olduğundan dolayı güme gidiyor işin açığı.”

Öğretmen8: “Dünya tarihi ile ilgili özellikle çocuğun ilgi duyduğu konular varsa daha iyi öğreniyor örneğin geçen denemede Sovyetler Birliği ile ilgili bir soru vardı çocuk ilgiliymiş açmış araştırmış.”

Öğrenci ve Öğretmenlerin Beceri Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin beceri boyutuna yönelik görüşleri Tablo 5'te “Kazanılmış beceriler” ve “Kazanılmamış beceriler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 5

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Beceri Boyutunun Kazanılmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Beceriler	Tarihsel Empati	17
	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	17
	Analiz ve Yorum Yapabilme	15
	Kronolojik Düşünme Becerisi	5
	Tarihsel Olayları Kavrama	3
	Sorgulama	3
Kazanılmamış Beceriler	Kronolojik Düşünme Becerisi	9
	Tarihsel Empati	5
	Analiz ve Yorum Yapabilme	1

Tablo 5'te öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 6 beceri ifade ettikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde tarihsel empati ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerilerini öğrenciler daha çok kazandıklarını düşünmektedirler. Örneğin tarihsel empati becerisini kazandığını belirten bir öğrenci “Tarihsel empati yapabildiğimi düşünüyorum o dönemin insanları niye öyle yapıyordu gibisinden.”(Öğrenci16) şeklinde bir ifade kullanırken bir başka öğrenci ise neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi kazandığını “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerim bence var çünkü bir şeylerin köküne inmeyi ve onu sonuçlandırmayı seviyorum.”(Öğrenci14) şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca analiz ve yorum becerisine sahip olduğunu düşünen bir başka öğrenci ise şu ifadeyi kullanmıştır: “Analiz ve yorum yapabilirim. Tarihçilerin konuşmalarını dinlerim, seviyorum. Onlar anlattıktan sonra kendi kendime yorumlayabilirim”(Öğrenci8).

Öğrencilerin kazanmadıklarını düşündükleri 3 farklı beceriye ait görüşleri incelendiğinde en fazla vurgulanan başlığın kronolojik düşünme becerisi olduğu görülmektedir. Bu beceriyi kazanmadığını düşünen öğrencilerden birisi şu ifadeyi kullanmıştır: “Kronoloji becerimin zayıf olduğunu düşünüyorum. Olayların tarihi, ne zaman olduğu.”(Öğrenci19). Bunun dışında tarihsel empati becerisine sahip olmadığını düşünen bir başka öğrencinin ifadesi ise şu şekildedir: “Tarihi olayları tamamen ayrıntılarıyla iyi bilmemiz gerekiyor ki tarihsel empati yapabilelim bence o yüzden bunu çok yapabildiğimi düşünmüyorum tüm şartlar ile olayları bilmemiz lazım”(Öğrenci22).

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandıklarına yönelik görüşleri tablo 6’da “Kazanılmış beceriler” ve “Kazanılmamış beceriler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 6

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerini Kazanmalarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Beceriler	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	8
	Empati Becerisi	4
	Kronolojik Düşünme Becerisi	4
	Analiz ve Yorum Becerisi	3
Kazanılmamış Beceriler	Analiz ve Yorum Becerisi	17
	Empati Becerisi	10
	Kronolojik Düşünme Becerisi	7
	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	5

Tablo 6’da tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 4 beceri ifade ettikleri görülmektedir. Bu beceriler içerisinde en fazla vurgulanan neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisidir. Kazanıldığı düşünülen bu becerilere ait öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğretmen4: “Tarihsel düşünme becerilerinden kronolojik düşünme ve neden sonuç ilişkisinin öğrencilerimiz tarafından kazanılmasında özellikle 9. sınıfta bu bilgileri Tarih öğretimi açısından bu becerilerin önemine sürekli vurgu yapıldığı için okul düzeyinde hemen hemen kazanılan beceriler olarak düşünüyorum.”

Öğretmen16: “Geçmişe geçmişteki insanların bakış açısı ile bakabilme becerisi biraz daha baskın çıkıyor. Siz olsaydınız nasıl yapardınız? Şeklinde yaklaştığımız zaman tabii daha ağır basıyor.”

Öğretmen19: “Kronolojik düşünme becerisinin de biraz iyiler çünkü olayların akışı da belli bir sıraya göre gidiyor.”

Tablo 6 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazanamadıklarını düşündükleri beceriler içerisinde analiz ve yorum ve empati becerileri en fazla vurgulan başlıklardır. Örneğin analiz ve yorum becerisini öğrencilerinin kazanmadığını düşünen bir öğretmen “Sıkıntı şu analiz ve yorum yani bu kavramlardan öğrendiklerinden analiz yapmasını istediğimiz zaman öğrencilerde sıkıntı yaşıyoruz yapamıyorlar yorum yapamıyorlar veya da tarihsel olayları günümüzde güncelleme noktasında sıkıntıya düşüyorlar”(Öğretmen2) şeklinde görüş belirtirken tarihsel empati becerisinin kazanılmadığını ise bir başka öğretmen “Ama şu hala sıkıntı geçmişe geçmişteki insanların bakış açısı ile bakabilme. Hemen çocuk itiraz

ediyor neden böyle olmuş ki bence çok saçma gibi. Günümüze göre düşünüyor çocuk.”(Öğretmen13) şeklinde ifade etmiştir. Yine bir başka öğretmen kronoloji becerisinin tam olarak kazanılmadığını şöyle belirtmiştir: “Çocukların tarihe boğulmamaları için mesela çok belirgin olmadığı müddetçe şey sormuyoruz kronoloji sormuyoruz zaten yaptığımız kronoloji ile ilgili test sorularında da kronoloji yapamadıklarını görüyoruz. Çok belirgin olaylar olursa yapabiliyorlar ama ayrıntıya girdiğin zaman aynı başarıyı gösteremiyorlar” (Öğretmen5).

Öğrenci ve Öğretmenlerin Değer Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin değer boyutuna yönelik görüşleri Tablo 7’de “Kazanılmış değerler” şeklinde temalandırılmıştır. Öğrencilerin değer boyutuna yönelik olumsuz görüş belirtmediği görülmektedir.

Tablo 7

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Değer Boyutunun Kazanılmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Değerler	Vatanseverlik	26
	Adalet	16
	Sorumluluk	11
	Saygı	10
	Geçmişten Ders Çıkarma	7
	Milli Değerler	7
	Yardımseverlik	6
	Sevgi	5
	Hoşgörü/Farklı Görüşlere Saygı	5
	Dürüstlük	4
	Dostluk	3
	Sabır	1
	Özdenetim	1

Tablo 7’de öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 13 değer ifade ettikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde vatanseverlik değeri en fazla kazanıldığı düşünülen değer boyutu olarak ortaya çıkarken bunu adalet, sorumluluk ve saygı değerleri izlemektedir. İlk 5 değere ait öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğrenci20: “Özellikle de vatanseverlik hocam. Nasıl bir tarihe sahip olduğumu gerçekten anladım. Birçok millet bizim gibi değil bizim övünebileceğimiz çok sayıda Atatürk gibi mesela bir Almanların neyi var geçmişte övünebileceği.”

Öğrenci22: “Bence önde sorumluluk değeri daha baskın çünkü tarihte kişilerin yaptıklarına bakarak sorumluluk değeri kazanılabilir. Hangi durumlarda nasıl fedakârlık yapabileceğimizi görebiliyoruz. Aynı şekilde vatanseverlik de bence öyle. Ön plana çıkan sorumluluk ve vatanseverlik. Ondan sonra da Adalet takip edebilir onları.”

Öğrenci34: “Vatanseverlik ve saygı çok baskın. Milli kimlik ve aidiyet duygusu ve geçmişten ders çıkarma baskın bende.”

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hangi değerleri/temel değerleri kazandıklarına yönelik görüşleri Tablo 8’de “Kazanılmış değerler” ve “Kazanılmamış değerler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 8

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin (Temel) Değerleri Kazanmalarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Değerler	Vatanseverlik	19
	Saygı	10
	Sevgi	7
	Yardımseverlik	6
	Adalet	4
	Dostluk	4
	Sorumluluk	3
	Dürüstlük	2
	Özdenetim	1
Kazanılmamış Değerler	Sorumluluk	9
	Özdenetim	6
	Saygı	5
	Dostluk	4
	Dürüstlük	3
	Sevgi	3
	Vatanseverlik	1
	Adalet	1
	Hoşgörü	1

Tablo 8’de tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 9 farklı değer ifade ettikleri görülmektedir. Vatanseverlik değerinin öğrenci görüşlerinde olduğu gibi en fazla kazanıldığı düşünülen değer boyutu olduğu görülmektedir. Bunu saygı, sevgi ve yardımseverlik değerleri izlemektedir. Vatanseverlik değerinin yaşanan coğrafya ile ilgili olduğunu düşünen bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğrencilerimiz bunlar içerisinde genel manada bakıldığında bizde en çok vatanseverlik yani Yozgat coğrafyasında vatanseverlik değeri ile çıkıyor bu çok net çünkü bizim öğrencilerimiz şu anda birçoğu asker olmak istiyorlar askerde polis genelde baktığımızda mesela Yozgat'ta da çok şehit verildi”(Öğretmen1). Saygı ve sevgi değerlerine vurgu yapan bir başka öğretmen ise bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Saygı ve sevgi bize karşı okuluna karşı arkadaşlarına karşı olan ilişkilerinde görebiliyoruz mezun ettikten sonra öğrencilerimizi daha çok sahiplendiklerini yani öğrenciyken bazı şeyleri göremiyorlar. Ama mezun olduktan sonra daha rahat oldukları için öğrencilerin bu değerleri kazanıp kazanmadığını görebiliyorsun. İşte çarşıda sizi gördüğü zaman önünü iliklemesi, elinize varmaya çalışması ona demek ki bazı değerleri kattığınız gösteriyor” (Öğretmen5). Öğrenciler tarafından çok sayıda değer kazanıldığı ifade edilen diğer bir öğretmen ise şu görüştedir: “Bizde dostluk ilişkilerinin ondan sonra saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik konularında iyi olduklarını söyleyebiliriz” (Öğretmen11).

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazanamadıklarını düşündükleri değerlere ait görüşleri incelendiği zaman sorumluluk, özdenetim ve saygı değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Sorumluluk değerinin öğrenciler tarafından kazanılmadığını düşünen bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocuk sorumluluk anlamında üzerine düşen sorumluluğu yapmıyor. Çocuğa ödev veriyoruz ödevi yapma konusunda bir kaygı sorumluluk duygusu yok. Olay sınıf geçme boyutunda hani sınıfı geçelim hallolur. Yani ben bir şey öğrenmeden de bu sınıfı geçerim kopya çekerim gerekirse gibi bir düşünce de olabiliyor. Bu da değerler konusunda bizi eksik hale getirebiliyor” (Öğretmen8). Bu değer eksikliği konusunda anne baba

davranışlarının etkili olduğunu düşünen bir başka öğretmen ise “Sorumluluk duygusu yok bunun birçok sebebi var anne babadan kaynaklanan aileden kaynakların. El bebek gül bebek büyütüyorlar. Yatağını anne yaptırıyor kahvaltısını anne yaptırıyor yemeğini ağzına veriyor.”(Öğretmen17) şeklinde görüş belirtmiştir. Değer kazanımlarının öğrencilerin yaş seviyelerine bağlı olarak değiştiğini düşünen bir başka öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Bence işte doğruluk, dostluk, dürüstlük, saygı, sevginin biraz eksik kaldığını ben düşünüyorum. Bunu birazda yaşlarına bağlıyorum hani çünkü 9'dan itibaren baktığımızda giderek yaş arttıkça bu değerlerin daha çok kazanıldığını görüyoruz. 9. sınıfta gelen bir çocuk hani bu konularda daha az hassas oluyor mesela dürüstlük, özdenetim, sabır saygı gibi konularda çok sabırsız ve düşük olduğunu görüyorum. Ama 12'den mezun olduğunda bunları da kısmen daha çok kazandığını görebiliyoruz. Yaş ilerledikçe çocuk da bu değerlerin daha çok oturduğunu ben düşünüyorum ama yine de benim istediğim seviyede değil”(Öğretmen1).

Sonuç

Bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlere bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik sorular sorulmuş ve elde edilen sonuçlara göre öğrenci ve öğretmen görüşlerinde bilgi boyutunda “Türk Tarih Bilgisi” ve “Dünya Tarihi”, beceri boyutunda “Kazanılmış Beceriler” ve Kazanılmamış Beceriler” değer boyutunda ise “Kazanılmış Değerler” ortak temalar olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinde değer boyutuna ait “Kazanılmamış Değerler” teması bulunmaktadır.

Öğrencilerin bilgi boyutunda “Türk tarih bilgisi” teması altında başta Osmanlı tarihi olmak üzere genel olarak olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu tema altında en fazla vurguladıkları husus ise olumlu anlamda Osmanlı tarihine duyulan ilgidir. Bu açıdan hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde Osmanlı tarihi konularının daha iyi öğrenildiği sonucuna ulaşılabilir. Türk tarihine yönelik olumsuz görüşler incelendiğinde öğrenci ve öğretmenler Osmanlı öncesi Türk tarih konularının daha az öğrenildiğini düşünmektedirler.

Öğrenciler, tarih dersleriyle/konularıyla kendi geçmişlerini öğrenmekte, vatandaşı oldukları devleti ve ait oldukları milleti tanımaktadırlar (Topçu, 2010). Bu açıdan bakıldığında “Türk tarih bilgisi” tarih öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır. Çünkü programlarda konular Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine ağırlık verilecek şekilde hazırlanmakta ayrıca içeriklerde dünya tarihi de Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmaktadır (MEB, 2018a). Turgut (2020)'un yaptığı çalışmada da öğrenci velileri çocuklarının tarih derslerinde en fazla Türk tarihini öğrenmesini istemektedirler. Bununla birlikte Türk tarihi konuları içerisinde hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde Osmanlı tarihi konularının daha iyi öğrenildiğinin düşünülmesi olumlu bir durumken Osmanlı öncesi Türk tarih konularının daha az öğrenildiğinin düşünülmesi olumsuz bir durum olarak görülebilir.

“Dünya tarihi” teması altında ise öğrenci görüşlerinde 1. ve 2. Dünya savaşları ve yakın dönem dünya tarihi olumlu unsurlar olarak ön plana çıkarken öğretmen görüşlerinde ise yakın dönem dünya tarihine olan ilgi en fazla vurgulanan unsurdur. Bu noktada da öğrenci ve öğretmen görüşlerinin ortak olduğu söylenebilir. “Dünya tarihi” teması altında olumsuz görüşler incelendiğinde öğrenci görüşlerinde dünya tarihi konusunda bilgi eksikliği olumsuz anlamda en fazla vurgulanan başlıktır. Öğretmen görüşlerinde dünya tarihi konularına olan

ilgisizlik en fazla vurgulanan olumsuz unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise öğrenci ve öğretmenler Türk tarihi konularına göre dünya tarihi konularının öğrenilmesinde sorun/eksiklik olduğu görüşündedirler.

Beceri boyutunda öğrenciler empati, neden-sonuç ilişkisi kurabilme ile analiz ve yorum yapabilme becerilerini daha çok kazandıklarını düşünmekte iken öğretmenler neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisini öğrencilerin çoğunlukla kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinde kazanıldığı düşünülen ortak beceri neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisidir. Öğrencilerin geçmişteki olay ve olgular arasındaki ilişkileri keşfedip bu ilişkileri göz önünde bulundurarak geçmişe bakmaları tarihi bilgiyi kendi özgün bağlamında değerlendirebilmeleri açısından önem arz etmektedir (MEB, 2018a). Bu açıdan neden-sonuç ilişkisi kurabilmenin hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde kazanıldığı düşünülen beceri olarak belirtilmesi olumlu bir durumdur.

Kazanılmayan beceriler açısından bakıldığında öğrenciler açısından en az kazanıldığı düşünülen beceri kronoloji becerisidir. Kronolojik düşünme becerisi 9. sınıftan 12. sınıfa kadar devam eden tarih dersleri içeriğinde yer alan önemli bir beceridir (Altun ve Kaymakçı, 2016, s. 174). Öğrencilerin olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihteki sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması ancak kronolojik düşünme becerisi ile mümkün olabilmektedir (MEB, 2018a). Turan'ın (2016) yaptığı çalışmada tarih öğretmenleri öğrencilerin en yüksek düzeyde kazandıkları tarihsel düşünme becerisi olarak "kronolojik düşünme becerisi"ni görmekteyirler. Ancak yapılan diğer bazı araştırmalarda ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinde kronolojik düşünme becerisinin yeterince geliştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Akbaba, 2020; Oymak, 2007; Yıldırım, 2015). Yine ilköğretim düzeyi öğrencilerine yönelik bazı çalışmalarda da öğrencilerde zaman ve kronoloji öğretimiyle ilgili problemler yaşandığı sonucuna ulaşılmaktadır (Demircioğlu, 2005; Şimşek, 2006).

Tarih öğretmenleri ise analiz ve yorum ile empati becerilerini kazanılmayan beceriler içerisinde en çok vurgulamışlardır. Yapılan çalışmalar sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde empatinin etkili ve önemli bir konuma sahip olduğunu göstermektedir (Şeker, 2010, s. 104). İlgili literatür incelendiğinde empati becerisinin farklı etkinlikler yoluyla farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler tarafından kazanılabildiğini göstermektedir (Demir, 2019; Yılmaz, 2016). Karabağ (2003, s. 282) ise tarihsel empatinin kazanılmasının ancak öğretmen sayesinde mümkün olduğunu belirtirken, Yılmaz ve Koca, (2012) yaptıkları çalışmada tarih öğretmenlerinin hem empati kavramı hem de sınıf içi bu beceriye yönelik uygulamalarında eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Beceri boyutunda ortaya çıkan önemli bir nokta analiz ve yorum yapabilme becerisi ile tarihsel empati becerilerini öğrencilerin çoğunlukla kazandıklarını belirtirken öğretmenlerin ise tam tersini düşünüyor olmasıdır. Bu durum bu becerilerin anlaşılması ve öğretiminde bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Son olarak değer boyutuna baktığımızda öğrenciler en çok vatanseverlik değerini kazandıklarını düşünmektedirler. Bunu adalet, sorumluluk ve saygı değerleri izlemektedir. Tarih öğretmenleri ise öğrencilerin en fazla vatanseverlik ve saygı değerlerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Topal'ın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenler; "vatanseverlik", "sevgi", "saygı", "dostluk", "yardımseverlik" ve "adalet" değerlerinin öğrencilere yeterli seviyede öğretildiği, diğer değerlerin öğretilmesinde yeterli düzeye ulaşamadığı doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. Sezer (2020)'in yaptığı araştırmaya göre ise "Milli Eğitim Genel Amaçları içerisinde milli değerler ve vatanseverlik olgusunun öğrencilere daha yüksek düzeyde kazandırıldığı sonucuna" (s. 2286) ulaşılmaktadır. Yapılan bir başka çalışmada öğretmenler vatanseverlik değerinin iyi bir vatandaşın sahip olması gereken değerlerden olduğunu

vurgulamaktadırlar (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009). Bakioğlu ve Kurt (2009, s. 34)'un yaptığı araştırmada öğretmenler vatanseverlik değerinin yalnızca bir dersin konusu olamayacağını ve vatanseverlik anlayışının gelişiminde okulun çevre ve aile unsurları ile ortak hareket etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Değerler konusunda öğrenciler olumsuz görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin değerler konusunda olumsuz görüş belirtmemiş olması bu alanla ilgili kendilerini olumsuz değerlendirmek istemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Tarih öğretmenleri öğrencilerin en az sorumluluk ve özdenetim değerlerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en az kazanıldığını düşündüğü sorumluluk değeri, tüm eğitim kademelerinde yer alan ve kök değerler içerisinde de (MEB, 2018a, 2018b) bulunan önemli bir değer kazanımıdır. Sorumluluk, "kişisel sorumluluk", "sosyal sorumluluk", "vatandaşlık sorumluluğu" ve "ortak sorumluluk" şeklinde farklı türlere de ayrılabilir (Sezer, Çoban ve Akşit, 2017). Öğrencilerin okul sorumluluğunun eğitim-öğretim kapsamında hedeflenen başarıda önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Calp ve Aydın, 2019, s. 64). Daha önce yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin en fazla kazanmalarını istedikleri değer sorumluluk değeri olduğu görülmektedir (Aslan, 2007; Sezer, 2008). Ancak yine öğretmenlerin öğrencilerin en az kazandırdıklarını düşündükleri değer de sorumluluk değeridir (Aslan, 2007; Sezer, 2008; Sezer ve Çoban, 2016). Bu açıdan bu sonuç bu araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Sezer, Çoban ve Akşit, (2017)'in yaptığı araştırmaya göre öğretmenler öğretim programlarının sorumluluk değerini kazandırabilecek yeterliğe sahip olmadığını düşünmektedirler.

Sonuç olarak bilgi boyutunda Türk tarih bilgisi teması altında Osmanlı tarihi dünya tarihi teması altında ise yakın dönem dünya tarihi konuları hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde en fazla kazanıldığı düşünülen konu başlıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Beceri boyutunda kazanıldığı düşünülen beceriler içerisinde neden-sonuç ilişkisi kurabilme öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ortak iken; empati ve analiz ve yorum becerilerinin kazanılmasında öğrenciler çoğunlukla bu becerileri kazandıklarını düşünürken öğretmenler ise tam tersi görüş belirtmişlerdir. Değer boyutuna ait elde edilen sonuçlara göre ise vatanseverlik değeri hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde en fazla kazanıldığı düşünülen temel değer olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler kazanılamamış değerler teması altında en fazla sorumluluk ve özdenetim değerlerini vurgulamışlardır.

Çalışmadan çıkan sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir;

- Bilgi boyutunda hem Osmanlı öncesi Türk tarih konuları hem de dünya tarihi konularının öğrenilmesinde belirtilmiş olan eksikliklerin giderilmesi için hem sınıf içi hem de sınıf dışında tarih öğretmenleri tarafından farklı etkinlikler tasarlanıp uygulanabilir.
- Beceri boyutunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan görüş farklılıkları da dikkate alınarak bu alanla ilgili eksikliklerin giderilmesi için tarih öğretmenlerine beceri öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Değer boyutunda tarih öğretmenleri tarafından ifade edilen ve öğrenciler tarafından kazanılmadığı düşünülen sorumluluk, öz denetim gibi değerlerin verilmesi için eğitim sistemini oluşturan aile, arkadaş çevresi, okul yönetimi ve diğer unsurlarla işbirliği yürütülebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229.
- Akkoç, A. (2008). *Tarih yazımı ve tarih eğitimi açısından tarihsel bilgi:1930-1950 arası lise tarih kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, ve D. Smart (Edt.), *Çokkültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (s. 27-44). Ankara: Harf Eğitim.
- Anık, C. (2006). Bilgi sosyolojisine göre bilginin işlevi ve bir model denemesi. *Bilig, Güz*(39), 1-29.
- Altun, A., ve Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 71-83). Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (2008). Bilgi sosyolojisi ve toplumumuzun bilgi sistemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), 195-222.
- Ayten, M., ve Hayırsever, F. (2019). Ortaöğretim programlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 290-323.
- Bakioğlu, A., ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 19-39.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş., ve Aydın, K. (2019). İlkokulda sorumluluk eğitimine yönelik bir model önerisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 63-82.
- Demir, B. (2019). Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı*, Sakarya.
- Demircioğlu, İ., ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları*, 1(19), 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 153-164.

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (28 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3 b.). Ankara: Nobel.
- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135-2153.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72. Erişim (05/10/2019): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302590>
- Erkan, S., ve Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 771-789.
- Ersanlı, K. (1989). Ortaöğretimde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin dayandığı temeller. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 40-44.
- Güven, S., Tertemiz, N., ve Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 149-170.
- Harland, T., ve Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203842003>
- Healstead, J., ve Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Karabağ, G. (2002). Tarih Öğretmeninin Mesleki Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-215.
- Karabağ, G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihsel empati* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Kaya, H., Kahyaoğlu, D., Çetiner, A., Öztürk, M., ve Eren, N. (2001). *National report of Turkey*. İstanbul: The Economic and Social History Foundation of Turkey.
- Keçe, M. (2015). Türkiye’de tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 5(13), 94-121.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. K. Çayır (Edt.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye’den ve dünyadan örnekler* içinde (s. 113-121). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kutlu, Ö. (1998). Eğitimde verimliliğin ölçülmesi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lee, P. (1992). History in school: Aims, purposes and approaches: A reply to John White. P. Lee, D. Shemilt, J. White, J. Slater, ve P. Walsh içinde, *The aims of school history* (s. 20-34). London: Tufnell Press.

- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018a). *Milli Eğitim Bakanlığı 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Erişim (11/12/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- MEB. (2018b). *Milli Eğitim Bakanlığı 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı*. Erişim (11/12/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Oymak, İ. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu konuda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Aksaray ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk, M., ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Özgün Araştırma*, 552-563.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Erişim (12.10.2020): https://www.researchgate.net/publication/290997234_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Programlari_Uzerine_Elestirel_Bir_Inceleme/link/569d546608ae16fdf0797144/download
- Perihan, M. (2013). *Tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarih müfredat programı ve tarih ders kitabı hakkındaki görüşleri: Van ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Safran, M. (2006). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. M. Safran(Edt.), *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 13-17). Ankara: Gazi.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269 - 2296.
- Sezer, A., Çoban, O., ve Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 122-144.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sezer, A., ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama* (5 b.). (E. Dinç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Edition). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şeker, K. (2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 91-105.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2017). *Türkiye'de tarih eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK Sözlük. (2019). Türk dil kurumu sözlükleri: Erişim (03/12/2019): <https://www.sozluk.gov.tr/>
- Tekeli, İ. (2017). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Teyfur, M. (1995). Türk Milli Eğitim sisteminde amaçlar sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 461-464.
- TTKB. (2018). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim (27/02/2020): http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Topçu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, Y. E. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı tarihsel olaylardan hareketle tarihsel önem kavramına ilişkin algı ve görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Tunçay, M. (1998). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. S. Özbaran(Edt.), *Tarih eğitimi ve ders kitapları* (s. 55-57). İzmir: Dokuz Eylül.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 139-180.
- Turan, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 705-730.
- Turan, R. (2019). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi tarih öğretim sisteminin dönemlendirilmesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu* (s. 626-641). Ankara: İksad.
- Turgut, R. (2020). Ortaöğretim öğrenci velilerinin tarih dersinden beklentileri (Yozgat ili örneği). *Turkish History Education Journal*, 9(1), ss. 132-151. DOI: 10.17497/tuhed.658227
- Yazıcı, F. (2017). 2000'lerde tarih eğitimi (2000-2017). A. Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 379-383). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavram yanılgıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994-1019.
- Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 1-19.
- Yılmaz, K., ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.

Informal logic and fallacies in the field of history


Fatma GÜLTEKİN 

Aksaray University, Faculty of Education, E-mail: fatmagultekintarih@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	15.10.2021
Accepted	24.10.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1010046
Cite	Gültekin, F. (2021). Informal logic and fallacies in the field of history. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(2), 43-56. https://doi.org/10.17497/tuhed.1010046
Ethics Declaration	This research is conducted based on related literature; therefore, it does not require Ethics Committee Approval
Acknowledge	

Informal logic and fallacies in the field of history

Fatma GÜLTEKİN 

Aksaray University, Faculty of Education, E-mail: fatmagultekintarih@gmail.com

Abstract

It is not possible to talk about a research field, a study discipline in which there is no logic, correct thinking, argumentation, deduction, and reasoning. Therefore, as a field of study, the discipline of history puts out its products within the framework of logic, correct thinking, and reasoning. In social sciences fields such as history, informal logic may be used better than classical or modern logic in disciplines where everyday language may be used. This study aims to show informal logic, the compatibility of informal logic with the nature of the history discipline, and how historical interpretations can be handled in terms of fallacies by considering the compatibility with nature. In the study, the informal logic in history discipline and the fallacies within the scope of informal logic are discussed, and the existing fallacies are refined by considering those that have similar content, were interrelated, were seen together, and then they were grouped under 13 fallacies. Thus, in the study, a classification of historical reasoning fallacies is presented based on historical reasoning: "ambiguity, ad hominem, exaggeration, reductionism, over-generalization, false analogy, criteria-based fallacies, inductive fallacy, faulty causality, emotionalization, irrelevance, faulty justification, stereotypical thinking". With these 13 kinds of fallacies, various historical commentaries, and description examples, the aim is to offer explanatory information on this subject to historians and history educators. In subsequent studies, it is suggested to identify whether fallacies work in increasing the level of historical thinking when used by historians and history educators.

Keywords: history, informal logic, logical errors, historical reasoning

Introduction

Logic is defined as "the art and science of correct thinking, it is the way and method of thinking correctly" (TDK, 2021), "a tool for distinguishing right from wrong" (Karaçay, 2003), "examining the arguments that ensure correctness" (Cryan, Shatil, & Mayblin, 2011: 3), and it is considered as a tool and method to reach the truth. Besides, it is thought of in two ways as both reasoning and documentation (Batuhan & Grünberg, 1984). It is also used to indicate a way of thinking as well as its being a science discipline. In this context, logical thinking is defined as correct and consistent thinking (Öner, 1998:14). Logic includes elements such as "misthinking, false reasoning, misspeaking, false argumentation and recognizing misleading discussions" (Yaran, 2011:13) as well as dealing with truths. By extension, detection of thinking fallacies may be considered to be a significant process in identifying the truth.

Scientists have treated them as "conjectures shaped to crystallize and organize thoughts" and "open to verification or correction or refutation" (Poincare, cited in Carr, 2001: 114). So it is not possible to talk about a research field, a study discipline in which no logic, correct thinking, argumentation, deduction, and reasoning exists. Therefore, as a field of study, the discipline of history puts out its products within the framework of logic, correct thinking, and reasoning. The definition of logic in philosophy, which is "the science of thought and its forms of existence, elements, types, possibilities, laws, and contexts of thought" (TDK, 2021), concerns the discipline of history as a field that presents thought, forms of existence, elements, types, possibilities, and contexts of thought.

It is possible to talk about three types of logic in the historical process as a science and these types are as follows: classical logic, modern logic, and fuzzy logic. While classical and modern logic has strict rules, fuzzy logic is a type of logic that avoids strict rules and embraces gray areas, possibilities, and multidimensionality. Also, it is not wrong to say that the discipline of history is more connected with fuzzy logic. Factors such as contextualization in the literature on the philosophy of history, what history is and how it should be studied, the factor of place, time, and person, the characteristics of resources, the emphasis on the cause-and-effect relation, the change from situation to situation, consideration of possibilities by the nature of the resource are closer to the content of fuzzy logic (Gültekin, 2019: 466). Informal logic, with its informal structure, finds its place mostly in fuzzy logic. Kuhn (1982:9) underlines that the knowledge of today's world has a structure that can differentiate right from wrong in the context of world's, society's and history's conditions. It is possible to observe traces of the change in the structure of logical mindset in the studies focusing on subjects such as critical thinking, values, multidimensional perspective, empathy, etc. in history education (Gültekin, 2013: 3)

Changing the structure of logic has also underlined the change in the ways of thinking and reasoning based on this. In this respect, two types are discussed in terms of the working styles and forms of classical, modern, and fuzzy logic, which are the mainstream above. One of them is formal logic and the other is informal logic. Formal logic/thinking/reasoning¹ is concerned with the form and truth value of deduction (Walton, 1990) and shows a one-way, rule-based, truth-value reasoning which has a binary logic system such as true-false, good-bad (Commons et al. Richards, 2003). The concept, defined as an adjective of "informal" (TDK, 2021) and called "informal" in Turkish, is described as "informal, legally invalid, colloquial language, not relating to form" in the English-Turkish dictionary (Tureng, 2021). Informal logic, which does not consider formal validity as a basic criterion (Yaran, 2011:22), has less formality than formal logic, uses less and unassertive technical terms, emphasizes daily discussions and arguments more, and pursues a more pragmatic and pedagogical purpose (Freeman, 1994 as cited in, Yaran, 2011:19). By using informal logical deduction rules as a tool, it tries to consider content discussion and logicity together (Kamer, 2014: 79). Informal logic is used to identify, analyze, and evaluate the arguments told in discourse contexts in everyday conversations. Arguments are created and evaluated on a case-by-case basis, and they are not context-free

¹As mentioned above, logic is defined both as a science discipline and the process of thinking and reasoning. So, this study refers to the fact that these three definitions can be used interchangeably. However, since this type of use may disrupt the fluidity of the text, only informal logic definition will be used in the following sections. This definition refers to both a form content of the science of logic, and thinking and reasoning.

(Yaran, 2011:20). In this respect, it proves itself to be more proper reasoning for the history and the types of evaluation of historical arguments.

The real origin of today's informal logic is the social and political movements in the 1960s, which advocated for an education that is more closely related to everyday issues (Groarke, 2007). The concept of informal logic was first used in 1964. In one of the books referring to this concept, an understanding of the role of language in logic and fallacies; in the other one, an understanding of updating the issues and argument samples that are not covered in formal logic was adopted (Yaran, 2011:14).

The decree of California State University in 1980 stipulating that critical thinking should be an official course for post-secondary education (Yaran, 2011:31) moved the informal logic movement to a different dimension. Therefore, the majority of the studies conducted in the field of critical thinking today are shaped based on the principles of informal logic.² In humanities, informal logic requires good pragmatical and practical skills such as empathy, a critical perspective, careful attention to language, the ability to deal with vagueness and ambiguity, balanced recognition of the stronger and weaker points of an argument, a careful look at the evidence behind a claim, the skill of identifying conclusions, sorting out the main line of argument from a mass of verbiage, and the critical acumen needed to question specific claims and expert knowledge, which are needed for judgment and logical interpretation (Walton, 2008:XI). Reasoning in the domain of history can be considered as informal reasoning. In the study of history, the individual is faced with ill-constructed problems. This ill-construction results from the fact that results involve more or fewer probabilities depending on deductions and evidence (van Drie ve van Boxtel, 2008). From this perspective, the tasks that should be overcome in the field of history seem to have the same content as informal logic.

The foreign sources on which the studies on informal logic, thinking or reasoning errors in Turkey are based are the content put forward by Walton, Johnson, and Blair, Freeman, Kahane (Dinç, 2019; Emiroğlu, 2004; İskender, 2020; Kamer, 2014; Yaran, 2011; Yilmaztürk, 2012). However, the errors revealed in these studies are handled with different names such as "nonsense, logical error, logical fallacy, fallacy". There is no common conceptualization. In the study, the statement of logic error was preferred with the thought that the content is more understandable.

Considering from the perspective of studies conducted in the field of informal logic, it is observed that studies concentrate on the goals and methods of informal logic, the usefulness of fallacies and formal logic as a way to conceptualize ordinary argument, on the proper understanding of the relationship between inductive and conductive arguments and the usefulness of diagramming techniques. No common classification could be established, especially regarding fallacies, in the studies conducted in the field of informal logic. Formal fallacies, such as confirming the conclusion and rejecting the antecedent, were mainly considered, and discussed regarding fallacies within the context of informal logic (Groarke, 2007). With these errors, different lists have been put forward with different categories and names.

Walton, one of the main pillars of informal logic (2008: 21), offered 6 common and fundamental fallacies. Besides, Ruggiero (2017) studied the "errors of perspective, errors of procedure, errors of expression, errors of reaction" in which the basic problem stems from

² Sample for Baillargeon, 2017; Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2008; Ruggiero, 2017; Thompson, 1995

the understanding of “mine is better”. On the other hand, one of the most important lists of fallacies in Turkey is the one prepared by Emiroğlu (2004), who groups fallacies under 3 items: “formal fallacies, content fallacies and other types of fallacies”. Emiroğlu divides the content fallacies into two categories as “wording fallacies, meaning fallacies” and the other mistakes into 4 categories as “irrelevancy fallacy, fabricated evidence fallacy, faulty evidence fallacy, and bad suspicion fallacy”. He detailed informal fallacies under 47 types in 7 main groups. Yaran (2011) mostly studied Walton-based informal logic but presented these fallacies, which he defined as “yanılmaca”, with a Ruggiero focus.

