

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TARİH ANABİLİM DALI**

**TARİHÇİ, TARİH EĞİTİMCİSİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE OSMANLI KLASİK DÖNEM TARİHİ
ÖĞRETİMİNİN PROBLEMLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Mehmet Alper CANTİMER

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK

ŞUBAT- 2023

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TARİHÇİ, TARİH EĞİTİMCİSİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE OSMANLI KLASİK DÖNEM
TARİHİ ÖĞRETİMİNİN PROBLEMLERİ VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ**

DOKTORA TEZİ

Mehmet Alper CANTİMER

Enstitü Anabilim Dalı: Tarih

“Bu tez 20/02/2023 tarihinde online olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	Başarılı
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Başarılı
Prof. Dr. Haşim ŞAHİN	Başarılı
Prof. Dr. İbrahim ŞİRİN	Başarılı
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI	Başarılı

ETİK BEYAN FORMU

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet ☐

Hayır ☒ (Araştırma, 2020 yılı öncesinde tamamlandığı için etik kurul belgesine ihtiyaç yoktur.)

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dâhil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.

Mehmet Alper CANTİMER

20/02/2023

ÖNSÖZ

Keşke yanımda olsaydı dediğim sevgili Anneme...

Varlığına şükrettiğim Babama,

Bu araştırmanın gelişip bugünlere gelmesinde, fikir aşamasından olgunlaşmasına ve tezin son haline gelip bittiği döneme kadar ilgi ve desteğini esirgemeyen, çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren, güvenini ve desteğini eksik etmeyip verdiği destek ve gösterdiği sabır için kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK'e teşekkür ederim.

Her daim desteğini yanımda hissettiğim, tez izleme heyetinde olmakla kalmayıp başım her sıkıştığında fikrini aldığım, verdiği destek ile çalışmayı kolaylaştıran ve zamansız sorularıma sabreden Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a teşekkür ederim.

Savunma sürecinde yer alarak tezin son haline gelip olgunlaşmasına verdiği katkılarla Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya, önerileri ile kavramsal çerçevenin gelişmesi ve son haline gelmesi sürecine sunduğu katkılarla Prof. Dr. İbrahim ŞİRİN'e, Lisans döneminden bugüne arkadaşlığımızın devam ettiği tez izleme heyetinde yer alan ve her zaman güvenini hissettiren Prof. Dr. Haşim ŞAHİN'e, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği araştırma görevlisi dostum Mehmet UYMAZ'a teşekkür ederim.

Araştırmanın katılımcısı olan ve bu araştırmanın verilerini elde etmemi sağlayan kıymetli akademisyenlere, öğretmen ve öğrencilere ayrıca tezin yazımına odaklandığım günlerde desteklerini esirgemeyen Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesinin değerli yöneticilerine, akademik ve idari personellerine teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen, bugünlere gelmemde büyük emekleri olan annem, babam ve kardeşlerim başta olmak üzere tüm değerli aile üyelerime, emekli olmadan tezi verir misin acaba diyerek merak, sabır ve güvenle bugünü bekleyen sevgili oğlum Ömer Yiğit CANTİMER'e ve her konuda beni destekleyen, güvenini ifade eden sevgili eşim Dr. Gülşah GEREZ CANTİMER'e teşekkür ederim.

Adını sayabildiğim, sayamadığım tüm sevenlerim ve sevdiklerim bu çalışma sizlerin desteği ile meydana geldi. Hepinize şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet Alper CANTİMER

20/02/2023

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii

GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
1.1. Farklı Dünya Görüşlerine Göre Osmanlı Tarihyazımı	9
1.1.1. Cumhuriyet Dönemi Osmanlı Tarihyazımının Görünümü.....	9
1.1.2. Türk Tarih Tezi ve Hümanistik Anlayışla Birlikte Gelişen Anadoluculuk... 14	
1.1.3. İslamcı Tarihyazımı.....	22
1.1.4. Türkçü, Türk- İslamcı Tarihyazımı	26
1.1.5. Sosyalist- Marksist Tarihyazımı ve ATÜT	30
1.2. Osmanlı Klasik Döneminin Sınırları	35
1.3. Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi	48
1.3.1. Erken Cumhuriyet ve Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti Dönemi (1923-1938) ... 49	
1.3.2. Hümanist Dönem (1940- 1950).....	54
1.3.3. Çok Partili Hayata Geçiş Dönemi (1946-1960)	56
1.3.4. Türk- İslâm Sentezi Dönemi (1960-.....)	59
1.3.5. Muhafazakar İslâmcı Dönem (2010-.....)	65
1.4. Cumhuriyet Döneminde Lise Tarih Dersi Öğretim Programları ve Tarih Ders Kitapları	70
1.4.1. Türk Tarih Tezi Dönemi Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları.....	70
1.4.2. Hümanist Dönem Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları	73
1.4.3. Çok Partili Hayata Geçiş Dönemi Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları.....	77
1.4.4. Türk- İslâm Sentezi Dönemi Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları.....	81

1.4.5. Muhafazakar İslâmcı Dönem Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları:	96
1.5. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	107
2. BÖLÜM: YÖNTEM.....	126
2.1 Araştırma Modeli.....	126
2.2. Araştırma Grubu	127
2.2.1. Tarihçi ve Tarih Eğitimcisi Akademisyenler	130
2.2.2. Tarih Öğretmenleri	131
2.2.3. Öğrenciler	132
2.3. Veri Toplama Araçları.....	132
2.3.1. Görüşme Formları	132
2.3.1.1. Akademisyen Görüşme Formu	135
2.3.1.2. Tarih Öğretmeni Görüşme Formu.....	135
2.3.1.3. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu.....	136
2.3.2. Akademik Başarı Testi	136
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	140
2.4.1. Tarihçi ve Tarih Eğitimcilerine ait Verilerin Toplanması ve Analizi	142
2.4.2. Tarih Öğretmenlerine ait Verilerin Toplanması ve Analizi	143
2.4.3. Öğrencilere ait Verilerin Toplanması ve Analizi	143
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik	144
2.5.1. Araştırmanın İnanılcılığını Artırmak Amacıyla Yapılan Çalışmalar	145
2.5.2. Araştırmanın Aktarılabilişliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Çalışmalar ..	146
2.5.3. Araştırmanın Tutarlılığını Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar	146
2.5.4. Araştırmanın Teyit Edilebilirliğini Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar	146
2.6. Alınan Etik Önlemler.....	147
3. BÖLÜM: BULGULAR.....	148
3.1. Tarih Öğretmenlerine Göre 10. Sınıf Öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretimi Durumu.....	148
3.2. Sınıf Öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönemi Hakkında Görüşleri ve Bilgileri	155
3.2.1. Öğrenci Görüşü	156
3.2.2. Öğrenci Bilgisi.....	158
3.3. Tarih Dersleri ve Eğitiminin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler	167

3.4. Osmanlı Klasik Dönemine İlişkin Görüşler	174
3.5. Günümüz Tarihçilik Anlayışlarının Tarih Derslerine ve Ders Kitaplarına Yansımalarına İlişkin Görüşler	180
3.6. Osmanlı Klasik Dönem Tarihinin Öğretim Programlarındaki Durumuna İlişkin Görüşler.....	184
3.7. Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşler	189
3.8. Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretiminin Kaynaklarına İlişkin Görüşler	198
3.9. Osmanlı Klasik Dönem Tarihinin Ders Kitaplarındaki Durumuna İlişkin Görüşler.....	207
3.10. Osmanlı Tarihi Öğretmen Eğitimi	213
3.11. Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretiminin İyileştirilmesine İlişkin Görüşler	225
SONUÇ	237
KAYNAKÇA.....	264
EK..	286
ÖZGEÇMİŞ.....	296

KISALTMALAR

TTTC	: Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti
ATÜT	: Asya Tipi Üretim Tarzı
TE	: Tarih Eğitimcisi
OT	: Osmanlı Tarihçisi
OTAD	: Osmanlı Tarihi alanı Dışında Çalışan Tarihçi
KÖ-AL	: Anadolu Lisesi Kadın Öğretmen
EÖ-AL	: Anadolu Lisesi Erkek Öğretmen
KÖ-SBL	: Sosyal Bilimler Lisesi Kadın Öğretmen
KÖ-İHL	: Anadolu İmam- Hatip Lisesi Kadın Öğretmen
EÖ-İHL	: Anadolu İmam- Hatip Lisesi Erkek Öğretmen
EÖ-ML	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Erkek Öğretmen
AL-KÖ	: Anadolu Lisesi Kadın Öğrenci
AL-EÖ	: Anadolu Lisesi Erkek Öğrenci
SBL-KÖ	: Sosyal Bilimler Lisesi Kadın Öğrenci
SBL-EÖ	: Sosyal Bilimler Lisesi Erkek Öğrenci
İHL-KÖ	: Anadolu İmam- Hatip Lisesi Kadın Öğrenci
İHL-EÖ	: Anadolu İmam- Hatip Lisesi Erkek Öğrenci
ML-KÖ	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Kadın Öğrenci
ML-EÖ	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Erkek Öğrenci

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Türk Tarih Tezi Dönemi Tarih Dersleri Haftalık Ders Saati	71
Tablo 2: Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, Tarih III- 1931.	71
Tablo 3: Hümanist Dönem Tarih Dersleri Haftalık Ders Saati	74
Tablo 4: Tarih III-Yeni ve Yakın Çağlar, 1942	75
Tablo 5: Çok Partili Hayata Geçiş Dönemi Tarih Dersleri Haftalık Ders Saati	78
Tablo 6: Tarih III-Yeni ve Yakınçağlar, 1952	79
Tablo 7: Tarih III, 1976	83
Tablo 8: Lise Tarih III-1987, Ders Kitabı	86
Tablo 9: Osmanlı Tarihi I, 1993	89
Tablo 10: Osmanlı Tarihi II- 1993, Ders Kitabı	90
Tablo 11: Tarih Lise 2-1998, Ders Kitabı	91
Tablo 12: Tarih Lise 2, 2003	92
Tablo 13: 2011 Tarih Öğretimi Zorunlu/Seçmeli Ders Programları	94
Tablo 14: Tarih Lise 2, 2012	95
Tablo 15: Türk-İslam Sentezi Dönemi Tarih Dersleri Haftalık Ders Saati	96
Tablo 16: Tarih 10, 2018	103
Tablo 17: Tarih 11, 2018	104
Tablo 18: Tarih 11, 2022	105
Tablo 19: Osmanlı Klasik Dönemi Anlatısının Tüm Lise Tarih Ders Kitaplarındaki Değişimi/Gelişimi.....	105
Tablo 20: Osmanlı Klasik Dönemi Anlatısının Osmanlı Tarihi Ders Kitaplarındaki Değişimi/Gelişimi.....	106
Tablo 21: Araştırma Grubundaki Görüşmecilerin Kişisel Özellikleri.....	128
Tablo 22: Akademik Başarı Testine İlişkin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri	138
Tablo 23: Akademik Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 24: Akademik Başarı Testi Maddelerinin Konulara Göre Belirtke Tablosu....	140

ÖZET	
Başlık: Tarihçi, Tarih Eğitimsi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretiminin Problemleri ve Çözüm Önerileri	
Yazar: Mehmet Alper CANTİMER	
Danışman: Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	
Kabul Tarihi: 20/02/2023	Sayfa Sayısı: vii (ön kısım) + 286 (ana kısım) + 10 (ek)
Tarihçi, tarih eğitimcisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Osmanlı (Klasik Dönem) tarihi öğretiminin problemleri ve çözüm önerileri isimli bu çalışmada, tarih öğretimi sürecinin paydaşları olan 11 tarihçi, 6 tarih eğitimcisi akademisyen, 10 tarih öğretmeni ve 24 onuncu sınıf öğrencisi ile görüşülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan fenomenoloji (olgubilim) çalışma deseni kullanılmıştır. Uzman görüşü dâhilinde geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleşen görüşmeler, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler doküman analizi ile incelenmiştir. Görüşme verileri, alt problemler ile uyumlu şekilde sınıflandırılmış, kodlamalar gerçekleştirilmiş, 11 tema olarak bulgulara sunulmuştur. Araştırmanın amacı, Osmanlı Klasik Dönemi tarihine ilişkin tarih öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri olduğu için araştırmanın kavramsal çerçevesinde Osmanlı tarihinin tarihyazımı ve tarih öğretimiyle ilgili alanyazını Cumhuriyet dönemi boyunca incelenmiştir. Bu kapsamda farklı dünya görüşlerine Osmanlı tarihyazımı incelenmiş, Osmanlı Klasik Döneminin sınırları literatürden hareketle sunulmuştur. Cumhuriyet dönemi boyunca, Osmanlı tarihi ile Osmanlı Klasik Dönemi tarihinin, tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitapları çerçevesinde anlatımı ve değişimi sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de çağdaş tarih öğretimi şartları çerçevesinde var olan sorunların Osmanlı Klasik Dönemi öğretimine de yansıdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Osmanlı Klasik Dönemi hakkında tarihçi, tarih eğitimcisi, tarih öğretmeni ve öğrencilerin birbirinden farklı tanımlamalar, zaman dilimleri kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilimler, Anadolu, Anadolu İmam- Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi gibi farklı lise türlerinde okuyan öğrencilerin Osmanlı Klasik Dönem Tarihi öğretimine, Milli Eğitim Bakanlığının tekil politikalarına rağmen farklı baktığı ortaya çıkmıştır. Görüşmecilere göre tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarının Osmanlı Klasik Dönem Tarihi öğrenme- öğretme sürecinde yetersiz olduğu, tarihe ideolojik bakışın var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alana özgü öğretim yöntemlerinin tarih öğretmenleri tarafından yeterince bilinmediği ve benimsenmediği bulgusuna da ulaşılmıştır. Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde, resmi öğretim kaynakları dışında popüler kültür, sözlü kültür, gibi informal veri kaynaklarının var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi hakkında öğrenci merkezli, tarih öğretiminin paydaşlarının katkı vereceği bütüncül ve kapsamlı yeni öğretim modellerine ihtiyaç duyulduğu tespiti yapılmıştır.	
Anahtar Kelimeler: Osmanlı Klasik Dönemi, Tarihyazımı, Tarih Öğretimi, Akademisyen, Öğretmen, Öğrenci	

ABSTRACT	
Title of Thesis: Problems and Solution Suggestions of Teaching Ottoman Classical Period History According to the Views of Historians, History Educators, Teachers and Students	
Author of Thesis: Mehmet Alper CANTİMER	
Supervisor: Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	
Accepted Date: 20/02/2023	Number of Pages: vii (pre text) + 286 (main body) + 10 (add)
In this study titled “Problems of Ottoman (Classical Period) history teaching and solution suggestions according to the views of historians, history educators, teachers and students”, 11 historians, 6 history educators, 10 history teachers and 24 tenth grade students, who are the stakeholders of the history teaching process, were interviewed. Phenomenology study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The interviews, which were conducted with a semi-structured interview form developed with expert opinion, were conducted in 2016-2017 and 2017-2018 academic years. The data obtained after the interviews were analysed by document analysis. The interview data were classified and coded in accordance with the sub-problems and presented in the findings as 11 themes. Since the aim of the research is to identify the problems encountered in history teaching related to the history of the Ottoman Classical Period and to suggest solutions, the literature on the historiography and history teaching of Ottoman history in the conceptual framework of the research was analysed throughout the Republican period. In this context, Ottoman historiography was analysed from different world views and the boundaries of the Ottoman Classical Period were presented based on the literature. During the Republican period, the narration and change of Ottoman history and the history of the Ottoman Classical Period within the framework of history curricula and history textbooks were presented. According to the findings of the research, it was found that the problems existing within the framework of contemporary history teaching conditions in Turkey are also reflected in the teaching of the Ottoman Classical Period. It was found that historians, history educators, history teachers and students use different definitions and time periods about the Ottoman Classical Period. It has been revealed that students studying in different high school types such as Social Sciences, Anatolian, Anatolian Imam-Hatip, Vocational and Technical Anatolian High Schools have different views on the teaching of Ottoman Classical Period History despite the singular policies of the Ministry of National Education. According to the interviewees, it was found that the history curriculum and textbooks are inadequate in the learning-teaching process of the History of the Ottoman Classical Period and that there is an ideological view of history. It was also found that the teaching methods specific to the field are not sufficiently known and adopted by history teachers. In the teaching of the history of the Ottoman Classical Period, it was found that there are informal data sources such as popular culture, oral culture, apart from official teaching sources. It has been determined that student-centred, holistic and comprehensive new teaching methods are needed for the teaching of Ottoman Classical Period history, to which the stakeholders of history teaching will contribute.	
Keywords: Ottoman Classical Period, Historiography, History Teaching, Academician, Teacher, Student	

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, yöntemi ve sınırlılıkları sunulmuştur.

Problem Durumu

Çokça tartışılmış bir konu olarak tarihin ne olduğunu bir çırpıda söylemek kolay değildir. Literatürde tarihin pek çok tanımını bulmak mümkündür. Her tanımın da önceliği diğerinden farklıdır (Şimşek, 2022, s. 2). Tarih, en genel ifadeyle geçmişteki olayları yer, zaman ve katkı sağlayanları göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içinde inceleyen bilim dalıdır. Geçmiş olmayan ya da geçmişini düşünmeyen bir insana rastlamak mümkün değildir. Tarih, insanın kendisini bir parçası olarak görüp kimi zaman sempati duyulan kimi zaman öfke ile bakılan ama insanı var eden ve yaşatan en önemli sosyal bilim disiplinlerinden birisidir. Bunun yanında tarih, insanlığın nereye ait olduğu, nereden nereye gittiği ile ilgilenen binlerce yıldır süregelen bir hikâyedir. Bireyin konumu, durumu dünü algılayış biçimini belirler ve bir imge oluşturur, yarınını çizer (Toprak, 2007, s. 28). Bu yönüyle bakıldığında tarih bilinci kişinin günün izdüşümünü düne yansıtmasıdır. Akademik üretim olarak ise tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogdur (Carr, 1996). Tarih hem hareket, hem değişim, hem süreç, hem farklılaşmadır (Gasett, 1992, s. 59).

Tarih, sosyal bilim alanları içinde en kapsamlı araştırma alanlarından birisidir. Disiplinlerarası bir alan olarak diğer bilimlerden beslenmekte ve onları da beslemektedir. Tarih kavramına, doğrulanmış olgular kümesi olarak bakan Carr'a karşın Hobsbawm, tarihi ifade ederken kollektif bellekten çok öğretmenlerden, din adamlarından, yazarlardan, editörlerden ve televizyon yayıncılarından insanların öğrendikleri olarak tanımlar. Tarih anlatısının, hazırlayıcılarının olduğunu belirten Hobsbawm, bir anlamda tarihin sonradan kurgulanan bir anlatı süreci olduğuna dikkat çekmiştir (Yapıcı, 2021, s. 24). Kurgulanan bu anlatının tarihyazımı ile bağı olduğu gibi sonrasında gelişen ve üretilen bilginin dağılımı süreci ise tarihin öğretimiyle hız kazanır.

Tarih öğretimi zorunlu eğitimin başladığı 19. yüzyıldan itibaren vatandaşlık, milli kimlik aktarımı çerçevelerinden yeni nesli yetiştirmek için kullanılan bir ders hatta bir araç olarak değerlendirilmiştir. Eğitim sürecinden geçen birey, eğitim mekanizmasında hâkim

durumda olan iktidar tarafından hazırlanan şartlar çerçevesinde kutsal bir ideal etrafında toplanır, böylece kolektif bir bellek inşası ile hâkim iktidarın talebi doğrultusunda toplumsal birlik sağlanır. Eğitimin araçsallaşması sürecinde mekân olarak okul, temsilci olarak da öğretmen ve ders kitabının varlığından söz edilebilir (Yapıcı, 2021, s.30).

Tarih öğretiminin genel amaçlarının çağdan çağa, ülkeden ülkeye değiştiği, farklılaştığı ve bilgi aktarımından, bilimsel düşünme becerilerinin öğretimine kadar değişik bir yelpazede olduğu görülür. Çağdaş tarih öğretimi anlayışına göre tarih öğretimi geçmişin bilgisinin olmasının yanında insanlara problem çözme ve düşünme becerilerini öğretmelidir. Bu amaçları alt kategorilerde toplarsak, aşağıdaki gibi sıralanabilir (Demircioğlu, 2010);

1. Tarihsel bilgi, toplumsal değerler ve kültür aktarımı için tarih öğretimi,
2. Geçmiş ve bugünü anlamak için tarih öğretimi,
3. Mevcut ideolojik yapının benimsetilmesi ve kimlik gelişimi için tarih öğretimi,
4. Öğrencilere deneyim ve bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak için tarih öğretimi,
5. Tarihle ilgili temel kavramların öğretimi için tarih öğretimi,
6. Dil becerilerini geliştirmek ve boş zamanları değerlendirmek için tarih öğretimi.

Araştırmanın odaklandığı Osmanlı Klasik Dönem Tarih öğretimi, Cumhuriyet öncesi Türk tarihinin belki de en önemli safhasını oluşturmaktadır. Osmanlı Klasik Dönem Tarihi, Türkiye’de bireylerin yüksek değer yüklediği Osmanlı tarihi alanıdır. Bu maksatla döneme pek çok farklı görev de yüklenmiştir. Bunun altında yatan sebebi de Osmanlı tarihi imajı üzerinde hâkim olan Türk tarihi merkezli bakışta aramak gerekir (Eldem, 2013, s. 269).

Türkiye’de tarih öğretiminde öncelik verilen konular siyasi değişimler ve dönüşümler çerçevesinde farklılaşmaktadır. Ahmet Şimşek editörlüğünde, 2017’de yayımlanan “Türkiye’de Tarih Öğretimi” kitabı hemen her 10 yılda bir siyaset merkezli bu değişimin izlerini tarih dersi öğretim programlarında ve tarih ders kitaplarında incelemiştir. Araştırmaya göre, tarih ders kitaplarında, Osmanlı Tarihinin anlatımı lehine gerçekleşen değişim 1950’lerden sonra hızlanmıştır. 2000’lerin başından itibaren, tarih dersi öğretim programlarında gerçekleşen değişimlerin tarih dersi öğretim programı ve ders kitabına

yansıması dikkate alındığında Türk merkezli anlayıştan Osmanlı merkezli bir anlayışa geçildiği göze çarpmıştır. (Şimşek, 2017; Yazıcı, 2017; Yıldırım, 2018). Bu durumu tarihyazımı alanında Belleten dergisinin makale başlıklarında geçen Türk ve Osmanlı tanımlarından takibi mümkündür. Yıllara göre değişime bakıldığında Cumhuriyet dönemi boyunca bu başlıklı makaleler 279 (Türk) ve 280 (Osmanlı) olmak üzere neredeyse eşittir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinde Türk kavramını içeren makale daha çok iken, son 20 yılda bunun yerini Osmanlı kavramı almıştır. Bu da Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyo-politik konjonktürünü ve tarihçilikte çalışılan alanları, tercihleri göstermesi bakımından önemlidir (Acun, 2022, s. 522). Türkiye'de Osmanlı tarihi merkezli olarak gelişen bu anlayış ile paralel biçimde, özellikle siyaseten Osmanlı Devleti'nin başarılı kabul edildiği Klasik Döneme yapılan atıflar ile toplumsal görünümü artmıştır. Bugüne ait olumlu ve olumsuz durumların en çok Osmanlı ile ilişkilendirilmesi biraz da bu durumun sonucu (Safran, 1999) olarak görünmektedir. Cumhuriyet dönemi boyunca günümüze yaklaştıkça tarihçilikte giderek artan bir görünürlük kazanan Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımı günümüzde lise düzeyinde tarih öğretiminde en yüksek görünürlük oranına sahip olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de liselerde tarih dersi öğretim programları ile tarih ders kitaplarında geniş yer ayrılan Osmanlı Klasik Dönem Tarihi öğretiminin sorunlarını tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak olmuştur. Osmanlı Tarihi, Cumhuriyetin başlangıcından günümüze doğru artan bir aidiyet duygusunun hissedildiği, Türk tarihinin ve Türk tarih öğretimi sisteminin önemli bir parçasıdır. Osmanlı Klasik Dönemi ise Osmanlı Tarihi içinde bireylerin en yüksek anlam yüklediği dönemlerden biridir. Araştırmada tarihçi, tarih eğitimcisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Osmanlı Klasik Dönem tarihinin öğretiminde yaşanan sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Tarih öğretmenlerine göre 10. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönemi öğretimi durumu nasıldır?
2. 10. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönemi hakkında görüşleri ve bilgileri nasıldır?

3. Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerinin tarih dersleri ve tarih eğitimiyle ilgili görüşleri nelerdir?
4. Tarihçi, tarih eğitimcisi, tarih öğretmenleri ve 10. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Klasik dönemine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Tarihçi, tarih eğitimcilerinin günümüz tarihçilik anlayışlarının tarih derslerine ve ders kitaplarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerinin Osmanlı Klasik Döneminin Öğretim programlarındaki durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerinin Osmanlı Klasik Dönemini öğretmek için kullanılan yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Tarihçi, tarih eğitimcisi, tarih öğretmenleri ve lise 10. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönemi öğretiminin kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerinin Osmanlı Klasik Dönemi ile ilgili ders kitaplarındaki duruma ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Tarihçi ve tarih eğitimcilerinin Osmanlı tarihi ile ilgili öğretmen eğitimi hakkında görüşleri nelerdir?
11. Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerinin Osmanlı Klasik Dönemi öğretiminin iyileştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, tarihçi, tarih eğitimcisi, tarih öğretmeni ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaöğretim Osmanlı Klasik Dönem Tarihi öğretiminin sorunları ve çözüm önerilerine odaklanmıştır. Tarihsel bilginin ortaya çıkışında tarihçiler, tarih eğitimi açısından ise tarih eğitimcilerinin görüşlerinden istifade edilerek akademisyenlerin Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerinden Osmanlı Klasik Dönemi tarihi öğretiminin liseler düzeyinde görünümü ortaya konulmuştur. Bu çerçevede, ortaöğretim düzeyinde Osmanlı tarihi dersleri öğretimine ilişkin tarih dersi öğretim programı ve ders kitabındaki bölümlerinin niteliğini, etkisini ortaya koyma açısından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın kavramsal çerçevesinde, Cumhuriyet'in başlangıcından günümüze Osmanlı Klasik Dönem tarihi konularının tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitaplarında gerçekleşen değişimi, dönüşümü ele alınmıştır. Kavramsal çerçevede ayrıca farklı dünya görüşleri penceresinden Osmanlı tarihi tarihyazımı ile Türk tarihyazımında Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısının sınırları sunulmuştur. Araştırmanın amacı bağlamında geniş ve birbirinden farklı içeriklere sahip literatür incelemiştir. Osmanlı Tarihi ve Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminin Cumhuriyet tarihi boyunca farklı yönleriyle incelenmesi araştırmanın gücünü, özgünlüğünü arttırmaktadır. Tarih öğretiminin hâlihazırda eğitim ekosisteminde yer alan paydaşları ile görüşülmüş olması da araştırmanın güncelliğine katkı sağlamaktadır.

Araştırma, incelenen literatüre göre Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimine odaklanan ilk çalışma olmuştur. Osmanlı Klasik Dönemi, günümüzde ortaöğretimde lise 2 ve lise 3 tarih derslerinde işlenmektedir. Bu yönüyle de liselerde Osmanlı tarihi öğretiminin en önemli safhasını oluşturmaktadır. Bu araştırmada sayılan sebepler bağlamında toplumsal zeminin harcını oluşturan tarihsel hafızayı güncellemek ve bilimsel bir temel içinde sunmak önemsenmiştir.

Osmanlı Klasik Dönemine ilişkin tarih öğretiminde ve öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunların görülebileceği, tarih öğretmeni yeterliliklerine fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Tarih dersi öğretim programları ile tarih ders kitaplarında oluşabilecek hataların önüne geçilebileceği, tarih dersi öğretim programları ve ders kitapları ile ilgili araştırma yapacak kişilere kaynak oluşturup, literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Osmanlı Klasik Dönem Tarihi ile ilgili öğrencilerin başvurduğu bilgi kaynaklarının neler olduğunun anlaşılabilmesi, onların ders kitabıyla ilgili görüşlerinin belirlenebileceği görülmektedir. Tarihçi, tarih eğitimcisi, öğretmen görüşleri ile öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması sonunda ders kitaplarında var olan bilgilerin güncellenip, ders kitaplarının niteliğinin artmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Osmanlı Klasik Dönem tarihi derslerini alan öğrencilerin ve ders öğretmenlerinin görüşleriyle liselerde tarih öğretimi sorunlarının görülebileceği, Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi ve tarihyazımı literatürüne katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın tarih öğretiminde Osmanlı Tarihi algısına yönelik bir zenginlik katacağı, Türkiye'de gelişmekte olan tarih öğretimindeki iyileştirmelere ve yeniliklere katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Konusu

Tarih öğretmenlerini yetiştiren kurumlar olarak üniversiteler ve üniversitelerde görevli tarihçi ve tarih eğitimcisi akademisyenler, Osmanlı Klasik Dönem tarih öğretiminin önemli paydaşları olarak tarih öğretimi ve tarihyazımı üzerinde akademik üretim yapmaktadırlar. Bu sayede de Osmanlı Klasik Dönem tarihinin yazımı ve öğretimi alanlarını zihinlerde genişletmektedirler. Tarihçilik ve tarih öğretimi alanlarında gerçekleşen her değişim, öğretmen yetiştirme süreçlerine etki etmiştir. Akademik tarih alanındaki gelişmeler, yönelimler bir süre sonra okullardaki tarih öğretimine yansımaktadır (Stradling, 2003). Tarih öğretimi döngüsü içinde akademisyenler tarih öğretmeni yetiştirirken tarih öğretmeni de topluma birey yetiştirmektedir.

Tarih öğretmenleri, eğitim öğretim sürecinde en fazla etkiye açık ve çok yönlü düşünen, düşünmek zorunda kalan taraftır. Okullarda tarih öğretmek, uzmanca bir bilginin başka bir düzeye taşınması demektir (Wirth, 2003, s. 20). Tarihi bilgiyi, tarih yazımını, ders kitabını, öğrenci algısını, etrafıca düşünen ve bunun için çaba sarf eden, öğrenciye ulaşan tarihi bilgi zincirinin son halkasını oluşturan kişidir. Ders kitabının eksik kaldığı yeri tamamlamak zorunda olan, okulun ve öğrencilerinin bulunduğu çevreye göre ders anlatmak zorunda kalan da öğretmendir. Tarih öğretmenlerinin yetiştirme sürecinde etkili olan akademi bu sorunlardan bağımsız düşünülemez. Wirth'in tarih öğrencisi, iyi bir tarihyazımı eğitiminden geçirilmelidir ki tarihin bir kere yazılınca hep öyle kalmayacağını ve geçmişi yeniden kurgulamaya çalışan tarihçilerin kendi dönemlerinin ve ülkelerinin insanları olduklarını anlasınlar (Wirth, 2003, s. 53) ifadesinden anlaşılabilceği gibi tarihçilerin yetiştirdiği öğrenciler olan öğretmenlerin Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi hakkındaki görüşleri önem kazanmaktadır.

Tarih dersi öğretim programları içinde öğrencinin bir tarih bilgisi edinimi sağlanması amaçlanırken ve bunun için de tarih öğretiminin rolü kabul görüyorsa da öğrencilerin aynı zamanda tarihsel olgu ve bulgulara ilişkin eleştirel bir tutum benimsemeleri, tarih bilinci ve tarih yorumu açısından zorunlu olan düşünme süreçlerini öğrenip uygulamaları gerektiği de gittikçe daha geniş bir kesim tarafından önemsenmektedir (Stradling, 2003). Bu sebeple Osmanlı Klasik Dönem Tarihi öğretiminin çıktısı olarak lise öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönem Tarihi öğretimi hakkındaki görüşleri de önem kazanmaktadır.

Genç kuşakları iyi birer vatandaş olarak yetiştirebilme konusunda tüm devletlerin tarihlerinden beklentileri üst düzeydedir. Bu sebeple tarih ders kitapları devletin resmi söyleminin de aktarıldığı önemli araçlardır. Dünyada tarih eğitiminde yaşanan büyük dönüşüm çerçevesinde, gelişmiş ülkeler dikkate alınırsa, esas olarak öğrencinin (Stradling, 2003);

- a) Tarih bilincinin gelişmesine,
- b) Çağdaş bir kimlik oluşturmaya,
- c) Kapasitelerini geliştirmesine yardımcı olması amaçlanmaktadır.

Tarih ders kitapları ülkemizde sadece ders kitabı olarak görülmemekte özellikle eğitim sisteminin ülkenin vatandaş yetiştirme politikalarının, hükümet politikalarının da aktarıldığı önemli bir araç olarak görülmektedir. Diğer yandan tarih dersleri ve kitapları ülkelerin insan yetiştirme politikalarının da önemli yansımalarından bir tanesidir. İnsanların büyük çoğunluğunun formel tarih adına ömürleri boyunca görüp öğreneceklerinin büyük çoğunluğu ilk ve ortaöğretim tarih ders kitabı anlatısından oluşmakta (Tunçay, 1995, s. 53) olduğu da düşünülecek olursa ders kitaplarının önemi daha da artar.

Araştırmanın Yöntemi

“Tarihçi, Tarih Eğitimcisi, Öğretmen Görüşleri ve Öğrenci Algılarına Göre Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretiminin Problemleri ve Çözüm Önerileri” isimli bu çalışmada fenomenoloji (olgubilim) çalışma deseni kullanılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Türkiye’de vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan ve örnekleme uygun seçilen tarihçi ve tarih eğitimcileri ile sınırlıdır.
2. Sakarya ilinde 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında örneklem olarak seçilen okullarda öğrenim görmekte olan 10. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Sakarya ilinde 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında örneklem olarak seçilen okullarda görev yapmakta olan tarih öğretmenleri ile sınırlıdır.

4. 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında 10. sınıf ders kitaplarındaki Osmanlı Klasik Dönem tarihi konuları ile sınırlıdır.
5. Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarındaki görüşme soruları ile sınırlıdır.
6. Araştırma kapsamında gerçekleşen görüşmelerde kadın akademisyene ulaşamamış olması araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır.



1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, farklı dünya görüşlerine göre Osmanlı tarihyazımı, Osmanlı Klasik Döneminin sınırları, farklı tarih yaklaşımları çerçevesinde Cumhuriyet döneminde tarih öğretimi, Cumhuriyet döneminde lise tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitaplarında değişen Osmanlı Klasik Dönem Tarihi anlatısı ile tarih öğretimi alanında daha önce yapılan çalışmalar sunulmuştur.

1.1. Farklı Dünya Görüşlerine Göre Osmanlı Tarihyazımı

Bu bölümde Türk tarihçiliğinin Osmanlı tarihyazımına farklı dünya görüşleri çerçevesinde bakışı sunulmuştur.

1.1.1. Cumhuriyet Dönemi Osmanlı Tarihyazımının Görünümü

Osmanlı tarihyazıcılığında, 20. yüzyılın başlarına kadar egemen olan geçmişe öykünerek bakan, sistemli bir arşiv kullanımından uzak tarih anlayışından modern tarihçilik anlayışına geçişte örnek yaklaşımı geliştiren kişi Yusuf Akçura olmuştur. Yusuf Akçura ile Türkçülüğün yaygın, etkili bir ideoloji olarak benimsenmesine hizmet eden Ziya Gökalp, Hüseyinzâde Ali, Fuad Köprülü, Şemseddin Günaltay, Ahmed Refik, Necip Asım, Halil Edhem, Mehmed Tahir ve Avram Galanti gibi tarihçiler Türkiye'de bilimsel tarihçiliğin öncüleri sayılabilir (Arıkan, 1985, s. 1586). Bu tarihçiler, gerek arşiv belgelerine eğilmeleri ve Batılı müsteşriklerin eserlerine gereken ilgiyi göstermeleriyle gerekse de birincil kaynakları eleştirel olarak yayınlamaya çalışmaları ve yöntemli bir tarih anlayışını geliştirmeleriyle seleflerinden ayrılırlar (Aydın, 1997, s. 131). Türkiye'de akademik tarihçilik, 1930'ların Türk Tarih Tezi ile birlikte özgücü tavrı geliştirmiş ve buna uyumlu şekilde idiyografik yolu izleyerek tarihsel verileri kendi şartlarına bağlı olarak değerlendirme gayreti içine girmiştir. Türk tarihçiliğine nomotetik yorumu getirenler ise çoğunlukla akademik tarihçilik mesleğinin dışında olan ama konularını tarihten seçen edebiyat, iktisat, sosyoloji ve siyaset bilimi kökenli bilim insanlarıdır. Bu isimler, Türk tarihçiliğinde ağırlığı olan özgücü yaklaşıma karşın evrensel tezler çerçevesinde Türk tarihinin anlamlandırma çabasına girmişlerdir.

Berktaş'a göre, Türk tarih yazımında idiyografik eğilimin başlıca temsilcisi, Ömer Lütfi Barkan olmuştur. Metodolojik çıkış noktasında arşivlerin gücüne inanan Leopold von

Ranke'den bir yan bulunan Barkan'da bu özgücülük hukukî (normatif) bir indirgeycilik şeklini alır. Barkan'a göre, bir dizi tekrarlanmış olayın soyutlanmasından çıkarsanan genel sonuçlar sadece sosyologları ilgilendirmektedir. Tarihçi ise zaman ve mekâna bağlı özgüllükler ile uğraşır ve bu özgül formları açığa çıkartır (Berktaş, 1987). Berktaş, Fuad Köprülü'nün, nomotetik ilkelerle çalışarak böyle bir ampirisizme ve ona dayalı bir özgücülüğe uzak durmayı yeğlediğini ifade etmiştir. Köprülü'ye göre, tarihinin amacı, herhangi bir toplumun zaman ve mekân içindeki değişmesinin araştırılması olup bu amaç ancak terkibî (bileşimi) bir tarih ile gerçekleştirilebilmektedir (Berktaş, 1983).

Genç Cumhuriyetin vermiş olduğu uluslaşma ve çağdaşlaşma çabaları hemen sonuç vermemiş, kimi zaman reddedilen Osmanlı mirası zamanla var olan sorunların temel sebebi olarak da görülmeye başlanmıştır. Cumhuriyet ideolojisi bakımından dikkate alınmayan Osmanlı toplumsal ve iktisadi tarihi, 1930 sonrasında özellikle dünya ekonomik bunalımının ardından, ekonomik alandaki geri kalmışlığın anlaşılması ve değişimin dinamiklerinin araştırılması bakımından resmî tarihçiliğin ilgi alanına girmiştir (İnalcık, 1995, s. 18).

Osmanlı gerileme paradigması üzerine kafa yoran Cumhuriyet dönemi tarihyazımı Osmanlı'dan miras kalan anlayış ile partikülarizm temelli hareket etmiştir. Zamanla Türkiye'deki rejimin dünyadan farklılaşması sağlanmaya çalışılırken özgücülük (sui generis) yaklaşımıyla Türkler'in ve Türk Tarihinin dünya tarihindeki benzer tarihsel gelişmelerin dışında kabul edilmesi gerektiğini iddia eden yaklaşım önem kazanmıştır (Sönmez, 2013, s. 47-48). Bizde sınıf veya sınıflar mücadelesi görülmez, çünkü biz bir cihan imparatorluğuyuz. Feodalite bizde görülmedi denebilecek bir teze evirilen bu anlayışın (Berktaş, 2002, s. 62-63) gelişmesinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren iktidarın, ideolojik meşruiyetin sağlanma çabası yanında, 1930'lardan itibaren etkili olan sosyalist, liberal veya faşist akımlardan kendisini uzak tutma çabası etkili olmuştur.

“Şerif Mardin, Osmanlı tarihiyle ilgili çalışmaların filizlenmeye başlamasının da Atatürk'ün ölümünden sonraki yıllarda gerçekleştiğini söyler. Tanzimat'ın yüzüncü yıldönümünde, 1940 yılında Cumhurbaşkanı İnönü'ye Türk ilminin armağanıdır diye basılan, “Tanzimat: Yüzüncü Yıldönümü Münasebeti” adlı kitap, Osmanlı modernleşmesine gösterilen ilginin ilk ürünlerinden biridir. Tarık Zafer Tunaya'nın yazdığı ve 1952 yılında basılan Türkiye'de Siyasi Partiler isimli kitap Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'nin yüz yıllık siyasi partiler ve demokrasi birikimini ortaya

koyarken, Osmanlı-Cumhuriyet tarihi arasındaki kimi süreklilikleri de vurgulamıştır. Niyazi Berkes'in, "Türkiye'de Çağdaşlaşma" kitabı İngilizce olarak 1964 yılında yayınlanmış ve bu tip çalışmaların da etkisiyle Cumhuriyet'i ve Kemalist devrimleri Osmanlı modernleşmesinin bir devamı olarak gören yaklaşım öne çıkmaya başlamıştır" (Örnek, 2017, s. 105).

Tarihsel bütünlüğe ulaşma noktasında Cumhuriyet öncesi dönem önem kazandıkça Osmanlı'yı tanımlama ve Osmanlı tarihyazımı örnekleri artmaya başlamıştır. Bu süreçte Rankeci pozitivist yaklaşım önemli olduğu gibi, 2. Dünya Savaşı öncesinde Annales ekolünün tarihyazımı yaklaşımı Türk tarihçiliğine dâhil olmuş, 2. Dünya Savaşı sonrasında ise Weberyan analizler artmaya başlamıştır.

"Türkiye Cumhuriyeti'nde çağdaş tarihçilik denildiğinde hatra gelen ilk isimlerden birisi Fuad Köprülü'dür. Köprülü'nün kurduğu sistematik anlayıştan etkilenen tarihçiler olarak Cumhuriyet'in ilk döneminden itibaren; İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Zeki Velidi Togan, Cevat Baysun, Enver Ziya Karal, Mehmet Altay Köymen, İbrahim Kafesoğlu Osman Turan, Akdes Nimet Kurat, Faruk Sümer, Ömer Lütfi Barkan, Halil İnalcık, Tayyip Gökbilgin, Nejat Göyünç, Cengiz Orhonlu, Kemal Karpat, Bekir Sıtkı Baykal, Utkan Kocatürk gibi isimler sayılabilir" (Yenal, 2010, s. 186).

Osmanlı Klasik Dönem tarihi araştırmalarının önemli isimleri olan Ömer Lütfi Barkan ve Halil İnalcık da Fuat Köprülü gibi Osmanlı İmparatorluğu'nun sui generis olduğunu iddia etmiştir. Annales'ten etkinlendiği iddia edilmesine rağmen Köprülü, kendine özgü bir modelde çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Köprülü'nün Annales'le doğrudan ilgisi, kronolojik olarak mümkün görünmemektedir. Köprülü üzerinde Annales etkisinden çok tarihçilikte yeni Fransız dalgasının etkisinden bahsedebilmek olasıdır (Ayan, 2011; Özcan, 2013). 1930'larda dünya ekonomik bunalımının Türkiye üzerindeki etkileri nispetinde gelişen sosyal-ekonomik tarihçilik Annales akımının etkisini Türkiye'de arttırmıştır. Bu etki daha çok, Ömer Lütfi Barkan, Mustafa Akdağ ve Halil İnalcık gibi tarihçiler ve takipçileri üzerinden takip edilebilir. Doğrudan ilk etkinlenme olarak akademik çalışmalarını Annales ekolünün ortaya çıktığı Strassbourg'da gerçekleştiren Barkan gösterilebilir. Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihçiliğine önemli katkılar sağlayan Mustafa Akdağ da yaptığı çalışmalar ile Annales etkisini hissettirir. Çalışmalarında, sorunlara odaklanarak, birbirinden farklı disiplinleri önemseyen, farklı kaynaklara

odaklanan, analitik, metodolojik yaklaşımıyla Akdağ Osmanlı'nın kronik sorunlarını açık bir biçimde dile getirmiştir. (Dağ, 2020, s. 200).

Barkan ve İnalçık da cisimleşen Weberyen anlayışın patrimonyal ilkeleri Osmanlı Klasik Döneme tarihine bakış konusunda Türk tarihçiliğinde önemli bir etki göstermiş, tarihçilik anlayışı ve geleneği Barkan ve İnalçık gibi parlak önderleri eşliğinde etkili olmaya başlamıştır (Aydın, 1997). Osmanlı tarihi konusunda bahsi geçen kavram, içerik ve konu başlıklarının Türk tarihçiliğinde standart hale gelmesi ile birlikte yapılan her yeni tarihsel çalışmada Osmanlı tarihçiliğindeki öncü isimlerin benimsediği Weberyen analiz yeniden inşa edilen bir hale gelmiştir (Abou-el-Haj, 1992, s. 4). Bu ekole göre en alt toplumsal katmanda devlete ve hâkim kişiye itaate zorunlu reayanın bulunduğu, her türlü güç ve kudret sahibi bir Kadir-i Mutlak merkezi otorite ile bu müktedir gücün hemen altında kendi iç çatışmalarından kurtulmuş ve küçültülmüş bir devlet ricali bulunan yapı Osmanlı'nın yönetim şemasına ilişkin en temel görünümdür (Sönmez, 2013, s. 48).

Osmanlı İmparatorluğu'nun Klasik Dönemi için İnalçık patrimonyal bürokratik geleneğe ilişkin şu ifadeleri kullanır; “Osmanlı padişahı hem siyasal hem ruhani iktidarı kendi tekeline almakla mutlak patrimonyal hükümdarlığın mükemmel bir biçimini üretmiştir.” (İnalçık, 1992, s. 50). Osmanlı patrimonyal devletinde kulluk ve intisap sadece sanatsal ve entelektüel alan ve düzeyde değil toplumun her kesiminde bir sosyalleşme başka bir ifadeyle var olma biçimidir diyen İnalçık, Şair ve Patron kitabında: “Patron için şöhretini ve mevkiini yüceltmek, kul için hayatta kalmak, ilerlemek için bu bağlılık esastır.” (İnalçık, 2003, s. 16) diyerek tespitini örneklemiştir. Barkan'ın “kuvvetle merkeziyetçi ve emirlerini her zaman tatbik ettirmeye kadir bir devlet otoritesi” olarak nitelediği Osmanlı İmparatorluğu'nun sultanlarına ilişkin kaleme aldığı “Osmanlı padişahlarının, imparatorluk dâhilinde en yüksek otorite olarak, askeri, mülki ve dini salâhiyetlerle, teşrii, icrai ve kazai kuvvetleri nefislerinde cemetmiş olduklarını da biliyoruz” ifadeleri de Weberyen anlayışı Türk tarihçiliğinde destekleyen yaklaşım ve söylemlerdir. Bu iki isim ile birlikte Weberyen anlayış Türk tarihçiliğinde kristalize karşılığını bulmuştur (Sönmez, 2010, s. 46).

Weberyen anlayışın önemli isimlerinden biri olarak Sabri Ülgener'i de anmak gerekir. Osmanlı İmparatorluğu ve toplumunu tek boyutlu olarak değerlendirmeyen, Batı'da gelişimine devam eden kapitalizm merkezli toplum yapısıyla bunu karşılaştıran,

kıyaslama ile benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan Ülgener, Klasik Osmanlı Dönemi zihniyeti ve ekonomik yapısı üzerine çalışmalarını gerçekleştirmiştir.

“Ülgener’in ekonomik gelişmeler ile zihniyet merkezli düşünce pratikleri merkezinde mezhep, din, inanç arasında kurduğu bağlar, Osmanlı dönemi Türk toplumsal yapısı ve gelişmeleri hakkında oldukça önemli veriler içerir. Ülgener’in, Türk-Osmanlı toplumsal ilişki ağına ait geliştirdiği düşüncelerinin büyük çoğunlukla oryantalist etki ile Avrupamerkezci düşünce merkezinden uzak durduğu ifade edilebilir. Tasavvuf kaynakları, divan edebiyatı, halk edebiyatı, seyahatname, monografi, tarih çalışmaları ile toplum merkezli diğer kaynaklar üzerinden Weber sosyolojisi metodlarıyla, özgün bulgulara ulaşır. Gerileme paradigmasına yaklaşımı bir yönüyle özcü yaklaşıma yakın gibi görünse de kendine has orijinal tespitleri ile Osmanlı tarih araştırmalarına değer katmıştır” (Dinçaslan, 2017, s.212).

1960’lardan itibaren tarih resmî ideolojinin sınırlarını keskin ve değişmez bir biçimde belirlediği bir alan olmaktan çıkmış ve akademik tarihçiliğin tekelinden kurtulmuş diğer toplum bilimlerinin de konusu olan ve ülkenin bugününü anlamak ve geleceği yordamak için bakılması gereken bir araştırma nesnesi haline gelmiştir. Bunun sonunda Osmanlı toplumsal yapısını feodalite dışı kavramlarla açıklama çabasının bir ürünü de Marksist yaklaşım ve ATÜT kavramı çevresinde oluşmuştur (Aydın, 1997). 1960’larda başlayan bu yeni gelişmeler ışığı altında Popüler Marksist tarihyazımı bağlamında Kemal Tahir, 1967’de yayımladığı Devlet Ana ve Yorgun Savaşçı romanlarında bu tezi işlemiştir. 1960’larda siyasal farklılıkların artışıyla birlikte yakın tarihin, çatışma alanı olarak ele alınışı güçlenmiştir. Özellikle İslamcı tarih paradigmasının veya muhafazakâr tarihçiliğin popüler yüzü olarak tanımlayabileceğimiz, tarihyazımının tartışmalar yaratan ürünleri yine bu yıllarda ortaya çıkmıştır. Milliyetçi tarih yazımı Kemalist dönemin Osmanlı ve İslam parantezini kaldırmış eski uygarlıklar yerine Orta Asya’nın ilgi kurulması bilimsel destek bulabilecek kavimlerine yönelmiştir. Milliyetçilikle mukaddesatçılık çizgisinde henüz İslâmıcı-Milliyetçi ayrımlarının netleşmediği bir zamanda İslamcı mukaddesatçılık yakın tarih tartışmalarını tercih ederken milliyetçilik erken dönem Türk tarihine eğilmiştir. İster akademik ister popüler alanda olsun yazılanlar popüler tarihe ilgiyi artırmıştır (Özcan, 2017, s. 244-245).

Cumhuriyet dönemi ile birlikte ulusçu tarih yazımı paralelinde tarihselcilik akımının etkileri görülmüştür. Romantizm, pozitivizm ve tarihselcilik anlayışları Cumhuriyetin ilk

on yılında tarih yazımının ilham kaynağı olmuştur. Romantik anlayış, tarihçiler için ulusal amaçlarını oluşturmak için bir güç kaynağı iken pozitivist anlayış ile faydacı ve laik hedeflere ulaşmak amaçlanmıştır. Türk tarihyazıcılığında, geçmişe bağlılığı ile romantizm, nesnel yaklaşımı ile pozitivism, otoriter gücü ile de tarihselciliğin etkilerinin görüldüğü karmaşık bir tarih yazımı gözlendiği görülmüştür (Ersanlı, 1992, s.46).

1.1.2. Türk Tarih Tezi ve Hümanistik Anlayışla Birlikte Gelişen Anadoluculuk

Cumhuriyet'in kuruluş devrinde tarihyazımı ve tarih öğretimi alanlarında değişikliğe gitmek istenmiş ancak 1928-1930 yıllarına kadar bunu gerçekleştirme fırsatı bulunamamıştır. Türk Tarih Tezinin 1928'den itibaren ortaya çıkışı konusunda (Kabapınar, 1992) ilk kırılma 1930 sonlarında basılan Türk Tarihinin Ana Hatları isimli 606 sayfadan oluşan ilk çalışmadır. Bu eserde Türk Tarih Tez'i derli toplu olarak ilk kez sunulmuştur. Yalnızca 100 nüsha üretilen ve 11 bölüm başlığından oluşan bu eser, Orta Asya'dan, Anadolu'ya, dünyanın oluşumu ve ilk insandan Cumhuriyet'e kadar Türk Tarihini ele almıştı. Tarihsel bilginin yanında coğrafya olarak da Türk kültür sahasının genişliğini göstermek için Orta Asya ve Ortadoğu'nun da Anadolu ile birlikte harmanlanması dikkate değer bir başka önemli olgudur (Copeaux, 2000; Ersanlı, 1992).

Türk Tarih Tezi, Cumhuriyet'in kuruluş evrelerinde alternatif Türkmerkezli bir tarihyazımı tezi olarak ortaya çıkmıştır. Türklerin Tarihinin Orta Asya'ya dayandığı ve Anadolu'da bulunan Türklerin bu bölgeye, Orta Asya'dan geldiğini, dünyada ilk medeniyetleri inşa eden Ortadoğu ve Anadolu'daki toplulukların da Türklerle ilişkili olduğunu söyleyen anlayıştır. Doğal olarak bu yaklaşım ulus devletin ortaya çıkışı ve ulusal duyarlılıkların gelişmesi ile beraber düşünülmelidir. Geçmişten bir ulusal özün bulunması ile bağlantılı entelektüel aksiyon alma süreci de başlamıştır (Aydın, 1997).