Another name is Alatlı, who drew attention to the evolution of fuzzy logic and the direction of differentiation in the thinking world and pointed out that the way of right thinking is not the same as well as there are many fallacies in wrong thinking. Alatlı (2009) focused on fallacies in her works “Aklın Yolu da Bir Değildir ” and “Ben Byle Düşünüyorum” (Alatlı, 2018) published, which she published nine years later, and described 48 types of thinking fallacies under 10 groups with examples. Alatlı changed the names of some groups and fallacies between her two works. Alatlı (2018) called the fallacies other than “formal fallacies” as “free fallacies” and grouped them under ten titles: “Amphibology, faulty of syllogism, Ad Hominem, the fallacy of classification, relevancy, confusing, problematic reason, statistical fallacies, ratification, emotional”. Besides, Dobelli (2014a, 2014b) focused on 104 thinking fallacies that he named in connection with his examples without making any classification.

It is observed that a significant part of the subjects such as human’s misthinking, critical thinking, and decision-making are also studied in the disciplines of psychology and social psychology (Baillargeon, 2017: 171-192; Dobelli, 2004a ve 2004b; Kahneman, 2019; Ruggiero, 2017: 179-199, 247; Sutherland, 2015). However, these studies also mention decision-making or misthinking due to the impact of perception factor that is effective unconsciously. The works on fallacies have included examples from areas such as daily life, the business world, politics, and media due to their nature. In these sources, the types of fallacies with the same content are handled under different names, and some of the different types of fallacies are included. Therefore, no consensus has been reached regarding the types and names of fallacies. In this study, informal logic is not discussed within the framework of strict rules as in the discipline of logic, nor within the framework of the impact of unconscious elements such as perception as in the disciplines of psychology and social psychology. Considering the number of fallacies listed in the literature, there is no structure that researchers in historical studies and teachers in history teaching can easily analyze. A compilation was made from all fallacies to eliminate this problem in this study.

Method

In the study, based on the literature, a compilation of logic errors frequently seen in history was made. In this respect, from the perspective of history discipline, some of these namings have a very philosophical content and some of them have no content at all. While compiling, the media, as one of the most studied areas of informal logic, was directed to, and for this reason, columns about history were discussed. In addition, the type of criticism in which the aim is to support or reject the ideas presented is considered, and in this context, examples from a historical criticism text are included. In addition, examples of student answers and comments, which are frequently encountered with logic errors in the history

teaching process, were also used. This research is conducted based on related literature; therefore, it does not require Ethics Committee Approval.

With this study, reasoning fallacies made while examining a historical subject, event, person, evidence, or commentary were studied based on informal logic. For this reason, the study tries to make more clear and understandable definitions and naming for the instances of informal logical thinking fallacies faced in the field of history in the literature. In this context, the reasoning fallacies that can be questioned as part of history discipline are grouped under 13 titles. These are as follows:

- Exaggeration
- Irrelevance
- Ad hominem
- Reductionism
- Over-generalization
- Ambiguity
- Emotionalization
- False analogy
- Faulty justification
- Faulty causality
- Criteria-based fallacies
- Inductive fallacy
- Stereotypical thinking

Findings

Exaggeration

This refers to the fallacy of presenting a situation, person, or evidence in a more exaggerated and weighted than it is. At the same time, it is a fallacy to present only the positive aspects to create this impact, thus showing them more successful, better, and more influential than they are. Emiroğlu (2004: 191) emphasizes the point of exaggeration and states this “getting off the subject and telling it comprehensively”.

The term “the most” must be used with caution in history. It is a term inclined to include fallacies. This expression involves a tendency to make something look greater than it is. The “thing” in question, to which this expression is attached, is put on the top. For example, the statement that it is “the justest and legitimate war in the world” used by Meydan (2021) for the Battle of Dumlupınar is an example of exaggeration. If this statement is not considered as a fallacy, this means that the Sakarya Battle or regional resistances against the occupations before the Battle of Dumlupınar are not as justified as this. By extension, this means no war in the history of the world has been so justified. The fact that the column in which the statement is included was published on the 30th of August also adds an *emotionalization*

fallacy. These fallacies are frequently made when emphasizing the significance of a certain event to create an impact on its anniversary. For this reason, it is observed that different people tell the same things about different events.

Another example, which does not currently stand out but can still be described as an exaggeration, is the attribution made by Paksoy (2007:90) to increase the negative meaning of the coup. In his article, Paksoy tried to emphasize the meaning of the coup, as opposed to Copeaux's attribution of the coup, regarding the historical studies carried out in the early years of the Republic. At this point, he said that "When we talk about the coup, we accept the existence of a historical understanding and education conforming to the requirements of the age before the coup in question." Here, an exaggeration is made to increase the negative meaning of the coup with the expression "conforming to the requirements of the age". A coup is a movement about an existing phenomenon. The existing phenomenon may or may not conform to the requirements of the age. Even if it is not obvious, this kind of use may also be described as an exaggeration fallacy depending on the context.

Irrelevance

This refers to fallacies such as getting off from the subject, turning the subject into an inextricable vicious circle, establishing a faulty relation or bringing together/emphasizing the unrelated ones, comparing the incompatible subjects, and making a final judgment on the things that do not exist (Alatlı, 2018: 112-113, 116; Emiroğlu, 2004: 222; Ruggiero, 2017: 220).

One of the examples that may be listed under this title is Armağan's (2021) article named "Geçmiş Geçmemiştir". Armağan asserts that era classifications are always a problem and "Is there an era called Renaissance or not?" question is discussed. This statement includes an *irrelevance* fallacy that arises from the concept use and from the fact that the concept of the era is problematic. Renaissance is described as "rebirth" and it is defined as follows in the Contemporary Turkish Dictionary (TDK, 2021): "The science and art movement that emerged with the influence of humanism in Italy and later in other European countries beginning in the 15th century and developed based on the classical Antiquity culture and art". Therefore, it is not an era and cannot be defined as an era. In addition to its being defined as a movement, it may also be said that it is a "phenomenon". Phenomenon is defined to be "the cause on which a set of events are based, or the result caused by these reasons, the fact" (TDK, 2021) and Renaissance is a concept which includes this content. Consequently, it may be considered as an irrelevance fallacy to make deductions about the classification of the concept of the era by exemplifying it through the Renaissance.

Sometimes, the premises or the conclusion can be a repetition of what was presented before them. For instance, it is an example of *irrelevance fallacy* that the students complete the conclusion sentence "There cannot be history that does not give place to man and the society in which he lives, because...." with "Societies are formed from people" or "Societies are made up of people coming together" in the reasoning process for premises. Here, the content is repeated by approaching the information from different aspects, but no explanation is provided regarding the question, or the thing asked for. In this context, it can be described as irrelevant because of the relation that was not established.

Ad Hominem

This includes fallacies that are deliberately made to highlight a situation or to display a biased attitude as well as labeling, attacking the counterparty or rejecting their opinion

directly (Alatlı, 2018: 106-110; Emiroğlu, 2004: 180-183; Ruggiero, 2017: 234-236, 238-240). For instance, the “Self-indulgence period” is a frequently encountered statement about the Tulip Era and it is an approach adopted to make this era look negative. With this statement, only one aspect of the period is pointed out, labeling is made, and in this respect, it reflects the *Ad Hominem* fallacy. Also, this example shows the *stereotypical thinking* fallacy since the statement is used as a cliché.

Reductionism

This refers to the opposite of exaggeration fallacy and the case where a situation, person, or evidence is treated as inferior as if it had no impact. It refers to the case where the evidence, cause, or effect fall too simple to explain the whole subject (Emiroğlu, 2004:39). The perception that Bayezid II was a bad sultan because the Ottoman Empire's territorial expansion was less in the period of Bayezid II compared to the periods before and after it, can be given as an example of a *reductionism* fallacy.

Over-generalization

It includes elements such as seeing a situation or comment as applicable to other situations; appropriating points corresponding to some parts of the whole to the whole and making deductions based on stereotypical expressions (Ruggiero, 2017:206-207). The first example for over-generalization is the expression "In the difficult conditions of the stepped, it was worth the effort spent while making Göktürk inscriptions" (3rd Grade), which was written by a student in a study conducted to identify students' contextualization fallacies. In this expression, the fallacy is to consider that the steppe conditions were difficult for people who have spent their whole lives in the steppe. Here, an over-generalization fallacy is made and the perception that steppe conditions are difficult for all people is offered.

A different example of *overgeneralization* is given in Paksoy's (2007:106) criticism of Copeaux's interpretation of the Turkish History Thesis. After Paksoy made his justification by stating that “However, the idea that the common ancestor of people was Central Asian and that civilization has spread to the world from Central Asia is accepted in scientific communities today”, he added that “Didn't even Jacques Chirac claim that Turks and Europeans are of the same origin by saying that we are all children of Byzantium?” And, the latter words are an example of *over-generalization* in the sense that the president of France has a binding effect on all French citizens and that all French should defend their president's opinion regarding history. This is also an example of the *criteria-based fallacy*, both because the president is not a historian, and his words would not bind Coppeaux.

Another example is Armağan's expression (2020) “It is like a common disease among us. Historians don't like to reflect on their materials, and philosophers don't like to read history.” This is an over-generalization that finds itself in the plural and present-tense expressions such as “we, the general public, historians, philosophers, do not like”. Also, it may be said that as a person who does not practice the two professions mentioned here, the author also makes a *reductionism* error by ignoring the specific structures of the disciplines and the part that the expressions he mentions are sub-disciplines of the related fields, namely the field of study (philosophy of history and the history of philosophy).

Ambiguity

It refers to reasoning cases that include words with the same meaning, expressions with multiple meanings, and in which the highlighted item is not fully understood. These

fallacies are caused by not being able to use the Turkish language well, not using words or expressions in the sentence clearly, and by using ambiguous expressions (Alatlı, 2009:86 ve 2018:97; Ruggiero, 2017: 221-222). For instance, in Gültekin's study (2014:208) to identify students' reasoning, a table consisting of food names in Divan-u Lügat'it Türk was included, and students were asked to make deductions based on the given premises. Students completed the premises such as "the fact that meat is used as an ingredient in many dishes, even in desserts shows/tells that... with "nowadays, livestock meat is much better". Here, unclear statements due to not using Turkish properly are a common problem, especially in history education. This leads to an *ambiguity* fallacy.

In addition, words that refer to both a discipline and the time of an event, such as history, may also cause fallacies. As a matter of fact, in the title of the study, the use of "in history" was preferred to emphasize the discipline itself -even though it is against the rules of Turkish spelling- to avoid such a misunderstanding. Similarly, concepts that have changed from their origins and have been used with a different meaning may cause problems. For instance, while the word "nation" originally meant religious partnership, it was used to express human communities that have changed over time and have more partnerships. Therefore, it can confuse the use of the concept, sometimes as a community of the same religion and sometimes as corresponding to nationalism, in connection with the period in question.

Emotionalization

This refers to reasoning fallacies made by ignoring the fact that history is a field of scientific study and including too much storytelling in it, and by emotional exploitation or epic narration. Also, it is made by including danger statements, valor, and emotional expressions and uses these emotions as a basis (Alatlı, 2018; 141-144; Emiroğlu, 2004: 194-199; Ruggiero, 2017: 223-224). It is a common fallacy example in some event anniversaries to emphasize the importance of events or when people emphasize the events they care about. Besides, the narration of historical events with a literary and fairy-tale style rather than the method of the discipline of history is an example of this fallacy. It is possible to see this aspect more in historical narratives such as Çanakkale, Sarıkamış, the War of Independence, the Crusades, the Siege of Vienna. In addition to the fairytale-style narrative, the agitation-oriented narratives may sometimes be over-generalized, causing students to comment that Istanbul was conquered under impossible and very difficult conditions during the reign of Fatih.³

False Analogy

The analogy itself is an error when we talk about the discipline of history. However, it offers quite an old and practical use case. At this point, the main error is caused by the fact that the analogy leads to a perception that it is valid at all points between the two elements (Emiroğlu, 2004: 223-224; Alatlı, 2018:132). For instance, the frequently used expression "Qadi is like the judge in our days" tries to refine the analogy as much as possible with the word "like". However, when it is said that "Qadi is like the judge in our days", a historical deduction is reached, which is based on analogy but ultimately leads to a complete misunderstanding.

Faulty Justification

This refers to fallacies such as putting forward or acting on unfounded assumptions, using unqualified resources, and basing them on such sources (Emiroğlu, 2004: 202-203, 205-

³ Described by referring to the author's own lecture notes.

207; Ruggiero, 2017: 181-185). It is the type of error that occurs in explaining the reasoning of a judgment or a decision made by an individual with faulty causality.

In cases where the reasons for an offered argument are explained, it may be possible that the explanation or the use of the sources on which the explanation is based may contain errors. For instance, Bardakçı (2020) defines Rumelia as "the first homeland of the Ottoman Empire" in his article where he developed an argument against the claims that those who migrated from Rumelia were not Turkish people. The Ottoman Empire was founded in Anatolia and its first capitals were in Anatolia. The word "homeland" points out the place where something was first observed and grown, which for the Ottoman Empire was Anatolia. Moreover, until the reign of Fatih, Anatolian lands were more than Rumelian lands, and as of the reign of Yavuz Sultan Selim, Anatolian lands have hosted the main weight of the state. In this article, Bardakçı tries to prove that it is wrong to argue that the people living in the Rumelian lands of the Ottoman Empire were not Turks, and his justifying this over the phrase "First Homeland" may be given as an example of *faulty justification* fallacy.

Faulty Causality

This refers to cause-related fallacies. This type of fallacy includes factors such as explaining with a single reason, ignoring that there may be different reasons, establishing a cause-effect relationship between recent events (Alatlı, 2018:128; Emiroğlu, 161; Ruggiero, 2017: 210-211). The difference from erroneous justification is that an error occurs in the explanation of a situation that has been realized and put forward in the context of the cause-effect relationship, not through the decision made. It can be said that the cause, not the result, presents a judgment here. For instance, the frequently used statement that the reason why the Ottoman Empire entered into World War I was that the Party of Union and Progress admired the German is an example of faulty causality because the event was explained with only one reason and other reasons were ignored. Similarly, the statement that 90000 soldiers froze to death in the Sarıkamış Operation may be given as an example of *faulty causality* in which war conditions and other causes of death were not taken into account, and this huge number of deaths present an example of exaggeration and *emotionalization*⁴ fallacy considering the way it is emphasized.

Criteria-based Fallacy

This refers to making an evaluation based on the wrong criteria or interpreting a criterion in the wrong way. In this respect, it refers to cases where people, who are not an expert in the field in question even if they are experts in their fields, are listened to make an evaluation (Alatlı, 2018: 135; Emiroğlu, 2004:184-185; Ruggiero, 2017:222). For example, Gültekin (2013:187-188) was given a perspective drawing of Kültigin Barkı and the judgment was presented as "the person on whom the mausoleum is buried is an important person for his state/nation/society". Then, the students were asked to justify whether they found this judgment to be correct or not. Some of the students who found it right presented their premises such as "many statues have been erected at its door", "the Chinese worship idols", "they pray towards it". The fact that the presence of a statue here proves that he was an important person, that this place is a Chinese tomb due to the characteristics of the building in the picture, and that the statues depicted cross-legged praying indicate the use of

⁴For instance, in the news published by the Independent Turkish on January 5, 2020, statements such as "90 thousand soldiers who froze to death and martyred in the Sarıkamış Operation were commemorated".

erroneous criteria. In addition to this, the fact that it is explained for a single reason shows faulty justification, definitions made on idols and praying also show the errors of irrelevance.

Inductive Fallacy

This refers to fallacies of making judgments as a whole without properly reviewing the examples (Emiroğlu, 2004: 209-211, 221), ignoring strong propositions for the deduction (Alatlı, 2018:133), and making inconsistent and contradictory deductions (Ruggiero, 2017: 219-220). In the study where Gültekin (2014:210) gave participants some premises regarding the text such as “Based on the information in the table, the use of a lot of meat and milk in meals and the practice of seasoning and drying methods to them show that....”, and wanted them to fill in the blanks, the following line of deduction reached by the participants may be listed as an example of inductive fallacy: “Other ingredients were not known and there was no technology, lots of meat and milk was used in meals, the seasoning was done, drying methods were used, different types of food were not used, these foods were not known to them, they were made long-lasting by seasoning and drying, no other method was used, they did not know today's methods, methods are developed with technology, there was no technology at that time”.

Stereotypical Thinking

This refers to fallacies of copying and using clichés, stereotypes, and common, popular ideas without making further investigation (Alatlı, 2018: 137; Emiroğlu, 2004: 192, Ruggiero, 2017: 186, 204-205). Clichés are also observed in the overgeneralization fallacies. But the use of clichés in overgeneralization is simply a matter of generalizing the cliché to many more situations or people, using inaccurate clichés as a premise. At this point, the fallacy is that the cliché relatively contains errors, and the error occurs when it is used.

The use of the "National Pact" concept as country borders, even today's country borders may be given as an example of this type of fallacy (Paksoy, 2007: 93). Many history teachers may teach this concept in this way. However, the fact that the primary meaning of this concept is the national oath and that it does not cover today's borders may be ignored. In this aspect, it is an example of a *stereotypical thinking* fallacy.

A discipline of history that is as free from logical errors as possible is desirable. Of course, it is natural to encounter mistakes, but encountering them deliberately and continuously can damage the field. The preparation of popular historical narratives, especially in the media that can reach the majority, in a way that is free from the above types of errors, can be seen as more important in terms of adopting the logical structure of the discipline of history to the general public.

Conclusion

In the study, the informal logic in history discipline and the fallacies within the scope of informal logic are discussed, and the existing fallacies are refined by considering those that have similar content, were interrelated, were seen together, and then they were grouped under 13 fallacies. These fallacies have been explained by exemplifying them in line with various historical content.

Recognizing and distinguishing fallacies will be a factor that will increase the quality of thinking and reasoning processes and knowledge production processes. In this respect, it would be appropriate to conduct more detailed studies on these fallacies in the future. For instance, it is thought that studies to identify whether the fallacies structured in my research are useful in increasing historical thinking when used by historians and history educators will contribute to the field.

Apart from the aforementioned 13 fallacies, especially some basic fallacies can be underlined in the discipline of history. In history, the phrase "the first known" is used while referring to the "first" of something, to be careful. In this way, it is underlined that it is qualified as the first based on the sources discovered so far. Therefore, the definitions made with the adjective "first" by ignoring this are among the significant issues that cause fallacies in history. In addition, the word "the most", which is a little mentioned above, is an adjective that should be used carefully and that may cause fallacies in historical deductions.

First of all, attention should be paid to the use of language to avoid fallacies in the discipline of history. Particularly, making words based on sources and free from precise and sharp judgments will reduce errors. At this point, it is recommended to use the tense in Turkish grammar, which refers to events happening in the past, but heard from someone else, and to use the predicates containing probability.

This study only focused on the deduction aspect regarding informal fallacies. However, Van Drie and Van Boxtel (2008), who formed a framework by structuring the main components of historical reasoning, put forward six elements consisting of the use of basic concepts, the use of field-specific concepts, questioning, use of evidence, contextualization, and deduction. From this point of view, a structure consisting of five elements was suggested by combining the use of basic concepts and considering field-specific concepts as similar content (Gültekin, 2014). In this context, when considering the fallacies falling under these titles, a classification can be made as follows.

- Fallacies of Asking Questions
 - Inaccurate Use of Question Sentences
 - Asking Unnecessary Questions
 - Asking Irrelevant Questions
 - Insufficient/Incomplete Questions
- Fallacies of Using Documents/Evidence
 - Using Wrong Documents
 - Using Documents Inaccurately
 - Wrong Questioning
 - Incomplete Questioning
- Fallacies of Using Language and Concepts
 - Language Inaccurately
 - Using Basic and Domain-Specific Concepts Inaccurately
 - Making Wrong Relations Between Concepts
- Contextualization Fallacies
 - Using Time Inaccurately
 - Using Place Inaccurately
 - Sympathy
 - False empathy

- Argumentation Fallacies
 - Exaggeration
 - Irrelevance
 - Ad hominem
 - Reductionism
 - Over-generalization
 - Ambiguity
 - Emotionalization
 - False analogy
 - Faulty justification
 - Faulty causality
 - Criteria-based fallacies
 - Inductive fallacy
 - Stereotypical thinking

The fallacies discussed in the study are given under the deduction title. Since informal logic-based content is presented, descriptions are only based on deductions. However, from the aspect of historical reasoning, fallacies in other reasoning elements that especially have an impact on deduction may also be addressed. From this point of view, a proposal draft is given in the classification regarding the fallacy elements in the elements of historical reasoning. It is thought that further studies are required to detect these fallacy elements and to identify the historical reasoning fallacies.

Because the discipline of history includes thinking in line with fuzzy logic and on the level of informal logic, it is thought that studies should be carried out on correct and faulty reasoning to create a common conceptual language that may be used in the field of history. The structure that may be created in this direction will enable the content of historical thinking skills to be more gradual and teachable for both history education and history teachers.

Conflict of Interest Statement: The author hereby declares that there is no conflict of interest in this study.

References

- Alatlı, A. (2009). *Akılın yolu da bir değıldir*. Ankara: Destek.
- Alatlı, A. (2018). *'Ben böyle düşünüyorum' demekle olmuyor*. İstanbul: Everest.
- Armağan, M. (2020, Ekim). Düşünen tarih. *Derin Tarih*. Erişim (20.09.2021): <https://www.derintarih.com/yazarlar/dusunen-tarih/>
- Armağan, M. (2021, Mart). Geçmiş geçmemiştir, *Derin Tarih*. Erişim (20.09.2021): <https://www.derintarih.com/oteki-osmanli/gecmis-gecmemistir/>
- Baillargeon, N. (2017). *Akılın ve bilimin ışığında eleştirel düşünme kılavuzu* (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot.

- Bardakçı, M. (2020, 20 Eylül). Bu kafaya göre Yahya Kemal de Türk değildir ve Türkçe bilmez!. *Habertürk*. Erişim (19.09.2021): <https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/2809101-bu-kafaya-gore-yahya-kemal-de-turk-degildir-ve-turkce-bilmez>
- Batuhan H. ve Grünberg, T. (1984). *Modern mantık*. 3. Basım. Ankara: ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi.
- Carr, E. H. (2012). *Tarih nedir?*. (M. G. Gürtürk, Çev.). 16. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Commons, M. L. and Richards, F. A. (2003). Four postformal stages. J. Dennick (Eds.). *Handbook of adult development*. (pp. 199-220). New York: Plenum.
- Cryan, D., Shatil, S., ve Mayblin, B. (2011). *Mantık*. (N. Elhüseyni, Çev.). 2. Baskı. İstanbul: NTV.
- Dinç, A. (2019). *Gazete ve dergilerde görülen mantık yanlışları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dobelli, R. (2014a). *Hatasız düşünme sanatı 1* (I. Arda, Çev.). 5. Baskı. İstanbul: NTV.
- Dobelli, R. (2014b). *Hatasız düşünme sanatı 2* (I. Arda, Çev.). İstanbul: NTV.
- Emiroğlu, İ. (2004). *Mantık Yanlışları*. Ankara: Elis.
- Groarke, L. (2007). Informal logic, *Stanford encyclopedia of philosophy*. Erişim (26.08.2021): <https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/spr2010/entries/logic-informal/#His>
- Gültekin, F. (2013). *Ortaöğretimde tarih derslerinin öğrencilerin akıl yürütmeleri üzerindeki etkisi: Aksaray ili örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, F. ve Akça Berk, N. (2018). İnsan, zaman ve mekân: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bağlamsallaştırma becerileri. 5. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı (e-kitap). İstanbul.
- Gültekin, F. (2019). Tarihsel akıl yürütme. N. Hayta, B. Demirtaş, M. Can (Edt.), *Tarihin izinde bir ömür: Prof. Dr. Nuri Yavuz'a armağan* (s. 464-482). Ankara: Berikan.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. 3. Basım. İstanbul: Sabancı Üniversitesi (Eğitim Reformu Girişimi).
- İskender, H. (2020). *Mantık yanlışlarından hareketle öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri ve tutumları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kahneman, D. (2019). *Hızlı ve yavaş düşünme* (O. Ç. Deniztekin ve F. Nayır Deniztekin, Çev.). 12. Basım. İstanbul: Varlık.
- Kamer, V. (2014). *İnformel mantık açısından "akıl yürütme" kavramı üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuhn, T. S. (1982). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (N. Kuyaş, Çev.). İstanbul: Alan.
- Meydan, S. (2021, 30 Ağustos). "Büyük Zafer" Büyük Taarruz. *Sözcü*. Erişim (18.09.2021): <https://www.sozcu.com.tr/2021/yazarlar/sinan-meydan/buyuk-zafer-buyuk-taarruz-6620696/>
- Öner, N. (1998). *Klasik mantık*. 8. Baskı. Ankara: Bilim.

- Paksoy, A. K. (2007). EtienneCopeaux'un "Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine" adlı yapıtı üzerine bir değerlendirme: Tarih eğitim eleştirisi üzerinden Türkiye Cumhuriyeti ulus devletini sorgulamak ya da Kemalizm'le hesaplaşmak. *Mülkiye*. 31(257), s. 87-154.
- Ruggiero, V.R. (2017). *Eleştirel düşünme için bir rehber* (Ç. Dedeoğlu, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Sarıkamış Harekatı'nda donarak şehit olan 90 bin asker anıldı. (2020, 5 Ocak). *Independent Türkçe*.<https://www.indyturk.com/node/113231/haber/sar%C4%B1kam%C4%B1%C5%9F-harekat%C4%B1nda-donarak-ya%C5%9Fam%C4%B1n%C4%B1-yitiren-90-bin-asker-an%C4%B1ld%C4%B1>
- Sutherland, S. (2015). *İrrasyonel*. (T. Uyar, Çev.). İstanbul: Domingo.
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim (12.09.2021): <https://sozluk.gov.tr/>
- Thompson, L. J. (1995). *Habits of mind*. Lanham: University Press of American Inc.
- Tureng sözlük. (2021). *İnformal*. Erişim (12.08.2021): <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/informal>
- Van Drie, J. and Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Toward a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Education Psychological Review*. 20, 87-110.
- Walton, D. (1990). What is reasoning? What is an argument? *Journal of Philosophy*. 87, pp 399-419.
- Walton, D. (2008). *İnformallogic: A pragmatic approach*. 2. Edition. New York: Cambridge University.
- Yaran, C. S. (2011). *İnformel mantığa giriş: Akli hatadan koruma ve iyi kullanma sanatı*. İstanbul: Rağbet.
- Yılmaztürk, O. (2012). *Medyadaki reklamlarda karşılaşılan mantıksal uygunsuzluklar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 9. Baskı. Ankara: Seçkin.

This page left blank...

Tarihte informel mantık ve mantık hataları


Fatma GÜLTEKİN 

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: fatmagultekintarih@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	15.10.2021
Kabul Tarihi	24.10.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1010046
Kaynak Göster	Gültekin, F. (2021). Tarihte informel mantık ve mantık hataları. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(2), 43-56. https://doi.org/10.17497/tuhed.1010046
Etik Beyannamesi	İlgili literatür üzerinden gerçekleştirilen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	

Tarihte informel mantık ve mantık hataları

Fatma GÜLTEKİN 

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: fatmagultekintarih@gmail.com

Öz

Mantığın, doğru düşünmenin, kanıtlamanın, sonuç çıkarmanın, akıl yürütmenin olmadığı bir araştırma alanından, bir inceleme disiplininin bahsetmek mümkün değildir. Dolayısıyla bir inceleme alanı olarak tarih disiplini de mantık, doğru düşünme, akıl yürütme çerçevesinde ürünlerini ortaya koymaktadır. Tarih gibi sözel alanlarda, gündelik dilin kullanılabildiği disiplinlerde informel mantık, klasik ya da modern mantıktan daha iyi bir şekilde kullanılabilmektedir. Bu çalışma informel mantığı, informel mantığın tarih disiplininin doğasına uygunluğunu göstermeyi ve bu doğaya uygunluk çerçevesinde tarihi yorumların mantık hataları açısından nasıl ele alınabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Çalışmada tarih disiplininde informel mantık ve informel mantığın kapsamındaki mantık hataları ele alınmış, mevcut mantık hataları benzer içeriğe sahip olanlar, birbiriyle ilişkili olanlar, beraber görülenler şeklinde düşünülerek sadeleştirilmiş, 13 adet mantık hatası olarak yapılandırılmıştır. Böylelikle çalışmada tarihsel akıl yürütme doğrultusunda tarihsel akıl yürütme hatalarına ilişkin bir sınıflandırma sunulmuştur; “belirsizlik, art niyetli yaklaşım, abartma, aşırı basitleştirme, aşırı genelleştirme, hatalı benzetme, hatalı ölçüt kullanma, hatalı tümevarım, hatalı nedensellik, duygusallaşma, alakasızlık, hatalı gerekçelendirme, klişeleşmiş düşüncedir”. Sunulan bu 13 mantık hatası, çeşitli tarihi yorumlar ve açıklamalardan örneklerle tarihçiler ve tarih eğitimcilerine bu konuda açıklayıcı bilgi sunulmaya çalışılmıştır. Sonraki çalışmalarda mantık hatalarının tarihçiler ve tarih eğitimcilerinin kullanımıyla tarihsel düşünmeyi arttırmada işe yarayıp yaramadığına ilişkin belirlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: tarih, informel mantık, mantık hataları, tarihsel akıl yürütme

Giriş

Mantık, “doğru düşünme sanatı ve bilimi; doğru düşünmenin yolu ve yöntemi” (TDK, 2021), “doğru ve yanlış ayırt etme aracı” (Karaçay, 2003), “doğruluğu sağlayan savların incelenmesi” (Cryan, Shatil ve Mayblin, 2011:3) şeklinde ifade edilmekte ve doğruya ulaşma araç ve yöntemi olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra hem akıl yürütme hem de belgeleme şeklinde iki yönlü olarak da değerlendirilmektedir (Batuhan ve Grünberg, 1984). Nitekim bir bilim dalı olmanın yanı sıra düşünme tarzını belirtmek için de kullanılmaktadır. Bu bağlamda da mantıklı düşünme, doğru ve tutarlı düşünme olarak ifade edilmektedir (Öner, 1998:14). Mantık doğrularla ilgilendiği kadar “yanlış düşünme, yanlış akıl yürütme, yanlış konuşma, yanlış kanıtlama ve yanıltıcı tartışmaların farkına varma” (Yaran, 2011:13) gibi unsurları da

içermektedir. Dolayısıyla düşünme hatalarının tespit edilmesi de doğrunun tespit edilmesinde önemli bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Bilim adamlarınca ileri sürülenler “düşünceleri billurlaştırmak ve örgütlemek için biçimlendirilmiş varsayımlar” ve “doğrulanmaya ya da düzeltilmeye yahut çürütülmeye açık” yapılar olarak ele alınmıştır (Poincare akt., Carr, 2001: 114). Bu çerçevede mantığın, doğru düşünmenin, kanıtlamanın, sonuç çıkarmanın, akıl yürütmenin olmadığı bir araştırma alanından, bir inceleme disiplininin bahsetmek mümkün görünmemektedir. Bir inceleme alanı olarak tarih disiplini de mantık, doğru düşünme, akıl yürütme çerçevesinde ürünlerini ortaya koymaktadır. Nitekim mantığın felsefedeki tanımı olarak sunulan “düşüncenin ve düşüncenin varlık biçimlerinin, öğelerinin, türlerinin, olanaklarının, yasalarının ve düşünce bağlamlarının bilimi” (TDK, 2021) şeklindeki tanımı da düşünceyi, düşüncenin varlık biçimlerini, öğelerini, türlerini, olanaklarını ve bağlamlarını ortaya koyan bir alan olarak tarih disiplini de ilgilendirmektedir.

Tarihsel süreçte en kapsayıcı haliyle üç mantık türünden bahsetmek mümkündür: Bunlar klasik mantık, modern mantık ve bulanık mantıktır. Bu mantık türlerinden klasik ve modern mantık katı kurallara sahip bir mantık anlayışı iken; bulanık mantık katı kurallardan sıyrılan, grileri, olasılıkları ve çok boyutluluğu ele alan bir mantık türüdür Tarih disiplininin de bulanık mantık ile daha bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Tarih felsefesine, tarihin ne olduğuna ve nasıl yapılması gerektiğine ilişkin literatürde yer alan bağlamsallaştırma, yer zaman ve kişi faktörü, kaynakların özelliği, sebep sonuç ilişkisinin vurgulanması, durumdan duruma değişebilme, kaynağın niteliğine göre olasılıkları göz önünde bulundurma gibi faktörler bulanık mantık içeriğine daha yakındır (Gültekin, 2019: 466). İformel mantık, biçimsel olmayan yapısı ile daha çok bulanık mantıkta yerini bulmaktadır. Kuhn (1982:9) günümüz bilgisinin de dünyanın, toplumun ve tarihin koşulları bağlamında doğruyu ve yanlışları farklılaştırabilen bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim tarih eğitiminde de eleştirel düşünme, değerler, çok yönlü bakış açısı ve empati gibi konular üzerinde yoğunlaşan araştırmalarda bulanık mantık kökenli düşünce yapısındaki değişimin izlerini görmek mümkündür (Gültekin, 2013: 3).

Mantık yapısındaki farklılaşma, mantığın buna dayalı düşünme ve akıl yürütme biçimlerinde de farklılaşmayı öne çıkarmıştır. Bu açıdan yukarıda ana akım olan klasik, modern ve bulanık mantığın işleyiş tarzları, biçimleri açısından iki tür ele alınmaktadır. Bunlardan biri formel, diğeri ise informel mantıktır. Formel mantık/düşünme/akıl yürütme¹, çıkarımın biçimi ve doğruluk değeri ile uğraşmaktadır (Walton, 1990) ve doğru-yanlış, iyi-kötü şeklinde ikili bir mantık sistemine sahip tek yönlü, kurallı, doğruluk değerine sahip bir akıl yürütme özelliği göstermektedir (Commons ve Richards, 2003). Türkçe’de “informel” olarak kullanılan “biçimsel olmayan, resmi olmayan” (TDK, 2021) şeklinde bir sıfat olarak tanımlanan kavram, İngilizce Türkçe sözlükte “gayri resmi, kanunen geçersiz, konuşma diline özgü, biçimsel olmayan” şeklinde karşılanmaktadır (Tureng, 2021). Şekilsel geçerliliği temel bir kriter olarak görmeyen informel mantık (Yaran, 2011:22), formel mantığa göre daha az biçimsellik taşımakta, daha az ve iddiasız teknik terim kullanmakta, gündelik tartışma ve kanıtlamalara

¹ Mantık daha evvel de bahsedildiği üzere hem bir bilim dalını hem de düşünme ve akıl yürütme sürecini ifade eder anlamlarda kullanılmaktadır. Bunu belli etmek adına üç ifadenin birbirinin yerine kullanılabileceği yönünde bir vurguda bulunulmak istenmiştir. Ancak üçlü kullanım biçimi metnin akışkanlığını bozabileceği için bundan sonraki kısımlarda sadece informel mantık ifadesi kullanılacaktır. İformel mantık ifadesi ile de hem mantık biliminin bir biçim içeriğini hem de düşünme ve akıl yürütme anlamları karşılanmıştır.

daha fazla vurgu yapmakta, daha pragmatik ve pedagojik amaç gütmektedir (Freeman, 1994 akt. Yaran, 2011:19). İformel mantık çıkarım kurallarını araç edinerek içeriğin tartışılmasını ve mantıksallığı bir arada almaya çalışmaktadır (Kamer, 2014: 79). İformel mantık, günlük konuşmalardaki söylem bağlamlarında geçen kanıtları belirlemek, çözümlmek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Kanıtlar bağlamdan bağımsız bir biçimde değil, durum bazında oluşturulmakta ve değendirilmektedir (Yaran, 2011:20). Bu yönüyle de tarihteki bağlam ve tarihi kanıtların değerlendirme biçimleri için daha uygun bir akıl yürütme olarak kendini göstermektedir.

Bugünün informel mantığının asıl kökeni, günlük konularla daha yakından ilişkili bir eğitim verilmesi gerektiğini savunan 1960'ların toplumsal ve politik hareketleridir (Groarke, 2007). İformel mantık kavramı ilk kez 1964'te kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramı kullanan kitaplardan birinde dilin mantıktaki rolüne ve mantık hatalarına ağırlık veren bir anlayışı; diğerinde ise formel mantıkta ele alınmayan konuları ve kanıt örneklerinin güncelleştirilmesi yönündeki bir anlayış sergilenmiştir (Yaran, 2011:14).

İformel mantık hareketini farklı bir boyuta taşıyan 1980'de Kaliforniya Devlet Üniversitesi'nin eleştirel düşünmeyi orta öğretim sonrasındaki eğitim için resmi bir ders olmasını şart koştuğu kararnamesidir (Yaran, 2011:31). Dolayısıyla bugün eleştirel düşünme anlamında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu informel mantık ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmektedir². İformel mantık sosyal bilimlerde, muhakeme ve mantıklı yorumlama için empati, eleştirel bakış, dilin dikkatli kullanımı, belirsizlikle başa çıkma, iyi bir argümanın güçlü ve zayıf noktalarını tanıma, kanıtları dikkatli inceleme, iddianın arkasındaki kanıtlamaya dikkat etme, sonuçları belirleme, laf kalabalığının arasından ana hatları farketme, spesifik iddiaları ve uzman bilgisini sorgulama gibi iyi pragmatik ve pratik beceriler gerektirir (Walton, 2008: XI). Nitekim tarih disiplinine uygun ve hali hazırda da kullanılan akıl yürütme informel niteliktedir. Çünkü tarih çalışmasında birey kötü yapılandırılmış problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu kötü yapılandırma da çıkarımlara ve kanıta dayalı olarak sonuçların daha fazla veya daha az olasılık barındırmasından ileri gelmektedir (van Drie ve van Boxel, 2008). İşte bu yönüyle tarih alanında üstesinden gelinmesi gereken görevler informel mantık ile aynı içeriğe sahip görünmektedir.

Türkiye'de informel mantık, düşünme ya da akıl yürütme hataları üzerine yapılan çalışmaların temelde dayandığı yabancı menşeli kaynaklar Walton, Johnson ve Blair, Freeman, Kahane tarafından ortaya konmuş içeriktir (Dinç, 2019; Emiroğlu, 2004; İskender, 2020; Kamer, 2014; Yaran, 2011; Yılmaztürk, 2012). Ancak bu çalışmalarda ortaya konulan hatalar "safсата, mantık hatası, mantık yanlışı, yanıltmaca" gibi farklı isimlerle ele alınmaktadır. Ortak bir kavramsallaştırma söz konusu değildir. Çalışmada bunlardan mantık hatası ifadesi içeriğinin daha net anlaşılır özellikte olduğu düşüncesiyle tercih edilmiştir.

İformel mantık alanında yapılan çalışmalar açısından durum incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak yöntem ve amaçlara, sıradan kanıtlamayı kavramsallaştırmak için mantık hatalarına ve informel mantığın yararlılığına, tümevarımsal ve tümdengelimsel argümanlar arasındaki ilişkinin doğru anlaşılmasına, diyagram tekniklerinin yararlılığına yoğunlaştığı görülmektedir. İformel mantık alanında yapılan çalışmalarda özellikle hatalar konusunda ortak bir sınıflandırma oluşturulamamıştır. İformel mantık bağlamında ele alınan ve tartışılan hatalar konusunda temel olarak sonucu onaylamak ve öncülü reddetmek gibi

² Örneğin Baillargeon, 2017; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008; Ruggiero, 2017; Thompson, 1995.

biçimsel yanılgılar ele alınmıştır (Groarke, 2007). Ele alınan bu hatalarla farklı kategori ve isimlerle farklı listeler ortaya konulmuştur.

Mantık hatalarını ortaya koyan çalışmaların başlıcaları arasında yer alan ve informel mantık konusunda temel dayanaklardan biri olan Walton (2008: 21), 6 adet yaygın ve temel mantık hatası ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Ruggiero (2017), temel sorunun “benimki daha iyi” anlayışı çerçevesinde şekillenen “bakış açısı hataları, yöntemsel hatalar, ifade hataları ve tepki hataları”nı ele almıştır. Türkiye’de mantık yanlışlarıyla ilgili en önemli listelerden biri, mantık yanlışlarını “biçim yanlışları, içerik yanlışları ve diğer yanlış çeşitleri” şeklinde 3 başlık altında ele alan Emiroğlu’nun (2004) listesidir. Emiroğlu, içerik yanlışlarını “lafız yanlışları ve mana yanlışları” şeklinde iki kategoride; diğer yanlışları ise “konudışılık yanlış, uydurma delil yanlış, gelişigüzel kurulmuş eksik delil yanlış ve yanlış zan yanlış” gibi 4 kategoride ele almıştır. Informel mantık hatalarını 7 ana grupta 47 tür olarak ele alarak detaylandırmıştır. Yaran (2011) ise ağırlıklı olarak Walton temelli informel mantığı ele almış ancak “yanıltmaca” ismi ile tanımladığı bu hataları Ruggiero odaklı olarak sunmuştur.

Bir diğer isim de bulanık mantığın gelişimi ve düşün dünyasındaki farklılaşma yönüne dikkat çekerek doğru düşünmenin yolunun aynı olmadığı gibi yanlış düşünme için de pek çok safсата olduğunu ortaya koyan Alatlı’dır. Alatlı (2009) “Aklın Yolu Da Bir Değildir” adlı eserinde ve dokuz yıl sonra yayınladığı “Ben Böyle Düşünüyorum Demekle Olmuyor” (Alatlı, 2018) isimli eserinde safsatalar üzerinde durmuş; 10 grup altında 48 tür düşünme yanlışını örnekleri ile açıklamıştır. Alatlı iki eseri arasında bazı grup ve safсата isimlerinde değişiklik yapmıştır. Alatlı (2018) “biçimsel safsatalar” dışında ele aldığı ve “serbest safsatalar” ismini verdiği hataları “belirsizlik grubu, hatalı kıyas grubu, adam karalama grubu, hatalı sınıflandırma grubu, konunun özünü kaçırma grubu, şaşırtma grubu, tartışmalı neden grubu, istatistiksel hata grubu, icazet grubu ve duygulara hitap grubu” olmak üzere on başlık altında toplamıştır. Bunlardan başka Dobelli (2014a, 2014b) herhangi bir sınıflandırmaya gitmeden örnekleriyle bağlantılı olarak adlandırdığı 104 düşünme hatasını ele almıştır.

İnsanın hatalı düşünmesi, eleştirel düşünme, karar verme gibi konuların önemli bir kısmının psikoloji ve sosyal psikoloji disiplinleri içinde de çalışıldığı görülmektedir (Baillargeon, 2017: 171-192; Dobelli, 2004a ve 2004b; Kahneman, 2019; Ruggiero, 2017: 179-199, 247; Sutherland, 2015). Ancak bunlarda insanda bilinçsizce etkili olan algı faktörünün etkisi ile ortaya çıkan karar verme ya da hatalı düşünme unsurlarından da bahsedilmektedir. “Düşünme hataları, mantık yanlışları, safsatalar” şeklinde ifadelendirilen hatalı akıl yürütmelere yer veren eserler alanları gereği günlük yaşantı, iş dünyası, siyaset, medya gibi alanlardan örneklerle değinmişlerdir. Bu kaynaklarda birbiriyle aynı içeriğe sahip yanlış türleri farklı adlarla ele alındıkları gibi, bazılarında da farklı tür yanlışlara yer verilmiştir. Dolayısıyla yanlışların türleri ve isimleri konusunda bir ortaklık sağlanamamıştır. Tarih disiplini düşünüldüğünde söz konusu adlandırmaların bir kısmı fazlaca felsefi içerikli, bazıları da içeriksiz bir durumda kalmaktadır. Bu çalışmada ne mantık disiplininde olduğu kadar katı kurallar çerçevesinde ne de psikoloji ve sosyal psikoloji disiplinlerinde olduğu gibi algı gibi bilinç dışı unsurların etkisi çerçevesinde informel mantık ele alınmıştır. Literatürde sıralanan mantık yanlışlarının sayıları söz konusu olduğunda tarihi incelemelerde araştırmacıların ve tarih eğitiminde öğretmenlerin rahatça analiz yapabilecekleri bir yapı söz konusu değildir. Araştırmada bunun giderilebilmesi adına tüm mantık hataları arasından bir derleme yapılmıştır. Çalışma ile tarihi bir konuyu, olayı, kişiyi, kanıtı ya da yorumu inceleme eylemi içerisinde sergilenen akıl yürütme hataları informel mantık çerçevesinde ele alınmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada literatürden hareketle tarihte sıklıkla görülen mantık hatalarına ilişkin derleme yapılmıştır. Derleme yapılırken, informel mantığın en çok çalışıldığı alanlardan biri olarak medyaya yönelinmiş ve bunun için tarihle ilgili köşe yazıları ele alınmıştır. Bunun yanı sıra sunulan fikirleri destekleme ya da reddetmenin amaç olduğu eleştiri türü düşünülmüş ve bu bağlamda tarihi bir eleştiri metninden örneklere yer verilmiştir. Ayrıca tarih öğretimi sürecinde mantık hataları ile sıkça karşılaşılan öğrenci cevap ve yorum örneklerinden de yararlanılmıştır. İlgili literatür üzerinden gerçekleştirilen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çalışmada literatürde informel mantık hatalarının tarih alanında karşılaşılan örnekleri için daha belirgin ve anlaşılır belirleme ve adlandırmalar yapılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede tarih disiplininde sorgulanabilecek akıl yürütme yanlışları aşağıdaki gibi toplam 13 başlık altında toplanmıştır:

- Abartma
- Alakasızlık
- Art niyetli yaklaşım
- Aşırı basitleştirme
- Aşırı genelleştirme
- Belirsizlik
- Duygusallaşma
- Hatalı benzetme
- Hatalı gerekçelendirme
- Hatalı nedensellik
- Hatalı ölçüt kullanma
- Hatalı tümevarım
- Klişeleşmiş düşünce

Bulgular

Abartma

Bununla bir durumu, kişiyi ya da kanıt olduğundan daha abartılı, daha fazla payı olan bir durum, kişi ya da kanıt olarak sunma yönündeki hata kastedilmektedir. Aynı zamanda bu etkiyi yaratabilmek için sadece olumlu yönleri ele alma böylece olduğundan daha başarılı, daha iyi, daha etkin gösterme hatasıdır. Emiroğlu (2004:191) abartma noktasını vurgulayarak bunu “konuyu taşarak geniş kapsamlı alma” olarak isimlendirmiştir.

Tarih’te “en” ifadesi dikkatli kullanılmalıdır. Hata barındırmaya müsait bir kullanım şeklidir. Bu ifade ile bir şeyi olduğundan daha büyük gösterme eğilimi ortaya çıkabilmektedir. Hatta bununla bahsedilen “şey” bir nevi zirveye oturtulmaktadır. Örneğin Meydan’ın (2021) Büyük Taarruz için kullandığı “dünyanın en haklı, en meşru savaşı” ifadesi bir *abartma* örneğidir. Bu ifade bir hata olarak değerlendirilmez ise Büyük Taarruzdan önceki Sakarya Savaşı ya da işgallere karşı bölgesel direnişler, bunun kadar haklı olmamaktadır. Dahası dünya tarihinde de hiçbir savaş bu kadar haklı olmamaktadır. İfadenin alındığı köşe yazısının 30

Ağustos'ta yayımlanmış olması buna aynı zamanda bir *duygusallaştırma* hatasını da eklemektedir. Bir olayın yıldönümü ele alınırken o olayın önemini vurgulamak ve böylece etki uyandırmak adına bu tip hatalara sıkça rastlanmaktadır. Bu yüzden farklı olaylarla ilgili farklı kişilerin ağzından aynı sözcüklerin dökülmesi gibi durumlarla karşılaşmaktadır.

Hali hazırda çok göze batmayacak ancak yine de abartma olarak nitelendirilebilecek bir başka örnek ise Paksoy (2007:90) tarafından darbenin olumsuz anlamını arttırmak için ifade edilen nitelemedir. Paksoy makalesinde Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde yapılan tarih çalışmalarına dair Copeaux'un darbe nitelendirmesine karşıt olarak darbenin anlamını vurgulamaya çalışmıştır. Bu noktada "Darbeden söz ettiğimiz zaman, söz konusu darbeden önce çağın gereklerine uygun bir tarih anlayışı ve eğitiminin varlığını kabul etmiş oluruz." şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Burada "çağın gereklerine uygun" ifadesi ile darbenin olumsuz anlamını arttırmak amaçlı bir *abartma* yapılmıştır. Darbe, varolana ilişkin bir harekettir. Varolan ise çağın gereklerine uyabilir de uymayabilir de. Çok belirgin olmasa da bağlama göre bu yönlü bir kullanım da *abartma* hatası olarak nitelendirilebilir.

Alakasızlık

Bu hata ile konudan uzaklaşma, konunun içinden çıkılmaz bir kısır döngüye dönüştürülmesi, hatalı ilişki kurulması ya da ilişkisiz olanların bir araya getirilmesi, vurgulanması, birbiriyle uyumlu olmayanların karşılaştırılması, olmayan şeyler üzerinden kesin yargının ortaya konulması (Alatlı, 2018: 112-113, 116; Emiroğlu, 2004: 222; Ruggiera, 2017: 220) tarzındaki hatalar kastedilmektedir.

Bu başlık altında ele alınabilecek örneklerden biri Armağan'ın (2021) "Geçmiş Geçmemiştir" isimli yazısıdır. Armağan çağ tasniflerinin her zaman sorun olduğunu ve "Rönesans diye bir çağ var mı yok mu?" sorusunun tartışıldığını ifade etmektedir. Burada kavram kullanımından kaynaklanan ve sonrasında çağ kavramının sorunlu olduğuna ilişkin yapılan bir *alakasızlık* hatası söz konusudur. Rönesans, kelime anlamı olarak yeniden doğuş olarak nitelendirilmekte, Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2021) "XV. yy.'dan başlayarak İtalya'da ve daha sonra diğer Avrupa ülkelerinde hümanizmin etkisiyle ortaya çıkan, klasik İlk Çağ kültür ve sanatına dayanarak gelişen bilim ve sanat akımı" olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla çağ değildir ve çağ olarak ifade edilemez. Bir akım olarak tanımlanmasının yanı sıra bir "olgu" olduğu da söylenebilir. Olgular, "birtakım olayların dayandığı sebep veya bu sebeplerin yol açtığı sonuç, vakıa" (TDK, 2021) olarak tanımlanmaktadır ki Rönesans da bu içeriğe sahip bir kavramdır. Dolayısıyla çağ kavramının Rönesans üzerinden örneklendirilerek sınıflandırılmasına dair çıkarımda bulunmak *alakasızlık* hatası olarak değerlendirilebilir.

Bazen çıkarım yapılırken öncüllerin ya da sonucun kendinden önce sunulanların tekrarı olarak sunulması söz konusu olmaktadır. Örneğin "insana ve insanın içinde bulunduğu topluma yer vermeyen tarih olamaz, çünkü..." şeklinde tamamlanması istenen sonuçtan öncüllere yönelik akıl yürütme sürecinde öğrencinin "insanlardan toplumlar oluşmuştur" ya da toplumlar insanların bir araya gelmesiyle oluşur" şeklindeki açıklaması *alakasızlık* örneğidir. Burada sunulanın içeriğindeki bilgiler farklı bir şekilde ele alınıp tekrar edilmektedir ancak sorulan ya da istenenle ilişkili bir açıklama sunulmamaktadır. Bu bağlamda kurulmayan ilişkiden dolayı alakasızlık olarak nitelendirilebilir.

Art Niyetli Yaklaşım

Bununla kasıtlı olarak bir durumu öne çıkarmaya çalışma ya da yanlı bir tutum sergilenmesi, etiketleme karşı tarafa saldırma ya da düşüncesini doğrudan reddetme şeklinde

yapılmış hatalar ele alınmaktadır (Alatlı, 2018: 106-110; Emiroğlu, 2004: 180-183; Ruggiero, 2017: 234-236, 238-240) . Örneğin; Lale devri için sıkça karşılaşılan “zevk ü sefa devri” ifadesi bu devri daha olumsuz gösterme yönlü bir yaklaşımdır. Bu ifadeyle döneme ilişkin tek bir yön ele alınarak bir etiketleme yapılmaktadır ve bu yönüyle de *art niyetli yaklaşım* hatası yansıtılmaktadır. Aynı zamanda ifadenin klişe olarak kullanılması sebebiyle *klişeleşmiş düşünce* hatası da sergilenmektedir.

Aşırı Basitleştirme

Bununla abartmanın tam tersi bir durumu, kişiyi ya da kanıtı olduğundan daha aşağı ve etkisi yokmuşçasına ele alma şeklindeki hata ifade edilmektedir. Kanıtın, nedenin ya da sonucun, konunun tümünü açıklamakta çok basit kalması durumudur (Emiroğlu, 2004:39). II. Bayezid döneminde önceki ve sonrasındaki dönemlere nazaran Osmanlı Devleti'nin toprak genişlemesinin daha az olması sebebiyle II. Bayezid'in kötü bir padişah olduğu yönündeki algı *aşırı basitleştirme* hatasına örnek olarak verilebilir.

Aşırı Genelleştirme

Bir durum ya da yorumu başka durumlar için de geçerli görme; bütünü bazı parçalarına uygun düşen noktaları bütünü tümüne mal etme; klişeleşmiş, basmakalıp ifadelerden hareketle çıkarımda bulunma gibi unsurları içermektedir (Ruggiero, 2017:206-207). Aşırı genelleştirmeye ilk örnek Gültekin ve Akça Berk'in (2018:782) öğrencilerin bağlamsallaştırma hatalarını tespit etmek amaçlı yaptıkları çalışmada öğrencinin metninde yazdığı Göktürk Yazıtları yapılırken “bozkırın zor şartlarında verdiğimiz çabaya değer” (3. Sınıf) ifadesidir. Buradaki hata bozkır şartlarının zor olduğu ile ilgili algının bozkırda tüm yaşamını geçirmiş insanlar için de düşünülmesidir. Burada aşırı genelleştirme yapılarak tüm insanlar için bozkır şartlarının zor olduğu algısı sunulmuştur.

Aşırı genelleştirmeye farklı bir örnekle Paksoy'un (2007:106) Copeaux'un Türk Tarih Tezi'ne yaptığı yorumu eleştirisinde karşılaşılmaktadır. Paksoy “Oysa insanların ortak atasının Orta Asyalı olduğu ve uygarlığın dünyaya Orta Asya'dan yayıldığı düşüncesi, bugünde bilim çevrelerinde kabul görüyor.” şeklinde gerekçelendirmesini yapmış iken ardından “Sayın Jacques Chirac bile hepimiz Bizans'ın çocuklarıyız diyerek Türklerin ve Avrupalıların aynı kökenden geldiklerini ileri sürmedi mi!” sözleri Fransa'nın başkanının tüm Fransız vatandaşlarını bağlayıcı bir etkisi olduğu; tüm Fransızların, başkanlarının tarih konusundaki fikrini savunmaları gerektiği yönündeki algıdan kaynaklı bir *aşırı genelleştirme* örneği sunmaktadır. Bu aynı zamanda hem başkanın tarihçi olmamasından hem de onun sözlerinin Copeaux'u bağlamayacağından dolayı *hatalı ölçüt kullanımı* hatası örneği de sergilemektedir.

Bir diğer örnek de Armağan'ın (2020) “Bizde umumi bir hastalık gibidir. Tarihçiler malzemeleri üzerinde düşünmeyi, felsefeciler de tarih okumayı pek sevmez” şeklindeki “biz, umumi, tarihçiler, felsefeciler, sevmez” şeklindeki çoğul ve geniş zamanla kurduğu ifadelerde kendini bulan *aşırı genelleştirme*dir. Burada bahsettiği iki mesleği yapmayan biri olarak yazarın, disiplinlerin kendilerine özgü yapılarını ve bahsettiği ifadelerin ilgili alanların birer alt disiplini, yani çalışma alanı (tarih felsefesi ve felsefe tarihi) olduğu kısmını gözardı ederek aynı zamanda *aşırı basitleştirme* hatası da sergilediği söylenebilir.

Belirsizlik

Aynı anlama gelen sözcükler, çok anlamlı ifadeler, vurgulanan ögenin tam olarak anlaşamadığı akıl yürütme durumlarıdır. Türkçe’yi iyi kullanamamaktan, cümlede kelimelerin veya ifadelerin açık ve net olarak ifade edilmemesinden, belirsizlik içermesinden kaynaklanan hatalardır (Alatlı, 2009:86 ve 2018:97; Ruggiera, 2017: 221-222). Örneğin; Gültekin’in (2014:208) öğrencilerin akıl yürütmelerini belirlemek üzere yaptığı çalışmasında Divan-ı Lügat’it Türk’te yer alan yiyecek isimlerinden oluşturulmuş bir tablo sunulmuş ve öğrencilerden verilen öncüllere dayalı çıkarım yapmaları istenmiştir. “Etin pek çok yemekte hatta tatlıda bile malzeme olarak kullanılıyor olması göstermektedir/ifade etmektedir” şeklinde sunulan öncülleri öğrenci “günümüzde hayvancılık etleri daha çok gelişmiştir” şeklinde tamamlamıştır. Burada Türkçe’yi kullanamamaktan kaynaklı açık olmayan ifadeler özellikle tarih eğitiminde sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu da *belirsizlik* hatasına yol açmaktadır.

Tarih gibi hem bir disiplini ifade eden hem de bir olayın zamanını ifade eden kelimeler de hata oluşturabilmektedir. Nitekim çalışmanın başlığında da bu tip bir yanlış anlaşılmaya yer vermemek adına -Türkçe yazım kurallarına aykırı olsa da- disiplinin kendisini vurgulamak için “Tarih’te” şeklinde bir kullanım tercih edilmiştir. Benzer şekilde köken ve sonrasında kullanılagelen haliyle değişime uğramış kavramlar da sorun yaratabilmektedir. Örneğin “millet” kelimesi köken itibari ile dini ortaklığı ifade ederken zaman içinde değişime uğrayıp daha fazla ortaklığı olan insan topluluklarını ifade eder biçimde kullanılmıştır. Dolayısıyla kavramın ele alınan dönemle bağlantılı olarak bazen aynı dinden topluluğu bazen de nasyonalizmin karşılığı olarak kullanımında karışıklığa neden olabilmektedir.

Duygusallaşma

Bununla tarihin bir ilmi çalışma alanı olduğu göz ardı edilerek konuların fazlaca hikayeleştirilmesi, duygu sömürüleri ya da destanvari anlatım doğrultusunda yapılan akıl yürütme yanlışları ele alınmaktadır. Aynı zamanda tehlike ifadelerine, hamasete ve duygusal ifadelere yer verip bunları dayanak olarak kullanmak kastedilmektedir (Alatlı, 2018; 141-144; Emiroğlu, 2004: 194-199; Ruggiera, 2017: 223-224).

Bazı olayların yıldönümlerinde, olayların önemi vurgulanırken ya da kişilerin kendi önem verdikleri olayları vurgulamaları esnasında çokça karşılaşılan hata örneğidir. Bunun yanı sıra tarihi olayların tarih disiplininin yöntemi çerçevesinde değil de edebi, masalsi bir anlatı ile sunulması da bu hataya örnektir. Çanakkale, Sarıkamış, Milli Mücadele, Haçlı Seferleri, Viyana Kuşatması gibi tarihi anlatılarda bu yönü daha fazla görmek mümkündür. Masalsi anlatının yanı sıra ajitasyon içeren anlatı bazen aşırı genelleştirilerek Fatih devrinde İstanbul’un imkansızlıklar ve çok zor şartlar altında fethedildiğine dair öğrenci yorumuna da sebep olabilmektedir.³

Hatalı Benzetme

Söz konusu tarih disiplini olunca benzetmenin kendisi hata oluşturmaktadır. Yine de oldukça eski ve faydalı bir kullanım sunmaktadır. Hatalı benzetmede yapılan benzetmenin iki unsur arasındaki tüm noktalarda olduğu yönündeki bir algıya sebep olması asıl hataya sebep olan kısım (Emiroğlu, 2004: 223-224; Alatlı, 2018:132). Örneğin sıkça kullanılagelen “kadı, bugünkü hâkim gibidir” ifadesi benzetmeyi “gibi” ifadesi ile hatadan mümkün olduğunca arındırmaya çalışmaktadır. Ancak “kadı, bugünkü hakimdir” denildiğinde temelinde

³ Yazarın kendi ders notlarından alınarak ifade edilmiştir.

benzetmeden yola çıkan ancak sonuçta tamamen yanlışlık ortaya koyan bir tarihi çıkarıma ulaşılmaktadır.

Hatalı Gereçlendirme

Bununla esas olmayan varsayımlar öne sürülmesi ya da bu varsayımlardan hareket edilmesi, niteliksiz kaynak kullanma ve bu tip kaynaklara dayandırma gibi hatalar ele alınmaktadır (Emiroğlu, 2004: 202-203, 205-207; Ruggiera, 2017: 181-185). Hatalı nedensellikte kişiye sunulmuş bir yargının ya da kendisinin verdiği bir kararın gerekçesini açıklama noktasında ortaya çıkan hata türüdür.

Sunulan bir argümanın gerekçelerinin açıklanması durumunda açıklamanın ya da açıklamanın dayandığı kaynakların kullanımının hata barındırması söz konusu olabilmektedir. Örneğin Bardakçı (2020), Rumeli'nden göç edenlerin Türk olmadığı yönündeki iddialara karşı argüman geliştirdiği yazısında Rumeli'yi "Osmanlı imparatorluğu'nun ilk anavatanı" olarak tanımlamaktadır. Osmanlı Devleti Anadolu merkezli kurulmuş bir devlettir ve ilk başkentleri de Anadolu'dadır. Ana vatan ifadesi bir şeyin ilk görüldüğü, yetiştiği yeri gösterir ki Osmanlı Devleti için bu Anadolu'dur. Dahası Fatih dönemine kadar Anadolu toprakları Rumeli topraklarından daha fazladır, Yavuz Sultan Selim döneminden itibaren de yine Anadolu toprakları devletin asıl ağırlığını oluşturmaktadır. Bardakçı'nın Osmanlı'nın Rumeli topraklarında yaşayan insanların Türk olmadığını savunmanın yanlış olduğunu kanıtlamaya çalıştığı yazısında bunu "ilk anavatan" ifadesi üzerinden gerekçelendirmesi, *hatalı gerekçelendirmeye* örnek bir hata olarak gösterilebilir.

Hatalı Nedensellik

Bununla sebeple ilgili hatalar ele alınmaktadır. Tek bir sebeple açıklama, farklı sebepler olabileceğini göz ardı etme, yakın zamanlarda meydana gelen durumların arasında sebep-sonuç ilişkisi kurulması (Alatlı, 2018:128; Emiroğlu, 161; Ruggiero, 2017: 210-211) gibi unsurlar bu hata kapsamındadır. Hatalı gerekçelendirmeden farkı, verilen karar üzerinden değil gerçekleşmiş, ortaya konmuş bir durumun sebep-sonuç ilişkisi bağlamında açıklanmasında hatanın ortaya çıkmasıdır. Burada sonuç değil, sebep bir yargı sunmaktadır denilebilir. Örneğin, Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na girme sebebinin İttihat ve Terakki Partisi'nin Alman hayranlığı olduğu yönündeki söylem olayın tek bir sebeple açıklanıp diğer sebeplerin göz ardı edilmesinden kaynaklı hatalı *nedensellik* örneğidir. Benzer şekilde Sarıkamış Harekatı'nda 90000 askerin donarak öldüğü ifadesi savaş şartlarının ve diğer ölüm sebeplerinin göze alınmadığı bir *hatalı nedensellik* örneği sergilerken; sayının fazlalığı *abartma* ve de vurgulanış biçimi yönüyle⁴ de *duygusallaşma* hatası örneği sunmaktadır.

Hatalı Ölçüt Kullanma

Burada yanlış ölçüt kullanarak değerlendirme yapılması ya da ölçütün yanlış bir şekilde ele alınması kastedilmektedir. Bu anlamda kendi alanında otorite olsa da çıkarımın yapıldığı konuda otorite olmayanın ölçüt olarak alınıp, onun sözlerine göre değerlendirilmede bulunulması söz konusudur (Alatlı, 2018: 135; Emiroğlu, 2004:184-185; Ruggiero, 2017:222). Örneğin, Gültekin (2013:187-188), Kültigin Barkı'nın perspektif bir çiziminin verilip "resimdeki anıt mezarın apıldığı kişi devleti/milleti/toplumunu için önemli bir kişidir" şeklinde yargı sunulmuştur. Ardından öğrencilerden bu yargıyı doğru bulup bulmadıklarını gerekçelendirmeleri istenmiştir. Doğru bulan öğrencilerden bazıları "kapısına bir sürü heykel

⁴ Örneğin Independent Türkçe'nin 5 Ocak 2020 tarihli haberinde "Sarıkamış Harekatı'nda donarak şehit olan 90 bin asker anıldı" şeklindeki ifadelerdir.

dikilmiş”, “çinliler putlara tapar”, “ona doğru namaz kılıyorlar” şeklinde öncüllerini sunmuşlardır. Burada heykel bulunmasının önemli bir kişi olduğunu kanıtlandığının, resimdeki binanın özelliklerinden dolayı buranın bir Çin mezarı olduğunun ve bağdaş kurmuş bir şekilde tasvir edilen heykellerin namaz kıldığının düşünülmesi hatalı ölçüt kullanımlarını göstermektedir. Bunun yanı sıra tek bir sebep üzerinden açıklanmış olması *hatalı gerekçelendirme*, putlar ve namaz kılma üzerinden yapılan tanımlamalar *alakasızlık* hatalarını da sergilemektedir.

Hatalı Tümevarım

Bununla örneklerin doğru biçimde göz geçirilmeden bütün için yargıda bulunulması (Emiroğlu, 2004: 209-211, 221); çıkarım için güçlü olan önermelerin göz ardı edilmesi (Alatlı, 2018:133), tutarsızlık ve çelişki barındıran çıkarımlarda bulunulması (Ruggiero, 2017: 219-220) yönündeki hatalar kastedilmektedir.

Gültekin’in (2014:210) “tablodaki bilgiler doğrultusunda yemeklerde çok fazla et ve süt kullanılması ve bunlara baharatlandırma ve kurutma yöntemlerinin uygulanması göstermektedir” şeklinde Divan-ı Lügat’it Türk’te yer alan yiyecek isimlerinden oluşturulmuş tablodan hareketle çıkarım yapmaları istenen “diğer yiyeceklerin tanınmadığı ve teknolojinin olmadığını, yemeklerde çok fazla et ve süt var, baharatlandırma yapılıyor, kurutma yöntemleri kullanılıyor, farklı tip yiyecekler kullanılmamış, bu yiyecekler bilinmiyor, baharatlandırılarak ve kurutularak uzun ömürlü hale getirilmiş, bunların dışında bir yöntem kullanılmamış, bugünkü yöntemleri bilmiyorlar, bugünkü yöntemler teknoloji ile yapılıyor, o dönemde teknoloji yoktur” şeklindeki düşünme sıralamaları neticesinde vardıkları çıkarım *hatalı tümevarım* örneği olarak nitelendirilebilir.

Klişeleşmiş Düşünce

Bununla daha fazla inceleme gereği duymadan klişeleri, basmakalıp ifadeleri ve yaygın, popüler düşünceleri aynen alıp kullanma yönündeki hatalar kastedilmektedir (Alatlı, 2018: 137; Emiroğlu, 2004: 192, Ruggiera, 2017: 186, 204-205). Aşırı genelleştirme hatası içinde de klişelerden bahsedilmektedir. Ancak aşırı genelleştirmedeki klişe kullanımı, hatalı olmayan klişeleri bir öncül olarak kullanarak klişenin çok daha fazla durum veya kişi için genellenmesi meselesidir. Buradaki hata ise klişenin nispeten hata barındırması ve bunun kullanımı ile hatanın oluşmasıdır.

Bu tip bir hataya örnek olarak “Misak-ı Milli” kavramının ülke sınırları, hatta bugünkü ülke sınırları (Paksoy, 2007: 93) olarak çevrilerek kullanılması sunulabilir. Pekçok tarih öğretmeni bu şekilde kavramı sunabilmektedir. Oysa bu kavramın asıl anlamının milli yemin olması ve bugünkü sınırları kapsamaması kısmı gözardı edilebilmektedir. Bu yönüyle *klişeleşmiş düşünce* hatası sergilenmektedir.

Mantık hatalarından mümkün olduğunca arınmış bir tarih disiplini arzu edilendir. Elbette hatalarla karşılaşmak doğaldır ancak kasıtlı ve süreklilik gösterir bir şekilde karşılaşılması alana zarar verebilmektedir. Özellikle çoğunluğa ulaşabilen medyada karşılaşılan popüler tarih anlatılarının yukarıdaki hata türlerinden arınmış bir biçimde hazırlanması tarih disiplininin mantık yapısının toplumun geneline benimsetilmesi açısından daha önemli görülebilir.

Sonuç

Bu çalışmada tarih disiplini içinde informel mantık ve informel mantığın kapsamındaki mantık hataları ele alınmış, mevcut mantık hataları benzer içeriğe sahip olanlar, birbiriyle ilişkili olanlar, beraber görülenler şeklinde düşünülerek sadeleştirilmiş, 13 mantık hatası seçilmiştir. Ortaya konulan bu mantık hataları çeşitli tarihi içerik doğrultusunda örneklendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Mantık hatalarının bilinmesi ve ayırt edilmesi, düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin, bilgi üretme süreçlerinin niteliğini arttırıcı bir unsur olacaktır. Bu bağlamda ileride söz konusu bu mantık yanlışları üzerinde daha detaylı incelemeler yapılması uygun olacaktır. Örneğin, araştırmamda yapılandırılan mantık hatalarının tarihçiler ve tarih eğitimcilerinin kullanımıyla tarihsel düşünmeyi arttırmada işe yarayıp yaramadığına ilişkin belirlemelerin yapılacağı çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ele alınan bu 13 hatanın dışında tarih disiplini için özellikle bazı temel hatalara dikkat çekilebilir. Tarih'te herhangi bir şeyin "ilk" olduğunu söyleme konusunda dikkatli davranılarak "bilenen ilk" ifadesi kullanılır. Bu şekilde şimdiye kadar edinilmiş kaynaklar doğrultusunda ilk olarak nitelendiği vurgulanır. Dolayısıyla bunun ihmal edilerek "ilk" sıfatı ile yapılan tanımlamalar tarihte hataya sebep olan önemli hususlardan biridir. Bunun yanı sıra yukarıda da nispeten değinilen "en" ifadesi de dikkatli kullanılması gereken, tarihi çıkarımlarda hataya çanak tutan bir sıfattır.

Tarih disiplini içinde hatalardan arınmak için öncelikle dil konusuna dikkat edilmelidir. Özellikle kaynaklara dayanan ve kesin, keskin yargılardan arınmış bir dil kullanmak hataları azaltabilecektir. Kanıtlara dayalı olarak ele alınan noktalarda rivayetin hikayesi olan "-mıdır, -miştir" kalıplarının kullanılması, kanıtlar üzerine yorumların sunulduğu kısımda ise olasılık içeren yüklemelerin kullanılması bunu sağlayabilecek unsurlardan biridir.

Bu çalışmada informel mantık hataları ele alınırken sadece çıkarım boyutuna odaklanılmıştır. Oysaki tarihsel akıl yürütmenin anabileşenlerini ortaya koyarak bir çatı oluşturan Van Drie ve Van Boxtel (2008) buna ilişkin "temel kavramların kullanımı, alana özel kavramların kullanımı, soru sorma, kanıt kullanımı, bağlamsallaştırma ve çıkarım" dan oluşan altı unsur ortaya koymuşlardır. Buna dayanarak temel kavramların kullanımı ve alana özel kavramların kullanımı benzer içerik olarak görülerek kavram kullanımı altında birleştirilerek beş unsurdan oluşan bir yapı önerilmiştir (Gültekin, 2014). Bu çerçevede yapılan hatalar üzerinde durulduğunda aşağıdaki gibi bir sınıflandırma yapılabilir:

- Soru sorma hataları
 - Soru kalıbını yanlış kurgulama
 - Gereksiz soru sorma
 - İlişkisiz soru sorma
 - Yetersiz (eksik) soru sorma
- Belge/kanıt kullanım hataları
 - Yanlış belge kullanımı
 - Belgeyi yanlış kullanma
 - Hatalı sorgulama
 - Eksik sorgulama
- Dil ve kavram kullanım hataları

- Dili yanlış kullanma
- Temel ve alana özel kavramları yanlış kullanma
- Kavramlar arasında yanlış ilişki kurma
- Bağlamsallaştırma hataları
 - Zamanı yanlış kullanma
 - Mekanı yanlış kullanma
 - Sempati
 - Yanlış empati
 - Empati kuramama
- Çıkarım Hataları
 - Abartma
 - Alakasızlık
 - Art niyetli yaklaşım
 - Aşırı basitleştirme
 - Aşırı genelleştirme
 - Belirsizlik
 - Duygusallaşma
 - Hatalı benzetme
 - Hatalı gerekçelendirme
 - Hatalı nedensellik
 - Hatalı ölçüt kullanma
 - Hatalı tümevarım
 - Klişeleşmiş düşünce

Tabloda araştırma kapsamında ele alınan mantık hatalarına çıkarım başlığı altında yer verilmiştir. Informel mantık temelli bir içerik sunulduğundan sadece çıkarım üzerinden açıklamalara yer verilmiştir. Ancak tarihsel akıl yürütme açısından bakıldığında özellikle çıkarıma etki eden diğer akıl yürütme unsurlarındaki hatalar da ele alınabilir. Bu noktadan hareketle tabloda tarihsel akıl yürütme unsurlarındaki hata unsurlarına dair bir öneri taslağı sunulmuştur. Bu hata unsurlarının tespiti ve tarihsel akıl yürütme hatalarının net bir şekilde belirlenmesi adına yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Tarih disiplininin bulanık mantığa uygun ve informel mantık düzleminde bir düşünme sergilemesinden ötürü doğru ve hatalı akıl yürütme üzerinde çalışmalar yapılarak tarih alanında kullanılabilir ortak bir kavramsal dilin oluşturulması yönündeki çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu yönde ortaya konulabilecek yapı, hem tarih eğitimi hem de tarih öğretmenleri için tarihsel düşünme becerilerinin içeriğinin daha aşamalı ve öğretilebilir olmasını sağlayabilecektir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

Alatlı, A. (2009). *Aklın yolu da bir değildir*. Ankara: Destek.