Tezin oluşum tohumlarının atıldığı yıl 1928'dir. Bu yıl içerisinde, daha sonra 1931 lise tarih kitaplarının birincisinin yazımında temel alınacak olan Dünya Tarihinin Ana Hatları isimli H.G. Wells'in kitabı, Atatürk'ün istemiyle Türkçe'ye kazandırıldı. Yine 1928'de, Atatürk'ün tarihe olan ilgisini daha da arttırıp tarih çalışmalarını sistematik bir hale getirmesini sağlayacak bir başka olay da Türk Milleti için Fransız eğitim sisteminde coğrafya ders kitaplarında yer alan yanlış tespitlerdi. Bu durumun, Türk Tarih Tezi gelişim süreci içindeki katkısı konusunda Afet İnan'ın ifadeleri şöyledir:

Fransız coğrafya kitaplarının birinde, Türk halkının sarı ırka mensup olduğu ve Avrupa zihniyetine göre ikinci sınıf bir insan tipi olduğu yazılı idi. 1928 yılında, Atatürk’e gösterdim ve sordum, Böyle midir? dedim. ... Hayır, olamaz. Bunun üzerinde sen çalış dediler (İnan, 1937).

Bu bağlamda, Türk toplumunun geçmişinin aydınlığa çıkartılması için tarihçilerle temas kurulmuş ve Batı tarih ders kitapları incelenmeye başlanmıştır (Demircioğlu, 2008, s. 434). Osmanlı son dönem ve Cumhuriyet döneminde bilimsel ve siyasi olarak etkili bir isim olan ve Türk Tarih Tezine de muhalif olan, Fuat Köprülü’nün tanımlamasıyla romantik-milliyetçi bir tarih kuramı olan Türk Tarih Tezi şu temel iddiaları savunmaktadır (Sivrioğlu, 2017, s. 18):

a-Medeniyetin beşiğı Orta Asya’dır. Orta Asya, atın ve diğeri hayvanların evcilleştirildiğı, tarımın başladığı, metallerin ilk olarak işlendiğı çekirdek bölgedir.

b- Orta Asya’daki bu (Neolitik-Kalkolitik) medeniyeti inşa eden brakisefal (geniş yuvarlak kafalı) Türk ırkıdır.

c- Türkler, sarı (Mongoloid) değıl beyaz (Alpin) ırkın üyesidirler ve devlet kurma, medeniyet inşa etmekteki başarıları da onların doğuştan gelen ırki yeteneklerinin bir sonucudur.

d- Türkler “göçebe” değıl “yerleşik” bir ırktır. Orta Asya’dan göç etmelerinin sebebi göçebe olmalarından değıl iklim değışikliklerinden kaynaklanmıştır. Orta Asya’da yaşanan iklim değışikliğı ve ortaya çıkan kuraklık sonucu, M.Ö. 7000 yıllarında toplu biçimde dünyanın farklı bölgelerine göç ederek gittikleri yerlere medeniyeti taşımışlardır. Çin, Hint, Mezopotamya, Mısır, Yunan, Roma ve devamında çağdaş dünyanın oluşumuna katkı sağılayan uygarlıklar Türklerin göç hareketi devamında oluşmuştur.

e- Yukarıdaki göçlerin sonucu olarak Anadolu’da ilk medeniyetler de Türkler tarafından kurulmuştur. Sümerler, Etiler (Hattiler), Thraklar, Troialılar vb Türk kökenlidir. Bu göçler Türklerin binlerce sene önce Anadolu’ya yerleştiklerini göstermektedir. Türkler Anadolu’ya Malazgirt Savaşı sonrası gelmiş değıllerdir, onlar tarihin başlangıcından beri Anadolu’nun yerleşik (otokton) ulusudur. 11. yüzyıldaki Oğuz akınları binlerce sene boyunca Anadolu’ya yapılmış Türk göçlerinin ilk değıl son halkasını temsil ederler (Sivrioğlu, 2017).

Türk Tarih Tezi döneminde Osmanlı'ya bakış yeni kurulan rejimin meşruiyet ölçüsünde olacaktır. Tezin önemli teorisyen ve eğitmenlerinden Afet İnan'ın 1937'de Türk Tarih kongresinde gerçekleşen "Türk-Osmanlı Tarihinin Karakteristik Noktalarına Bir Bakış" isimli sunumu dönemin Osmanlı'ya bakışını yansıtmaktadır. İnan, Osmanlı tarihi dönemlendirmesini aşağıdaki şekliyle teze göre tanımlamıştır (İnan, 1937):

1. Devletin kurulması 1299 - 1453.
2. Büyük fütuhat, devletin genişlemesi 1453 - 1579.
3. Tevakkuf ve ricat (Duraklama ve Gerileme) 1579 - 1792.
4. İnhitat (Dağılma) 1792 – 1919

Osmanlı Tarihi değerlendirildiğinde, bir Türk devletinden bahsetmek gerekir ifadeleri ortaya çıkmıştır. Türkler Anadolu'ya 1071 yılı öncesinde de gelmiştir ve Osmanlı bu coğrafyayı yurt edinmekle şanslıdır denmektedir:

"Her şeyden evvel şunu kaydetmek isterim ki, Anadolu birçoklarının zannettiği gibi, XI'inci asırdan itibaren Türkleşmeye başlamış değildir. Anadolu aynı etnik mevcudiyetine yeni elemanlarını, aynı kökten kopan dalgalarla 11. asırda tazelemiştir. Osmanlı Devleti bu ezeli Türk yurdunda kökünü salmakla bahtiyardır. 1071 tarihi, Müslüman Türklerin Anadolu'daki kardeşlerine kavuşmalarının tarihidir." (İnan, 1937, s. 122).

Selçuklu ve Bizans gibi iki imparatorluktan tarihsel tecrübe aktaran Osmanlı 14. ve 15. yüzyıllarda Avrupa'nın gördüğü ve örnek aldığı en mükemmel devlet yapılanması şeklinde ifade edilmiştir:

"Osmanlı devleti iki imparatorluğun mirasına konarken, onların parçalanmasından doğan beyliklerin de dağılmış idaresi üzerinde evvelâ askerî zaferler temin ederek, 16. asırda en büyük imparatorluk arazisi üzerinde yerleşti. İdare sistemi, Avrupa'nın feodalite hayatı yaşayan siyasî mevcudiyetlerine, yeni bir örnek verecek tarzda ortaya çıkmıştı. Merkeziyetçi bir monarşi, tipi gösteren bu teşkilât, 14. asır sonlarında çok iyi işleyen ve zamanın ihtiyacına tekabül eder bir halde idi; 15 ve 16. asırlarda ise devletin siyasi inkişafıyla beraber yürümüş, genişlemiş, kuvvetlenmiş ve yeni zamanların mühim karakterlerinden biri olmuştur. Bu devlet tipinin, Avrupa kavimleri, Osmanlılarda ilk örneğini bulmuşlardır. 15. asrın ilk yarısında Anadolu ve Rumeli'de seyahat etmiş olan garp seyyahları, Osmanlı İmparatorluğundaki

idarenin intizamına, ticarî ve askerî yollardaki kervansaraylar teşkilâtına, ordunun kuvvetine, memleketin refah ve asayişine hayret ve takdirlerini yazmışlardır” (İnan, 1937, s. 125).

Osmanlı vakanüvistlerinin ve 19. yüzyıl Osmanlı tarih yazarlarının yaklaşımı ile 15. yüzyılda “tıkır tıkır” işleyen Osmanlı düzeni İnan’a göre İslam dünyasındaki gerilemeden etkilenmeye başlamıştır. Bunun ortaya çıkmasının sebebi olarak da Yavuz Sultan Selim ile devlet yönetimine dâhil olan teokratik anlayışı örnekler:

“İkinci Mehmet, Fatih unvanını İstanbul’a sahip olmakla Bizans İmparatorluğunun da varisi olmuştu. Ardıllarından Yavuz Selim, Mısır’ı fethinden sonra İmparatorluk mirasına Halife lâkabını da ekledi. Bu gelişme, Osmanlı İmparatorluğunu teokratik bir devlet yaptı ve siyasî devlet şefleri din kitabının değişmez metinler ile nazari olarak bağlı kalmağa mecbur oldular. 15 ve 16. asırlarda Osmanlı İmparatorluğunun şarkta ve garpta üstünlüğü ve dünyanın en büyük askerî ve siyasî kudreti haline gelmesi, teşkilâtının intizamında ve iyi işleyen bir devlet makinesi ile verimli bir kültür faaliyetinde aramak lâzımdır. Bizim arşivimiz dahi bu asra ait istatistiklerde İmparatorluktaki ilim müesseselerinin yayılışını gösteren sarih ve mühim rakamlar verir. Ancak, o asırda bütün İslâm âlemi hayatında büyük bir gerileme hareketi, bu Osmanlı medrese teşkilâtında da kendini göstermiş ve çerçeveyi aşacak kudretlerin yetişmesine engeller çıkmıştır” (İnan, 1937, s. 124-126).

Kıyaslamalarda Osmanlı sürekli olarak Batı’ya karşı üstündür: “15. asırda Osmanlı devletinin takip ettiği ticaret siyasetinin, o zamanın büyük Avrupa devleti olan İspanya’dan çok daha akilane olduğunu itiraf etmektedir.” (İnan, 1937, s. 126). Osmanlı’nın gerilemesini bütünüyle kötü yetişmiş, yetersiz devlet yöneticileri ile İslam dünyasındaki gerilemeyle ilişkilendirilmiştir:

“1683 tarihi ona Viyana kapılarında attığı ileri adımı geri aldırır. Acaba bu yalnız bir askeri muvaffakiyetsizlik midir? Bir kumandan hatası, stratejik veya bir taktik yanlışlığı mıdır? Bunlar askeri hayatta olabilen hâdiselerdir. Fakat asıl mühim olan, bu muvaffakiyetsizliği de hazırlayan umumi hayatın gidişidir. Devlet idaresi ordusuz, entrikacı ulema ile mağlûp ve cahil kumandanların âciz ve kendilerinden başka bir şey düşünmeyen padişahların elinde istikametsiz bocalamaktadır. 17 ve 18. asırlardaki Osmanlı devletinin idarecileri cetlerinin koyduklarını zamanın tekâmülüne uyduracak halde değillerdir. Hazır miras yerinde saymak için bir âmil oluyor. Devletin teokratik sisteminden doğan bu hâdise cemiyetin tekâmül

kanunlarına zıt yürüyor. 16. asırda Avrupaya üstün olan Türk Osmanlı varlığı inkişafını takip edemediği için 19. asırda “Hasta adam” lâkabını alacak kadar düşkünlük gösteriyor” (İnan, 1937, s.127-130).

Afet İnan’ın bu cümleleri ile birlikte Türk Tarih Tezi’nin Osmanlı Devletini tanımladığı görünümünü ortaya koymuştur.

Cumhuriyet’in kuruluşu ile birlikte Türk milletinin kendi geçmişine yönelmesi, Batı karşısında aşağılık ve gerilik komplekslerinden kurtulmasının yanında kendine güvenmesi, dinamik bir toplum olarak gelişmesi düşünceleri Türk Tarih Tezi’nin ortaya çıkış gerekçeleri olarak sayılabilir. Tek parti önderliğindeki aydınlar, Türk tarihinin Osmanlı-İslâm öncesi kaynaklarını araştırmaya yönelirken hem bilimsel hem de siyasal hedefler gütmüşlerdir. Bu tavır sadece Osmanlı tarihçiliği geleneğinden değil Türk Ocakları ile başlayan Türkçü tarihçilik geleneğinden de bir kopuşu temsil etmektedir. Kimi Avrupalılar, Osmanlıları Arap olarak tanımlamış ya da Arap kültür dünyasının bir parçası olarak görmüştür. İslam dünyasının, Batı karşısında gerilediği düşüncesiyle birlikte Müslüman Osmanlı gerilemesi üzerinden inşa edilen bir aşağılama da söz konusudur. Bu yönüyle de Türk Tarih Tezi, Türk tarihini sadece Osmanlıların çöküşü olarak (Copeaux, 2000, s. 47) görmek isteyen Batı’ya da bir cevaptır.

“Osmanlı’nın son zamanlarında Türk tarihçiliğinde filizlenmeye başlamış olan bazı alternatif arayışlarla bağlantılı olmakla birlikte Türk Tarih Tezi, Türk tarihçiliğinde var olan anlayış ve dönemlerden radikal bir kopuşu ifade etmektedir. Osmanlı-Türk tarihçiliği geleneğinden değil, Avrupalı tarih ekollerinden beslenen bir bakış açısını temsil eder. Bu özgünlük, hem Tez’in içeriğinden hem de inşa aşamasında tarih, arkeoloji, antropoloji, etnoloji, dil bilim, coğrafya gibi farklı alanlardan beslenen disiplinler arası muhtevasından kaynaklanmaktadır. Tez’in farklı alanlardan beslenmesi bir tarih teorisi olarak onun güçlü hem de zayıf yanlarını aynı anda temsil etmektedir” (Sivrioğlu, 2017, s. 19).

1950 sonrası dönemde özellikle İslâm sonrası ve Osmanlı tarihçiliği önem kazandıkça, eski Anadolu-Orta Asya uygarlıkları üzerine yapılan çalışmalar giderek gölgede kalmaya başlamış, bu durum Türk Tarih kongrelerine de yansımıştır.

“1937’de Atatürk’ün katılımıyla düzenlenen İkinci Türk Tarih Kongresi’ndeki tebliğlerin %65’i İslâm öncesi Türk tarihine ve antik Anadolu medeniyetlerine ayrılmıştı. Tebliğlerden sadece %7’si Osmanlı tarihi ile ilgiliydi. 1948 yılında

düzenlenen Dördüncü Türk Tarih Kongresi'nde dönemin siyasal gelişmelerine bağlı olarak Osmanlı tarihi ile tebliğlerin artışı dikkat çekmekteydi. 1948'deki Dördüncü Kongre'de tebliğlerin ağırlığını 33 tebliğle (%50) antik Anadolu medeniyetleri oluşturmakla birlikte Osmanlı tarihine 21 (%32) tebliğ ayrılmıştı. 1956 yılında Demokrat Parti döneminde toplanan Beşinci Türk Tarih Kongresi'nde ise antik Anadolu uygarlıklarına ayrılan tebliğ sayısı 26'ya (%40) düşerken Osmanlı tarihi ile ilgili tebliğlerin sayısı ise 21'e (%32) çıkmıştı" (Sivrioğlu, 2017, s. 40).

Eleştiriler ve yeni bilimsel keşifler sonucu Türk Tarih Tezi 1946 sonrası döneme hızlı biçimde zayıflayarak girmişti. Türk Tarih Tezi'nin 1950'deki iktidar değişimiyle terk edildiği veya yerini Türk-İslâm Sentezi olarak bilinen kurama bıraktığına dair genel kanının aksine Tez resmen hiçbir zaman terk edilmemiştir (Sivrioğlu, 2017). Günümüzde tarih ders kitaplarında Türk Tarih Tezi'nin etkisi görülmektedir. Kabapınar'a göre bunun sebebi, Tez'in Atatürkçülük adına bir devlet politikası olarak görülmesinden kaynaklanmıştır (Kabapınar, 1992).

Atatürk'ün vefatı sonrasında, İsmet İnönü ile birlikte, tarih anlayışında Hümanist tarihyazımının etkin olmaya başladığı bir değişim meydana gelmiştir. Batıcılıktan taviz verilmezken devrin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'e göre hümanist politikaya geçiş milliyetçiliğin doğal sonucu olarak görülmüştür. Yücel, dıştan verilen ölçütlere göre tanımlanmış Türkleşme anlayışını redderek, bu anlayışın araştırılmasının toplum tarafından beklendiğini ifade etmiştir (Akın, 2022, s. 123). Hümanizmin Türk toplumunda baş gösteren ilk belirtileri ise Yahya Kemal Beyatlı ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun klasik dünyaya yönelişleri olarak kabul görmektedir. CHP'nin yayın organı olan Ülkü dergisinde ilgili dönemde Hümanizm görüşünün savunulması, kültür politikasında değişim yaşandığının bir göstergesidir (Akın, 2022, s. 136- 137). Türk kimliğini araştırmak adına Anadolu merkezli hümanistik anlayışla birlikte Osmanlı tarihyazımında yeni bir evre ortaya çıkmıştır. Bir yanda, Anadolu'da eski uygarlıklar önemsenip Batı medeniyetinin köklerinin Anadolu'da olduğu iddiasıyla evrensel bir tez işlenmeye çalışılırken diğer yandan da muhafazakâr İslamcı, Türkçü Anadolu anlayış gelişmiştir.

Anadoluculuk, İslamcılık, Turancılık ve Osmanlıcılık gibi düşünce hareketlerine karşı ilk olarak 1918'de ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet öncesinde Anadolu imgesi Osmanlı hanedanlığına muhalif bir duruşu temsil etmekteydi. 19. yüzyıl Anadolu'sunda yaşanan

şiddetli kuraklıklar sonrası binlerce insanın hayatını kaybetmesiyle döneminin yazın dünya”sının aykırı yayınlarında yankı bulmuştur (Hacısalıhoğlu, 2017, s. 49).

“Toprağa dayalı bir millet ve milliyetçilik düşüncesi kurgulayan, Türk milleti ile yaşanan coğrafyayı birbirini tamamlayan bir bütün olarak gören Anadoluçuluk, Anadolu coğrafyasını kimliğin başat unsuru saymış, Türk milletinin tek ve gerçek vatanı olduğu düşüncesini savunmuş, bunu haklılaştırma çabası içine girmiştir. Somut veriler üzerinden hareket eden, bazen seküler bir hareket planı olan bu tarih anlayışında kimi zaman da romantik ve mistik öğelere rastlanmıştır” (Hacısalıhoğlu, 2017, s. 55).

Anadolu’nun dünyadaki tüm uygarlıkların doğduğu yer olduğu düşüncesine sahip olan Anadoluçuluk, Avrupa’nın öncüsü olduğu Batı uygarlığının da Anadolu’dan doğduğunu ve beslendiğini söylemektedir. Bu yönüyle de Türk kimliğinin baştan tasarımı da Batı, Türkiye ilişkilerinde Anadolu önemli ve işlevsel bir coğrafyadır. Toprak ile ulusun beraber kutsanması üzerine inşa edilen Anadolu düşünce, farklı görüş ve yaklaşımlara göre, yeni bir açılımın, kimine göre ise bir daralmanın ideolojik yaklaşımıdır. Farklı dönem ve paradigmlar çerçevesinde Anadolu yaklaşımının öncüleri arasında Yahya Kemal Beyatlı, Remzi Oğuz Arık, Mükrimin Halil Yinanç, Nurettin Topçu, Hilmi Ziya Ülken, Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, Cevat Şakir Kabaağaçlı gibi isimler sayılabilir (Şimşek, 2022, s.1-2).

“Yahya Kemal Beyatlı’nın Osmanlı tarihi ile ilgili görüşleri Anadolu merkezli, vatan anlayışı ile bezeli bir tarih anlayışdır. Beyatlı’ya göre, Osmanlı sayesinde oluşan medeniyet, Asya’dan Avrupa içlerine kadar uzanan alanda Anadolu bağlantılı ve anayurdun kalplerde içinde hissedildiği bir ortamdır. Yahya Kemal, bütün bu âlemi Asya’dan Avrupa’ya Osmanlı vatanı olarak kabul etmektedir. Düşüncesi, dili, gönlü, imanı bir bütün olan insanların Anadolu’yu 1071’den beri ebedi eserleriyle, kültürel etkisiyle, yaşayan evlatlarıyla, şehit bireyleriyle tanıdık bir toprak, coğrafya haline getirdiğini ve vatan yaptığını söylemektedir. Fakat homojen olmayan Osmanlı millet sisteminin, milliyet nazariyesinin aleyhte gelişmesi ile ayakta kalamadığını söylemektedir” (Hacısalıhoğlu, 2017, s. 60).

Muhafazakâr Anadoluçuluk’da 26 Ağustos 1071 ve 26 Ağustos 1922 tarihleri, Anadolu merkezli Türk tarihi açısından oldukça önemlidir. Anadolu’nun Türkleşmesi sürecinde Sultan Alparslan Malazgirt Zaferi’ni kazaması, sonrasında ise Anadolu’nun “Türkeli” olması söz konusudur. Anadolu’nun elde tutulmasını sağlayan ise yaklaşık 900 yıl sonra

Gazi Mustafa Kemal önderliğindeki Türk Ordusu Dumlupınar'da Büyük Taarruz'u başlatması ve 30 Ağustos'ta zafer kazanılmasıdır. Bu iki zafer Türk devlet geleneğindeki sürekliliği ve kurmay aklını göstermesi bağlamında önemlidir. İlk zaferle Anadolu yurt kılınmış, ikincisiyle bin yıl sonra emperyal güçlerin işgalleri yüz geri edilmiş ve yeni Türk devletinin temelleri atılmıştır (Uyanık, 2018, s. 15).

“Mükremin Halil Yinanç, “Milli Tarihimizin Mevzuu” ve “Milli Tarihimizin İsmi” eserleriyle Anadolu milliyetçiliğinin tarihi çatısını kurmuştur. Yinanç, bir yandan Turancı görüşte var olan Anadolu dışındaki ulusal tarih anlayışını eleştirirken bir diğer yandan da Osmanlı tarihçilerinin yapay parçalara böldüğü Anadolu coğrafyasını ve tarihini kabul etmemektedir. Yinanç, üç kıtada etkili olmuş ve yayılmış bir Türk devletinin merkez toprağı olarak gördüğü Anadolu topraklarını vatan olarak görmüştür. Üç kıtada etkin olmuş Türklerin tarihinin tarihini bu sebeple “Anadolu Türkleri Tarihi” ya da “Anadolu Tarihi” biçiminde isimlendirilmesinin uygun olacağını söylemiştir. Yinanç, ırk birliğinin, ulus birliği biçiminde değerlendirilmemesi gerektiğini belirterek milliyetçi cereyanlardan sonra ifade edilmeye başlanan Türk Tarihi adlandırmasını tek başına doğru görmemiştir. Bu adlandırmayla dünya üzerindeki tüm Türk teşekküllerinin tarihinin kastedildiğini vurgulayan Yinanç, Anadolu'nun Türk tarihindeki önemini unutulmaması gerektiğini sürekli ifade etmiştir” (Hacısalıhoğlu, 2017, s. 61).

“Milliyetçi-muhafazakâr Anadoluçuluk akımı Turancı görüşlerle, Osmanlılık ve İttihad-ı İslam siyaseti ile çatışma halindedir. Bu hareketin önemli isimleri arasında Nurettin Topçu, Remzi Oğuz Arık ve Mehmet Kaplan sayılabilir. Ancak zaman içinde Anadoluçuların, Asya Türkleri ve İslam konusundaki görüşlerinde değişim ortaya çıkmıştır. Orta Asya'ya yaptıkları vurgu artmıştır. Böylece milliyetçi-muhafazakâr Anadoluçuluk akımının da zaman içinde Türk-İslam sentezci tarihyazımının hegemonyası altına girmiş olduğu söylenebilir” (Örnek, 2017, s. 110-111).

Sabahattin Eyuboğlu, Cevat Şakir Kabaağaçlı, Vedat Günyol ve Azra Erhat da bir diğer yandan Türk kimliğinin Batıyla ilişkisine yeni bir yön vererek, Ege göçleri, İyon ve Hitit kültürüne kadar uzanan yeni bir Anadolu kimliğini, Mavi Anadoluçuluk diye inşa etmişlerdir. Bu yeni yaklaşımda, Anadolu'ya has bir hümanizm ve Batı Rönesansına öykünen bir Akdenizlilik bilinci üzerine yeni bir milli kimlik inşa ettikleri görülmüştür (Uyanık, 2018, s. 24). Mavi Anadoluçu yaklaşımda Türk Tarihi, yalnızca Anadolu'daki

Türklerin değil tüm dünyadaki Türklerin tarihini kuşatıyordu. Selçuklu tarihi, Osmanlı tarihi gibi isimleri kullanmak ise Anadoluculuğun temel tezleriyle çeliştiği için zaten mümkün değildi. Madem Anadolu coğrafyasında yeni bir devlet ve yeni bir millet kurulmuştu o hâlde bu yeni milletin tarihine de Anadolu Türkleri Tarihi yahut sadece Anadolu tarihi denilmeliydi (Çalen, 2017, s. 93). Klasik Yunan kültüründeki, herkes tarafından kabul edilen İyon mirası ve İyonya'nın da batı Anadolu merkezli yapılanması bu görüşlerdeki temel kanıt durumundadır ve kitapta, Eyuboğlu'ndaki gibi, dönemi ne olursa olsun Anadolu'da var olmuş her şeyi anlatan biz adılı kullanılmaktadır (Copeaux, 2000, s. 268).

Anadoluculuk da diğer tarihyazım yaklaşımları gibi devlet tarafından siyaseten kullanılması lazım geldiğinde devreye alınmıştır. Türkiye'nin Avrupalılaşma umudu, Avrupa Parlamentosunun Ermeni soykırımını tanıyan ve Türkiye'nin Avrupa Ekonomik Topluluğu'na üyelik başvurusunun reddedildiği 1987 Haziran ayı kararlarıyla yıkılmıştı. Böylesi bir redde karşı güçlü bir savunma adına, dönemin başbakanı Turgut Özal ve arkadaşları Türkiye'nin savunmasına ve karşı tezine Anadolucu bir yaklaşımla biçim vermişlerdir. Özal'ın kitabı Avrupa uygarlığını niteleyen şeyin Yunanistan'da değil Anadolu'da doğduğunu göstermeye çalışırken Türklerin'de bu kültürü büyütüp geliştiren, Anadolu'da kökleşmiş bir halk olduğunu anlatmıştır.

1.1.3. İslamcı Tarihyazımı

Cumhuriyet öncesinden itibaren bir gelişim çizgisi olan İslamcılık düşüncesinin Osmanlı tasavvuru, Cumhuriyet'in kuruluşunda duraksama yaşamışsa da, 1950'lerden itibaren özellikle de popüler tarihyazımında aktif kalarak günümüze kadar etkisini sürdürmüş ve etkisini halen devam ettirmektedir. Şerif Mardin, İslâmcılığın ilk olarak Osmanlı coğrafyası dışında, Hindistan'da geliştirilen ve 1870'lerin ardından da Osmanlı'da karşılık bulan ideolojik davranış kümesi olduğu düşüncesindedir. Bir siyasî ideoloji olarak İslamcılığın doğuşunu 1867-1873 arasına tarihlendiren Mümtaz'er Türköne, Osmanlı/Türk tecrübesini ön plâna çıkarmıştır (Çalen, 2013, s. 181). Cumhuriyet dönemi ile birlikte Türkiye sınırlarına hapsolan İslamcılık, bir tür yeni milliyetçilik olarak gelişmeye başlamıştır. Yusuf Akçura Türkçülük, İslâmcılık ve Osmanlılık diye çerçevesini oluşturduğu üç ayrı siyasetten, Türkçülük dışında kalan diğer ikisinin de aslında birer milliyetçilik modeli olduğunu söylemiştir (Çalen, 2013). Cumhuriyet'in

temel yönetim felsefesinin milliyetçilik ve laiklik temelli olduğu düşünüldüğünde Türkçülük, Milliyetçilik ve Batıcılık düşüncesinin aksine, İslamcılık düşüncesinin Osmanlı'dan Cumhuriyet'e eser verme ve fikirlerini savunma açısından zayıflayarak, eksilerek yansıdığı görülmüştür (Köken, 2002, s. 281).

İslamcı anlayış özellikle 1950'ler itibariyle popüler kültür sahası içinde ve akademi dışında gelişmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti tarihi bu tarihyazımı modelinde önemli görülen ve tarihinin işlenmesi gereken bir figür haline gelmiştir. İslamcı düşüncenin kimi zaman beraber hareket ettiği Türkçü-Türk-İslamcı projeksiyonun akademide de etkili olmasının yanında özellikle de popüler kültürle içli dışlı olduğu ve akademi dışında da gelişmiştir.

İslamcı düşüncenin tarih anlayışını ve İslamcı düşüncede uzak geçmiş ile yakın geçmiş arasında parçalı bir tarih anlayışı geliştiğini belirten İsmail Kara'ya göre, 19. yüzyılda Batı'da gerçekleşen modernleşme ile başlayan süreçte İslâm dünyasının ilim anlayışında ve tarih tasavvurunda önemli bir değişim gerçekleşmiştir. İslâm dünyasının Avrupa medeniyeti karşısında var olan göreceli gerilemesi Müslüman dünyanın aydınlarını kendi tarihlerini gözden geçirmeye sevk etmiş ve gerilemenin faturası Müslümanların İslâm'ı yaşayış tarzına, ya da tarihe kesilmiştir. Osmanlı'nın da dâhil olduğu İslam dünyasındaki gerileme ve çöküşün sebepleri olarak hurafelerin, batıl inançların ve İsrailiyâtın şekillendirdiği Müslümanlık tarzı ile Müslüman hükümdarların istibdadı zikredilmiş ve tarih tasfiye edilmesi gerekli bir hurafeler alanı olarak görülmüştür (Kara, 2002).

“Bu yaklaşımın doğal neticesi olarak İslâm'ın en doğru şekilde yaşandığı Asr-ı Saadete bir köprü kurulmuş, Emeviler'den başlayarak bütün İslâm tarihi istibdat ve hurafe söylemi içinde bir bozulma ve asıldan uzaklaşma şeklinde yorumlanarak parantez içine alınmıştır. Selçuklu ve Osmanlı tarihleri de dâhil olmak üzere Asr-ı Saadet dışındaki bütün İslâm tarihini parantez içine alan parçalı bir tarih tasavvuru ve anlayışı ortaya çıkmıştır” (Çalen, 2013, s. 185- 186)

“Türkiye'de 1950'lerden itibaren popüler tarih alanında etkili olan ve Necip Fazıl Kısakürek'in İnanmıyorum Bana Öğretilen Tarihe ifadesi merkezli inşa edilen İslamcı tarih düşüncesi, İslamcı muhafazakârların devletin resmi tezine karşı gösterdiği tepkinin bir yansıması olarak görülebilir. Tek parti sürecinden günümüze kadar gelen bir alternatif tarih paradigması İslamcı tarihyazımına göre üretilen eserler kapsamında karşımıza çıkar. Özellikle de yakın tarihe odaklanan ve yakın

tarih üzerine inşa edilen çalışmalarını resmi kanalda yer bulamadığı için popüler tarihyazımı kanalı üzerinden gerçekleştirmiş, geniş muhafazakâr kitlelere ulaşmış ve kuşaklar arasında aktarım gerçekleştirmiştir” (Güler, 2019, s.34).

Necip Fazıl’ın tarih yaklaşımında cisimleşen İslamcı anlayış, Türk Tarihini, Türklerin İslamiyet’e girmesiyle başlatmıştır. İslâm tarihi merkezli bu anlayışta, Osmanlı tarihi de İslamlaşmış Türklerin Anadolu’ya gelmesiyle başlar. Osmanlı İmparatorluğu’nun duraklama ve gerilemesi bütünüyle manevi motivasyon, inanç merkezli aşk ve vecdin kaybedilmesi ile ilişkilendirilirken Osmanlı yükselişi inanç merkezli aşk ve vecdin en yüksek görünür kılındığı dönem olarak övülmüştür.

“Osmanlı modernleşme zincirinin bir parçası olan 19. yüzyıl Tanzimat dönemi gelişmeleri önemli bir dönüm noktası görülür, Batı’yı örnek alarak yapılan tüm yenilikler eleştirilir, Batı taklitçiliği ile devrin yöneticileri suçlanır, inanç merkezli bir çürümeye dem vurulur. Tanzimat ve devamında yapılan ıslahatların Osmanlı’nın sonunu getirdiğine inanılır. Osmanlı tarihinde Tanzimat sonrası kahramanlaştırılmış şahısların birçoğunu da sahte kahramanlar olarak nitelendirilir” (Köken, 2002, s. 286).

Cumhuriyet’in tarih paradigmasına karşı muhalif bir tarih görüşü geliştiren, tarih anlayışını iman ve inanç esaslı geliştiren Necip Fazıl, kitap, dergi, konferans çeşitli mecralarda bu düşüncelerini kendini takip eden kitlelerle paylaşmıştır. Necip Fazıl’ın düşüncesinde, Türk-İslam şuurunun harmanlandığı yer Anadolu’dur. Anadolu, tarihte maddeye karşı verilen savaşta zaferi temsil eden kurtuluşun merkezidir. Anadolu’nun manevi ikliminde var olan ruh sayesinde kazanılan Milli Mücadele sonrasında hâkim tek parti döneminde daha önceden var olan manevi bütünlük ile iman ve inanç esasları tahrip olmuştur (Güler, 2019, s.174).

“Cumhuriyet dönemi boyunca günümüze dek uzanan çizgide Kısakürek’in takipçileri olarak Mustafa Müftüoğlu, Kadir Mısıroğlu, Yavuz Bahadıroğlu, Sadık Albayrak, D. Mehmet Doğan, Abdurrahman Dilipak, Mustafa Armağan gibi isimler sayılabilir. Bu isimler, çalışmalarında Necip Fazıl’ın temelini attığı İslamcı tarihyazımı ve İslamcı paradigmanın sözcülüğünü yapmışlardır” (Güler, 2019).

2000’li yıllarda iktidar değişimi İslamcı tarihyazımının özellikle de Osmanlı konusunda gelişimine ve değişimine sebep olmuştur. 2010 sonrasında Türk-İslamcı tarihyazımı ile İslamcı tarihyazımının birlikte hareket etmesinin ders kitaplarına yansımaları da aslında bu

akımın derinlerde varlığının sürdürdüğünün de göstergesidir. İslâmcı tarihyazım anlayışının Osmanlı'ya bakışı yakın tarihte kurulan ve halen yayın hayatına devam eden popüler dergilerden “Derin Tarih” ve kurucusu Mustafa Armağan üzerinden örneklenebilir.

Derginin Nisan 2012 tarihinde başlayan birinci sayısından itibaren en fazla makale yazılan alan Osmanlı tarihi olmuştur (Şimşek, 2022, s.104). Dergiye göre, Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı Devleti'nin fiilen devamı olmasına rağmen 1930'lardaki resmî tarihin zihinlere yerleştirdiği tarih algısı formel eğitimle günümüze kadar ulaşmıştır. Etkinliği ya da kabul edilebilirliği büyük oranda azalmış olmasına rağmen hâlâ kalıp olarak zihinlerde yaşamaktadır. Osmanlı tarihi anlatımlarında millet kavramından İslâmî kimliği ön planda, Alperen, Mücahid, savaşçı Türkler anlaşılmaktadır. Fakat derginin hiçbir yerinde bu milletin kim olduğunu tarif eden net bir tanımlama yoktur. I. Dünya savaşı, Milli Mücadele ve sonrası için “Bu Millet” ifadesi kullanılırken de yine okuyucunun anlaması gereken tanım Anadolu Müslüman Türk insanıdır (Şimşek, 2022, s. 106). Derin Tarih dergisi, Necip Fazıl'ın İslamcı tarihyazımı yaklaşımına paralel bir Osmanlı tarihyazımı anlayışının devamlılığını göstermektedir.

“İslamiyet öncesi Türk tarihi ile ilişkili yazı yoğunluğu, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemleri ile karşılaştırılamayacak kadar azdır. Türk-İslam tarihi alanında, Selçuklu Devletleri, Malazgirt Savaşı, Haçlı seferlerine karşı Müslüman Türkler, Türklerin Abbasi Devleti ve halifesiyle ilişkileri dergide ağırlık göstermektedir. İslamcı anlayışın derginin yayın politikasına yansıyan görünümüne göre, 1923'ten itibaren Ulus Devlet kurma amacı resmîleşmişse de imparatorluk kültürü toplumda varlığını devam ettirmiştir. Türkiye'nin hem iç politika hem de uluslararası alanda karşılaştığı bazı sorunlar yeni Cumhuriyet'in siyasi olarak da Osmanlı'dan kopmadığını göstermektedir. Her ne kadar Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık ilkesi üzerine bir toplum inşa etmeye çalışmış olsa da ülkenin demografisi aslında sınırları küçülmüş bir imparatorluk görünümündedir” (Şimşek, 2022, s.131).

Derginin kurucu ismi olan Mustafa Armağan'ın Osmanlı tarihine bakışını gösteren editörlüğe veda yazısında kendisine kutsal bir sorumluluk olarak İslam Dünyası ve Osmanlı'yı anlatmayı gördüğünü şu şekilde ifade eder (Derin Tarih Dergisi Mart 2021, s. 60): Müslümanca bir ferasetle delerek bakmalıydık tarihe, İslâm'a ve Osmanlı'ya oynanan büyük oyuna karşı ikaz etmeliydik okuru, Bize rehber olarak sunulan batının

maskesini indirmeli, altındaki çirkin yüzü gösterebilmeliydik. Armağan, bu ifadeleriyle amacının salt objektif bir tarih bilgisi ortaya koymak olmadığına da işaret etmiştir. Armağan'ın, İslamcı tarihyazımı çerçevesinde parçalı bir tarih anlayışı geliştirdiğini, günümüz Türkiye'si ile paralellik kurarak tarihsel içerik ürettiği ifade edilebilir.

“Sovyetler Birliği'nin işgal ettiği Afganistan, İslam devrimi gerçekleştiren İran ve Ortadoğu ve Kuzey Afrika'ya bağlı problemlerin varlığına referansla bölgedeki hegemonyasını sürdürmek isteyen ABD'nin küresel ve bölgesel aktörlerle yaşadığı kriz alanları bugünkü dünyanın problemlerini de belirlemiştir. Bu durumun popüler tarihe yansması sonraki yıllarda Pax Ottomana ideali ve bir bakıma Yeni Osmanlılık'ın doğuşunda göze çarpar” (Özcan, 2017, s. 269).

Türkiye'de Ak Parti hükümetinin dış politikadaki aktif girişimleri stratejik derinlik kavramı altında tarihsel meşruiyet alanlarını aktüel hale getirmiştir. Yüz yıl önce terk edilmiş Ortadoğu coğrafyasına hem diplomatik güç hem de tarihsel, kültürel meşruiyet söylemiyle yeniden girilmiştir. Bu gelişme tarihyazımında Osmanlılık idealizmini güçlendirmiştir (Özcan, 2017, s. 384).

“İslamcı ve Kemalist tarihyazımı ideolojilerinin Osmanlı'ya bakışları birbirine zıt iken geliştirdikleri metotları birbirleri ile örtüşmektedir. İslâmci muhafazakâr tarihyazımında Osmanlı bir altın çağ, Kemalist tarihyazımında ise karanlık çağdır. Her iki tarihyazımı anlayışında da durağan bir Osmanlı algısı mevcuttur ve 600 yıllık Osmanlı tarihinin her anını birbirinin kopyası olarak değerlendirmişlerdir. İslâmci-muhafazakâr tarih anlayışı Osmanlı'dan iyi ve uygun bir örneği alır, onu kendi bağlamından soyutlayarak dondurur, 600 yıllık Osmanlı tarihinin her bir anı için örnek olarak kullanır ve tarihte bir Medinetü'l-Fâzıla kurar. Kemalist tarihayazımı ise, bunun zıddına bir örnek tercih eder ve uyarlar” (Çalen, 2013, s. 16).

1.1.4. Türkçü, Türk-İslamcı Tarihyazımı

Osmanlı'nın son dönemlerinde gelişen siyasi yaklaşımlardan birisi olan Türkçülük, II. Abdülhamit döneminde Osmanlı Devletinin çekirdeği olarak Anadolu'yu Osmanlı Türklerinin ocağı olarak kabul eden bir anlayış olarak ortaya çıkmış (Köken, 2002, s. 42), Balkan Savaşları'nın sonrasında ise İttihat ve Terakki'nin etkin olduğu dönemde altın çağını yaşamıştır. Cumhuriyet'in ilânından sonra da oluşan şartlara uyarlanarak bir müddet daha hâkim ideoloji konumunu muhafaza etmiştir. Türkçülük düşüncesi, II. Meşrutiyet döneminde kurulan Türk Ocağı'nın 1931'de toplanan CHP kongresinde sivil

toplum kuruluşlarının etkin faaliyet sahasından çekilip tesislerinin halk evlerine devredilmesi kararı (Köken, 2002, s. 61) ile 10 yıl boyunca geri plana çekilmiştir. Türkçülük, 1940’larda Kemalizm’den farklı bir yol çizip ayrışarak tekrar aktif olmaya başlamıştır (Çalen, 2013, s. 83).

Milliyetçi tarihyazımlarında ilkçi tarih inşası esastır. Çağdaş ulusun çekirdeğini oluşturan en küçük etnik parçanın mitoslarına uygun bir tarih anlayışı geçmişin derinliklerine bakılarak bulunur ya da icad edilir ve ilkçi anlayışa göre, ulusun geçmişi anakronik söylemler ile yeniden yazılır (Aydın, 1997). Milliyetçi tarihyazımı anlayışına göre ulusal bilince çok erken hatta eski çağlarda ulaşmış bir topluluk olan Türkler’in, Cihan Hâkimiyeti ülküsünün kaynağı da bu bilinçtir (Kafesoğlu 1985: Aydın, 1997, s.125-126). Milliyetçi tarihyazımında kendiliğinden ulus olmayı becerebilmiş bir topluluk olarak Türkler, cihana hâkim olmak ödevinin gerçekleştirilmesi için bizzat ilahi bir görevi de yerine getirmektedir (Turan, 1969; Kafesoğlu, 1985).

Türkçü düşüncenin önemli isimleri, Türk tarihini tek boyutlu ve tek devletli olarak anlatmayı tercih etmişlerdir. Türkçü milliyetçi tarihsel düşüncenin önemli isimlerinden Rıza Nur, Son Osmanlı Mebusan Meclisi’nde yaptığı konuşmada kendi yaklaşımını ifade ederken devlette devamlılık esas merkezli olarak Selçuklu ile Osmanlı’yı Türkiye ismi altında birleştirmiştir. Rıza Nur ve Mükremin Halil Yinanç tarafından dillendirilen bu görüşe benzer görüş esas olarak Hüseyin Nihal Atsız ile literatürde yaygınlık kazanmıştır. Resmi Türk Tarih Tezine muhalefet ettiği için, 1930’ların hemen başında üniversite ile ilişkisi kesilen, Türkçü idealleri dirilterek Turancı görüşü yaygınlaştıran ve birden fazla alanda resmi anlayıştan kopmanın temsilcisi olan Atsız, yeni Türkçü aksiyon hareketinin etkili sesi olmuştur (Çalen, 2017, s. 83; Köken, 2002, s. 258). Atsız, hanedanının soyunu kurgulanan şecere ile Oğuz Han’a kadar uzatan Osmanlı tarihçilerinin tutarlı bir tarih anlayışına dayandığını savunmuştur. Hoca Sâdeddin döneminde bu anlayıştan uzaklaşıp Türk tarihinin sadece Osmanlı tarihinden ibaret sayılmasını eleştirmiştir (Köken, 2002). Bütün türk tarihi boyunca sadece bir Türk devleti vardır ve bu tek devlette farklı isimlerin kullanımına sebep olan şey ise değişen hanedanlar ve rejimlerdir demiştir. İngiltere, Fransa, Almanya gibi devletlerden örnekler vermiş, İngilizler için devlet tarihinin, Fransızlar için vatan tarihinin, Araplar için millet tarihinin esas olduğunu söylemiştir (Çalen, 2017, s. 83; Köken, 2002, s. 259). Anadolu’da ayrı ayrı Selçuklu, Osmanlı ve

Türkiye Cumhuriyeti devletleri değil, dokuz yüzyıldır devam eden tek bir devlet olarak Türkiye Devleti vardır (Çalen, 2017, s.91-92) demiştir.

“Cumhuriyet dönemi tarihçiliğinde Kemalist Türk Tarih Tezi’nden uzaklaşma eğilimi 1950’li yıllara gelindiğinde artık net olarak ortaya çıkmıştır. 1950 sonrasında Selçuklu İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu tarihçilerin üzerinde en fazla araştırma ve yayın yaptıkları konular haline gelmiştir. Bu yıllarda Türk Tarih Tezi’nden farklılaşan çalışmalar temel olarak iki ana hat üzerinde yer almıştır. Birinci hat, Osmanlı-Cumhuriyet tarihini ele alırken dönemin modernleşme kuramından etkilenmekte ve Kemalizm’e ağırlıklı olarak eleştirel bir yaklaşım sergilemekteydi. Türk Tarih Tezi’nden farklılaşan ikinci hat ise Eski Türklerin tarihine ve bu tarihin özellikle İslam dininin kabulüyle başlayan dönemine yoğunlaşmıştı” (Örnek, 2017, s. 103-106).

Milliyetçi-muhafazakâr tarih yaklaşımının akademi dünyasında öncüsü ve Türk tarihçiliğine getirdiği bilimsel anlayışla (Köken, 2002, s. 265) Fuad Köprülü’dür. Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu kitabında, Osmanlı’nın kökenlerini Selçuklulara ve Anadolu beyliklerine doğru izleyen Köprülü, Anadolu’ya Türklerin girişinin 12. yüzyılda Oğuz akınlarıyla gerçekleştiğini söylemiştir. Böylece Kemalist tarih tezinin aksine Eskiçağ Anadolu medeniyetleriyle Türk tarihi arasında herhangi bir bağlantı kurmamıştır (Örnek, 2017, s. 107-108). Fuad Köprülü, 1931’de yayınlanan Bizans Müesseselerinin Osmanlı Müesseselerine Tesiri başlıklı çalışmasında Osmanlı müesseselerinin tamamen Türk ve Türk-İslam devlet geleneğinin bir mirası olduğunu, bu açıdan milli bir geleneğin içinde geliştiğini ve Bizans müesseselerinden etkilenmediğini ileri sürmüştür. Bu yönüyle de Köprülü, Türk-İslam sentezci tarihyazımında Bizans etkisini reddeden yaklaşımının bir ilk örneğini sunmuştur (Örnek, 2017, s. 109). Bu yönüyle de Osmanlı Tarihine özcü bir yaklaşım ile baktığını ortaya koymuştur. Berktaş, Köprülü’nün Ortaçağ’daki diğer toplumlarla bütünleşik değil, ayrık ve Osmanlı kurumsal yapısını özcü olarak nitelemesini eleştirir (Berktaş, 1983).

Türkiye’deki tarih araştırmalarında Eski Çağ tarihine yönelik ilginin azaldığı 1940’larda bir yandan Selçuklu bir yandan da Osmanlı tarihçiliğinin geliştiği görülür. Selçuklu tarihine ilişkin çalışmalar daha çok Türk-İslamcı akımın etkisi altında olmuştur. Bu alanda öne çıkan araştırmacılar arasında Mükrimin Halil Yinanç, Osman Turan, İbrahim Kafesoğlu ve Mehmet Altay Köymen gibi isimler ilk akla gelenlerdir (Örnek, 2017, s.

113). Copeaux, Türk- İslamcı tarihyazımının etkili olmaya başladığı dönemden günümüze kadar devam eden çizgide ders kitapları üzerine yaptığı incelemede Türklerin İslamiyet'e yaptığı katkıların; özellikle İslamiyet'in yayılması için üstlendikleri askeri görevlerin vurgulandığını belirtmektedir (Copeaux, 2000). Elizabeth Özdalga incelediği çalışmalarda, Gaza ve Cihat kavramlarının misyoner dervişlerin Anadolu'nun İslamlaşmasına katkılarının yani İslamî geleneğin Türklere uygun olduğu düşünülen yönlerinin üzerinde durulduğunu belirtirken, diğer toplulukların tarihine ilişkin benzer karşılaştırmaların Türk-İslam sentezi anlayışında vurgulanmadığını belirtmiştir (Özdalga, 2006). Bu bağlamda Türk- İslam Sentezi anlayışında da özcü yaklaşımın devam ettiği görülmektedir.

“Türk-İslamcı tarihyazımında, Müslüman Türklerin cihan hâkimiyetini, Kızılelma'ya ulaşma ülküsü olarak kodlayan milliyetçilik kökenli Turan anlayışı, emperyal fetih ideolojisini hem dini gerekçeler hem de adalet ve düzen gibi seküler gerekçeler sunarak meşrulaştırmaya çalışmıştır. Hunlar'dan Osmanlılar'a kadar farklı Türk devletlerinin insanlığa adalet ve düzen götürme ülküsünü benimsedikleri iddiası bu kapsamda sık sık dile getirilmiştir (Örnek, 2017, s.121). Türk-İslamcı tarihyazımına göre, Kızılelma ve Nizam-ı Âlem eski Türklerden Osmanlılara intikal ederek tarih boyunca Türk siyasetini belirleyen temel unsurlardan biri olmayı sürdürmüştür. Türklerin siyasî kültür kodları bu ilkenin etrafında teşkilatlanmıştır. İslâm medeniyetinin Î'lâ-yı Kelimetullah olarak tarif ettiği ideal ya da Osmanlılar'ın Nizâm-ı Âlem diyerek siyasî bir ilkeye dönüştürdükleri bu kavrayışta cihan hâkimiyeti mefkûresi ile alakalı olarak görülmüştür. Kendilerini her daim yeryüzünün hâkimi olarak gören Türkler, üstlenmiş oldukları bu vazifeyi tarihlerinin her döneminde çeşitli biçimlerde temsil etme iddiasında olmuşlardır” (Alican, 2017, s. 133).

Türkçü tarihyazımı, Osmanlı devri padişahlardan bahsettikleri metinlerde bilinçli bir yaklaşım ile Han-Hakan gibi yönetici tanımlamalarına değinerek Osmanlı'yla geçmiş Türk devlet töresi, geleneği arasındaki irtibatı kurmuşlardır. Osmanlı padişahlarından bahsedilen Türk Yurdu dergisi makalelerinde, Türklerin hakanı tanımlamaları kullanılarak Osmanlı Devleti'nin Türk kökeni ön plana çıkarılmıştır (Çalen, 2014, s. 201). Bu tanımlamalar çerçevesinde de Türkçüler ile Türk-İslamcılar arasında tıpkı Turan-Nizam- ı Âlem eşleştirmesinde olduğu gibi Han-Hakan unvanları üzerinden bir birliktelik meydana getirilmiştir.

Mustafa Alican'ın ifadelerinde billurlaşmış bir Türk-İslam anlayışı göze çarpar (Alican, 2017, s. 141): Nitekim Osman Gazi'den Yıldırım Bayezid'e ve Fatih Sultan Mehmet'ten Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman'a kadar gerek söylem gerekse de eylem düzeyinde cihan hâkimiyeti mefkûresinin izlerini sürmek imkân dâhilindedir. Buna ek olarak Osmanlı siyaset geleneğinin temel kavramları arasında yer alan “Nizâm-ı Âlem” kavramı da belirli açılardan bazı belirsizliklerle malul olmakla birlikte aynı mefkûreye gönderme yapan içeriğiyle öne çıkmaktadır. Yine Alican, Ziya Gökalp'ın “Millî Mefkûre,” Hüseyin Nihal Atsız'ın “Türk Ülküsü,” Alparslan Türkeş'in “Türklük Ülküsü”, İbrahim Kafesoğlu'nun “Türk-İslâm Sentezi,” Seyyid Ahmed Arvasî'nin “Türk İslâm Ülküsü” ve son olarak Osman Turan'ın “Türk Cihan Hâkimiyeti” olarak kavramsallaştırdığı siyasî anlayışların şu ya da bu şekilde yazımızın konusunu teşkil eden kavramlara dayanması da bununla ilgilidir (Alican, 2017, s. 148) demiştir.

Cumhuriyet öncesinden itibaren bir gelişim çizgisi olan Türkçülük ve İslamcılık düşüncesinin Osmanlı tarihi hakkında görüşleri Türk-İslamcı yaklaşımı etkilemiştir. 2010 sonrasında etkisini giderek arttıran İslamcı, Türk-İslamcı tarihyazımı çerçevesinde Nizam- ı Âlem anlayışı, tarih ders kitaplarına yansımış ve Türk-İslam devletlerinden sonra 3 kıtaya yayılmış Osmanlı üzerinden işlenmektedir. 2022 basımlı, 10. sınıf tarih ders kitabı bunu yansıtan aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi, İslamiyet'in kabulünden sonra Nizam-ı Âlem fikri ile birleşerek Osmanlı Devleti tarafından ileri seviyeye taşınmıştır. Türklerde hiçbir devirde önemini yitirmeyen bu ideal, Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Devri'nde Yıldırım Bayezid ile Timur'u karşı karşıya getirmiştir. Osmanlı Devleti, Yıldırım Bayezid zamanında Anadolu'nun büyük bir bölümünde hâkimiyet kurarak merkezi otoritesini Türk beyliklerine kabul ettirmiştir. Bu dönemde İstanbul'u da fethetmek isteyen Osmanlılar, doğudan gelen Timur tehdidi ile karşı karşıya kalmıştır” (Tarih 10, 2022, s. 66).

1.1.5. Sosyalist- Marksist Tarihyazımı ve ATÜT

Türk tarihyazıcılığının Osmanlı toplumsal yapısına bakışında 1930'lardan itibaren iki ana eksen oluşmaya başlamıştır. Akademik tarihçiliğin yoğun ilgi gösterdiği özgücü tavrın yanında bir diğeri ise Marksçı kavramlardan etkilenen ya da bizzat Marksçı bir bakış açısını benimseyen feodalci eksen ve ATÜT'tür. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından

Sosyalistleşen Balkan ve Doğu Avrupa Osmanlı historiyoğrafisinde, Stalinci tarih görüşü doğrultusunda Osmanlı İmparatorluğu geçmişlerini feodal olarak nitelendirme eğilimi (İnalcık, 1995, s. 20-41) ortaya çıkmıştır. Balkan devletlerinin, ulusal tarihyazıcılıklarında Osmanlı'yı sömürgeci-feodal bir dış güç olarak değerlendirmesi karşısında, Türkiye'de ana akım tarih yazıcılığı Osmanlı'nın Avrupa gibi feodal ve zorba bir egemenlik anlayışına ve uygulamasına sahip olmadığını, aksine hoşgörüyeye dayanan bir egemenlik anlayışıyla fethettiği bölgede mevcut feodaliteyi tasfiye eden, özgücü bir tavrı benimsemiştir. Feodalite tezine Türkiye'de sadece marksist tarihyazımının ilgi duyduğu görülebilir. 1960'larda Türkiye'de sosyal bilimler alanında gelişen tek olma yarışı (Tekeli, 2017), bir yandan İslamcı, Türk- İslamcı tarihyazımını güçlendirirken diğer yandan da Marksist tarihyazımı alanında akademik üretim sahasında tarihçi kimliği dışında iktisat tarihi, sosyoloji gibi farklı sosyal bilimler alanlarından gelen, ayrıca da popüler üretime katkı sağlayan isimlerle beraber feodalite ve ATÜT tartışmalarında zengin bir literatür ortaya çıkmıştır.

Batılı Marksist tarihyazımında ATÜT tartışmaları 1930'lu yıllarda bazı kesimlerde reddine rağmen, Marksizmin kendini yenileme çabalarıyla 1960'larda yeniden gündeme gelmiştir (Timur 1989, s. 35-36). Özellikle Fransa'da ATÜT konusunda tartışmalar 1960'larda hararetlenmiş ve kısa bir süre sonra da etkisi Türkiye'ye gelmiştir (Toprak 1986, s. 437). Osmanlı toplumsal yapılanmasında ATÜT'ün var olduğunu ifade edenler kadar, Osmanlı'nın feodal yapısının var olduğunu ileri süren Marksist bilim insanları da olmuştur. Osmanlı toplum yapısını Marksist anlayışın çatışmacı teorisi ekseninde feodal düzen anlayışıyla çözümlerken yaşanan güçlükler üzerine bir kısım Marksist Türk tarihçisi ve sosyal bilimcisini Osmanlı gerileme paradigması ile Osmanlı Devletinin karakterini ATÜT kavramı çerçevesinde çözme konusunda hareketlendirmiştir. Osmanlı devleti ve toplumsal yapısı hakkında 60'lı yıllarda ortaya çıkan bu düşünsel hareketlilik Osmanlı tarihi araştırmalarına da bir canlılık katmıştır. Türkiye'de ilk kuşak Marksist anlayışın yansımalarını, akademik sahada farklı sosyal bilim alanlarında özellikle de iktisat tarihçiliği ve sosyoloji bağlamında İdris Küçükömer, Sencer Divitçioğlu, Selahattin Hilav ve Muzaffer Sencer de görmek mümkündür. Sonraki kuşakta ise tarihçiliğe yansımalar bağlamında Huricihan İslamoğlu ve yine iktisat tarihçisi Çağlar Keyder'den bahsedilebilir.

1960'larda Türk akademisinde ağırlığını hissettiren Marksist düşünce içinde bilim üreten

isimler, Türk-Osmanlı toplum yapısının Batılı toplumlardan farklı bir tarihsel seyir izlediği görüşünü ortaya koymuşlardır. Bu farklılığı göstermek için mülkiyet, toplum-devlet ilişkileri ve toplumsal yapıdan hareket edilerek açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Osmanlı artık sadece çağdaşlaşma tecrübesiyle değil klasik dönemindeki geleneksel yönetim yapıları ve ekonomik örgütlenmesi ile de ele alınmıştır (Özcan, 2017, s. 166). Cumhuriyet Türkiye'sinin az gelişmişliğinin sebebi olarak Osmanlı devleti ve toplumu görülürken, Muzaffer Sencer'in Osmanlı toplumsal yapılanmasını incelediği çalışmasının başlığının Azgelişmişliğin Tarihsel Temeli olması anlamlı görünmektedir (Özcan, 2017, s. 167).

Türkiye'nin toplumsal yapısının ATÜT modeline mi yoksa feodal toplum modeline mi uygun olduğu tartışılırken Sencer Divitçioğlu ile İdris Küçükömer'in kaleme aldığı çalışmalar gündeme yapılan önemli müdahaleler olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ikisi de Osmanlı feodalizmi anlayışında birbirleri ile tutarlı ve anlamlı tartışmaları ortaya koymuşlardır (Özcan, 2017, s. 165). İdris Küçükömer, Türkiye'de sivil toplumun neden oluşmadığını sorgularken Doğu toplumları ile Batı toplumları arasındaki farkı temel olarak benimsemiştir (Akkol, 2018, s. 164).

“Ona göre Osmanlının kapitalistleşememesi toprak düzeni ve üretim tarzıyla bağlantılıdır. Batı toplumlarında Germantik bir üretim anlayışı varken, Osmanlı Devleti'nde Asya tipi üretim tarzı görülmekte ve Kapitalizmin hazırlayıcı kurumlarından biri olan feodalitenin Osmanlı'da yokluğu söz konusudur. Küçükömer, Batıdan alınan kurumsal idari sistemin Osmanlı'ya uymadığını ifade etmiş ve emperyalizmin de bu durumdan yararlandığını söyleyerek Osmanlı gerilemesini tanımlamıştır” (Akkol, 2018, s.162).

Sencer Divitçioğlu, Osmanlı toplumsal yapılanmasını farklı yerlerde yayımladığı yazılarını Asya Üretim Tarzı ve Osmanlı Toplumu adlı çalışmasında bir araya getirerek Marksist şemanın dışında değerlendirmiştir. Divitçioğlu'na göre, Osmanlı'da tımar sahipleriyle Ortaçağ Avrupa'sındaki feodal beyler arasında bir paralellik kurarak Osmanlı sisteminin klasik bir feodal sistem olduğunu söylemek hatalıdır. Osmanlı'da da toprak mülkiyeti bireye ait değildir. Bu bağlamda, idareci sınıf sermaye ve ticaretle ilgisi olmayan bir müsrifler kalabalığıdır. Devlette askeri tımar sistemi hâkimdir. Tımar sahibi ne toprağın mülkiyetine ne de tasarruf hakkına sahiptir, tımar üzerinde mutlak hakka sahip olan sultandır. Bu tespiti sonrasında Divitçioğlu, Osmanlı toplumunda toprağın

devletin malı ve sipahinin de devletin temsilcisi olan bir memur olduğu sonucuna varır (Divitçioğlu, 2015). Halk tebaa kılınmıştır ve saray sömüren konumundadır. Osmanlı'da fikir hareketleri sınıflı toplumun oluşum eşiğindeki Asya tipi üretim biçimini yeterince işleyememiş oysaki sınıf bilinci oluşmasında fikir hareketlerinin önemli rolü vardır (Avcılar, 2002, s.10) demiştir.

“Üniversite çevresi dışında yer alan ve Osmanlı Tarihine Marksist bir yorum getirerek ATÜT'ü kullanan isim Hikmet Kıvılcımlı'dır. Askeri tıbbiyeyi bitirmiş, siyasetçi ve yazar olan Kıvılcımlı (1902-1971) Marks ve Engels'in çeşitli eserlerini yayımladığı Tarihsel Maddecilik Yayınevini de kurmuştur. Yazıları, Türk Solu Dergisi ile Aydınlık Gazetesi'nde de çıkan Kıvılcımlı'nın Osmanlı Tarihinin Maddesi adlı eseri bulunmaktadır” (Avcılar, 2002, s.14).

Kıvılcımlı, kapitalizm öncesi dönem itibariyle devletin ve uygarlıkların doğuşu, yeni sentezlerle gelişimini açıklamaya odaklı İbn-i Haldun, Friedrich Engels ve Lewis Morgan'dan süzülüp gelen tarih tezi ile sınıfsal farklılaşma sürecinin henüz başındaki az katmanlaşmış toplulukların belirli tarihsel koşullar altında sergilediği dinamizme dikkat çekmiştir (Kara, 2014, s.715).

Kıvılcımlı'nın Tarih Tezi bağlamında 1953'te yayınlanan ilk kitabı Fetih ve Medeniyet'te İstanbul'un fethini Osmanlı'yı bir imparatorluk olarak kuran ve Batı medeniyetinde ise Rönesans'ı başlatan bir tarihsel devrim olarak analiz etmiştir. Kıvılcımlı, Tarih Devrim ve Sosyalizm isimli kitabında İbn-i Haldun'un Osmanlı tarihçiliğindeki takipçileri Kâtip Çelebi ile Naima'nın Osmanlı doğuş ve çöküş analizlerine yer vermiş bu isimleri maddi ve ekonomik ilişkileri önemsemedikleri, teknik ve coğrafya üretici güçlerini ihmal ettikleri için eleştirmiştir. Kanuni döneminden sonra ise dirlik düzeni toptan kaldırılarak yerine gelen mukataa Kıvılcımlı'nın ifadesi ile kesim düzenini getirmiştir. Böylece, Osmanlı kuruluş dönemindekine benzer bir süreç ile ikinci derebeyleşme süreci başlamıştır. Bu durum toprak düzeninde devrimci bir değişim anlamına gelir diyen Kıvılcımlı'nın ifadesi ile Osmanlı Devleti'nde modern kapitalizme geçilmeden para iradı rejiminde sınıfsal yapı ve çelişkiler belirginleşmiştir.

Kıvılcımlı'nın olguları tahlilinde dikkate değer bir yer tutan süreklilikler boyutu Osmanlı üzerine tahlillerinde de öne çıkmaktadır. Uğur Kara'ya göre, yazarın yer yer çok geniş sürekliliklere ulaştığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Örneğin, ona göre:“Osmanlı toplumunda, memleketle devlet öylesine iç içe kaynaşıktır ki birini anlamak için mutlak

ötekini iyi bilmek ister. Çünkü devlet memleketten çıkmamış, memleket devletten çıkmıştır” demektedir (Kıvılcımlı, 2000). Kara’ya göre, Kıvılcımlı’nın sürekliliklerinin tarihsel ve toplumsal bir tabana dayandığı, dolayısıyla tarihsel ve toplumsal bir açıklamasının olduğu göze çarpar. Ana akım, Osmanlı çalışmaları literatüründe yer almamakla birlikte, nispeten yakın tarihli bazı çalışmalarda (Hassan, 2004; Berktaş, 2009; Ünlü, 2011) Kıvılcımlı’nın dolaylı veya doğrudan etkilerinin rahatlıkla gözlemlenebildiği belirtilmelidir (Kara, 2014) demiştir.

Marksçı popüler tarih üretiminin simge isimlerinden edebiyatçı Kemal Tahir açısından Osmanlı toplumu kölecilik ve feodaliteden çok uzakta, insancıl bir düzlemde olup eşitlik prensibi üstüne kurulmuştur. Osmanlı vakıf geleneği bu yapının göstergelerinden yalnızca bir tanesidir. Osmanlı toplumu ırkçılığı hiçbir şekilde devlet ilkesi biçiminde özümsememiştir (Yıldırım, 2019, s. 69). Osmanlı üstünde gerçekleştirmiş olduğu incelemelerini bir arada toplamış olduğu Devlet Ana isimli romanında Osmanlı toplum yapısının sınıfsız olduğunu savunması üstüne Marksist ideoloji tarafından pek çok eleştiriye maruz kalmıştır. Hatta Mustafa Kemal ve arkadaşlarının verdiği mücadeleyi küçümseyerek Osmanlı Hanedanı taraftarı olmakla suçlanan Tahir’in hakkında karalama kampanyası başlatılmıştır (Yıldırım, 2019). Körü körüne Batılılaşmayı reddeden Tahir, yıkılmış olan Osmanlı Devletinin tekrardan kuruluşunu imkânsız görmekte ancak köklerini görmezden gelip aleni düşmanlık ilan etmenin de yanlış olduğunu savunmuştur (Sağlık, 2012: 43).

“Baykan Sezer, 1960’ların sonlarında ATÜT ve feodalizm tartışmalarına katılarak Osmanlı’yı ATÜT dışında tanımlayan ve Yakın Doğu’nun kadim asker-devletlerinin daha gelişkin bir örneği olarak gören isimdir. Asya’daki su boyu ovaları ve bozkır uygarlıkları ile ilgili çalışmasının sonucunda Osmanlı’nın ATÜT olarak nitelendirilmesinde dikkatli olunmasını söyleyerek mevcut tartışmalara önemli ve özgün bir katkıda bulunmuştur. Ona göre Osmanlı’da feodalizmin yokluğu ATÜT’ün olmasını gerektirmez. Çünkü ATÜT’deki geniş sulama işlerine karşılık gelebilecek bir ekonomik görevi Osmanlı Devleti yüklenmemiştir. Ayrıca Osmanlı ekonomik teşkilatlanmayı yönetimi altındaki halklara bırakmış ve belirleyici bir rol oynamamıştır. Üç çağda varlık gösterip değişime uğrayan ve bir dünya devleti olan Osmanlı’nın tek bir model üzerinden açıklanamayacağını, Batı’da feodal toplum âdem-i merkeziyetçi bir yapıya sahipken, Osmanlı Devleti’nin tarihte merkeziyetçi siyasi örgütlenmenin parlak bir örneği olduğunu savunmuştur” (Özcan, 2017).

1970'li yılların sonlarına gelindiğinde ise hem oryantalist özcülüğün Marks'taki izdüşümü olarak hem de aşırı indirgemeciliği ve somut durumları analizlerden geçirmesine yatkın ve yardımcı bir araç olmayışı nedeniyle ATÜT'ün yaygın terk edilişi göze çarpar. Huricihan İslamoğlu 1991'de yayınlanan Osmanlı İmparatorluğu'nda "Devlet ve Köylü" adlı eserinde devletin klasik çağında kırsal ekonomide ciddi bir dinamizm söz konusudur demiştir. Doğu Despotizmi vb. gibi kavramlaştırmalarla ve salt zora dayalı baskıcı otoriter faktörlerle Osmanlı ilişkiler sistematiğini açıklayabilmek mümkün değildir diyerek ATÜT'ü terk etmiştir (Özcan, 2017, s. 170).

Osmanlı tarihinin Türkiye'ye uzanan gerileme paradigması ölçeğinde çalışan akademik ve popüler tarihyazımı için pek çok kaynak üreten Marksist tarihyazımı için İncalcık ortaya çıkan faydaya dikkat çekmiştir (İncalcık, 2006, s. 42):

"Marxist yorum, Barkan'a dayanarak yine de yararlı bir iş yapmış, tarihçinin dikkatini toplumun sosyal dinamikleri üzerine çekmiştir... Osmanlı tarihi üzerinde Barkan ekolu yanında Marxist tarihçiliğin katkıları, Marxist reçeteye sadık kalmalarına rağmen, yine de hayli yararlı olmuştur. Köylü ve emekçi sınıfı, para ve ücretler, günlük yaşam, merkez ve taşra, şehir-koy ilişkileri, gibi araştırma alanları gündeme girmiş, sosyal-ekonomik tarihçinin ufku genişlemiş, Annales mektebinin anladığı biçimde bütüncü (total, holistic, global) bir tarih yazıcılığına yaklaşılmıştır."

Suavi Aydın ortak kaynakları kullanmış olmaları sebebiyle milliyetçi tarihyazımı ile Marksçı tarihyazımını birbirine oldukça benzetmiştir. Ona göre milliyetçi, doğal devletçi tarihçiliğin başlıca malzemesi olan ebed-müddet bir devleti işlemesi, tarihin öznesi haline getirmesi ile temel malzemesini bu tarihçilikten edinen Marksçı tarih yorumlarının da bu devletçi tarih analizini esas almaları sonucunu doğurmuştur. Bu bakımdan milliyetçi tarihçilik ile Türkiye'deki Marksçı iktisat tarihçiliğinin epistemolojik kaynağı aynı gözükmektedir (Aydın, 1997) demiştir.

1.2. Osmanlı Klasik Döneminin Sınırları

Osmanlı Devleti, Anadolu'nun içinde bulunduğu sosyal, siyasî ve ekonomik kargaşa içinde 1299'da kurulmuş, ilerleyen yıllarda çok uluslu bir devlet haline gelmiş, 20. yüzyıla kadar da varlığını sürdürmüştür. Bir devlet için uzun bir zaman dilimi olan bu süre içinde Orta, Yeni ve Yakınçağlar yaşanmıştır. Bu yönüyle de Osmanlı'nın tek bir düzlem içinde incelenmesi ve anlatımı ile yekpare kalıp olarak görülmesi zordur. Osmanlı

tarihi dönemleri arasında özel anlamlar yüklenen, araştırmanın konusunu da oluşturan Osmanlı Klasik Dönem tarihi tanımı günümüz insanı ve tarihçisi için hayata, tarihe, Osmanlı'ya bakışla beraber değişen, dönüşen bir kavram olarak tarihyazımı ve tarih öğretimi kapsamında farklılık arz etmektedir. Osmanlı Klasik Dönem tarihi için çağdaş Osmanlı tarihyazımındaki sınırlamalara bakıldığında Osmanlı kuruluş dönemi ile başlayıp Tanzimat dönemi ya da Batılılaşmanın başladığı Lale Devri ile bittiği değerlendirmeleri bulunmaktadır. Dönemsel bir diğer yaklaşım ise, Osmanlı padişahları üzerindendir; Fatih Sultan Mehmet-Yavuz Sultan Selim-Kanuni Sultan Süleyman dönemlerini Osmanlı Klasik Dönemi şeklinde tanımlayan tarihçilere rastlamak mümkündür. Kronolojik değerlendirmelerde ise, 15-16. yüzyıl aralığını ya da 15-17. yüzyıl aralığını Osmanlı Klasik Dönemi olarak gören tarihçiler bulunmaktadır.

Le Goff “Tarihi dönemlere ayırmak şart mıdır?” isimli kitabında, uzun Ortaçağ anlatısından bahsetmiş, ortaçağ için dönemlendirme isteğinin ilk olarak 14-15. yüzyıllarda ortaya çıktığından bahsetmiş ve birden fazla Rönesans'ı içine alan uzun Ortaçağ'ın sonunu, 18. yüzyılın ortalarına kadar getirmiştir (Le goff, 2017, s.13). Yazar, geçmişî düzene sokmak için, çeşitli terimlere başvurulduğunu ifade etmiş asırdan, çağdan, devirden söz etmiş ama bana “dönem” tabiri en uygunu gibi görünüyor demiştir. Dönem kelimesinin de Yunanca “çember çizen yol” anlamına gelen, “periodos”tan türetildiğini söylemiştir (Le goff, 2017, s. 1-2). Bir devleti, bir zaman dilimini, bir toplumsal yapıyı dönemlere ayırma işi uzaktan bakıldığında basit bir işlem olarak görülebilir. Yakından bakıldığı zaman ise, dönemlendirme sırasında, bunu belirleyen şartların veya sınır çizen kesitlerin hiçbir şekilde rastlantı ile belirlenmediği aksine, bu bölünmeyi gerçekleştiren tarihçinin toplumsal ve kurumsal değişim ve dönüşümleri ne şekilde ve nasıl gördüğünü ve yansıttığı ortaya koyar (Faraoqi, 2005, s.18). Bu bağlamda Osmanlı tarihinin Osmanlı tarihçileri bağlamında değerlendirmeleri önem arz eder.

Batı tarihyazımının kendi ortaçağını tanımlamak için beklediği ya da bu dönemselleştirmeye ihtiyaç duyduğu gibi, Osmanlı tarih yazarlarında da 17. yüzyılda benzer bir anlayış ortaya çıkmıştır. Devlet sisteminde tikanıklık yaşandığı anda “altın çağ” olarak klasik döneme atıflar yapılmıştır. 17. yüzyıl Osmanlı nasihat kültürü ve ilgili alanyazın, bir önceki yüzyılı merkezî yönetiminin idari pratiklerine öykünerek altın çağ olarak betimlemiştir. Klasik dönemin gerçekleştiği varsayılan ilgili yüzyıllar modern tarihyazımına da Osmanlı tarihçiliğinde olduğu gibi bir ideal/altın dönem olarak

yansımıştır. Osmanlı tarihçiliğinin çeşitlilik ve nitelik olarak kendi içinde kusursuz metinler ortaya çıkarttığı dönem 16-17. yüzyıllardır (Aköz ve Demireğen, 2019, s. 133). Dönemin gelişmiş tarihyazıcılığı, kendi zamanlarında yaşanan aksilikleri görmezden gelmek, çözüm üretmek adına geçmişe atıfla kanun-i kadim olarak tanımlanabilecek bir klasik dönem kavramı oluşturmuştur. Çağdaş dönem tarihçi ve sosyal bilimcilerini kavrayıp kuşatan altın çağ fenomeni aslında Osmanlı devletinin siyasi ve kurumsal anlamda merkezileştiği 15. yüzyıla başlayıp 16. yüzyılın sonuna kadar devam ettiği kabul edilen bu dönemi kapsar. Devletin neredeyse olgunluğa eriştiği bu dönem Osmanlı tarihyazımı çerçevesinde, Batı karşısında bir gerileme yaşandığı kabul edilen 17. yüzyıl ile bitmiştir (Emecen, 2016, s. 5).

Mustafa Nuri Paşa ve Ahmet Cevdet Paşa gibi İslam siyaset felsefesinden de etkilenen 19. yüzyılın önemli tarihçileri, 17. yüzyılın önemli bilim insanı Kâtip Çelebi'yi izleyerek, İbn-i Haldun kaynaklı devleti insan merkezli düşünüp Osmanlı tarihini gençlik, olgunluk ve yaşlılık dönemlerine ayırmışlardır. 20. yüzyılda Cumhuriyetin ilk evrelerinde Osmanlı için aynı bölümlendirme varlığını sürdürmüştür.

“Bu anlatıda, Osmanlı tarihini değerlendirirken ortaya konulan antropomorfik dönemselleştirme (gençlik/kuruluş, olgunluk/yükselme, yaşlılık/duraklama-çöküş) çerçevesi Türk Tarih Tezi döneminde de aynen devam etmiştir. Osmanlı'nın tarihinin diziliminde dönemlerinin birbirinin ardına sırasıyla devam ettiği kabul edilen kurgusal tarih anlayışı, Osmanlı tarihi araştırmalarında en çok başvurulan akımı meydana getirdiği gibi ilköğretimden, orta öğretim ve yükseköğretime varana kadar Osmanlı tarihyazımı ile öğretiminin en önemli veri seti haline gelmiştir. Günümüz Türkiye'sinde tarih öğretiminde ve ders kitaplarında büyük anlatı (grand narrative) şeklinde devam etmektedir” (İnalcık, 1998, s. 18; Özvar, 1999, s. 138).

“Konuya ilişkin Klasik Çağ isimli bir çalışması da bulunan Oktay Özel'e göre 60'larda Türkiye'de gerçekleşen siyasi merkezli entelektüel hareketlerin ülkenin tarihsel toplumsal, kurumsal gelişimi ve yapısına duyulan merak, İslamcı, Türkçü, Sosyalist tarihyazımı çerçevesinde Osmanlı tarihine duyulan ilgi sadece akademide değil, akademi dışında da büyümüştür demektir. 70'ler ile birlikte bu geniş tabanlı ilgi sonucunda tarihçiliğimizde Osmanlı Klasik Dönem diye iddia edilen 15-16. yüzyıllar ve modern dönem için de 19. yüzyıl Osmanlı tarihi üzerinde yoğunlaşmıştır” (Özel, 2009, s. 29).

Klasik teriminin sözlük anlamına bakıldığında karşılaşılan ifadeler oldukça uzun bir zaman boyunca kullanılan, kendiliğinden bir standardizasyon oluşturan, biçimi ve içeriği yönüyle geleneği oluşturan şeklindedir. Halil İnalcık, kendisi de artık bir klasik olmuş *The Ottoman Empire, the Classical Age, 1300-1600* isimli kitabında 1300-1600 arasını Osmanlı Klasik Dönemi olarak sınırlamıştır (Özel, 2009). Osmanlı tarihi araştırmaları gerçekleştiren Colin Imber, Klasik Dönem tanımlaması çerçevesinde yazdığı kitabında, Osmanlı kuruluş dönemi ile başlattığı olguyu sonlandırmak için 17. yüzyılın ortasında devletin genişlemesini sona erdiren, kurumlarının yapısında değişiklikler getiren bir bunalım dönemini tarif etmiştir (Imber, 2011, s. 9).

Osmanlı Klasik Dönemi üzerine çalışan, Osmanlı İmparatorluğu'nun Kuruluş ve Yükseliş Tarihi (1300- 1600) isimli çalışması olan Feridun Emecen'in Osmanlı Klasik Dönemi denildiğinde, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş ve yükseliş çağının anlaşıldığını söylemiştir. 17. yüzyıldan itibaren gerçekleşen kadim anlayış ve kanuna atıfların bir değişim süreci olduğunu söylemiş, devlet düzeninde oturmuş siyasi, bürokratik, dini vb. düşünce sisteminin 19. yüzyılda Avrupa'da gelişen siyasi-askeri güç karşısında kırıldığını, Osmanlı geçmişinden kopuşun yaşandığını ve Klasik dönemin bu yüzyılda sonlandığını ifade etmiştir (Emecen, 2016, s. 4).

Türkiye'de Osmanlı tarihçiliğinin öncü ve halen etkili olan isimleri olarak Köprülü, Akdağ, Barkan ve İnalcık'ın çalışmalarının yoğun biçimde atfedildiği bir dönemdir Osmanlı Klasik Dönemi. Bu isimlerin katkılarıyla Türk akademik tarihçiliğinde, klasik dönemin ekonomik ve sosyal bir tarihçilik olarak geliştiği göze çarpar (Özel, 2009, s. 103). Osmanlı Klasik Döneminin bir diğer özelliği de, Ömer L. Barkan'ın ifadesi ile muazzam çalışan devlet aygıtının varlığıdır. Barkan'ın bu düşüncesi zamanla, Osmanlı tarihine ilişkin yapılan çalışmaların üzerine büyük oranda sinmiş ve Osmanlı tarihi araştırmalarının çoğu bu *grand siècle* (Büyük yüzyıl) diye tanımlanabilecek döneme özgü olmuştur (Özvar, 1999, s. 135). Toplum yapılanması ve kurumsal kapasitenin bu dönemde mükemmel olduğuna dair kanaatler imparatorluk tarihinin ideal haline gelen bir yıkılmaz miti olmuş ve Türk tarihçiliğinin büyük kısmını etkisi altına almıştır.

Emecen, devletin kurumsal kapasitesi, askeri gücü ile siyasi hâkimiyet alanı bağlamında hayranlık uyandıran ve öykünülen bu dönemin aslında kendi çağında oluşmadığını, 1600'ler ve 1700'lerin Osmanlı entelektüel dünyasının kendi zamanlarında ortaya çıkan

zaaflara karşı oluşturduğu bir çözüm yolu olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Devletin kötü gidişine karşı radikal çözüm için ilk adımların atıldığı 1800'lü yılların çağdaşlaşma sürecine kadar da klasik döneme ilişkin atıfların etkin olduğunu söylemiştir (Emecen, 2016, s. 391) .

Osmanlı tarihini özgücü bir anlayışla değerlendiren Fuat Köprülü, Osmanlı'nın oluşum ve gelişimini Türk tarihi ve İslami miras üzerinden açıklamış, Osmanlı düzeninin Avrupa'daki sistemle doğrudan bir bağının olmadığını iddia etmiştir. Osmanlı'yı anlamak için Avrupa kurumlarına referans verilemeyeceğini belirtmiş, Osmanlı tımar sisteminin Bizans pronoiasının değil, kökeni İslam tarihinde yer alan Selçuklu ikta sisteminin devamı olduğunu öne sürmüştür. Halil İnalcık da tıpkı Köprülü gibi Osmanlı'yı Batı'dan ayıran özgücü anlayışla; Osmanlılar, dünyada etkin olmak için gerçekleştirdikleri mücadelede padişahın mutlak otoritesini güçlü kılmak için gereken her şeyi yaptılar ve o denli başarılı oldular ki Avrupalı mutlakiyetçi yönetime taraftar düşünürler kendi örneklerine olumsuz yansımaları düşünerek bunu bir model olarak dahi sunmaya çekindiler (İnalcık, 1998, s. 20) demiştir.

Ahmet Tabakoğlu, Osmanlı Klasik Dönemi hakkında iktisat merkezli bir tespitte bulunmuş. Geniş zamanlı bir tarihsel kurguyu tercih ederek, üretime odaklanmış, Türk toplumunun son bin yıllık tarihini klasik dönem yani nizam-ı kadim ile yenileşme dönemi yani nizam-ı cedit olarak iki ayrı kısma ayırmıştır. Bunlardan klasik dönemi tanımlarken, Malazgirt Zaferi (1071) ve Anadolu Selçuklu Devleti'nin kuruluşundan (1075), III. Selim dönemine kadar süren ve kendi içerisinde oluşma, olgunlaşma ve esnekliğini kaybetme şeklinde üç bölüme ayrılan bir yapıyı tanımlamıştır. Tabakoğlu'na göre, Oluşma Dönemi (1071-1453) İstanbul'un fethiyle son bulur, Olgunlaşma Dönemi (1453-1699) Karlofça Antlaşması'yla kapanır ve esnekliğini kaybetme dönemi de III. Selim'le sonlanmıştır (Ayyıldız, 2022, s. 178). Ahmet Tabakoğlu'nun 14-18. yüzyıllar arası Anadolu Türk tarihini nizam-ı kadimin ifadesi olarak bir Klasik Dönem şeklinde tanımlaması ve bunu da İslami tevhit inancı ve onun siyasi/kurumsal yansıması olan üniter devletle özdeşleştirmesi söz konusudur. Aynı tanımlamayı kuruluş devrinden 19. yüzyıl ortalarına kadarki dönem için öneren Erol Özvar ise daha seküler bir çerçeve çizmekte, bu bağlamda Klasik Dönemi Mehmet Genç'in vurguladığı temel iktisadi prensipler üzerinden yine bir kadim nizam olarak görmektedir (Özel, 2009, s. 97).

Osmanlı iktisat tarihi alanında yoğun çalışmalar yapan Mehmet Genç, Osmanlı tarihinde tek bir zirve yahut çöküşten söz edilemeyeceğini aksine Osmanlı'nın kendine özgü sistemi içerisinde pek çok açıdan farklı çizgilerle muhtelif zirvelerin ve çöküşlerin var olduğunu dile getirmiştir (Özvar, 1999, s. 150). Özvar, Osmanlı'nın kuruluşundan 19. yüzyılın ortalarına kadar klasik, ondan sonrasının ise klasik-sonrası dönem adı altında incelenebileceği düşünülebilir demiştir. Klasik döneminin Osmanlı'nın sosyal, iktisadî, siyasî ilişki ve kurumlar dokusunu ören zihniyet çerçevesinin (tradisyonizm, fiskalizm ve provizyonizm) terk edilmesiyle bitişini ifade etmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısından 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar Osmanlı tarihini klasik-sonrası dönem olarak adlandırmıştır (Özvar, 1999, s. 150-151). Böylelikle Osmanlı tarihi içinde kuruluş döneminden 19. yüzyıla uzanan bir Osmanlı Klasik Dönem perspektifi çizmiştir.

Batılı tarihçilerden ilgili dönemi çalışan isimlerden Colin Imber ilk dönem Osmanlı tarihinin kronolojisini ele alan siyaset merkezli çalışmasında klasik dönemi 17. yüzyıl ile sınırlandırmıştır. Daniel Goffman, Osmanlı Dünyası ve Avrupa 1300-1700 isimli çalışmasında büyük oranda aynı tarihsel zaman dilimini yani 15-17. yüzyıllar arasında klasik dönem olarak nakletmiştir. Klasik dönem üzerine çalışmaları bulunan Caroline Finkel padişah merkezli bir Osmanlı Tarihi anlatımını önemsemiş, yükselme dönemi padişahlarına dikkat çekmiştir (Emecen, 2016, s. 11-12).

Niyazi Berkes'in Osmanlı Devleti hakkında değişen zaman dilimlerini tanımlaması Özvar'a göre, İbn-i Halduncu görüşe uygundur. Bu dönemler, doğma-kuruluş, düzende denge, bozuk düzen dönemi, yenilenmiş düzen kurma dönemleridir (Özvar, 1999, s. 140). Yaptığı çalışmalarla, Osmanlı tarihinin dönemlendirilmesine katkı sunmuş olan Kemal Karpat, devletin tarihinde belirleyici olan unsurlar olarak toprak sahipliği, toprak düzeni, nüfus hareketlerini temel aldığını ifade etmiştir. Osmanlı'ya ait geleneksel toprak düzeninin hem halk hem de devlet ile ilişkilerinde yönetici sınıfların etkin olduğu bir yapı olduğunu da söyleyerek Osmanlı tarihini aşağıdaki dönemlere ayırmıştır (Karpat, 2000, s. 120);

- a) Hudut beyleri, uçbeyleri dönemi 1299-1402,
- b) Yarı feodal merkezi dönem 1421-1596,
- c) Ayanlar ve taşrada özerklik dönemi 1603-1789,
- d) Ulus devlet olma dönemi 1808-1918.

Klasik Dönemi yönetim alanında temel yapıların oluştuğu zaman dilimi olarak tanımlanmış, sınırlandırırken de geniş bir zaman diliminin varlığını ifade ederek 14. yüzyılın başlarından 16. yüzyılın sonlarına kadar 300 yıl ile bunun devamında 19. yüzyıla kadarki 200 yıllla birlikte toplam 500 yıl sürmüş (Karpat, 2000, s. 479) demiştir.

Çalışmalarını Osmanlı sosyal tarihi ve şehir çalışmaları üzerine yoğunlaştıran Özer Ergenç'e göre Osmanlı Klasik Dönemi, Osmanlı devleti tarihçileri tarafından belirlenen bir zaman dilimi olarak kuruluş döneminden 1600'lerin başına kadar devam etmiştir. Klasik dönemde padişahın otoritesinin kurum, toplum ve halk birimleri üzerinde etkili olması demek iki temel idari mekanizma ile mümkün olmuştur diyerek bunları da Tımar ve Kapıkulu sistemi şeklinde ifade etmiştir (Ergenç, 2013, s. 329). Ergenç, Klasik Dönemin devlet kurumları özdeşleştirilmesi kendi içinde bir tutarlılık taşımaktadır demiştir. Osmanlı teşkilatının gelişim çizgisinde üç önemli dönem görülür. Bunlardan ilki Klasik Dönem, ikincisi Klasik Sonrası Dönem, üçüncüsü de Modernleşme Dönemi'dir (Ergenç, 2013, s. 41) diyerek Osmanlı Klasik Dönemindeki kurumsallaşmaya vurgu yapmış, dönem tanımını ve zaman dilimini genişletmiştir.

Osmanlı ekonomik tarihi üzerine çalışan Şevket Pamuk'un kurumsal ve ekonomik tanımlamaları Osmanlı Klasik Dönemi için önem arz eder. Dönem için tımar'ı önemseyen Pamuk, para kullanımının sınırlı olduğu bir düzende, mülkiyetin devlette olduğu bir idari yapılanmada, vergi gelirleriyle bir ordunun oluştuğunu, askeri ve mali açıdan etkin bir devletin oluştuğunu söylemektedir (Pamuk, 2007). Tımar sisteminin bozulmasının Osmanlı Klasik Dönemini sonlandırması hakkında Karpat'ın görüşleri de benzerdir ve bunu da Osmanlı tarih yazarları üzerinden tanımlar. Karpat, Koçi Bey ve Hasan Kâfi gibi Osmanlı düşünürlerinin, Osmanlı duraklama ve gerilemesini sadece İslam şeriatının yanlış ve eksik uygulamaları ile değil, tımar sisteminin bozulması ile ilişkilendirmelerine dikkat çekmiştir (Karpat, 2006, s. 239).

Suraiya Faraoqhi, tımar sistemine getirdiği eleştiri ile devletin "çözülmesi" ya da decentralization şeklinde yorumlanan sosyal, siyasi ve iktisadî gelişmelerin aslında müspet yönde tabii gelişmeler şeklinde yorumlanması gerektiği kanaatindedir. Faraoqhi ayanlığın devreye girmesiyle Osmanlı Devleti'nin parçalanmaya başladığı şeklindeki klasik anlayışı, Suriye'yi esas almak sureti ile eleştirmiş, devletin kesin bir çözülmeye

girmediyini politik bakımdan esnek bir anlayışı benimseyerek bu durumu resmîleştirdiyini ve otoritesini Suriye’de sürdürdüğünü belirtmiştir.

“Suraiya Faraoqi, Osmanlı Devleti’nin ayanlığın bir orta tabaka şeklinde ahali ve devlet arasında yer almasını kabul etmek suretiyle esnek bir tavrı benimsemesini müspet bir değişime ayak uydurmak şeklinde yorumlamıştır. Devletin gösterdiği esnekliğin parçalanmadan çok güçlenme ve toparlanmanın işareti olduğunu iddia eden etmiş, 17. ve 18. yüzyıllarda kesin bir çöküş olmadığı gibi dikkate değer gelişmelerin gözlemlendiğini belirtmiştir. Osmanlı Devleti’nin bu yüzyıllarda halâ dünyanın en önemli siyasi ve iktisadi gücü olmasının bunun delili olduğunu öne sürmüştür” (Öztürk, 1999, s. 148).

Böylelikle de Osmanlı’nın hâkimiyet bölgelerinde farklı uygulamalara dikkat çekmiş, tımarın tek belirleyici unsur olmadığını ifade etmiştir.

Tımar sisteminin gerilemesi üzerinden Osmanlı gerilemesini yorumlamak ya da Osmanlı klasik döneminin bitişini düşünmek tek başına doğru bir yaklaşım olmadığına değinen Mustafa Akdağ da, Osmanlı’nın çözülmesi ile tımar sisteminin ortadan kalkması arasında bir eş zamanlılık olsa da nedensel bir bağ bulunmamakta demiştir. Tımar sisteminin ortadan kalkmasına yol açan gelişmeler, 16. yüzyıl sonunda ortaya çıkan uzun savaşlar ve bu savaşlardaki askerî teknolojinin değişmesidir (Ayyıldız, 2022, s. 226) diye de eklemiştir. Tımarın yeknesak bir sistem olmadığını ifade eden Jane Hathaway, idari alanda klasik dönem olarak adlandırılan dönemden sonra yeni kurumların kök saldiğını söylemiştir. Taşra yöneticilerinin süvari birliklerini donattıkları gelirlerden intifa hakkı aldıkları tımar sistemi, düzgün işlediğı sürece, 16-17 ve 18. yüzyılların gerileme yazarları tarafından bile ideal toprak mülkiyeti biçimi olarak lanse edilmiş, ancak Osmanlı Devleti, Arap vilayetlerinin çoğunda tımar sistemini hiçbir zaman uygulamaya koymamıştır (Hathaway, 1996, s. 29) diyerek tek boyutlu bir bakış ile Osmanlı’nın değerlendirilemeyeceğine dikkat çekmiştir.

Osmanlı Klasik Dönem tanımlamasının 20. yüzyıla ait bir tanımlama olduğı gözden kaçırılmazsa ilgili tanımlama üzerinde çalışan isimlere bakıldığında doğrudan kitabına bu ismi veren Halil İnalcık’ın katkıları göz ardı edilemez. Ancak bu tanımlama sonrasında gelişen Osmanlı tarihyazımı alanındaki tarihçilik anlayışının sorguladığı temel durumlardan birisi de klasik dönemin sonrasında devletin ortadan kalktığı 1922’ye kadar gerçekleştiğı varsayılan gerileme ve dağılma dönemleridir. Bu sorgulama beraberinde

klasik dönemin hangi aralığı kapsadığına ilişkin tartışmalar ile günümüze kadar devam etmiştir. Osmanlı klasik dönemi genel olarak bu ilerlemeci görüş karşısında duraklama ve gerileme denen zaman dilimlerinin öncesine hapsedilmiştir.

Günümüzde bilim insanının çalışma alanı ve dünya görüşü ile değişen klasik dönem anlayışı gibi Osmanlı dönem tarihçileri arasında da klasik dönem atıfları değişmiştir. Osmanlı tarih yazarları arasında aslında bir değil birkaç tane Klasik Dönem yani Altın Çağ vardır. İdeal altın çağ olarak Fatih Sultan Mehmet dönemine vurgu yapan Mustafa Âli'nin yanında Lütü Paşa, eseri Asafname'de, Yavuz Sultan Selim zamanına işaret eder. Koçi Bey ise ıslahat temelli eserinde altın çağ denildiğinde Kanuni Sultan Süleyman dönemini kast etmiştir (Özvar, 1999, s. 140). Feridun Emecen, salt Osmanlı yazarlarına ait olmayan bu görüşü global perspektife oturtmak gerektiğini ifade etmiştir. Abou-el-Haj'ın Osmanlı 17. yüzyılı dönemi nasihat eserleri üreten isimleri olarak Mustafa Ali ve Koçi Bey'in söylemleri dışında, karşılaştırmalı bir anlayış içinde, global zeminde bakmanın gerekli olduğu düşüncesine katıldığını söylemiştir. Bu sayede ilgili dönemde yaşanan sorunların Osmanlı'ya özgü değil küresel gelişmelerin sonucu olduğunun fark edilebileceği düşüncesinden bahsetmiştir (Emecen, 2016, s. 5). Abou-el-Haj, Osmanlı'nın kurumsal gelişme ve genişlemesi sonrasında yaşanan tıkanmanın, Osmanlı'ya özgü olmadığının altını çizmiş, 16. yüzyılın sonundan 18. yüzyılın başına kadar deneyimlediği değişimler ve dönüşümlerin çağdaşı olan diğer modern devletler tarafından da tecrübe edildiğini (Kuran, 2017, s. 272) vurgulamıştır.

Osmanlı Klasik Döneminin bitişine ilişkin yaklaşımda gerileme paradigmasının kendi içindeki çelişkilere dikkat çeken Rıfaat Abou-el-Haj, Osmanlı Devleti hakkında 20. yüzyıldaki kimi tarihçilerinin yaptığı hataya dikkat çekmiş ve 20. yüzyıl tarihçilerinin, 16. ve 17. yüzyıl yazarlarını, Osmanlı dünyasındaki koşullar üzerine sundukları bazı görüşleri ve tespitlerini tartışmasız kanıtı olarak sunmaktadırlar demiştir. Abou-el-Haj, 17. yüzyılın önemli yazarlarından Koçi Bey'in düşüncelerinin, 20. yüzyılda kaleme alınmış birçok bilimsel çalışmada Osmanlı İmparatorluğu'na dair resmin kaynağını teşkil etmekte olduğuna dikkat çekmiştir. Günümüz araştırmacıları, Osmanlı devleti ile toplumunu yalnızca katı ve değişmez olarak görmekle kalmayıp, aynı zamanda esas itibarıyla değişmeye kapalı bir yapı olarak ele almaktadırlar (Abou-el-Haj, 2000, s. 54-55) demiştir. Cemal Kafadar, İbn-i Halduncu tarihyazımını benimseyen nasihatname yazarları 17. yüzyılda eserlerinde Kanun-i Kadim, Nizam-ı Âlem gibi tanımlamalar

eşliğinde bir önceki dönemde var olan düzene öykünerek, bir gerileme paradigması ve düzenin bozulduğu ile ilgili temalara yer vererek adeta Mukaddime’de tanımlanan dizgesel ve döngüsel teoriyi yaşadıkları topluma uyarlamışlardır (Kafadar, 2011,s. 141) demiştir. Kafadar’a göre, gerileme paradigması içinde Kanuni dönemini de Fatih dönemini de parıltıları dökülmüş bir altın çağ olarak tanımlıyorlardı. Aslında bunun temeli de Batı ile olan ilişkiler bağlamında gerileme kültürüne değil işlerin iyi gitmediği durumlarda başvurulmuş Doğu kökenli nasihatname kültürüne dayanmaktadır (Kafadar, 1999, s. 153). Abou-el-Haj da, Kafadar gibi, Osmanlı Klasik Dönemi hakkında nasihatname eserlerinde geçen ifadelerin aslında idealize bir anlayışın geçmişe yansıtılmasından başka bir şey olmadığını söylemiştir (Abou-el-Haj, 2000, s. 70). Halil İncik, Osmanlı devletinin geçirdiği değişim ve dünyadaki dönüşümü yeterince kavrayamadığını düşündüğü 17. yüzyıl Osmanlı nasihatname yazarlarının, sistemin Kânun-ı Kadime yâda Kanuni veya Fatih dönemine dönüşle düzelebileceği fikrini savunmuşlar, bu metinlerde geçen ifadeler 19. yüzyıl ve sonrasında çağdaş değerlendirmelere yansımıştır (İncik, 2013) demiştir. Teori ve pratikte geleneksel olan anlayış Osmanlı zihniyet dünyasında kadim olarak ifade edilmiştir. Kadimden kast edileni, 18. yüzyılın hemen öncesinde bir kanunname şöyle ifade etmiştir; Kadim olan odur ki andan evvelini kimse hatırlamaz (Genç, 2000, s. 92; Şirin, 2020, s. 62).

“Osmanlı tarihçiliğinin karşılaştırmalı araştırmalar kapsamında global tarihe dâhil edilmesi gerektiğini iddia eden pek çok tarihçi, gerilemenin ancak Avrupa karşısında peş peşe gelen askerî yenilgiler ve toprak kayıpları ekseninde bir anlam ifade ettiğine dikkat çekmişler ve 17. ve 18. yüzyıllarda Osmanlı’nın yaşadığı düşünülen çalkantıların gerileme olarak okunmasına karşı çıkmışlardır. Osmanlı’nın klasik dönemi diye sunulan 15-16. yüzyılları kapsayan klasik döneme benzer gelişmelerin ve sonrasında yaşanan sorunların Avrupa dâhil dünyanın pek çok farklı köşesinde yaşandığını ifade etmişlerdir” (Topal, 2013, s. 155).

Cemal Kafadar, Milli Eğitim Bakanlığı’nın tarih dersi öğretim programları ve ders kitapları için bu dizgisel anlatımda farklı bir noktaya önemle dikkat çekmiş ve 300 yıl gerileme mi olur? (Kafadar, 2011) demiştir.

“Modernleşme teorilerine mesafeli duran başta Marksist tarihçiler olmak üzere Osmanlı-Türk tarihyazını ile ilgilenen araştırmacılar, Osmanlı’nın gerilediği düşüncesinin aslında Batı Avrupa’nın ilerlemesi temelinde dünyanın geri kalanının

gerilediği düşüncesinden beslendiğini söylemişlerdir. Bu anlamda, Osmanlı gerileme paradigmasının, ilerlemeci-aşamacı çizgisel tarih anlayışının izdüşümü, toptanlaştırıcı bir üst kurgunun parçası olduğu öne sürmüşlerdir. Klasik modernleşme teorisine göre, 15. ya da 16. yüzyılla beraber Kuzeybatı Avrupa ülkeleri demokrasi ile kapitalizm öncesi süreçleri yaşar ve yeni atılımlar yaparken Osmanlı ve dünyanın tüm öteki coğrafyaları bu süreçte geri kalmıştır. Başka bir deyişle, Osmanlı gerileme paradigması, bu açıdan, Batı'nın kapitalizm ve demokrasi deneyimine kıyasla kurgulanmış bir tarihyazımının ürünüdür" (Kuran, 2017, s. 261).

İlerlemeci ve batıcı-modernist anlayışa Türk ve Batılı tarihçilerden gelen eleştiriler bağlamında Baki Tezcan ve Rifa'at Ali Abou-el-Haj'ı hatırlamak önemlidir. Abou- el Haj, kamu görevlerine yapılan atamalarda yolsuzluk, 18. yüzyıl İngiltere'sinde genel bir olguydu ve bu dönemi çalışan uzmanlar, bu olguyu meşru bir araştırma konusu olarak ele almışlar, Osmanlı devlet ve toplumunda aynı konu ele alındığında, tarihçiler yolsuzluğu analiz etmekten çok kınamakla yetinmişlerdir (Abou-el-Haj, 2000, s. 31) demiştir. Tezcan da İngiliz iç savaşı üzerinden bir örnek olarak aslında tahtta hükümdar değişikliği olan 1688 hareketini yani II. James'in tahttan indirilmesini meşruti bir yapıya geçiş olarak ifade ederken Osmanlı'da benzer bir zorunlu taht değişimi olarak IV. Mehmet'in tahttan indirilmesini gerileme olarak değerlendirilmesini sorgulamıştır (Topal, 2013, s. 157).

Abou-el-Haj, yerelde ayanların güç kazanması ile 18. yüzyılda değişiklik yaşandığını vurgulamış, Osmanlı hâkim devlet yapılanmasının da bu değişime ayak uydurarak adem-i merkezileştiğini vurgulamıştır. Bu sınıfsal değişim, tümüyle Osmanlı içi dinamiklerinden kaynaklanmıştır. İktidarı meydan getiren gruplar ile ilişkili demiş ve Osmanlı Klasik Dönemi için zaman ve dönem tespiti yaparken de, esas olarak 15- 18. yüzyıl arası dönemi kast etmiştir. Bu saptama için gerekçe olarak da, Osmanlı için devlet oluşumunu, önce 15. yüzyıl ortası ve 16. yüzyıl ortası hâkim elitin devletin sahibi olduğu döneme dikkat çekmiş, ardından da 16. yüzyıl ortası ile 18. yüzyıl aralığında değişik toplumsal grupların servet üzerinde etkin olmaya başladığı, toplumsal hareketlerin mevcut olduğu döneme işaret etmiştir (Kuran, 2017, s. 272-273) demiştir.

Uzun yıllar boyunca Osmanlı tarihyazımında hâkim olan çizgisel tarih kurgusunun, modernleşme teorisinin bir izdüşümü olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim modernleşme teorisi, basitçe, Batı'nın ilerlemesi ve kalkınması karşısında Doğu'nun neden geri kaldığı sorusuna odaklanır. Marksist ve postkolonyal yorumculara göre,

modernleşme teorisi bazen açık bazen de örtük şekilde Batı'nın üstünlüğünü varsaymaktadır (Kuran, 2017, s. 276). Batılı paradigmlar çerçevesinde tanımlanan bir Osmanlı Klasik Dönemi anlayışına karşın eleştirilere bakıldığında, Erol Özvar'a göre Osmanlı tarihinin Kuruluş-Yükselme-Duraklama-Gerileme-Çöküş çerçevesinde dönemlendirilmesi, Osmanlı İmparatorluğu'nun, 16. yüzyılın sonundan başlayarak üstü örtülü bir çöküş yaşadığının kabulünü gerektiriyordu. Osmanlı çöküşü düşüncesi aslında çağdaş dönemlerde, tarihte devinimi sağlayan esas güç olarak Batı'nın varlığını düşüncesinin bir yansımasıdır. Az Gelişmişlik, Üçüncü Dünya, Hasta Adam gibi birçok tanımlama Batı merkezli düşüncenin, doğuya biçtiği aynı anlamlı roller bütünüdür. Benzer bir çerçeve ile Batı Osmanlı üzerinde oluşturduğu entelektüel, siyasi, askeri ve ekonomik hâkimiyetin zeminini de oluşturmuştur (Özvar, 1999, s. 137).

Emecen, Osmanlı'nın modern öncesi dönemi üzerine gerçekleşen çok yönlü araştırmalarda Avrupa merkezli anlayış ve paradigmların etkin olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun en görünür halinin ise Osmanlı'nın dar kalıplar halinde incelenmesi sonucunu doğuran Weberyan görüş merkezli patrimonyal devlet olduğu ve aynı zamanda da despotik bir doğu devleti olduğu iddialarıdır (Emecen, 2016, s. 3) demiştir. Osmanlı tarihi değerlendirmesinde, ilk anda önyargıdan oldukça uzak görünen ve kendi içinde doğal bir süreçmiş gibi göze çarpan, ancak Batının yükselişine karşın doğunun durağanlaşıp gerilemesinin göstergesi olan kuruluş-yükselme-gerileme-dağılma tarihsel dizilimi Avrupa merkezli ve modernist düşüncenin, pozitivist tarihsel anlayışın üst anlatısının yansımasıdır (Kuran, 2017, s. 262).