Alatlı, A. (2018). *'Ben böyle düşünüyorum' demekle olmuyor*. İstanbul: Everest.

- Armağan, M. (2020, Ekim). Düşünen tarih. *Derin Tarih*. Erişim (20.09.2021): <https://www.derintarih.com/yazarlar/dusunen-tarih/>
- Armağan, M. (2021, Mart). Geçmiş geçmemiştir, *Derin Tarih*. Erişim (20.09.2021): <https://www.derintarih.com/oteki-osmanli/gecmis-gecmemistir/>
- Baillargeon, N. (2017). *Aklın ve bilimin ışığında eleştirel düşünme kılavuzu* (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot.
- Bardakçı, M. (2020, 20 Eylül). Bu kafaya göre Yahya Kemal de Türk değildir ve Türkçe bilmez!. *Habertürk*. Erişim (19.09.2021): <https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/2809101-bu-kafaya-gore-yahya-kemal-de-turk-degildir-ve-turkce-bilmez>
- Batuhan H. ve Grünberg, T. (1984). *Modern mantık*. 3. Basım. Ankara: ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi.
- Carr, E. H. (2012). *Tarih nedir?* (M. G. Gürtürk, Çev.). 16. Baskı. İstanbul: İletişim.
- Commons, M. L. and Richards, F. A. (2003). Four postformal stages. J. Dennick (Eds.). *Handbook of adult development*. (pp. 199-220). New York: Plenum.
- Cryan, D., Shatil, S., ve Mayblin, B. (2011). *Mantık*. (N. Elhüseyni, Çev.). 2. Baskı. İstanbul: NTV.
- Dinç, A. (2019). *Gazete ve dergilerde görülen mantık yanlışları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dobelli, R. (2014a). *Hatasız düşünme sanatı 1* (I. Arda, Çev.). 5. Baskı. İstanbul: NTV.
- Dobelli, R. (2014b). *Hatasız düşünme sanatı 2* (I. Arda, Çev.). İstanbul: NTV.
- Emiroğlu, İ. (2004). *Mantık Yanlışları*. Ankara: Elis.
- Groarke, L. (2007). Informal logic, *Stanford encyclopedia of philosophy*. Erişim (26.08.2021): <https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/spr2010/entries/logic-informal/#His>
- Gültekin, F. (2013). *Ortaöğretimde tarih derslerinin öğrencilerin akıl yürütmeleri üzerindeki etkisi: Aksaray ili örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, F. ve Akça Berk, N. (2018). İnsan, zaman ve mekân: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bağlamsallaştırma becerileri. 5. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı (e-kitap). İstanbul.
- Gültekin, F. (2019). Tarihsel akıl yürütme. N. Hayta, B. Demirtaş, M. Can (Edt.), *Tarihin izinde bir ömür: Prof. Dr. Nuri Yavuz'a armağan* (s. 464-482). Ankara: Berikan.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. 3. Basım. İstanbul: Sabancı Üniversitesi (Eğitim Reformu Girişimi).
- İskender, H. (2020). *Mantık yanlışlarından hareketle öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri ve tutumları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kahneman, D. (2019). *Hızlı ve yavaş düşünme* (O. Ç. Deniztekin ve F. Nayır Deniztekin, Çev.). 12. Basım. İstanbul: Varlık.

- Kamer, V. (2014). *İnformel mantık açısından "akıl yürütme" kavramı üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuhn, T. S. (1982). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (N. Kuyaş, Çev.). İstanbul: Alan.
- Meydan, S. (2021, 30 Ağustos). "Büyük Zafer" Büyük Taarruz. *Sözcü*. Erişim (18.09.2021): <https://www.sozcu.com.tr/2021/yazarlar/sinan-meydan/buyuk-zafer-buyuk-taarruz-6620696/>
- Öner, N. (1998). *Klasik mantık*. 8. Baskı. Ankara: Bilim.
- Paksoy, A. K. (2007). EtienneCopeaux'un "Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine"adlı yapıtı üzerine bir değerlendirme: Tarih eğitim eleştirisi üzerinden Türkiye Cumhuriyeti ulus devletini sorgulamak ya da Kemalizm'le hesaplaşmak. *Mülkiye*. 31(257), s. 87-154.
- Ruggiero, V.R. (2017). *Eleştirel düşünme için bir rehber* (Ç. Dedeoğlu, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Sarıkamış Harekatı'nda donarak şehit olan 90 bin asker anıldı. (2020, 5 Ocak). *Independent Türkçe*.<https://www.indyurk.com/node/113231/haber/sar%C4%B1kam%C4%B1%C5%9F-harekat%C4%B1nda-donarak-ya%C5%9Fam%C4%B1n%C4%B1-yitiren-90-bin-asker-an%C4%B1ld%C4%B1>
- Sutherland, S. (2015). *İrrasyonel*. (T. Uyar, Çev.). İstanbul: Domingo.
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim (12.09.2021): <https://sozluk.gov.tr/>
- Thompson, L. J. (1995). *Habits of mind*. Lanham: UniversityPress of AmericaInc.
- Tureng sözlük. (2021). *İnformal*. Erişim (12.08.2021): <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/informal>
- Van Drie, J. and Van Boxtel, C. (2008). Historicalreasoning: Toward a frameworkforanalyzingsutudents' reasoningaboutthepast. *EducationPsychologicalReview*. 20, 87-110.
- Walton, D. (1990). What is reasoning? What is an argument?,*Journal of Plisophy*. 87, pp 399-419.
- Walton, D. (2008). *İnformallogic: A pragmaticapproach*. 2. Edition. New York: Cambridge University.
- Yaran, C. S. (2011). *İnformel mantığa giriş: Akli hatadan koruma ve iyi kullanma sanatı*. İstanbul: Rağbet.
- Yılmaztürk, O. (2012). *Medyadaki reklamlarda karşılaşılan mantıksal uygunsuzluklar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*," 9. Baskı. Ankara: Seçkin.




Turkish History Education Journal

May 2021, volume 10, issue 2

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed>

Interview

Interview with Arthur Chapman

Leyla ES BAKI 

Marmara University, Institute of Educational Sciences, E-mail: esleyla@gmail.com



Arthur Chapman's first degree is in History (Trinity College, Cambridge 1989) and his post-graduate degrees are in Social and Political Science (MPhil, Trinity College, Cambridge, 1991) and History in Education (EdD, Institute of Education, University of London, 2009). He also studied for a PGCE in History and English at the University of East Anglia (1993).

He worked in education research and teacher education at the universities of Edge Hill (2010-13, Reader in Education), London (2008-2010, Lecturer History in Education), and Cumbria (2005-2008, Senior Lecturer, History in Education) before he joined the UCL Institute of Education in 2013. He also worked as a Head of Faculty, Head of History, and teacher of History, Media Studies, Sociology, and related subjects between 1993 and 2005 in Surrey and Cornwall before taking up a full-time university post. In addition, between 2000 and 2001 Chapman worked for Oxford University's Department for Continuing Education on summer school courses for adults.

He is also managing editor of the History Education Research Journal, series editor of The International Review of History Education, series editor of the UCL Press book series Knowledge and the Curriculum, and Deputy Director of the international open peer review journal Public History Weekly. He is a fellow of the Royal Historical Society and an Honorary Fellow of the Historical Association.

Leyla Es Baki: Education has been one of the most affected areas of life as well as the others after the COVID-19 outbreak. From your point of view, in what ways did pandemics affect students' learning and history education?

Arthur Chapman: I was thinking about this question and I'm not sure that I have got specific things to say about history, rather than about how it affected learning in general. I suppose there are some considerations that apply to history in particular. I mean, for example, in England, history is a very literacy-based study. Often working together in groups is very important for teachers because students can work with each other and support each other. And often a teacher moves around the class listening and noticing when students are struggling and then the teacher can intervene and make comments. But it's much more difficult when you have lots of children individually on screens. Sometimes we have the screen switched off. In some schools the policy was that you shouldn't require the students to show their homes I think, generally, the problems are for all subject areas. I can't think of specific

data or specific comments about history and also as well, I just speak to history teachers, so I don't know whether their problems are different from other teachers. It's been extremely damaging to education, as you would expect. It's the biggest disruption in history that I can think of to formal education systems. It's affected people in very different ways, depending on their economic position. I know that many people in private schools in England were able very, very rapidly to move online. They all had the technology, they had the resources, it was very possible. But in lower social and economic situations, it's much more difficult for both the teachers, who often don't have the resources and also the students. I suppose I can think of some ways in which history has been particularly impacted. I mean, quite a lot of the things that we deal with in history are quite difficult, quite emotionally challenging. And I know because one of the things I do in my job is work on the Holocaust and teaching and learning about the Holocaust. I know a lot of schools have simply not done it. They have not taught this topic because they are not comfortable teaching it by distance learning. They want to be in the room so they can support the students. You don't want to just get someone on zoom and then talk to them about genocide and then go away because it's emotionally disturbing for them. Lots of really negative impacts, I think, on education, but some positive things as well. I mean in university education, we're very used to using Zoom online platforms. Even so, we have got better. We've had to get better at doing it. But I think schoolteachers traditionally were not very good at online learning if I can generalize. Some people are very, very good at it but I would say, overall, school teachers did not use Skype very much or Zoom or Teams, and all of a sudden, they had to become much better at online learning. So maybe that's a positive.

Es Baki: I know. I agree that for some teachers, the classroom was their comfort zone. Undoubtedly, what humanity has experienced and actually is still experiencing can be considered as one of the milestones in human history. Should experts in the field of history education consider working on specific themes, i.e. the pandemic, natural disasters, climate crisis, etc., aiming to raise socially conscious world citizens through history with a multidisciplinary approach? What is your opinion on this?

Chapman: I think, yes, but also no. I mean actually, in truth, we do already teach about pandemics in some respects. So, for example, most English students learn about the Black Death, the Bubonic Plague. And I know that teachers who were teaching about that found it much easier this year because the students knew what a pandemic was and they thought, 'Oh, this is suddenly more interesting.' So, in a way, some of these things are already happened. But I think, actually - to go to the 'no' - it wouldn't be a good idea just to start teaching about pandemics. I think we should ask what is the COVID-19 part of? What is the bigger story? And the bigger story, I think, is the Anthropocene. The circumstance we've been in for the last 50 years, and we're only starting to realize, where global systems are being impacted in all sorts of ways. The pandemic is an aspect of this. I think many of the things that arose during the pandemic, for example, everyone suddenly noticed an improvement in air pollution because there were no factories. So, a lot of the things that came up in the pandemic also point to the Anthropocene and so larger issues than just the pandemic. I think we should definitely be teaching those things. I don't know what it's like in Turkey, but in England, history is always quite small-scale. It covers small time periods. We don't do millennia. We don't do thousands of years. Children don't know that that the era we've been in recently was the Holocene. They don't know because we don't teach them. Many teachers don't know what the Holocene is.

Many teachers don't know what the Anthropocene is. So, we don't teach that stuff. We teach 500 years or something. We go back a thousand years we don't go 10,000, 20,000, 30,000 years. And I think also we tend to do national history or European history. If you're lucky, maybe a little bit of Africa, a little bit of China. Possibly no China at all. So, I think history over larger timescales and on a global scale is necessary to understand the world we are in. The world that COVID is part of.

Es Baki: I would like to start with a quote which is my favorite when we discuss historiography in the class. “Until the lion learns how to write, every story will glorify the hunter.” From this perspective, how do you approach the idea with an aim to reach a point that is globally accepted as the standard criteria to teach the untold stories as well as, so to say, “the losers” instead of “the winners”?

Chapman: I have three thoughts about this. It's a really good question. And I agree it's important to do the things that you suggest.

The first thing I would say is that we already do it, in two ways. So, in England, it isn't just political history either. Traditionally history is just politics. It's just the story of the nation-state traditionally. But that's changed for some time in England, going back to the 1960s and the rise of gender history, social history, also labor history. So there were a lot of teachers who did history degrees in the 1960s and 70s and studied social history and wanted to teach it in their schools. And I think the curriculum in England is mostly political, but it has a social history, it has a cultural history, it has gender history already. So I think, yes, it's quite right. We shouldn't just do the kind of political history of the upper class in your country. It should be broader than this. We already do this too, to some extent, and it will be good to do more. So that's the first thing.

The second thing is. In our curriculum already, we have an interesting principle. So, if you look at their description of historical thinking in England, it's quite different from what you would find in America or what you would find in Canada. Actually, it's quite similar to what they have in Germany. So, in England, we have this concept ‘interpretation.’ Interpretation is a technical term for us. We have to do that and in Germany, they have to do ‘deconstruction’ which means the same thing. So in both England and Germany, if you're a history teacher you're obliged to expose your students to different representations and different narratives, and they're supposed to ask, ‘Why is it there's more than one story?’ We already try to look at different perspectives on the past as part of our required curriculum. So, in a way, I think we already do some of these things, but you're right, we need to do a lot more of it. For example, it was very obvious to people in the summer of 2020, with Black Lives Matter. It's quite obvious that our curriculum is Eurocentric, so we need to do much more to broaden the perspectives that we have. But I think a lot of teachers want to do this. They already understand the importance and value of doing it. But there's one thing we don't understand, which it would be good to try and understand, which is the question of indigenous perspectives. History is very rationalistic. History is quite an empiricist. It's a methodology for examining evidence. It's actually materialistic as well. So, it will be good in history lessons to look at the perspectives of indigenous peoples, just to explore a different way of understanding the world. I think history is very much an enlightenment frame of view. What does it look like if we try and see history from the perspective of Native Americans or from the perspective of Aborigines in Australia? What does it look like?

Es Baki: I totally agree and also it helps us to embrace the backgrounds of the students in the class because none of them are from the same background.

Chapman: It's probably the same in Istanbul, as in London. I have been in schools in various places in Cyprus, and various places. And often you have in the middle of the city many many languages spoken. The schools are very multicultural. The same in London. Mind you, there are parts of England where all the kids are the same, they all speak English only and they're all from the same background in the countryside.

Es Baki: Acknowledging the fact that historians or history education are not lawyers or judges of the past, but individuals should be the leaders and decision-makers of their own life and knowing what is told and what students are offered to read also construct a role model for students, what approach would fit best to make students' path lighter and brighter through history learning experience?

Chapman: Well, this is quite a difficult question. I mean, I think actually for a start, sometimes judgment is appropriate. I think sometimes moral reflection is appropriate. There are some things in history where the initial reaction of the children is just to be shocked and astonished because there's a lot of injustice in history. So, I think sometimes history teachers have to have these discussions about the right and the wrong of what has happened in the past. But I would accept that most of the time this is not what we do. Most of the time we're trying to be scientific and reason about what happened using evidence and always that it's difficult to be like that all the time because children often have a personal or a more moral response to something and we need to give them an opportunity to discuss this. So, a history teacher cannot just be a scientific historian. They have to be human being as well. But also as well, if you focus on research and reasoning and all of these things, it's actually quite boring. Children like stories, they like narratives. The encounter with the past should not just be a rationalistic one. It should be sometimes emotional or aesthetic. So, I think as a history teacher, you have to be able to deal with moral questions when they arise. Children want to know 'Why did they all die?' They want to know. Sometimes it's just beautiful or astonishing or amazing or frightening, and there's a kind of aesthetic. So, if you're a teacher, you have to be good at communicating the story. There's a kind of narrative skill. It's not just about being analytical. Having said all of that, I think really most of what we do in history is analysis and argument and reasoning. And the way to do it is to actually try and embody this. The teacher should not just be standing there saying, 'Learn this! Learn this! Learn this! And if you get it wrong...' They should be modeling the kinds of reasoning, the kinds of questioning that we want the students to do. So, a history teacher has to be good at dramatizing inquiry into the past and reasoning about the past. Dramatizing how to interrogate objects and how to draw conclusions. I think all the time we have to develop this persona, this representation of just what it is to be a historian. This is how we make it possible for the students to adopt the perspective of the historian.

Es Baki: From your point of view, what are the most common challenges that children have to overcome today while learning about the past? Do you think that educators/experts should also involve children when making a decision about history education? How do you approach history education at early age? How should it be constructed?

Chapman: So, to start with the last question, my experiences have been in secondary history. I was a teacher of older children, so I don't know a lot about younger children. But I would say that my colleagues - I have colleagues who do research younger children - they tend to adopt the same method that I do. So, I don't think I would teach younger children particularly differently. I think it's still the same idea. We want to get them to ask questions. We want to work with stories, narratives, the remains of the past, evidence, traces, things like that. I think literacy is a big issue with younger children, but I don't think the methodology is profoundly different. I think it's quite similar with older children and younger children. It's just to do with the degree of complexity, the amount of knowledge you have, and the literacy levels. I think history teaching is about getting people to ask questions, engaging them in an inquiry. So, I think we can do this with younger children, as well as with older ones, but I'm not an expert on young children.

What are the difficulties and barriers for children? There's a lot of them that could be discussed, many barriers. I mentioned one - literacy is one. History is a slightly unusual thing. you can't visit the past. It's finished. History is quite abstract. Many children find it too difficult to find it interesting because, first of all, it's about dead people, so they think 'It doesn't have any importance. They're dead. Why do we have to do this? I'm interested in things that are alive.' And that's not unreasonable, because you want to know about things that are happening in your world and that matter in your world. Why should you study this thing that used to be the world centuries ago? So, there are literacy barriers. There's the perception that history is not relevant because it's finished. There's the fact that history is abstract. As a history teacher, you have to try and create this world for children. To help them to understand and imagine and visualize a different world from the past. And I think that's harder than if you're a geography teacher. If I'm teaching geography and I'm studying rivers, we can go to the river. We can stand in the river. If I'm studying the past, all we have are bits and pieces, fragments, traces, and we have to try and reconstruct, reimagine. So those are some difficulties - literacy, the abstract nature of it, the relevance of it. Students seem to think it's irrelevant often. Another problem is parents. Quite often parents say to children 'History? No, it's not going to get you a job. Do mathematics. Do science.' So, actually parents often don't help and I've had students who loved history - they really liked it - but they quit. In England, you can stop history when you're 14 years old. They quit because their parents said to them, 'You need to become a doctor. What you need is physics, chemistry, and mathematics.'

So those are some of the many problems. And I suppose, as well, there are cultural issues as well. So, if you're studying things that students don't think are part of their world or part of their tradition, not only are other people dead, but they're not people like them. If you're studying the French aristocracy or something, what does that mean to a child in the middle of London in a poor area?

So, should you ask students what they want to study? Sometimes, but I don't think about it all the time, because many of the problems aren't to do with things they can change. It still is a good idea, I agree to listen to pupils, because if you don't, how do they make sense of what you're teaching? You have to listen to them, you have to understand their perspective, and you should also respect their interests and try to find out what interests them. But I've already said as well, I think that history is all about asking questions, so it's important to know what questions students want to ask as well. Definitely, definitely listen to children. And I think in any case you have no choice. Teaching and learning are always a negotiation. If I say to them, 'We're going to learn this!' if it doesn't interest them, they aren't

going to learn very well. So I think education is inherently a dialogue. It's a dialogue. But some of the things I don't think the children necessarily understand, let's say my teaching methodology. I don't think I would ask them to tell me how to teach. I would listen to them and understand what worked and what didn't work for them.

Es Baki: Like to supply and also like to answer the needs, you need to know what is demanded by them. So that's why dialogue is important. And one of the challenges maybe because this is also what I have observed, and I don't know if you agree or not, but students have a tendency to see things in a linear perception, for example before the French revolution stuck in their mind. The other event does not start, so they have to stop it. I had a student asking me 'Miss, please tell me when exactly the enlightenment started and when exactly it ended?' There is no answer for this question, but they always see it as linear, not circular. So, they do not make connections. So maybe this is one of the challenges.

Chapman: Yes, that's a really important thing, which I haven't mentioned. Yes, you're quite right. So, I mean, another barrier to understanding history and to learning about it is to do with the conceptual demands of learning history. So, like you say, historians talk about quite abstract things like time periods and eras with a common feature, like the Enlightenment or something like that. And we talk about these big things, which he cannot directly experience, the French revolution, the industrial revolution. They're quite hard to deal with. And, also, children's ideas about the world tend to be based on their direct experience of the world and the past is not something you can experience. So, their ideas about how we can get knowledge don't necessarily work in history. And, also, in the past, people lived differently. They have different values, different beliefs and it's quite hard to explain them. So if you're a child you have a lot of conceptual demands in history and a lot of things that you have to learn. But I mean, this is just a challenge for the teacher. We need to be aware of these things and to pay very close attention to what our children say. I think there's always a feedback loop as a teacher. You're always watching and asking, 'Are they understanding me?' You're always listening to what they're saying.

Es Baki: In general, among children, there is a tendency to feel closer to history or literature when they do not feel comfortable with science or math lessons. Is it the failure of how history is represented or is it children's failure? What do you think?

Chapman: Probably all of these things. So, cultural perceptions of history, how history is understood. is a big barrier to history education. And it's because history means many different things at the same time. So, often, and it's the same in Turkey and England and everywhere, politicians think history is about making positive citizens who identify with their country. That's what they think. I don't think of history like that. I think of history as an inquiry, an investigation, a process of reasoning. So, if you think history is just about telling a positive story about your country so that you can feel proud - and a lot of politicians think this and a lot of parents do as well - then it's understandable that they think history has limited uses. What does it do? It tells you a story. It makes you feel good. Okay. That's it. Part of the cultural representation of history is the problem because it means different things to different people. As well, sometimes people get really quite angry with you if you teach history, analytically, they think, what do you mean questioning our stories? Our government has this phrase, they talk about 'trashing the past.' They say the historians are 'trashing the past' just because they

ask questions. And like with these debates about statues. Should you take down statues. Often people talk as if the past was the statute. The statute is a representation of the past. So partly it's a social issue, partly a cultural construction. Also, many parents don't have a very strong history education, so if their children don't understand what history is, that's not surprising.

Es Baki: Every year, at the beginning of the academic year I ask my students to share their expectations in the history lesson with me and mostly what they expect is to get lost in the past events which they consider too far from what they experience today. It seems that the education we offer prevents them from making connections. What would your suggestions be to the educators at this point?

Chapman: There are two issues, I think, here, and it's to do with the distance, isn't it? That the kids perceive the past as being distant and irrelevant to them. It doesn't have any connection to them.

There's one danger, which is to think 'We must make sure we teach them really relevant history, none of this old stuff. We must teach them things that are very close to now.' Sometimes people think this is what you should do, and this is a mistake, I think. It's a mistake because all of human history is about human beings and human societies and human cultures, and, therefore, it is relevant to everybody. It's just a question of helping children see this. So, the first danger I think is to respond to children's sense that the past is different by trying to get rid of the difference and just teach them modern things. Sometimes people try to do that. This is a mistake, I think.

But I think there is a very good answer to your question because there are researchers who have found the answer. There are studies by a group of people at Amsterdam University of Applied Sciences. There's somebody there who I've worked within the past called Professor Arie Wilschut and his colleagues Dr. Dick van Straaten and Professor Ron Oostdam. These researchers have done a number of different studies about relevance and how we can make the past relevant to students.¹ The positive statistically significant findings of their intervention studies show that if you deliberately and frequently make links between the past and the present and if you discuss similarities and differences between them, this has a really positive effect on children's motivation and perceptions of history. So, I think there are things teachers can do, even if you're teaching ancient history or something that seems totally dead to students. If you can find ways of making connections to things that they care about in the present. And if you deliberately do this in your teaching, the studies from Amsterdam show, there are likely to be positive effects. And, also, it's common sense, isn't it: make links to the students and they will feel connected.

¹ For example: van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>; van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: the construction and validation of the relevance of history measurement scale (RHMS). *Studies in educational evaluation*, 56, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>; van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), 46-67; van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2019). Connecting past and present through case-comparison learning in history: views of teachers and students. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 643-663. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1558457>;

Es Baki: Other than the exceptions, considering the fact that mostly every culture integrates “their” past in history education, do you think that it is an obstacle to a global understanding of history or an advantage? Speaking of the cultural aspect, do the events or a systematic approach to any event matter in history education? What is your point of view?

Chapman: Well, there are two things. One of them is just a personal perspective on it. And then the second one is a philosophical perspective.

So, personally, I've always been quite hostile to this notion that ‘we’ should just teach ‘our’ history and that's because I have lived in many different countries, so I don't know who ‘we’ are. So, I've lived in Spain and Venezuela and America and my parents spent much of their life in Saudi Arabia, also Cyprus. So, I've lived in many places and because of this personal background, my preference really is for a more cosmopolitan approach to teaching. I don't really like ‘nationalizing the past’. The past was never simply one nation. It was always a global system, so that's my personal perspective.


And then philosophically, I think, going back to some of the things we discussed earlier - COVID-19, the rise of China, the Anthropocene - I think the world we live in cannot be understood at the level of the nation-state. It's a global world within inter-connections. You can see how rapidly COVID spread. You can see when Chernobyl happened people in England within one day were feeling the effects. So, I think it's a problem if history is simply the national story or the story of your group. And, also, for another reason. I'm in England, I'm an English citizen, but I've lived in many places. The same is true for many of the students. So, you can't say ‘We are in England, or we are in Turkey, therefore we teach the national story,’ because the class will contain many nationalities, many possible pasts. So, I think it's true that most places nationalize the past and we have to stop that, in my opinion. I think we can have classes in loving your country. You can have classes in civics. Fine. Okay. No problem. But that's not history.

And I think you can do it in lots of ways. Everyday life all the time is pointing to these historical questions about interconnection. So, I love doing it with food with students. I just talk about the food they're eating and then say, ‘Oh, this is interesting, did you know the grains you are eating now come from Iraq, from the Fertile Crescent. And the tomato, the tomato is from South America.’ All the time, even the most basic daily aspects of life connect you to large global processes. And I think in history, we should be exploring those because as we've seen in the last year, as we see with global warming, as we see with all the catastrophes and the opportunities we face and that will shape the future of our children, it's a global thing.

Es Baki: Thank you so much for your answers and for your time.

Chapman: Thank you for the questions.

Arthur Chapman ile röportaj

Leyla ES BAKI 

Marmara Üniversitesi, Eğitim Billimleri Enstitüsü, E-posta: esleyla@gmail.com



Arthur Chapman'ın lisans derecesi Tarih (Trinity College, Cambridge, 1989) ve yüksek lisans dereceleri Sosyal ve Siyasal Bilimler (MPhil, Trinity College, Cambridge, 1991) ve Eğitimde Tarih (EdD, Institute of Education, University of London, 2009) üzerinedir. Ayrıca East Anglia Üniversitesi'nde Tarih ve İngilizce alanında PGCE eğitimi aldı (1993). Edge Hill (2010-13, Reader in Education), Londra (2008-2010, Lecturer History in Education) ve Cumbria (2005-2008, Kıdemli Öğretim Görevlisi, Eğitimde Tarih) Üniversitelerinde eğitim araştırmalarında ve öğretmen eğitiminde çalıştı. 2013 yılında UCL Eğitim Enstitüsüne katıldı. 1993-2005 yılları arasında Surrey ve Cornwall'da Fakülte Başkanı, Tarih Başkanı ve Tarih, Medya Çalışmaları, Sosyoloji ve ilgili konularda öğretmen olarak çalıştı. Ayrıca, 2000 ve 2001 yılları arasında, Oxford Üniversitesinin Sürekli Eğitim Departmanında yetişkinlere yönelik yaz okulu kurslarında çalıştı.

Ayrıca History Education Research Journal'ın yönetici editörü, The International Review of History Education'da ve UCL Press kitap dizisi Knowledge and the Curriculum'da dizi editörü ve uluslararası açık hakemli dergi Public History Weekly'nin Direktör Yardımcısıdır. Kraliyet Tarih Kurumu üyesi ve Tarih Derneği Onursal Üyesidir.

Leyla Es Baki: COVID-19 salgını sonrası hayatın en çok etkilenen alanlarından biri de eğitim oldu. Sizin açınızdan pandemi öğrencileri ve tarih eğitimini nasıl etkiledi?

Arthur Chapman: Bu soruyu düşünüyordum ve genel olarak öğrenmeyi nasıl etkilediğinden ziyade tarih hakkında söyleyecek belirli şeylerin olup olmadığından emin değilim. Sanırım özellikle tarih için geçerli olan bazı düşüncelerim var. Örneğin, İngiltere'de tarih eğitimi daha çok okuryazarlık temelli bir çalışmadır. Genellikle öğrenci grupları halinde birlikte çalışmak öğretmenler açısından çok önemlidir çünkü öğrenciler birbirleriyle etkileşim kurup birbirlerini destekleyebilirler. Çoğu zaman bir öğretmen sınıfın içinde gezinir, sınıfı dinler ve öğrencilerin ne yaptığının farkındadır, sonrasında akışa müdahale edebilir ve çalışmalar hakkında yorum yapabilir. Ancak ekranlarda, tek tek çok sayıda öğrenciniz olduğunda bu durum çok daha zor

oluyor. Bazen kameraları kapatıyoruz. Bazı okullardaki politika, öğrencilerden evlerini göstermelerini istememeniz yönündeydi. Bu yüzden, genel olarak problemlerin tüm dallar için geçerli olduğunu düşünüyorum. Tarihle ilgili belirli verileri veya yorumları düşünemiyorum ve ayrıca, sadece tarih öğretmenleriyle konuştuğum için sorunlarının diğer öğretmenlerden farklı olup olmadığını bilmiyorum. Tahmin edersiniz ki COVID-19 eğitime son derece zarar verdi. Örgün eğitim sistemleri açısından tarihteki en büyük bozulma kanımca. Ekonomik konumlarına bağlı olarak insanlar çok farklı şekillerde etkilendi. İngiltere'deki özel okullardaki birçok insanın çok hızlı bir şekilde çevrim içi hareket edebildiğini biliyorum. Hepsinin teknolojiye erişimi ve kaynakları vardı, bu oldukça mümkündü. Ancak daha düşük sosyal ve ekonomik konumlarda, hem genellikle kaynaklara sahip olmayan öğretmenler hem de öğrenciler için durum çok daha zordu. Sanırım tarihin özellikle etkilendiği bazı durumlar düşünebilirim. Demek istediğim, tarihte uğraştığımız pek çok şey oldukça zor, duygusal olarak oldukça zorlayıcı. Bunu biliyorum çünkü işimde yaptığım şeylerden biri Holokost üzerinde çalışmak ve Holokostu öğretmek ve öğrenmek. Birçok okulun bunu yapmadığını biliyorum. Bu konuyu uzaktan eğitimle öğretmekten çekindikleri için öğretmediler. Öğrencileri destekleyebilmek için odada olmak istiyorlar. Onları Zoom'da ağırlayıp, soykırım hakkında konuştuktan sonra çekip gitmek istemezsiniz çünkü bu onlar için duygusal olarak rahatsız edicidir. Bence eğitim üzerinde gerçekten çok olumsuz etkileri var ancak bazı olumlu şeyler de var. Yani üniversite eğitiminde Zoom online platformlarını kullanmaya çok daha alışkınız. Fakat yine daha da fazla geliştirdik. Bunu yaparken daha iyi olmamız gerekiyordu. Ancak genelleme yapacak olursam, öğretmenlerin geleneksel olarak çevrim içi öğrenimde çok iyi olmadığını düşünüyorum. Bazı insanlar bu konuda çok ama çok iyiler ama genel olarak, okul öğretmenleri daha önce Skype'ı veya Zoom'u veya Teams'i pek kullanmadılar ve birdenbire çevrim içi öğrenimde olduklarından çok daha iyi hale gelmek zorunda kaldılar. Belki bu olumlu bir tarafıydı.

Es Baki: Anlıyorum. Bazı öğretmenler için sınıfın konfor alanı anlamına geldiğine katılıyorum. Kuşkusuz insanlığın yaşadıkları ve fiilen yaşamakta oldukları, insanlık tarihinin dönüm noktalarından biri olarak kabul edilebilir. Sizce tarih eğitimi alanında uzman kişiler pandemi, doğal afetler, iklim krizi gibi konular üzerinde çalışarak tarih aracılığıyla ve disiplinler arası bir bakışla sosyal anlamda bilinçli dünya vatandaşları yetiştirmeyi düşünmeli midir? Bu konudaki görüşünüz nedir?

Chapman: Bence evet ama aynı zamanda hayır. Yani aslında bazı açılardan pandemileri zaten öğretiyoruz. Örneğin, çoğu İngiliz öğrenci Kara Ölüm, Hıyarcıklı Veba hakkında bilgi edinir. Bunu öğreten öğretmenlerin bu yıl bunu çok daha kolay bulduğunu biliyorum çünkü öğrenciler pandeminin ne olduğunu biliyorlardı ve böylece 'Ah, bu birdenbire daha ilginç' diye düşündüler. Bir şekilde bu tarz şeyler oldu. Ama bence, aslında - 'hayır' cevabı açısından- sadece pandemiler hakkında öğretmeye başlamak iyi bir fikir olmaz. Bence COVID-19 neyin parçasıdır diye sormalıyız. Daha büyük olan hikâye nedir? Bence daha büyük olan hikâye Antroposen'dir. Son 50 yıldır içinde bulunduğumuz ve küresel sistemlerin her şekilde etkilendiği yerin farkına varmaya başladığımız durum. Pandemi bunun bir yönü. Sanırım pandemi sırasında ortaya çıkan birçok şey, örneğin fabrikalar falan olmadığı için herkes bir anda hava kirliliğinde bir iyileşme fark etti. Bu nedenle, pandemide ortaya çıkan birçok şey aynı zamanda Antroposen'e ve sadece pandemiden çok daha büyük sorunlara işaret ediyor. Bence kesinlikle bunları öğretmeliyiz. Türkiye'de nasıldır bilmiyorum ama İngiltere'de tarih her zaman oldukça küçük ölçeklidir. Küçük zaman dilimlerini kapsar. Bin yıllık bir süreci, binlerce yıllık bir periyodu işlemiyoruz. Son zamanlarda içinde bulunduğumuz çağın Holosen olduğunu çocuklar

bilmiyorlar. Biz öğretmediğimiz için bilmiyorlar. Birçok öğretmen Holosen'in ne olduğunu bilmiyor. Birçok öğretmen Antroposen'in de ne olduğunu bilmiyor. Yani biz bu şeyleri öğretmiyoruz. 500 yıl falan öğretiyoruz. Bin yıl geriye gidiyoruz, 10.000, 20.000, 30.000 yıl gitmiyoruz. Bence biz de ulusal tarih veya Avrupa tarihi yapmaya meyilliyiz. Şanslıysanız, belki biraz Afrika biraz da Çin görürsünüz. Muhtemelen Çin hiç yok. Dolayısıyla, içinde bulunduğumuz, COVID'in de parçası olduğu, dünyayı anlamak için daha geniş zaman ölçeklerinde ve küresel ölçekte tarihin gerekli olduğunu düşünüyorum.

Es Baki: Derste tarih yazımını tartışırken kullanmayı çok sevdiğim bir sözle başlamak istiyorum soruya: "Aslan yazmayı öğrenene kadar her hikâye avcıyı yüceltecektir." Bu perspektiften, "kazananlar" yerine "kaybedenlerin" anlatılmamış hikayelerini öğretmek için standart ölçüt olarak tüm dünyada kabul gören bir noktaya ulaşmayı amaçlayan bir fikre nasıl yaklaşıyorsunuz?