Bu dönemselleştirme aslında, Batının kendisi ile ilişki kurduğu ölçüde gerçek tarihlerini başlattığı Doğu toplumları özelinde bütün diğer çevre yapı ve topluluklara modernizmi hediye etmesinin bir göstergesidir (Topal, 2013, s. 154). Modernleşme konusunda eleştirisini ifade eden Emecen, klasik ifadesinin Osmanlı kaynaklarından yapılan atıflar ile ilgili olduğunu, 1400'lerin ortasından 1500'lerin sonuna kadar etkin olarak yaşandığı düşünülen bu dönemin, modernleşmenin yanlı tutumuna istemeden destek vermiş olan devrin Osmanlı tarih yazıcıları sayesinde, 1600'lerden itibaren siyasi açıdan gerileme ve dağılmanın yaşandığı kabulünün bir parçasıdır demiştir. Ancak Klasik dönemin izlerini, çağdaşı olan dünya devletleri ile karşılaştırıldığında, sadece 1400'lerin sonu ile 1500'lerin sonu aralığına sıkıştırmadan, 1800'lü yıllara kadar sürmek mümkündür (Emecen, 2016, s. 4) demiştir. Klasik dönemi birden fazla alanda değerlendiren Sureiya

Faraoqhi, gerileme kurgusunu da şu şekilde özetler: Kabaca 1600'den sonra, hatta kimilerine göre daha da erken bir dönemden itibaren Osmanlı İmparatorluğu, görkemli ve kolay fetihler geçmişte kaldıktan sonra gerilemeye başlamıştır. Bu modele göre, küçük bir uç beyliğinden bölgesel bir imparatorluğa genişleme dönemi (1300-1517) ve bir dünya gücü haline geline kısı bir doruk noktasından (1517-1600) sonra yaklaşık üç yüzyıl süren ve 1918-1922'deki nihai çöküşe kadar varan gerileme gelmiştir (Kuran, 2017, s. 31-32) demiştir.

Gerileme paradigmasını sorgularken Osmanlı kuruluş, gelişme dönemlerine dair tespitlerde bulunan Jane Hathaway, Osmanlı Klasik Dönemi için şu tespitte bulunur; Osmanlı tarihinin geleneksel yörüngesi, erken dönem Osmanlı emirliğinin gazi ethosunun itici gücüyle genişlemesiyle başlamış, Konstantinopolis'in alınmasını takip eden yüzyılda kurumsal gelişiminin zirvesine ve genişlemesinin sınırına eşzamanlı olarak ulaşan bir dünya imparatorluğu haline gelmiştir. Bunun sonucunda I. Süleyman dönemi imparatorluğun altın çağı olarak adlandırılmıştır (Hathaway, 1996, s. 25). Ayrıca gerileme eleştirisi olarak da eğer bir gazi devlet genişlemeyi durdurmuşsa o zaman artık etkili bir gazi devlet değildir. Ancak bu, imparatorluğun gerilemeye başladığı anlamına gelmemekte daha ziyade imparatorluğun başka bir aşamaya geçtiğini göstermektedir demiştir.

Linda Darling, bu doğrultuda Osmanlı tarihyazımında alternatif olabilecek 3 dönemlik bir genel çerçeve önerir; Genişleme (1300-1550), Tahkim (1550-1718) ve Dönüşüm (1718-1923). Bu dönemlerden her birinin altında var olan ilişkiye göre yeni alt dönemler açılabilceğinden bahseden Darling yaklaşımını şöyle özetlemiştir; bu sınıflamayı yapmaktaki temel amacım, Osmanlıların kendilerini nasıl gördüğünü anlamaktır (Darling, 2006, s. 154) demiştir.

İlgili literatüre göre değerlendirildiğinde Osmanlı tarihyazımı alanında önemli isimlerin çalışmalarını gerçekleştirdikleri ve Osmanlı tarihi öğretiminin de önemli bir safhasını oluşturan Osmanlı Klasik Dönemi üzerinde ittifak edilmiş bir zaman diliminden bahsedebilmek mümkün görünmemektedir. 17. yüzyılda devletin bozulduğu düşünülen mekanizması için önerilen çözüm yollarında bürokrat ve tarihyazıcıları artık kanun-i kadim olarak tanımladıkları bir önceki dönem olan 15-16. yüzyıllara öykünmüşlerdir. Bu durumda aslında devletin büyümesi ve siyasi anlamda parlak zaferlerin yaşandığı, örfi ve

dinî anlamda hukuk üretimimin genişlediği bu çağın artık klasik dönem olduğunu araştırmacılara düşündürmüştür. Klasik Dönemin sınırı konusunda Emecen; Osmanlı tarih yazarları, 17-18. yüzyıllarda, merkezi yönetimle askeri merkezli olarak metin inşasında aktif olmuşlar, buna uygun olarak da çağdaş tarih araştırmacılarının ıslahat yazan Osmanlı düşünürlerinin düşüncelerini hiç karşılaştırmadan doğru kabul etmeleri neticesinde öncekinden çok da farklı bir zaman dilimi olmayan 18. yüzyılı Osmanlı Klasik dönemi anlayışından uzaklaştırmış ve klasik dönemi daraltmıştır (Emecen, 2016, s. 391) demiştir.

Ancak 18. yüzyılda devlet yönetim pratiklerinin değişimi, merkezin gücünü taşra ile paylaşma sürecine girmesi, aynı zamanda bürokrasinin kendini yenilemek arzusu ile beraber Lale Devrinde yönünü batıya dönmesi klasik dönem anlayışının değişmeye başladığını gösterir. Lale Devri, tarihyazımı literatüründe ağırlıklı olarak değişimin olgunlaşıp başladığı bir dönem olarak değil bir zevk ve sefa dönemi olarak görülmüştür. Emecen bu konuda zihinlerimizde oluşan Lale Devri imajının da yine 19. yüzyılla birlikte ortaya çıkıp, Cumhuriyet döneminde devam ettiğine dair tespitlerde bulunmuştur. 19. yüzyıl önemli Osmanlı tarihçisi Ahmet Cevdet'in bu dönemi tanımlarken İstanbul'un en büyük zevk ve âlem dönemiymiş demesi, Mustafa Nuri Paşa'nın kayırmacılık, helva sohbetleri ve lale merasimleri diye ifade etmesi Cumhuriyet'in ilk yıllarında oluşturmaya çalıştığı Osmanlı karşıtı ideolojik yaklaşım ile örtüşünce giderek yaygınlık kazanmıştır (Emecen, 2018, s. 84) demiştir.

Osmanlı tarihyazımı literatürü ve tarih öğretimi süreci içinde değerlendirildiğinde, Osmanlı Klasik Dönemini 14. yüzyıl ile 18. yüzyıl aralığı içinde sınırlandırmak uygun görünmektedir. Sosyal-ekonomik tarih bağlamında değerlendirildiğinde klasik döneme ilişkin örnekler ve anlayışların 19-20. yüzyıllarda da devam ettiğine dair tespitlerin yapılması mümkündür. Araştırmanın, Osmanlı Klasik Dönem tarihine ilişkin 14-18. yüzyıllar arası sınırlama teklifi daha çok siyasi-askeri merkezli bir sınırlama önerisidir.

1.3. Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi

Bu bölümde, Cumhuriyet dönemi boyunca, tarihyazımı ve tarih öğretimine yansıyan Osmanlı Klasik dönemi tarihi anlatımı kronolojik olarak sunulmuştur. Bu sunumda devrin siyasi algısı bağlamında tarih öğretimi, tarih dersi programları, ders saatleri ve ders kitaplarında var olan değişim günümüze kadar değerlendirilmiştir. Dönemlendirme için

literatür incelenmiş, uzman görüşü doğrultusunda Şimşek ve Yazıcı'nın (2013) belirlediği ölçütlere ek olarak “Çok Partili Hayata Geçiş” dönemi ile tarih dersi programları ve tarih ders kitaplarında etkisini 2010 sonrasında gösteren “Muhafazakâr İslâmcı” dönem eklenmiştir. Aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

1. Erken Cumhuriyet ve Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti Dönemi (1923-1938)
2. Hümanist Dönem (1940-1950)
3. Çok Partili Hayata Geçiş Dönemi (1946-1960)
4. Türk- İslam Sentezi Dönemi (1960-.....)
5. Muhafazakar İslamcı Dönem (2010-.....)

1.3.1. Erken Cumhuriyet ve Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti Dönemi (1923-1938)

Geleneksel Osmanlı eğitim modelinde tarih denildiğinde yalnızca din büyükleri ile peygamberlerin hayat hikâyeleri karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş tarih öğretimine benzeyen ilk adım, 1839'da memur eğitiminin bir parçası olarak, Mekteb-i Maarif-i Adliye ile Mekteb-i Ulûm-i Edebiye okullarında bir ders olarak ortaya çıkmıştır (Somel, 2010, s. 57). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 1869'da yayınlanmasının ardından sibyan mekteplerinde Muhtasar Tarih-i Osmani ile rüştiyelerde Umumi Tarih ve Tarihi Osmani derslerinin okutulmasına başlanmıştır (Kaya, 2002, s. 44). Aydınlanmacı ve Avrupamerkezci tarih anlayışının etkisi Tanzimat sonrası artmış ancak II. Meşrutiyet Dönemi'nin sonlarına doğru yerini millî tarihe bırakmaya başlamıştı. (Çapa, 2017, s. 66-67; Turan, 2019, s.627). Özellikle 1913-1914 eğitim-öğretim yılında bu durum iyice belirginleşmiştir (Demircioğlu, 2008, s. 431). II. Meşrutiyet döneminde iktidarda etkin olan İttihat ve Terakki Partisi'nin devreye aldığı ulusçu politikanın tarih öğretimine yansısıyla tarih derslerinin konu içeriği Türk tarihinde en eski devirlerden başlayan bir şekilde arttırılmıştır (Tunçay, 1995, s. 53). Okutulmakta olan tarih ders kitaplarında ise halen Avrupamerkezli ve aydınlamacı tarih öğretim anlayışının hâkim olduğu görülmüştür (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 12).

Cumhuriyetin ilanı sonrasında, 1923-1930 arasında öncelikle ilkokullarda daha sonra ortaokul ve liselerde tarih dersi öğretim programlarında ve ders saatlerinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Özellikle ilkokulda tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarının yenilenmesi süreci çok hızlı olmuş, lise düzeyinde tarih dersi öğretim programlarının

milli karakterinin yansıması ise gecikmiştir. Liselerde okutulmak üzere hazırlanan ders kitapları yine aydınlanmacı, Avrupamerkezli ve pozitivist karakter taşımaktadırlar. Avrupa’da Fransız İhtilali gibi gelişmeler merkezdedir. Türk tarihi ise Avrupa ile ilgi ölçüsünde ve karşılaştırılmalı olarak anlatılmıştır (Toprak, 2012, s. 238).

II. Meşrutiyet’te kendini gösteren milliyetçi tarihyazımı Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılmasıyla beraber Cumhuriyet döneminde gelişir ve önem kazanır. Türkiye Cumhuriyeti devleti Ulusal Kurtuluş Savaşı sonucunda çağdaş, modern bir ulus-devlet iddiasıyla ortaya çıkmıştır. Çok uluslu bir yapı olan Osmanlı İmparatorluğu’ndan devralınan, birbirinden farklı aidiyet, kimlik sahibi toplulukları tek bir amaç etrafında birleştirebilmek adına tarihyazımı ve tarih öğretimine büyük önem verilmiştir (Turan, 2019, s. 629). Türkiye’de ulus devlet ve tarih öğretimine yansıyan ulusal reflekslerin gelişimini takip edildiğinde birbirinden farklı etmenlerden söz edilebilir (Demircioğlu, 2008, s. 433):

- Ders kitaplarının bir kısmında Türkleri aşağılayan Avrupalı tarihçilerin varlığı ve ders kitaplarına yansıyan tek yönlü bilgi, Türkler ile ilişkili iftira ve çarpıtmalar,
- Avrupalı beyaz ırka nispeten, Türklerin sarı ırka mensup bir topluluk olduğu iddiası,
- Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarının da Avrupa’da yazılan ve okutulan tarih kitaplarının tercümesine dayalı olması.

Atatürk’ün 1927 tarihli Meclis konuşmasının ardından, 6. Türk Ocakları kurultayında, Türk tarihinin araştırılması, yazımı için Türk Ocakları’na bağlı olarak, Türk Tarihi Tetkik Heyetinin kuruluşu kararlaştırılmıştır. Heyet temsilcisi olan isimler, 1931’de Türk Ocaklarının kapatılması ve CHP ile birleşmesi kararı sonrasında müstakil bir yapı olarak Türk Tarihi Tetkik Cemiyetinin oluşumu için dilekçe vermişlerdir. Cemiyetin amacı, Osmanlı Tarih Cemiyeti’nden farklı şekilde Türk tarihini araştırmak ve yeniden yazmaktır (Ersanlı, 1992, s. 111). Bu gelişmeler sonucunda Türk Tarih Tezi ortaya çıkar ve gelişir.

Türk Tarihi Tetkik Cemiyet’inin hazırladığı Türk Tarih Tezini işleyen ilk ders kitapları 1931’de dört cilt olarak hazırlanmış liselerde dağıtılmıştır. Dört ciltten oluşan bu ders kitaplarında Türk tarihi merkezli bir anlatım söz konusudur. Bir yanda, Osmanlı tarihi dışındaki Türk tarihi yüceltilirken, diğer yanda ise Avrupa’daki politik ve siyasi gelişmeler Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu merkezli işlenmiştir (Köken, 2014, s. 219).

Bu yıllarda Türk Tarih Tezi'nin hızlı bir şekilde geniş kitlelere yayılmasını sağlamak için de önce kısaltılmış ilköğretim ve ortaokul versiyonları hazırlanmış ve dağıtılmıştır. (Copeaux, 2000: 62). Türk Tarih Tezini işleyen lise tarih ders kitaplarına karşı ilk eleştiriler aşırı ayrıntılı bir akademik çalışma hüviyetinde olduğu ve öğrencinin anlama düzeylerinin çok üzerinde olduğuna dairdir (Yıldırım, 2014, s.164). Bu eleştirilerin sonucunda tarih ders kitaplarında ilk değişiklik 1939'da gerçekleştirilmiş, daha açık ve anlaşılır bir şekilde yeniden yazılarak pedagojik bakımdan ders kitabı niteliği kazandırılmaya çalışılmıştır (Günaltay, 1939).

“Türk Tarih Tezini yansıtan kitaplarda dünyanın en ileri ve en eski uygarlık merkezi Türklerin de anavatanı olan Orta Asya'dır. Tarih öncesi devirlerde bölgenin sahip olduğu elverişli iklim koşulları dünyanın diğer yerlerinden çok daha eski devirlerde burada ileri bir uygarlığın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu gelişmiş uygarlık dünyada ilk olarak madencilik, ziraat, ticaret hayvan evcilleştirme vb. faaliyetlerini uygulamıştır. Ancak Buzul Devri'nin sona ermesinden sonra yerini kuraklık ve kıtlığa bırakmıştır. Bölgede iklim değişikliği sonrasında ise, Türkler edindikleri kültür ve medeniyeti, buradan dünyanın diğer bölgelerine yaymıştır. Türkler'in göç hareketleri yaklaşık olarak dokuz bin yıl sürmüştür. Göç hareketleri sonrasında Türkler gidilen yerlerde insanların, toplulukların Taş Devrinden Maden Devrine geçmelerine yol açmıştır. Göçlerle birlikte dünyanın doğusu olan Çin'e ve Hindistan'a giden Türkler bu ülkelerdeki uygarlığın temellerini atarken Batı'ya yönelenler de Orta Doğu'da Anadolu, Mezopotamya, Suriye, Filistin ve Mısır'da medeniyetlerin doğmasını sağlamışlardır. Daha da Batı'ya giden Türkler'den Akdeniz adalarına yerleşenler Yunan ilim, sanat ve felsefesinin pınarları olmuşlardır” (TTTC, 1931; Turan, 2019).

Türk Tarih Tezi dönemin şartları doğrultusunda bir savunuyu olarak inşa edilmiştir. Tezde, şanlı bir tarih inşa etme amacıyla, milli gururu okşayan ve şimdiki topluma bir aidiyet bağı sağlamak amacıyla üretilen tarih anlayışı (Aydın, 2006, s. 345) ile bu anlayış çerçevesinde şekillendirilen tarihyazımı üzerinden yürünmüştür. Cumhuriyet rejimin hedeflediği yeni insan ve yeni toplum oluşturma girişimlerinde geçmiş doğal olarak kurucu bir rol oynamıştır. Biz ve öteki temelinde bir bütün olarak kurgulanan bu tarih söyleminin iki önemli adresi bulunmaktaydı. Doğrudan adres Cumhuriyet vatandaşları ve öğrenciler iken dolaylı adres ise (Copeaux, 2000, s. 71) öteki olarak konumlanan Avrupa, Yunan, Arap ve Osmanlı geçmişi idi. Bu noktada geçmiş, şu anın meşruiyetine katkı

sağlamak için anakronik ve ahistorik olarak kurgulanmıştır. Bu tarihi anlatıda, Türklük seküler olarak inşa edilmiştir (Aydın, 2006, s. 349).

“1920 ile 1930’lu yıllarda Cumhuriyet’in kurucu kadroları iki temel endişe ile karşılaşmışlardı. Bunlardan biri, Osmanlı-İslam geçmişinden sıyrılmış laik ve seküler bir Türk kimliği oluşturmaya dönük Orta Asya bağına dikkat çekmek, diğeri ise Avrupa’nın desteklediği Ermeni ve Yunan etnik milliyetçiliklerinin toprak talepleri ile bağlantılı hak iddialarına karşı Anadolu’nun eski dönemlerinden Türk tarihine bir geçmiş bulma meselesiydi. Birinci endişeyi gidermek için Orta Asya, ikincisine karşı da Anadolu yeni tarih söyleminin merkez coğrafyalarını meydana getirmiştir” (Copeaux, 2000, s. 32).

Türk Tarih Tezi Cumhuriyet Dönemi’nin ihtiyaç duyduğu uluslaşma, çağdaşlaşma ve sekülerleşme ihtiyaçlarının doğrultusunda geliştirilmişti. Cumhuriyetin kurucu kadroları bu tez aracılığıyla bir yandan Türklerin tarih boyunca büyük uygarlıklar kurmuş bir millet olduğunu ileri sürmüşler, Batı’nın Türklere karşı küçümseyici, önyargılı ve dışlayıcı yaklaşımına meydan okumuşlar, bir diğer yandan da Türklerin kendi tarih ve kimliklerinden gurur duymasını sağlayarak millet bilincinin oluşmasını arzulamışlardı (Akman, 2011, s. 83). Osmanlının son dönemlerinde yaşanan askeri, siyasi mağlubiyetlerinde etkisinin ortadan kaldırılması ve milli gururun yüceltilmesi de hedeflenmiştir (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 14).

“Türk Tarih Tez’inde bu kaygılar kapsamında Batı medeniyetine katkı sağlayan Hititlerin Orta Asya kökenine vurgu yapılmaktaydı. Aynı zamanda Osmanlı ve Batılı tarih yazıcılığı geleneğindeki tarihsel Türk imajına dönük bir tepkiyi de yansıtmaktaydı. Dönemin Avrupa tarihçiliğinde Türk imajı tıpkı Roma’yı yıkan diğer barbar unsurlar gibi, Hunlardan Osmanlı’ya kadar Avrupa’ya karşı devam eden yağmacı saldırıları ile meşhur medeniyet yıkıcı atlılardı. Aslında Osmanlı tarih yazıcılığındaki Türk imajı da bundan pek farklı değildi. Osmanlı tarihçilerine göre de Türkler “göçebe, çapulcu, kural tanımaz” bir topluluktu. Sadece klasik dönemlerde değil, Türk Tarih Tezi’ni inşa eden kuşağın yetiştiği yıllarda dahi bu imaj değişmemiştir” (Sivrioğlu, 2020, s. 22).

“Türk Tarih Tezi Halil Berktaş’ın da vurguladığı gibi, az gelişmiş ülke ve ulusların Batı’ya karşı verdiği mücadelenin, Batı’nın tarih ideolojisine başkaldırıların en çarpıcı, başarılı örneklerinden biridir. Sadece Türk ırkının üstünlüğünü savunmaz aynı zamanda Avrupa merkezli tarih anlayışına karşıda verilen bir tepkidir. Bu tepki

o derece kuvvetli ve iddialıdır ki, Türkleri aşağılayıp küçümseyen Batı'ya karşı, Avrupa medeniyetinin kökenindeki Türk uygarlık bağlantısına dikkat çekmiş, hatta Avrupalıların Türk olduklarını dahi öne sürmüştür” (Kaya vd.,2004, s. 279).

Köprülü'nün dikkat çektiği gibi, Avrupa tarihçiliğinin Türkler hakkında hiçbir ilmî esasa dayanmayan çok haksız menfî yaklaşımları karşısında, romantik tarihçiliğimizin karşı cevabı da ister istemez çok müfrit ve mübalağalı olmuştur (Berktaş, 1983, s. 93).

“Türk Tarih Tezi, oldukça geniş ölçekli bir tarih teorisi ortaya koymuş, geniş bir zaman ve coğrafyayı tarih ders kitaplarına yansıtmıştır. Türk Tarihi ile ilgili sınırlı antropolojik ve arkeolojik verilerle, tümevarımsal bir yöntemle, eldeki tarihsel kanıtlardan bir tarih kurgusu oluşturmaya çalışmamıştır. Bunun tersine tümdengelimsel bir yöntemle mevcut tarihi bilgileri, belli bir tarihsel imgelem oluşturmak için kurgulamıştır, bir tarihyazımı gerçekleştirmiştir” (Yazıcı, 2011, s. 206).

Türk Tarih Teziyle ilgili çalışmaların başarılı olamamasının ya da sonraki yıllarda etkisini yitirmiş olduğuna dair eleştirilerin sebepleri, konuyu ve dönemi çalışmış olan Büşra Ersanlı'nın değerlendirmeleri ışığında şunlardır (Ersanlı, 1992, s. 107):

1. Aceleci ve devrimci bir atmosfer içinde hazırlık ortamı,
2. Kaynaklar içinde birinci elden neredeyse hiçbir kaynağın ders kitaplarında bulunmaması,
3. Tezin iddiasının geniş bir coğrafya ve zaman yayılmış olmasına rağmen kavramsal bütünlüğünün yeterince açıklanmamış olmasıdır. Ersanlı'nın belirttiği üç sebepten ilki olan “devrimci atmosfer” tezin uzun soluklu olmayışının en etkin sebebi görünmektedir (Şimşek, 2012, s.87).

“Yeni bir devlet ve yeni bir kimlik teşkiliyle beraber yeni bir tarih inşasında da acele edilmesi, kimi zaman da aşırıya kaçan tarihyazım örnekleri söz konusu olmuştur. Türk Tarihi'nin Anahatları'nda yabancı kaynak kullanımı neredeyse %100 (125 kaynaktan 124'ü) dolayındadır. Tez'in Avrupalı bilim insanlarının çalışmalarına dayandırılmak istenmesinin sebebi “fantastik” bir kuram inşa peşinde olunmadığını göstermektedir. Ancak söz konusu yabancı kaynakların her zaman orijinal halleriyle kabul edildikleri de söylenemez. Örneğin Etilerin (Hatti) Moğol kökenli olabileceğini söyleyen C.R. Conder'ın 1898'de yayınlanan The Hittite and Their

Languages kitabından yapılan alıntılarda Moğol geçen yerlere Türk konulması gibi”
(Sivrioğlu, 2020, s. 23- 24).

Atatürk devrinde, tarih ders kitapları merkezli gelişen, Türk Tarih Tezi’ne dayanan tarih öğretim anlayışının, Türk ulusunun inşasıyla doğrudan ilişkisi vardır. Atatürk dönemi tarih öğretim anlayışı çerçevesinde ortaya konulan öğretim programları ile ders kitapları, ulusun inşa edilmesi sürecinin bir parçası olarak görülmüştür (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 17). Ders kitaplarının dayandığı Türk kimliğinin, İslam öncesi dönem ve Orta Asya üzerinden kurgulanmış olması, 19. yüzyıl Osmanlı dönemindeki ümmetçi toplum yapısından ulus-devlete geçiş sürecini, tarih öğretimi aracılığıyla hızlandırmıştır. Tarih ders kitapları manevi ve dini kavramların yerine, evrensel ve ulusal değerlerin toplumun genç bireylerine kazandırılacak bir alan olarak değerlendirilmiş, bir diğer taraftan da devrin tarih öğretimi anlayışıyla birlikte vatandaşlık eğitiminin de beraber hareket etmesi durumunu doğurmuştur. Tarih ders kitaplarının tümünde etkin ulusçu söylem, Cumhuriyet’in kurucularının meydana getirmeye çalıştıkları vatandaşlık tanımının en önemli özelliklerini de meydana çıkartmıştır. Ders kitapları aracılığıyla aktarılmaya çalışılan bu özelliklerin yanına yeni siyasal sistemin meşrulaştırılması önceliği de eklenince lise tarih kitapları, vatandaşlık eğitiminin belirgin bir şekilde öne çıktığı metinler olmuştur (Yazıcı, 2011: 208).

“Türk tarihçiliğinde Cumhuriyet dönemindeki ilk sistemli tarihyazım girişimi olarak dikkat çeken Türk Tarih Tezi, günümüzde tartışmalara sebep olmaya devam etmektedir. Cumhuriyet dönemi tarih öğretiminde Türk Tarih Tezi’ni esas alan ders kitaplarının okutulmasına 1942 yılına kadar devam edilmiştir. Tez’in etkisi giderek okutulan tarih ders kitaplarında zamanla azalmış ancak günümüzde tarih ders kitaplarında da etkisini kısmen sürdürmektedir” (Turan, 2019, s.630).

1.3.2. Hümanist Dönem (1940- 1950)

Atatürk’ten sonra İsmet İnönü’nün önderliğindeki hükümetin eğitim politikalarını öncekilerden ayıran özelliğinin hümanizm olduğu görülür. 1945’e kadar hümanizmi yerleştirmek ve güçlendirmek için Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in öncülüğünde gerçekleşmiştir (Yıldırım, 2017, 133). Tarih öğretiminde ve devrin tarih ders kitaplarında Hümanizm’e doğru kayma konusunda dikkat çeken durum önceki ders kitaplarına içeriğinin bilimsellik derecesi ile pedagojik özellikleri bakımlarından gelen eleştirilerin

(Yıldırım, 2014, s. 163-165) yanısıra Cumhuriyetin ilanının üzerinden geçen yaklaşık 20 yıllık zaman diliminde Türk ulusu inşasının eski hızını kaybetmesinin de (Şimşek ve Yazıcı, 2011, s. 210) etkisinin bulunduğu ifade edilebilir. Yunan, Batı ve Latin klasiklerinin Türkçeye çevrilerek yayımlanması için 1940 yılında başlatılan çeviri hareketi Hımanistik anlayışın güç kazanmasına yol açmıştır. Anadolu'nun etnik geçmişini temel alan ve Anadolu kültürünün kaynağını Grek ve Latin uygarlığında gören (Copeaux, 2000, s. 80) hımanizm merkezli tarih anlayışının ortaya çıkıp güçlenmesinde İnönü döneminde Türk Tarih Tezinin dışındaki yaklaşımların varlıklarını geliştirmelerine imkân tanıyan görece çoğulcu bir ortam da etkili olmuştur.

Avrupamerkezli düşünce ve kültürün eski Yunan kültürü merkezli olduğu temeline dayanan kabulden yola çıkan ve bu kültürün bilimsel olarak yeniden canlandırılması (Akarsu, 1975, s. 99) olarak tanımlanan Hımanizm, Cumhuriyet devrinde, bireyin gelenek ve din gibi aidiyetler dışında insan aklının belirlediği ilkelere göre yetiştirilmesini amaçlayan bir eğitim ideali anlamında kullanılmış, iktidarın o dönemde benimsediği politik tercihler ile örtüşmüştür (Hacııbrahimoglu, 2012, s. 281-282). Hımanist akımın Türk tarih öğretimi sürecinde etkili olmasıyla birlikte, Türk tarihini ve Türk'ün tarihteki yerini ön plana çıkaran milliyetçi tarihyazımı anlayışı yerini büyük oranda Türk tarihini dünya tarihi içinde ele alan evrensel bir tarih öğretim anlayışına bırakmıştır (Akça, 2017, s. 179).

“Tarih öğretiminde ortaya çıkan değişim yalnızca öğretim programları ve ders kitaplarında nicelik temelli bir değişim ile sınırlanmamış niteliksel değişimi de doğurmuştur. Türk Tarih Tezi'nde var olan dünya medeniyetinin ilk kaynağının Orta Asya olduğu tarih tasarımının yanına Tez temelli tarihyazımı ile tüm bağları koparmadan dünya medeniyetinin ve özellikle de Batı medeniyetinin Anadolu coğrafyasında var olan temellerine ilişkin bir tarih kurgusu oluşturulmuştur. Bu gelişmeler ışığında, tarih öğretimi anlayışının kronolojik eksenini İlkçağ'da kalmaya devam ederken coğrafi eksenini Orta Asya'dan, Anadolu'ya kaymıştır” (Yazıcı, 2011, s. 210).

Anadolucu bir tarih kurgusunun gelişimi ve yaşanan değişimin sonrasında zaman zaman ders kitaplarında Yunan ve Roma tarih ve uygarlıklarının öğretilmesinin Türk tarihinin önüne geçtiği görülmüştür (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 17).

Hümanist Dönem isimlendirmesinin sebeplerine bakıldığında, tarih öğretiminde İlkçağ tarihi konularındaki Yunan-Roma medeniyetine verilen büyük ağırlık etkili olmuştur. 1942 yılından itibaren tarih öğretiminde genel tarih, Avrupa tarihi, Antik Yunan ve Latin uygarlıklarına ayrılan yerlerin artırılması ortaya çıkmıştır (Köken, 2014, s. 228). İnönü döneminde Arif Müfid Mansel, Cavid Baysun ve Enver Ziya Karal üçlünün yazdığı tarih ders kitapları ve Menderes dönemiyle birlikte Emin Oktay ve Niyazi Akşit ikilisinin hazırladıkları ders kitapları dönemin temel metinlerini oluşturmaktadır (Yıldırım, 2014, s. 180). Hümanizmde, Türk tarihini ve Türk'ün tarihteki yerini ön plana çıkaran ulusçu tarihyazım anlayışı yerine Türk tarihini dünya tarihi içerisinde ele alan evrensel bir tarih öğretim anlayışı gelişmiş, Avrupa'daki Rönesans'a benzer yeniden bir doğuşun gerçekleştirilmesi için klasik eserlere gidilmesi bir ihtiyaç olarak düşünülmüş ve tercüme faaliyetlerine oldukça önem verilmiştir. Hümanistik anlayış, Orta Asya merkezli etnik kavrayışı reddeden, Türk tarihini bir Anadolu, Akdeniz tarihi olarak ele alan herkesin özlemlerine yanıt vermiş ve destek bulmuştur (Copeaux, 2000, s. 82).

Kemalizm pragmatik bir yapıya sahip iken Hümanizm bu konuda kesin ilkeleri ve hedefleri olan bir ideolojiye sahip bulunmaktadır. Hümanizme göre medeniyetlerin kökü Anadolu'dadır ve bu topraklarda var olan kültürel birikimin üzerine Avrupa medeniyeti inşa edilmiştir. Özellikle eğitim ve kültür alanında önemli değişim ve dönüşümler yaşanmış ve milli kültür içinde hümanizma ruhu ön plana çıkarılmıştır. Milli eğitimin genel amacı aydın, yetkin, kendine güvenen ve eleştirel bireyler yetiştirmek ve bunu yurdun kırsal kesimlerine kadar genişletmek olarak tanımlanmıştır. Cumhuriyet'in yeni kuşağı devrimlerin taşıyıcısı olarak kurgulanmış, onlara milli kültürlerini öğretmenin yanı sıra evrensel kültürel değerleri de aşılamanın gerekliliği üzerinde durulmuştur.

“Hümanist etki altındaki tarih öğretim anlayışının sadece tek parti dönemi ile sınırlı olduğunu söylemek mümkün değildir. Demokrat parti iktidarında Batı'ya yaklaşmak için hümanizm etkisi devam etmiştir. Türkiye'de tarih öğretiminde Hümanist tarihyazımı Ders Geçme ve Kredi Sistemin'in uygulanmaya başlandığı 1990'lı yıllardan, günümüze tarih öğretimi anlayışında devam ettiğini görülmektedir” (Turan, 2019, s. 631-632).

1.3.3. Çok Partili Hayata Geçiş Dönemi (1946-1960)

Türkiye'nin II. Dünya Savaşı sonrasında yaşadığı Sovyet tehdidi sonrasında yüzünü batıya dönmesi ile tek partili siyasi hayattan çok partili bir siyasi döneme doğru evrilmiştir. 1945'ten itibaren çok partili hayata geçiş sürecinde kurulan Milli Kalkınma Partisi, Türkiye Sosyalist Partisi, Millet Partisi ve Demokrat Parti gibi birçok muhalefet partisi eğitim alanında planladıkları hedefleri parti programlarında dile getirmişlerdir. Ülke genelinde büyük bir destek bulduğu 1950 seçimleriyle birlikte iktidar olan Demokrat Parti döneminde siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim alanları olmak üzere önemli değişimler gerçekleşmiştir (Akça, 2017, s. 174).

Tek partili dönemde, Batı medeniyetine eklemlenmeyi sağlayacak olan Hümanist anlayışla ve Türk Tarih Tezi'nin kısmî etkisi altında, tarih öğretim programları ve ders kitapları kaleme alınmıştı. Demokrat partinin iktidar olmasıyla birlikte hız kazanan Batılılaşma ve ABD'ye yakınlık sonucunda Türk Eğitim Politikalarının şekillenmesinde ABD eğitim sisteminin etkisinin büyük olduğu görülmüştür. Türkiye'ye ABD'den gelen yabancı uzmanların ileri sürdükleri görüşlerin yerinde uygulanışını görmek için birçok Türk eğitim yöneticisi ve eğitimcisi de ABD'ye inceleme gezilerine gitmiştir. Bu hareketlilikle bağlantılı olarak Türkiye'ye yeni kavramlar ve projeler getirilmiştir. Program geliştirme, beslenme eğitimi, deneme lisesi ve fen lisesi bunlardan bazılarıdır. Bu yeni kavram ve projelerle birlikte ABD eğitim sisteminin Türk eğitim sistemine etki etmesine neden olmuştur.

Demokrat Parti döneminde 1953 ve 1957'de gerçekleşen Milli Eğitim şuralarında eğitimde bütüncül bir değişim hedeflenmiştir ancak bu hedef pratikte karşılık bulmamıştır. Yaklaşık on yıl süren Demokrat Parti döneminde beş hükümet kurulmuş, dokuz Milli Eğitim Bakanı değişmiştir. Bu da hükümetlerin istikrarlı eğitim politikalarının olmadığı sonucunu doğurmuştur (Taşdöven, 2013, s. 98). Demokrat Parti dönemi eğitim politikasını şekillendiren unsurları genel olarak; komünizmin yayılmasını önlemeye ilişkin alınan kararlar, Amerika ile gelişen ilişkilerin yansımaları, milliyetçilik ilkesine yapılan vurgu, Türk dilinin geliştirilmesine ilişkin vurgu, ilköğretimin geliştirilmesine ve meslekî-teknik eğitime yönelik yapılan yatırımlar, öğretmen yetiştirme politikalarındaki arayışlar şeklinde ifade etmek mümkündür (Akça, 2017, s. 175).

Çok partili siyasi sistem döneminde tarih dersinin doğrudan etkilendiği en önemli değişiklik 22.08.1949'da toplanan 4. Milli Eğitim Şurası'nda liselerin dört yıla çıkarılmasına ilişkin olan kararın 1952-1953 yılı eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulanmaya başlanmasıdır.

“Tarih derslerinin lisenin ilk üç sınıfında haftalık 2 ders saati, dördüncü sınıfında ise sadece edebiyat kolunda haftalık 2 ders saati okutulması kararı alınmıştır. Bu programda tarih dersine ilişkin dikkati çeken en önemli değişiklik kol seçiminin (fen ve edebiyat) lise ikinci sınıftan itibaren gerçekleşmesi ile hem fen hem de edebiyat kolunda tarih dersinin ikişer saat konulmuş olmasıdır. Şekilsel olarak gerçekleşen bu değişimin ders kitaplarında yer alan konuların hemen hemen aynı olması nedeniyle içerik olarak bir değişim yaratmadığını ifade etmek gerekir” (Akça Berk, 2017, s. 179-180-181).

Liselerde 4 yıllık eğitim ancak 2 yıl devam etmiştir. Milli Eğitim Bakanı Rıfıkı Salim Burçak'ın yerine gelen Bakan Celal Yardımcı, liselerin 4 yıla çıkarılmasını zaman kaybı olarak değerlendirmiş ve lise eğitimi tekrar üç yıla indirilmiştir (Taşdöven, 2013, s. 100).

“Adnan Menderes döneminin Milli Eğitim Bakanlarından Tevfik İleri'nin beyanatları, dönemin iktidarının okullarda çocuğa verilecek terbiyenin millî olması kararlığını göstermektedir. Tevfik İleri bir beyanatında; Türk çocuklarının vatan ve millet ideali ile ve buna layık olmak için her çeşit kıymetlerle yetişmesi gerektiğini, başka bir beyanatında ise çocuklarımıza vereceğimiz terbiyenin millî bir terbiye olmasında hiçbir pazarlığa niyetimiz yoktur. Bunlara Türk terbiyesini millet terbiyesini vermeye mecburuz (Akdağ, 2005) demiştir.”

Demokrat Parti devrinde, Osmanlı Tarihi ile ilişkili daha yapıcı bir tarzda söylemler geliştirilmiş ve eğitim-öğretimi millileştirmek adına da bir kısım girişimlerde bulunulmuştur. Ancak tarih dersi öğretim programlarına eklenen milliyetçilik odaklı değişimler tarih öğretimini millileştirmeye yetmemiş, ders programlarında hümanizm merkezli tarih anlayışı varlığını muhafaza etmiştir (Akça, 2007).

Demokrat Parti amaçladığı milliyetçilik anlayışına parti programının 13. Maddesinde, Yurttaşlar arasında müşterek bir tarihin kültür ve ülkü birliğine dayanan ve her türlü ayırıcı temayülleri reddeden bir milliyetçilik anlayışına bağlıyız (Tunaya, 1995) şeklinde yer vermiştir. Demokrat Parti, Talim ve Terbiye sistemine, millî ve ahlakî esaslara dayandıklarını, manevî değerlere önem verdiklerini, gençliği milli geleneklere göre

yetiştirmeyi amaçladıklarını hükümet programında açıklamıştır. Bir taraftan hükümet politikalarında sıklıkla dile getirilen milliyetçilik vurgusu, diğer taraftan gençlerin milli geleneklere göre yetiştirilmesi isteğinin yansımaları azdır. Bu amaçların tarih dersi öğretim programı ve tarih ders kitaplarına yansımaları incelendiğinde tek parti döneminde hâkim olan Türk tarihini dünya tarihi içerisinde ele alan evrensel tarih öğretim anlayışının devam ettiği görülmüştür. (Akça Berk, 2017, s. 181).

1.3.4. Türk- İslâm Sentezi Dönemi (1960-.....)

Demokrat Parti iktidarının 27 Mayıs 1960 darbesiyle hürriyetleri kısıtladığı gerekçesiyle devrilmesi sonrasında yeni anayasa hazırlığı başlamıştı. Hazırlanan 1961 anayasası, temel haklar ve özgürlükleri önceki anayasa dönemine göre genişleten bir karakterde hazırlanmıştı (Kocabaş, 1996, s. 144). Siyasal alanın 1961 anayasası ile birlikte sol düşüncelere de açılmış olmasının değişimi getirdiği akademide siyasal, düşünsel alanda sosyalizm etkisi artmaya başladığı görülmüştür (Timur, 2000, s. 271). Sosyalist alanyazına dair eserlerin Türkçeye çevriminin yoğunlaşması bu dünya görüşüne dair ilgiyi ve mensubiyeti hem toplumsal hem de akademik alanda arttırmış ve saygı duyulan bir görüş haline getirmiştir. (Tekeli, 1998, s. 13).

Demokrat Parti döneminin bitişinde etkilerinin olduğuna inanan gençler yeni toplum düzeninin oluşumunda itici güç olduklarına inanmışlardı. Fransa ve Almanya’da 1968’den itibaren gelişen öğrenci hareketleri de bu düşüncelerini beslemiş, Türkiye’de zamanla toplumsal şiddet ve kaosu dozu da bu hareketlere karşı tepkilerle giderek artmıştı (Zürcher, 1995, s. 370). Tüm bu hareketlere karşı da sağ görüşü savunan Yeni İstiklal, Bugün, Yeni İstanbul, Büyük Doğu, Yeni Sabah, Sebil, Devlet, Yeniden Millî Mücadele ve Hareket gibi dergi ve yayınlarda sosyalizme karşı tepki veren yazıların sayısında artış olmuştu (Yıldırım, 2014, s. 250). Bu durum neredeyse her siyasi düşünce ya da partinin tarihi araçsallaştırmasıyla sonuçlanan birbirine karşıt düzlemlerde konumlanan çoğulcu bir tarihyazımını Türkiye’de ortaya çıkarmıştı (Tekeli, 1998, s. 13).

1945’ten itibaren çok partili sisteme geçiş sürecinin farklı fikir çeşitliliğine imkân veren yasal düzenlemelerinin etkisiyle birlikte Türk-İslam sentezi akımını doğuran tarihçiler Cumhuriyet elitlerinin Batıcılığını eleştiren ve Hümanizme tepki veren görüşlerini meydana getirmiş ve bu görüşlerini yayma fırsatı bulmuşlardı (Copeaux, 2000, s. 154). Tarihi her türlü kişisel ve milli yaklaşıma pekçok sayıda imkân veren sonsuz bir hazine

gibi düşünen ve tarihyazımı yaklaşımlarını bu akıma göre düzenleyen sentez tarihçileri, insanlığın nesnel ve ortak bir tarihinin olmadığını, milletlerin özel tarihlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Diğer milletlerin tarihlerinden bağımsız olarak bu milli tarih, belirlediği hedeflere doğru ilerlemiştir (Turan, 1997, s. 144; Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 21). Sentez düşüncesinde, Hümanizme karşı gelişen milli reflekslerin altında yatan sebepler değerlendirildiğinde Yunanistan'ın, Anadolu'yu işgal girişimlerinin varlığı söz konusudur. Ayrıca, Soğuk Savaş yıllarında işgal tehdidi olarak görülen Sovyet yayılcılığı ile komünizme ilişkin endişeler de etkili olmuştur (Bilgili, 2014, s. 2). Hümanist görüşe bağlı olarak uygarlaşmak denilince Yunan'ın fikrî ve siyasî değerleri ile Hristiyan geleneklerini benimsemek ve Türk milletini Helen kültürüne yaklaştırmak gibi bir yol izlendiği düşüncesiyle şiddetli bir şekilde eleştiri söz konusudur. Türk-İslamcı tarihyazımının öncü isimlerinden birisi olan, İbrahim Kafeoğlu'na göre Türk gençlerini milliyetçi ve şahsiyetli kişiler olarak yetiştirmek, izlenen hümanist politikalar sonrasında içine düştükleri problemleri durumdan kurtarmak için Millî Eğitim Bakanlığı müfredat programlarında milli kültürün değerleri ve hazineleri üzerinde durulması gerekmektedir. Bahsedilmesi gereken bu değerler, Türklük, Türk-İslam düşüncesi, hukuk anlayışı, millî seciyeydi. Özellikle kültür derslerinde ders kitapları hem bilgi hem de eğitim yönüyle baştan planlanıp düzenlenmeliydi (Kafesoğlu, 1999, s. 179-186).

Sentezin ilk zamanlarında Hümanizme ve Sosyalizme karşı tepkiler, Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü ve yayın organı Türk Kültürü tarafından, 1961'den itibaren düzenli ve sistemli bir hale gelmişti (Yıldırım, 2016). Kültüralist, özcü ve dolayısıyla idiografik bir temele yaslanan (Tekeli, 1998, s. 14) bu sentezin şekillendirdiği milli kültür anlayışının bireyleri bütünleştirici bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

“Türk kültürü dergisinin ardından 1971'de kurulan Aydınlar Ocağı da Türk-İslam Sentezi düşüncesi etrafında şekillenen milli kültür anlayışına katkı sunmuştu. Milli kültür denildiğinde İslamiyet ve özdeğerler başta iki bileşen olmak üzere, sentezin tarihyazımı anlayışında İslamiyet Türk insanının karakterine ve yaratılışına en uygun inanç sistemi olarak görülüyordu” (Güvenç vd., 1994, s. 44).

Sentez savunucuları hümanizmin getirdiği tarih ve kültür anlayışının arkasında dış güçler olduğu iddia etmiş ve esas amacın da Türk milletinde, milli hisleri öldürmek ve kendi siyasi, politik hedeflerini gerçekleştirme düşüncesi olduğunu vurgulamışlardır. Tepkilerde, Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel'in etkin olduğu dönemde yapılan

tercüme faaliyetlerinde Yunan medeniyetinin merkeze alınması eleştirilmekteydi. Bu eleştiriler temelinde sentez kuramcıları Türk tarihinin Asya devresinden kopartılarak dünya Türklüğü ile alaka kesilmiş olduğunu söylüyorlar, Anadolu geçmişinin bu eksikliği gideremeyeceğini ifade ediyorlardı (Kafesoğlu, 1999, s. 174-178; Yıldırım, 2014, s. 253).

Sentezin esas hedefi de Türklük ve İslamiyet'in geçmişte kurduğu bileşimle meydana gelen Milli kültüre tekrar dönüş yaparak, yeni bir şahlanış ve uyanış gerçekleştirme düşüncesi idi (Copeaux, 2000, s. 55-57).

“Hümanist ve materyalist tarih merkezli bakış açıları ve yorumların karşısına Türk kültürü ile İslam kültürü arasında yapılan bir bileşim çıkarılmak istenmişti. İslamiyet ve getirdiği dini anlayış, inanç sistemi Türk kimliğinin en temel unsurlarından önemlisi olarak kabul edilmisti. Senteze göre inşa edilmesi istenen tarihsel kimlik Müslüman Türklük olmalıydı, seküler Türklük veya evrensel Anadolu Türk milletinin karakteri ile uyumlu değidi” (Yıldırım, 2014, s. 254).

“Türk-İslam sentezi anlayışının büyüüp serpildiği, ete kemiğe büründüğü yer olarak Aydınlar Ocağı'nın tarih anlayışındaki Millilik, ocak dışında da oldukça taraftar bulduğu gibi kısa sürede Millî Eğitim Bakanlığı'nı da etkileyerek okul kitaplarına yansımıştır. Bu yansımanın etkisi ise, Türkiye Cumhuriyeti'nin 39. ve 41. hükümetleri olan birden fazla sağ partinin bir araya gelmesiyle oluşan Milliyetçi Cephe Hükümetleri döneminde tarih dersi öğretim programları ile ders kitaplarında Eskiçağ uygarlıklarına ayrılan yerin azalarak, Türk tarihine ayrılan konu hacminin o döneme kadar hiç olmadığı kadar artması şeklinde olmuştur” (Turan, 2019, s. 632).

Milli Eğitim Bakanlığı 1975'te Tarih Öğretiminin Amaçları ve Kazandıracığı Davranışları senteze uygun şekilde belirlemiş ve ders kitaplarının hazırlanması ile basımı konusunda uyulması gereken kuralları saptamıştır. Baştan bir yarışma planlanmış olmasına rağmen sonradan vazgeçilerek lise tarih kitapları İbrahim Kafesoğlu-Altan Deliorman ikilisi ile Yılmaz Öztuna'ya ısmarlama biçiminde yazdırılmıştır (Turan, 1997, s. 144). Bu şekilde hazırlanmış olan lise tarih kitaplarında, Türk-İslam Sentezi ile milliyetçi bir tarihyazım şeklinde, Türk Tarih Tezi'nin farklı bir biçimde yeniden ön plana çıkmış olduğu görülmektedir (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 22).

1980 sonrasında Atatürkçülük ile Türk-İslam sentezi bağdaştırılmış, bunların yanında Batı medeniyetinden gelen çeşitli unsurların birleştirilmesiyle oluşturulacak üç boyutlu Büyük Sentez 1980 sonrası ders kitaplarının temel referans kaynağı olmuştur (Güvenç

vd., 1994). Aydınlar Ocağı'nın 14-17 Mayıs 1980'de organize ettiği Milli Kültürümüzde Yozlaşma ve Yabancılaşma seminerinin ardından yayınlanan sonuç bildirisinde; Türkiye tarihi içinde yaşanan en büyük buhranla karşı karşıya olunduğu, kültürel değişim ile yozlaşmanın üst düzeyde olduğu vurgulanmıştır. Bu durumdan kurtuluşun ancak Türk kültürünün esası, değişmez temeli olan Türk-İslam Sentezi ile olacağı vurgulanmıştır (Yıldırım, 2014). Devlet Planlama Teşkilatı tarafından 1983'de hazırlanmış olan Milli Kültür Raporu'nun temelini bu sonuç bildirgesi üzerine inşa edilmiştir. Oluşacak olan yeni kültür politikalarında, Hümanizm temelli Cumhuriyet dönemi kültür politikaları değişmeli, dinî ve ahlakî terbiyeyi, milli tarihi, milli şuuru, maneviyat eğitimi ön plana çıkaracak yeni bir programı uygulamaya konmalıdır, kararı alınmıştır. Geçmişte ders programlarında yer alan pozitivizm temelli maddeci görüşler programlardan çıkarılmalıdır (Timuroğlu, 1991, s. 89) düşünceleri önem kazanmıştır. Türk-İslam sentezinin şekillendirildiği bu rapor devlet politikası haline gelmiş, bu politika doğrultusunda İbrahim Kafesoğlu, Altan Deliorman ve Yılmaz Öztuna'nın hazırladığı tarih ders kitapları referans alınmıştır.

Cumhurbaşkanı Kenan Evren bir konuşmasında amaçlarının eğitim ve öğretimde Atatürk milliyetçiliğini yeniden, yurdun en ücra köşelerine kadar yoğunlaştırmak olduğunu belirtmiştir. Darbe sonrasında, Türk-İslam Sentezi anlayışı tarih ders kitaplarında etkisi azalmamış aksine Atatürk milliyetçiliği ağırlıklı Türk Tarih Tezi anlayışı ile birlikte sentez varlığını sürdürmüştür. (Akyüz, 1994, s. 359-360). Sentezin güçlenmesi sürecinde milliyetçi ve ümmetçi ideoloji arasında kurulan bu bağ veya ittifakta halktan ve aydınlardan gelen taleplerle birlikte Soğuk Savaş döneminin baskın siyaseti olan anti-komünist ittifakın güçlendirilmesi çabasının da etkili olduğu görülmüştür (Turan, 2017, s. 305).

Türkiye'de aktif sol düşünceye karşı bir çıkış yolu arayan darbenin yönetici grubu sentezin sonraki yıllarda siyasi ve kültürel yaşamı derinden etkilemesine sebep olacak adımları da atmışlardır. Türk Tarih ve Türk Dil kurumlarının dönüştürülmesi ile ilk ve orta öğretimde okutulan ders kitapları bu anlayış doğrultusunda yeniden yazılmaya başlanmıştır (Tekeli, 1998, s. 14). Devlet Planlama Teşkilatının 1983'te hazırladığı Milli Kültür Raporu, 82 Anayasası ile devletin kültürel alana etkisini düzenlemek ve kültürel yaşamı merkezîleştirmek için kurulan Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurulu tarafından 1986'da resmîleştirilir. Bu rapor Türk Tarih Tezi'nden tam olarak kopmadan

Türk kültürünün İslami geçmişine önemli atıflar yapmaktadır (Copeaux, 2000, s. 59-60; Yıldırım, 2014, s. 259).

“Türk-İslam sentezci tarihyazımı sadece tarih disiplininin kendi iç dinamiklerinden türemiş bir yaklaşım değildir. 1960’lı ve 1970’li yıllarda sosyalist dünya görüşünün düşünsel hegemonyasına karşılık verme kaygısıyla karşı tarafa verilen yanıtlar olarak da ele alınabilir. Türk-İslam sentezci tarihyazımının diğer tarihçilik ekollerinden farkı üniversitelere kapanıp kalmamasıdır. 1960’lardan itibaren resmi olarak desteklenen ya da devletin çeşitli kurumlarıyla ortak işler yapmayı tasarlayan dernekler, merkezler ve enstitüler kurulmuş ya da hâlihazırda var olan milliyetçi-muhafazakâr örgütlerin çeşitli etkinliklerine katkıda bulunulmuştur. Bu katkılar yayıncılık alanında yapıldığı gibi, üniversite dışında düzenlenen kongre ve kurultaylarla Türk-İslam sentezi tarih anlayışının daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Bu çabalar Soğuk Savaş koşullarında güç kazanan sosyalist ideolojiye karşı verilen mücadelenin en önemli ayakları olarak görülmüştür” (Örnek, 2020, s. 128-129).

“Dünyada ve Türkiye’de ideolojilerin arkasına yaslandığı tarihsel bir şablonları bulunmaktadır. Tüm ideolojiler karşı düşüncenin tutarsızlığını ve yanlışlığını ispatlamak, kendi düşünce sisteminin mükemmelliğini ve yanlışlanamazlığını ortaya koymak için tarihi bir araç olarak kullanmışlardır. Farklı dünya görüşleri, farklı ideolojik yapılar veya partiler arasındaki mücadelenin yansıdığı birincil alan genellikle eğitim-öğretim hayatı olmuştur. Bu ideolojik dayatmalar genel olarak kültür derslerinde özel olarak da tarih ders kitaplarında kendisine yer bulmuştur” (Kabapınar, 1992, s. 37- 38).