Chapman: Bu konuda üç düşüncem var. Bu gerçekten iyi bir soru. Önerdiğiniz şeyleri yapmanın önemli olduğuna katılıyorum. Söyleyeceğim ilk şey, bunu zaten iki şekilde yaptığımızdır. Yani İngiltere'deki sadece siyasi tarih değildir. Geleneksel olarak tarih sadece siyasettir. Bu sadece geleneksel olarak ulus-devletin hikayesi. Ama bu İngiltere'de bir süredir değişmekte, 1960'lara ve toplumsal cinsiyet tarihinin, sosyal tarihin ve aynı zamanda emek tarihinin yükselişine geri dönüyor. Yani 1960'larda ve 70'lerde tarih eğitimi alan ve sosyal tarih okuyan ve okullarında öğretmek isteyen çok sayıda öğretmen vardı. Bence İngiltere'deki müfredat çoğunlukla politik tarih üzerine ama sosyal tarih tarafı da var, kültürel tarih tarafı da, cinsiyet tarihi zaten var. Yani bence evet, oldukça doğru. Sadece ülkemizdeki üst sınıfın siyasi tarihini işlememeliyiz. Bundan daha geniş olmalıdır. Bunu da bir dereceye kadar zaten yapıyoruz ve daha fazlasını yapmak iyi olacak elbette. Yani ilk şey bu. İkincisi ise; müfredatımızda zaten ilginç bir ilkemiz var. Dolayısıyla, İngiltere'deki tarihsel düşünce tanımlarına bakarsanız, Amerika'da ya da Kanada'da bulacağınızdan oldukça farklıdır. Aslında, Almanya'daki sisteme oldukça benziyor. Yani İngiltere'de 'yorum' kavramı var. Yorum bizim için teknik bir terim. Biz bunu yapmalıyız ve Almanya'da onlar da aynı anlama gelen "dekonstrüksiyon" yapmak zorundalar. Yani hem İngiltere'de hem de Almanya'da, eğer bir tarih öğretmeniyseniz, öğrencilerinizi farklı temsillere ve farklı anlatılara maruz bırakmak zorundasınız ve onların 'Neden birden fazla hikâye var?' diye sormaları gerekiyor. Dolayısıyla, zaten zorunlu müfredatımızın bir parçası olarak geçmişe farklı perspektiflerden bakmaya çalışıyoruz. Yani, bir bakıma, bunların bazılarını zaten yaptığımızı düşünüyorum ama haklısınız, daha fazlasını yapmamız gerekiyor. Örneğin, 2020 yazındaki Black Lives Matter'ın içeriği insanlar için çok açıktı. Müfredatımızın Avrupa merkezli olduğu oldukça açık, bu yüzden sahip olduğumuz bakış açılarını genişletmek için çok daha fazlasını yapmamız gerekiyor. Ama bence birçok öğretmen de bunu yapmak istiyor.

Bunu yapmanın önemini ve değerini zaten anlıyorlar. Ama anlamadığımız bir şey var ki, denemek ve anlamak iyi olurdu, o da yerli bakış açıları meselesi. Tarih çok rasyonalisttir. Tarih oldukça ampiristtir. Kanıtları incelemek için bir metodolojidir. Aslında aynı zamanda materyalisttir de. Bu nedenle, sadece dünyayı farklı bir şekilde anlamanın yolunu keşfetmek için, tarih derslerinde yerli halkların bakış açılarına bakmak iyi olacaktır. Bence tarih daha çok bir aydınlanma bakış açısıdır. Tarihe Yerli Amerikalıların perspektifinden veya Avustralya'daki Aborjinlerin perspektifinden bakmaya çalışırsak nasıl görünür? Nasıl görünüyor?

Es Baki: Kesinlikle katılıyorum ve ayrıca sınıftaki öğrencilerin geçmişlerini benimsememize yardımcı oluyor çünkü hiçbiri aynı geçmişe sahip değil.

Chapman: Muhtemelen İstanbul'da da Londra'da da aynıdır. Kıbrıs'ın çeşitli yerlerinde ve çeşitli okullarında bulundum. Çoğu zaman şehrin ortasında birçok dil konuşulur. Okullar çok kültürlüdür. Londra'da da aynı. Dikkat edin, İngiltere'de tüm çocukların aynı olduğu, hepsinin sadece İngilizce konuştuğu ve kırsal kesimde aynı kökenden geldiği bazı yerler var.

Es Baki: Tarihçilerin ya da tarih eğitiminin geçmişin hukukçuları ya da yargıçları olmadığını, bireylerin kendi hayatlarının lideri ve karar vericisi olması gerektiğini; ne söylendiğini ve öğrencilere nelerin okunmasının önerildiğini bilen öğrenciler için de bir rol model oluşturduğunu kabul ederek tarih öğrenme deneyimi boyunca öğrencilerin yolunu daha aydınlık ve parlak hale getirecek en uygun yaklaşım sizce hangisidir?

Chapman: Pekâlâ, bu oldukça zor bir soru. Yani, aslında başlangıç için, bazı durumlarda yargılamamanın uygun olduğunu düşünüyorum. Bazen ahlaki yansımanın uygun olduğunu düşünüyorum. Tarihte bazı şeyler vardır ki çocukların ilk tepkileri sadece şok olmak ve hayrete düşmek olur, çünkü tarihte pek çok adaletsizlik vardır. Bu nedenle, bazen tarih öğretmenlerinin geçmişte yaşananların doğru ve yanlışları hakkında bu tartışmaları yapmaları gerektiğini düşünüyorum. Ama çoğu zaman yaptığımızın bu olmadığını kabul ediyorum. Çoğu zaman bilimsel olmaya ve kanıtları kullanarak olup bitenler hakkında akıl yürütmeye çalışıyoruz ve her daim böyle olmanın oldukça zor olduğunu, çünkü çocukların genellikle bir şeye kişisel veya daha ahlaki bir tepkisi var ve onlara bunu tartışma fırsatı vermemiz gerekir. Yani bir tarih öğretmeni sadece bilimsel bir tarihçi olamaz. Onların da insan olması gerekiyor. Aynı zamanda, araştırmaya, akıl yürütmeye ve tüm bunlara odaklanırsanız, bu aslında oldukça sıkıcıdır. Çocuklar hikayeleri, anlatıları severler. Geçmişle yüzleşme sadece akılcı olmamalıdır. Bazen duygusal veya estetik de olmalıdır. Bu yüzden, bir tarih öğretmeni olarak, ahlaki sorular ortaya çıktığında bunlarla başa çıkabilmeniz gerektiğini düşünüyorum. Çocuklar 'Neden, neden, neden hepsi öldü?' bilmek isterler. Bilmek isterler. Bu bazen sadece güzel ya da şaşırtıcı ya da afallatıcı ya da korkutucudur ve burada bir tür estetik vardır. Yani, eğer bir öğretmenseniz, hikâyeyi anlatmakta iyi olmalısınız. Burada bir tür anlatı yeteneği var. Bu sadece analitik olmakla ilgili değil. Bunların hepsini söyledikten sonra, tarihte yaptığımız şeylerin çoğunun analiz, tartışma ve akıl yürütme olduğunu düşünüyorum. Bunu yapmanın yolu, gerçekten denemek ve bunu somutlaştırmaktır. Öğretmen orada öylece durup 'Bunu öğrenin! Bunu öğrenin! Bunu öğrenin! Eğer yanlış anlarsan...' dememelidir. Onlardan, yapmalarını istediğimiz akıl yürütme türlerini, sorgulama türlerini modelliyor olmalılar. Bu nedenle, bir tarih öğretmeni geçmişe yönelik sorgulamayı dramatize etmede ve geçmiş hakkında akıl yürütmede iyi olmalıdır. Nesnelerin nasıl sorgulanacağını ve sonuçların nasıl çıkarılacağını dramatize etmek anlamında iyi olmalıdır. Bence her zaman bu kişiliği, tarihçi olmanın ne demek olduğunu gösteren bu temsili geliştirmemiz gerekiyor. Böylece öğrencilerin tarihçi bakış açısını benimsemelerini sağlıyoruz.

Es Baki: Sizin bakış açınıza göre, çocukların geçmişi öğrenirken bugün üstesinden gelmek zorunda oldukları ortak zorluklar nelerdir? Eğitimcilerin/uzmanların tarih eğitimi konusunda karar verirken çocukları da dahil etmeleri gerektiğini düşünüyor musunuz? Erken yaşta tarih eğitimine nasıl yaklaşıyorsunuz? Nasıl inşa edilmelidir?

Chapman: Son soruyla başlarsak, benim deneyimim ortaokul-lise tarih eğitimi üzerine. Daha büyük çocukların öğretmeniydim, bu yüzden küçük çocuklar hakkında pek bir şey bilmiyorum. Ancak meslektaşlarımın - küçük çocuklar üzerinde araştırma yapan meslektaşlarım - benim yaptığım yöntemi benimsemiş eğiliminde olduklarını söyleyebilirim. Bu nedenle, daha küçük çocuklara özellikle farklı bir şekilde öğreteceğimi sanmıyorum. Bu konuda da hala aynı fikirdeyim. Soru sormalarını sağlamak istiyoruz. Hikayeler, anlatılar, geçmişin kalıntıları, kanıtlar, izler, bunun gibi şeylerle çalışmak istiyoruz. Okuryazarlığın küçük çocuklar için büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum, ancak metodolojinin çok farklı olduğunu düşünmüyorum. Bu durumun daha büyük çocuklar ve daha küçük çocuklar için oldukça benzer olduğu kanaatindeyim. Bu sadece karmaşıklık derecesi, sahip olduğunuz bilgi miktarı ve okuryazarlık seviyeleri ile alakalı. Bence tarih öğretimi, insanlara soru sormalarını sağlamak, onları bir sorgulamaya dahil etmekle ilgilidir. Bu nedenle, bunu daha büyük çocuklarla olduğu kadar küçük çocuklarla da yapabileceğimizi düşünüyorum ancak dediğim gibi küçük çocuklar konusunda uzman değilim. Çocuklar için zorluklar ve engeller nelerdir? Tartışılacak çok şey var, birçok engel var. Birinden bahsettim - ilk olarak okuryazarlık. Tarih biraz sıra dışı bir şeydir, mesela, geçmişte ziyaret edemezsiniz. Olmuş ve bitmiştir. Tarih oldukça da soyuttur. Birçok çocuk bunu ilgi çekici olarak görmeyi çok zor buluyor çünkü her şeyden önce konu ölü insanlarla ilgili, bu yüzden 'Hiç önemi yok' diye düşünüyorlar. Öldüler. Bunu neden yapmak zorundayız? Canlı olan şeylerle ilgileniyorum.' Aslında bu mantıksız değil çünkü dünyanızda olup bitenleri ve buradaki önemli şeyleri bilmek istiyorsunuz. Yüzyıllar önceki dünyayı neden incelemelisiniz? Yani okuryazarlık engelleri var. Bittiği için tarihin alakasız olduğu algısı var. Tarihin soyut olduğu gerçeği var. Bir tarih öğretmeni olarak çocuklar için bu dünyayı yaratmaya çalışmalısınız. Geçmişteki farklı bir dünyayı anlamalarına, hayal etmelerine ve görselleştirmelerine yardımcı olmalısınız. Bence bu, coğrafya öğretmeni olmaktan daha zor. Coğrafya öğretiyorsam ve nehirler hakkında konuşuyorsak nehre gidebiliriz. Nehirde durabiliriz. Geçmişte inceliyorsam, sahip olduğumuz tek şey küçük parçalar ve izler. Denememiz, yeniden kurmamız, yeniden hayal etmemiz gerekiyor. Yani bunlar bazı zorluklar - okuryazarlık, soyutun doğası, ilgi düzeyi gibi - barındırıyor. Öğrenciler çoğu zaman bunun alakasız olduğunu düşünüyor gibi görünüyor. Bir diğer sorun ise ebeveynler. Ebeveynler genellikle çocuklarına 'Tarih mi? Hayır, sana bir iş vermeyecek. Matematik ile ilgilen. Fen dersine çalış.' derler. Yani, aslında ebeveynler genellikle yardım etmiyor ve tarihi seven öğrencilerim olmasına rağmen - gerçekten sevdiler - devam etmediler. İngiltere'de 14 yaşında tarih dersi almayı bırakabilirsiniz. Aileleri onlara 'Doktor olman lazım' dediği için dersleri bıraktılar. "İhtiyacınız olan şey fizik, kimya ve matematik".

Yani bunlar birçok problemden bazıları. Sanırım, aynı zamanda kültürel sorunlar da var. Yani, öğrencilerin kendi dünyalarının veya geleneklerinin bir parçası olduğunu düşünmedikleri şeyler üzerinde çalışıyorsanız, tarihteki insanlar öğrenciler için sadece ölü olmakla kalmaz, aynı zamanda kendileri gibi düşünmedikleri insanlar haline de gelirler. Fransız aristokrasisi ya da başka bir şey okuyorsanız, Londra'nın ortasında fakir bir bölgede yaşayan bir çocuk için bu ne anlama gelir?

Peki, öğrencilere ne okumak istediklerini sormalı mısınız? Bazen, ama bunu her zaman düşünmüyorum, çünkü sorunların çoğu değiştirebilecekleri şeylerle ilgili değil. Yine de iyi bir fikir, öğrencileri dinlemeyi kabul ediyorum çünkü eğer dinlemezseniz, öğrettiğiniz şeyi nasıl anlayacaklar. Onları dinlemeli, bakış açılarını anlamalı, ilgilerine saygı duymalı ve onları neyin ilgilendirdiğini bulmaya çalışmalısınız. Ama daha önce de ifade ettiğim gibi, tarihin tamamen soru sormakla ilgili olduğunu düşünüyorum, bu yüzden öğrencilerin hangi soruları sormak

istediğini bilmek de önemlidir. Kesinlikle ve kesinlikle çocukları dinleyin. Bence her durum için söylüyorum, başka seçeneğiniz yok. Öğretme ve öğrenme her zaman bir müzakeredir. Onlara 'Bunu öğreneceğiz!' dersem, ilgilerini çekmiyorsa, pek iyi öğrenmeyecekler. Bu yüzden eğitimin doğası gereği bir diyalog olduğunu düşünüyorum. Bu bir diyalog. Ama çocukların anlamadığını düşündüğüm bazı şeyler de var, mesela benim öğretim metodolojimi. Onlardan bana nasıl öğreteceğimi söylemelerini isteyeceğimi sanmıyorum. Onları dinler ve onlar için neyin işe yarayıp neyin yaramadığını anlardım.

Es Baki: Bir şeyler sunmak ve ihtiyaçlara cevap vermek gibi, onlardan ne talep edildiğini bilmeniz gerekir. İşte bu yüzden diyalog önemli. Benim gözlemlediğim zorluklardan biri bu olabilir. Katılır mısınız bilmiyorum ama öğrencilerin olayları lineer bir algı içinde görme eğilimi var, örneğin Fransız devrimi akıllarına yerleşmeden önce diğer olay başlamaz, bu yüzden onu zamanda sabitlemeleri gerekir. Bana 'Hocam, lütfen Aydınlanmanın tam olarak ne zaman başladığını ve tam olarak ne zaman bittiğini söyler misiniz?' diye soran bir öğrencim vardı. Yani bağlantı kurmuyorlar. Yani belki de bu zorluklardan biridir.

Chapman: Evet, bu, bahsetmemiş olduğum gerçekten önemli şeylerden biri. Evet, çok haklısınız. Demek istediğim, tarihi anlamının ve onun hakkında öğrenmenin önündeki bir diğer engel de tarihi öğrenmenin kavramsal talepleriyle ilgili. Yani sizin dediğiniz gibi tarihçiler, Aydınlanma ya da bunun gibi ortak bir özelliği olan zaman dilimleri ve dönemler gibi oldukça soyut şeylerden bahsediyorlar. Doğrudan deneyimleyemedikleri bu büyük şeylerden, Fransız Devrimi'nden, Sanayi Devrimi'nden bahsediyoruz. Bu kavramlarla baş etmek oldukça zor. Ayrıca, çocukların dünya hakkındaki fikirleri, dünyaya ilişkin doğrudan deneyimlerine dayanma eğilimindedir ve geçmiş, deneyimleyebileceğiniz bir şey değildir. Dolayısıyla, bilgiyi nasıl edinebileceğimize dair fikirler tarih disiplininde mutlaka işe yarayacaktır diye bir kural yok. Ayrıca, geçmişte insanlar farklı şekilde yaşadılar. Farklı değerleri, farklı inançları vardı ve bunları açıklamak oldukça zor. Dolayısıyla, eğer bir çocuksanız, tarihte pek çok kavramsal istek ve öğrenmeniz gereken pek çok şey var demektir. Ama demek istediğim, bu sadece öğretmen için bir meydan okumadır. Bunların farkında olmamız ve çocuklarımızın söylediklerine çok dikkat etmemiz gerekiyor. Bir öğretmen olarak her zaman bir geri bildirim döngüsü olduğunu düşünüyorum. Her zaman izliyor ve 'Beni anlıyorlar mı?' diye soruyorsunuz. Her zaman ne dediklerini dinliyorsunuz.

Es Baki: Genel olarak, çocuklar arasında fen ve matematik derslerinde rahat hissetmediklerinde kendilerini tarihe veya edebiyata daha yakın hissetme eğilimi vardır. Bu durum tarihin temsil edilme biçiminin başarısızlığı mı yoksa çocukların kendi başarısızlığı mı? Ne düşünüyorsunuz?

Chapman: Muhtemelen bunların hepsi. Yani tarihin kültürel algıları, tarihin nasıl anlaşıldığı vesaire tarih eğitiminin önünde büyük bir engeldir. Bunun nedeni, tarihin aynı anda birçok farklı anlama gelmesidir. Bu nedenle, çoğu zaman Türkiye'de, İngiltere'de ve her yerde aynıdır, politikacılar tarihin, ülkeleriyle özdeşleşen pozitif vatandaşlar yetiştirmekle ilgili olduğunu düşünürler. Böyle düşünüyorlar. Ben tarihi böyle düşünmüyorum. Tarihi bir araştırma, bir inceleme, bir akıl yürütme süreci olarak düşünüyorum. Öyleyse, tarihin sadece gurur duyabilmeniz için ülkeniz hakkında olumlu bir hikâye anlatmakla ilgili olduğunu düşünüyorsanız- ki birçok politikacı bunu düşünüyor ve birçok ebeveyn de bunu yapıyor- o zaman tarihin sınırlı kullanımları olduğunu düşünmeleri anlaşılabilir. Bu ne işe yarıyor? Size bir

hikâye anlatır. Kendinizi iyi hissetmenizi sağlar. Peki. Bu kadar. Sorun, tarihin kültürel temsilinin bir kısmıdır, çünkü farklı insanlar için farklı şeyler ifade eder. Ayrıca, analitik olarak tarih öğretirseniz, bazen insanlar size gerçekten çok kızarlar, "hikayelerimizi sorgulamak ne demek?" diye düşünürler. Hükümetimizde şu söz var, 'geçmiş çöpe atmak'tan bahsediyorlar. Tarihçilerin sırf soru sordukları için 'geçmiş çöpe attığını' söylüyorlar. Heykellerle ilgili bu tartışmalarda olduğu gibi. Heykelleri yıkar mısın? İnsanlar çoğu zaman geçmiş bir yasaymış gibi konuşur. Tüzük geçmişin bir temsilidir. Yani kısmen sosyal bir mesele, kısmen de kültürel bir inşa. Ayrıca, birçok ebeveynin çok güçlü bir tarih eğitimi yoktur, bu nedenle çocukları tarihin ne olduğunu anlamıyorsa, bu şaşırtıcı değildir.

Es Baki: Her yıl, akademik yılın başında öğrencilerimden tarih dersindeki beklentilerini benimle paylaşmalarını istiyorum ve çoğunlukla bekledikleri şey, bugün yaşadıklarından çok uzak olduğunu düşündükleri geçmiş olaylarda kaybolmak. Verdiğimiz eğitim onların bağlantı kurmasını engelliyor gibi görünüyor. Bu noktada eğitimcilere önerileriniz neler olur?

Chapman: Sanırım burada iki sorun var ve bu mesafeyle ilgili, değil mi? Çocukların geçmişi uzak ve kendileri için önemsiz olarak algılaması. Onlarla hiçbir bağlantısı yok gibi.

Tek bir tehlike var, 'Onlara gerçekten alakalı tarihi öğrettiğimizden emin olmalıyız, bu eski şeylerden değil' diye düşünmek. Onlara şimdiki zamana çok yakın şeyler öğretmeliyiz.' Bazen insanlar senin yapman gerekenin bu olduğunu düşünüyor ve bence bu bir hata. Bu bir hata çünkü tüm insanlık tarihi insanlarla, insan topluluklarıyla ve insan kültürleriyle ilgilidir ve bu nedenle herkesle ilgilidir. Bu sadece çocukların bunu görmesine yardım etme meselesi. O yüzden bence ilk tehlike, çocukların geçmişin farklı olduğu algısına aradaki mesafeden kurtulmaya çalışarak cevap vermek ve onlara sadece modern şeyleri öğretmek. Bazen insanlar bunu yapmaya çalışıyor ama bu bir hata bence.

Ama bence sorunuza çok güzel bir cevap var çünkü cevabı bulan araştırmacılar var. Amsterdam Üniversitesi Uygulamalı Bilimler tarafından yapılan çalışmalar var. Orada geçmişte birlikte çalıştığım, Profesör Arie Wilschut ve meslektaşları Dr. Dick van Straaten ve Profesör Ron Oostdam adında bir araştırmacı var. Bu araştırmacılar, alaka düzeyi ve geçmişi öğrenciler için nasıl ilgi çekici hale getirebileceğimiz konusunda bir dizi farklı çalışma yapmışlardır.¹ (Bkz: Dipnot 1) Bu çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı bulguları, geçmişle günümüz arasında bilinçli ve sık sık bağlantı kurarsanız ve aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları tartışarsanız, bunun çocukların motivasyonu ve tarih algıları üzerinde gerçekten olumlu bir etki yaratacağını göstermektedir. Bu yüzden, eski tarih ya da öğrencilere tamamen ölü gibi görünen bir şey öğretiyor olsanız bile, öğretmenlerin yapabileceği şeyler olduğunu düşünüyorum. Şimdiki zamanda önemsedikleri şeylerle bağlantı kurmanın yollarını bulabilirsiniz.

¹ Örneğin: van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>; van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: the construction and validation of the relevance of history measurement scale (RHMS). *Studies in educational evaluation*, 56, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>; van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), 46-67; van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2019). Connecting past and present through case-comparison learning in history: views of teachers and students. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 643-663. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1558457>;

Bunu öğretiminizde bilinçli olarak yaparsanız, Amsterdam'dan yapılan araştırmalar gösteriyor ki, olumlu etkilerin olması muhtemeldir. Ayrıca, sağduyu, öyle değil mi, öğrencilerle bağlantı kurun, onlar da kendilerini ilgili hissedeceklerdir.

Es Baki: İstisnalar dışında, çoğunlukla her kültürün “kendi” geçmişini tarih eğitimine entegre ettiği düşünüldüğünde, bunun küresel bir tarih anlayışına engel mi yoksa avantaj mı olduğunu düşünüyorsunuz? Kültürel açıdan bahsetmişken, tarih eğitiminde olaylar veya herhangi bir olaya sistematik bir yaklaşım önemli midir? Buradaki bakış açınız nedir?

Chapman: Burada iki şey var. Bunlardan biri sadece kişisel bir bakış açısı. İkincisi ise felsefi bir bakış açısıdır.

Bu yüzden, kişisel olarak, "bizim" sadece "tarihimizi" öğretmemiz gerektiği fikrine her zaman oldukça karşı oldum ve bunun nedeni birçok farklı ülkede yaşadığım için "biz"in kim olduğunu bilmiyorum. Ben İspanya ve Venezuela'da ve Amerika'da yaşadım ve ailem hayatlarının çoğunu Suudi Arabistan'da, yine Kıbrıs'ta geçirdi. Bu yüzden birçok yerde yaşadım ve bu kişisel geçmişimden dolayı tercihim gerçekten daha kozmopolit bir öğretim yaklaşımı. 'Geçmiş millileştirmeyi' pek sevmiyorum. Geçmiş hiçbir zaman tek bir ulus değildi. Her zaman küresel bir sistemdi, bu yüzden benim kişisel bakış açım bu.

Sonra felsefi olarak, daha önce tartıştığımız bazı şeylere geri dönersek - COVID-19, Çin'in yükselişi, Antroposen - bence yaşadığımız dünya ulus-devlet düzeyinde anlaşılabilir. Bu, karşılıklı bağlantılar içinde küresel bir dünyadır. COVID'in ne kadar hızlı yayıldığını görebilirsiniz. Çernobil Kazası meydana geldiğinde İngiltere'de insanların bir gün içinde nasıl etkilendikleri görebilirsiniz. Bu nedenle, tarihin sadece ulusal hikâye veya grubunuzun hikâyesi olması bir sorundur. Ayrıca, başka bir neden daha var. İngiltere'deyim, İngiliz vatandaşım ama birçok yerde yaşadım. Aynı durum birçok öğrenci için de geçerlidir. Yani, 'İngiltere'deyiz ya da Türkiye'deyiz, bu yüzden ulusal hikâyeyi öğretiyoruz' diyemezsiniz, çünkü sınıf birçok ulusu, birçok olası geçmişi içerecektir. Bu yüzden, çoğu yerin geçmişi kamulaştırdığı doğru ve bence bunu durdurmamız gerekiyor. Bence ülkenizi sevmek konusunda dersler alabiliriz. Vatandaşlık dersleri alabilirsiniz. İyi. Peki. Sorun değil. Ama bu tarih değil.

Bence bunu birçok şekilde yapabilirsiniz. Gündelik hayat her zaman karşılıklı bağlantıyla ilgili bu tarihsel sorulara işaret ediyor. Bu yüzden bunu onlara yemekle göstermeyi seviyorum. Sadece yedikleri yemekten bahsediyorum ve sonra 'Ah, bu ilginç, yediğiniz tahılların Irak'tan, Bereketli Hilal'den geldiğini biliyor muydunuz? Mesela domates, domates Güney Amerika'dan.' Hayatın en temel günlük yönleri bile sizi her zaman büyük küresel süreçlere bağlar. Bence tarihte bunları araştırmalıyız çünkü geçen yıl gördüğümüz gibi, küresel ısınmada gördüğümüz gibi, karşılaştığımız tüm felaketler ve fırsatlarla gördüğümüz gibi, bu bizim çocuklarımızın geleceğini şekillendirecek, çünkü bu küresel bir şey.

Es Baki: Tüm paylaştıklarınız için ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ediyorum.

Chapman: Ben de sorularınız için teşekkür ederim.



Turkish History Education Journal

May 2021, volume 10, issue 2


<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed>

Translation

Çeviri: Maarif-i umumiyye¹

Translation: General education

İbrahim Hakkı²

Çeviriyazı: İbrahim Caner TÜRK 

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: icanerturk25@hotmail.com

Öz

İbrahim Hakkı (Paşa-1863-1918) Beşiktaş Rüşdiyesi'ni bitirdikten sonra Mekteb-i Mülkiye'nin idadi ve yüksek sınıflarında eğitimini tamamlayarak mezun olmuştur(1882). Devletin çeşitli kademelerinde görevlerde bulunmuş bu görevleri yanı sıra Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Hukuk ve Hamidiye Ticaret Mektebi'nde hocalık yapmış ve kitaplar kaleme almıştır. Mekteb-i Hukuk ve Hamidiye Ticaret Mektebi'nde ders vermeye başlamasıyla birlikte hukuk ve tarih konuları başta olmak üzere çeşitli kitaplar yayımlamaya başlamıştır. Bu eserler daha çok ders kitapları mahiyetine idi. İbrahim Hakkı Paşa'nın Hukuk-ı İdare(2 cilt), İstanbul 1312 adı eseri ders kitabı olmasının yanı sıra kapsamlı bir bilimsel inceleme niteliğindedir. Eser Fransız tarzındadır. İbrahim Hakkı Paşa'nın bu eseri ülkemizde idare hukuku alanında yazılmış ilk kitap olma özelliği taşımaktadır. Kitabın birinci cilt birinci kısmı altı fasıl, ikinci kısmı üç fasıldan ibarettir. Bu çeviri yazıda "Hukûk-ı İdâre" kitabının ikinci kısım üçüncü faslını oluşturan Maarif-i Umumiye kısmı çevrilmiştir. Bu fasılda; İdare-i Maarif, Mekatib-i Sibyaniye ve Rüşdiye, Mekatib-i İdadiye ve Sultaniye, Mekatib-i Aliye, Serbesti-i Tedris ve Mekatib-i Hususiye konuları bulunmaktadır. Kitabın ilgili faslı 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve bunun o dönemdeki uygulamalarına dairdir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, maarif, İbrahim Hakkı

¹ İbrahim Hakkı, *Hukuk-u İdare*, İstanbul, 1312.

² İbrahim Hakkı (Paşa-1863-1918) Beşiktaş Rüşdiyesi'ni bitirdikten sonra Mekteb-i Mülkiye'nin idadi ve yüksek sınıflarında eğitimini tamamlayarak mezun olmuştur(1882). Devletin çeşitli kademelerinde görevlerde bulunmuş bu görevleri yanı sıra Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Hukuk ve Hamidiye Ticaret Mektebi'nde hocalık yapmış ve kitaplar kaleme almıştır. Mekteb-i Hukuk ve Hamidiye Ticaret Mektebi'nde ders vermeye başlamasıyla birlikte hukuk ve tarih konuları başta olmak üzere çeşitli kitaplar yayımlamaya başlamıştır. Bu eserler daha çok ders kitapları mahiyetine idi. İbrahim Hakkı Paşa'nın Hukuk-ı İdare(2 cilt), İstanbul 1312 adı eseri ders kitabı olmasının yanı sıra kapsamlı bir bilimsel inceleme niteliğindedir. Eser Fransız tarzındadır. İbrahim Hakkı Paşa'nın bu eseri ülkemizde idare hukuku alanında yazılmış ilk kitap olma özelliği taşımaktadır. Kitabın birinci cilt birinci kısmı altı fasıl, ikinci kısmı üç fasıldan ibarettir. Bu çeviri yazıda "Hukûk-ı İdâre" kitabının ikinci kısım üçüncü faslını oluşturan Maarif-i Umumiye kısmı çevrilmiştir. Bu fasılda; İdare-i Maarif, Mekatib-i Sibyaniye ve Rüşdiye, Mekatib-i İdadiye ve Sultaniye, Mekatib-i Aliye, Serbesti-i Tedris ve Mekatib-i Hususiye konuları bulunmaktadır. Kitabın ilgili faslı 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve bunun o dönemdeki uygulamalarına dairdir.

Abstract

İbrahim Hakkı (Pasha-1863-1918) graduated from Beşiktaş Junior High School, after completing his education in the administrative and higher classes of the Mekteb-i Mülkiye. In addition to his duties at various levels of the state, he taught at Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Hukuk and Hamidiye Commercial School and wrote books. After he started to give lectures at the School of Law and Hamidiye Commercial School, he started publishing various books, especially on law and history. These works were mostly textbooks. In addition to being a textbook of İbrahim Hakkı Pasha's Legal-ı İdare (2 volumes), İstanbul 1312, it is a comprehensive scientific review. The work is in French style. This work of İbrahim Hakkı Pasha is the first book written in the field of administrative law in our country. The first part of the book consists of six chapters and the second part consists of three chapters. In this translation text, the second part, the third chapter of the book "Hukûk-ı İdâre", the Maarif-i Umumiye part was translated. In this chapter; There are the subjects of İdare-i Maarif, Mekatib-i Sıbyaniye and Rüşdiye, Mekatib-i İdadiye and Sultaniye, Mekatib-i Aliye, Serbesti-i Tedris and Mekatib-i Hususiye. The relevant chapter of the book is about the 1869 Education Regulation and its applications in that period.

Keywords: Ottoman State, education, İbrahim Hakkı

İdare-i Maarif

Maarif-i umumiyyeye dair memalik-i şahanede cari olan nizam fi 24 Cemaziyülevvel tarihinde neşr olunmuştur. Mamafih nizam mezkurun bazı ahkamı mevki' icraya konulamadığı cihetle onun ahkamıyla teşkilat-ı hazıra-i maarif arasında fark mevcut olduğundan idare-i maarif suret-i haliyesinin ber-vech-i Zir beyanı münasib görülür.³Nezareti maarif mektubi ve

³ Nizamname iki büyük daireye münkasım bir Meclis-i Kebir-i Maarif teşkil eylemişdi. Bu idarelerin birincisi Daire-i İlmiye olub herbiri bir ecnebi lisanına vakıf ve mutlaka bir ilm ve fenne ihtisası olmak şartıyla bir reis ve sekiz nefer azayı muvazzafadan ve ecnebi erbabi maarifinden tayin kılınacak azayı hariciye ile mekatib-i aliye müdür ve nazırları misüllü azayı fahriyeden mürrekkeb bulunacak ve mekatib ders programlarına nezaret ve lede-l-iktiza Avrupa darülfünunları ve maarif idareleriyle muharebe ve mekatibe ve maarifi umumiyyeye muktezi asarı telife veya tercüme etmek ve ettirmek ve devletçe tahsis olunan mebalığı müellif ve mütercimlere mükafat olmak üzere tevzi' eylemek vezaifiyle mükellef olacak idi. Daire-i idare ise bir reis ve nisfi müslim ve nisfi diğeri gayrimüslim olarak iki muavin ve dört muhakkik ve sülüsü gayrimüslim altı azadan ve bir baş katibden ibaret olub ale-l-umum mekatib ve kütüphane ve müzehane ve matbaalara ve muallimlerin tevcihatına ve deavi-i mahsusasına müteallik mevaddı görmek ve maarif memurlarının vazifelerine dair istintaklarını icra ve maarif nizamnamesiyle muayyen ahkamı cezaiyyeyi tayin eylemek ve tesisatı ilmiyenin esbabı teksirini ve idare-i maarif nizamını Dersaadet ve mülhakatı maarif bütçesini bilmüzakere heyet-i umumiyyeye arz eylemek vezaifiyle mükellef bulunacak idi. Tahrirat ve muhasebe kalemleri ve maarif veznesi doğrudan doğruya işbu mecalisin tahtı idaresinde olub daire-i maarifin nezareti umumiyesini haiz olan maarif nazırı Meclis-i Maarif'in iki dairesi erkaniyle Şurayı Devlet ve Divanı Ahkam Adliye azasından ve tariki ilmiye ve askeriye ricalinden ikişer zat ile cemaati muhtelifenin birer reisi ruhanisinden ibaret olarak senede iki defa içtima eden Maarif Meclisi Umumiyesi'nin riyaseti sıfatını dahi haiz olacak idi.

Nizamnamenin mucibince vilayetda Meclis-i Kebir-i Maarif'in birer şubesi olmak üzere muvazzaf muhakkik ve muavinler ile gayr-ı muvazzaf ve muteberan memleketten mensub müslim ve gayrimüslim azadan mürrekkeb birer maarif meclisi bulunacak ve bu meclisin riyaseti muvazzafa ve ba-irade-i seniyye mensub bir maarif müdürüne muhavvel olacak ve livalarda dahi muvazzaf ve müslim ve gayrimüslim ikişer müfettiş tayin edilecektir. İşbu maarif meclisleri nizamata maarifin vilayetçe icrasına ve mekatibin ve müze ve matbaa vesairenin teftişine ve tahsisat maarifin sarfiyatına memur olub her sene vilayetin maarifçe terakkiyat ve ihtiyacatına dair bir rapord tanzim ederek Maarif Meclis Kebir'ine ve bir suretini de vilayet meclis umumiyesine arz edecektir. İdare-i maarifin varidatına gelince: Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nde maarif idaresinin varidatı tahsisat miriyeden ve ahalinin verecekleri iane-i seneviye ve tahsisat vakfiye ve ianatı müteferrikadan ve mekatibi sultaniye ve aliye talebesinden alınan ücretlerden ve mücazâtı nakdiyeden ibaret olduğu ve Dersaadet maarif

muhasebe ve evrak odalarından başka iki meclis ile dört müdüriyeti havidir. Meclislerden biri Meclis-i Kebir-i Maarifdir ki nezaretin umur İdaresine ve mübaiyat ve münakasata ve mekatibin umuru tedrisiyesiyle muallimlerin intihabatına ve varidat ve masarının teftişine memurdur. Diğeri ise tab' ve neşri istida olunan asarın kabl-et tabi' muayenesine memur olan encümen teftiş ve muayenedir. Bazı memureyn nezaretden mürekkeb olarak ve nezaretin tahtı riyasetinde teşekkül eden tedkik müellifat heyeti de encümen teftişden geçen asarı derece-i saniyede tedkik ve muayene eder.