Sentezci olarak etiketlenen aydın ve yazarların ortak hareket etme konusunda görüş birliğine varmış kişiler olarak algılanması da çok doğru değildir. Bu yazarlardan çoğunun Türkçü, Ümmetçi veya batıyı eleştiren görüşlerinden dolayı sentezi savunanlar tarafından referans olarak kullanıldığı fark edilmelidir dolayısıyla doğrudan sentezin fikir, dil veya modelini benimsediğini iddia etmek zordur. Bu nedenle sentezin homojenliği ile etki alanı konusundaki genel algılar yanıltıcı sayılabilir. Benzer görüşleri kimi yazarlar Türk-İslam bileşimi, kimileri ise Türk-İslam ülküsü adı altında savunmuşlardır. Bu isimlendirmede Türk ya da İslam kelimelerinden hangisinin önce geleceği dahi tartışma konusu olmuş ve ileride bölünmelere neden olmuştur. Sentez’in, 1970’li yıllardan itibaren giderek artan ve özellikle 1986-1997 yılları arasında eğitim ve kültür alanında yaygın kabul gördüğü

görülmekle birlikte (Güvenç vd, 1991, s.76) hiçbir zaman devletin resmi ideolojisi haline dönüşmediği söylenebilir (Turan, 2017).

Neo-liberal eğitim politikalarının bir yansıması olarak 1990'lı yıllarda lise tarih programlarında askeri ve siyasi tarih oranının azaltılarak sosyal ve kültürel tarih konularına daha çok yer verildiği görülmüştür. Barışçıl bir tarihyazım dilinin oluşturulması, tarihte ötekileştirmenin önünü geçilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Turan, 2017, s. 276; Safran ve Dilek (Ed), 2008, s. 19). 1990'lı yıllarda tarih eğitiminde geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak sözlü tarih çalışmalarına, 1993'te Prof. Paul Thompson'un Tarih Vakfı'nda, düzenlediği sözlü tarih atölyesi ile başlanmıştır. Vakıf, aynı yıl Kültür Bakanlığı'nın desteğiyle toplumsal tarih açısından önemli tanıkların yaşam öykülerinin video ile kayıt altına alındığı ilk sözlü tarih projesini hayata geçirmiştir (Turan, 2017, s. 277). Bu dönemde tarih eğitime yönelik akademik toplantılar da artmıştır. Bu toplantılardan ilki 1994'te Buca'da gerçekleştirilen Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları sempozyumudur. Daha sonra 1995'te Boğaziçi Üniversitesinde Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu sempozyumu ile devam etmiştir. Son olarak 1998 yılında İstanbul'da, Goethe Enstitüsü ile Alman George Eckert Uluslararası Ders Kitapları Enstitüsü birlikte bir toplantı düzenlenmiş ve Fransız ve Alman tarih ders kitaplarının düzeltilme sürecinde bulunmuş kişiler sunumlar yapmışlardır.

Sovyetler Birliği'nin 1991'de dağılmasının ardından bağımsız kalan Orta Asya'daki Türk Cumhuriyetleri ile eğitim alanında da ortak çalışmalar başlatılmıştır. Bunlardan birisi, 1992 yılında ortak tarih programı geliştirme çalışmasıdır. Ortak çalışmalar bağlamında, 1993'te gerçekleştirilen 14. Şura'ya Türk Cumhuriyetlerinin ve topluluklarının bakanları ve temsilcileri de katılmıştır. Türk Cumhuriyetleri ve toplulukları ile eğitim ve öğretim alanındaki ilişkilerin geliştirilerek devam ettirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu çalışmanın Türk Milli Eğitimine yansıyan yönü ise 1993-1994 eğitim-öğretim yılında lise Tarih I ve II ders kitaplarında Türk dünyası ile ilgili konu başlıklarının görünmesi şeklinde olmuştur. Türk Cumhuriyetleri ile yakınlaşmayı hızlandıracak araç olarak 1991-1992 öğretim yılında uygulamaya geçen Ders Geçme ve Kredi Sistemi ile birlikte seçmeli olarak Genel Türk Tarihi dersi okutulmaya başlanmıştır (Turan, 2017, s. 278).

Türk-İslam Sentezi döneminde Eskiçağ tarihi, Anadolu tarihi ile sınırlandırılmış Mezopotamya, Mısır ve Doğu Akdeniz medeniyetleri ise Anadolu'nun birer uzantısı

olarak değerlendirilmiştir. Dünya ve Avrupa'daki tarihsel gelişimlere ayrılan sayfa sayısı ise ders kitabının %10'unu geçememiştir (Yazıcı, 2011, s. 216). Tarih ders kitaplarında Türk-İslam Sentezinin etkisi Kredili Sistem döneminde artmıştır. Bu durumun yansıması ise zorunlu olarak okutulan Tarih I ve Tarih II derslerinin konu içeriklerine benzer içeriğe ve daha detaylı anlatıma sahip olan üç yarıyıllık Genel Türk Tarihi ile iki yarıyıllık Osmanlı Tarihi ve İslam Tarihi derslerinin seçmeli ders olarak okutulmaya başlanması ortaya koymaktadır (WEB1). Ders Geçme ve Kredi Sistemi 1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılmıştır.

“Bu dönemde okutulmaya başlanılan Genel Türk Tarihi, Osmanlı Tarihi ve İslam Tarihi gibi seçmeli dersler yürürlükten kaldırılrsa da Ders Geçme ve Kredi Sistemi döneminde hazırlanan Tarih I ve Tarih II ders kitaplarının okutulmasına yapılandırmacı yaklaşımın liselerde uygulanmaya başlandığı 2008-2009 öğretim yılı öncesine kadar devam edilmiştir. Tarih dersi öğretiminde, 2008'den günümüze kadar geçen süreçte uygulanan tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitaplarında Türk-İslam Sentezi yaklaşımının varlığını hâlen sürdürdüğü görülmektedir” (Turan, 2019, s.635- 636).

1.3.5. Muhafazakar İslâmcı Dönem (2010-.....)

3 Kasım 2002'de yapılan genel seçimle Türkiye'de koalisyon hükümetleri dönemi son bulmuş, Adalet ve Kalkınma Partisi, TBMM'de tek başına hükümet oluşturabilecek çoğunluğa ulaşmıştı. 2007, 2011 ve 1 Kasım 2015 genel seçimleriyle de AK Parti'nin tek başına iktidarının devam etmesi Cumhuriyet tarihi boyunca tüm tek parti iktidarlarında olduğu gibi ekonomiden eğitime ve anayasal sisteme kadar pek çok alanda önemli dönüşümlerin yaşanmasına neden olmuştur (Yazıcı, 2017, s. 369). Sağcı partilerin darbeler dışında kalan uzun zamanlı iktidarlarında resmî kurumlardaki tarih düşüncesinin Türk-İslam merkezli anlayışla desteklendiği görülmüştür. AK Parti iktidarlarında tarih öğretimi ve ders kitaplarında Osmanlı geçmişi denildiğinde İslamcı yaklaşım etkin olmuştur. Bu durum aslında Türk-İslamcı anlayışın yerini İslâmcı bir tarih algısına çevrildiğinin de göstergesi olarak değerlendirilebilir (Özcan, 2011, s. 101). 2000'lerin başında liberal bir Türk- İslâmcı tarihyazımı ve dünyaya entegrasyon gibi süreçler söz konusu olmuşsa da 2010'dan sonra muhafazakâr demokrasi anlayışının, otokrat İslamcı bir anlayışa evirildiği göze çarpmaktadır.

“2010 sonrasında, Cumhuriyet’in kuruluş yıllarına ilişkin tarih anlayışı ile tarihyazımı anlayışını AK Parti iktidarları döneminde karşıladığı düşünülen söylem Yeni Türkiye söylemidir. Bu söylemin ortaya çıkışı AK Parti iktidarının mevcudiyeti ile eş zamanlı bir koşut olmasa da gerek siyasetçiler gerekse entelektüellerin bu dönemin iklimini ifade etmeye çalışırken söz konusu sözcüğü etkin bir biçimde kullandıklarını gözlemlemek mümkündür. İktidar partisinin, yönetime geldikten sonra yürüttüğü politikalar, siyasî anlayış ve diğer pek çok icraatı bağlamında öncüllerinden farkını ortaya koyması bağlamında sıklıkla başvurduğu bu söylem aynı zamanda yeni bir milliyetçilik düşüncesi, tarih anlayışı ve kurgusu ile tarihyazımı anlayışına da denk düşmektedir” (Özgültekin, 2019, s. 65).

Tanıl Bora’ya göre, AK Parti’nin, Yeni Türkiye kavramını 2010’dan sonra sıklıkla kullanmaya başlaması, bu söylemin bir güç ve özgüven iddiasını, statükoyu sona erdirmeye ve yenilikçilik isteğini kitlelere göstermek istemesiyle ilişkilidir. Günümüzün Yeni Türkiye’si, yeni’nin kadimi diriltme enerjisi kapsamında statüko karşıtlığının, bir “status quo ante” (daha önceki statüko) savunusuna dönüşmesi açısından önemli görülmelidir. Eskiye canlandırarak yenilenen Türkiye’nin, temel referansı bu dönemde Osmanlı olmuş ve Osmanlı Tarihi merkezli yeni bir tarihyazımı geliştirmiştir (Bora, 2018, s. 11-15).

“1950’lerden itibaren gelişen siyasi anlayış kapsamında, pek çok millet ve topluluğun gölgesinde huzurla yaşadığı düşünülen Osmanlı Devleti’nin, Müslüman Türklerin kurduğu en büyük ve etkili devlet olarak görüldüğü bir dönem başlamıştır. Osmanlı, AK Parti açısından muhafazakâr yaşam tarzını da temsil etmekle birlikte hâkim iktidarın millet anlayışında Cumhuriyet’in seküler ulus anlayışıyla girdiği hesaplaşmada da başvuracağı olumlu bir örnektir. AK Parti’nin millet anlayışı bağlamında kurmak istediği model ülke, lider ülke politikalarından dolayı Osmanlı Devleti’nin sahip olduğu halifelik kurumunun İslam ülkeleri üzerinde var olduğu düşünülen etkisi de önem taşımaktadır. Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde yaratılan Osmanlı imgesi ve Türklerin Osmanlı öncesi tarihine yapılan olumlu vurguya benzer şekilde, AK Parti de “Tek parti” dönemini bir düşman imgesi olarak yaratıp onun öncesindeki Osmanlı dönemine güzellemede bulunmuştur” (Özçelik, 2013).

Bu bağlamda tarih öğretimi özellikle de Osmanlı tarihi merkezli olarak yeniden yapılanmıştır. 2018’de yenilenen tarih dersi öğretim programları ile birlikte 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında neredeyse yalnızca Osmanlı tarihi anlatılmaktadır. Osmanlı, İslam hoşgörüsü ve kardeşliğinin huzur içinde yaşatıldığı bir devlet olarak görülmektedir.

İktidar partisinin millet anlayışının unsuru olarak İslâmcılık, Osmanlı'daki haliyle ele alınmaktadır. Osmanlı tarihi alanından seçilen imajlar, siyasi argümana dönüşmektedir. İstanbul'un fethi, Fatih Sultan Mehmet, Müslüman Türk, hoşgörü imgeleri bu dönemde yoğun olarak işlenmeye başlanmıştır. Bu yönleri ile değerlendirildiğinde iktidarın Osmanlı tarihini kendi siyasal anlayışını geliştirmek için değerlendirdiği görülmeye başlanmıştır (Özçelik, 2013).

Bu dönemde siyasi argümanlar tarihsel sürecin vazgeçilmez gerçekleri olarak da toplumun önüne serilmeye başlanmıştır. Bir siyasi parti lideri de olan Cumhurbaşkanı, siyaseten Türkiye'nin karşılaştığı ifade edilen iç ve dış tehditleri Türk ve İslam tarihindeki zor dönemler ile karşılaştırmıştır.

“Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın söylevlerinde dile getirdiği cümlelerle Malazgirt, Fetih, Kurtuluş Savaşı gibi olaylar halen varlığını sürdüren ve canlılık barındıran unsurlar haline gelmiş, Cumhurbaşkanının bu olayların kahramanları olan Alparslan, Fatih ve Atatürk'le aynı konumda bulunduğu ve nitelik olarak aynı tehlikelere karşı mücadele etmekte olduğu söylemi pekiştirilmiştir” (Özgültekin, 2019, s. 86).

Türkiye Cumhuriyeti'nde var olan milliyetçiliklerde çoğunlukla modernist bir perspektifin varlığı kabul edilmiştir. Ancak kurucu dönemden farklı olarak AK Parti milliyetçiliğinin, Tanzimat ve Cumhuriyet kavrayışını da aşarak bir tür yeni Osmanlıcı bir aidiyet kurmaya çalıştığı gözlenmiştir (Özgültekin, 2019, s. 90-91). İslâmcı muhafazakârlar için Osmanlı bir altın çağ, Kemalistler için ise karanlık çağdır. Osmanlı yerine tek partili yılları koyduğumuz vakit roller yer değiştirir ancak metot değişmez. İki tasavvurun da dünyaları siyah beyazdır, bu dünyalarda başka renklere ve tonlara yer yoktur (Çalen, 2013, s. 16). Osmanlı tarihi siyasal İslamcılığın milliyetçi akımlarla yakınlığı bağlamında önemli bir işlev görmüş ve Türkiye'de Müslüman milliyetçiliği ile İslamiyet olmadan düşünülemeyecek olan Türk imgesi Osmanlı geçmişinde buluşmuştur (Özçelik, 2013, s. 126).

“Osmanlı, AK Parti'nin millet anlayışının temelini oluşturan tarihi bağlamında tayin edici bir zaman ve mekân uğrağı olarak görünmüştür. Osmanlı'nın tarihi, coğrafi konumunu güncel siyaset açısından kullanma bağlamında Yeni-Osmanlıcılık, millet anlayışının özelliklerine ilişkin önemli veriler sunmuştur; Osmanlı'nın iç ve dış politikadaki durumu üzerine yapılan olumlu yaklaşımlar, Türk sağının topluma vaatleri için kendine bir tarihsel kaynak sağlamıştır. Muhafazakâr ve dindar taşra,

kendisini siyasal ve kültürel alandan dışladığını düşündüğü Cumhuriyet'in Batıcı-seçkinciliğine karşı, Osmanlı mirasına sahip çıkmayı, kendini onunla irtibatlandırmayı önemli bir seçkinlik statüsü olarak görmüştür" (Mert, 2004, s.416).

AK Parti'nin, 1920 Ruhu ve Millî Mücadele vurguları dışında, kurucu Cumhuriyet milliyetçiliğini yeniden ve farklı biçimde yorumladığını, Cumhuriyet tarihi boyunca dışarıda bırakılmış görünen kitleler ile bütünleşmek için bunu kullandığını, köklü imparatorlukların geçmiş birikimini referans göstererek Türkiye'nin bölgesel ve evrensel rollerini yeniden belirlediği göze çarpmıştır (Özgültekin, 2019, s. 79).

Tanıl Bora'ya göre siyasal İslâmcı gelenek için Osmanlı'nın varisi olmak, hilafet tartışması da hesaba katılırsa doğal bir görev olarak görülmektedir. Bu yaklaşım içinde Osmanlı nostaljisi zamanla modern ve milliyetçi bir emperyal veya irredantist tahayyüle dönüşmüştür (Bora, 2012, s. 136).

"Kemalizm'den önce İslâmcı bir tarih tasavvuru ve muhafazakâr tarihçiliğe temel teşkil edebilecek tarih yazımı örnekleri mevcuttur ancak Cumhuriyet dönemi İslâmcı-muhafazakâr tarih tasavvuru büyük ölçüde Kemalist tarihçiliğe tepkinin ürünüdür her ikisinin de birbirinin içine geçtiği noktalar olmakla birlikte milliyetçi-muhafazakâr tarih tasavvuru ile karıştırılmamalıdır. Kıdem farkından dolayı İslâmcı muhafazakâr tarihçilik kendini Kemalist tarihçiliğe göre kurgulamış, bağımlı ve savunmacı bir reddiye tarihçiliği olmuş ve dolayısıyla varlık sebebini teşkil eden Kemalist tarihçiliğin zaafalarını da büyük ölçüde kopyalamıştır" (Çalen, 2013, s. 16).

Daha Kemalizm'in en sert zamanlarında bile iyi Osmanlıların Türk addedilmesiyle başlayan bu süreç, 1950'lerde özellikle Türk milliyetçiliğiyle İslam dinini bağdaştırmak isteyen kesimlerde hız kazanmıştır. Bu durumun tam manasıyla bir akıma dönüşüp ivme kazanması 1980 darbesi sonrasında ortaya çıkan Türk-İslam sentezinin çeşitli evrelerinde gerçekleşmiştir.

"Mevcut hükümetin son birkaç yıllık süre içinde değişen dünya konjonktüründe bağımsızlık iddiaları geliştikçe Türkiye'nin bölgesel bir güç olarak da Osmanlı İmparatorluğu'nun tek ve doğrudan varisi olduğunu ispat edebileceğine inanmasıyla birlikte artık Osmanlıcılık neredeyse bir devlet ideolojisi mertebesine çıkarılmış durumdadır. Osmanlıcılık yeni ortaya çıkmış bir akımdan çok, türlü şekillerde zaman içinde kabuk değiştirmiş ve giderek güçlenmiş bir milliyetçilik türü haline gelmiştir" (Eldem, 2013, s. 280).

İlgili literatüre göre Cumhuriyet dönemi boyunca tarihyazımı ve tarih öğretimi değerlendirildiğinde, Cumhuriyetin ilk yıllarında, Osmanlı'dan kalma öğretim düzeni ve içeriğin devam ettiği görülmüştür. 1930 sonrasında ise, Türk tarihinde ilk kez özgün bir tez üretme çabası olan Türk Tarih tezi ortaya çıkmıştır. Tez'in üretildiği dönem itibarıyla anlamlı görünen amacı ulus-devlet ile gelişen bir Türk toplumu oluşturmaktır. I. Dünya savaşı sonrasında Türkiye Cumhuriyeti ile eş zamanlı ortaya çıkan ulus devletlerin Anadolu coğrafyası üzerinde tarihten atıfla hak iddiaları söz konusu olmuştur. Türk Tarih Tezi bir yandan Türk milletinin kimliğine yönelik tarihyazımına öncülük ederken diğer yandan da farklı devletlerin Anadolu toprakları üzerinde hak iddialarına cevap bulma arayışındır. Neticede günümüzde anlamını yitirmiş dahi olsa etkisini yitirmeyen bir tarihyazımı ortaya çıkmıştır.

Atatürk sonrasında, İnönü döneminde Hasan Ali Yücel ile gelişen Hürmanist anlayış, "Kutsal Anadolu" topraklarını değışen dünya şartları ve arkeolojik, tarihsel buluntular eşliğinde daha da parlatma çabası içindedir. Türk tarih tezinde Batı'nın öykündüğümüz Helenistik mirasının beşığı aslında Anadolu'dur. Hürmanist anlayış çok uzun süre etkili olmaz, yine Anadolu merkezli ortaya çıkan ve Orta Asya'dan beslenen Türk-İslamcı yaklaşım döneminde etkisini kaybeder. Türk-İslamcı anlayış ilk olarak Demokrat parti iktidarı döneminde, siyaset ile birlikte popüler tarihin etkin olmasıyla beraber ortaya çıkmıştır. Demokratik koşulların gelişmesi sonrasında özgür yayıncılığın ve üniversitelerin gelişmesi ile birlikte de öncü isimleri sayılmaya başlanabilir. Türk demokrasi tarihinde ilk darbe 1960 sonrasında ise tüm dünyada olduğu gibi, ikinci dünya savaşı sonrası sosyalist akımların etkin olması Türk tarihyazımına alternatif getirmesi üzerine karşıt olarak da Türk-İslamcı tarih yazımının daha da gelişmesini sağlar. Devlet yöneticilerinin de desteğinin alındığı özellikle MC hükümetleri döneminde kendini hissettirir. 12 Eylül 1980 sonrasında da etkisini giderek daha da arttırır. 2000'lerin başında muhafazakâr demokrasi sloganıyla iktidara gelen siyasi parti, 2010 sonrasında ise tarihyazımı ve tarih öğretimini Türk-İslamcı tarih yazımından aldığı destek ile "Yeni Osmanlı" bir anlayışa doğru taşımış ve günümüzde de bu anlayış devam etmiştir. Türk tarihyazımı ve tarih öğretiminin devrin siyasi algılarından etkilendiğı görülmekte ve bu sebeple de günümüze kadar üzerinde ittifak edilmiş, konsensüs sağlanmış bir tarih öğretimi ile tarihyazımından bahsetmek mümkün değildir. Türkiye'de siyasetten yoğun bir biçimde etkilenen tarih öğretimi için her siyasi iktidar değışikliğinde ve değışen siyasi

koşullar altında geçmişten gelen farklı bir anlayışın “yeni” tarih öğretimi anlayışı olarak sunulması muhtemel görünmektedir.

1.4. Cumhuriyet Döneminde Lise Tarih Dersi Öğretim Programları ve Tarih Ders Kitapları

Bu bölümde Cumhuriyet Dönemi boyunca etkin olan tarih anlayışları çerçevesinde gelişen ve değişen tarih dersi öğretim programları ile tarih ders kitapları sunulmuştur. Bu amaçla 17 tarih dersi öğretim programı ile 22 tarih ders kitabı incelenmiştir.

1.4.1. Türk Tarih Tezi Dönemi Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Osmanlı’dan beri kullanılan tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitapları yerine yenilerinin yazımı başlamıştır. Ulus devlet merkezli bu yeniden yazım süreci, 15 Temmuz 1923’te toplanan ilk Heyet-i İlmiye’nin ardından 1924’te Ankara’da toplanan ikinci Heyet-i İlmiye’de ders programları, ders kitapları, ders saatleri, öğretim yılının süresi ve esasları ile devam etmiştir (Ergün, 1999, s. 74). 1924’te, bütün sınıflarda haftalık 30’ar saat şeklinde ders programları hazırlanmış, tarih dersleri haftalık ders çizelgelerinde ortaöğretimin ikinci kademesinde dördüncü, beşinci sınıflarla, altıncı sınıf fen şubesinde haftada 2 saat, altıncı sınıf edebiyat şubesinde ise haftalık 4 ders saati şeklinde düzenlenmiştir. (Koçak, 1998, s. 78). 1924 yılı tarih dersi öğretim programında Osmanlı döneminden gelen hükümdarlık ve saltanat ile ilişkili konular çıkartılmış yerine ise, Türkiye Devleti’nin Kuruluşu, İstiklâl Savaşı’nın Tarihi, Sevr ve Lozan Antlaşmaları, Hilafetin Kaldırılması, Cumhuriyetin İlanı gibi konular eklenmiştir (Ergün, 1999, s. 192).

Talim- Terbiye Kurulu Başkanlığınca 22 Mart 1926’da kabul edilen ve 3.4.1926’da yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 2. maddesine istinaden Milli Talim ve Terbiye Heyeti kurulmuştur. 1927’de yürürlüğe giren tarih dersi öğretim programı da Millî Talim-Terbiye Heyeti tarafında yazılan ve Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuasında yayınlanan ilk programdır. Bu programda, liselerde haftalık ders saati 32’ye ders saatine çıkarken tarih dersleri de haftalık ders çizelgelerinde lise 1, lise 2 ve lise 3. sınıf fen şubelerinde haftalık 2, lise 3 edebiyat şubesinde ise haftalık 3 ders saati olarak düzenlenmiştir (Koçak, 1998, s. 81).

Tablo 1: Türk Tarih Tezi Dönemi Tarih Dersleri Haftalık Ders Saati

Haftalık Ders Çizelgesi	Lise 1	Lise 2	Lise 3	
			Fen	Edebiyat
1924	2 saat	2 saat	2 saat	4 saat
1927	2 saat	2 saat	2 saat	3 saat
1931	2 saat	2 saat	2 saat	3 saat

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo1'e göre, Türk Tarih Tezi döneminde haftalık tarih ders saati sayısı, edebiyat şubelerinde, fen şubelerine göre 1 ders saati fazladır. Lise 1, Lise 2 ve Lise 3 fen şubelerinde 2'şer saat, Lise 3 edebiyat şubelerinde ise 1924'te 4, 1927 ve 1931'de ise 3'er saattir.

Nisan 1931'de Türk Ocaklarının kapanması üzerine kurulan Türk Tarihi Tetkik Heyeti, 15 Nisan 1931'de devletin kurumsal çatısı altında bir tüzel kişilik haline dönüştürülmüş ve Türk Tarih Tezinin yürütücülük görevi de bu kuruma verilmiştir (Çapa, 2017; Kabapınar, 2002). Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin hazırladığı 4 ciltten oluşan bir tarih ders kitabı seti, 1931'den itibaren liselerde okutulmaya başlanmıştır (Çapa, 2017, s. 100). Bu süreçte liselerde haftalık ders saati sayısı 34'dür. Tarih dersleri haftalık ders çizelgesinde lise 1, lise 2 ve lise 3 fen bölümünde haftada 2, lise 3 edebiyat bölümünde haftada 3 ders saatidir. Tarih dersinin haftalık ders saatleri içinde ağırlığı, toplam ders saati içinde lise 1 ile lise 2 ve lise 3 fen bölümünde % 6.2, lise 3 edebiyat bölümünde % 9.4'tür. (Koçak, 1998, s. 88).

TTTC tarafından yazılan, MEB tarafından 1931'de basılan, "Tarih III, Yeni ve Yakın Zamanlarda Osmanlı-Türk Tarihi" başlığını taşıyan ders kitabında Osmanlı Tarihi 5 ünite altında ele alınmıştır.

Tablo 2: Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti, Tarih III- 1931.

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
I. Ünite: Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu	23 sayfa	%15,33
II. Ünite: Osmanlı İmparatorluğu	34 sayfa	%22,66
III. Ünite: İmparatorluğun İnhitâtı; Tevakkuf (Duraklama) Devri (1579 -1683)	9 sayfa	%6
IV. Ünite: İmparatorluğun İnhitâtı; Ricat (Gerileme) Devri (1683-1792)	19 sayfa	%12,66
V. Ünite: İmparatorluğun İnhilali ve İnkırazı (1792- 1919)	65 sayfa	%43,33

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 2’ye göre, 18. yüzyıl Osmanlı tarihi ve sonrası en yoğun yer ayrılan kısımdır. Devrin şartları gereği yeni bir devlet kurulurken diğerinin eksiklerini göstermek bağlamında konuların işlendiği görülmektedir. Tarih-III ders kitabında kültür ve medeniyet konuları ile siyasi-askeri tarih içeriği dönemin makbul padişahları dönemlerinde incelenmiş, diğer dönemler ise atlanmış veya kötü gösterilmiştir (Wirth, 2003, s. 45). Ders kitabında, siyasi-askeri içerik ile kültür-medeniyet konularına ilişkin başlıklar ancak alt başlıklarda ayırt edilmektedir. I. Ünite olan Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu ana başlığının altında, “Osmanlı Türklerinin menşei” (1 sayfa), “Osmanlıların zuhurunda. Anadolu’nun ahvali” (1 sayfa); “Anadolu Selçukları ve Selçuk Feodalitesi” (1 sayfa); “Osman Bey” (2 sayfa); “İlk devlet teşkilatı, para, ilk muntazam ordunun esası, içtimai teşkilat, arazi taksimatı, şehirlerin idaresi” (2 sayfa) şeklinde sunulmuştur (TTTC, 1931, s. 8-9). Bu alt başlıklar, yani kültür-medeniyet konularının siyasi tarih merkezli anlatısı ve devlet teşkilatı merkezli bir kültürel tarih anlatısı, Cumhuriyet devri boyunca tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarında da aynen devam etmiştir.

“Tarih öğretiminde medeniyet ve kültür konuları denildiğinde, ya da bunun tarihi söz konusu olduğunda, iktidarı elinde tutan devlet merkezli bir yorum hatta bizatihi devletin kendi kurumsal yapısı anlaşılmaktadır. Oysaki medeniyet ve kültür insan topluluklarının uzun yıllar boyunca edindikleri, karışık görünen ama aslında çok katmanlı kompleks yapılar olmasına rağmen devletlerin yönetim tercihleri ile yönetim pratiklerinden etkilenmiştir” (Şimşek, 2017).

Ders kitabı içindeki konu başlıklarında kültür ve sosyal hayata en fazla yer ayrılan II. Ünite’nin başlığı olan “Osmanlı İmparatorluğu” içinde yoğun siyasi anlatım göze çarparken, kültür- medeniyete ait başlıklar yalnızca yedi sayfa yer kaplamaktadır. Alt başlıklara göz atıldığında, “Fatih Sultan Mehmet: İstanbul’un fethi ve Osmanlı İmparatorluğu’nun kuruluşu” (2 sayfa); “İmparatorluğun dâhili teşkilatı: Fatih Mehmet Kanunun, gayrimüslim tebaaya müsaadeler” (2 sayfa); “Fatih devrine kadar ve Fatih devrinde Osmanlı Türk harsı” (3 sayfa), “Süleyman devrinde Osmanlı ülkesinin genişliği, nüfusu ve serveti, siyasi, idari ve içtimai teşkilatı; Sultan Süleyman Kanunnamesi” (2 sayfa), “Kanuni devrinde Osmanlı harsı” (2 sayfa), “Saray hayatında ihtişam; israf ve entrikalar; Osmanlı içtimai tabakalarının hayatı; inhitat ve inkıraz tohumları” (4 sayfa), şeklinde sunulmuştur (TTTC, 1931, s. 9-10). Fatih dönemi “Türk harsı” denilirken, Kanuni dönemi “Osmanlı harsı” ifadesinin kullanımı da devrin padişahlarına bakışla

bağlantılıdır. İlk ünite, Osmanlı Devletinin Kuruluşu diye başlarken ikinci ünite İstanbul'un fethi sonrasında var olan gelişmelerin anlatıldığı bölümün Osmanlı İmparatorluğu diye başlamış olması dikkat çekmektedir. 1993 tarih dersi programı dâhil olmak üzere, tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitaplarında benzer konu sıralaması ve tanımlamalar söz konusudur. Ders kitaplarındaki konu sırası ve içeriğindeki değişim ilk olarak 1942'de gerçekleşmiştir. Buna göre, önce ilgili yüzyıl siyasi olayları ardından da kültür-medeniyet konu başlıkları açılır. Bu durum 2007 tarih dersi öğretim programına kadar aynı şekilde devam etmiştir.

Ders kitabında, siyasi-askeri tarih içeriğinin yoğun olduğu da göze çarpar. Kitabın içeriğinde içeriğinde, kültür-medeniyet başlıklarına ve konularına oldukça az yer verilmiştir. İlk baskısında 6 renkli tablo, 10 renkli harita ve 136 resim bulunmaktadır. Kitabın sonuna Osmanlı hükümdarlarının nesep cetveli, kronoloji cetveli ve indeks eklenmiştir. Kitapta konu içeriği 152 sayfa yer kaplamaktadır. Toplam ders kitabı sayfaları içinde konu içeriğinin Osmanlı Klasik Dönemine ayrılan kısmının sayfa sayısı 63'tür, ders kitabının %41'ini oluşturmaktadır. Osmanlı Klasik Dönem anlatısı siyasi-askeri merkezli devam etmiştir. Bu durum dönemin tarih anlayışı ile uyumlu görülmektedir.

1.4.2. Hümanist Dönem Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları

Atatürk sonrasında, Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü ile birlikte, kurulan ilk kabinede Hasan Ali Yücel, Milli Eğitim Bakanı olmuş ve 1938'den 1946'ya kadar bu görevde kalmıştır. Yücel, eğitim yaklaşımını topyekûn modernleşme ve Anadolu merkezli bir hümanistik anlayışın ortaya çıkması olarak açıklamıştır. 1939'da toplanan I. Maarif Şurasında, hümanizm akımının Avrupa'da antik Yunan ve Latin kaynakların ele alınıp incelenmesinden yola çıktığı hatırlatılarak, Türkiye'de de aynı kaynakların çevirisine başlandığı vurgulanmış ve bu doğrultuda okullarda antik Yunan ve Latin dillerinin öğretilmesi gündeme getirilmiştir. Bakanlık, 1940'da liselerin birinci sınıflarından başlamak üzere edebiyat ve fen şubelerinin yanı sıra Klasik Şube'nin açılmasına karar vermiştir. Şubenin ilk olarak Ankara Erkek Lisesi, Galatasaray ve Vefa Erkek Liselerinde açılması planlanmış (Talim ve Terbiye Dairesine Kuruluna ait 1940'da 186 sayılı numaralı kararı) ancak uygulama uzun soluklu olmamıştır. Batı'nın yaşadığı Rönesans tarzı bir yeniden doğuşun bu topraklarda oluşumu için klasik dünyanın ürettiği eserlere karşı var

olan ihtiyaç gösterilmiş ve klasik döneme ilişkin kitapların tercüme faaliyetleri devam etmiştir (Yıldırım, 2017, s. 134-136; Şeritoğlu, 2019, s. 14-15).

1943'te gerçekleşen II. Maarif Şurası'nda, lise tarih ders saatlerinin sayısının arttırılması gerektiği ve liselerin 4 yıla çıkartılması gerektiği üzerinde durulmuştur. 1949'da 4. Millî Eğitim Şûrası'nda verilen karar ile liselerde eğitim-öğretim 4 yıla çıkartılmış, ancak söz konusu karar 1952'de uygulamaya konulabilmiştir. Tarih dersleri, 1947 yılı 3. Maarif Şurası ile 1949'da gerçekleşen 4. Milli Eğitim Şurasında haftalık ders çizelgelerinde lise 1, lise 2'de haftada 2 ders saati, lise 3 edebiyat, fen bölümlerinde haftada 3 ders saati olarak düzenlenmiştir. 1947 yılında şura kararları gereği haftalık toplam ders saati tüm sınıflarda 28'dir. 1949 şura kararları gereği haftalık toplam ders saati lise 1 ve lise 2'de 29, lise 3'de ise edebiyat ve fen şubelerinde haftalık 34'tür (Koçak, 1999, s. 90).

Tablo 3: Hümanist Dönem Tarih Dersleri Haftalık Ders Saati

Haftalık Ders Çizelgesi	Lise 1	Lise 2	Lise 3	
			Fen	Edebiyat
1947	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat
1949	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3'e göre, Hümanistik dönemde haftalık tarih ders saati tüm lise 1 ve lise 2'lerde 2, lise 3'te ise 3'tür.

Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından 1931'de basılmış olan ders kitaplarının öğretmenler, aileler ve öğrenciler tarafından eleştirilere uğraması üzerine Türk Tarih Kurumu tarih ders kitapları hakkında var olan pedagojik kaygıları gidermek için 1936 itibariyle ders kitaplarını gözden geçirmek zorunda kalmıştı. İnönü döneminde lise tarih ders kitapları yeniden hazırlanmış ve üç cilt 1942'de son cilt ise 1945'de basılmıştır (Yıldırım, 2017, s. 138).

“Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde, etkili olan anlayış olarak Hümanizm yeni resmi tarih anlayışının tarihyazımı ve öğretimi anlayışı çerçevesinde ders kitaplarına belirgin bir şekilde yansımıştır. Osmanlı tarihi alanında, Türk Tarih Tezi'nin aksine geçmişle barışmaya dönük adımlar atılırken, Osmanlı geçmişine değinen yeni eserlerde desteklenmeye başlanmıştır. Hasan Ali Yücel'in girişimleriyle 1940 yılında Tanzimat'ın yüzüncü yıldönümünü anmak amacıyla basılan kitap Osmanlı tarihine ilişkin resmî anlayışın kırılmasının sembolü olarak değerlendirilmiştir” (Yıldırım, 2017, s. 137).

Lise 1 ders kitabında ağırlığını hissettiren Hürmanizm ve Anadolu merkezli anlayışın yanında lise 2 ve lise 3 ders kitaplarında Osmanlı tarihi anlatısının genişlemiş ve Türk tarihi merkezli olarak yazımı devam etmiştir.

Lise 3. sınıflarda okutulmak üzere 1942’de MEB tarafından basılan ve Arif Müfid Mansel, Cavid Baysun ve Enver Ziya Karal tarafından yazılan Yeni ve Yakın Çağlar Tarihi kitabı, 14. ile 20. yüzyıl arasında Osmanlı ve Avrupa tarihini paralel biçimde anlatmaktadır. Kitap, 212 sayfadan, 6 ana başlığı altında 15 kısımdan (14. yüzyılda Osmanlı, 14. yüzyılda Avrupa gibi) oluşmaktadır. Her bölüm Osmanlı Devleti ve Avrupa olarak iki alt başlığa ayrılmış; 18. ve 19. yüzyıldan itibaren ise, ABD’de ve Uzak Doğu’da yaşanan gelişmelere de yer verilmiştir (Yıldırım, 2017, s. 155).

Tablo 4: Tarih III- Yeni ve Yakın Çağlar, 1942

Bölüm İsmi	Alt başlık	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
XIV. Asır	XIV. Asırda Osmanlı Devleti	12 sayfa	%5,6
	XIV. Asırda Avrupa	5 sayfa	%2,4
XV. Asır	XV. Asırda Osmanlı İmparatorluğu	15 sayfa	%7
	XV. Asırda Avrupa	10 sayfa	%4,9
XVI. Asır	XVI. Asırda Osmanlı İmparatorluğu	20 sayfa	%9,7
	XVI. Asırda Avrupa	16 sayfa	%7,5
XVII. Asır	XVII. Asırda Osmanlı İmparatorluğu	13 sayfa	%13
	XVII. Asırda Avrupa	6 sayfa	%2,8
XVIII. Asır	XVIII. Asırda Osmanlı İmparatorluğu	20 sayfa	%9,7
	XVIII. Asırda Avrupa	11 sayfa	%5
	XVIII. Asırda birleşik Amerika devletleri	2 sayfa	%1
XIX. Asır	XIX. ve XX. Asırlarda Osmanlı İmparatorluğu	32 sayfa	%18,5
	XIX. ve XX. Asırlarda Avrupa	23 sayfa	%12
	XIX. ve XX. Asırlarda Birleşik Amerika Devletleri	1 sayfa	%0,5
	XIX. ve XX. Asırlarda Uzak Şark ve Hindistan	2 sayfa	%1

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4’e göre sayfa sayısı olarak en zengin içerik 19-20. yüzyıla ilişkin konu başlığı altındadır. Osmanlı klasik dönemine ayrılan yer ise siyasi-askeri tarih ile sosyal-kültürel tarih ayrımı yapılmaksızın, 14-15-16-17-18. yüzyıl ana başlıklarının altında sunulmuştur. Her bir ana başlığın altında önce siyasi-askeri bölüm sonunda ise sosyal-kültürel tarihin anlatıldığı konulara kültür ve medeniyet başlığı altında yer verilmiştir. Siyasi-askeri tarihin anlatımının baskın olduğu görülmektedir. Örneklendirmek gerekirse, birinci ana başlık olan XIV. Asırda Osmanlı Devleti’nde 12 sayfa konu içeriğinin, 8 sayfası siyasi-

askeri anlatıma, 6 sayfası ise kültür-medeniyet konularına ayrılmıştır. XVI. Asır ana başlığı altında ise 20 sayfa konu içeriğinin, 14 sayfası siyasi-askeri anlatıma, 4 sayfası kültür-medeniyet konularına, 2 sayfası da yine siyasî içerik olarak değerlendirilebilecek olan imparatorluğun zayıflama sebeplerine ayrılmıştır.

Toplam 212 sayfadan oluşan olan ders kitabında 188 sayfa konu içeriği anlatılmaktadır. Osmanlı klasik dönem konularının anlatıldığı toplam sayfa sayısı 76'dır. Kitap içeriğinin %40'ını oluşturmaktadır (Mansel, vd, 1942). Kitapta dikkati çeken önemli bir nokta, Osmanlı Devleti ile Avrupa, Amerika veya Uzak Doğu'da yaşanan tarihsel, toplumsal ve ekonomik gelişmelere dengeli bir biçimde yer verilmiş olmasıdır. Daha sonraki dönemlerde kullanılan ders kitaplarında bu oran, Osmanlı tarihi lehine değişmiştir (Yıldırım, 2017). Bir başka önemli detay da Türk Tarih Tezi döneminde olduğu gibi kuruluş sonrasında, Fatih ve İstanbul'un fethi ile birlikte İmparatorluk hitabının kullanılmasıdır. Kültür-medeniyet anlatısı, yine devlet merkezli işlenmiştir. 14. yüzyılda Osmanlı adlı ilk bölümde "Osmanlı Kurumları" alt başlığı altında ordu, hanedan gibi kurumsal başlıklar üzerinden kültür-medeniyet konuları anlatılmıştır. Aynı ana başlık altında, ilk kez kültür-medeniyet başlığını atan ders kitabında, bu alt başlık altında anlatılan konu ise 3 sayfa devam eden "Türkleştirme ve İslamlaştırma" konusudur. (Mansel vd, s.III).

Ders kitabının Osmanlı tarihine yaklaşımında öne çıkan Türklüğe fazlaca yapılan vurgudur. 14. yüzyıl Osmanlı siyasetinin temel amacı Türk birliğinin tekrar kurulması olarak değerlendirilmektedir (Mansel vd, 1942, s. 5). Yine kitabın pek çok yerinde "Osmanlı" yerine "Osmanlı Türkleri", daha çok da "Türkler" ifadesi kullanılmaktadır. Bunun yanında kitapta Türklüğü yüceltici ve Türklere ilişkin kullanılan özcü nitelemeler dikkati çekmektedir. Hatta 17. yüzyıl anlatımına kadar Avrupa tarihi ile ilişkili başlıkların altında dahi Türkler ile ilişkili ara başlıklar eklenmiştir. Örneğin, 14. Asır Avrupa Tarihi başlığının altında "Türklerin Avrupa'ya geçişi", 15. Asır Avrupa Tarihi altında "İstanbul'un Türkler tarafından alınması", 16. Asır Avrupa Tarihi altında "Reform ve Türklerin müsamahacılığı" anlatılmıştır (Mansel vd, s. 4-5). Osmanlıların Rumeli ve Anadolu'da genişlemesi ve güçlenmesi Osmanlı Türklerinin üstünlüklerine ve Osmanlı kurumlarının mükemmelliğine bağlanmakta; Osmanlıların cesaret, kahramanlık, doğruluk gibi Türk ırkının öz karakterini (Mansel vd, 1942, s. 8) taşıdığı ifade edilmektedir. Kitapta ayrıca klasik dönem Osmanlı kurumlarından, yönetim anlayışından

oldukça pozitif bir anlayış ile söz edilmektedir. Genel anlamda halkını koruyan, gözeten, haklarını koruyan bir devlet imgesinin kitabın pek çok yerinde ön plana çıkarıldığı görülmüştür (Yıldırım, 2017, s. 156).

1930’larda, Osmanlı Klasik Dönem tarihine göreceli bir mesafede durulan hatta kimi noktalarda olumsuzlanan yaklaşımın bu dönemde yavaş yavaş terk edilmeye başlandığı görülmüştür. Kardeş katli meselesiyle bağlantılı bir biçimde ders kitabında, padişahın erkek kardeşlerine karşın idam yetkisini kullanabilmesinin aslında Batılıların iddia ettikleri şekilde kaba, sert ve barbarca bir model olmadığı şeklinde savunulduğu görülmektedir (Mansel vd, 1942, s. 26). Osmanlıların askeri başarılarının anlatımında çok daha coşkulu bir dilin kullanıldığı fark edilmiştir. İstanbul’un fethi konusu işlenirken; Fatih’in gemileri karadan yürüterek Haliç’e indirmesi “akılları durduracak kadar büyük bir iş” (Mansel vd, 1942, s. 21), Fethin kendisi dünyada misli görülme­yen bir heyecan (Mansel vd, 1942, s. 23) uyandıran, Türk ve İslam âlemini sevinç içinde çalkalandıran olay olarak sunulmuştur.

1.4.3. Çok Partili Hayata Geçiş Dönemi Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları

Çok partili siyasi hayat döneminin başlangıcı olan 1945 gelişmeleri CHP iktidarının eğitim-öğretim yaklaşımının devamı niteliğinde ve Hümanizm merkezlidir. 1950’de Demokrat Parti iktidarının başlamasıyla birlikte Batı ile yakınlaşabilmek adına, Batı’nın tarihinin anlatılması gerektiğine inanılır ve anti-laik bir görünüm sergilese de Batı yanlısı politikalar üretilmiştir. Siyaseten millî bir anlayışının olduğunu vurgulayan Demokrat Parti’nin bu söylemi tarih dersi öğretim programlarına, tarih ders kitaplarına yansıyan bir değişim doğurmamıştır. Bu dönemde Batı merkezli, hümanizmden esinlenen tarih ders kitapları bir önceki dönemin de etkisiyle üretilmeye devam etmiştir (Copeaux, 2000, s. 82).

“Tebliğler Dergisi’nin 11 Ağustos 1952’de yayınlanan 707 sayılı nüshasında tüm ders kitaplarının basımında dikkat edilmesi gereken kurallar ile ilgili şartname devreye girmiştir. Bu belgede kültür-medeniyet tarihi derslerine ayrılan yerin siyasi-askeri tarih anlatımına verilen yerden daha az olmaması gerektiği ifade edilmiştir. Demokrat parti döneminde, 1936 programı bir çerçeve içine oturtulmuş, ders kitaplarında anlatılması beklenen konu başlıkları (ana başlık-alt başlıklar dâhil)

programlarda belirtilmiş, bunun sonucu olarak da tarih dersi öğretim programlarında değişiklik yapılmamışsa da tarih ders kitaplarında değişim gerçekleşmiştir” (Tunçay, 1998, s. 282; Kaya, 2005, s. 20).

1949’da 4. Millî Eğitim Şûrasında alınan karar gereği liselerde öğrenim süresi, 1952’de 4 yıla çıkmış, bu değişimle birlikte liselerde edebiyat-fen ayrımına dördüncü sınıflarda başlanmıştır.

Osmanlı tarihi anlatımının, 4 yıllık eğitim-öğretim döneminde lise 2 ve lise 3. sınıfların ders kitaplarına bölündüğü görülmektedir. Osmanlı kuruluş dönemi, İstanbul’un fethine kadar olan kısımlar lise 2 düzeyinde işlenmiş, Fetih sonrası 20. yüzyıla kadar olan kısım ise lise 3 ders kitabına alınmıştır. Bu sayede Osmanlı Klasik dönemi anlatısı iki sınıf düzeyinde işlenmiştir. Tarih dersleri, haftalık ders çizelgelerinde lise 1, lise 2, lise 3 ile lise 4. sınıf edebiyat şubesinde 2 ders saatidir. Haftalık toplam ders saati sayısı bütün sınıflarda 32’dir saattir. Tarih dersinin ağırlığı, her sınıfta % 6.2’dir (Koçak, 1999, s. 91). 1954-1955 eğitim-öğretim yılında Celal Yardımcı’nın Milli Eğitim Bakanlığı döneminde liselerin üç yıl olarak yeniden düzenlenmesiyle tarih ders kitaplarında içerik değişmemiş ve konular 3 yıllık plan göre dağıtılmıştır (Akça Berk, 2017, 180).

1956’de yayınlanan tarih ders programı incelendiğinde, 1952 tarih dersi öğretim programı ile üniteler, konu başlıkları ve içeriğin aynı olduğu görülür. 1952 ve 1956 ders programlarında haftalık toplam ders saatinin liselerde 32 olduğu görülür. 1952’de tarih dersleri lise 4 fen kolu haricinde tüm sınıflarda haftada iki saattir. 1956’da ise tüm sınıflarda fen kolu dâhil olmak üzere haftada 2 saat şeklinde düzenlenmiştir. (Koçak, 1999, s. 94). Liselerin önce dört yıl olması sonrasında 3 yıla indirilmesinin tarih dersleri içeriğine ve ders kitaplarına yansıyan konulara bir etkisi olmamıştır.

Tablo 5: Çok Partili Hayata Geçiş Dönemi Tarih Dersleri Haftalık Ders Saati

Haftalık Ders Çizelgesi	Lise 1	Lise 2	Lise 3		Lise 4	
			Fen	Edebiyat	Fen	Edebiyat
1952	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	---	2 saat
1956	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	Liseler 3 yıla indirildi, 4. Sınıflar kapatıldı.	

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 5’e göre, liselerde haftalık tarih ders saatleri çok partili siyasi hayat döneminde 2 olarak devam etmiştir.

Demokrat Parti, Cumhuriyet Halk Partisinden farklı olarak liberal politikalar benimsemiştir. Bu yaklaşıma uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı ders kitabı basımı politikaları da değişmiş, 1950-1951, eğitim-öğretim yılında ders kitabı basımını serbest bırakmıştır (Alaca, 2016, s. 6). 1950’lerin başında Arif Müfid Mansel-Cavit Baysun-Enver Ziya Karal’ın birlikte telif ettikleri iki tarih ders kitabı okutulmuştur. Emin Oktay ve Niyazi Akşit’in tarih ders kitapları 1952’den sonra yayınlanmıştır. 1957-1958 Öğretim yılından itibaren lise-I’de yedi, lise-II’de altı, lise-III’de sekiz yeni tarih ders kitabı yayınlanmıştır. Bahsi geçen yeni tarih ders kitaplarının yazarları da, E. Ziya Karal, E. İnal- N. Ormancı, Bedriye Atsız- Hilmi Oran, M. Kâmil Su- Kâmil Su, F. Yazgan- N. Serdarlar, N. Akşit- E. Oktay ve Enver Behnan Şapolyo olmuştur. (Çapa, 2014, s.69).

Türkiye’de liselerin 4 yıl eğitim vermeye başladığı 1952’de Remzi Kitabevi tarafından basılan Emin Oktay’ın yazdığı “Lise 2-Ortaçağlar” ders kitabında İslam öncesi Türk tarihi, Türk-İslam tarihi, Osmanlı kuruluş ve Avrupa Ortaçağı anlatılmıştır. Toplam 250 sayfa olan kitapta Osmanlı Klasik Dönem tarihi ile ilgili konu başlıkları 200. sayfadan başlamıştır. 13- 14. yüzyıl Osmanlı kuruluş dönemi tarihinin anlatımı ile başlayan klasik dönem anlatısında öncelik ve ağırlık siyasi-askeri konulardadır. Sonrasında sosyal-kültürel içeriği barındıran konu başlıkları görülmektedir. Osmanlı Klasik Dönem tarihine ilişkin konular “XIV. Yüzyılda ve XV. Yüzyılın İlk Yarısında Osmanlı Devleti’nin Kültür ve Uygarlığı” başlığı altında anlatılmıştır. Toplam 250 sayfa olan ders kitabında 35 sayfa boyunca (%14) Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatılmaktadır.

1952’de yine Remzi kitabevi tarafından basılan Emin Oktay’ın hazırladığı “Tarih III-Yeni ve Yakınçağlar” tarih ders kitabı, Osmanlı tarihinde Fatih Sultan Mehmet (İstanbul’un Fethi) ve sonrasını, 20. yüzyıl gelişmeleri dâhil Avrupa ve Amerika ile Uzakdoğu tarihini 6 ünite altında 192 sayfada ele almaktadır.

Tablo 6: Tarih III-Yeni ve Yakınçağlar, 1952

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
I. Ünite: XV. Yüzyılın Son Yarısında Osmanlı İmparatorluğu	37 sayfa	%12
II. Ünite: XV. ve XVI. Yüzyıllarda Avrupa	35 sayfa	%11,8
III. Ünite: XVI. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu	37 sayfa	%12
IV. Ünite: XVII. Yüzyıl	41 sayfa	%12,3
V. Ünite: XVIII. Yüzyıl	60 sayfa	%19,6
VI. Ünite: XIX. ve XX. Yüzyıllar	95 sayfa	%32,3

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 6'ya göre, ders kitabında Osmanlı Klasik Dönem tarihine ayrılan yer, siyasi-askeri tarih ile sosyal- kültürel tarih ayrımı yapılmaksızın, 14-15-16-17-18. Yüzyıl ana başlıklarının altında sunulmuştur. 17. yüzyıl itibariyle Osmanlı siyasi tarihi, Osmanlı kültür tarihi ve Avrupa tarihi üniteler içinde eş zamanlı anlatılmıştır. Bir önceki dönem ile karşılaştırma yapıldığında ders kitabının ve Osmanlı tarihi konularının anlatıldığı sayfa sayısının arttığı göze çarpar. Ana başlığın altında önce siyasi-askeri, sonrasında bölüm sonunda sosyal-kültürel tarihin anlatıldığı konulara kurumlar, kültür ve medeniyet alt başlıkları ile yer verilmiştir. Toplam 305 sayfa olan kitapta, Osmanlı Klasik dönemine ayrılan toplam sayfa sayısı 112'dir. Oran olarak da ders kitabının %37'sini oluşturmaktadır.