Müdüriyetler mekatibi ibtidaiyye ve mekatibi rüşdiye ve mekatibi idadiye ve mekatibi ecnebiye ve gayrimüslime idarelerinden mürekkeb olub bu idareler isimlerinin delalet eylediği vecihle derecatı mekatibin umuru idare ve teftişiyesine memurdurlar. Matbaa-i Amire müdüriyeti de Maarif Nezareti'ne merbuttur.

Her vilayetde bir maarif müdürü olub vilayet maarif idarelerinin katipleri ve muhasebecileri ve veznedarları ve lüzumu mikdar memurları bulunur ve eşraf ve muteberan memleketden olmak üzere müdürün inhasıyla hükümeti mahalliye tarafından nasb olunan ve memuriyetleri fahri olan azayı maarif müdürün tahtı riyasetinde akd meclis ederler. Liva ve kaza merkezlerinde dahi bazen mekatibi idadiye ve rüşdiye müdürlerinin bazen muteberandan birinin riyasetinde olmak ve ale-d-derecat vilayetin maarif idaresiyle muhaberede bulunmak üzere sureti mümaselede mecalis maarif vardır.

Elyevm maarif varidatı tahsisatı miriyeden ve talebeden alınan ucuratdan ve bazı mekteplerin tahsisat vakfiyesinden ve ianatı müteferrikadan başka iki mühim şubeyi dahi havidir. Evvela her nerede meşrutaları zail ve harab olmuş ve hiçbir cihetçe nef' ve lüzumu kalmamış evkaf münderise varsa bunların idare-i maarife irad olmak üzere alınması ba-irade-i seniyye usul ittihaz edilmiş ve Memaliki Osmaniyede evkaf münderisenin kesretine nazaran bu irade-i seniyye hükmü münifinin temami-i icrası maarifin terakkiyatını teshile medarı külli olacağı şüpheden vareste bulunmuştur. Evvelce maarif hisse-i ianesi olmak üzere zira'dan çift başına ve sureti gayri matrudada bir miktar şeyi alınmakda olub muahharan bin üç yüz sene-i maliyesinden itibaren lağv olunarak maarif ianesi ile zira'dan menafi sandıkları ianesi olarak alınan öşrü'l aşar birleştirilerek aşarın seb' ve bir rabi' nisbetinde fazlası alınıp bunun sülüsani menafi' sandıklarına kemakan verilmesi ve sülüsü dahi maarif idaresine irad edilmesi ba-irade-i seniyye kaide ittihaz edilmiş ve işbu sülüs umum aşarın yüzde altısı nisbetinde olup emlak ve arazi vergisine dahi maarif ianesi olmak üzere yüzde beş zam edilmiştir. Maarif muhasebe memurlarının vilayat mal memurlarıyla birlikte bulunarak maarif hisse-i varidatını doğrudan doğruya tahsil eylemeleri dahi ahiren nezaretçe usul ittihaz edilmiştir.

Mekatibi Sıbyaniye ve Rüşdiye

Maarifi Umumiye Nizamnamesi mucibince meratibi tahsiliye üç olub mekatibi umumiyeden sıbyan ve rüşdiye mektepleri derece-i evveli ve idadi ve sultani mektepleri derece-i saniye ve atide beyan edilecek mekatibi aliye dahi derece-i salise ve aliye tahsiline mahsusdur. Herbir karye veya mahallenin birer sıbyan mektebi ve beş yüz haneden ziyade

bütçesi her sene Meclis-i Kebir-i Maarif'den bittanzim Şurayı Devlet'e ve vilayat maarif bütçeleri dahi vilayet maarif mecalisinde tanzim ve vilayet meclis umumiyesince bittasdik keza Şurayı Devlet'e gönderilip usulen şerefsadır olacak irade-i seniyye üzerine mezkur bütçenin masarısını kapatmak için gayr ez tahsisat icab eden mebalîğ maarif ianesi olarak ahaliye bi-t-tevzi' devair belediye vasıtasıyla tahsil edileceği ve hazine-i celile ve ahali taraflarından verilecek ianatı İslam ve gayrimüslim ahali rüşdiyelerine ayrı ayrı tevzi' edilip fakat mekatib idadiye ve sultaniye ve aliye muhtelit olmakla onların masarısı doğruca idareten tesviye kılınacağı ve sarfiyatın maarif meclisi vasıtasıyla muntazaman icra edileceği ve karyelerdeki mekatibi sıbyaniye muallimlerine müstevfi maaş verilerek bunların masarısı icabına göre karye ahalisine bi-t-tevzi tahsil olunacağı beyan olunmaktadır.

bulunan her kasabanın bir rüşdiye mektebi bulunması ve müslim ve gayrimüslim ahali için ayrı sıbyan ve rüşdiye mektepleri açılması ve her kasabada yüz haneden ziyade olan cemaatin kendisine mahsus rüşdiye mektebi olması hükmü nizam iktizasındandır.

Sıbyan ve rüşdiye mekatibinin müddetleri dörder seneden ceman sekiz senedir. Kura ve mahallatda icab hale göre kız mekatibi sıbyaniyesi dahi açılacağı veyahut zükur sıbyan mektebinde kızlara mahsus ayrı mahal tahsis kılınacağı ve Dersaadet ile vilayat merkezlerinde her cemaat için ayrı ayrı kız rüşdiyeleri tesis edileceği ve her beş yüz haneli cemaatin bir kız rüşdiyesi olacağı dahi nizamnamede mündericidir.

Sıbyan mekteplerinin masarısı karye ve mahalle cemaati tarafından ve rüşdiye mekteplerinin masarısı dahi maarif sandıklarından tesviye edildiğinden Memaliki Osmaniye’de derece-i evveli tahsil için ücret olmayıp fakat idadi ve sultani mektepleriyle mekatibi aliyeden ve bahusus leyli olanlarından bazı mertebe ücret tahsiliye ahz olunur.

Derece-i evveli tahsilinin mecburiyeti nizamnamede sarahaten beyan olunmuştur. Emri tedrisin mecburi veya ihtiyari olması bir mesele-i mühimme olup herkes evladını arzusu veçhile terbiye etmek ve ettirmekte serbest olmak iktiza edeceğini ve tedris hususunda mecburiyet muvafık olmadığını iddia edenler de olmuştur. Mamafih hükümetin birinci vazifesi memleketin terakkiyatı maddiye ve maneviyelerini temin eden tedabirin ittihazı olup evladını talim ve terbiyeye ehemmiyet vermeyen cühelayı bu hususda serbest bırakmak muvafık olamayacağından ekser memaliki mütemeddinde tahsilin ilk derecesi mecburi ilan olunmuş ve mekatibi idadiye ve aliyede tedris olunan ulumun talimi ise erbabi dirayet ve zekaya ve malumatı mahsusa sahibi olmak isteyenlere muhtass olmakla bunlar ihtiyari bırakılmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi mucibince zükur için altıdan on ve inas için yediden on bir yaşına kadar mekatibi sıbyaniyede ikmal tahsil eylemek mecburi olup her mahalle ve karyede muhtaran vasıtasıyla dahil isnan tahsiliye olan etfalın esamisini havi bir defter bittanzim sıbyan mektebi muallimine verilecek ve muallim bunlardan mektebe devam etmeyenleri muhtarlara ihbar eyleyecektir. Çocuklarını mektebe göndermeyen velilere üç defa ihtarname gönderilip sonra derece-i iktidarlarına göre beş kuruştan 100 kuruşa kadar cezayı nakdiye alınacak ve bu da kar etmezse çocuk cebren mektebe gönderilecektir. Bir çocuğun sıbyan mektebine gitmeye mecbur edilmemesi için mani tahsil olacak emrazı bedeniye ve zihniyesi bulunduğu ve ebeveyni fakr vifaka içinde olup temini ta’yiş için çocuklarını çalıştırmaktan başka çareleri olmadığı tebeyyün eylemesi ve çift ve harman vakti çocuğun ziraat umuruyla meşgul olması ve çocuğun hanesi mektepten yarım saatden ziyade mesafede bulunması veya mektepte şakird kabul edecek yer olmaması veyahut çocuğun hanesinde vesair yerde tahsil eylediği tahakkuk etmesi lazımdır. Çiçek çıkardığı veyahut aşılandığı sabit olmayan etfal mekatibi sıbyaniyeye ve daha büyük mekatibe kabul olunmaz.

Nizamname etfal ve şakirdanın mücazâtı hakkında da ahkamı havi olup takdir ve tevbih ve teneffüs zamanı istirahat mahrumiyet veyahut icabına göre maarif mecalisi kararıyla tard derecesine kadar cezalar mürettib ise de el ve falaka ile dövmek gibi mücazâtı cismaniye katiyyen memnu’ ve böyle cezalar icrasına kalkışan muallimin şiddetle mesuldür.

Elyevm memaliki şahanede mekatibi sıbyaniye ve rüşdiye cemaatlara mahsus olmakla her gayrimüslim cemaat kendi mekteplerini idare eylediği gibi cemaati müslime dahi kendi mekatib sıbyaniyesini maarif müdür ve komisyonlarının tahtı nezaretinde olarak idare eylemekte ve rüşdiye mekteplerinin idaresi ile cemaati gayrimüslime mekatibi rüştiyesine tayin olunan lisanı Osmani muallimlerinin maaşatı maarif sandıklarına ait bulunmakta ve evkafı münderise hasılatı da mekatib-i iptidaiye-i İslamiyeye sarf edilmektedir.

Mekatibi İdadiye ve Sultaniye

Nizamname mucibince bin haneden ziyade olan her kasabada görülecek lüzuma göre bir mekteb idadi açılıp masarılı maarif sandığından tesviye edilecek ve bunlara müslim ve gayrimüslim rüşdiye şهادetnamesini haiz olanlar alınıp müddeti tedrisiyeleri dahi üç seneden ibaret olacaktır. İdadi mektepleri ücretsiz olup fakat Dersadet'te vilayet merkezlerinde mektebi sultaniye namıyla açılacak derece-i saniye mekatibi idadiyesinde talebeden ücreti tahsiliye alınır ve yalnız ücret vermeye iktidarı olmayan ve dirayet ve istidatları hasebiyle müsaade-i istisnaiyeye mazhariyetleri icab eden talebeden mektep talebesinin yüzde beş nisbetinde miktarı (Bourse usulü üzere) bilâ-ücret ve yüzde on nisbetinde miktarı dahi nisf ve sülüs ücretle kabul edilir.

Mekatibi sultaniye nizamem iki şube olup şube-i aliyesine mekatib-i idadiye şهادetnamelileri alınarak üç sene tahsilden sonra bunlara ulum ve edebiyatdan mülazemet rüsu verilecek ve şube-i idadiyesinde dahi üç sene müddetde mekatibi idadiye dersleri gösterilecektir. İşbu ahkamı nizamiye bir hayli müddet icra olunamayıp yalnız Dersaadet'te bir mektebi sultani açılmış ve bu mektep küçük idadi sınıfları ilavesiyle hem derece-i evveli ve hem de derece-i saniye tahsilini muhtevi bulunmuşdu. Muahharan mekatibi idadiye derslerini havi olarak Mektebi Mülkiye sınıf idadisi teşkil olunduğu gibi vilayet maarif idarelerinin teşkili ile vilayatta dahi idadi mektepleri tesisine başlanmış ve bunların birkaçı leyli talebeyi de muhtevi olarak bunlardan tabii ücreti tahsiliye alınmakta bulunmuştur. Vilayet merkezlerinde açılan idadilerin programı daha vasi ve müddet-i tahsiliyesi de liva idadilerine faik olup mekatibi idadiye bulunan mahallerde sınıf- rüşdiye dahi bunlarla mezc edilmiştir. İdadiler mekatibi muhteliteden olarak masarılı varidat-ı cedide-i maarifden tesviye olunur.

Vilayat mekatibi sıbyaniyesine usulü cedide üzere talime muktedir muallimler yetişdirilmek üzere ekser vilayat ve elviye merkezlerinde masarılı merkez ve kazalar devairi belediyesinden iane suretiyle tesviye edilmek üzere darümualliminler ihdas edilerek hayli semeratı görülmüştür.

Mekatibi Aliye

Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nde muayyen tertibe göre mekatibi aliye Darümuallimin ve Darümuallimat ve Darüfünun ile fünün ve sanayi-i muhtelif mektepleridir.

Darümuallimin Dersaadet'te küşad olunup rüşdiye ve idadiye ve sultani mekteplerine muallim yetiştirmek üzere üç büyük şubesi ve mekatibi sıbyaniye muallimleri için dahi bir kısmı mahsus olacak ve rüşdiye şubesinde her cemaatin kendi lisanı üzere tedrisi ulum edilecektir. Darümuallimin'e rüşdiye ve idadi ve sultani mektepleri şهادetnamesini haiz olanlar kabul edilip her şakird kendi derecesine göre balada mezkur üç şubeden birine dahil olacak ve rüşdiye şubesinin müddeti tahsiliyesi üç ve idadiye şubesinin iki ve sultaniye şubesinin üç seneden ibaret bulunacaktır. Bu şubelerden şهادetname alanlar gerek daha büyük şube derslerine devamda ve gerek şهادetnameleri mucibince istihkak kazandıkları muallimlik hidematında bulunmakta muhtardırlar ve mektepte buldukları müddetçe şubelerine göre şehri seksen ve yüz ve yüz yirmi kuruş maaşla tazvif edildiklerinden beş sene kendilerine gösterilecek muallimliklerde bulunmaya mecbur olup bu müddet ikmal etmezlerse mektebde aldıkları maaşat kendilerinden istirdad olunacağı gibi şهادetnamelerinin verdiği hakkı rüçhandan da mahrum olmaları hükmü nizam iktizasındandır.

Üç seneden ibaret bir Darümuallimin aliye şubesi küşad olunarak buradan neşet edenler mekatibi idadiye muallim tayin edilmektedir.

Darümuallimin'in şubeleri için nizamnamede tayin edilen dersler iyi muallimler yetiştirmeye kafi olmadığı gibi rüşdiye kısmında el-sine-i muhtelifede icrayı tedris dahi müşkülâtı azimesi cihetiyle kabil olamamış ve idadi ve sultani kısımları ise hiç teşkil edilememiştir. Eylevm mevcut Darümuallimini rüşdiye şakirdani maarif nezaretinden muvazzaf olarak medarise müdavim talebe-i ulumdan alınmak ve bunlar da ba'de-t-tahsil mekatibi rüşdiye muallimi evvel ve saniliklerine tayin edilmek üzere usul ittihaz kılınmıştır.

Kız sıbyan ve rüşdiye mekteplerine muallimeler yetiştirmek üzere açılan Darümuallimat dahi mekatibi aliyeden ma'duddur.

Maarifi Umumiye Nizamnamesi Dersaadet'te hikmet ve edebiyat ve ilmi hukuk ve ulumu tabiiye ve riyaziyenin talimine mahsus üç şubeden ibaret bir Darülfünun tesis olunacağı mu'lindir. Bu Darülfünun tarafı devletden mensup bir nazırın ve şube müdürlerinden mürekkebe Darülfünun meclisinin tahtı idaresinde olacak ve her şube dahi muallimlerin kendi içlerinden intihab eyledikleri müdür ve katib ve muallimin heyeti vasıtasıyla idare edilecektir. Darülfünun talebesi mektebe bila-ımtihan alınıp zaman kayıtlarında yarımşar lira ve üç ayda bir derslere devam eylediklerini mübeyyin muallimlerden aldıkları tasdiknameleri bi-l-irae tecdid kayd ettirdikleri zaman birer çaryek lira ve her terfi' sınıf edişte ikişer lira haraç alınacak ve Darülfünunun müddeti tahsiliyesi dört sene olup üç sene tahsil edenler mezuniyet rüusu ve dördüncü sene tahsil ikmal eyliyenlere dahi müderris rüusu verilecek idi.

İşbu nizama tevfikân vaktiyle Darülfünun-u Osmani namıyla bir mekteb açılmışsa da üç şubeye taksim edildiği gibi talebenin iktidarı kafi olmadığı cihetle ulumu tabiiye ve riyaziye mukaddematından başka bir şeyi tedris edilememiş ve bu mekteb de çok devam etmemiştir.

İşbu Darülfünunun tatilinden bir müddet sonra maarif nezareti idaresinde ve mektebi sultani dahilinde bir hukuk mektebi küşad edilerek lisansiye ve doktor şehadetnameleri vermek üzere dört sene müddet tahsiliye tayin olunmuş ve bu mektebde çok vakit devam etmeyip kapandığından hem memurini adliyyeye münşae olmak ve hem de deavi vekilleri yetişmek üzere Darülfünun hukuk şubesi makamına kaim olarak Mektebi Hukuk tesis edilmiştir. Mektebi Hukuk mezunlarının tahsillerinden maddeten istifadelerini temin eylemek üzere "Mektebin tarih küşadından üç sene sonra yedinde mektep şehadetnamesi olmayanlar mehakim ibtidaiyye memuriyetlerinde istihdam olunmayacağı ve mektebden neşet etmiş olmadıkça hiç kimseye dava vekaleti için ruhsatname verilmeyeceği" mekteb nizam mahsusunun otuz beşinci maddesinde münderiç olduğu gibi mekteb mezunlarının mehakimi nizamiyede bir sene aza mülazımlığında bulunduktan sonra mehakimi ibtidaiyye azalığında bulunmaya kesb istihkak edecekleri ve hidematı adliyyede bi-t-tedric terakkiyata nail olacakları ve dava vekaleti etmek isteyenlerin dahi samiinden olarak mehakimi nizamiyeye bir sene devamdan sonra ruhsatname alacakları ve şehadatname alamayıp yalnız üçüncü sene imtihanı tasdiknamesi hamilen çıkanların mehakimi nizamiye umur tahririyesinde ve sırasıyla mümeyyizlikte istihdam edilecekleri nizamnamenin faslı ahirinde beyan edilmiştir. Muahharen mektebi hukuk mezunlarından ale-l-a'la ve a'la derecesinde şehadetname alanların taşra mehakim riyasetleriyle Dersaadet bidayet azalıklarında ve müddei-i umumi muavinliklerinde ve kafi derecesinde şehadetname alanların dahi müstantıklıklarda istihdamları usul ittihaz edilip mekteb müddet tahsiliyesi de dört seneye iblağ olunmuş ve memurin adliyenin imtihanıyla terakkiyatının bir heyet-i imtihanıyeye havalesi ve bazı müstahdeminin sınıf

hükkâma terfii ve deavide vekaletin serbestliği mektebi hukuk nizamınca bazı tadilatı fiiliyeyi intaç eylemiştir.

Cülusu hümayun hazreti padişahiyi müteakib memurin mülkiye yetiştirmek üzere tahtı himaye-i hazreti zıllullahide olarak tesis buyurulan mektebi mülkiyenin idadi sınıfları idadi ve sultani mekatibi envaından olup müntehi sınıfları dahi mekatibi aliyeden ma'duddur. İşbu mektebin idare-i dahiliyesi ve dersleri tesisinden beri tebeddülata uğradığı gibi talebenin istihdamı hakkındaki ahkamı da hayli değişmiştir. Mektebi Mülkiye nizamname-i esasiyesinin onuncu maddesi "İşbu nizamnamenin ilanı tarihinden itibaren hükümet umur idarenin her şube ve tabakasına lazım olan memurları bir nisbet muayeneye tatbiken Mektebi Mülkiye'den ikmal tahsil ve şehadetname ahzı ile çıkan talebeden yetiştirmeye karar vermişdir" kaidesini vaz' ve badema müceddiden veyahut münhal olarak açılacak hidematdan nısfının mekteplilere ve nısfının kudemayı memurin ve ketebeyle verilmesi usulünü tayin eyleyip on birinci madde dahi mektep talebesine mahreç olacak memuriyetleri kaza kaimakamlıkları ve devair-i merkeziye-i hükümet ile vilayat merkezleri aklamının riyasetleri ve kalem riyasetine muadil sair memuriyetler ve şurayı devlet mülazımlıkları ve sefaret kitabetleri ve şehbenderlikler olmak üzere tayin eylemişse de bu maddenin muhafaza-i ahkamı kabul olamayıp tahavvülat güna günden sonra kaza kaimakamları hakkında evvelce görülen usul ittihaz edilmiş ve hidmatı saireye tayinleri dahi memurin saire yolunda icra edilmekte bulunmuştur.

Memaliki mütemeddinde Darülfünun şubelerinin en mühimlerinden biri tıp mektepleri olup bizde hayli vakitden beri askeri mektebi tıbbiyesinden başka fünun tıbbiye tahsiline mahsus mahal yok iken muahharan mülkiye tabipleri yetiştirmek üzere bir mektep açılmış ve bu mektebde mülkiye icracıları için mahsus sınıflarda teşkil edilmiştir. İşbu mektep nehari olup şehadetname alanlar liva ve belde tebabet ve eczacılıklarında istihdam edilirler ve sureti istihdam ve terakkileri faslı mahsusunda görülecek tebabeti belediye nizamnamesiyle muayyendir. Mülkiye baytarları için ayrıca mektep olmadığından bunların askeri tıbbiye mektebinde açılan baytar sınıflarındaki asker baytarları ile birlikte tahsil eylemeleri tahtı karara alınmıştır.

İşbu mekatibi aliyeden başka malumatı mahsusa erbabından ve sanat ve marifet ashabından adamlar yetiştirmek üzere bazı mekatib daha açılmıştır. Bu mekteplerden bir takımları bazı sunuf memurine mahsus olup mesela orman ve maadin mühendisleri yetişmek üzere orman idaresine merbut olarak orman ve maadin mektebi tesis edilmişti tarik ve maabir mühendislerine münşae olmak üzere vaktiyle kadim mektebi hukuk gibi mektebi sultani dahilinde ve maarif nezareti idaresinde bir tarik ve meabir mektebi açılıp muahharen kapatıldığından onun yerine kaim olmak üzere mekatibi askeriye nezaretine merbut Mühendishane-i Berri Hümayun dahilinde hendese-i mülkiye sınıfları teşkil edilip işbu sınıflar şakirdanının bi'aynihi sunufu askeriye talebesi gibi ikmal müddet tahsiliye eylemeleri ve şehadetname aldıktan sonra rütbe-i salise ile üçüncü sınıf mühendisliğine tayin edilmeleri ve peyderpey terfi' memuriyet eylemeleri takarrür etmiştir. İşbu hendese-i mülkiye sınıfları tertibi üzere Mekteb-i Fünun-u Bahriye derununda olarak mülkiye kaptanları için leyli bir mektep açılmış ve buradan yetişecek şakirdanın idare-i mahsusa ve Şirketi Hayriye ve liman idarelerinde yazıcılık ve muahharan kapudanlık veya liman riyaseti gibi hizmetlerle istihdam edilmeleri ve ifayı hizmetle tecrübeleri arttıkça tedricen bila-ımtihan birinci sınıf kaputanlık derecesine kadar şehadetname alarak o vakit Osmanlı kumpanya vapurları ve hatta Nezareti Bahriye Nakliye Sefaini kapudanlıklarında istihdam edilmeleri kararlaştırılmış ve mevcut kapudanların mehma-emken ikmal malumat eylemeleri için Dersaadet'te de bir nehari kapudan mektebi açılmıştır. Memaliki Şahane'nin bazı iskelelerinde dahi leyli kapudan mektebi

programını üzere tedris edilebilecek mektepler küşadı mukarrerdir. Sahib malumat çiftçi yetiştirmek üzere Halkalı Çiftliği'nde açılan Ziraat Tatbikat Mektebi ve yine bu yolda bir iki vilayetde numune çiftliklere ve ziraat mektepleri ve resim ve oymacılık ve mimarlık ve heykeltıraşlık tedris edilmek üzere tesis edilen Sanayi Nefise Mektebi hep malumatı mahsusa erbabından adam yetiştirmek üzere açılan müessesatı ilmiyedendirler.

Etfali fukaraya harf ve sanayi muhtelif talim edilmek üzere Dersaadet'de bir mektebi sanayi ve kızlara mahsus olarak dahi Kız Sanayi Mektebi açıldığı gibi vilayetda dahi Dersaadet mektebi sanayi tertibi üzere ıslahhaneler açılmasına bir vakit karar verilerek bazı vilayetda icabı icra kılınmıştır.

Serbesti-i Tedris ve Mekatibi Hususiye

Herkesin haiz olduğu ilim ve marifetden sairlerini dahi müstefid eylemekte serbest bulunmasından ibaret olan serbesti-i tedris maddesi ehemmiyeti gayri münkir olan hukuku esasiyeden olup memaliki mütemeddinenin kaffesinde esasen kabul ve tasdik edilmiş ve mamafih tedris bahanesiyle maksad devlete muhalif ahval ika' edilememesi için her yerde de tahdidat münasebe ile bu keyfiyet tahtı intizama alınmıştır. Serbesti-i tedris (Liberté d'enseignement) hakkında memaliki seniyye mülükane cari olan ahkamı esasiye şu ifadati kanuniye ile muayyendir: "Emri tedris serbesttir muayyen olan kanuna tabiiyet şartıyla.", "Her Osmanlı umumi ve hususi tedrise mazundur.", "Bilcümle mektepler devletin tahtı nezaretindedir.", "Tebaa-i Osmaniyenin terbiyesi bir siyak ve intizam üzere olmak için iktiza eden esbaba teşebbüs olunacak ve mileli muhtelifinin umuru itikadiyelerine müteallik olan usul talimiyeye halel getirilmeyecektir."

İşbu ahkamı kanuniye emri tedrisin serbestisini ilan eylemiş ve bu babda Maarifi Umumiye Nizamnamesi teminatı kafiyeyi havi bulunmuştur. Hükümeti seniyye her cemaatin i'tikadati mezhebiyesine dair usulü talimiyesine halel getirilmeyeceğini temin eylemekle beraber umum tebaanın talim ve terbiyesi bir siyak üzere ve icabat sadakat ve siyasete muvafık vecihle olması için dahi tahdidatı lazimeyi nizamati mevcude ile vaz' eylemiştir. Evvela sureti hususiyede tedris arzusunda bulunanların devletten ruhsatı resmiye almaları ve istihsal mezuniyet için dahi tedris edecek muallimlerin maarif nezaretince veyahut taşra maarif idarelerince musaddık şehadetnameler ibrazıyla kifayet ve ehliyetlerini göstermelerini ve bundan başka tedrisatı vakıanın ahlak ve adabı umumiyeye ve politikaya mugayir olmaması için dahi ders cetvelleri ve kitaplarının maarif nezareti ve idarelerince bittedkik tasdiki usuldendir ve hususi tedris edeceklerin mekatibin sureti idare ve zabıtası hakkındaki ahkamı nizamiyeye mütabaat ve muamelatı darbiyeden ve na-seza elfaz istimalinden mücanebet eylemeleri lazimedendir. Mekatibi hususiyede ahkamı nizamiyeye riayet olunub olunmadığını teftişe devletin hakkı olup bu teftiş ve nezareti maarif idareleri canibinden ifa edilir. Memalik Osmaniyede emri tahsil üç dereceye münkasım olup serbesti-i tedris üçüne dahi şamil bulunmaktadır.

Tedris hususundaki serbesti tederrüs hususunda caiz görülememiştir çünkü devlet ulum ve maarifin intişarına sa'y olup herkesi tahsile teşvik ve tergib edeceği ve ilm ile cehl arasında kimseye tahyir edemeyeceği cihetle derece-i ibtidaiyede olan tahsilin mecburiyeti ekser memalikte kabul edilmiş ve feramîni seniyyenin "Osmanlı efradının kaffesince tahsili maarifin birinci mertebesi mecburi olacak ve bunun derecatı teferruatı nizamı mahsus ile tayin

kılınacaktır.” Hükmü ile saltanatı seniyyede usul mecburiyeti vaz’ edilmiştir ki tafsilatı bâlâda görüldü.⁴

⁴ Maarifi Umumiye Nizamnamesi’nin imtihanlar ve muallimine dair faslı ahkamı her ne kadar mevki’ icraya vaz’ olunamamışsa da ahkamı mezkurenin dahi burada zikr ve beyanı faideden gayr hali görülmüştür:

Maarifi Umumiye Nizamnamesi her mektebin sınıf imtihanlarıyla şehadetname ahzına istihkak kazandıran huruç imtihanlarından başka mülazemet ve mezuniyet ve münhilik rüuslarıyla müteayyin üç mertebeli tahsiliye tayin eylemiş ve bunlar hakkında ahkamı mahsusa vaz’ etmiştir şöyleki: Her sene-i tedrisiyenin hitamında Dersaadet’te meclis maarif daire-i ilmiyesi ve taşralarda maarif meclisleri üç heyeti imtihanıyeye taksim olunup birincisi mülazemet ve ikincisi mezuniyet ve üçüncüsü münhilik imtihanlarını icra eder. Ve icabına göre muhakkik ve müfettişler ve mekatibi idadiye ve aliye muallimleri ve münhilik rüusunu hamil birkaç zat dahi bu heyetlere idhal edilir. Mekatibi idadiyede ikmal tahsil edenler şehadetnamelerini maarif idarelerine ibraz eyledikten sonra edebiyat ve hukuk ve ulum kısımlarının mülazemet imtihanına kabul olunur ve imtihanı verenlere bâlâsı tuğralı bir şehadetname verilir bu şehadetnameyi hamil olanlar mekatibi aliye ve Darümuallimine bila-ımtihan kabul olunacakları gibi tahsilde mensub oldukları kısma göre aklam ve hidematı devletde istihdam olunurlar ve mülazemet rüusunu hamil olmayanlar birinci derecede bile bir hususi mekteb küşad ve idaresine mezun değildirlir.

Mezuniyet rüusu mekatibi sultaniye kısmı alisi şehadetnamesini veya mülazemet rüusunu hamil olubda bila-ımtihan isbatı liyakat edenler yahud Darülfünunun üçüncü sınıfından Darümuallimini Sultaniye’nin ikinci senesinden ba-şehadetname çıkarlara verilir. Ve bunu hamil olanlar umuru mühimme-i mülkiyede ve mehakim ve mecalisi nizamiyede istihdam onmak salahiyetine malikdirler ve mekatibi idadiye ve sultaniyeye muallim olabilirler. Darümuallimini Sultaniye ve Darülfununda vesair mekatibi aliyyede ikmal tahsil edenlerin müntehilik imtihanları mekteplerinde şifahen ve tahriren icra olunup oradan verilecek şehadetname üzerine Meclisi Kebiri Maarif’den rüusu ita kılınır ve bu rüusu hamil olanlar umuru mühimme-i mülkiyede ve daire-i ilmiye azalığında ve mekatibi sultaniye ve aliye muallimlik ve müdürlüklerinde istihdam olunurlar işbu imtihanlarda sual olunacak derslerin tayini maarif idarelerine ait olup imtihanın sureti icrası ve heyeti imtihanıyenin ne vecihle rey verecekleri nizamnamede beyan olunmuştur. Nizamnamenin işbu meratibi tahsiliye hakkındaki ahkamı dahi fiilen metruk kalıp mekatibde verilen şehadetnamelerden başka bu gibi umumi imtihanlar teşkil edilmemiştir.

Nizamnamede tayin edilen tertibe göre maarif memurlarının derecatı ber-veh-i atidir evvela mekatibi sıbyaniye muallimlikleri saniyen rüşdiye muallim sani ve muallim evvelikleri salisen idadi muallim sani ve muallim evvelikleri ve sultaniye kısmı alisi muallim sanilikleri rabian sultani muallim evvelikleri ve mekatibi aliye muallimlikleri hamisen muhakkiklik ve meclisi maarif azalığı ve mekatibi sultaniye ve aliye müdürlükleri. İşbu memuriyetlerden birinci derecesi için Darümuallimin Sıbyan şehadetnamesi ve ona muadil imtihan ikinci derece için Darümuallimini Rüşdiye veya mülazemet şehadetnamesi üçüncü derece için Darümuallimini İdadiye veya mezuniyet şehadetnameleri dördüncü ve beşinci dereceler için de müntehilik rüusu lazım olub memurin müteakiben işbu derecatı tahsiliyeyi kazanmak şartıyla en küçük muallimliklerden büyük maarif memuriyetlerine kadar terfi’ edilirler ve her halde Darümuallimin şehadetnamelileri rüus ashabına ve bunlarda haricden imtihanla tayin edileceklere müreccih tutulurlar. Nizamnamenin tayin ettiği mekatibi umumiye açılmamış ve umumi imtihanlar tertib kılınmamış olduğundan muallimlerin nasb ve tayini hakkındaki ahkamı nizamiyede fiilen metruk kalmıştır. Bu hususda elyevm bir dereceye kadar müsabakat usulü cari bulunmaktadır.

Cemiyatı ilmiye teşkili için nizamnamede ahkamı mahsusa bulunmadığı gibi muahharan Dersaadet mekatibi sıbyaniyesine nezaret için ahalice teşkili nizamı mahsus ile kararlaştırılan mecalisi tedrisiye de teşkil etmemiş ve Sanayi-i Nefise müdürünün riyasetinde olarak bila-ıctima resim vesaire sergileri tertib edeceği Sanayi-i Nefise Mektebi nizamında münderic bulunan cemiyet dahi toplanmamıştır.

Maarif-i umumiyye (sadeleştirilmiş metin)

Maarif idaresi

Maarif-i umumiyye dair Osmanlı ülkesinde geçerli olan düzenleme 24 Cemâziyelevvel(1 Eylül 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) tarihinde yayınlanmıştır. Bununla birlikte zikredilen düzenlemenin bazı hükümleri yürürlüğe konulamadığından onun hükümleriyle hazır maarif teşkilatı arasında fark mevcut olduğundan maarif idaresinin şimdiki görünüşü aşağıda zikredilmesi münasip görülür.⁵ Maarif Nezareti mektubi ve muhasebe ve evrak odalarından başka iki meclis ile dört müdüriyeti içermektedir. Meclislerden birisi Meclis-i Kebir-i Maariftir ki nezaretin idare işlerine ve satın alma ve harcamalara ve mekteplerin tedris işleriyle muallimlerin seçilmesine ve gelir ve masrafların teftişine memurdur. Diğeri ise basım ve neşri istenen eserlerin basılmadan önce muayenesine memur olan Teftiş Encümeni ve Muayenedir. Bazı nezaret memurlarından oluşarak ve nezaretin başkanlığı altında teşekkül eden Eser Tedkik Heyeti de Teftiş Encümeninden geçen eserleri ikinci derecede tedkik ve muayene eder.

Müdüriyetler, ibtidai mektepler ve rüşdiye mektepleri ve idadi mektepleri ve yabancı ve gayrimüslim idarelerinden oluşup bu idareler isimlerinin işaret eylediği cihetle mektep

⁵ Nizamname iki büyük daireye ayrılan bir Meclis-i Kebir-i Maarif teşkil etmişti. Bu idarelerin birincisi İlmiye Dairesi olup her biri bir yabancı lisan bilen ve mutlaka bir ilim ve fenne ihtisası olmak şartıyla bir reis ve sekiz nefer vazifeli azadan ve yabancı maarif erbabından tayin olunacak harici aza ile Yüksek mektepler müdür ve amirleri benzeri gönüllü azalardan oluşacak ve mektep ders programlarına nezaret ve gerektiği zaman Avrupa üniversiteleri ve maarif idareleriyle haberleşme ve mektep ve umumi maarife gerekli olan eserleri telif ve tercüme etmek ve ettirmek ve devletçe tahsis olunan meblağı yazar ve tercümanlara mükafat olmak üzere dağıtmak vazifesiyle görevli olacak idi. İdare dairesi ise bir reis ve yarısı Müslüman ve diğer yarısı gayrimüslim olarak iki muavin ve dört muhakkik ve üçte biri gayrimüslim altı azadan ve bir baş katipten ibaret olup umuma ait mektep ve kütüphane ve müze ve matbaalara ve muallimlerin görevlendirilmesine ve hususi davalarına dair maddeleri görmek ve maarif memurlarının vazifelerine dair sorgularını icra ve Maarif Nizamnamesi'yle tayin olunmuş ceza hükümlerini tayin eylemek ve ilmi tesisatın çoğalma vasıtalarını maarif idare nizamlarını İstanbul ve İstanbul'a bağlı maarif bütçesini müzakere ederek umumi heyete arz etmek vazifeleriyle görevli bulunacak idi. Tahrirat ve muhasebe kalemleri ve maarif veznesi doğrudan doğruya bu meclislerin idaresi altında olup maarif dairesinin nezareti umumiyesini haiz olan Maarif Nazırı, Maarif Meclisi'nin iki dairesi ileri gelenleriyle Şurayı Devlet ve Divanı Ahkamı Adliye azasından ve ilmiye mesleğiyle ve askeriye ricalinden ikişer zat ile muhtelif cemaatlerin birer ruhani reisinden ibaret olarak senede iki defa toplanan Maarif Meclisi Umumiyesi'nin reisliği sıfatına dahi sahip olacaktı.