Programlar ve ders kitabı değerlendirildiğinde, siyasi-askeri tarih anlatısında Türk tarihi merkezli anlatım devam etmektedir. Osmanlı-Bizans ilişkileri denilen bir ara başlık sonrasında ise, Türklerin Rumeli'ye Geçmeleri ve Türklere Karşı Yapılan Haçlı Seferleri gibi ara başlıkların Osmanlı kuruluş döneminde kullanılması bunun göstergesidir (Oktay, 1952, s. 206-207-208). Osmanlı kuruluş dönemi itibariyle bir Türk devleti olarak görülmektedir. Hümanist dönem ders kitabı olan Mansel vd. yazdığı gibi "Osmanlı" yerine "Osmanlı Türkleri", daha çok da "Türkler" ifadesi kullanılmış, hatta "Türkler" kelimesi çok daha yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Osmanlılar ve Türkler ifadelerinin birbirine girdiği pek çok metne de rastlamak mümkündür; I. Murat Bey (Hüdavendigâr) padişah olduğu zaman Ankara'da bulunan Ahiler, Karamanoğullarının kışkırtmasıyla isyan ederek 1354 yılından beri Osmanlıların elinde bulunan Ankara'yı aldılar. Murat Bey önce Ankara'yı geri aldı. Sonra Rumeli'ye geçerek Bizanslıların Türkleri Rumeli'den atmak için hazırladıkları bir orduyu Sazlı Dere (Pınarhisar ile Babaeski arasında) denilen yerde yendi (1363). Bu zafer üzerine Edirne, Türklerin eline geçti (Oktay, 1952, s. 207). Bu ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla da, Osmanlının Türklüğüne yapılan vurgu, Ahiler ve Karamanoğullarında karşımıza çıkmamaktadır. Osmanlı dışındaki diğer unsurlar Türklük sahasının dışında şeklinde vurgulanmıştır.

Türk Tarih Tezi'nin ilk ders kitaplarından Hümanist döneme ve Türk-İslam sentezi döneminde 1980'lere kadar tarih ders kitaplarında Osmanlı Klasik Dönem tarih anlatısında kuruluş dönemi Osmanlı devleti diye tanımlanırken, İstanbul'un fethi sonrasında Fatih Sultan Mehmet ve devamındaki konularda Osmanlı İmparatorluğu ifadeleri önem kazanmıştır (TTTC, 1931; Mansel vd. 1942, Oktay, 1952; Oktay, 1962).

Osmanlı Türkleri ifadesi de aynı şekilde devam etmiştir. Türk Tarih Tezi öncesinde de Osmanlı tarihi noktasında benzer anlatımları ders kitaplarında görmek mümkündür. Niğbolu savaşının anlatıldığı 1930 tarihli Emin Çavlı'nın kitabında; Türkler Avrupa'nın hemen her milletine mensup bu müttefik orduyu gerek askeri maharetleri gerekse de cüret ve cesaretleri ile mağlup etmişlerdir (Çavlı, 1930, s. 201). Benzer ifadeler yine Ali Reşat'ın 1928'de hazırladığı kitapta olan Umumi Tarih III karşımıza çıkar karşımıza çıkar; Petro, On ikinci Şarl'ın Türkiye'de kalmasından korktuğu için İsveç kralının tardını talep etti (Ali Reşat, 1928, s. 97). Tuna'yı geçen Türk ordusu Falcı Falsen köyü üzerine yürüyordu. Çar Prut üzerine ric'ate çalışırken Türkler Rus ordusunun her taraftan ihata ettiler. (Ali Reşat, 1928, s. 98). İlgili kitapta, toplam 96 kez Türk ifadesi geçmektedir. Osmanlı tarihi anlatımında Türk Tarih Tezi öncesi dönemden, Türk-İslam sentezi dönemine kadar devrin şartları gereği değişime uğrasa da "Türk" merkezli bir anlatım söz konusu olmuştur.

1.4.4. Türk- İslâm Sentezi Dönemi Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları

Türkiye Cumhuriyeti'ni 1960-1980 arasında idare eden hükûmetler tarih öğretimini siyasî ve politik söylemlerini gerçekleştirebilmek için bir araç olarak kullanmaya çalışmış, ancak yaşanan siyasî ve ekonomik kaoslardan dolayı bu amaçlarında yeteri kadar başarılı olamamışlardır. Bu yıllarda tarih öğretiminin disiplin dışı amacı olarak görülen makbul vatandaş yetiştirmek en önemli hedef olarak görülmüş, tarih eğitiminin disiplin içi amaçlarına yönelik etkinliklere ise sadece birkaç bilim insanının yazdığı ders kitaplarında rastlanmıştır (Akbaba, 2017, s. 217).

Dünyada 1980'e kadar devam eden soğuk savaş yıllarında Türkiye'de siyaset Süleyman Demirel'in genel başkanlığındaki AP'nin temsil ettiği "sağ" ile Bülent Ecevit'in genel başkanlığındaki CHP'nin temsil ettiği "sol" arasında devam eden çetin bir mücadele zemininde devam etmiştir. Bu dönemde Türkiye'de seçimler sonrasında oluşan koalisyonlar ve kısa süreli hükümetler, ülkenin siyasi ve ekonomik görünümünü iyice bozmuştur. Çok sık yaşanan hükümet değişikliklerini Milli Eğitim Bakanlığı üzerinden de görmek mümkündür. 1971-1980 yılları arasında 9 bakan, 11 defa da Talim Terbiye Kurul başkanı değişmiştir (Alaca, 2015, s. 8).

Türkiye’de ortaya çıkan sosyal ve siyasi huzursuzluk ortamında hükümetler Milli Eğitim Bakanlığı üzerinden kendi hükümet politikalarını uygulamak istemişlerdir. Özellikle M.C. hükümetleri, hazırlanan tarih dersi öğretim programlarında milliyetçi söylemler ve detaylara önem vermiş ve bu söylemleri yansıtmışlardır. Ancak sık gerçekleşen hükümet değişimleri her hükümet değişimi ile birlikte öğretim programlarında gerçekleşen değişim hedeflenen sonuçların ortaya çıkmamasına sebep olmuştur (Akbaba, 2017, s.212-213).

“Türk Milli Eğitim Sisteminin yeniden düzenlenmesi amacıyla, 1970’te gerçekleşen 8. Millî Eğitim Şurası’nda Türkiye’de ortaöğretimin ikiye ayrılması gerektiği ve lise eğitiminin ortaöğretimin 2. kademesinde olması kararı alınmıştır. Haftalık ders çizelgelerinde bir değişiklik yapılmadan 1957 lise tarih dersi haftalık ders çizelgesi yeniden basımı yapılarak 1970 lise programı olarak okullara gönderilmiştir. 1971-1972 eğitim-öğretim yılıyla birlikte devreye alınan taslak lise tarih dersi öğretim programı içeriğinde, “Millî Tarih” ve “Millî Kültür”ün, Türk vatandaşının yetişmesinde önemli derecede etkili olacağı düşünülmüş, programın amaç ve direktifleri de metne eklenmiştir” (Koçak, 1999, s. 95-96).

1974’te 9. Milli Eğitim şurası yapılmıştır. Tarih dersi öğretim programlarında detaylı bir içeriği barındıran 1974 yılı programı, 1976-1977 eğitim-öğretim yılı itibariyle devreye alınmıştır. Bu tarih dersi programının daha önce hazırlanan programlardan farklılaşmasını sağlayan önemli özelliği ise, siyasi-askeri tarih içeriğinin azaltılması, kültür-medeniyet konularına içerik olarak daha fazla önem verilmesidir. Programın konu başlıklarına dikkat edildiğinde; Türk Tarihi ve Kültürü, Türk-İslâm Kültür ve Teşkilâtı, Osmanlı Çağı Türk Medeniyeti, Bugünkü Türk Dünyası ünite isimleri alınan kararın uygulamaya geçtiğinin göstergesi sayılabilir (WEB 1). Haftalık ders çizelgelerine göre haftada 30 saat ders verilmekte olan liselerde tarih dersleri Lise 1’de 2, Lise 2’de fen ve edebiyat kollarında 2, Lise 3’de edebiyat ve fen şubelerinde haftalık 3 ders saati olarak düzenlenmiştir. (Koçak, 1999, s. 99- 101).

Mart 1975 ile Haziran 1977 tarihlerinde iktidarda olan hükümet I. Milliyetçi Cephe hükümeti olarak tanımlanır. Bu hükümet döneminde tarih ders programlarında yapılan değişikliklerle, Türk kültürü ile uyumlu olmadığı düşünülen bölümler ve üniteler değiştirilmiş, Türk milletinin insanlık, ilim ve bilime yaptığı katkıların öğretimi ile özgün ve milli bir dil politikasının yürürlükte olmasının önemi dile getirilmiştir.

“Bu bağlamda, 76-77 eğitim-öğretim döneminde Türk tarihinde gerçekleşen tarihsel olay ve gelişmelerin temelinde ekonomik değil manevî sebeplerin etkin olduğu vurgulanması kararı alınmıştır. Bu değişiklik doğrudan Türk-İslam sentezi tarihyazımının hükümet iradesinde etkin olmasıyla ilişkilidir. Yine bu yıllarda, tarih ders kitaplarının basımı özel sektörden alınmış ders kitapları hükümet kontrolünde MEB tarafından basılmaya başlanmıştır. Alınan bu karar da dönemin muhalefeti tarafından eleştirilmiş, tarih ders kitaplarında Türk- İslam sentezi tarihyazımının etkinliğinin arttığı söylenmiştir” (Akbaba, 2017, s. 215- 216).

Nitekim bir sonraki hükümet zamanında bu ders kitapları değiştirilmiştir. I. Milliyetçi Cephe Hükûmeti döneminde 1975’te alınan tek kitap uygulaması kararına bağlı olarak lise üçüncü sınıflar için tarih ders kitabı Yılmaz Öztuna tarafından yazılmış, 1976’da MEB tarafından 200.000 adet basılmıştır. Tarih Lise III ders kitabı ana başlık olarak “Osmanlı Tarihi” ve “Avrupa Tarihi” konularını ele almaktadır. Kitap 4 ünite ve 478 sayfadan oluşmaktadır. Konu anlatımının 419 sayfalık yer kapladığı kitapta üniteler, sayfa sayıları ve yüzdelik oran Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7: Tarih III, 1976

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
I. Ünite: Osmanlı İmparatorluğu’nun Siyasi Tarihi	193 sayfa	% 46,06
II. Ünite: Yeni ve Yakınçağlarda Batı Dünyası	59 sayfa	% 14,08
III. Ünite: Osmanlı Çağdaş Türk Medeniyeti	161 sayfa	% 38,43
IV. Ünite: Bugünkü Türk Dünyası	6 sayfa	% 1,43

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 7’ye göre, Osmanlı Tarihi ile ilgili konular 354 sayfadan oluşmakta ve kitabın % 84,49’luk kısmını oluşturmaktadır. Kitabın sonunda Osmanlıların Soy Kütüğü ve Saltanat Tarihleri şeması (s. 439-440), Bibliyografya (s. 441-443) ve Küçük Tarih Sözlüğü (s. 445-478) yer almaktadır (Akbaba, 2017, s. 237-238). Kitabın farklı sayfalarında kaynağını belirtmeden dönemin demografik yapısına, devletlerin hâkimiyet sahalarına, güç dengelerine yönelik pek çok istatistikî bilgi verilmiştir. Türk-İslam tarihyazımı düşüncesinin en net örneklerinden birisi sayılabilecek ders kitabında, Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısı siyasi-askeri bağlamda 140 sayfa, Türk medeniyeti altında sosyal-kültürel içerik ise devlet kurumları, ordu, eyaletler olmak üzere klasik dönem Osmanlı kültürü adına anlatılan 160 sayfadan oluşmaktadır. Ders kitabı içinde Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısı toplamda %71,5 gibi yüksek bir yüzdeye ulaşmaktadır.

“Ocak 1978’de iktidara gelen III. Ecevit hükümeti zamanında, hükümet programında var olan eğitim kısmında ilgi çekici detay “Son yıllarda yaygınlaşan ulusal ve çağdaş birliği sarsıcı ders kitapları kaldırılacaktır.” söylemidir. Dönemin ideolojik tartışmaları nedeniyle 1978’de değişen tarih dersi öğretim programı kapsamında, Yılmaz Öztuna’nın yazdığı Tarih III ders kitabı yürürlükten kaldırılmıştır. Daha önce lise 1, lise 2 ve lise 3. sınıf tarih derslerinde okutulan N. Akşit ve E. Oktay tarafından yazılan tarih ders kitapları herhangi bir değişikliğe uğramadan tekrar kullanılmaya başlanmıştır” (Akbaba, 2017, s. 216).

1978 tarih ders programında tarih dersleri lise 1 ile lise 2 fen- edebiyat kollarında haftalık 2’şer saat, lise 3 fen-edebiyat kollarında ise haftalık 3’er saattir (Koçak, 1999, s. 103).

Türk-İslam Sentezi anlayışı, 12 Eylül 1980 darbesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı’nca benimsenmiş, tarih dersi öğretim programlarında sentez esas belirleyici haline gelmiştir. 1982 geçici programı sonrasında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan 1983 tarih dersi öğretim programı, 1983-1984 eğitim ve öğretim döneminden itibaren devreye alınmıştır. Türk tarihi ile Türk medeniyeti tarihine ağırlık verileceği ifade edilen bu programla birlikte; “Türk tarihine, kültür ve uygarlığına geniş biçimde yer vererek, Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içerisindeki şerefli geçmişini, insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve uygarlığının gelişimindeki büyük payını öğretip kavratma” temel hedef belirlenmiştir. Diğer dünya uluslarının geçmişinin bahsedildiği konu başlıklarında ise, Türk tarihi ile karşılaştırmalar yapılacak ve dünya tarihi açısından önemleri ölçüsünde işleneceği de karara bağlanmıştır. Bu tarih dersi öğretim programının bir diğer hedefi de lise öğrencilerine dönük olarak ifade ettiği darbe öncesinde toplumsal olaylara atıfla sorun çıkartmak yâ da sorunun bir parçası olmak yerine sağduyulu hareket eden bir kişilik geliştirmek olduğu şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 1983; Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 22-23). Bu tarih dersi öğretim programının, daha önce hazırlanan programlara göre önemli bir farkı da sınıf ve ünite dağılımında oranların yüzde olarak belirtilmesidir (WEB 1).

1983’ten itibaren Türkiye’de iktidar partisi olan ANAP’ın temel politikası; manevi değerleri korumak, AB ve küreselleşme sürecine entegre yolunda önemli adımlar atma, Doğu-Batı sentezi oluşturmak ve tıpkı Batı’da olduğu gibi sivil toplum anlayışını geliştirmek üzerine kurulmuştur. Bir yandan AB ve küreselleşmenin etkisi altında liberal politikalar geliştirilirken bir diğer yandan da manevi değerlerin vurgusu önem

kazanmıştır. Bu değerlerin yanında liberalizm ilkesiyle 1983'te uygulamaya konulan yeni tarih dersi öğretim programı Anavatan Partisi'nin iktidar olduğu yıllarda yürürlükte kalmıştır (Koçak, 1999, s. 104-105; Ulusoy, 2011, s.50-51; Çencen, 2017, s. 254). 1983 tarih dersi öğretim programında Tarih dersleri çizelgelerde her sınıf düzeyinde haftalık 2'şer saattir. 1985-1986-1987 lise haftalık ders dağıtım çizelgesinde her sınıf düzeyinde haftalık toplam ders saatleri değişse de tarih dersleri haftalık çizelgelerde 2'şer saattir (Koçak, 1999, s. 105).

“1983'te uygulanan tarih öğretim programının amaçlarında; milletini, yurdunu seven, Türk büyükleri, Türk tarihi ve geçmişiyle gurur duyan, geçmişi köklü bir millet tarihine sahip olmanın özgüvenini yaşayan ve Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı genç bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Yeni yetişecek nesillerin ortak bir kültür ve değerler bütünü etrafında kenetlenmesine ve milli birliğin sağlanmasına çalışılmıştır (Çencen, 2017, s. 257). 1988'de gerçekleşen 12. Milli Eğitim Şurası'nda genel, mesleki ve teknik ortaöğretimde tarih dersinin öğretimiyle ilgili kararlar alınmıştır. İnsanın manevi yapısı ve düşünce dünyasının oluşumunda önemli yeri olan tarih derslerinin içeriğinin oluşturulurken, hedeflenen insan tipinin yetiştirilmesi için dersin bilgileri ezberletmektense, kişiyi düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmesinin ve buna uygun davranış kazandırmasının amaçlandığı söylenmiştir” (Ayaz, 2009, s. 43-44).

12 Eylül 1980 darbesi, 1983'te hazırlanmış tarih dersi öğretim programının motivasyon kaynağı olmuş, tarih öğretimi de yeni bir toplumsal ve siyasal düzen içinde kontrol altına alınmak istenmiştir. Eğitim ve öğretimle, genç bireylerin istendik davranış ve beceriler kazanması hedeflenmiştir (Güngör, 2005, s. 141). 1983 tarihli bu tarih dersi öğretim programı, kredili sistemin başladığı, 1993-1994 eğitim- öğretim dönemine kadar Milli Eğitim Bakanlığı okul ve kurumlarında yürürlükte kalmıştır.

İlgili dönemde Osmanlı tarihi dersleri Lise 2 ve Lise 3 ders kitaplarında bulunmaktadır. 1990 tarihli Veli Şirin tarafından yazılmış olan Lise 2 ders kitabında, Türklerin İslamiyet'e girişi ve Talas Savaşı ile başlayıp II. Murat döneminin sonuna kadar Osmanlı Devletinin kuruluş dönemini 5 ünite altında 192 sayfada ele alınmaktadır. Kitabın son ünitesinde Osmanlı Tarih konularına geçiş yapılmış, V. Ünite olan Osmanlı Devleti (50 sayfa) şeklinde kitap içeriğinde yer bulmuştur (Turan, 2017). İlgili ders kitabı 200

sayfadan oluşmuş, Osmanlı tarihi kuruluş dönemine ayrılan yer ise toplam içeriğe göre % 25'tir.

1987'de Yeni Doğu Veb Ofset'in bastığı Veli Şirin tarafından yazılan lise III tarih ders kitabında, 15. yüzyıl Osmanlı tarihiyle birlikte konu anlatımı başlamış, 17-18-19-20. yüzyıl Osmanlı ve I. Dünya savaşı anlatıldıktan sonra II. Dünya savaşına kadar işlenmiştir.

Tablo 8: Lise Tarih III- 1987, Ders Kitabı

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
I. Ünite: Osmanlı İmparatorluğu Tarihi (1451-1579)	117 sayfa	%44
II. Ünite: XV. ve XVI. Yüzyıllarda Avrupa Tarihi	19 sayfa	%8
III. Ünite: XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa	60 sayfa	%22
IV. Ünite: XIX. Yüzyıldan I. Dünya Savaşı Sonuna Kadar Kalan Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa	62 sayfa	%23
V. Ünite: II. Dünya Savaşı	8 sayfa	%3

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 8'e göre, ders kitabının içinde daha önceki dönemlerde görüldüğü gibi, karşılaştırmalı şekilde Avrupa tarihine yer verilmiştir, 1950 ve 1960'larda olduğu gibi, ağırlıklı olarak siyasi-askeri tarih anlatımı yer almış, kültür-medeniyet konularına bölüm sonlarında yer verilmiştir. Seçili kültür-medeniyet konuları da ağırlıklı olarak da 1930'lardan beri olduğu gibi devlet yönetimi ile ilgili olan toprak yönetimi, ordu ve maliyedir. Toplam 266 sayfadan oluşan kitapta Osmanlı klasik dönem konuları ise, 120 sayfa anlatılmış, ders kitabı içinde toplam ağırlığı % 45'tir.

Ders kitabında ilgi çeken noktalardan birisi sıklıkla kullanılan Yavuz Sultan Selim Han ve Kanuni Sultan Süleyman Han hitaplarıdır. Padişah isimlerinin sonuna eklenen han kullanımının ders kitaplarında ilk temsili, Mansel vd. yazmış olduğu 1942 ders kitabında gözümüze çarpmıştır; “..Mekke'nin ve Medine'nin ve Kudüs'ün Yemen'in ecdadının fethettikleri daha birçok Diyar'ın sultanı ve padişahı Sultan Bayazıt Hanoğlu Sultan Selim Han oğlu Sultan Süleyman Han'ım .Sen ki Franke vilayetinin kralı françeskusun..” (Mansel vd, 1942, s. 60).

1990'lı yıllarda iktidara gelen partilerin eğitim politikalarında “millî kültür, millî kimlik, millî ve manevî değerlere” yapılan atıflara ve bu dönemde basılan tarih ders kitaplarının kapsam, dil ve tarihi olayların ele alınış biçimine bakılırsa 1990'lı yıllarda da Türk-İslam Sentezi merkezli bir tarih eğitiminin gerçekleştirildiği söylenebilir. Ancak sentezin

1990'lı yılların resmî ve tek tarih eğitimi politikası haline geldiğini iddia etmek yanlış olur. Zira bu dönemde gerek parti programlarında gerekse Milli Eğitimin amaç ve programlarında “çağdaşlık, laiklik ve Atatürk ilkelerine” yapılan atıflarda bir değişiklik olmamıştır. Bu dönemde basılan ders kitapları arasında daha önceki dönemlerde okutulan pek çok kitabın yer aldığı, Niyazi Akşit, Emin Oktay, Hilmi Oran gibi farklı dünya görüşlerine sahip yazarların eserlerinin okutulduğu görülmüştür. Bu nedenle 80'lerin devamı olarak 90'lı yılları laiklik ve çağdaşlaşmayı ön plana çıkaran Kemalizm ile dönemin şartları gereği Türk-İslam sentezini harmanlayan bir dönem olarak tanımlamak daha doğrudur. Burada kastedilen özel şartlar; sosyalizm ve onun etkileridir ki “ortak düşman” ile daha etkili mücadele edebilmek amacıyla Kemalizm ile Türkçü ve İslamcı akımlar arasında geçici bir ittifakın kurulmasıdır (Kaplan, 1999). SSCB'in dağılması ile varlık sebebini yitiren bu ittifak, 28 Şubat 1997 post-modern darbesi ile “laiklik karşıtı düşüncelerin yaygınlaştığı” gerekçesi ile fiilen bozulmuştur (Turan, 2017, s. 279-280).

1992'de zorunlu Tarih 1-2 dışında seçmeli dersler arasında 10. sınıflar için Genel Türk Tarih 1-2-3 dersleri ile 11. sınıflar içinde Osmanlı Tarihi 1-2 dersleri programları hazırlanmıştır. Osmanlı tarihi 1-2 dersleri için hazırlanan ders programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 08.07.1992 tarih ve 192 sayılı yazısıyla, “Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan 6 kredi saatlik “Tarih 1-2” ders programları denenip geliştirilmek ve 1992-1993 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Konular işlenirken de Talim Terbiye Kurulunun 8.7.1983 tarih ve 108 sayılı kararı ile kabul edilip 29.08.1983 tarih ve 2146 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmış olan “Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı” amaç ve açıklamalarına bağlı kalınacağı ifade edilmiştir. Ünitelerde 24.04.1986 tarih ve 95 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile kabul edilip 30.06.1986 tarih ve 2212 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Atatürkçülük ile ilgili konulara yer verilecektir (Alaca ve Yıldırım, 2021, s. 437). 1993 tarihli bu program, 1998 yılında da aynı şekilde yayımlanmıştır.

Ünitelerin program içindeki payı da ders programında ifade edilmiştir. Buna göre en yüksek ağırlık kültür-medeniyet konularına ayrılmış olarak görünmektedir. Ancak pratikteki uygulama yani ders kitaplarına yansıyan tablo tarih dersi öğretim programından farklıdır. Siyasi tarih konu başlıkları sırasıyla 1998 ders kitabında Siyasi Tarih I %14, 2 ve Siyasi Tarih II ise %15,8 olarak işlenmiştir. 2003 tarih ders kitabında ise Siyasi Tarih

I %14, 2 ve Siyasi Tarih II ise %15,8 olarak işlenmiştir. Kültür-medeniyet konularında ise 1998’de Devlet yönetimi % 15,5, Osmanlı Toplumu ve Osmanlı Ekonomisi konuları ise %10,7 ve % 10,8 oranında işlenmiştir. Eğitim ve Öğretim başlığına ise %8,7 oranında yer verilmiştir. 2003 tarih ders kitabında ise Devlet Yönetimi % 12,8, Osmanlı Toplumu ve Osmanlı Ekonomisi konuları ise %9 oranında işlenmiştir. Kültür-medeniyet konularından bir diğeri olan, Eğitim ve Öğretim başlığına ise %7,1 oranında yer verilmiştir. Bu durumdan anlaşıldığı kadarıyla programdan farklı olarak ders kitaplarında siyasi tarih anlatımı artmış, kültür-medeniyet konuları azalmıştır.

Genel Türk Tarihi dersleri için hazırlanan ders programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 08.07.1992 tarih ve 192 sayılı yazısıyla “Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan 12 kredi saatlik “Genel Türk Tarihi 1-2- 3” ders programları denenip geliştirilmek ve 1992-1993 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere devreye alınmıştır. Konular işlenirken de Talim Terbiye Kurulunun 8.7.1983 tarih ve 108 sayılı kararı ile kabul edilip 29.08.1983 tarih ve 2146 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmış olan “Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı” amaç ve açıklamaları esas alınacaktır (Alaca ve Yıldırım, 2021, s. 416) kararı ile ilan edilmiştir.

Osmanlı Tarihi Dersleri için hazırlanan ders programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 08.07.1992 tarih ve 192 sayılı yazısıyla “Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan 8 kredi saatlik “Genel Türk Tarihi 1-2-3” ders programları denenip geliştirilmek ve 1992-1993 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere devreye alınmıştır. Konular işlenirken de Talim Terbiye Kurulunun 8.7.1983 tarih ve 108 sayılı kararı ile kabul edilip 29.08.1983 tarih ve 2146 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmış olan “Ortaöğretim Kurumları Tarih Programı”nın amaç ve açıklamalarına bağlı kalınacaktır (Alaca ve Yıldırım, 2021, s. 420) kararı ile ilan edilmiştir.

1993’te yeni Tarih 1-2 ders programları ortaya çıkmıştır. Bu programlar 1992’den farklı olarak amaçları belirlenmiş, genel amaçlar ile tarih dersinin amaçları şeklinde ikiye ayrılmıştır. Tarih dersinin amaçları her sınıf düzeyinde farklı bir içerikle oluşturulmuş, üniteler içine amaçlar ile ilişkilendirilen öğrenciden beklenen davranışlar eklenmiştir. Üniteye yer alan konular, ünitenin işlenişi, örnek değerlendirme soruları ve ders dışı

faaliyetler eklenmiştir. Daha önceki yılların program ve ders kitaplarında Osmanlı kuruluş döneminde Osmanlı devleti tanımı varken, İstanbul'un Fethi ve Fatih Sultan Mehmet dönemi ile birlikte konu anlatımında Osmanlı İmparatorluğu ifadeleri geçmekte idi. Bu program ile birlikte Osmanlı Tarih anlatımında en önemli değişiklik ise artık Osmanlı İmparatorluğu ifadeleri kullanılmamaya başlanmıştır.

1993 tarihli bu yeni tarih dersi öğretim programı ile birlikte program ve kitaplarda revizyonlar 2007'ye kadar devam etmiştir (Koçak, 1999; Alaca ve Yıldırım, 2021). 1993 tarih dersi öğretim programında ünitelerin sınıflara dağılımı noktasında yüzdelik değerler yazılıdır. Lise 1. sınıf ders programında ünitelerin program içindeki payı, kültür tarihi ve siyasî tarih olarak belirtilmiştir. Lise 2. sınıf ünitelerinin program içindeki payında lise 1'deki gibi kültür-siyaset ayrımı yapılmamıştır. Lise 2'de Türk tarihi merkezli bir biçimde yüzyıl temelli bir içerik düzenlemesi yapılmıştır (WEB 1). 1993 tarih dersi öğretim programında, ideolojik göndermeler ile Türk-İslam Sentezi ve Atatürkçülük konularında meydana gelen birliktelik konusunda örneklerle rastlamak mümkündür. Tarih I (Köymen ve diğerleri, 1995) ders kitabında "Selçuklular ve Atatürk" başlığını taşıyan okuma parçasının yanında Tarih II (Kara, 1999) ders kitabında da Osmanlı tarihi konuları işlenmesine rağmen, 5 okuma parçasından 4'ü Atatürk hakkındadır (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 22-23).

1993'te ders geçme ve kredili sistem dâhilinde hazırlanan, Koza Yayın tarafından basılan, Osman Çakırtaş'ın yazarlığını yaptığı lise seçmeli dersler grubu içinde haftada 4 kredi saat olarak okutulan 200 sayfadan oluşan Osmanlı Tarihi I ders kitabında "Siyasi Tarih" alt başlığı bulunmaktadır. Osmanlı kuruluştan, I. Dünya savaşının sonuna kadar konular 7 ünite halinde işlenmiştir. Konu anlatımının 174 sayfa devam ettiği ders kitabının, üniteleri, sayfa sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9: Osmanlı Tarihi I, 1993

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1. Ünite: XIV ve XV. YY da Osmanlı devleti	51 sayfa	% 29,3
2. Ünite: XVI. YY da Osmanlı Devleti	27 sayfa	% 15,5
3. Ünite: XV ve XVI. Yy da Avrupa'daki gelişmeler,	23 sayfa	% 13,2
4. Ünite: XVII. Yy da Osmanlı devleti	22 sayfa	% 12,6
5. Ünite: XVIII. Yy da Osmanlı devleti	20 sayfa	% 11,5
6. Ünite: XVII. Ve XVIII. Yy da Avrupa	11 sayfa	% 6,3
7. Ünite: XIX. yy dan Birinci Dünya Savaşı sonuna kadar Osmanlı Devleti	20 sayfa	% 11,5

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 9’a göre, ders kitabı Osmanlı tarihini siyasî içerik başlıklarından hareket ederek anlatmaktadır. 1. ünite içinde okuma parçası olarak “Fatih’in Nutku” bölüm sonuna konulmuştur. Kitabın diğer kısımlarında var olan Atatürk ile ilgili okuma parçaları kapsamında bir karşılaştırma yapılarak 15. yüzyıla özgü bir kavram olmayan “Nutuk” ile birlikte Fatih ile Atatürk özdeşleştirilmiştir.

1993 yılında ders geçme ve kredili sistem dâhilinde hazırlanan Bayrak yayınları tarafından 1996’da basılan ve Altan Deliorman’ın yazarlığını yaptığı lise seçmeli dersler grubu içinde haftada 4 kredi saat olarak okutulan 214 sayfadan oluşan Osmanlı Tarihi II ders kitabında “Kültür- Medeniyet” alt başlığı bulunmaktadır. Her bölüm içinde kronolojik bir kurgu oluşturulmaya çalışılmış ve gelişmeler sunulmuştur. Ders kitabında bulunan ünite, sayfa sayısı ve yüzdelik oranları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Osmanlı Tarihi II- 1993, Ders Kitabı

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1.Ünite: Osmanlı Devlet Teşkilatı ve Yönetimi	69 sayfa	% 32,2
2. Ünite: Osmanlı Toplum Yapısı	21 Sayfa	% 9,8
3. Ünite: Osmanlılarda Ekonomik Hayat	41 sayfa	% 19,1
4. Ünite: Osmanlılarda Eğitim ve Öğretim	37 sayfa	% 17,3
5. Ünite: Osmanlılarda Kültür ve Sanat	46 sayfa	% 21,5

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 10’a göre Osmanlı tarihi II ders kitabında kültür-medeniyet konu başlıklarından oluşmuştur. Sayfa 85’te dinî yapı başlığı altında, millet sistemi, millet sistemindeki değişim, nüfus hareketleri anlatılmaktadır. Millet sisteminin ortaya çıkışı anlatılırken Müslüman Türk kimliğe vurgu yapılmıştır, üç temel millet olarak Ortodokslar, Ermeniler, Yahudiler ifadeleri geçmektedir. Bu saptamada Rum ifadesi geçmezken, yerine Ortodoks kullanılmıştır. Dinî temelli ayrımı vurgulamak için Ortodoks’un yanında Musevi demek yerine ya da Gregoryen demek yerine Ermeni ve Yahudi denilmiştir. Millet sisteminde değişim ise, dış müdahaleler alt başlığı ile birlikte verilmiş durumdadır ve 19. yüzyıl konu başlıkları içinde anlatılmaktadır.

1998’de Meram Yayıncılık tarafından basılan Şenol Kalaycı’nın yazarlığını yaptığı zorunlu lise 2 tarih ders kitabında, Osmanlı tarihinin kuruluşundan itibaren konu anlatımı başlatılmış, siyasi tarih konuları çerçevesinde 20. yüzyıl Osmanlı siyasi tarihine kadar anlatım yapılmıştır. Karşılaştırmalı tarihe yer vermek adına Osmanlı’nın ilgili yüzyılının

sonrasına da Avrupa tarihi eklenmiştir. Toplam 233 sayfa konu anlatımının yer aldığı ders kitabında var olan üniteler, sayfa sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Tarih Lise 2- 1998, Ders Kitabı

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1. Ünite: Osmanlı Siyasi Tarihi-1 (1300-1600)	33 sayfa	%14,2
2. Ünite: Avrupa Tarihi-1 (1300-1600)	14 sayfa	%6,8
3. Ünite: Osmanlı Siyasi Tarihi-2 (1600-1922)	38 sayfa	%15,8
4. Ünite: Avrupa Tarihi-II (1600-1918)	14 sayfa	%6,8
5. Ünite: Osmanlılarda Devlet Yönetimi	36 sayfa	%15,5
6. Ünite: Osmanlı Toplumu	25 sayfa	%10,7
7. Ünite: Osmanlı Ekonomisi	28 sayfa	%10,8
8. Ünite: Osmanlılarda Kültür ve Sanat	25 sayfa	%10,7
9. Ünite: Osmanlılarda Eğitim ve Öğretim	20 sayfa	%8,7

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 11’e göre, ilk dört ünite Osmanlı ve Avrupa tarihini siyasi-askeri içerik bağlamında aktarılmıştır. Sonrasında ise önceki ders kitaplarından farklı olarak kültür ve medeniyet konu başlıkları ayrı ünite başlıkları dâhilinde ve ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Kültür-medeniyet konuları daha önce olduğu gibi devlet yönetimi ile başlamış Osmanlı toplum yapısı, ekonomisi, Türk kültürü, eğitim ve öğretim ünite başlıkları ile devam etmiştir. En ayrıntılı kültür ve medeniyet konularını işleyen kitap görünümündedir. Toplam 266 sayfayı bulan ders kitabında konu anlatımının bulunduğu 233 sayfa içinde Osmanlı Klasik Dönem tarihi konuları 120 sayfa anlatılmış, ders kitabı konu içeriğinin %51’ini oluşturmaktadır. Kültür-medeniyet ile ilişkili ünitelerin sonunda Atatürk ile ilgili okuma parçaları bulunmaktadır. Bu dönemde yazılan ders kitapları hakkında Kabapınar; pedagojik olarak öğrenci düzeyine uygun olmadıklarını, bilgi seviyesinin yüksek olduğunu, anlatımın çok uzun cümlelerle yapıldığını, kullanılan dilinin çok ağır olduğunu, Osmanlıca sözcüklerden oluşan bir dil kurgusunu öne çıkarttığını söylemiştir (Kabapınar, 1995).

2002’de yılında siyasi iktidarın değişimi ilk etkisini 2003’te değişen tarih ders kitabı ile göstermiştir. 2003’te Tutibay yayınlarının bastığı Ahmet Güneş ve Süleyman Özbek tarafından yazılan tarih lise 2 ders kitabında, 90’larda olduğu gibi konu başlıkları Osmanlı kuruluş ile başlamış, aynı başlıklandırma ve benzer içerik ile tamamlanmıştır. Toplam 281 sayfa konu anlatımının yer aldığı ders kitabında var olan üniteler, sayfa sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Tarih Lise 2, 2003

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1. Ünite: Osmanlı Siyasi Tarihi-1 (1300-1600)	40 sayfa	% 14,3
2. Ünite: Avrupa Tarihi-1 (1300-1600)	24 sayfa	% 8,6
3. Ünite: Osmanlı Siyasi Tarihi-2 (1600-1922)	73 sayfa	% 26
4. Ünite: Avrupa Tarihi-II (1600-1918)	20 sayfa	% 7,1
5. Ünite: Osmanlılarda Devlet Yönetimi	36 sayfa	% 12,8
6. Ünite: Osmanlı Toplumu	25 sayfa	% 9
7. Ünite: Osmanlı Ekonomisi	26 sayfa	% 9,1
8. Ünite: Osmanlılarda Kültür ve Sanat	17 sayfa	% 6
9. Ünite: Osmanlılarda Eğitim ve Öğretim	20 sayfa	% 7,1

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 12’ye göre toplam 300 sayfadan oluşan kitabın konu içeriğinin bulunduğu 281 sayfa içinde Osmanlı Klasik Dönem tarihi konularına 130 sayfa ayrılmıştır. Kitap içeriğinin %46,3’ünü Osmanlı Klasik Dönem tarihi konuları oluşturmaktadır. Kitabın daha önceki dönem tarih ders kitaplarından en önemli farkı ise, 1300-1700 arasına klasik dönem demesi ve buna müstakil bir yer ayırmasıdır. Osmanlı Siyasi Tarihi I konu başlığı bir önceki dönem ders kitabına göre, 10 sayfa artarken, Osmanlı Siyasi Tarihi II ise 90’lı yılların tarih ders kitabına göre 35 sayfa artmış, bu yönüyle Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımı artmıştır. Temelde işlenen siyasi tarih anlatısı olmuş, kültür-medeniyete ayrılan sayfa sayıları ise azalmıştır. 1993 tarihli program değişmemiş olmasına rağmen 1998 tarihli kitaptan farklı olarak Osmanlı siyasî tarih anlatısında Avrupa tarihine ilişkin sayfa sayılarında artış vardır. Bunu, o dönemde Batı ile yakınlaşma ve AB süreçleri ile ilişkilendirmek mümkündür. 2012, tarih 10 ders kitabında Atatürk’ün kişiliği hakkında bir okuma parçası bulunmaktadır. Atatürk ile ilgili okuma parçaları 2000’lerin başı itibariyle günümüze kadar tarih ders kitaplarında azalmıştır.

“2002’de tek başına iktidar olan AK Parti ilk döneminde uygulanan liberal politikaların eğitime yansısı olarak değerlendirilebilecek yapılandırmacılık kapsamında demokratik sınıf ortamları oluşturmak, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak ve eleştiren/sorgulayan bireyler yetiştirmek öngörülmüştü. Bu değişimin pratiğe yansısı 2004’ten itibaren ilköğretim programlarının yapılandırmacı anlayışa göre yeniden düzenlenmesi şeklinde olmuştur. Program değişikliğinde kademeli bir geçiş öngörülmüş ve bu kapsamda 2007’den itibaren ortaöğretim programları yenilenmeye başlamıştı. İlköğretim programları ile karşılaştırıldığında ortaöğretimde yapılandırmacılığa geçişin, beklenen ölçüde gerçekleşmediği alanlardan biri de tarih öğretimidir” (Yazıcı, 2017, s. 370).

2007 tarih dersi ğretim programı ile birlikte ilk defa olarak bilgi yanında beceriye atfedilen değer, tarih ğretimi ile ilgili güncel tartışmaların ğretim programına yansımaları bakımından önemlidir. Bu kapsamda program; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme gibi temel becerilerin yanı sıra kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma gibi tarihsel düşünme becerilerine kavramsal olarak yer vermiş, 2011’de programda yapılan revizyonla da bu beceriler ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır (Yazıcı, 2017, s. 371; MEB, Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi ğretim Programı ve 10. sınıf Seçmeli Tarih Dersi ğretim Programı, 2011, s. 6-12).

2007’de hazırlığı başlayan, ilk olarak 9. sınıf tarih ğretimi ders programını hazırlayan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarih Dersi ğretim Programı Geliştirme zel İhtisas Komisyonu, 2008’de 10. ve 11. sınıf tarih dersi ğretim programlarını yayınlamıştır. Programlar, Türk Milli Eğitiminin amaçları ile başlamış, tarih dersinin genel amaçları ile devam etmiştir. Tarih dersi ğretim programının temel yaklaşımı, programın yapısı, kazanımların açıklaması, etkinlik örnekleri, açıklamalar, beceriler ile devam etmiştir. Her sınıf düzeyinde ilgili sınıfın ğretim programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar eklenmiştir. niteler, süreleri, kazanım sayıları ve yüzdelik oranları yazılmıştır. Öğrenci ders kitabında boyut ve forma sayısı ile ğretmen kılavuz kitabının sahip olması gereken özellikler de sıralanmıştır. nitelerde yer alan kazanımların etkinlik örnekleri ve açıklamaları sunulmuştur. lme ve değerlendirmeye ayrı bir başlık açılmış, kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerle performans görevi örnekleri ile açıklamaları ve değerlendirme araçları ilişkilendirilmiştir. 14.06.2002 tarih ve 272 sayılı karar ile kabul edilen, 2538 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Ermeniler, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların 10. sınıf tarih dersi ğretim programında hangi şekilde yer alacağına dair, konu-amaç-açıklamalar hakkında bilgilendirme de programa eklenmiştir (Alaca ve Yıldırım, 2018, s. 613).

2009’da tematik içerikli 11. sınıf tarih dersi ğretim programı ile birlikte tarihsel düşünme basamakları programlara eklenmiştir. 2011’de revize 10. sınıf tarih dersi ğretim programına da tarihsel düşünme basamakları eklenmiştir. Program içeriğinde bir önceki programdan farklı olarak ders kitabı yazarlarından beklentiler ayrıca yazılmış, ayrıca Tarih 10 dersinin zorunlu ve seçmeli olarak da okutulacağı hakkında karar da eklenmiştir. Programa, seçmeli tarih 10. sınıf tarih dersi ğretim programı üniteler ve süreleri

gösterilmiştir. Bunun yanında 2002 tarihli Ermeniler, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların 10. sınıf tarih dersi öğretim programında hangi şekilde yer alacağına dair konu-amaç-açıklamalar hakkında bilgilendirme kısmında 2007 programından farklı olarak her ünite içinde nasıl işlenmesi gerektiği hakkında amaç/davranışlar ile düzenlenmiştir.

Tablo 13: 2011 Tarih Öğretimi Zorunlu/Seçmeli Ders Programları

Ünite İsmi	Zorunlu Tarih Dersi			Seçmeli Tarih Dersi		
	Kazanım Sayısı	Ders Süresi	Yüzdelik Oran	Kazanım Sayısı	Ders Süresi	Yüzdelik Oran
1.Ünite: Beylikten Devlete (1300- 1453)	4	12 saat	%17	4	14 saat	%19
2. Ünite: Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453- 1600)	16	18 saat	%25	5	18 saat	%25
3. Ünite: Arayış Yılları (XVII. Yüzyıl)	11	11 saat	%15	3	11 saat	%15
4.Ünite: Avrupa ve Osmanlı Devleti (XVIII. Yüzyıl)	11	11 saat	%15	4	14 saat	%25
5.Ünite: En Uzun Yüzyıl (1800–1922)	17	20 saat	%28	4	15 saat	%21

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 13’e göre, 2011 10. sınıf tarih öğretimi ders programı içinde, öğretim programının uygulanmasıyla ilgili kısımlarda, zorunlu ve seçmeli 10. sınıf tarih dersi öğretim programında farklılıklar mevcuttur.

Öğretim programlarının; amaç, içerik, öğretim yaşantıları ve ölçme-değerlendirme unsurlarından oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, 2007’den itibaren uygulamaya konulan tarih öğretim programlarının bu özellikleri karşılayan ilk programlar olduğu söylenebilir (Şimşek, 2016, s. 316-317). Tarih 9 ve Tarih 10 dersleri, içerik itibarıyla kronolojik olarak düzenlenmiş ve her iki ders, ilk uygarlıklardan 20. yüzyıla kadar uzanan geniş bir zaman aralığını konu edinmiştir (MEB, Tarih Dersi Öğretim Programı 9.-10. sınıf). İlgili program uyarınca zorunlu tarih dersleri haftada 2 saat olarak, seçmeli tarih 10 ise bu derse ilaveten +2 saat olarak işlenmiştir. Her iki ders içinde aynı ders kitabı kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin ders işleniş sırasında zorunlu ve seçmeli içeriği birbirinden ayırması için de, seçmeli Osmanlı Tarihi dersinin içeriği ders kitabında sayfa kenarına kahverengi zemin ile belirlenmiştir. 2012’de revize edilen tarih dersi öğretim programlarına uygun olarak MEB tarafından basılan Cazgır vd. yazdığı lise 2 ders

kitabında Osmanlı tarihi konuları kuruluştan, 20. yüzyıla kadar anlatmaktadır. Sözlük, kaynakça, kronoloji dâhil 230 sayfadan oluşan tarih ders kitabında, konu anlatımı 212 sayfadır. Üniteler, sayfa sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 14’de gösterilmiştir:

Tablo 14: Tarih Lise 2, 2012

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1. Ünite: Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu (1300 – 1453)	35 sayfa	%16,9
2. Ünite: Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453–1600)	53 sayfa	%24,4
3. Ünite: Arayış Yılları (XVII. Yüzyıl)	29 sayfa	%14,1
4. Ünite: XVIII. Yüzyılda Değişim ve Diplomasi	32 sayfa	%15,2
5. Ünite: En Uzun Yüzyıl (1800 - 1922)	63 sayfa	%29,4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 14’e göre daha önceki ders kitaplarından farklı olarak yenilik olarak kuruluş, yükselme, duraklama vb... başlıklar yerine tematik başlıklara gidildiği göze çarpmaktadır. Yüzyıllar bağlamında tematik olarak değerlendirilebilecek yeni konu başlıkları belirlenmiştir;...”beylikten devlete, bir dünya gücü, arayış yılları, değişim ve diplomasi çağı...” gibi. Tematik başlıklara rağmen içerik de bir yenilikten gerçekleşmemiş, kültür-medeniyet konularının işlenişinde yine devlet merkezli yaklaşım etkili olmuştur. Siyasi tarih ve kültür tarihinde bir ayrım yapmadan aynı ünite içeriğinde hem kronolojik hem de tematik sunum yapılmaya çalışılmıştır. Toplam 212 sayfa içinde Osmanlı Klasik Dönem tarihine ayrılan yer 100 sayfadır. Ders kitabı içinde oranı %47,1’dir.

2007 sonrasında yayınlanan ve uygulamaya konan Tarih 9, Tarih 10 ve tematik olarak düzenlenmiş olan ve kronolojik/tematik tartışmalarına, bir orta yol olarak çözüm getiren Türk Tarihi merkezli seçmeli ders olarak Tarih 11, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersleri programları, şu ana sebepler üzerine eleştirilmiştir (Şimşek, 2016, 317-318):

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yapılmasına karşın konu içeriğinin çok yoğun olması,
2. Belirlenen kazanımların kapsamının çok geniş olmasından dolayı, planlama ve uygulama sürecinde işi zorlaştırması,
3. Amaçlarda yer alan ve uygulama açıklamalarında belirtilen tarihsel düşünme becerilerinin ve değerlerin hangi kazanımla ilişkili olduğunun ve nasıl verilebileceğinin belirsiz olması,

4. Program öğrenci merkezli ve etkinlik temelli olmasına karşın bu etkinliklerin nasıl planlanabileceği ve uygulanabileceğinin ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılabileceğinin açık ve örneklerle gösterilmemiş olması,
5. Programın uygulamasına yönelik açıklamada ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin verilen bilgilerin, öğretmenlerin planlama ve uygulamasında çok anlaşılamaması,

Yukarıda sayılan eleştirilere rağmen bugüne kadar büyük ölçüde bu programı geliştirme çalışması, 2011 revizyonu dışında ve üretilen tarih eğitimi-öğretimi konusundaki bilimsel literatüre rağmen gerçekleşmemiş, bunun yerine siyasi iktidar tarafından 2015'ten itibaren yeni bir tarih dersi öğretim programı hazırlığına başlanmıştır.

Tablo 15: Türk- İslam Sentezi Dönemi Tarih Dersleri Haftalık Ders Saati

Öğretim Programı/Haftalık Ders Çizelgesi	Lise 1	Lise 2		Lise 3	
		Fen	Edebiyat 1987 sonrasında Sosyal ve Edebiyat	Fen 1987 sonrasında Fen- Mat	Edebiyat 1987 sonrasında Sosyal ve Edebiyat
1974	2 saat	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat
1976	2 saat	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat
1978	2 saat	2 saat	2 saat	3 saat	3 saat
1983	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
1985	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
1986	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
1987	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
1991	3 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
1993	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
1998	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
2003	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
2007	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat
2011	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 15'e göre, 1970'ler haricinde, tarih dersleri tüm sınıf düzeylerinde haftalık 2 saattir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında liseler 4 yıla çıkarılmıştır. Lise 4'te TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tüm program türlerinde zorunlu olarak okutulmaktadır.

1.4.5. Muhafazakar İslâmcı Dönem Tarih Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitapları:

2015'te başlayan yeni tarih dersi öğretim programı hazırlıklarının ilk sonuçları 2016'da tarih öğretiminin program geliştirme sürecinde ilk defa karşılaşılan bir uygulamayla

taslak ğretim programı şeklinde yayınlanmıştır. Taslak ğretim programı 9-10-11 ve 12. sınıflar için 4 yıllık bir program olarak hazırlanmıştır. Taslak tarih ğretimi programının ilk sayfaları program geliştirme çalışmasının gerekçesi, modern tarih öğretiminin dünyada ve Türkiye’de geçirdiği evrelerle ve önceki programa yönelik eleştirilerle başlatılmıştır.

“2016 taslak programında 2007 programı için “...her ne kadar yapılandırıcı bir anlayış çerçevesinde hazırlandığı iddia edilse de, bunlar geçmiş yıllarda kullanılan kronolojik olaylar silsilesi temelli tarih ğretim programlarının farklı bir versiyonu hüviyetindedir...” denilmiştir. Yenilenmiş tarih dersi ğretim programının da çok geniş bir içerik ve kronolojik bir anlayışla hazırlanmış olması, yapılandırıcı öğrenme anlayışının mantığıyla çelişmiş ve eski programlardaki problemler varlığını devam ettirmiştir” (şimşek, 2016, s. 318- 320).

Çağdaş tarih ğretimi noktasında “Programın ngrdğ Temel Beceri ve Değerler” başlığında daha önce belirlenen becerilere ek olarak “eleştirel düşünme, problem çözme, hořėr, empati, etkin vatandaşlık, vatan sevgisi vb. beceri ve değerleri” ve “alternatif kaynaklar” kullanımına vurgu yapılması olumlu bir gelişme olarak göze çarpmıştır. Program içinde hedef olarak gösterilen “tarih okuryazarlığı” açıklanmamış ayrıca değerler kısmında da açık bir şekilde tanımlama yapılmamıştır (şimşek, 2016, s. 321-323).

10. sınıf tarih dersi ğretim planının konu kapsamının genişlemesinin öğreticilerden gelen eleştiriler dikkate alınarak yapıldığı, Anadolu’nun Türkleşme süreci ve Selçuklu Devleti konu içeriği ile 1974’e kadar gelen bir Türkiye Tarihi ğretimi oluşturulmaya çalışıldığı vurgulanmıştır.

“Böylece zaten yoğun olan Tarih 10 programı daha da yoğun hale gelmiştir. Programda savaş sözcüğünün 150, barış sözcüğünün 11, anlaşmanın 6, antlaşmanın 4, sulh szcğnnse 1 kez yer bulmuş olması yıllar yılı ağdaş müfredat geliştirme çabalarının önemli ilkelerinden olan barışçı tarih eğitimine ilişkin büyük bir sorunun devam ettiğini göstermiştir” (şimşek, 2016, s. 328).

Günümüzde kullanılan 2022 basımı Yüksel vd. tarafından yazılan MEB tarafından basılan tarih 10. sınıf ders kitabında savaş sözcüğü 237 kez, barış sözcüğü ise 16 kez geçmektedir. Bu durum, şimşek’in 2016 yılında yaptığı eleştirilerin aslında ortaya çıkacak sonucu göstermiş olması bağlamında önemlidir.

2016 taslak tarih öğretimi programında 10. sınıf üniteleri; “Beylikten Devlete (1308-1453)”, “İstikrar ve Büyüme: Dünya Gücü Osmanlı (1453-1606)”, “Kriz ve Dönüşüm: Değişen dünya Dengeleri ve Osmanlı devleti (1606- 1774)”, “Devrimler Çağı ve Yenileşme: Küreselleşen Dünyada Türkiye (1774- 1909)” şeklinde sıralanmıştır. 11. sınıf üniteleri ise; “Evren ve İnsan tasavvuru”, “Toplum düzeni ve Devlet Anlayışı”, “Geçim ve Meslek Ahlakı”, “Keyif ve Afiyet” başlıklarından oluşmuştur. Programın öngördüğü tarih dersi haftalık ders saati ise 2’dir.