Nizamnamenin gereğince vilayetlerde Meclis-i Kebir-i Maarif'in birer şubesi olmak üzere görevli muhakkik ve muavinler ile görevli olmayan ve memleketin ileri gelenlerine mensup Müslüman ve gayrimüslim azadan oluşan birer maarif meclisi bulunacak ve bu meclisin reisliği görevi Padişah emrine sahip bir maarif müdürüne havale edilecek ve livalarda dahi görevli müslim ve gayrimüslim ikişer müfettiş tayin edilecektir. Bu maarif meclisleri maarif nizamlarının vilayetçe icrasına ve mektep ve müze ve matbaa vesairenin teftişine ve maarif tahsisatının sarf edilmesine memur olup her sene vilayetin maarifçe ilerlemesi ve ihtiyaçlarına dair bir rapor tanzim ederek Maarif Meclisi-i Kebiri'ne ve bir suretini de vilayetler umumi meclislerine arz edecektir.

Maarif idareleri gelirlerine gelince: Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde maarif idaresinin gelirleri devlet tahsisatından ve ahalinin verecekleri senevi yardımlardan ve vakıf tahsisatı ve çeşitli yardımlardan ve Sultaniye Mektebi ve yüksek okul talebesinden alınan ücretlerden ve nakti cezalardan ibaret olduğu ve İstanbul maarif bütçesi her sene Meclis-i Kebir-i Maariften tanzim ile Şurayı Devlet'e ve vilayetler maarif bütçeleri dahi vilayet maarif meclislerinde tanzim ve vilayet meclis umumiyesince tasdikle keza Şurayı Devlet'e gönderilip usulen Padişah'tan gelecek emir üzerine zikredilen bütçenin masraflarını kapatmak için tahsisatdan başka icap eden meblağ maarif yardımı olarak ahaliye dağıtılarak belediye daireleri vasıtasıyla tahsil edileceği ve Hazine ve ahali taraflarından verilecek yardım İslam ve gayrimüslim ahali rüştiyelerine ayrı ayrı dağıtılıp fakat yüksek mekteplerle Sultani ve idadi mektepler karışık olmakla onların masrafları doğrudan idareten bir neticeye bağlanacağı ve harcamaların maarif meclisi vasıtasıyla düzenli olarak icra edileceği ve köylerdeki sıbyan mektepleri muallimlerine yeter derecede maaş verilerek bunların masrafları icabına göre köy ahalisine dağıtılarak tahsil olunacağı beyan olunmaktadır.

derecelerinin idare işleri teftişine memurdurlar. Matbaa-i Amire Müdüriyeti de Maarif Nezareti'ne bağlıdır.

Her vilayetde bir maarif müdürü olup vilayet maarif idarelerinin katipleri ve muhasebecileri ve veznedarları ve lüzumu miktar memurları bulunur ve eşraf ve memleketin ileri gelenleri olmak üzere müdürün bildirmesiyle mahalli hükümet tarafından tayin olunan ve memuriyetleri gönüllü olan azayı maarif müdürünün başkanlığı altında meclisi toplarlar. Liva ve kaza merkezlerinde dahi bazen idadiye ve rüştiye mektepleri müdürlerinin bazen ileri gelenlerinden birinin reisliğinde olmak ve sırayla vilayetin maarif idaresiyle haberleşmek üzere benzer suretde maarif meclisi vardır.

Bugün maarif gelirleri devlete verilen ve talebeden alınan ücretlerden ve bazı mekteplerin vakıf gelirlerinden ve çeşitli yardımlardan başka iki mühim şubeyi dahi kapsar. İlk olarak her nerede mirasçıları tükenmiş ve harap olmuş ve hiçbir cihetçe faydası ve lüzumu kalmamış, izi kalmamış vakıf varsa bunların maarif idaresine gelir getirmek üzere alınması padişah emriyle usul kabul edilmiş ve Osmanlı ülkesinde izi kalmamış vakıfların çokluğuna nazaran bu padişah emri yüce hükmünün noksansız yerine getirilmesinin maarifin ilerlemesini kolaylaştırmaya külliyen sebep olacağı şüphesizdir. Evvelce maarif yardım hissesi olmak üzere tarımdan çift başına ve tardedilmişten başka bir miktar şeyi alınmakta olup daha sonra bin üç yüz sene-i maliyesinden itibaren lağv olunarak maarif yardımı ile tarımdan menafi sandıkları yardımı olarak alınan aşarın onda biri vergisi birleştirilerek aşarın yedi ve dörtte bir nispetinde fazlası alınıp bunun üçte biri menafi sandıklarına eskiden olduğu gibi verilmesi ve üçte bir dahi maarif idaresine gelir getirmesi Padişah emriyle kaide kabul edilmiş ve işbu üçte bir umum aşarın yüzde altısı nisbetinde olup emlak ve arazi vergisine dahi maarif yardımı olarak yüzde beş zam edilmiştir. Maarif muhasebe memurlarının vilayetler mal memurlarıyla birlikte bulunarak maarif varidat hissesini doğrudan doğruya tahsil eylemeleri dahi en son nezaretçe usul kabul edilmiştir.

Sıbyan ve Rüşdiye Mektepleri

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereğince tahsil mertebeleri üç olup umum mekteplerden sıbyan ve rüşdiye mektepleri birinci dereceyi ve idadi ve sultani mektepleri ikinci dereceyi ve ileride bahsedilecek yüksek mektepler dahi üçüncü derece ve yüksek tahsile mahsustur. Herbir köy veya mahallenin birer sıbyan mektebi ve beş yüz haneden fazla bulunan her kasabanın bir rüştiye mektebi bulunması ve müslim ve gayrimüslim ahali için ayrı sıbyan ve rüştiye mektepleri açılması ve her kasabada yüz haneden ziyade olan cemaatin kendisine mahsus rüştiye mektebi olması nizam hükmü gereğidir.

Sıbyan ve rüştiye mekteplerinin müddetleri dörder seneden toplam sekiz senedir. Köyler ve mahallelerde icabına göre kız sıbyan mektebi dahi açılacağı veyahut erkek sıbyan mektebinde kızlara mahsus ayrı mahal tahsis kılınacağı ve İstanbul ile vilayetler merkezinde her cemaat için ayrı ayrı kız rüştiyeleri tesis edileceği ve her beş yüz haneli cemaatin bir kız rüşdiyesi olacağı dahi nizamnamede yer almaktadır.

Sıbyan mekteplerinin masrafları köy ve mahalle cemaati tarafından ve rüşdiye mekteplerinin masrafları dahi maarif sandıklarından karşılandığından Osmanlı ülkesinde ilköğretim tahsili için ücret olmayıp fakat idadi ve sultani mektepleriyle yüksek mekteplerden ve özellikle yatılı olanlarından bazı mertebe tahsil ücreti alınır.

İlköğretim tahsilinin zorunluluğu nizamnamede açıkça beyan olunmuştur. Tedris maddesi mecburi veya isteğe bağlı olması bir mühim mesele olup herkes evladını arzusu

münasebetiyle terbiye etmek ve ettirmekte serbest olmak lazım geleceğini ve öğretim hususunda mecburiyetin uygun olmadığını iddia edenler de olmuştur. Öyle olmakla beraber hükümetin birinci vazifesi memleketin maddi ve manevi gelişimini temin edecek tedbirlerin alınması olup evladını talim ve terbiyeye ehemmiyet vermeyen cahilleri bu hususta serbest bırakmak uygun olmayacağından ekser medeni mekteplerde tahsilin ilk derecesi mecburi ilan olunmuş ve idadi mektepleri ve yüksek mekteplerde tedris olunan ilimlerin bilgi ve zekaya ve hususi bilgilere sahip olmak isteyenlere mahsus olmakla bunlar isteğe bağlı bırakılmıştır. Maarifi Umumiye Nizamnamesi gereğince erkekler için altıdan on ve kızlar için yediden on bir yaşına kadar sıbyan mekteplerinde tahsilini tamamlamak mecburi olup her mahalle ve köyde muhtarlar vasıtasıyla öğretim yaşına gelen çocukların isimlerini içeren bir defter tanzim edilerek sıbyan mektebi muallimine verilecek ve muallim bunlardan mektebe devam etmeyenleri muhtarlara bildirecektir. Çocuklarını mektebe göndermeyen velilere üç defa ihtarname gönderilip sonra iktidarlarına göre beş kuruştan yüz kuruşa kadar cezayı nakdiye alınacak ve bu da kâr etmezse çocuk zorla mektebe gönderilecektir. Bir çocuğun sıbyan mektebine gitmeye mecbur edilmemesi için tahsiline mani olacak medeni ve zihni hastalığı bulunduğu ve ebeveyni fakru zaruret içinde olup geçimini sağlamak için çocuklarını çalıştırmaktan başka çareleri olmadığı anlaşılması ve çift ve harman vakti çocuğun ziraat işleriyle meşgul olması ve çocuğun hanesi mektepten yarım saatden ziyade mesafede bulunması veya mektepte öğrenci kabul edecek yer olmaması veyahut çocuğun hanesinde vesair yerde tahsil eylediğini ispat etmesi lazımdır. Çiçek çıkardığı veyahut aşılındığı sabit olmayan çocuk sıbyan mektebi ve daha büyük mekteplere kabul olunmaz.

Nizamname çocuk ve öğrencilerin cezalandırılması hakkında da hükümler içermekte olup ceza ve azarlama ve teneffüs zamanı istirahatten mahrumiyet veyahut icabına göre maarif meclisleri kararıyla mektepten uzaklaştırma derecesine kadar cezalar tertib edilmiş ise de el ve falaka ile dövmek gibi bedeni cezalar katıyken yasaklanmıştır ve böyle cezalar icrasına kalkışan muallimler şiddetle mesuldür.

Bugün Osmanlı ülkesinde sıbyan ve rüşdiye mektepleri cemaatlara mahsus olmakla her gayrimüslim cemaat kendi mekteplerini idare eylediği gibi İslam cemaati dahi kendi sıbyan mekteplerini maarif müdür ve komisyonlarının nezareti altında olarak idare eylemekte ve rüşdiye mekteplerinin idaresi ile gayrimüslim cemaati mektebi rüştiyesine tayin olunan Lisani Osmani muallimlerinin maaşları maarif sandıklarına ait bulunmakta ve eseri kalmamış vakıflar hasılatı da İslam iptidai mekteplerine sarf edilmektedir.

İdadi ve Sultani Mektepleri

Nizamname mucibince bin haneden ziyade olan her kasabada görülecek lüzuma göre bir idadi mektebi açılıp masrafları maarif sandığından karşılanacak ve bunlara İslam ve gayrimüslim rüştiye şهادetnamesini sahip olanlar alınıp tahsil müddetleri dahi üç seneden ibaret olacaktır. İdadi mektepleri ücretsiz olup fakat İstanbul'da vilayet merkezlerinde Sultani Mektebi namıyla açılacak ikinci derecede idadi mektebinde talebeden tahsil ücreti alınır ve yalnız ücret vermeye iktidarı olmayan ve zeka ve yetenekleri hasebiyle istisna müsaadeye nail olması icap eden talebeden mektep talebesinin yüzde beş nisbetinde miktarı(Burs usulü üzere) ücretsiz ve yüzde on nispetinde miktarı dahi yarım ve üçte bir ücretle kabul edilir.

Mekatibi Sultaniye Nizam Dairesinde iki şube olup yüksek şubesine idadi mektebi şهادetnamelileri alınarak üç sene tahsilden sonra bunlara ilimler ve edebiyattan mülazemet rütbesi(stajyerlik) verilecek ve idadi şubesinde dahi üç sene müddetde idadi mektebi dersleri gösterilecektir. İşbu Nizamname hükümleri bir hayli müddet icra olunamayıp yalnız İstanbul'da

bir Sultani Mektebi açılmış ve bu mektep küçük idadi sınıfları ilavesiyle hem ilk derece hem de ikinci derece tahsilini içermiştir. Daha sonra idadi mektebi derslerini içeren Mektebi Mülkiye İdadi Sınıfı teşkil olduğu gibi vilayet maarif idarelerinin teşkili ile vilayetlerde dahi idadi mektepleri tesisine başlanmış ve bunların birkaçı yatılı talebeyi de içererek bunlardan dahi normal tahsil ücreti alınmakta bulunmuştur. Vilayet merkezlerinde açılan idadilerin programı daha geniş ve tahsil müddeti de liva idadilerine üstün olup idadi mektebi bulunan mahallerde rüşdiye sınıfı dahi bunlarla karıştırılmıştır. İdadiler karışık mekteplerden olarak masrafları yeni maarif gelirlerinden karşılanır.

Vilayetler sıbyan mekteplerine yeni usul üzere talime muktedir muallimler yetiştirilmek üzere ekser vilayetler ve livalar merkezlerinde masrafları merkez ve kazalar belediye dairelerinden yardım suretiyle alınmak üzere Darümualliminler ihdas edilerek hayli faydası görülmüştür.

Yüksek Mektepler

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde tayin edilen tertibe göre yüksek mektepler Darümuallimin ve Darümuallimat ile fünün ve muhtelif sanayi mektepleridir.

Darümuallimin İstanbul'da kurulup rüşdiye ve idadiye ve sultani mekteplerine muallim yetiştirmek üzere üç büyük şubesi ve sıbyan mektepleri muallimleri için dahi tayin edilmiş bir kısmı olacak ve rüşdiye şubesinde her cemaatin kendi lisanı üzere ilimler okutulacaktır. Darümuallimine rüşdiye ve idadi ve sultani mektepleri şهادetnamesine sahip olanlar kabul edilip her öğrenci kendi derecesine göre yukarıda zikredilen üç şubeden birine dahil olacak ve rüşdiye şubesinin tahsil müddeti üç ve idadiye şubesinin iki ve sultaniye şubesinin üç seneden ibaret bulunacaktır. Bu şubelerden şهادetname alanlar gerek daha büyük şube derslerine devamda ve gerek şهادetnameleri mucibince hak kazandıkları muallimlik hizmetinde bulunmakta serbesttirler ve mektepte buldukları müddetçe şubelerine göre aylık seksen ve yüz ve yüz yirmi kuruş maaşla vazifelendirildiklerinden beş sene kendilerine gösterilecek muallimliklerde bulunmaya mecbur olup bu müddeti tamamlamazlarsa mektepte aldıkları maaşlar kendilerinden geri alınacağı gibi şهادetnamelerinin verdiği öncelikli atanmadan da mahrum olmaları nizam hükümleri gereğidir.

Üç seneden ibaret bir yüksek Darümuallimin şubesi oluşturularak buradan çıkanlar idadi mektebine tayin edilmektedir.

Darümuallimin şubeleri için nizamnamede tayin edilen dersler iyi muallimler yetiştirmeye kafi olmadığı gibi rüşdiye kısmında muhtelif lisanlarda tedris icrası dahi büyük zorluğu cihetiyle mümkün olamamış ve idadi ve sultani kısımları ise hiç teşkil edilememiştir. Bugün mevcut Rüşdiye Darümuallimini öğrencileri Maarif Nezareti'nden görevli olarak medreselere devam eden talebe-i ulumdan alınmak ve bunlar da tahsille rüşdiye mektebi başmuallimlik ve ikinci derece muallimliklerine tayin edilmek üzere bu usul kabul edilmiştir.

Kız sıbyan ve rüşdiye mekteplerine muallimeler yetiştirmek üzere açılan Darümuallimat dahi yüksek mekteplerden sayılır.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi İstanbul'da Hikmet ve Edebiyat ve İlmi Hukuk ve Ulumu Tabiiye ve Riyaziyenin talimine mahsus üç şubeden ibaret bir Darülfünün tesis olunacağını ilan etmiştir. Bu Darülfünün devlet tarafından mensup bir nazırın ve şube müdürlerinden oluşan Darülfünün meclisinin idaresi altında olacak ve her şube dahi muallimlerin kendi içlerinden seçtikleri müdür ve katip ve muallimin heyeti vasıtasıyla idare edilecektir. Darülfünün talebesi mektebe imtihansız alınıp zaman kayıtlarında yarımşar lira ve

üç ayda bir derslere devam eylediklerini beyan eden muallimlerden aldıkları tasdiknameleri göstererek kayıt yeniledikleri zaman birer dörtte bir lira ve her sınıf atladıkta ikişer lira haraç alınacak ve Darülfünun tahsil müddeti dört sene olup üç sene tahsil edenler mezuniyet rütbesi ve dördüncü sene tahsil ikmal eyleyenlere dahi müderris rütbesi verilecek idi.

İşbu nizama uygun olarak vaktiyle Darülfünun-i Osmani namıyla bir mektep açılmışsa da üç şubeye taksim edildiği gibi talebenin iktidarı kafi olmadığı cihetle Ulum-u Tabiiye(Tabiî Bilimler, Fen İlimleri) ve Riyaziye(Hesap İlmi, Matematik Bilgisi) başlangıcından başka bir şey tedris edilememiş ve bu mektep de çok devam etmemiştir.

İşbu Darülfünununun tatilinden bir müddet sonra Maarif Nezareti idaresinde ve Mektebi Sultani dahilinde bir Hukuk Mektebi oluşturularak lisansiye ve doktor şهادetnameleri vermek üzere dört sene tahsil süresi tayin olunmuş ve bu mektep de çok vakit devam etmeyip kapandığından hem adliye memurları ve hem de dava vekilleri(avukatlar) yetişmek üzere Darülfünun Hukuk Şubesi makamının yerini tutacak Mektebi Hukuk tesis edilmiştir. Mektebi Hukuk mezunlarının tahsillerinden maddeten istifadelerini temin eylemek üzere “Mektebin kurulma tarihinden üç sene sonra elinde mektep şهادetnamesi olmayanlar İbtidaiyye Mahkemeleri memuriyetlerinde istihdam olunmayacağı ve mektebden çıkan olmadıkça hiç kimseye dava vekaleti için ruhsatname verilmeyeceği” mektep özel kanununun otuz beşinci maddesinde yer aldığı gibi mektep mezunlarının Nizamiye Mahkemelerinde bir sene aza mülazımlığında bulunduktan sonra İbtidaiyye Mahkemeleri azalığında bulunmaya hak kazanacakları ve adliye hizmetinde yavaş yavaş ilerlemeye nail olacakları ve dava vekaleti etmek isteyenlerin dahi dinleyici olarak Nizamiye Mahkemesi’ne bir sene devam ettikten sonra ruhsatname alacakları ve şهادetname alamayıp yalnızca üçüncü sene imtihanı tasdiknamesi taşıyarak çıkanların Nizamiye Mahkemesi yazı işlerinde ve sırasıyla katiplikte istihdam edilecekleri Nizamnamenin son faslında beyan edilmiştir. Daha sonra Hukuk Mektebi mezunlarından çok iyi ve iyi derecesinde şهادetname alanların taşra mahkeme reislikleriyle İstanbul ilk derece azalıklarında ve savcılık muavinliklerinde ve kafi derecesinde şهادetname alanların dahi sorgu hakimliklerinde istihdamları usul kabul edilip mektep tahsil müddeti de dört seneye erişmiş ve adliye memurunun imtihanıyla ilerlemenin bir imtihan heyetine havalesi ve bazı müstahdeminin hakim sınıfına terfii ve davalarda vekaletin serbestliği Hukuk Mektebi nizamınca bazı fiili değişimleri ortaya çıkarmıştır.

Sultanın cülusunu(tahta geçişini) müteakip mülkiye memurları yetiştirmek üzere Sultanın himayesi altında olarak tesis buyrulan Mülkiye Mektebi’nin idadi sınıfları idadi ve sultani mektepleri çeşidinden olup son sınıfları dahi yüksek mekteplerden sayılır. İşbu mektebin dahili idaresi ve dersleri tesisinden beri değişikliklere uğradığı gibi talebenin istihdamı hakkındaki hükümleri de hayli değişmiştir. Mülkiye Mektebi Esas Nizamnamesi’nin onuncu maddesi: “İşbu nizamnamenin ilanı tarihinden itibaren hükümet idari işlerin her şube ve tabakasına lazım olan memurları bir nispet muayeneye tatbik ederek Mülkiye Mektebi’nden tahsilini tamamlayan ve şهادetname alarak çıkan talebeden yetiştirmeye karar vermiştir” kaidesini koyup ondan sonra yeniden veyahut boş olarak açılacak hizmetlerden yarısının mekteplilere ve yarısının eski memurun ve katiplere verilmesi usulünü tayin eyleyip on birinci madde dahi mektep talebesine çıkacakları memuriyetleri kaza kaymakamlıkları ve merkezi hükümet daireleri ile vilayetler merkezleri kalemlerinin reisliği ve kalem reisliğine eşdeğer sair memuriyetler ve Şurayı Devlet mülazımlıkları ve sefaret katiplikleri ve şebenderlikler olmak üzere tayin eylemişse de bu maddenin hükümleri muhafazası kabul olamayıp değişim güna günden sonra kaza kaymakamları hakkında evvelce

görülen usul kabul edilmiş, vesair hizmetlere tayinleri dahi memurin saire yolunda icra edilmekte bulunmuştur.

Medeni ülkelerde Darülfünun şubelerinin en mühimlerinden biri tıp mektepleri olup bizde hayli vakitten beri askeri tıp mektebinden başka tıp ilmi tahsiline mahsus mahal yok iken daha sonra mülkiye tabipleri yetiştirmek üzere bir mektep açılmış ve bu mektepde mülkiye icracıları için özel sınıflar da teşkil edilmiştir. İşbu mektep gündüzlü olup şehadetname alanlar liva ve belde doktorluk ve eczacılıklarında istihdam edilirler ve sureti istihdam ve yükselmeleri faslı buna ait görülecek belediye doktorluğu nizamnamesiyle tayin edilmiştir. Mülkiye baytarları için ayrıca mektep olmadığından bunların askeri tıp mektebinde açılan baytar sınıflarındaki asker baytarlar ile birlikte tahsil eylemeleri karar altına alınmıştır.

İşbu yüksek mekteplerden başka hususi malumat erbabından ve sanat ve marifet sahibi olanlardan adamlar yetiştirmek üzere bazı mektepler daha açılmıştır. Bu mekteplerden birtakımları bazı memur sınıflarına mahsus olup mesela orman ve maden mühendisleri yetiştirmek üzere orman idaresine bağlı olarak Orman ve Maden Mektebi tesis edilmişti. Tarık ve Maabir(yollar ve geçitler) mühendislerine özgü olmak üzere vaktiyle eski Hukuk Mektebi gibi Sultani Mektebi dahilinde ve Maarif Nezareti idaresinde bir Tarık ve Maabir Mektebi açılıp daha sonra kapatıldığından onun yerine kaim olmak üzere Askeri Mektepler Nezareti'ne bağlı Mühendishane-i Berri Hümayun dahilinde Mülkiye Hendese sınıfları teşkil edilip işbu sınıflar öğrencilerinin olduğu gibi askeri sınıflar talebesi gibi tahsil müddetlerini tamamlamaları ve şehadetname aldıktan sonra üçüncü rütbe ile üçüncü sınıf mühendisliğine tayin edilmeleri ve peyderpey terfi etmeleri kararlaştırılmıştır. İşbu Mülkiye Hendesesini sınıfları tertibi üzere Mekteb-i Fünun-u Bahriye içerisinde olarak mülkiye kaptanları için yatılı bir mektep açılmış ve buradan yetişecek öğrencilerin hususi idareler ve Şirket Hayriye ve Liman İdarelerinde yazıcılık ve daha sonra kaptanlık veya liman reisliği gibi hizmetlerde istihdam edilmeleri ve hizmetlerini ifayla tecrübeleri arttıkça derece derece imtihansız birinci kaptanlık derecesine kadar şehadetname alarak o vakit Osmanlı kumpanya vapurları ve hatta Bahriye Nezareti Nakliye Sefaini(Nakliye Gemileri) kaptanlıklarında istihdam edilmeleri kararlaştırılmış ve mevcut kaptanların olabildiği kadar malumat edinmeleri için İstanbul'da bir gündüzlü Kaptan Mektebi açılmıştır. Osmanlı ülkesinin bazı iskelelerinde dahi yatılı Kaptan Mektebi Programı üzere tedris edilebilecek mektepler kurulması kararlaştırılmıştır. Malumat sahibi çiftçi yetiştirmek üzere Halkalı Çiftliği'nde açılan Ziraat Tatbikat Mektebi ve yine bu yolda bir iki vilayetde numune çiftlikleri ve ziraat mektepleri ve resim ve oymacılık ve mimarlık ve heykeltıraşlık tedris edilmek üzere tesis edilen Sanayi Nefise Mektebi hep hususi bilgiler erbabından adam yetiştirmek üzere açılan ilmi müesseselerdendirler.

Fakir çocuklara üslub ve çeşitli sanayi talim edilmek üzere İstanbul'da bir sanayi mektebi ve kızlara mahsus olarak dahi Kız Sanayi Mektebi açıldığı gibi vilayetlerde dahi İstanbul Sanayi Mektebi tertibi üzere sanat mektepleri açılmasına bir vakit karar verilerek bazı vilayetlerde gereği yapılmıştır.

Öğretim Serbestliği ve Özel Mektepler

Herkesin sahip olduğu ilim ve irfandan diğerlerini dahi istifade eylemekte serbest bulunmasından ibaret olan öğretim serbestliği maddesi önemi inkar edilemez olan hukuku esasiyeden olup medeni memleketlerin tamamında esasen kabul ve tasdik edilmiş ve öyle olmakla beraber öğretim bahanesiyle devlet maksadına muhalif ahval meydana getirilememesi için her yerde de münasip sınırlamalarla bu durum intizam altına alınmıştır. Öğretim serbestisi(Liberté d'enseignement) hakkında Osmanlı ülkesinde geçerli olan esas

hükümler şu kanun ifadesiyle tayin edilmiştir: “Tayin olunan kanuna tabi olmak şartıyla öğretim serbesttir”, “Her Osmanlı genel ve özel öğretim yapmakta izinlidir”, “Bütün mektepler devletin nezareti altındadır”, “Osmanlı tebaasının terbiyesi bir yol ve intizam üzere olmak için gereken sebeplere teşebbüs olunacak ve muhtelif milletlerin itikat işlerine bağlı olan talim usulüne zarar verilmeyecektir”.

İşbu kanun hükümleri öğretim maddesinin serbestliğini ilan eylemiş ve bu babda Maarifi Umumiye Nizamnamesi tabi olan teminatı içermiştir. Hükümet her cemaatin mezhebi inançlarına dair talim usulüne zarar verilmeyeceğini temin eylemekle beraber umum tebaanın talim ve terbiyesi bir yol üzere icab eden sadakat ve siyasete uygun olması için dahi gerekli sınırlamaları mevcut nizamlar ile tayin etmiştir. Evvela hususi surette öğretim arzusunda bulunanların devletten resmi ruhsat almaları ve elde edilecek mezuniyet için dahi öğretim yapacak muallimlerin Maarif Nezaretince veyahut taşra maarif idarecilerince tasdik edilen şahadetnameler gösterilmesiyle kifayet ve ehliyetlerini göstermeleri ve bundan başka vukubulan öğretimin ahlak ve umumi adaba ve politikaya aykırı olmaması için dahi ders cetvelleri ve kitaplarının Maarif Nezareti ve idarelerince tedkik edilerek tasdiki usuldendir ve özel öğretim yapacakların mekteplerin sureti idare ve zabıtası hakkındaki Nizamiye hükümlerine uymak ve uygulanan muamelatdan ve münasip olmayan sözler kullanılmasından sakınmaları lazımdır. Özel mekteplerde Nizamiye hükümlerine riayet olunup olunmadığını teftişe devletin hakkı olup bu teftiş Maarif Nezaret idareleri tarafından yerine getirilir. Osmanlı ülkesinde tahsil hususu üç dereceye ayrılmış olup öğretim serbestisi üçünü dahi içine almaktadır.

Öğretim hususundaki serbesti ders alma hususunda caiz görülemediği. Çünkü devlet ulum ve maarifin yayılmasına gayret edip herkesi tahsile teşvik ve isteklendireceği ve ilm ile cehalet arasında kimseye istediğini seçmesini teklif edemeyeceği cihetle ilk derece tahsilin mecburiyeti çoğu ülkede kabul edilmiş ve yüce fermanların “Osmanlı efradının tamamınca maarif tahsilinin birinci mertebesi mecburi olacak ve bunun dereceleri ayrıntısı hususi nizam ile tayin kılınacaktır”. Hükümü Osmanlı ülkesinde mecburi usul kabul edilmiştir ki ayrıntısı yukarıda görüldü.⁶

⁶ Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin imtihanlar ve muallimlere dair hükümleri her ne kadar yürürlüğe konulamamışsa da zikredilen hükümlerin dahi burada ifade edilmesi faydasız görülmüştür.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi her mektebin sınıf imtihanlarıyla şahadetname almasına hak kazandıran çıkış imtihanlarından başka mülazemet ve mezuniyet ve münhilik rütbeleriyle karar verilmiş üç tahsil mertebesi tayin eylemiş ve bunlar hakkında hususi hükümler yürürlüğe koymuştur. Şöyleki: Her tedris senesinin bitiminde İstanbul'da Maarif Meclis Daire-i İlmiyesi ve taşralarda maarif meclisleri üç imtihan heyetine taksim olunup birincisi mülazemet ve ikincisi mezuniyet ve üçüncüsü münhilik imtihanlarını icra eder ve icabına göre muhakkik ve müfettişler ve idadi mektebi ve yüksek mektep muallimleri ve münhilik rütbesini sahip birkaç zat dahi bu heyetlere dahil edilir. İdadi mekteplerinde tahsillerini tamamlayanlar şahadetnamelerini maarif idarelerine gösterdikten sonra edebiyat ve hukuk ve ulum kısımlarının stajyerlik sınavına kabul olunur ve imtihanı verenlere üst tarafı tuğralı bir şahadetname verilir. Bu şahadetnameye sahip olanlar yüksek mektepler ve Darülmuallimine imtihansız kabul olunacakları gibi tahsilde mensup oldukları kısma göre kalemlerde ve devlet hizmetinde istihdam olunurlar ve stajyerlik rütbesine sahip olmayanlar birinci derecede bile bir hususi mektep açma ve idaresine izinli değildirler.

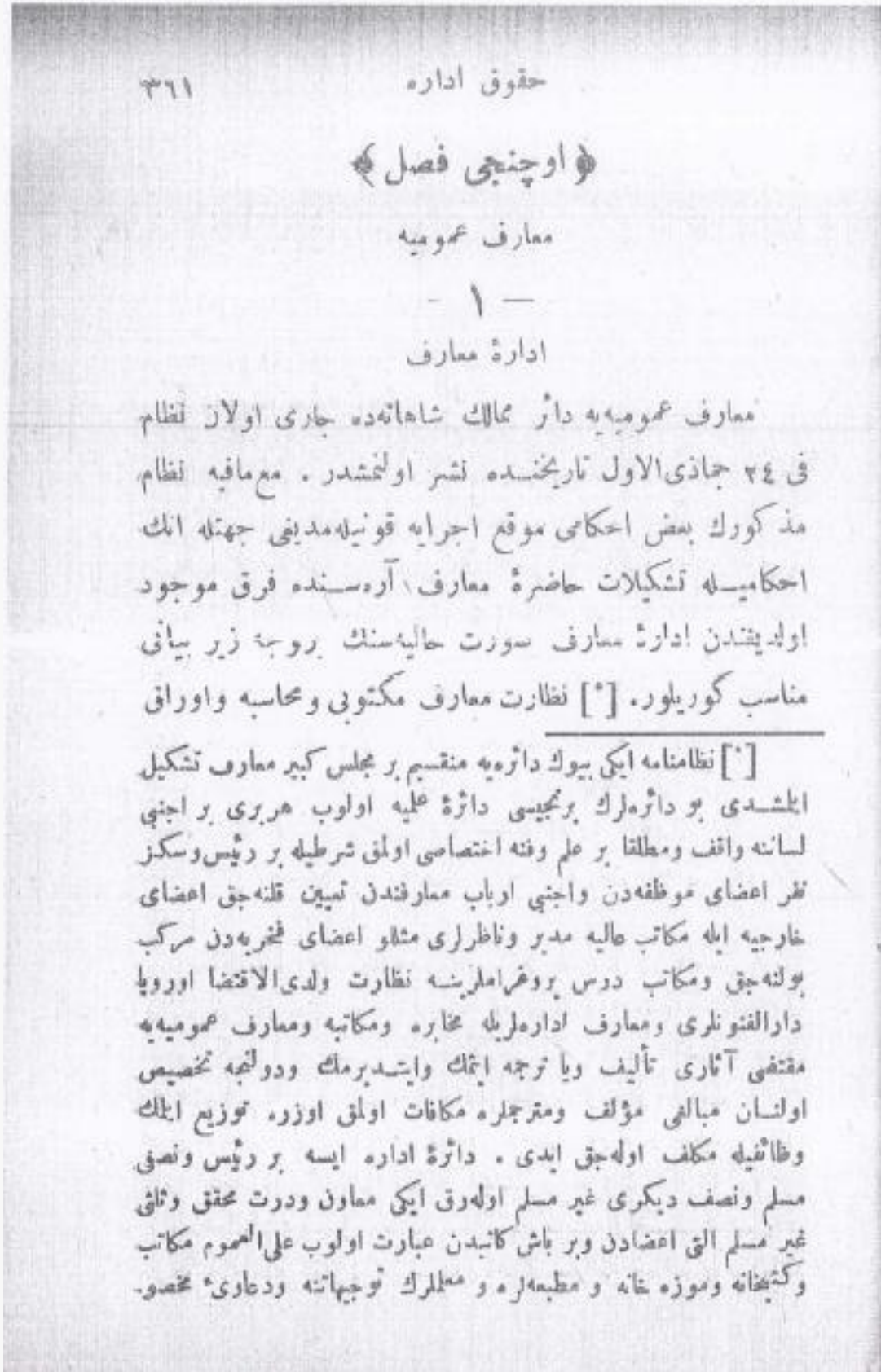
Mezuniyet rütbesi, Sultaniye Mektebi yüksek kısmı şahadetnamesini veya stajyerlik rütbesini sahip olup da imtihansız liyakatini ispat edenler yahut Darülfünun üçüncü sınıfından Darülmuallimini Sultaniye'nin ikinci senesinden şahadetname ile çıkanlara verilir ve buna sahip olanlar mühim mülkiye işlerinde ve mahkemeler ve nizamiye meclislerinde istihdam olunmak selahiyetine sahiptirler ve idadi ve sultani mekteplerine muallim olabilirler. Sultaniye Darülmuallimini ve Darülfünun'da vesair yüksek mekteplerde tahsilini tamamlayanların mezuniyet sınavları mekteplerinde sözlü ve yazılı olarak icra olunup oradan verilecek şahadetname üzerine Meclis-i Kebir-i Maariften rütbe verilir ve bu rütbeyi sahip olanlar mühim mülkiye işlerinde ve İlmiye Dairesi

azalığında ve Sultaniye Mektebi ve yüksek mektepler muallimliğı ve müdürlüklerinde istihdam olunurlar. İşbu imtihanlarda sual olunacak derslerin tayini maarif idarelerine ait olup imtihanın sureti icrası ve imtihan heyetinin ne cihetde oy verecekleri Nizamnamede beyan olunmuştur. Nizamnamenin işbu tahsil dereceleri hakkındaki hükümleri dahi fiilen terkedilmiş kalıp, mekteplerde verilen şahadetnamelerden başka bu gibi umumi imtihanlar teşkil edilmemiştir.