2016’da duyurulan programa gelen eleştiriler neticesinde 2017 içerisinde yeni bir taslak program yayınlanmıştır (Yıldırım, 2018 s. 996). Milli Eğitim Bakanlığı, bu yenileme çalışmasının gerekçesini; kalkınma planları ile 64. ve 65. hükümetlerin eylem planlarına uyum, uluslararası sınavlarda (PISA) elde edilen sonuçlar, farklı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar ile mevcut programın öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmelere uyumsuzluk olarak belirtmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Taslak programlara dair eleştirilerin, yayınlanan tarih dersi öğretim programına nasıl ve ne şekilde yansıtıldığı kamuoyuna açıklanmamış olsa da program geliştirme sürecine konunun paydaşlarının dâhil edilmesi, eğitim politikalarında katılımcı demokrasi geleneğinin önünü açması bakımından önemli gelişmeler olmuştur. Bu güncellemede özellikle tarih öğretmenlerinden gelen öğretim programlarının akademik bilgi bakımından aşırı yoğun oluşu, süre yetersizliği, eğitimin bilgi aktarımı ile sınırlı kalışı şeklindeki itiraz ve şikâyetlere cevap verme amacı da etkili olmuştur (OÖGM, 2017). 2017 programı kronolojik ve tematik anlayışların bir araya getirildiği bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Bu kapsamda kronoloji, tarihsel içeriğin omurgasını oluştursa da tarihsel dönemler, belirli temalar etrafında ele alınmaya çalışılmıştır. (Yazıcı, 2017, s. 373- 374).

2017 taslak tarih dersi öğretim programı temel yaklaşım felsefesi ve genel amaçlarıyla başlamış, 14 genel amaç sıralanmış, öğretim programında temel beceriler ve yeterlilikler anlatılmıştır. Bilişsel yeterlilikler kısmında 2011 programına göre sayısı arttırılan tarihsel düşünme becerilerine odaklanılmıştır. Öğretim programında değerler eğitimi işlenmiş, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da eklenmiştir. Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmında yazdırılacak tarih ders kitaplarının özelliklerine değinilmiş, sınıflarda belirlenen kazanımlar açıklanmıştır. Tarih derslerine ayrılan haftalık ders saati 2’dir.

2017 taslak tarih dersi öğretim programında 10. sınıf üniteleri: Osmanlı Beyliğinin Devletleşme Süreci, Savaşçılar ve Askerler, Sufiler ve Âlimler, Söz, Yazı, Sanat, Fetih Politikası ve Büyük Strateji, Kara ve Deniz, Sultan ve Kapu Halkı, Savaşanlar ve Üretenler, Âlimler ve Arifler, Toplum Yapısı ve Sosyal Hayat başlıklarından oluşmaktadır. En yoğun ders saati ve kazanıma ayrılan, en yoğun yüzdelik orana sahip kısım 1.ünite ve 5.ünitedir. İlk ünite olan “Osmanlı Beyliğinin Devletleşme Süreci” konusunda, 7 kazanım, 18 ders saati ve %25 oran vardır. 5. ünite olan “Fetih Politikası ve Büyük Stratejisi” de ise, 4 kazanım, 14 ders saat ve %19,4 oran vardır.

2017 taslak tarih dersi öğretim programında 11. sınıf üniteleri: Diplomasi ve İttifaklar, Kalyon ve Okyanus, İktidar ve Muhalefet, Para ve Yurttaş, Zorunlu Askerlik ve Topyekûn Harp, Tekno- Bilim ve İdeoloji, Sermaye ve Emek, Gündelik Hayat ve Popüler Kültür başlıklarından oluşmaktadır. En çok ders saati ve kazanıma ayrılan, en yoğun yüzdelik orana sahip bölümler ise 7. ve 8. ünitedir. 7. ünite olan “Şark meselesi ve Denge Stratejisi” konusunda, 2 kazanım, 14 ders saati ve %19,4 oran vardır. 8. ünite olan “Devlet-Millet ve Yurttaş” da ise, 3 kazanım, 10 ders saati ve %13,8 oran vardır. 2017 yılında yenilenen taslak tarih ders programları ile Osmanlı tarihi anlatımı 10. ve 11. sınıf tarih ders programlarına bölünmüş, bunun sonucu olarak da iki ayrı sınıf düzeyinde anlatılmaya başlanmıştır. Araştırma kapsamında sınırlarını çizilen Osmanlı Klasik Dönem tarihi de aynı şekilde iki ayrı sınıf ders içeriğinde anlatılmaya başlanmıştır.

2017 tarih dersi öğretimi programının son halinin giriş kısmında, Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı, Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Yeterlilik ve Beceriler, Değer Eğitimiye değinilmiştir. Bu kısım günümüzde Türkiye’deki tüm öğretim programlarında standardize olarak bulunmaktadır. Devamında Tarih Dersi Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları, Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler, Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar ile Ders Kitabı Yazımında Dikkat Edilecek Hususlar, Ünite, Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu yer almaktadır. Son olarak da Programın Yapısı, Sınıf Düzeylerine Göre Ünite, Konu, Kazanım ve Açıklamaları ile tamamlanmaktadır. 2017 programında dikkat çeken değişim değerler eğitimine ilişkindir. Türkiye’deki okullarda okutulmakta olan tüm derslerin öğretim programlarında (51 öğretim programında) ortak olarak yer alan bu bölümde, “eğitimin özü ve ruhu” olduğu ifade edilen değerler eğitimi kapsamında, tarih öğretim programı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler 10 ana başlık etrafında toplanmıştır. Bunlar; adalet,

dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Yeni programın değişiklik getirdiği bir başka alan tarihsel düşünme becerileridir. Önceki programda (2007) yer alan kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri öğretim programındaki yerlerini korurken bu becerilerin yanına; geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme veya tarihsel empati, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama gibi beceriler eklenmiştir (Yazıcı, 2017. s. 375).

2017 taslak tarih öğretim programı birçok araştırmacı ve kurum tarafından değerlendirilmiştir (Şimşek, 2017; Baykal, 2017; Yıldırım 2017; Güllü, 2017; Coşkun, 2017). Yapılan çalışmalarda tarih dersi öğretim programının geçmişte olduğu gibi bilgi ve değer aktarımını, siyasi-askeri tarih içerdiği ve özellikle Osmanlı tarihini merkez olarak seçtiği, içeriğin yoğunluğu, anlaşılmaz ve karışık görüldüğü eleştirileri devam etmiştir. Bu eleştiriler arasında en kritik eleştiri ise, son 30 yılda Türkiye’de tarih öğretimi alanında elde edilen bilgi birikiminin öğretim programına yansıtılamaması (Şimşek, 2017) ve net bir vizyonu ve felsefesi olmayışıdır (Şimşek, 2017; Coşkun, 2017). Şimşek’in (2017) ifadesiyle Türkiye’de halâ düşünme becerileri ve değerler merkezinde bir tarih eğitimi mi yoksa hamasetten bir ölçüde uzaklaşmış olmasına karşın fazlaca olgusal ve yorumsal ayrıntıcılığa boğulmuş bir tarih eğitimi mi yapılacağı konusunda net bir karar verilmemiştir (Turan, 2018, s. 604).

2017 taslak tarih öğretim programı kültür-medeniyet temelli olduğunu iddia etmesine rağmen, program çerçevesinde yinelenen kavram/sözcüklere bakınca durum daha iyi tahlil edilebilir: 229 kez devlet sözcüğü kullanılmış olmasına karşın, sanat 53, eğitim 49, spor 35, bilim 28, resim 8, müzik 5, edebiyat 2 kez yinelenmiştir (Baykal, 2017a). Bu durum içeriğin kültür ve medeniyet iddiasında olmasına rağmen, siyasi ve askeri tarih kültürünü çağrıştırmaya devlet kavramı üzerine odaklandığını göstermektedir (Şimşek, 2017, s. 154). 2007 Tarih dersi öğretim programındaki 10. ve 11. sınıflarda 11 olan toplam ünite sayısının 2017 Tarih dersi öğretim programı ile birlikte 15’e çıkarılmış olması ile bu sınıflardaki konuların Osmanlı Tarihi eksenli olmasından hareketle yeni programın merkezine Osmanlı Tarihi’nin yerleştirildiği, 2007 Tarih dersi öğretim programında için kullanılabilecek “Türkçülük”ün, 2017 programında “Osmanlılık”a dönüştüğü söylenebilir. Bu durum hem genel tarih öğretimi hem de Türk tarihinin öğretimi açısından

dengesiz bir durum ortaya çıkarmaktadır (Yıldırım, 2018, s. 1012). Programda sözcük sayımına dayanan yaklaşımına göre Osmanlı 124 kez geçerken, Türk 72 kez geçmiştir (Baykal, 2017b).

“Türkiye’deki tarih dersi öğretim programlarının uzun zamandır en büyük sorununun “Dünya tarihi perspektifinden bir Türk tarihi öğretimi” yapılamaması olduğu düşünülürse, bu durumun olması gereken evrensel karşılaştırmalara imkân vermediği gibi tarihten sadece “Türk” ve “Osmanlı”yı aklına getiren, “onu da gerektiği gibi anlayamayan” nesillerin yetişmesine neden olmaya devam edecek görünmekte, “biz” merkezli, üniversite tarih bölümlerinde okuyan öğrencilere hitap ediyormuşçasına fazla ayrıntıya inen, böylelikle lise öğrencilerin seviyesini ve ilgi dünyasını aşan bir planlama söz konusu olmuştur” (Şimşek, 2017, s. 160).

Etnosantrik içeriğin neden olduğu, toplumsal farklılıkların tarih derslerine yansıtılamaması sorununun 2007’den 2017’ye herhangi bir değişiklik olmamıştır (Yazıcı, 2017).

2017 tarih dersi öğretim programı eğitimin yazboz tahtasına, öğrencilerin ise birer kobaya dönüştürülmesi eleştirileriyle karşılaşmıştır.

“Eğitimsel ihtiyaçlardan çok siyasal iktidarın taleplerine hizmet etmesi, Atatürkçülük konularının azaltılması, Osmanlıcı bir anlayışı meşrulaştırması gibi sol kanat eleştirileri yanında “tek bir kahraman üzerine bina edilen” tarih anlatısını değiştirememek gibi sağ kanat eleştirileri de söz konusu olmuştur. Pedagojik özellikleri bakımından 2007 programının kronik sorunlarını önemli ölçüde taşıyan 2017 programının, başta tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması olmak üzere onun gerisinde kaldığı söylenebilir. Programın öğrenme-öğretme yaklaşımı, temel felsefesi ve genel amaçları çerçevesinde sıklıkla vurgulanan, alana özgü yeterlilik ve beceriler bölümünde ise ayrıntılı olarak tanımlanan tarihsel düşünme becerilerine, aynı programda yer alan hiçbir kazanımda rastlamak mümkün değildir. Programın giriş bölümlerinde, tarih öğretiminin doğasına ve güncel çalışmalara uygun olarak tanımlanan tarihsel düşünme becerilerine, kazanımlarda herhangi bir referans verilmemesi, kazanım açıklamalarında ise sadece sunulacak içeriğe odaklanması, her iki bölümün farklı anlayışların ve farklı yazarların ürünü olduğunu düşündürmüştür” (Yazıcı, 2017, s. 379-380).

2007 tarih dersi öğretim programında performansa dayalı değerlendirmelerle ilgili performans görevleri ve değerlendirme araçları “not alma, kontrol listeleri,

derecelendirme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı” gibi somut örneklerle anlatılmakta iken 2017 tarih dersi öğretim programı bu konuda yetersizdir.

“2017 tarih dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecinin daha ayrıntılı hedeflerinin olduğu söylenmiş ancak somut örnekler verilmemesi nedeniyle iyi yapılandırılmadığı söylenebilir. 2017 tarih dersi öğretim programında mevcut olan öğretmenlerin beceri ve kazanımları nasıl ölçüp-değerlendirebileceklerine ilişkin bir somut bilgi-veriye rastlanılamaması, yeni programda da devam etmektedir” (Yıldırım, 2018, s. 1014).

Tarih derslerinde soru sormanın büyük önemi anlaşılmasına karşın uygulamada maalesef bilgi düzeyi soruların hâlâ ağırlıkla yer alması gerçeği sürmektedir (Şimşek, 2017, s. 145). Sonuç olarak, 2017 tarih dersi öğretim programının teorik çerçevesinin 2007 tarih dersi öğretim programına göre daha iyi yapılandırıldığı ancak teorik çerçevenin bir türlü somutlaştırılmadığı söylenebilir. Beceriler, değerler ve yeterliliklerin hangi üniteye yer alacağı, hangi kazanımlarla ilişkili olduğu, hangi yöntem-teknik ile verileceği ya da ne gibi etkinlikler düzenlenebileceğine dair hiçbir somut bilgiye rastlanılmamıştır (Yıldırım, 2018).

“2007 yılından bu yana uygulanan tarih öğretim programlarının yukarıda ana hatları çizilen sorunları ve daha niceleri, öğretim programının yürürlükte kaldığı on yıllık süreç boyunca, tarih öğretimi alanında yayımlanan birçok akademik çalışmada tespit edilmiş ve farklı çözüm önerileri sunulmuştur. Fakat program geliştirme sürecinde “eğitim öğretim alanında yapılan akademik çalışmalara” ilişkin yayınların tarandığını belirten 2017 tarih dersi öğretim programında bu sorunların hiçbirinin çözüme kavuşturulmadığı gibi bu yönde bir çabayla da karşılaşmak da mümkün olmamıştır” (Yazıcı, 2017, s. 379-380).

2018 tarih ders öğretimi programın giriş kısmında günümüzde Türkiye’de tüm ders programlarında standardize olan “Öğretim Programlarının Amaçları, Öğretim Programlarının Perspektifi’nin İçinde Değerlerimiz ve Yetkinlikler, Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları” ile sonuç kısmı bulunmaktadır. Tarih dersi öğretim programı’nın uygulanması başlığının altında “Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları, Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler, Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar”ın içinde de Ders Kitabı Yazımında Dikkat Edilecek Hususlar,

Ünite, Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu ile Tarih Dersi Kitap Forma Sayıları ve Kitap Ebadi” bulunmaktadır. Tarih dersi öğretim programı’nın yapısı başlığının altında “Öğretim Programının Yapısı ve Sınıf Düzeylerine Göre Ünite, Kazanım ve Açıklamaları” vardır. 2018 programı değerlendirildiğinde, 2016 taslak, 2017 taslak ve 2017 tarih dersi öğretimi programları için yapılan eleştirilerin yerini bulduğu fark edilmektedir. Ancak bütünüyle çağdaş bir tarih öğretimi sürecini harekete geçirmekten uzak olduğu da ifade edilebilir. Programda sözcük sayımına dayanan yaklaşımına göre; devlet sözcüğü 171 kez, sanat 9, eğitim 47, spor 0, bilim 28, resim 4, müzik 1, edebiyat 3 kez yinelenmiştir. Devlet ve siyaset merkezli, polütük gündemin siyasi anlayışından beslenen bir tarih dersi öğretim programı olduğu göze çarpmaktadır.

2018’de MEB tarafından basılan Tarih 10 ders kitabı Yüksel vd. tarafından yazılmıştır. 10. sınıf tarih ders kitabında, ilk ünite “Selçuklu Türkiye”si diye başlamış, 7. ünite ise “Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni” ile bitmiştir. Beylikten devlete veya bir dünya gücü olarak Osmanlı gibi bir önceki dönemden gelen konu başlıklarının yanına “Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı ve Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler” gibi yeni ünite başlıkları eklenmiştir. Cevap anahtarı, sözlük, kaynakça, kronoloji dâhil 220 sayfadan oluşan ve 140 sayfa ders içeriğinin bulunduğu tarih ders kitabında ele alınan üniteler, sayfa sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 16’da gösterilmiştir:

Tablo 16: Tarih 10, 2018

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1. Ünite: Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye	22 sayfa	%10
2. Ünite: Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1302-1453)	21 sayfa	%9,5
3. Ünite: Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler	15 sayfa	%6,8
4. Ünite: Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti	18 sayfa	%8,2
5. Ünite: Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595)	40 sayfa	%18
6. Ünite: Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı	12 sayfa	%5,5
7. Ünite: Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni	12 sayfa	%5,5

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 16’ya göre, 1-2-5. üniteler başlık ve içerik olarak siyasi, 3-4-6-7. üniteler ise kültür ve medeniyete ayrılmıştır. Bütünüyle Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimine ayrılmış olan 10. sınıf ders kitabında, işlenen 7 ünitelerden 4’ü kültür-medeniyet konularına ayrılmıştır. Ancak, kültür ve medeniyete ayrılmış konular içinde de siyasi vurgular ağırlıktadır. Osmanlı Klasik Dönemi hakkında anlatım 120 sayfa boyunca sürmüştür.

Oransal olarak da ders kitabının %85'ini oluşturmuştur. Her bölümün sonunda ölçme ve değerlendirme soruları mevcuttur.

2018 Tarih 11 ders kitabı Laçın vd tarafından yazılmış, MEB tarafından basılmıştır. Cevap anahtarı, sözlük, kaynakça, dâhil 220 sayfadan oluşan, ders içeriğinin 175 sayfayı oluşturduğu tarih ders kitabında ele alınan üniteler, sayfa sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17: Tarih 11, 2018

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1. Ünite: Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	45 sayfa	%20
2. Ünite: Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	30 sayfa	%13,7
3. Ünite: Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	40 sayfa	%18
4. Ünite: Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	50 sayfa	%22,7
5. Ünite: Sermaye ve Emek	20 sayfa	%10
6. Ünite: XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	10 sayfa	%5

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 17'ye göre, ilk iki ünite bağlamında toplam 30 sayfada Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatılmıştır. Toplam 175 sayfa ders içeriği olan ders kitabında Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısı %16,8 orana sahiptir. Her bölümün sonunda ölçme ve değerlendirme soruları mevcuttur.

2018'de tarih öğretimi ders programına son hal verildikten sonra basılan 11. sınıf ders kitabı ile 2022' de basılan 11. sınıf tarih ders kitabı farklı yazar ekipleri tarafından yazılmıştır. Aynı ünite başlıklarına rağmen farklı içeriklere sahiptir. Sayfa sayısı da artmıştır. 2022 tarih 11. sınıf ders kitabı Yüksel vd tarafından yazılmış, MEB tarafından basılmıştır. Cevap anahtarı, sözlük, kaynakça, dâhil 244 sayfadan oluşan, ders içeriğinin 174 sayfayı oluşturduğu tarih ders kitabında ele alınan üniteler, sayfa sayıları ve yüzdelik oranları Tablo 18'de gösterilmiştir:

Tablo 18: Tarih 11, 2022

Ünite İsmi	Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1. Ünite: Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	31 sayfa	%17,4
2. Ünite: Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	33 sayfa	%19
3. Ünite: Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	24 sayfa	%13,5
4. Ünite: Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	61 sayfa	%33,4
5. Ünite: Sermaye ve Emek	16 sayfa	%9,2
6. Ünite: XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	13 sayfa	%7,5

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 18'e göre, Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımına ayrılan sayfa sayısı 47'dir. Toplam 174 sayfa ders içeriği olan ders kitabında %27 orana sahiptir. Görüldüğü kadarıyla Osmanlı Klasik Dönem tarihine ayrılan yer yeni baskıda genişlemiştir. Osmanlı tarihi anlatımın 2 farklı sınıf düzeyinde verilmesi ile ayrılan içeriğin arttığı ve zenginleştiği göze çarpmaktadır. İki yılın ortalaması Osmanlı tarihi anlatımı içinde klasik döneme ayrılan yer 2018'de %47 iken 2022 yılında %53 olmuştur. Bu durum yakın tarih içindeki en yüksek yüzdelik orandır.

Tablo 19: Osmanlı Klasik Dönemi Anlatısının Tüm Lise Tarih Ders Kitaplarındaki Değişimi/Gelişimi

Tarih Ders Kitaplarının Basım Yılı	Tarih Ders Kitapları Toplam Sayfa Sayısı	Osmanlı Klasik Dönemi Sayfa Sayısı	Yüzdelik Oran
1931	1177	63	%5,3
1942	795	76	%10,4
1952	930	147	%15,8
1976	837	300	%35,8
1987	802	120	%15
1998	722	120	%16,6
2003	893	130	%16,8
2012	640	100	%15,6
2018	830	150	%18
2022	847	167	%20

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 19'a göre, Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarının lise 1, lise 2, lise 3 ve lise 4 (Liselerde 4 kitabın zorunlu okutulduğu yıllar; 1931, 1952, 2018, 2022) kitaplarının tümü dikkate alındığında Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısı, 1931'den itibaren günümüze yaklaştıkça sürekli artmıştır. 1931 yılı Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti döneminde İnkılap tarihi anlatısını barındıran tarih 4 kitabının sayfa sayısı ve içeriği aynı yılın diğer 3 tarih

ders kitabından yoğundur. Tarih 4 kitabının sayfa sayısı 335'tir, 1931'de tüm tarih ders kitaplarının toplam sayfa sayısı 1177'dir. MC hükümetleri zamanında 1976'da basılan Osmanlı tarihinin anlatıldığı tarih 3 ders kitabının sayfa sayısı ve içeriği aynı yılın tarih ders kitaplarındaki sayfa sayısından daha yoğundur. Tarih 3 ders kitabı sayfa sayısı 1976'da 402'dir, aynı yılın toplam sayfa sayısı ise 837'dir.

Tablo 20: Osmanlı Klasik Dönemi Anlatısının
Osmanlı Tarihi Ders Kitaplarındaki Değişimi/Gelişimi

Ders Kitabı	Ayrılan Sayfa Sayısı	Yüzdelik oran	Toplam Ortalama
Tarih III, Yeni ve Yakın Zamanlarda Osmanlı-Türk Tarihi 1931	63 sayfa	% 41	% 41
Tarih III- Yeni ve Yakın Çağlar 1942	76 sayfa	% 40	% 40
Tarih III- Yeni ve Yakın Çağlar 1952	Lise 2, 35 sayfa	% 14	% 26,5
	Lise 3, 112 sayfa	% 37	
Tarih III 1976	300 sayfa	% 71,5	% 71,5
Tarih Lise III 1987	120 sayfa	% 45	% 45
Tarih Lise 2 1998	120 sayfa	% 51	% 51
Tarih Lise 2 2003	130 sayfa	% 46,3	% 46,3
Tarih 10 2012	100 sayfa	% 47,1	% 47,1
Tarih 10 2018	120 sayfa	% 85	% 47,16
Tarih 11 2018	30 sayfa	% 16,8	
Tarih 10 2022	120 sayfa	% 85	% 53
Tarih 11 2022	47 sayfa	% 27	

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 20'nin gösterdiği gibi, tarih ders kitaplarındaki Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısı, 1976 ders kitabındaki dramatik yükseliş hariç tutulmak üzere, en yoğun haline 2018 ve 2022 yılı ders kitaplarında ulaşmıştır. 1976'da basılan Osmanlı tarihi konularının anlatıldığı tarih 3 kitabında Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısının oranı %71,5'tir. 2012, 2018 ve 2022 tarih ders kitaplarında Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısı sürekli artmıştır. Aynı zamanda lise 2 düzeyinde verilen Osmanlı tarihi derslerine ayrılan en yüksek oran Cumhuriyet dönemi boyunca %85 ile 2018 ve 2022 yılı Tarih 10 ders kitaplarındadır. 2022 yılında lise 3 düzeyinde okutulan 11. sınıf tarih ders kitabı içinde yer alan Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısı da artmıştır. Bu yönüyle lise 2 ve lise 3 düzeyinde Cumhuriyet döneminin en yoğun Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatısı günümüzde tarih dersleri ve ders kitaplarında görülmektedir.

1.5. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla doğrudan ilişkili literatür kitaplar, tezler ve makaleler bağlamında incelenmiştir. Sunum sırasında tarih öğretimi, Osmanlı Klasik Dönem tarih öğretimi, tarihyazımı alanındaki araştırmalar kronolojik sıralanarak sunulmuştur.

Kemal KOÇAK (1991) “Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi ve Tarih Çalışmaları” isimli yüksek lisans tezinde, Atatürk dönemi Türk tarih tezini ve 1960’a kadar yansımalarını incelemiş, gelişmeleri ise ders kitapları ve programlar üzerinden örneklemiştir. Atatürk’ün milli tarih ve tarih araştırmaları anlayışı ile bunun Milli Eğitim Bakanlığına yansıyan uygulamalarını milli merkezden değerlendirmiş, Osmanlı tarihi merkezli sunmuştur.

Salih ÖZBARAN (1992), “Tarih ve Öğretimi”, isimli çalışmasında tarihyazımı, tarih ve diğer sosyal bilimler arasındaki ilişkileri işlemiş, Türkiye’de tarih öğretimini lise tarih ders kitapları ve üniversite düzeyinde incelemiştir. Osmanlı tarih öğretiminin özgücü olduğunu vurgulamış, bu iddiasına ilişkin lise ve yükseköğretim düzeyinde Osmanlı tarihi öğretiminden örnekler vermiştir.

Mesut ÇAPA (2002) “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi” adlı makalesinde genç Cumhuriyet’in tarih eğitimi üzerinde yaptığı yenilikleri incelenmiştir. Milli kimlik oluşturmak için tarih eğitiminin nasıl değerlendirildiğini 1923-1932 yılları arasındaki gelişmeler üzerinden Türk Tarih Tezi merkezli olarak değerlendirmiş, Osmanlı tarihi öğretimine ayrılan yere değinmiştir.

Henry FRENDO (2003), “Tarih Öğrenmek ve Öğretmek; Tarih Öğretiminde Çoğulcu ve Hoşgörülü Bir Yaklaşım Doğru” isimli çalışma Avrupa konseyi tarafından gerçekleştirilen 20. yüzyıl Avrupa tarihini öğrenmek ve öğretmek projesi kapsamında düzenlenen sempozyumun çıktılarından oluşmaktadır. Çalışmada, Avrupa’nın farklı ülkeleri üzerinden tarih öğretimine destek olacak özel öğretim yöntemleri anlatılmıştır. Çağdaş, demokratik tarih öğretiminin katkıları ile 14 farklı Avrupa ülkesinde kullanılan özgün, materyal ve yöntemler anlatılmıştır.

Laurent WIRTH, Ed. (2003), “Tarih Öğrenmek ve Öğretmek; Tarihin Kötüye Kullanımı” isimli çalışmada, “Tarihi kötüye kullanma biçimleriyle yüzleşmek” isimli 1999’da Norveç’te gerçekleşen sempozyumda sunulan bilgiler aktarılmıştır. Tarihin kötüye

kullanımı, tarihyazımı, okullarda tarih öğretimi, tarihi öğrenmek süreçleri isimli başlıklar halinde farklı araştırmacıların sunumlarına yer verilmiştir. Tarihin kötüye kullanımının tarihyazımı, tarih öğretimi süreçlerinde doğurabileceği olumsuz durumlardan bahsedilmiş, buna uygun tarihsel örnekler sunulmuştur.

Robert STRADLING (2003), “Tarih Öğrenmek ve Öğretmek; 20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli” isimli çalışmada, 3 ana kısım ve 19 bölüm altında modern zamanlarda tarih öğretimi incelenmiştir. Bu incelemede tema seçiminden, çok perspektiflilik ve malzeme-materyal bilgisine, yeni teknolojiler ile yani kaynaklar gibi özel öğretim yöntemleri üzerinden çağdaş tarih öğretimi hakkında örnekler sunulmuştur.

Ramazan KAYA vd. (2004) “Genç Cumhuriyet ve Oluşturulmaya Çalışılan Tarih Bilinci” isimli çalışmasında 1923’de kurulan Cumhuriyet’in tarihten faydalanarak, rejimi meşrulaştırdığını, faydacı bir tarih bilinci geliştirdiğini ifade etmiştir. Cumhuriyet döneminde Türk tarih anlayışının Osmanlı tarihinden ayrı olarak Türk Tarih Tezi kapsamında oldukça eski bir geçmiş bağlantısı sunduğunu söylemiştir. Bu bağlantıda İslâmi dönem ve Osmanlı’ya bakışın genel anlamda olumsuz olduğuna dikkat çekmiştir. Bu yaklaşımın rejim açısından araçsal bir işlev olarak değerlendirilmesinin olumsuzluğuna rağmen Türkiye’de bilimsel tarihçilik anlayışının Türk Tarih Tezi ile birlikte başladığını ifade etmiştir.

Salih ÖZBARAN (2005), “Tarih, Tarihçi ve Toplum” isimli çalışmasında, tarihçiliğin geçmişten günümüze gelişimini Türkiye’deki tarihçilik üzerinden incelemiştir. Tarihçi ve toplum arasındaki ilişkiyi, tarihin ne’liğini ve öğretim sürecindeki tarih algısını beş ana başlık halinde sunmuştur. Çalışmasında, tarihyazımı, toplumsal tarih, liselerde ve yükseköğretimde İnkılap tarihi, Osmanlı tarihi öğretimi ve ders kitapları üzerinden bir inceleme gerçekleştirmiştir.

Deniz Taner KILINÇOĞLU (2005) “Osmanlı Tarihyazımı Üzerinde Üç Etki: Braudel, Wallerstein ve Mann” isimli yüksek lisans tezinde, sosyal bilimlerde 20. yüzyılın önemli isimlerinden Michael Mann, Immanuel Wallerstein ve Fernand Braudel’in etkileri kapsamında Dünyada ve Türkiye’de Osmanlı tarihyazımı alanındaki gelişmeleri incelemiştir. Wallerstein ve Braudel’in takipçilerinin Osmanlı tarihyazımını derinden etkilediğini Mann’ın ise yeterince tanınmadığını ifade etmiştir. Mann’ın modeli

çerçevesinde Osmanlı tarihini inceleme ve farklı bir bakış açısı ile yeniden yazılabileceğine ve sağlayacağı katkılara değinmiştir.

Bülent KORKMAZ (2005) “Demokrat Parti Dönemi Liselerde Tarih Eğitimi Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde, Atatürk dönemi milli tarih eğitimi ve Türk Tarih tezinin yerini zamanla hümanist tarih eğitimi anlayışına bıraktığına değinmiştir. Demokrat Parti döneminde yeniden milli tarih anlayışının yer bulduğunu ifade etmiştir. Dönemin ders kitaplarında yaptığı incelemede Demokrat parti iktidarı döneminde tarih ders programlarında birçok değişiklik yapılmasına rağmen ders programlarında ve ders kitaplarında Hümanist tarih anlayışının ağırlığı yerini muhafaza ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Havva AKDAĞ (2005) “Tek Parti ve Demokrat Parti Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarının Muhtevası” isimli yüksek lisans tezinde, Tek parti döneminde 1930’lardan itibaren başlayan Türk Tarih tezi, Hümanist dönem ve çok partili demokratik hayatın başlamasından sonra iktidara gelen Demokrat parti dönemindeki tarih ders kitaplarını incelemiştir. 1930’lar ve 1950’lerde hazırlanan ders kitaplarında bulunan hâkim görüşlerin, günümüz ders kitaplarına da ulaştığını ifade etmiştir. Günümüzde ders kitaplarında, sosyal- kültürel tarihin anlatısının eksik, siyasi-askeri merkezli tarih anlatısının yüksekliğine gerekçe olarak da bu etkiyi göstermiştir.

Mustafa SAFRAN (2006), “Tarih Eğitimi-Makale ve Bildiriler” isimli tek yazarlı çalışmasında tarih eğitimi ve öğretimi adına hazırlamış olduğu makale, bildiri ve yazılarını toplu halde sunmuştur. Bu çalışmada, doğrudan Türk tarihi ve Osmanlı Tarihi imajına dönük çalışmalarını sergilemiş, günümüzde toplumsal anlayışta etkisini gösteren Osmanlı imajının öğretim boyutunu sergilemiştir.

Sevcan İŞÇİMEN (2007) “Türkiye Cumhuriyeti'nde İlkokullarda Okutulan Tarih Ders Kitapları (1923-1931)” yüksek lisans tezinde, Türk Tarih Teziyle beraber meydana gelen büyük değişim öncesinde Osmanlı’dan Cumhuriyet’e intikal eden ve Cumhuriyetin ilk yıllarında kısmen değişen tarih anlayışını ders kitapları üzerinden sunmuştur.

Salih Erdem SÖNMEZ (2008) “Annales Okulu'nun Türkiye'deki tarih yazımına etkisi: Başlangıçtan 1980'e” adlı yüksek lisans tezinde Annales ekolünün Türkiye'deki tarihçiliğe ve tarihyazımına etkilerini tartışmıştır. Araştırma kapsamında Cumhuriyet’in başlangıcından 1980’e kadar Türk ve Osmanlı tarihyazımı ile tarihçiliğinde anahtar

isimler olan İncalcık, Akdağ, Barkan ve Köprülü’de Annales etkisini sunmuştur. Köprülü’nün bu konuda öncü, Barkan ve İncalcık’ın da onun takipçisi olduğunu vurgulamış, Akdağ’da etkinin sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Aslıhan AKKOÇ (2008) “Tarih Yazımı ve Tarih Eğitimi Açısından Tarihsel Bilgi:1930-1950 Arası Lise Tarih Kitapları” isimli yüksek lisans tezinde, Türkiye’de tarih eğitiminin genel çerçevesini sunmuştur. Çalışma kapsamında 1930-1950 yılları arasında bir sınırlandırma söz konusudur. Dönemin siyasi, toplumsal ve toplumlararası koşullarının tarih dersi öğretim programları ve ders kitapları üzerindeki değişime etkisini sunmuştur. Osmanlı tarihi anlatısındaki değişimi de araştırma konusu kapsamında paylaşmıştır.

Ufuk ŞİMŞEK (2008) “Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin Kimlik Arayışları (1718-1938)” isimli doktora tezinde, Türkiye’de ulusal kimlik oluşum sürecini incelenmiştir. Çalışma 4 bölüm başlığı halinde, Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde gerçekleşen kimlik arayışlarını sunmuştur. Araştırmada Cumhuriyetle beraber vatandaşlık bilincinin geliştiği, ulusal kimliğin oluşması için çalışmalar yapıldığı söylenmiştir. Genç Cumhuriyetin Osmanlı’dan birçok açıdan kesin ve kökten kopuşunu tartışmış ve bunun gerekçelerini ortaya koymuştur.

Yahya ARAZ (2008) “Klasik Dönem Osmanlı Toplumunda Müslim-Gayrimüslim İlişkileri Bağlamında Lise Tarih Ders Kitaplarında Öteki Sorunu” isimli doktora tez çalışmasında, 16. yüzyıl Osmanlı toplumunda Müslim-Gayrimüslim ilişkilerini ele almıştır. Toplum içinde dini bağların önemine dikkat çekilmiştir. Bireyler arasındaki bağların daha sık incelenmesi önerilmiş, Osmanlı toplumunda Müslümanlar ve diğer dini topluluklar arasındaki ilişkilerin tarih ders kitaplarına yansımaları incelenmiş, ayrılan yer çalışılmıştır. Lise tarih ders kitapları hakkında inceleme dikkate alındığında ise Müslümanlarla, Gayrimüslimlerin katı karşıtlıklar içinde anlatılmasına dikkat çekilmiş, ayrıca dönemsel olarak değil 19. yüzyıl ve sonrasındaki kavram ve demokratik gelişmelerle tüm Osmanlı toplumsal tarihinin sunulduğunu ortaya koymuştur.

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU (2008) “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Tarihi” isimli çalışmasında Osmanlı’dan günümüze Türkiye’de tarih eğitimi, öğretimin tarihsel sürecini işlemiştir. Osmanlı’daki tarih eğitimi sürecine kısaca yer verilmiş Cumhuriyet sonrası gelişmeler ise, Atatürk dönemi içinde ve sonrasındaki gelişmeler şeklinde sunulmuştur. Ayrıca güncel tarih öğretimi literatürü hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Abdullah YILDIZ (2010) “Tarih Öğretmeni Tipleri İle Sınıfa Yansıyan Tarih Anlayışı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” isimli doktora çalışmasında, Türkiye’de tarih öğretmeni yetiştirmenin tarihçesi ve tarih öğretmenliğinin genel görünümü çerçevesinde, güncel ve modern tarih öğretmen tiplerini işlemiştir. Nicel veri analizine dayalı araştırma kapsamında Ankara’da görev yapan 239 tarih öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma literatüre uygun şekilde işlenmiş ve araştırmanın sonuçlarına göre, okullarda tarih öğretimi, tarih öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve tarih öğretmenlerinin bireysel gelişim süreçlerine ait önerilerde bulunulmuştur.

Aysun Aynur YILMAZ (2010) “Tarih Öğretmenlerinin Eskiçağ Tarihi ve Eski Türk Tarihi Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Önerileri (Ankara İli Ortaöğretim Kurumlarında)” isimli doktora tezinde, ilkçağ Anadolu ve İslamiyet öncesi Türk tarihi merkezli olarak öğretmen tutumu, dersi süreçleri, ders kitabı içeriği ve okul dışı öğretime dair tespitlerde bulunmuştur. Tarih öğretimine özgü yenilikçi öğretim yöntemlerini de öneri olarak sunmuştur. Tarih öğretmenlerin, tarih alan bilgisi de dâhil olmak üzere tarih öğretimi alan bilgisinin eksikliğini ortaya koymuş ve önerilerde bulunmuştur.

Mustafa SAFRAN Ed. (2010), “Tarih Nasıl Öğretilir” isimli editöryel çalışmada, tarih öğretmenleri için tarih öğretiminde başvurulması gereken özel öğretim yöntemlerini 6 ana bölüm altında 44 bölüm halinde sunmuştur. Çağdaş tarih öğretimi için bir seçki sunulmuştur. Bu seçki kapsamında tarih öğretmenleri, tarih dersleri kapsamında ölçme-değerlendirme, tarih öğretimi yöntemleri, tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitapları ile çağdaş tarih öğretimi modelleri işlenmiştir.

Emrah PELVANOĞLU (2011) “Tanzimat ve Metatarih: Namık Kemal’in Tarih Anlatılarının Poetikası” isimli doktora tezinde, 15. Yüzyıl Osmanlı tarihyazımının 19. yüzyıl Osmanlı tarihselliğinde karşılığını Namık Kemal’in eserleri üzerinden değerlendirmiştir. Vico ve White’ın poetik tarih kuramlarının Osmanlı tarihi ve tarihyazımı bağlamındaki bir uygulamasını da içeren bu çalışmada edebiyat metinleri üzerinden metatarih modellemesiyle Osmanlı tarihyazımını irdelemiştir. Namık Kemal örneğinden yola çıkarak, Osmanlı tarihyazımının Türkçe düz yazının başlangıçlarını araştırmak için yeni ve bakir bir alan olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Gizem AKYOL (2011) “1923-1950 Arası Türk Romanında Osmanlı İmajı” isimli doktora çalışmasında, Osmanlı Devletinin Cumhuriyet dönemi edebiyat yazarları tarafından nasıl görüldüğünü ortaya koymayı amaçlayan bir imaj çalışması gerçekleştirmiştir. Sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden olan sosyoloji ve tarihin yöntemlerinden, bilgi birikiminden istifade edilmiştir. Tarihi roman yazımında tarih gerçeklemlerden daha çok yazarın tarih kurgusu önem kazanmaktadır demiştir. Tarih gerçeğın büründüğü imajın mutlak göründüğünü ifade etmiştir. Araştırmada romanın anlattığı değil yazıldığı devir koşullarının önemli olduğu, güncel gelişmelerden yazarların etkilendiğı ve Osmanlı imajının popüler bir öge olarak geliştiğini ifade etmiştir.

Ahmet ÖZCAN (2011), “Muhafazakâr Tarihçiliğın Popüler yüzü: İnanmıyorum Bana Öğretilen Tarihe” isimli makalesinde, Türkiye’de Cumhuriyet döneminde gelişen popüler tarihçilik ve onun beslediğı aynı zamanda beslendiğı bir kaynak olarak da İslâmcı tarihyazımını incelemiştir. Uzak ve yakın geçmişin Cumhuriyet’in ilk yıllarında etkin olan Türk Tarih Tezine karşı geliştirdiğı ve günümüze doğru da giderek güçlenen İslâmcı tarih yazımını örnek yazar ve dergileri üzerinden yazmıştır.

Seher BOYKOY (2011) “Türkiye’de 1939-1945 Yıllarında Tarih Öğretim Programları ve Tarih Ders Kitaplarının İncelenmesi” isimli çalışmasında, Atatürk sonrası Hûmanist dönemin başlangıcı sayılabilecek Türk Tarih Tezinin etkisini sürdürdüğü bir dönemsel inceleme yapmıştır. İkinci dünya savaşı yıllarında tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitaplarında var olan değişimi incelemiştir. Türk Tarih Tezi sonrasında etkili olan Hûmanist anlayışa ve tarih ders kitaplarına etkisini sunmuştur. Hûmanist anlayışın hem Anadolu merkezli Türk tarihine hem de Batı dünyası kültürüne temasını tarih dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerinden incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Hûmanist anlayışın iki farklı görüşle bir sentez gerçekleştirmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Elif AKTAŞ (2011) “12 Eylül 1980 Askeri Darbesi ve Tarih Öğretimine Etkileri” isimli doktora tezinde ders kitaplarında var olan darbeler sonrasındaki değişimleri incelemiştir. 1980 derbesi ve sonrasında ortaya çıkan 1982 anayasal döneminde Türk-İslam Sentezi’nin etkinliğinin artmaya başladığını ortaya koymuştur. Darbe öncesi gelişmeler bağlamında toplumsal kaosların önüne geçmek için tarih dersinin bir bütünleştirici araç olarak kullanımını incelemiştir. Atatürkçü milliyetçiliğın ve Türk-İslam sentezi anlayışının dönemin iki önemli tarihyazımı öğretimi modeli olarak birlikte işlendiğini

litaratür ve tarih ders kitapları merkezli sunmuştur. Tarih öğretiminde ilgili dönemde Atatürkçülük, din ve milliyetçiliğin önemli görüldüğünü ortaya koymuştur.

Erhan METİN (2011) “Tarih Eğitimi ve Dil: Tarihçilerin, Tarih Ders Kitabı Yazarlarının, Tarih Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Tarihsel Dil Kullanımı” isimli doktora tezinde, betimsel araştırma modeli ile 9 tarih öğretmeni ve 360 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Tarih öğretiminde kullanılan dilin özellikleri kapsamında tarih ders kitapları, öğretmen ve öğrenciler incelenmiştir. Araştırmada görüşme ve gözlem gibi nitel araştırma metodları uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ders kitapları ve tarih öğretmenlerinin dil kullanımı arasındaki belirleyici unsurlar ortaya konmuş, öğrencilerin tarihsel dil kullanımında belirleyici olan faktörler sergilenmiştir.

Servet TURGUT (2011) “Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezinde, ders kitaplarının öğrenciler tarafından nasıl görüldüğü konusunu araştırmıştır. Ankara’da lise öğrencilerine anket uygulamış ve nicel veriler eşliğinde tarih ders kitaplarındaki güncel eksik ve hatalara dikkat çekmiştir. Tarih ders kitaplarının fiziksel durumları ve içeriğine de araştırmasında yer vermiştir. Lise öğrenci görüşlerine göre 10. sınıf tarih ders kitabının yetersiz olduğu durumunu ortaya çıkarmıştır.

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU (2012) “Osmanlı Devletinde Tarih Yazımının Tarih Öğretimi Üzerine Etkileri” isimli çalışmasında tarihyazım şekillerinin tarih öğretimi etkilediğini ifade etmiştir. Osmanlı tarihinde tarihyazımı şekilleri olan İslâmcı, Hanedancı, Osmanlıcı, Milliyetçi ve Türkçü tarihyazımı şekillerine örnekler vermiştir. Bu anlayışların Osmanlı devri tarihyazımını ve tarih öğretimine içerik ve yöntem bakımından etkilerini açıklamıştır. Osmanlı devri tarih öğretiminin bu anlayışların etkisinde geçirdiği değişimi örneklemiştir.

Meliha KÖSE ve Abdullah YILDIZ (2012), “Tarih Eğitiminde Sosyal ve Kültürel Konuların Öğretimi” isimli çalışmalarında, siyasi-askeri tarih anlatısının tarih eğitimindeki yüksek etkisine dikkat çekmişlerdir. Öğrenci merkezli ve öğrencinin tarih derslerinde daha aktif olmasını sağlayacak yöntemlerin kullanımını vurgulamış, sosyal-kültürel konu öğretiminin öğrencilere hayat becerisi katacağını söylemiş, bu yaşamsal beceriler sayesinde de çok boyutlu bir bakış açısının gelişeceğini ifade etmişlerdir.

Nalan BULDUM (2012) “1940-2010 Yılları Arasında Lise Tarih Ders Kitaplarının Şekil ve İçerik Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, ders kitaplarının şekil ve içerik açısından 70 yıllık değişimini değerlendirmiştir. 1940'dan 1990'a kadar ders kitaplarının durumu hakkında, ağırlıklı olarak siyasi-askeri temaları içeren bir yapının var olduğunu, 1990 sonrası başlayıp 2000'lerde belirginleşen sosyal, kültürel ve ekonomik konuların ders kitaplarında ağırlık kazanmış olduğunu ortaya koymuştur. Türk Tarih Tezi Dönemi, Hümanist Dönem, Türk-İslam Sentezi Dönemi ve 2000'ler ile birlikte Avrupa Birliği çerçevesinde batıyla yakınlaşan ilişkiler penceresinde ders kitaplarındaki değişimi, tarih ders programları ve ders kitaplarından örneklerle işlemiştir. Ders kitaplarının iktidar değişikliklerinde değişime uğradığını, tarih öğretiminin bu değişimlerden olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır.

Berrin Kübra DALOĞLU (2013) “Lise Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Milli Kimlik Kavramının İçerik Analizi (1939- 1950)” isimli yüksek lisans tezinde Türk Tarih Tezi sürecinden tek parti iktidarı dönemine kadar devam eden süreçte lise ders kitaplarında zorunlu tarih öğretimi Türk milli kimliğinin inşa sürecinin ders kitaplarına nasıl yansıdığını incelemiştir. İçerik analizine tabi tuttuğu lise 1-2-3. sınıf tarih ders kitaplarında milli devlet, milli kimlik ve milli kimliğin inşası ile milli değer kavramlarını içerik analizine tabi tutarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, Cumhuriyet'in başlangıcında ders kitaplarındaki içeriğin 1950'ye kadar olan değişimini sunmuştur.

Servet HALİ (2013) "Tarih Öğretmenlerinin Tarih Eğitimindeki Yeni Yaklaşımlara İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Ankara Örneği" isimli doktora tezinde tarih öğretimi alanında 20. yüzyılda ortaya çıkan yeni yaklaşımlar hakkında öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Yeni öğretim yöntemleri farklı altbaşlıklar halinde incelenmiş, her bir başlık altında öğretmen görüşleri ile öğretmenin sınıftaki yansıması olarak öğrenci görüşleri toplanmıştır. Araştırmada, görüşme verileri incelenmiş, literatür çerçevesinde sunumu yapılmıştır. Aidiyet ve kimlik merkezli kavramlar tarih öğretimi süreci içinde yeni öğretim yöntemleri çerçevesinde verilmeli demıştır.

Ahmet Sait CANDAN ve Özkan KOÇER (2013), “Tarih Dersindeki Kavramların Algılanma Düzeylerine İlişkin Bir Değerlendirme” isimli çalışmada, örneklem olarak lise 2. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Zonguldak ilinde 750'nin üzerinde öğrenciye kavram

eşleştirme ve başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada, lise türlerine göre öğrenci algısı ve öğrenme düzeyinin farklılaştığı ortaya konulmuştur. Doğrudan Osmanlı tarihi kavramlarına ilişkin geliştirilen ölçekler kapsamında kavramları algılama becerisinde sadece okul türü değil aynı zamanda cinsiyet ve sosyal çevrenin de belirleyici olduğu ortaya konulmuştur.

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU (2013), “Tarih Ders Kitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar” isimli çalışmasında dünya ölçeğinde gelişmiş ülkelerde 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen tarihyazımı ve tarih öğretimi süreçlerinde ortaya çıkan ders kitapları hakkında bilgi verilmiştir. Tarih öğretiminin yenilenen yüzünün getirdiği özellikler olarak yapılandırmacı öğretim ve tarihsel düşünme becerilerinin Türkiye’de yazılan ders kitaplarına yansımaları sunulmuş yazılacak yeni ders kitapları için de öneriler getirilmiştir.

Mehmet Kaan ÇALEN (2013), “Parçalanmış Tarihe Reddiye” isimli makalesinde Türkiye’de iki zıt kutup gibi görünen ancak birbirinden beslenen iki tarih yazımı olan Kemalist ve Türk- İslâmcı anlayışlar çerçevesinde gelişen tarihyazımını işlemiştir. Toplum ve bilim dünyasında var olan ideolojik bölünmüşlüğün tarihyazımına verdiği zararı farklı dünya görüşlerinin yansıdığı Osmanlı tarihyazımını anlatmıştır.

Mehmet Kaan ÇALEN (2013) “II. Meşrutiyet Döneminde Tarih Düşüncesi” isimli doktora tezinde, II. Meşrutiyet döneminde tarihyazımı güncel siyasi gelişmeler ve fikir akımlarının etkisindeki tarih düşüncelerini işlemiştir. Cumhuriyet öncesinde Cumhuriyet’in ulus devlet felsefesi ve tarih inşa sürecine etki eden II. Meşrutiyet döneminde tarih ve tarihçilik işlenmiştir. Türk tarihine bakışta Osmanlıcılık, İslâmcılık, Türkçülük, Batıcılık gibi farklı dünya görüşlerinin etkisine dikkat çekmiş, II. Meşrutiyet devrinde gelişen akımları da incelemiştir. Osmanlı tarihini, Türk tarih dünyası içinde görmeye başlayan milliyetçi tarihyazımı ve Osmanlı’nın farklı tarih yaklaşımlarına göre nasıl görüldüğünü ortaya koymuştur.

Vahdettin ENGİN ve Ahmet ŞİMŞEK (Ed.) (2013) “Türkiye’de Tarihyazımı” isimli çalışmada, Türk tarihyazımı ve sorunları, modern tarihyazımının sorunları, tarihyazımındaki alternatif yaklaşımlar ve Türkiye’ye yansımaları ile sosyal bilimlerin tarihyazımına katkısının Türkiye’deki durumu incelemiştir. Eserde 4 ana bölüm, 32

bölüm, 29 yazar katkı sağlamıştır. Kitabın sonunda ise tarihyazımı üzerine Türkçe bibliyografya sunulmuştur.

Kadir PURDE (2014) “Savaşın Yazımı: XVI. Yüzyıl Osmanlı Kroniklerinde Savaş Olgusuna Bakış: Uzun Savaşlar Örneğinde” isimli yüksek lisans tezinde, Osmanlı-Habsburg uzun savaşları (1593-1606) dönemini Osmanlı kronikleri ve tarihyazımı üzerinden incelemiştir. Araştırmada devrin kronikleri, tarihyazımı belgeleri üzerinden dönemin tarih yazarlarının Osmanlı savaşları olgusuna bakışı bu durumda onların metinlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre tarihyazımını gerçekleştiren kişilerin ve metinlerinin biricikliği ortaya konmuş yazarların bulundukları sosyal statüleri ile devrin siyasi algılarının metinlerine yansıdığı ortaya konulmuştur.

Akif PAMUK (2014) “Kimlik ve Tarih Kimliğinin İnşasında Tarihin Kullanımı” isimli kitabında, çalıştığı doktora tezinden hareketle tarih anlayışının bireyin kimlik oluşumundaki etkilerini incelemiştir. Kollektif ve bireysel kimlik gelişimde tarihin önemini ortaya çıkartmak için nitel araştırma tekniklerinden gömülü teori çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme grupları toplumun farklı sosyal gruplarından seçilmiştir. Çalışmada bulgular çerçevesinde bireyin ait olduğu toplumsal grubun tarihsel söylemi ile resmi tarih anlatısının kimlik oluşumu üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur.

Ahmet VURGUN (2014) “Türkiye’de Milli Tarih Anlayışı ve Öğretimi” isimli yüksek lisans tezinde tarihsel süreç içinde Osmanlı’dan Cumhuriyet’e, milli tarih kavramının niteliği ve öğretimi üzerinde var olan durumu ortaya koymak, öneriler getirmek istenmiştir. Bu bağlamda da tarihçi ve tarih eğitimcilerinin görüşleri alınmıştır. Nitel veri toplama ve analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 5 farklı şehirde bulunan üniversitelerde görevli on tarih eğitimcisi, on tarihçi ile görüşülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre de milli tarih konusunda bir mutabakat olmadığı değer yüklü bütünleştirici milli tarih anlatısının tarih öğretiminde disiplin dışı amaçlar içinde sayılmasına rağmen vazgeçilmez olduğu bulgulardan hareketle ortaya konulmuştur.

Alkoç Turan BAŞGÖNÜL (2014) “Türkiye’deki Üniversitelerde Tarih Bölümü ve Tarih Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde 2013-2014 öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerde tarih ve tarih eğitimi bölümlerini değerlendirmiştir. Araştırma hem nitel hemde nicel boyutlara sahiptir. 12 üniversitenin ders programları incelenmiş 6 farklı üniversitede görev yapan 9 öğretim üyesi ile

mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre tarihçi ve tarih öğretmeni yetiştirme konusunda farklı görüşlerin olduğu derslerin sayıca az niteliğinin düşük olduğu ayrıca bazı üniversitelerde yeterli donanımına sahip öğretim elemanı bulunmadığı sorunu olduğu ortaya konulmuştur.