Nizamnamede tayin edilen tertibe göre maarif memurlarının dereceleri aşağıdaki gibidir. Evvela sıbyan mektepleri muallimlikleri, ikinci olarak rüşdiye birinci ve ikinci derece muallimlikleri, üçüncü olarak idadi birinci ve ikinci derece muallimlikleri ve sultaniye yüksek kısmı ikinci muallimlikleri, dördüncü olarak sultani birinci derece muallimlikleri ve yüksek mektepler muallimlikleri, beşinci olarak muhakkiklik ve Meclisi Maarif azalığı ve Sultaniye Mektebi ve yüksek mektepler müdürlükleri. İşbu memuriyetlerden birinci derecesi için Darümuallimin Sıbyan şahadetnamesi ve ona eşdeğer imtihan, ikinci derece için Darümuallimini Rüşdiye veya mülazemet şahadetnamesi üçüncü derece için Darümuallimini İdadiye veya mezuniyet şahadetnameleri, dördüncü ve beşinci dereceler için de müntehilik(son derece) rütbesi lazım olup memurun müteakiben işbu tahsil derecesini kazanmak şartıyla en küçük muallimliklerden büyük maarif memuriyetlerine kadar terfi edilirler ve her halde Darümuallimin şahadetnamelileri rütbe sahiplerine ve bunlarda haricden imtihanla tayin edilecekler yerine tercih edilirler. Nizamnamenin tayin ettiği umumi mektepler açılmamış ve umumi imtihanlar tertib kılınmamış olduğundan muallimlerin görevlendirilmesi ve tayini hakkındaki nizamiye hükümleri de fiilen terk edilmiştir. Bu hususda bugün bir dereceye kadar müsabaka usulü geçerli bulunmaktadır.

İlmiye cemiyetleri teşkili için Nizamnamede hususi hükümler bulunmadığı gibi daha sonra İstanbul sıbyan mekteplerine nezaret için ahalice teşkili hususi nizam ile kararlaştırılan tedris meclisleri de teşkil etmemiş ve Sanayi-i Nefise müdürünün başkanlığında toplanarak resim vesaire sergileri tertib edeceği Sanayi-i Nefise Mektebi Nizamı içinde yer alan cemiyet dahi toplanmamıştır.

Asıl metin



اوطه لرندن بشقه ایکی مجلس ایله درت مدیریتی حاویدر .
مجلسلرک بری مجلس کیر معارفدرکه نظارنک امور اداره سنه
ومبایعات و مناقصانه و مکاتبک امور تدریسیه سیله معلملرک
انتخاباته و واردات و مصارفک تفتیشنه مأموردر . دیگر ی ایسه
طبع و نشری استدا اولنان آثارک قبل الطبع معاینه سنه مأمور

مه سنه متعلق موادی کورمک و معارف مأمورلرینک وظیفه لرینه دائر
استقلالقرخی اجرا و معارف نظامنامه سیله مبین احکام جزایشه بی تعیین
ایلك و تأسیسات هلیه نیک اسباب تکثیرینی و اداره معارف نظاماتی
و درسمادت و مطلقاتی معارف بودجه سنی بالندا کره هیئت عمومییه
مرض ایلك وظائفیه مکلف بولنه حق ایدی . تحریرات و محاسبه قلملری
و معارف و زنه سی طوغریدن طوغرییه به اشبو مجالست تحت اداره سنه
اولوب دائره معارفک نظارت عمومییه سی سائر اولان معارف نظاری
مجلس معارفک ایکی دائره سی ازانیه شورای دولت و دیوان احکام
عدلیه اعضاسندن و طریق هلیه و مسکریه رجالندن ایکیشر ذات ایله
چهارات مختلفه نیک برر رئیس روحانیسندن عبارت اوله رق سنه ده ایکی
دفعه اجتماع ایدن معارف مجلس عمومیستک ریاستی صفتی دخی سائر
اوله حق ایدی .

نظامنامه موجبیه ولایانده مجلس کیر معارفک برر شمه سی اولنی
اوزده موظف محقق و معاونلر ایله غیر موظف و معتبران مملکتندن
منصوب مسلم و غیر مسلم اعضادن مرکب برر معارف مجلسی بولنه حق
وبو مجلسک ریاستی موظف و با اراده سنیه منصوب بر معارف مدیرینه
محول اوله حق و اولوزده دخی موظف و غیر مسلم و غیر مسلم ایکیشر مفلس
تعیین ایدیه جکدر . اشبو معارف مجلسلری نظامات معارفک ولاینبه
اجراسنه و مکاتبک و موزه و مطبعه و سائر نیک تفتیشنه و تخصیصات معارفک
صرفیانه مأمور اولوب هر سنه ولایتک معارفیه ترقات و احتیاجاته

اولان انجمن تفتیش و معاینه در . بعضی مأمورین نظارتدن سرکب اوله رق و نظارتک تحت ریاستنده اشکی ایدن تدقیق مؤلفات هیئتیده انجمن تفتیشدن کچن آناری درجه تانیده تدقیق و معاینه ایدر .

مدیریتلر مکاتب ابتدائیه و مکاتب رشديه و مکاتب اعدادیه و مکاتب اجنبیه و غیر مسلمه اداره لرندن سرکب اولوب بو اداره لر

دائر بر راپورط تنظیم ایدرک معارف مجلس کبریته و بر صورتینده ولایت مجلس عمومیته عرض ایده چکدر .

اداره معارفک وارداتنه کلمه : معارف عمومیته نظامنامه سنده معارف ادارتک زارناتی تخصیصات سرچندن رانالیته وره چکری اطاعت سنویه و تخصیصات وقفیه و اطاعت متفرقه دن و مکاتب سلطانیه و طایفه طلبه سندن آلمانا چرتلردن و مجازات تقدیه دن عبارت اولدینی و درسمعات معارف بودجه سی هر سنه مجلس کبیر معارفدن بانتظیم شورای دوله و ولایات معارف بودجه لری دخی ولایت معارف مجا. لسنده تنظیم و ولایت مجلس عمومیته بالتصدیق کدا شورای دوله کوندریلوب اصولاً شرفصادر اوله جق اراده سلیه اوزرینه مذکور بودجه تک مصارفی قیامتق ایچون غیر از تخصیصات ایجاب ایدن مبالغ معارف اطاعت سی اوله رق اهالییه بالتوزیع دوائر بلدییه واسطه سیله تحصیل ایدیله چکی و خزینة جلیله و اهالی طرفلرندن و بر بله چک اطاعت اسلام و غیر مسلم اهالی رشیدیلرینه آبری آبری توزیع ایدیلوب فقط مکاتب اعدادیه و سلطانیه و طایفه مختلط اولمده انلرک مصارف ملوغریجه اداره تسویه فکجهنی و صرفیاتک معارف مجالسی واسطه سیله منتظماً اجرا ایدیله چکی و قریه لرده کی مکاتب صبیانیه معطلرینه مستوفی معاش و بر بله چک بونلرک مصارف ایجابنه کوره قریه اهالیسنه بالتوزیع تحصیل اوله چکی بیان اولمقده در .



اولی اوزره زراعت چفت باشنه و صورت غیر مطرده بر مقدار شیء آلتقده اولوب مؤخرأ بیک اوچوز سنه مالیه سندن اعتباراً لغو اولتهرق معارف اعانه سی ابله زراعت منافع صندوقلری اعانه سی اولهرق آلتان عشر العشر برلشدیریله رک اعشارک سبع و بر ربی نسبتده فضله سی آلتوب بوتک ثلثانی منافع سندو - قارینه کماکان ویرلسی و ثلثی دخی معارف اداره سنه ایراد ایدلسی بااراده سنیه قاعده اتخاذ ایدلس و اشبو ثلث عموم اعشارک یوزده الیسی نسبتده اولوب املاک و اراضی و برکوسنه دخی معارف اعانه سی اولی اوزره یوزده بش ضم ایدلسدر . معارف محاسبه مأمورترینک ولایات مث مأمورترینه برئکده بوتهرق معارف حصه و ارداتی طوغریدن طوغری به تحصیل ایلملری دخی اخیراً نظارنجه اصول اتخاذ ایدلسدر .

- ۲ -

﴿ مکاتب صبیانیه و رشديه ﴾

معارف عمومی نظامنامه سی موجینجه مراتب تحصیلیه اوچ اولوب مکاتب عمومی دن صیان و رشديه مکتبلی درجه اولی و اعدادی و سلطانی مکتبلی درجه ثانیه و آتیده بیان ایدیله جک مکاتب عالییه دخی درجه ثانیه و عالییه تحصیلیه مخصوص - صدر . هر بر قریه و یا محله نیک بر صبیان مکتبلی و بشیوز خانه دن

حقوق اداره

۳۶۶

زیاده بولتان هر قصبه نك بر رشديه مكته بولنسی و مسلم وغير
مسلم اهالی ایچون آیری صبیان و رشديه مكته بولری آچلمسی
و هر قصبه ده یوزخانه دن زیاده اولان جماعتك كندیسه مخصوص
رشديه مكته اولسی حکم نظام اقتضاسندندر .

صبیان و رشديه مكته نك مدتاری دردر سنه دن جمعا سكر
سنه در . قرا و محلانده ایجاب حاله كوره قز مكاتب صبیانیه سی
دخی آچیله جنی و یا خود ذکور صبیان مكته نده قزله مخصوص
آیری محل تخصیص قله جنی و در سعادت ایله ولایات مركزز لرنده
هر جماعت ایچون آیری آیری قز رشديه لری تأسیس ایله .
جکی و هر بشیوز خانه لی جماعتك بر قز رشديه سی اوله جنی
دخی نظامنامه ده مندر جدر .

صبیان مكته لری نك مصارفی قریه و محله جماعتی طرفندن
و رشديه مكته لری نك مصارفی دخی معارفی سندقلرندن نسوبه
ایله ایکندن ممالک عثمانیه ده درجه اولی تحصیل ایچون اجرت
اولیوب فقط اعدادی و سلطانی مكته لریله مكاتب عالیه دن
و باخصوص لیلی اولانلرندن بعض مرتبه اجرت تحصیلیه اخذ
اولنور .

درجه اولی تحصیلك مجبوریتی نظامنامه ده صراحة بیان
اولمشدر . امر تدریسك مجبوری و یا اختیاری اولسی بر مسئله
مهمه اولوب هر کس اولادینی آرزوسی و جهله تربیه ایتمک
و ابتدیومکده سربست اولمق اقتضا ایله جکی و تدریس خصوص سنه

مجبوریت موافق اولمدینتی ادعا ایدنلرده اولمشدر. مع مافیہ حکومتک برنجی وظیفهسی مملکتک ترقیات مادیه و معنویهسی تأمین ایدن تدابیرک اتخاذه اولوب اولادینتی تعلیم و تربیهیه اهمیت و بر میان جهلهنی بو خصوصده سر بست بر ائشق موافق اوله میه جفتدن اکثر ممالک متدنهده تحصیلک ایلک درجهسی مجبوری اعلان اولنش و مکاتب اعدادیه و عالیده تدریس اولنان علومک تعلیمی ایسه ارباب درایت و ذکا به و معلومات مخصوصه ساحبی اولوق ایستیانلره مختص اولغله بونلر اختیاری بر اقلمشدر. معارفی عمومی نظامنامهسی موجبجه ذکور ایچون الیدن اون واناک ایچون یدیدن اونبر یاشنه قدر مکاتب سیانییهده ا کمال تحصیل ایلک مجبوری اولوب هر محله و قریهده مختاران واسطهسیله داخل استان تحصیل اولان اطفالک اسامیسی حاوی بر دفتر بالتظیم سییان مکتبی معلنه و بر یله جک و معلم بونلردن مکتبه دوام ایتمیلری مختارلره اخبار ایلدیکدر. چوجقلرنی مکتبه کوندرمیان و لیلره اوچ دفعه اخبارنامه کوندریلوب صکره درجه اقتدارلریسه کوره بش فروشدن ۱۰۰ غروشه قدر جزای تقدی آتیه جق و بوده کار ایتمسه چوجق جبراً مکتبه کوندریله جکدر. بر چوجقلک سییان مکتبه کنمکه مجبور ایدلامسی ایچون مانع تحصیل اوله جق امراض بدنیه و ذهنیهسی بولندینی و ابوننی فقر و قاقه ایچنده اولوب تأمین آمیش ایچون چوجقلرنی چالشدیرمقدن بشقه چاره لری اولمدینتی کین ایلنسی و چقت و خرمن و قی

چو چوچك زراعت اموريله مشغول اولسي و چوچك خانسي مکتبدن يارم ساعتدن زياده مسافاده بولمسي و يا مکتبده شا کرد قبول ايده چك ير اولماسي و يا خود چوچك خانسنده و سائر رده تحصيل ابلديكي تحققي اتمسي لازمدر . چيچك چيچارديني و يا خود آشيلانديني ثابت اربليان اطفال مكاتب صيانيه به ودها بيوك مكاتبه قبول اولمز .

نظامنامه اطفال و شاگردانك مجازاتي حقتدهده احكامي حاوي اولوب تكدير و توبيخ و تنفس زماني استراحتدن محروميت و يا خود ايچايته كوره معارف بحالسي قراريله طرد درجه سنه قدر جزائر مرتب ايسهده ال و قفله ايله دوكتك كبي جزايات جسيانيه قعالميا ممنوع و بوييله جزائر اجراسنه قالقيشان معلمين شدتله مسؤلدو .

اليوم عمالك شاهاندهده مكاتب صيانيه ورشديه جماعتره مخصوص اولغله هر غير مسلم جماعت كندى مکتبليقي اداره ابلديكي كبي جماعت مسلمه دخي كندى مكاتب صيانيه سني معارف مدير و قوميسيونلرينك تحت نظارتنده اولهرق اداره ايلمكده ورشديه مکتبليق ادارهسي ايله جماعت غير مسلمه مكاتب رشديه سنه قسبن اولنان اسان عثمانى معلملرينك معاشاتي معارف صندوقلرينه تاند بولمقده و اوقاف مندرسه حاصلاننده مكاتب ابتدائية اسلاميه به صرف ايدلمكدهدر .

﴿ مكاتب اعدادیه و سلطانیه ﴾

نظامنامه موجب بیک خانه دن زیاده اولان هر قصبه ده کوریه جک لزومه کوره بر مکتب اعدادی آچیلوب مصارف معارف سندیندن تسویه ایدیه جک و بونلره مسلم و غیر مسلم رشديه شهادتنامه سنن حائر اولانلر آتوب مدت تدریس بیلری دخی اوج سنه دن عبارت اوله جقدر - اعدادی مکتبیلری اجرکمز اولوب فقط درسمادنده و ولایت مرکز لرنده مکتب سلطانی نامیه آچیه جق درجه تاتیه مکاتب اعدادیه سنده طلبه دن اجرت تحصیلیه آتور و یالکز اجرت و برمه اقتداری اولیان و درایت و استعدادلری حسینیه مساعده استثنائیه مظهر بیلری ایجاب ایدن طلبه دن مکتب طلبه سنک یوزده بش نسبتده مقصداری (Bourse اصولی اوزره) بلا اجرت و یوزده اون نسبتده مقدار دخی نصف و ثلث اجرتله قبول ایدیلور .

مکاتب سلطانیه نظاماً ایکی شعبه اولوب شعبه عالی سنه مکاتب اعدادیه شهادتنامه بیلری آتورق اوج سنه تحصیلدن صکره بونلره علوم و ادبیاتدن ملازمت رؤسی و یریه جک و شعبه عالی سنه دخی اوج سنه مدته مکاتب اعدادیه درس لری کوستریله جکدره اشبو احکام نظامیه بر خیلی مدت اجرا اولته میوب یالکز درسمادنده بر مکتب سلطانی آچلمش و بو مکتب کوچک اعدادی سنفلری

حقوق اداره

۳۷۰

علاوه سیه هم درجه اولی و همده درجه ثانیه تحصیلتی محتوی بولنشدی. مؤخرأ مکاتب اعدادیه درس لرینی حاوی اوله رق مکاتب ملکیه صنوف اعدادیه سی تشکیل اولندینی کبی ولایت مصارف اداره لرینک تشکیلی ایله ولایانده دخی اعدادی مکتب لری تاسیسنه باشلامش و بونلرک بر قاجی ایلی طلبه بیده محتوی اوله رق بونلردن طبیعی اجرت تحصیلیه آلمقده بولنشدی. ولایت مرکز لرنده آجیلان اعدادیلرک پروغرامی دهه واسع ومدت تحصیلیه سیده لوا اعدادیلرینه فائق اولوب مکاتب اعدادیه بولان محللرده صنوف رشديه دخی بونلرله مزج ایلمشدر. اعدادیلر مکاتب مختلفه دن اوله رق مصارفی واردات جدیده معارفدن تسویه اولنور.

ولایات مکاتب سیانیسنه اسول جدیده اوزره تعلیمه مقتدر معلملر یقشدیرلرک اوزره اکثر ولایات والویه مرکز لر- نده مصارفی مرکز و قضا لر دواثر بلدیسه سندن اعانه صورتیه تسویه ایلمک اوزره دارالمعلمینلر احداث ایدیله رک خیلی نمراتی کورلمشدر.

- ۴ -

﴿ مکاتب عالیه ﴾

معارف عمومی نظامنامه سنده معین ترتیبه کوره مکاتب عالیه دارالمعلمین و دارالمعلمیات و دارالفنون ایله فنون و صنایع مختلفه مکتبلر بدر.

دارالمعلمین درسمادته کشاد اوتوب رشديه واعداديه
 وسلطانی مکتبلینه معلم يتشدرمك اوزره اوج بيوك شعبه سی
 ومکاتب صديانیه معلملی ایچون دخی بر قسم مخصوصی اوله جق
 ورشديه شعبه سنده هر جماعتك كندی لسانی اوزره تدریس
 علوم ابدیه جقدر . دارالمعلمینه رشديه واعدادی وسلطانی
 مکتبلی شهادتنامه سی حائز اولانلر قبول ایدیلوب هر شاگرد
 كندی درجه سنه کوره بالاده مذکور اوج شعبه دن برینه داخل
 اوله جق ورشديه شعبه سنك مدت تحصیلیه سی اوج واعدادیه
 شعبه سنك کی ایکی وسلطانی شعبه سنك کی اوج سنه دن عبارت
 بولنه جقدر . بو شعبه لر دن شهادتنامه آلانلر كرك دها بیوك نمیه
 درس لرینه دوامده وكرك شهادتنامه لری موجبجه استحقاق
 قزاندق لری مملك خدما سنده بولنقده مختاردرلر ومكتبه
 بولندق لری مدتیجه شعبه لرینه کوره شهری سکیان وپوز وپوز
 یکر می فروش معاشله توظیف ایدلر كرندن بش سنه كندی لرینه
 کوستریله جك مملك لرده بولنقده مجبور اولوب بومدی اكمال
 ایتمز لسه مکتبه آلدق لری معاشات كندی لر دن استرداد
 اوله جق کی شهادتنامه لرینك ویردیکی حق رجھاننده
 محروم اولملری حکم نظام اقتضاسندندر .
 اوج سنه دن عبارت بر دارالمعلمین عالیه شعبه سی کشاد
 اوله رق بورادن نشئت ایدنلر مكاتب اعدادیه معلم تعیین
 ایدلر كده در .
 دارالمعلمینك شعبه لری ایچون نظامنامه ده تعیین ایدیلان

حقوق اداره

۳۷۲

درسار ابو معلمار يتشدرمك كافي اولدینی كچی رشديه قسمنده السنه مختلفهده اجرای تدریس دخی مشكلات عظیمهسی جهتیه قابل اوله ماش واعدادی وسلطانی قسماری ایسه هیج تشکیل ایدیله نامتدر . الیوم موجود دارالمعلمین رشديه شاگردانی معارف نظارتندن موظف اولهرقی مدارسه مداوم طلبه علومدن آلتیق و بونلرده بمدالتحصیل مكاتب رشديه معلم اول و نایبلكارینه تعیین ایلمك اوزره اصول اتخاذ قلمشدر .

قز صیدان ورشديه مكاتبینه معلمار يتشدرمك اوزره اچیلان دارالمعلمات دخی مكاتب نالیه دن معدوددر .

معارف عمومی نظامنامهسی درس اذده حکمت و ادبیات و علم حقوق و علوم طبیعی و ریاضیه نك تعلیمت مخصوص اوج شعبه دن عبارت بر دارالفنون تأسیس اوله جفتی معلندر . بو دارالفنون طرف دولتدن منصوب بر نایبلك و شعبه مدیرلرندن مرکب دارالفنون مجلسك تحت اداره سنده اوله جق و هر شعبه دخی معلمار كندی اچیلرندن انتخاب ایلدکری مدیر و کاتب و معلمین هیئتی واسطه سیله اداره ایدیله جکدر . دارالفنون طلبه سی مکتبه بالامتجان النوب زمان قیدلرنده یارمشر لیرا و اوج آیده بر درساره دوام ایلدکری مین معلمار دن آلدکری تصدیق نامه لری بالارائه تجدید قید ابشدر دکری زمان برر چاریک لیرا و هر ترفیع صنف ایده شده ایکیشر لیرا خرج آله جق و دارالفنون مدت تحصیلیه سی درت سنه اولوب اوج سنه تحصیل ایدنلره مآذونیت رؤسی و در دنچی سنه تحصیلی اکیال ایلیانلره دخی مدرس رؤسی و یریله جک ایدی .

اشبو نظامه توقیقا وقتیه دارالفنون عثمانی تاملیه بر مکتب
 آچلمشده اوج شعبه به تقسیم ایدلدیکی کی طلبه تک اقداری
 کافی اولدینی جهتله علوم طبیعی و ریاضیه مقدماتدن بشقه بر
 شیئی تدریس ایدیله ماش و بو مکتبه چوق دوام ایتمشدر .
 اشبو دارالفنون تعطیلندن بر مدت سکره معارف نظارتی
 اداره سنده و مکتب سلطانی داخلنده بر حقوق مکتبی کساد
 ایدیلرک لیسالیسه و دوکتور شهادتنامه لری و بر مک اوزره
 درت سنه مدت تحصیلیه تعیین اولمش و بو مکتبه چوق وقت
 دوام ایتمیوب قیایدیفندن هم مأمورین عدلیه به منشأ اولاق
 و همده دعوی و کیلاری بشه ک اوزره دارالفنونک حقوق
 شعبه سی مقامه قائم اوله رق مکتب حقوق تأسیس ایدلمشدر .
 مکتب حقوقی ماذونلری تک تحصیللرندن ماده استفاده لرینی تأمین
 ایلرک اوزره مکتبک تاریخ کسادندن اوج سنه سکره بدنده مکتب
 شهادتنامه سی اولیانلر محاکم ابتداییه مأموریتلرندن استفاده
 اولیه جینی و مکتبدن نشأت ایتمش اولدقجه هیچ کسه به دعوی
 و کالتی ایچون رخصتنامه و برلیه جکی و مکتب نظام مخصوصنک
 اوتوز بشجی ماده سنده مندرج اولدینی کی مکتب ماذونلری تک
 محاکم نظامیه ده بر سنه اعضا ملازمکننده بولمقدن لیکره محاکم
 ابتداییه اعضالغنده بولمقه کسب استحقاق ایدله جکلری و خدمات
 عدلیه ده بالتدریج ترقیاته نائل اوله جکلری و دعوی و کالتی ایتمک
 ایستیانلرک دخی سامعیندن اوله رق محاکم نظامیه بر سنه

حقوق اداره

۳۷۴

دوامدن صکره رخصتنامه آلاچقاری و شهادتنامه آلامیوب
 یالکز اوچنجی سنه امتحانی تصدیق نامه سی حاملآ جیقانلرک
 محاکم نظامیه امور نجر بریه سنده و صره سیله عیزلنکده استخدام
 ابدیه جکلری نظامنامه نك فصل اخیرنده بیان ایدلمشدر . مؤخرآ
 مکتب حقوق مأذونلرندن علی الاعلی و اعلی درجه سنده شهادتنامه
 آالارک طشره محاکم ریاستریله در سعادت بدایت اعضاقلرنده
 ومدعی عمومی معاونلکارنده و کافی درجه سنده شهادتنامه
 آالارک دخی مستطلققلرده استخداملری اصول انخاز ایدیلوب
 مکتب مدت تحصیلیه سیده درت سنه ابلاغ اولمش و مأمورین
 حدایه نك استماریه ترقیاتنك بر هیئت امتحانیه حوائه سی
 و بعضی مستخدمینك صنف حکامه ترقی و دعاویده و کالتک
 سر یستلکی مکتب حقوق نظامنهجه بعضی تمدیلات فعلیه یی انتاج
 ایلمشدر .

جلوس همیون حضرت پادشاهی یی متعاقب مأمورین ملکیه
 یقشدیرمک اوزره تحت حمایه حضرت ظل الهیده اوله رق تأسیس
 بیوریلان مکتب ملکیه نك اعدادی سنقلری اعدادی و سلطانی
 مکاتبی اواعندن اولوب منتهی سنقلری دخی مکاتب عالیهدن
 معدوددر . اشبو مکتبک اداره داخلیه سی و دولری
 تأسیسندبری تبدلانه اوغرادینی کچی طلبه نك استخدامی حقنده کی
 احکامیده خیلی دکشمشدر . مکتب ملکیه نظامنامه اساسینک
 اونجی ماده سی داشبو نظامنامه نك اعلانی تاریخندن اعتبارآ

حکومت امور اداره نك هر شعبه و طبقه سنه لازم اولان
 مأمورلری بر نسبت معینه به تطبیقاً مکتب ملکهدن اكمال تحصیل
 و شهادتنامه اخذی ایله چیقان طلبهدن یتشدر مکه قرار و بر مشدره
 قاعده سنی وضع و بعدما مجدداً و باخود منحل اوله رق آجیله حق
 خدماتدن نصفنك مکتبیلره و نصفنك قدماي مأمورین و کتبه به
 و برلسی اصولی تعیین ایلیوب اون برنجی ماده دخی مکتب
 طلبه سنه مخرج اوله حق مأمورینلری قضا قائمه مقاملری و دوائر
 مرکزیه حکومت ایله ولایات مرکزیلری اقلاننك ریاستلری
 و قلم ریاستنه معادل سائر مأمورینلر و شورای دولت ملازم ملکلری
 و سفارت کتابلری و شپندر لکلر اولوق اوزره تعیین ایلمشده ده
 بوماده نك محافظه احکامی قابل اوله میوب تحولات کونا کوندن
 صکره قضا قائمه مقاملری حقتده اولجه کوردیلان اصول اتحاد
 ایدلش و خدمات سائر به تعیینلری دخی مأمورین سائره یولنده
 اجرا ایلمکده بولمشدر .

ممالک متعدده دارالفنون شبه لرینك اک مهملرندن بری
 طب مکتبلری اولوب زده خلی وقت دن برو عسکری مکتب
 طیه سندن بشقه فنون طیه تحصیلنه مخصوص محل بوق ایکن
 مؤخرأ ملکیه طیبیلری یتشدر مکه اوزره بر مکتب آچلمش
 و بومکتبده ملکیه اجرا جیلری ایچون مخصوص صنفلرده تشکیل
 ایدلشدر . اشبو مکتب نهاری اولوب شهادتنامه آلانلر لو اولنده
 طبابت و اجزاجیلقلرنده استخدام ایدیلورلر و صورت استخدام
 و ترقیلری فصل مخصوصنده کوریه نك طبابت بلدییه نظامنامه سیه

مهندرس . ملكيه بيطرلري ايجيون آبريجه مكتب اولمديغندن
 بوتلك عسكرى طيه مكينده آچيلان بيطار منفردمكي عسك
 بيطرلري ايله برلكده تحصيل ايلملري تحت قراره اتمشدر .
 اتبو مكتب عاليه دن بشقه معلومات مخصوصه اربانندن
 و صنعت و معرفت اجهانندن آدملر يتشدرمك اوزره بعض
 مكتب ده اچلمشدر . بو مكينلردن بر طاقلري بعض صنوف
 مأمورينه مخصوص اولوب مثلا اورمان و معادن مهندسلري يتشمك
 اوزره اورمان اداره نه مربوط اوله رقي اورمان و معادن مكته
 تاسيس ايدلمشدي طرق و معابر مهندسلرينه منشا اولمق اوزره
 وقتيله قديم مكتب حقوق كي مكتب سلطاني داخلنده و معارف نظارتي
 اداره سنده بر طرق و معابر مكته اچيلوب مؤخرآ قبادليغندن
 انك يرينه قائم اولمق اوزره مكتب عسكريه نظارته مربوط
 مهندسخانه بري همايون داخلنده هندسه ملكيه سنفلري تشكيل
 ايديلوب اشبو سنفلر شاگردانك بعينه صنوف عسكريه طلبه سي
 كي اكمال مدت تحصيله ايلملري و شهادتنامه آلدندن سكره
 رتبه ناك ايله اوچنچي صنف مهندسلكنه تعيين ايدلنلري
 و بيدري ترفيع مأموريت ايلملري تقرر اتمشدر . اتبو هندسه
 ملكيه سنفلري تربتي اوزره مكتب قنون بحريه دروننده اوله رقي
 ملكه قبودانلري ايجيون ايلي بر مكتب اچلمش و بورادن
 يتشه جك شاگردانك اداره مخصوصه و شركت خيره و ليمان
 اداره لرنده يازمچيلىق و مؤخرآ قبودانلق ويا ليمان رياستي كي

۳۷۷

حقوق اداره

خدمت‌ترانه استخدام ایدملری و ایقای خدمتله تجر به لری آرتدیجه
 تدریجاً بالامتجان برنجی صنف قبودانلق درجه‌سته قدر شهادتنامه
 آلارق اروقته عنانی قومانییا و اجورلری و حتی نظارت بحریه
 نقلیه سفاتی قبودانلق بریده استخدام ایدملری قرارلشد برلمش
 و موجود قبودانلق مهنا ممکن اکیال معلومات ایدملری ایچون
 درسمادتمده بر نهاری قبودان مکتبی آچلمشدر . مالک
 شاهانهک بعض اسکله‌لر تده دخی لیلی قبودان مکتبی بروضه‌ای
 اوزره ندرس ایدیله بیله جک مکتبلر کشادی مقرردر . صاحب
 معلومات چقتی یقشدرمک اوزره خلقه‌لی چقنلکننده
 آچیلان زراعت تطبیقات مکتبی وینه بو یولده بر ایکی ولایتده
 نمونه چقنلکره وزارت مکتبلری ورسم و اویمه جیلق و معماری
 و هیکتراشلق تدریس ایدملک اوزره تأسیس ایدیلان صنایع نفیسه
 مکتبی هب معلومات مخصوصه اربابتدن آدم یقشدرمک اوزره
 آچیلان مؤسسات علمیه دندرل .

اطفال فقرايه حرف و صنایع مختلفه تعلم ایدملک اوزره
 درسمادتمده بر مکتب صنایع و قزلره مخصوص اوله‌رق دخی
 قز صنایع مکتبی آچلایینی کی ولایتده دخی درسمادت مکتب
 صنایع تربی اوزره اصلاحخانه‌لر آچلمشده بروقت قرار
 و بریلرک بعض ولایتده ایجابی اجرا قلمشدر .

﴿ سربستی، تدریس و مکاتب خصوصیه ﴾

هر کسک حائز اولادینی علم و معرفتدن ساز لرینی دخی
 مستفید ایلعدکه سربست بولمستندن عبارت اولان سربستی
 تدریس مادهسی اهمیتی غیر منکر اولان حقوق اساسی دن
 اولوب عمالک تمتدنه نیک کافه سنده اساساً قبول و تصدیق
 ایلدش و مع مافیہ تدریس بهانه سیه مقصد دولتک مخالف
 اسوال ایقاع ایدیلدیه سی ایچون هر بردهده تجدیدات مناسیه
 ایله بو کیفیت تحت انتظامه آلمشدر. سربستی تدریس
 (Liberté d'enseignement) حقنده عمالک سنیه ملوکانهده

جاری اولان احکام اساسیه شو افادات قانونیه ایله معیندر :
 « امر تدریس سربستدر معین اولان قانونه تبعیت شرطیه
 « هر عثمائی عمومی و خصوصی تدریسه ماذوندر — بالجمله
 « مکتبهر دولتک تحت نظارتنده در . تبیه عثمانیه نیک تربیه سی
 « بر سیاق و انتظام اوزره اولوق ایچون اقتضا ایدن اسبابه
 « تشبث اولنه حق و ملل مختلفه نیک امور اعتقادیه لرینه متعلق
 « اولان اصول تعلیمییه خلل کنیر ایله جکدر . »

اشبو احکام قانونیه امر تدریسک سربستی سی اعلان ایلدش
 و بو باده معارف عمومییه نظامنامه سی تأمینات کافیه نی حاوی
 بولمشددر . حکومت سنیه هر جماعتک اعتقادات مذهبییه سنه دائر

اصول تعلیمیه سنه خلیل کتیرلیه جگنی تأمین ایلمکله برابر عموم
 نیهنک تعلیم و تربیه سی برسیاق اوزره و ایجابات صداقت
 و سیاسته موافق وجهله اولسی ایچون دخی تحدیدات لازمه بی
 نظامات موجوده ایله وضع ایلمشدر. اولاً صورت خصوصیه ده
 تدریس آرزوسنده بولنا نلرک دولتن رخست رسمیه آللری
 واستحصال مأذونیت ایچون دخی تدریس ایده جک معلملرک
 معارف نظارنجه و یا خود طشره معارف اداره لر نجه مصدق
 شهادتنامه لر ابرازیه کفایت و اهلیت لر نی کوسرملر نی و بوندن بشقه
 تدریسات واقعه نک اخلاق و آداب عمومییه و بولنقه به مفار
 اولماسی ایچون دخی درس جدول لر ی و کتاب لر نیک معارف
 نظارت و اداره لر نجه بالتدقیق تصدیق اسولنددر و خصوصی
 تدریس ایده جکلرک مکاتبک صورت اداره و ضابطه سی حقنده کی
 احکام نظامیه به متابعت و معاملات ضریبه دن و ناسزا الفاظ
 استعمالندن بجا نیت ایلملری لازمه دندر. مکاتب خصوصیه ده
 احکام نظامیه به رعایت اولوب اولنمدی نی قنیش دولتک حتی
 اولوب بو قنیش و نظارت معارف اداره لر ی جابندن ایفا
 ایدی لور. ممالک عثمانیه ده امر تحصیل اوچ درجه یه منقسم
 اولوب سربستی تدریس اوچته دخی شامل بولنقه ده در.

تدریس خصوصنده کی سربستی تدرس خصوصنده جائز
 کوریه مامشدر چونکه دولت علوم و معارفک انتشارینه سعی
 اولوب هر کسی تحصیله تشویق و ترغیب ایده جکی و علم ایله جهل

آرسنده كسه يي تخير ايدمه چكي جهته درجه ابتدائيه ده اولان
تحصيلك مجبوري اكر مالكده قبول ايدلمش وفرامين سفينهك
«ثمانلي افرادينك كافه سنجه تحصيل معارفك برنجي مرتبه سي
مجبوري اوله حق و بونك درجات و فترعاني نظام مخصوص ايله
تمين قلنه جقدر . . . حكي ايله سلطنت سنده اصول مجبوري
وضع ايلمشدر كه تفصيلاتي بالاده كورلدي . [°]

[°] معارف عموميه نظامنامه سنك امتحانلر و معيظه دائر فضلي احكامي
هر نه قدر موقع اجرا به وضع اولنه مامشسه ده احكام مذكورنهك دخي
بوداده ذكر و بياني فائده دن غير خالي كورلشدر :

معارف عموميه نظامنامه سي هر مكتبك صنف امتحانلر بيله شهادتنامه
اخذنه استحقاق قزانديران خروج امتحانلرندن بشقه ملازمت و مأذونيت
و منتهيك رؤسلي به متعين اوج مرتبه تحصيله تمين ايلش و بونلر
حقنده احكام مخصوصه وضع ايلمشدر شوبله كه : هر سنه تدريسيهك
ختامنده درسمادنده مجلس معارف دائره علميه سي و طشره لرده معارف
مجلسلري اوج هيئت امتحانيه به تقسيم اولنوب برنجي ملازمت
وايكنجيسي مأذونيت و اوجنجيسي منتهيك امتحانلرني اجرا ايدر . و ايجابه
كورده محقق و مفتشدر و مكاتب اعداديه و عاليه معلملري و منتهيك رؤسني
حامل بر قاج ذات دخي بو هيئتلره ادخال ايديلور . مكاتب اعداديه ده
اكال تحصيل ايدنلر شهادتنامه لرني معارف اداره لرنه ابراز ايلدكدن
صكره ادبيات و حقوق و علوم قسملرينك ملازمت امتحاننه قبول
اولنور و امتحاني و برنلره بالاسي طفرالي بر شهادتنامه و بريلور بو شهادتنامه يي
حامل اولانلر مكاتب عاليه و دارالمعلمينه بلا امتحان قبول اولنه جقدر
كچي تحصيلده منسوب اولدقلري قسمة كوره اقلام و خدمات دولته
استخدام اولنورلر و ملازمت رؤسني حامل اوليانلر برنجي درجه ده بيله
بر خصوصي مكتب كشاد و اداره سنه مأذون دكلدولر .