Tercan YILDIRIM (2014) “Meşrutiyet'ten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Türk Kimliğinin İnşası” isimli doktora tezinde lise tarih ders kitaplarına göre Türk kimliği tanımlaması yazımı ve gelişim-değişimi incelenmiştir. Araştırmada ulusal kimlik, bireysel kimlik ilişkileri de incelenmiştir. Tarihsel süreçte Türk modernleşmesinin kimlik inşası Osmanlı'dan günümüze değin ders kitapları bağlamında incelenmiştir. Yöntem olarak, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Sonuçlara göre tarih eğitiminin vatandaşlık merkezli düşünüldüğü, birbirine benzer bireylerden oluşan bir topluluk oluşturulmak istendiği, bunun için de tarih dersleri ve tarih ders kitaplarından istifade edildiği ortaya konulmuştur.

Eray ALACA (2015) “Türkiye' de Siyasi İktidar Değişiklikleri ve Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Algısı (1970-1980)” isimli doktora tezinde, Türkiye Cumhuriyeti'nde 1970-1980 arası dönemde okutulan tarih ders kitaplarında değişen siyasi iktidarların benimsemiş oldukları politikaların tarih öğretimi ve tarih ders kitapları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Bu kapsamda Osmanlı algısının tarih ders kitaplarına yansımalarını ortaya koymuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile betimsel analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre devrin siyasi iktidarının tarihe bakışına göre tarih ders kitaplarına yansıyan Osmanlı algısında değişim olduğunu ortaya koymuştur.

Mehmet ELBAN (2015) “Tarih Ders Kitaplarında Milli Kimlik ile İlişkili Görsellerin İncelenmesi 1930-2014” isimli doktora tezinde ders kitaplarındaki milli kimlik ile ilişkili görselleri nicel verilerle incelenmiştir. 1930'dan 2014'e Cumhuriyet döneminde ulus devletin gelişim sürecinde milli devlet yapısında milli kimliğin geliştiğini ve bu gelişimde okulların ve ortak bir milli belleğin önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Tarık MİNTAŞ (2015) “Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları İçeriklerinin Yeterliliği (Öğretmen Görüşleri)” isimli yüksek lisans tezinde tarih ders kitaplarının içeriği ve yeterliliği öğretmen görüşleri üzerinden incelenmiştir. Araştırmada ders kitapları incelenmiş, temalar belirlenmiştir. Öğretmen görüşünü ortaya koymak için nicel

araştırma modellerinden faydalanılmıştır. Kayseri ilinde 78 tarih öğretmeni ankete katılmıştır. Ankette 30 soru sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre tarih ders kitaplarındaki kavram ve içeriklerin tarih öğretmenlerine göre zayıf kaldığı ortaya konulmuştur.

Refik TURAN ve Servet HALİ (2015), “Tarih Öğretmenlerinin Araç Gereç Kullanımına Dayalı Tarih Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında Ankara ilinde, 240 öğretmen ile görüşülerek nicel veri toplanmıştır. Tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara yönelik öğretmen görüşleri ile tarih öğretiminde yeni yaklaşımların kullanılmama nedenlerine ilişkin iki ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler çağdaş tarih eğitimi yöntemleri ve tarihsel düşünme süreçlerinin eğitim araç-gereç kullanımıyla gelişen bir süreçte öğrencide tarihsel başarıyı arttıracığına dikkat çekmiştir. Bu tarihsel öğretime dayalı materyal gelişiminde öğrenci ve öğretmen işbirliği ile geliştirilmesinin daha verimli olacağı çalışmada ifade edilmiştir.

Muhammet Ahmet TOKDEMİR (2017), “Osmanlı Arşivi’nde Tarih Öğretim İmkânları ve Yapılan Yayınların Tarih Öğretimi Bağlamında Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, Osmanlı Arşivi’nin tarih öğretimine katkılarını ele almıştır. Bu çalışma ile Osmanlı Arşivi’nin eğitime dönük yüzünün öğretmenler tarafından fark edilmesinin sağlanması ve tarih derslerinde birincil kaynaklarının kullanımının artırılması amaçlanmış bu amaca yönelik olarak Osmanlı Arşivi’nde tarih öğretim imkânlarına kısaca yer verilmiştir. Kurumdaki sergiler, kurum sergilerine gerçekleşen okul-öğrenci ziyaretleri, tarih köşesi oluşturulması için ilk ve orta öğretim okullarına gönderilen materyaller ve akademik yayınlar vasıtası ile Osmanlı Arşivi’nin tarih öğretimine katkılarına değinilmiş ve yayınların tarih öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin örneklerle yer vermiştir. Tarih öğrenme sürecinde en önemli etkenlerden birinin uygulama olduğu gerçeği de tarih derslerinde kaynakların kullanımını zorunlu kıldığını ifade etmiştir.

Selahattin KAYMAKCI (2017) “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Yönelimi Üzerine Bir Değerlendirme” isimli nitel yaklaşım kapsamında gerçekleşen çalışmada, Türkiye’de tarih öğretiminin yönelimiyle ilgili literatürü taramıştır. Araştırmanın veri tabanı YÖK açık kaynak sistemidir. İçerik analizine tabi tutulan tarih öğretimi çalışılan 368 tez incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre tarih öğretimi alanında, öğrenme-öğretme

yaklaşım ve kuramları, tarihyazımı, tarihçilik, ders kitapları, okul dışı öğrenme, kurum çalışmaları, tarih öğretim materyalleri ile ilgili tez çalışmaları olduğu ortaya çıkmıştır.

Hüseyin YÜRÜK (2017) “Türkiye'deki Askeri Darbelerin Lise Tarih Ders Kitaplarına Etkileri: 27 Mayıs 1960-12 Mart 1971 Örneği” isimli yüksek lisans tezinde, tarih ders kitaplarının hâkim iktidarlar tarafından bir araç olarak kullanılmasına dikkat çekmiş ve bunu darbe dönemleri üzerinden örneklemiştir. Çalışmada ilgili dönemlerde işleyen mevzuat, tarih dersi öğretim programları, şura kararları, ders kitapları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre darbeyi meşrulaştırma gayreti içine giren Batı yanlısı darbecilerin Rusya karşıtı İngiltere ve ABD yanlısı söylemler ile tarih ders kitaplarına müdahale ettikleri ve iktidardan uzaklaştırılan yönetimi itibarsızlaştırmak adına metinler inşa ederek yeni bir vatandaş tipi yetiştirme süreci işlettikleri ortaya konulmuştur.

Ahmet ŞİMŞEK Ed. (2017), “Türkiye’de Tarih Eğitimi” isimli editörlüğünü yaptığı çalışmada Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemi boyunca tarih öğretimi dönemleri anlayışları ve ders kitaplarını incelemiştir. Kitap farklı yazarlar tarafından yazılmış 11 bölümden oluşmaktadır. Tarih öğretimine ilişkin Osmanlı Klasik Döneminden başlanmış ve Tanzimat ile II. Meşrutiyet sonrasında özellikle Cumhuriyet dönemi tarih anlatısı ile tarih öğretimi, devrin siyasi anlayışı, tarihyazımı, ders programları, ders kitapları ile popüler tarihçilik incelenerek sunulmuştur.

Beytullah KAYA (2018) “Üniversite Tarih Bölümü Öğrencilerinin Tarih Ders Kitapları İçerisindeki Konulara Yönelik Görüşleri” isimli çalışmasında, üniversite öğrencilerinin tarih derslerindeki içeriğe ait bakış açıları çalışılmıştır. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma tekniklerinden görüşme benimsenmiştir. 20 üniversite öğrencisi ile görüşme gerçekleştirilmiş, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin Osmanlı devletine duydukları ilgi duydukları ve Osmanlı’nın siyasi başarıları ile övündükleri tarihe romantik bakarak aidiyet kurdukları ortaya konulmuştur.

Şükran ÇAKAR (2018) “Tarihsel Kavram ve Terimleri Kavrayabiliyor Muyuz? (Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Kavram ve Terimleri Kavrama Düzeyleri)” isimli yüksek lisans tezinde lise 2. sınıfta okumakta olan öğrencilerin tarih derslerinde geçen kavram ve terimleri anlama, kavrama düzeylerini incelemiştir. Bunun için tarihyazımı ve tarih öğretimi süreci ile ders kitabı incelenmiştir. Öğrencilerden nicel araştırma kapsamında veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ders içeriğinde

var olan kavram ve terimlerin dersin anlaşılmasını zorlaştırdığı ve öğrencilerin hangi kavram-terimleri anlamakta zorlandığı ortaya çıkmıştır.

Ahmet ŞİMŞEK (Ed.) (2018), “Dünyada Türk İmajı- Tarih Ders Kitaplarındaki Durum” isimli editöryel çalışmada dünyanın farklı ülkelerin ders kitaplarında anlatılan Türk imajı, Türk devletlerinin görünümü, Osmanlı devletinin tarih ders kitaplarına yansımalarını sunmuştur. Çalışmada farklı dünya ülkelerinden ve Türk yazarlardan katkı sağlanmıştır. Bu çalışma ile karşılaştırmalı tarihin önemli katkısı ortaya çıkmıştır. Ulusların tarih öğretim süreçleri ile ders içerikleri sunulmuştur.

Feyza Betül AYDIN (2018) “Kemal Tahir'in Romanlarında Osmanlı'ya Bakış” isimli doktora tezinde ülkemizde ürettiği eserler ile popüler Türk- Osmanlı tarihyazımını gerçekleştiren önemli isimlerden Kemal Tahir'in romanlarını incelemiştir. Roman karakterleri üzerinden Kemal Tahir'in Osmanlı yaklaşımı, zaman içinde değişen görüş ve fikirleri ortaya konulmuştur. Devrin siyasi durumunun da roman yazımı üzerinde etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Mustafa Furkan ULUSOY (2018) “Türk Sinemasında Osmanlı Algısı (1923-1960)” isimli yüksek lisans tezinde, Cumhuriyetin başlangıcından, 1960'a kadar Osmanlı tarihi temalı çekilen filmleri devrin siyasi ve sosyal şartları çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 1950'ye kadar, Osmanlı tarihine olan yaklaşımın yeni kurulan Cumhuriyet rejiminin tarihyazımı ve öğretimi amaçları çerçevesinde olumsuz yönde olduğunu ifade etmiştir. 1950'den sonra ise iktidarın değişimiyle birlikte sosyal ve siyasi hayatta gerçekleşen değişimin sinema sektörüne de etki ettiğini, Osmanlı Tarihini ele alan film sayısının arttığını söylemiştir. 1950 yılı sonrasında ise, Osmanlı tarihi ile ilgili filmlerde, Türk merkezli vurguların yapıldığı, kahramanlık hikâyelerinin arttığını, tarihsel kurgunun geliştiğini, Türk milliyetçiliğinin etkisinde Osmanlı tarihinin görkemli sahnelerine ait filmlerin çekildiğini söylemiştir.

Ahmet ŞİMŞEK (Ed.) (2019), “Tarih Ders kitaplarında İmajlar- Devletler, Halklar, Kişiler” isimli editöryel çalışmada, Türkiye'de tarih öğretimde kullanılan olgu ve kavramların ders kitaplarındaki imajlarını incelemiştir. Bu imajlar içinde Türk tarihinden farklı kişi, kavramlar incelenmiştir. Fatih Sultan Mehmet, Atatürk gibi isimler ile bunun yanında da topluluklar, kavramlar ve mekânların ders kitaplarına yansımaları farklı araştırmacılar tarafından sunulmuştur.

Yücel KABAPINAR ve Ayşe YETİŞ (2019), “Öğretmen ve Öğrencilerin “Kanit Temelli Tarih Öğretimi”ne İlişkin Görüşleri: Bir Durum Saptaması” isimli araştırmada öğretmen ve öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini sunmuşlardır. Çalışmanın deseni eylem araştırmasıdır. Eğitim sistemi içinde farklı lise türlerinde görev yapan 12 tarih öğretmeni ve 12 öğrenci ile görüşülmüştür. Bulgularda öğrencilerin, öğretmenlere göre daha kişisel yanıtlar verdiklerine ulaşılmış, öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretimine ihtiyaç duydukları tespitinde bulunmuştur.

Hasan ŞERİTOĞLU (2019) “Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı İmajı” isimli tez çalışmasında, Türk Tarih Tezinin başlangıç döneminden günümüze tarih ders kitaplarındaki Osmanlı tarihi görünümünü incelenmiştir. Çalışmada doküman analizi ile veriler toplanmış, betimsel tarama ile de işlenmiştir. Çalışmada Türkiye’de tarih öğretim dönemleri kapsamında bulgular sunulmuştur. Tarih dersi öğretim programlarında yenilenmenin yaşandığı 2007 yılına kadar ve sonrasında da Osmanlı tarihi anlatımında 14.-17. yüzyılda olumlu, sonrasında ise gerileme paradigması kapsamında olumsuz bir görünüm olduğu devrin siyasi algısının Osmanlı tarihi öğretimini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Neslihan DEMİR (2019) “1960-1980 Darbeleri Arasında Türkiye’de Ortaöğretimde Tarih Eğitimi” isimli yüksek lisans tezinde, Türkiye’de 1960-1980 askeri darbeleri arasındaki dönemde ortaöğretimde tarih eğitimi alanındaki faaliyetler, hükümet programları, ders programları ve ders kitapları incelenmiştir. Çalışmada doküman analizi ile veriler toplanmış ve betimsel tarama ile de işlenmiştir. Tarih ders kitaplarında devrin siyasi algısı kapsamında ideolojik yaklaşımın etkili, vatandaşlık merkezli yaklaşımın da hâkim olduğu, tarihin disiplin dışı amaçlarının tarih ders kitabı yazımında var olduğu ortaya konulmuştur.

Suat ÇATAR (2019) “Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Sultan II. Abdülhamit İmajı” isimli yüksek lisans tezinde, Türk tarih eğitimi ve tarihyazımı süreçlerinde tarih ders kitaplarına yansıyan II. Abdülhamit imajını incelemiştir. Bu doğrultuda, ders kitaplarında doküman analizi ile çalışılmıştır. Bulgulara göre, Türk Tarih Tezi döneminden itibaren yakın dönem padişahlarının olumsuz nitelikleme ile karşılaştığı günümüze doğru ise daha olumlu bir imajın tarih ders kitaplarına yansıdığı ortaya koymuştur.

Yavuz Emre AYDIN (2019) “Tarih Öğretmenlerinin Kimlik ve Aidiyet Kavramlarına İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile Trabzon ilinde görev yapan 20 tarih öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz ile çalışılmış, bulgulara sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre aidiyet ve kimlik konularında ders kitaplarının aktarımları öğretmenler tarafından yeterli görülmuş, öğretmenlerin de yöntem olarak anlatım tekniği ile bu konu başlıklarını öğrencilere aktardığı anlaşılmıştır.

Özgür YILDIZ (2019), “Türkiye’de Osmanlı Tarihi Öğretimi ve Uygulanması Üzerine Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Osmanlı tarih konularını öğrenme süreci hakkında görüşleri alınmış, gözlemlere dayalı olarak da süreçleri izlenmiştir. Gezi, görsel materyalin dersin anlaşılmasını sağlayacağı, ideolojiden uzak, sosyal ve ekonomik konuları daha çok kapsayan kültür ve medeniyet konularının öğreniminin de önemli olduğu ortaya konmuştur. Osmanlı tarihi konularının öğretiminde yeni yöntem ve tekniklerin kullanımının yerinde olacağı, siyasi-askeri merkezli tarih öğretiminden uzak kalmanın dersin öğretimi ve hatırlanmasına sunacağı katkı belirtilmiştir.

Fatih Serdar ÖZGÜLTEKİN (2019) “Ak Parti Döneminde Tarih Yazımı ve Milliyetçilik: Köşe Yazarları Üzerinden Bir İnceleme” isimli yüksek lisans tezinde, Cumhuriyet’in başlangıç dönemlerinde iktidar partisine yakın köşe yazarları ile günümüz Türkiye’inde iktidar partisine yakın olan köşe yazarlarını karşılaştırarak milliyetçilik anlayışlarını incelemiştir. Türkiye’de devlet merkezli milliyetçilik anlayışının, tarihi, etnik köken ve milli kavramlar çerçevesinde geliştirdiği yöntemleri gazete köşe yazarlarına yansıyan örnekleri üzerinden sergilemiştir. Araştırmanın sonuçları kapsamında siyasi içerikli tarihsel kavramların kullanımı üzerinden Türkiye’de İslamcı muhafazakâr görüşün bir milliyetçilik türü olarak gelişimini geçmişten günümüze örneklenmiştir.

Mehmet GÜLER (2019) “Popüler Tarihçilik Açısından Necip Fazıl Kısakürek’in Eserlerinde Tarih Anlayışı ve Öğretimine İlişkin Görüşleri” yüksek lisans tezinde, İslamcı düşüncenin Türkiye’de ve Türk tarihçiliğinde İslamcı tarih yazımının etkili ismi olan Necip Fazıl’ı işlemiştir. Araştırma, kendini milliyetçi, muhafazakâr, mukaddesatçı ve İslamcı diye tanımlayan topluluk ve gruplar üzerinde çok partili siyasi hayatın başladığı dönemden itibaren etkin olan Necip Fazıl’ın tarihsel içerikli roman, konuşma,

hikâye, dergi ve köşe yazılarını incelemiştir. Bu bağlamda Necip Fazıl Kısakürek'in çalışma ve yazılarındaki tarih anlayışı araştırılmıştır. Yöntem olarak, doküman analizi ile betimsel tarama kullanılmıştır. Araştırmacıya göre yazar tarih düşüncesinde batı-doğu, ruh-madde gibi karşılaştırmalar kullanmıştır. Necip Fazıl'ın Osmanlı tarihine bakışı da incelenmiş, Batılılaşma dönemi eleştirileri sunulmuştur. Popüler tarih kültürüne Necip Fazıl'ın yaptığı katkı ve sebep olduğu dezenformasyon ortaya konulmuştur.

Ahmet ŞİMŞEK ve Mehmet TOPAL Ed. (2019), “Türk Tarihinin ve Tarihçiliğinin Meseleleri”, isimli çalışmada 2018 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesinde gerçekleşen aynı isimli çalıştayın sunuları ve müzakereleri sunulmuştur. 8 başlık dâhilinde konuşmacılar kronolojik olarak Türk tarihçiliğinin meseleleri üzerine görüşlerini ve sonrasında müzakereler ile zenginleşen oturumlardaki tartışmalar aktarılmıştır. Çalışmada Türk tarihi, Osmanlı tarihi, ders kitapları, ders programları ve tarihyazımı çerçevesinde tespitler yapılmıştır.

Ahmet ŞİMŞEK Ed. (2020), “Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler” isimli çalışmasında cumhuriyet dönemi boyunca gelişimini sürdüren Türk tarihçiliğinde Türk tarih tezinin oluşumu sürecinden itibaren Türkçü tarih görüşü, Anadolucu tarih görüşü, Türk-İslamcı tarih görüşü, ATÜT tartışmaları, sosyalist görüşle tarihe bakış ve Osmanlı-Türk tarihçiliği incelenmiştir. Kitapta 11 araştırmacının çalışmaları bulunmaktadır. Farklı dünya görüşleri çerçevesinde gelişen ve değişen Türk-Osmanlı tarihyazımı yazarlar tarafından farklı yönleri ile incelenmiştir.

Can Tankut ESMEN (2020) “Türkiye'deki Tarihyazımında İdeolojik Tarih Pratikleri ve Eski Türk Tarihçiliği” isimli doktora tezinde, Cumhuriyet devrinde, İslamiyet öncesi Türk tarihyazımının ortaya çıkışını ve gelişimini incelemiştir. Kemalist, bilimselci, Türk-İslamcı, Marksist ve alternatif tarihyazımları çerçevesinde eski Türk tarih yazıcılığı örneklerini sergilemiştir. Araştırmacı Türk tarihyazımını makrodan mikro ölçeğe doğru ele aldığını, çağdaş dönem boyunca, kendine özgü bir hat oluşturduğunu, içe kapanık ve tektip bir yazım türünün geliştiğini ortaya koymuştur.

Latife SUNGUR (2020) “CHP ve DP Dönemi Tarih Öğretimi Anlayışının Karşılaştırılması (1939-1960)” isimli yüksek lisans tezinde, 1939-1960 yıllarında Türkiye'de; tarih bilinci, tarih öğretimi sistemi, okullarda tarih öğretimi müfredatı üç dönemde ele alınmış, dönemlerin farklılıkları, eksiklikleri, yenilikleri kıyaslanarak bu

yıllarda Türkiye'de tarih öğretimi süreci analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, Atatürk döneminde inkılâpları halka benimsetme amacı ile milli tarih politikasına ağırlık verildiğini söylemiştir. 1938-1950 yılları arası CHP iktidarında tarih eğitim sisteminde, Batı'ya yönelik politikalar ve Hümanizm ağırlıklı bir politika görülmektedir demiştir. Demokrat Parti döneminde milli yaklaşım benimsenmiş gibi görünse de tarih eğitimi daha ziyade İsmet İnönü dönemine yakın olmuştur.

Hülya ÇELİK (2020), “Tarih Ders Kitabı Araştırmalarına Kısa Bir Bakış” isimli çalışmasında, tarih ders kitabı araştırmaları konusunda Türkiye’de ve dünyadaki güncel gelişmeleri incelemiştir. Tarih ders kitabı araştırmalarında yöntemler, başlıca konular, yaklaşımlar ve yeni ortaya çıkan gelişen eğilimler sunulmuştur. Tarih ders kitaplarında objektif ve akademik bilginin önemli olduğu, tarihsel bilginin yeni çalışmalar ile güncellenmesi gerektiği, öğrenci düzeyine uygun doğru teknikler ile tarih ders kitaplarının yazılması gerektiğini vurgulanmıştır.

Davut ADLIĞ (2021) “Tarih Eğitimi İle İlgili Yapılmış Tezlerin İncelenmesi” isimli çalışmasında, yapılmış olan lisansüstü tarih eğitimi çalışmalarını incelemiştir. Çalışmada, tarih öğretimi alanında 1991-2018 yılları arasında tamamlanan Türkiye’nin yirmi üç farklı üniversitesinde yapılan yüz otuz iki araştırma incelenmiştir. Doküman analizi kapsamında veriler derlenmiş, içerik analizi ile sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre tezlerde konu incelemesi, farklı ülkelerde tarih eğitimi, yöntem çalışmaları ile tarih eğitimi tarihçesinin çalışıldığı ortaya konulmuştur. Öneri olarak ise bu literatürün tarih öğretimine yansması gerektiği vurgulanmıştır.

Mustafa ZENGİNBAŞ (2021) “Türk Basınında Osmanlı Algısı (1950-1954)” isimli doktora tezinde 1950-1954 yılları aralığında DP iktidarının ilk dönemlerinde Türk ulusal basınının Osmanlı geçmişini yansıtmaya biçimini incelemiştir. Gazetelerde Osmanlı geçmişiyle nasıl, ne şekilde ve ne ölçüde bir ilişki kurulduğunu kurulan bu tarihsel ilişki düzleminde güncel gazete okuruna Osmanlı tarihi değerlerinin ne şekilde aktarıldığını ortaya koymuştur. Osmanlı geçmişinden çeşitli gelişmelerin, tarihi kişiliklerin, edebi, sanatsal, sosyal ve kültürel değerlerin gazete okuruna yansıtılma biçimi irdelemiştir. Gazetelerin toplumsal belleğin oluşumunda ve yeniden inşasında önemli bir rol üstlendiğini söyleyen araştırmacı, 1950-1954 yılları Türkiye'sinde ulusal gazetelerin kitlenin belleğine sundukları Osmanlı geçmişinden değer ve imajları incelemiş, bunların

gündeme gelme biçimlerini, sebeplerini ve etki potansiyellerini tartışmıştır. Çalışmada incelenen dönemin Türkiye gazetelerinde Osmanlı tarihinden bilgi ve imajlarla dolup taştan, kitlenin hafızasına ve bilgi dağarcığına Osmanlı geçmişinden temaların hemen her gün sunulduğu bir evre olduğunu söylemiştir. Bu durumun da çok partili hayat döneminde Osmanlı imajının olumlu görünümüne katkı sağladığını ifade etmiştir.

Derya AKIN (2022), “İkinci Dünya Savaşı Döneminde Milli Eğitim Politikaları Çerçevesinde Tarih Eğitimi (Ortaöğretim Birinci Devre)” isimli doktora tezinde, İkinci Dünya Savaşı döneminde Türkiye’de ortaöğretimde tarih eğitim ve öğretiminin gelişimi Milli Eğitim Bakanlığı’nın politikaları çerçevesinde ele alınarak dönemin resmi tarih anlayışında ortaya çıkan süreklilik ve değişim ortaya konulmuştur. 1939 dönemi ve sonrası dünyadaki değişim ve dönüşümler ile birlikte Atatürk ve sonrası dönem kıyaslandığında tarihsel yaklaşımların değişim gösterdiği açıkça ders kitaplarında görülmektedir. Türk Tarih Tezi’nin etkisi kısmen azalmış ve Batı ile entegrasyon için de onun tarihini öğretmek düşüncesi gelişmiştir. İkinci Dünya Savaşı ve yeni dünya düzeni içinde kültür politikasına damgasına vuran Hümanizm merkezli tarih ders kitaplarından ve tarih yaklaşımından örnekler sunulmuştur.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik- güvenirlik süreçlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1 Araştırma Modeli

“Tarihçi, Tarih Eğitimsi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretiminin Problemleri ve Çözüm Önerileri” isimli bu araştırmada fenomenoloji (olgubilim) araştırma deseni kullanılmıştır.

“Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam da anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 72).

Olgubilimde insanların ilgili olguyu nasıl deneyimledikleri özenli ve derinlemesine betimlenmeye çalışılır (Patton, 2014, s. 104). Araştırma kapsamında Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminin paydaşları olan tarihçi, tarih eğitimsi, tarih öğretmenleri ve öğrencilerin Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimini betimlemeleri fenomenolojik desenle ortaya konulmuştur. Fenomonolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamanın yanında, ilgili bireysel deneyimlerini evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemek amacındadır (van Manen, 1990, s. 177) ve fenomeni deneyimleyen tüm katılımcıların ortak özelliklerinin tanımlanmasına odaklanır. Bu amaçla, nitel araştırmacılar fenomeni tanımlar ve fenomenle ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bireylerin deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar. Bu sebeple olayı deneyimlememiş, yaşamamış veya gözlemlememiş kişilerin araştırmaya dâhil edilmemesi gerekmektedir. Araştırmacıya düşen rol fenomeni deneyimlemiş kişilere ulaşmaktır (Kıral, 2021, s. 97). Bu betimleme, onların neyi, nasıl deneyim ettiklerinden oluşur (Moustakas, 1994). Bu bağlamda, araştırmada Osmanlı Klasik Dönem tarihi

öğretimini tarihçi, tarih eğitimcisi, tarih öğretmenleri ve öğrencilerin nasıl anlamlandırdıkları bütüncül bir şekilde ele alınmıştır.

Fenomenoloji alanında ilk çalışmaların, Edmund Husserl ve Martin Heidegger tarafından yapılmıştır. Husserl tarafından ortaya atılan yaklaşım tanımlayıcı, betimleyici ve geleneksel yaklaşım iken, Heidegger tarafından ortaya atılan yaklaşım yorumlayıcı yaklaşımdır. Betimleyici fenomenoloji yaklaşımında fenomeni tanımlama ve anlamını ortaya çıkarma anlayışı varken yorumlayıcı fenomenolojide, fenomeni tecrübe edenlerin görüşlerinin alınması önemsenmektedir. Betimleyici fenomenolojide amaç tanımlamak ve betimlemek olduğu için araştırmacının önyargıları araştırma dışında tutulmaktadır. Epistemolojik bir bakış açısına sahiptir ve bireylerin bildikleri şeyin ne olduğu ile ilgilenir (Kıral, 2021, s. 102; Ersoy, 2016, s. 59).

Betimleyici fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilen bu araştırmanın olgusu, Türkiye’de zorunlu tarih öğretimi sürecinde var olan “Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretimi” nin tarih öğretiminin paydaşlarının görüşlerine yansıyan sorunları ve çözüm önerilerini tanımlamaktır. Fenomenoloji, katılımcılar ile bir veya birden fazla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin gelişmiş bir formunu içerebilmektedir, fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2013, s. 83-77). Bu bağlamda Osmanlı tarihi öğretiminin paydaşları olan, akademisyenler (tarih eğitimcisi ve tarihçiler), tarih öğretmenleri ve zorunlu tarih dersini alan dört farklı lise türünde okuyan 10. sınıf öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin ifadelerinden hareketle Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi olgusu derinlemesine incelenmiştir. Görüşmecilerin, araştırma olgusuna bakışları, deneyimleri ile zihinlerindeki yansıması araştırılmış, veriler betimleyici fenomenoloji çerçevesinde sunulmuştur.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 11 tarihçi, 6 tarih eğitimcisi akademisyen, 10 tarih öğretmeni ve 24 lise 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki her bir görüşmecinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Araştırma Grubundaki Görüşmecilerin Kişisel Özellikleri

Özellikler	Grup	Öğrenci	Öğretmen	Tarihçi Akademisyen	Tarih Eğitimcisi Akademisyen
Cinsiyet	Kadın	12	5	-	-
	Erkek	12	5	11	6
Mezuniyet	Eğitim Fak.	-	3	-	3
	Fen-Edebiyat	-	7	11	3
Kıdem/ Deneyim	10 yıl ve altı	-	1	-	-
	11-20 yıl	-	5	6	2
	21-30 yıl	-	4	3	4
	30 ve üstü yıl	-	-	4	-
Yaş aralığı	16-17 yaş	24	-	-	-
	30-45 yaş	-	6	-	1
	45-55 yaş	-	4	7	5
	55-75 yaş	-	-	4	-

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan görüşmeci öğrenciler, lise 2. sınıf öğrencisi ve 16-17 yaş aralığındadırlar. Lise öğrencileri arasında eşit sayıda kız ve erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırma kapsamında görüşülen tarih öğretmenlerinin 5’i kadın, 5’i erkektir. Bir tarih öğretmeni 8 yıl eğitim-öğretim tecrübesine sahiptir, diğer görüşmecilerin 5’i 11-20 yıl aralığında eğitim-öğretim tecrübesine sahip iken 4’ü ise 25 yıl üstünde tecrübe sahibidir. Tarih öğretmeni görüşmecilerin 3’ü Eğitim Fakültesi, 7’si ise Fen- Edebiyat Fakültesi mezunudur. Tarih öğretmenlerinin 6’sı 30-45 yaş aralığında iken 4 görüşmeci 45-55 yaş aralığındadır. Akademisyen görüşmecilerin tümü erkektir. Tarihçi akademisyenlerin sayısı 11, Tarih Eğitimcisi akademisyenlerin sayısı ise 6’dır. Akademisyenlerin mesleki tecrübesi dikkate alındığında Tarihçi akademisyenlerin 6’sının 11 ile 20 yıl arası mesleki tecrübesi vardır. 3’ünün 21-30 yıl tecrübesi olduğu, 4’ünün ise 30 yıl üzeri mesleki tecrübesi olduğu görülmektedir. Tarih Eğitimcisi akademisyenlerin 2’si 11-20 yıl mesleki tecrübeye sahip iken, diğer 4’ünün mesleki tecrübesi 21- 30 yıl arasındadır. Akademisyenlerin bir tanesi 43 yaşında iken, 12 görüşmeci 45-55 yaş aralığındadır. Akademisyenlerden 4’ü ise 55 yaşının üzerindedir.

Araştırma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden geniş çaplı durumları ve önemli ortak örüntüleri belirlemek için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010). Bu araştırma yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı

kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014; Baltacı, 2018, s. 250). Bu doğrultuda çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını incelemek hedeflenir (Marczyk vd., 2005).

Bu araştırmada, Türkiye’de zorunlu tarih öğretiminin bir parçası olan Osmanlı Klasik Dönemi Tarihi öğretimi fenomeninin paydaşları tarafından nasıl algılandığını ortaya koyabilmek için maksimum çeşitlilik örneği örnekleme uygun şekilde görüşmeciler seçilmiştir. Sosyal bilim araştırmalarında kullanılan maksimum çeşitlilik ölçütleri genellikle kişinin mesleği, kariyeri, toplumsal görünülüğü, çalıştığı kurum gibi sosyal değişkenler gibi bağıl bireysel değişkenlerdir (Creswell ve Clark, 2016; Baltacı, 2018, s. 250). Buna uygun olarak olgunun öğretimi ve öğreniminde etkin olan akademisyen, tarih öğretmeni ve lise öğrencileri arasından seçim yapılmış, görüşmeler gerçekleştirerek veri toplanmıştır.

Fenomenolojik araştırmada örneklem büyüklüğüne ilişkin katılımcı seçerken Creswell (2013) ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğünü belirlemenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Creswell’e göre fenomenolojik bir araştırma geleneğinde katılımcıların sayısı 2 ile 25 arasında olabilmektedir. Patton (2014) katılımcı sayısı ile ilgili olarak 5 ila 25 kişiden bahsetmektedir. Diğer taraftan Miles ve Huberman (1994) ise bir kişinin bile örnekleme alınabileceğini ifade etmektedir. Fenomenolojik araştırmada kişi sayısından ziyade önemli olan fenomeni ortaya koyabilmek, dolayısıyla da nicelik değil nitelik önemli olarak düşünülmelidir (Kıral, 2021). Katılımcılar, örnek havuzunda var olan homojenliği yansıtmalı ve temsil etmelidir. Fenomenolojik çalışmalarda, araştırılan fenomenle ilgili deneyimleri, tecrübeleri olan kişiler veya bu kişilerle ilgili gözlemleri olan, yaşamışlıkları olan kişilerin katılımcı olması gereklidir. Tüm katılımcıların çalışılan fenomenle ilgili deneyime sahip olması oldukça önemlidir (Strauss ve Corbin, 2014; Creswell, 2013). Bu nedenle araştırmada, Osmanlı Tarihi Klasik Dönem tarihi öğretimi konusunda deneyime sahip 17 akademisyen görüşmeci, 10 tarih öğretmeni görüşmeci bireysel görüşmeye alınmış ve odak grup görüşmesi içinde 10. sınıf öğrencisi 24 görüşmeci seçilmiştir.

Araştırma, ayrıca ölçüt örneklem mahiyetinde yapılandırılmıştır. Ölçüt örneklem, Fenomenin ortaya çıkarılması açısından önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan

bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Eğer katılımcıların özellikleri birbirlerinden büyük farklılık gösteriyorsa, araştırma temalarını oluşturmak da o oranda zorlaşacaktır (Miles ve Huberman, 1994). Ölçüt örnekleme asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Marshall, 1996). Araştırma grubu dâhilindeki görüşme yapılan katılımcılara ilişkin bilgiler ve araştırmaya katılan görüşmecilerin seçim ölçütleri aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.2.1. Tarihçi ve Tarih Eğitimsi Akademisyenler

Araştırma kapsamında görüşmeciler seçilirken Osmanlı Klasik Dönemi Öğretimi olgusunu anlamlandırıp, betimleyici fenomenoloji kapsamında sunmak için tez izleme heyetinin önerileri doğrultusunda tarih eğitimcisi akademisyenler ile tarihçi akademisyenler seçilmiştir. Akademisyenlerin seçiminde tarih öğretiminin paydaşlarını geniş bir çerçevede ele almak adına, Türkiye’de 14 farklı üniversiteden görüşmeci seçilmiştir. Örneklemin etkisini ve gücünü arttırmak adına farklı dünya görüşüne sahip akademisyenlerin seçimi ile birbirinden farklı çalışma alanları olan akademisyen seçimine dikkat edilmiştir. Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi olgusu, Türkiye’nin yükseköğretim düzeyinde zorunlu öğretilen konu olmanın dışında, farklı dünya görüşlerine sahip olsalar da akademisyenlerin ortak geçmişiştir. Aynı zamanda ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü eğitimlerinin herhangi bir döneminde ya da toplumsal hayatta karşılımlarına çıkmış bir olgudur bu sebeple Osmanlı tarihi çalışan tarihçilerden farklı olarak Osmanlı tarihi alanı dışında çalışan tarihçilerde seçilmiştir. Bu seçimde uzmanlık alanlarının farklı anabilim dallarından (Eskiçağ Tarihi, Ortaçağ Tarihi, Siyasi Tarih, İnanç Tarihi, Genel Türk Tarihi) olmalarına özen gösterilmiştir. Yapılacak araştırma bağlamında görüşme önerisi 30 (25 erkek, 5 kadın) akademisyene iletilmiştir. Bunlardan olumlu dönüş gerçekleştiren;

Tarih eğitimcileri: Gazi Üniversitesinden Prof. Dr. Bahri ATA, Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Prof. Dr. Bülent AKBABA, Marmara Üniversitesinden Prof. Dr. Yücel KABAPINAR, Trabzon Üniversitesi ve Jandarma ve Sahil Güvenlik akademisinden Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU ve İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Üniversitesinden Doç. Dr. İbrahim TURAN,

Osmanlı tarihçileri: Hacettepe Üniversitesinden Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Bilkent Üniversitesinden Prof. Dr. Özer ERGENÇ, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesinden Prof. Dr. Feridun EMECEN, Sakarya Üniversitesinden Prof. Dr. Arif BİLGİN ve Kocaeli Üniversitesinden Prof. Dr. İbrahim ŞİRİN,

Osmanlı Tarihi alanı dışında çalışan tarihçiler: TOBB ETÜ üniversitesinden Prof. Dr. Ahmet Yaşar OCAK, Koç üniversitesinden Prof. Dr. Oğuz TEKİN, İstanbul Üniversitesinden Prof. Dr. Mehmet Öznur ALKAN, Yeditepe Üniversitesinden Ahmet TAŞAĞIL, Ege Üniversitesinden Prof. Dr. Cüneyt KANAT, Sakarya Üniversitesinden Prof. Dr. Haluk SELVİ akademisyenler araştırma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında kadın akademisyenler ile görüşülememesi bir sınırlılık olarak görülebilir. Teklif götürülen iki kadın akademisyenin görüşme teklifine olumlu dönüş sağlamaması, bu durumun gerekçesidir.

2.2.2. Tarih Öğretmenleri

Tarih öğretimi ile Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi olgusunun paydaşlarından birisi de lise düzeyinde zorunlu tarih derslerinin öğreticisi olan tarih öğretmenleridir. Araştırma kapsamında, tez izleme heyeti ve uzman görüşü alınarak, farklı lise türlerinde tarih öğretmenliği yapan görüşmeciler seçilmiştir. Tarih öğretmenlerinin seçildiği liselerin, öğrenci görüşlerinin alındığı liseler olmasına özen gösterilmiştir. Tarih öğretmeni görüşmeci seçiminde kadın- erkek eşitliğine önem verilmiştir. Araştırma konusu olguya kadın ve erkek katılımcıların farklı yanıtlar vereceği düşünülerek bu konuda hassas davranılmıştır.

Katılımcılardan beşi kadın, beşi erkek tarih öğretmenidir. Örnekleme doğru temsil adına da öğrenci sayısının daha yoğun olduğu Anadolu liselerinde çalışan beş tarih öğretmeni, Sosyal Bilimler Lisesinde çalışan iki tarih öğretmeni, İmam-Hatip lisesinde çalışan iki tarih öğretmeni ve meslek lisesinde çalışan bir tarih öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılma noktasında görüşme talebine olumlu yanıt veren öğretmenler ile görüşmeler 2016 Mayıs- Haziran ayları içerisinde Sakarya'da Sakarya Anadolu Lisesi, Sakarya Atatürk Anadolu Lisesi, Sakarya Sosyal Bilimler Lisesi, Sakarya Vali Mustafa Büyük Kız Anadolu İHL, Sakarya Erkek Anadolu İHL ile Sakarya Şen-Piliç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde gerçekleştirilmiştir.

2.2.3. Öğrenciler

Araştırmada Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi olgusunun anlaşılması için tarih dersi öğretim programı ve tarih ders kitabında Osmanlı Klasik Dönemi konularının ağırlıklı olarak yer aldığı yaşları 16 ile 17 arasında değişen 12 kız, 12 erkek toplam 24 onuncu sınıf öğrencisi ile görüşülmüştür. Öğrenci görüşünün alınması ve algısının ölçülmesi, veri toplanması adına liselerde odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Seçili liseler; Sakarya Anadolu Lisesi, Sakarya Sosyal Bilimler Lisesi, Sakarya Vali Mustafa Büyük Kız Anadolu İHL, Sakarya Adapazarı Erkek Anadolu İHL, Sakarya Şen-Piliç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'dir. Seçili liselerde uygulanan akademik başarı testi sonrasında öğrenci seçimi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin eğitim- öğretim süreçlerinde ve günlük hayatta gözlemledikleri Osmanlı Klasik Dönemi Öğretimi olgusuyla ilgili düşüncelerini belirlemek, konuya ilgili ve daha az ilgi duyan öğrencileri odak grup görüşmesine almak için akademik başarı testi kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme formları kullanılmıştır. Odak grup görüşmesine dâhil edilecek 10. sınıf öğrencilerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından uzman görüşü ile geliştirilen akademik başarı testi tanılayıcı bir araç olarak kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin ayrıntılı açıklama aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Görüşme Formları

Fenomenolojik çalışmalarda, fenomeni ortaya çıkarmak için görüşme, gözlem, odak grup görüşmeleri, doküman incelemeleri kullanılabilir. Görüşmeler, araştırma konusu olan olgu hakkında sistematik ve derin bilgiler elde etmemizi sağlayan temel veri toplama tekniği olmasının yanında bir kâğıda yazılmış, kurgulanmış cümlelerin ötesinde bireylerin söylemek isteyip söyleyemediklerini ifade edebilmeleri açısından fırsatlar sunmaktadır (Sarıçelik, 2018, s.39). Bu araştırmada, araştırmacının amacı bağlamında nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı, konuyla ilgili önceden hazırlamış olduğu sorularını kılavuz kabul ederek ya da görüşme anında amaçlı sorular sorarak görüşülen kişinin düşüncelerini, duygularını

tam olarak ve sistematik bir biçimde ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır (Türnüklü, 2000, s.546).

Smith, Flowers ve Larkin (2009) görüşmenin başında en önemli şeyin katılımcı ile yakın ilişki kurmak olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcıların araştırmacının yanında rahat olmaları, ne istediğini bilmeleri ve araştırmacıya güvenmeleri gerekmektedir. Eğer araştırmacı, bu ilişkiyi kurmayı başaramazsa, katılımcılardan iyi veriler elde etme olasılığının düşük olduğunu da belirtmektedirler. Bir görüşme sürecinde, araştırmacıların, katılımcılara yaşadıkları deneyimleri sorma konusunda onları nasıl rahatlatacaklarını ve konuşturacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Veri toplamadaki diğer bir önemli husus görüşmelerin yeri, tarihi ve saatidir. Bunlara karar vermek katılımcılara bırakılmalı, katılımcılara kolaylık sağlamak amacıyla katılımcıların rahat ettiği yerlerde olmalıdır. Gerekirse araştırmacı tarafından toplantılar için güvenli ve rahat bir alternatif yer (restoran, kafe ve/veya diğer yerlerde) sağlanmalıdır (Kıral, 2021, s. 98). Görüşmelerin tümü katılımcıların bulundukları üniversite, enstitü, merkez, çalışma ofisleri, okul, öğretmenler odası, boş sınıf, çalışılan kurum dışında sessiz bir ortam gibi ulaşılabilir mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara gerekli bilgilendirmeler araştırmacı tarafından yapılmış, rahat olmaları sağlanmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı gerekli verileri toplamak için farklı teknolojik cihazları kullanmalı, gözlemleri ve kişisel görüşleri not almak için günlük, geleneksel not defteri ve kalem kullanılmalıdır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Önemli olan araştırmacının en hızlı yazdığı araç-gereci tercih etmesi, not alacağım diyerek katılımcıyı uzun süreler bekletmemesidir (Kıral, 2021, s. 98). Araştırmada, veri toplama aşamasında görüşmelerde ses kayıt cihazını görüşmecilerin izni ve bilgisi dâhilinde kullanmış ayrıca yazılı notlar da alınmıştır.

Bu araştırmada akademisyenler ve tarih öğretmenlerinin Osmanlı Klasik Dönem tarih öğretimi olgusu hakkındaki görüşlerini anlayabilmek için birebir ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin Osmanlı Klasik Dönem tarih öğretimi olgusu hakkındaki görüşlerini anlayabilmek için odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde verinin daha sağlıklı olarak ortaya çıkması için araştırmacı tarafından

uzman görüşü ile yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Ayrıca görüşmecilerin kendilerini rahat hissetmeleri araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, ne yapılandırılmamış görüşme tekniği gibi tamamen serbest ne de yapılandırılmış görüşme tekniği gibi katı değildir (Yıldırım, 2019, s.176). Görüşülecek konu ve sorulacak sorular, araştırmacı tarafından önceden planlanmıştır ve görüşme boyunca hangi aşamaların izleneceği ve nelerden söz edileceği ya da hangi soruların sorulacağı önceden belirli bir plana bağlanmıştır (Mayring, 2011, s.73). Araştırmacı önceden hazırladığı plana ve araştırma konusunu sadık kalmak koşuluyla konuyu zenginleştirmek, daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla sorularda değişiklik yapmak ya da ek sorular sorma özgürlüğüne de sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.50). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlama sürecinde öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş, ayrıntılı bilgi toplanmış çok sayıda yarı yapılandırılmış görüşme formları ve bu formlarda ne tür sorular sorulduğu incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme süreciyle ilgili kriterler göz önünde tutularak her bir görüşmeci grup için birbirinden farklı ve kendilerine uygun görüşme formları araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler göz önünde bulundurularak görüşme formlarının soru kalıplarında ve cümle yapılarında değişiklikler yapılmıştır. Uzmanların görüş, eleştiri ve önerilerine göre görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Her görüşme grubu ile görüşmelere başlamadan önce pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gelen cevaplar doğrultusunda bazı soruların sıralamasında değişiklikler yapılmış, ayrıca pilot görüşmeler sırasında amaca uygun cevap alınamayan sorulara sondalar eklenmiş var olan sondalarda değişikliklere gidilmiştir. Görüşmeler öncesi katılımcılar bilgilendirilmiş ve elde edilen verilerin kimseyle paylaşılmayacağı, sadece araştırmada isim belirtilmeden kullanılacağı ifade edilerek, doğru ve içten cevap vermeleri sağlanmıştır. Görüşme samimi bir konuşma sürecinde, iletişim kural ve yöntemlerine dikkat edilerek yürütülmüştür. Sorular sorulurken doğal davranılmış ve cevaplar konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Araştırmacı, görüşmecilerin Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi olgusu ile ilgili algı, düşünce, tecrübe ve anlayışını kavramak adına yarı yapılandırılmış görüşmede belirlenen sorular kapsamında katılımcılara kısmi esneklik de sağlayan bir yaklaşım tercih etmiş, konu üzerinde tartışmaya izin verilen bir yaklaşım benimsenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin planlı ve aynı zamanda esnek olması yarı

yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilmesinde etkilidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği belirli düzeyde standart sağladığı ve aynı zamanda araştırmacıya sağladığı esneklik nedeniyle eğitimle ilgili araştırmalara daha yatkın ve uygun bir teknik izlenimi vermektedir (Türnüklü, 2000, s. 547). Araştırmada, görüşme verilerinin toplanması için her bir katılımcı gruba ait 3 ayrı (Akademisyen, Tarih Öğretmeni, Öğrenci) görüşme formu geliştirilmiştir. Odak grup görüşmesine alınacak öğrenciler için de akademik başarı testi öğrencilerin seçimi için tanılayıcı bir araç olarak kullanılmıştır.

2.3.1.1. Akademisyen Görüşme Formu

Araştırmanın amacı bağlamında, araştırmacı tarafından 13 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, bu soru havuzuna görüşme formu yapısı verilerek, soru havuzunda bulunan sorular bir tarih eğitimcisi, bir sosyal bilgiler eğitimcisi ve bir ölçme- değerlendirme alan uzmanından oluşan 3 kişilik bir uzman kuruluna sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzenleme yapılmış, 4 soru çıkarılarak, 7 sonda eklenerek görüşme formu, 9 soru ve 7 sondadan oluşan şekilde yapılandırılmıştır. Görüşmeler öncesinde ismi ve unvanı listede geçmeyen, araştırmanın gerçekleştiği dönemde Sakarya Üniversitesi'nde görevli Osmanlı Tarihçisi bir akademisyen olan S.Y. ile Nisan 2017'de pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sorularına verilen cevaplar sonrasında görüşme formunda bir düzeltme yapılmasına ihtiyaç duyulmadığı anlaşılmıştır. Geliştirilen akademisyen görüşme formu Ek-1 'de verilmiştir.

2.3.1.2. Tarih Öğretmeni Görüşme Formu

Araştırmanın amacı bağlamında, araştırmacı tarafından 15 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, bu soru havuzuna görüşme formu yapısı verilerek, soru havuzunda bulunan sorular bir tarih eğitimcisi, bir sosyal bilgiler eğitimcisi ve bir ölçme- değerlendirme alan uzmanından oluşan 3 kişilik bir uzman kuruluna sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzenleme yapılmış, 2 soru çıkarılarak, 9 sonda eklenerek görüşme formu, 13 soru ve 9 sondadan oluşan şekilde yapılandırılmıştır. Tarih öğretmenleri ile görüşmeler öncesinde 2016 Şubat ayında Sakarya Karasu Atatürk Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan tarih öğretmeni T.Ö. ve Sakarya Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan tarih öğretmeni C.Z. ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her iki görüşmenin de dökümleri word programına aktarılmıştır.

Görüşme sonuçları karşılaştırılmış ve pilot görüşme sorularına verilen cevaplar sonrasında görüşme formunda bir düzeltme yapılmasına ihtiyaç duyulmadığı anlaşılmıştır. Geliştirilen tarih öğretmeni görüşme formu Ek-2’de verilmiştir.

2.3.1.3. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

Araştırmanın amacı bağlamında, araştırmacı tarafından 19 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, bu soru havuzuna görüşme formu yapısı verilerek, soru havuzunda bulunan sorular bir tarih eğitimcisi, bir sosyal bilgiler eğitimcisi ve bir ölçme-değerlendirme alan uzmanından oluşan 3 kişilik bir uzman kuruluna sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre düzenlenerek, 5 soru çıkarılmış, 12 sonda eklenmiş görüşme formu, 14 soru ve 12 sondadan oluşan şekilde yapılandırılmıştır. Dört farklı okul türünde öğrenciler ile odak grup görüşmesi yapmadan önce sorulara ilişkin pilot uygulaması araştırmacı tarafından Arifiye Anadolu Lisesinde Haziran 2016’da 6 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sorularına verilen cevaplar sonrasında görüşme formunda bir düzeltme yapılmasına ihtiyaç duyulmadığı anlaşılmıştır. Geliştirilen öğrenci odak grup görüşme formu Ek-3 ’de verilmiştir.

2.3.2. Akademik Başarı Testi

Araştırmada, 10. sınıf tarih dersi Osmanlı Klasik Dönem tarihine yönelik olarak öğrencilerin ilgilerini ve başarılarını tespit etmek için araştırmacı tarafından uzman görüşü kapsamında geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Testin geliştirilme sürecine ilişkin gerçekleştirilen işlemler aşağıda verilmiştir:

Osmanlı tarihi konularını içeren 10. sınıf ders kitabı, 1-2-3-4. ünitelerinden temalar seçilmiştir. İlk olarak ünitelerin içerisinde yer alan kazanımlar tematik alanlara göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra ünitelerde yer alan tematik alanların ağırlıklarına göre belirtke tablosu hazırlanmış ve her bir tematik alana ilişkin yazılacak soru sayısı belirlenmiştir. Akademik başarı testinde belirtke tablosuna uygun olarak farklı konu ve soru kaynaklarından (ders kitapları, daha önce yapılan ulusal ölçekte sınavlarda çıkmış sorular vb.) yararlanılarak madde havuzuna her bir tematik alana ilişkin belirlenen ağırlıkta, çoktan seçmeli sorular yazılmıştır. Madde havuzuna yazılan soruların cevapları beş seçenekli olacak şekilde akademik başarı testi hazırlanmıştır.

36 sorudan oluşması planlanarak hazırlanan taslak akademik başarı testi belirtke tablosu ile birlikte kapsam geçerliliğine ilişkin inceleme için uzmanların (tarih, tarih eğitimi sosyal bilgiler alanında lisansüstü eğitime sahip üç alan uzmanı, tez izleme kurulu üyeleri ve Türkçe öğretmeni) görüşlerine sunulmuştur. Tarihçi, tarih eğitimcisi, sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyen alan uzmanları ölçülmek isteneni seviye, akademik başarıya uygunluk ve soruların yeterliliğini, Türkçe öğretmeni ise soruların öğrenci tarafından anlaşılabilirlik ve dil kullanımı uygunluğunu incelemişlerdir. Uzmanlardan gelen öneriler ve görüşler doğrultusunda akademik başarı testinden 4 madde çıkarılmış, diğer maddelerle ilgili öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltme işlemleri yapılmıştır. Başarı testi 32 maddelik hali ile uygulamaya uygun hale getirilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarına ilişkin madde analizinin yapılabilmesi için taslak olarak hazırlanan akademik başarı testi, pilot aşamasında Sakarya ilinde farklı liselerde (Hendek Anadolu Lisesi, Karasu Anadolu Lisesi, Arifiye Anadolu Lisesi) öğrenim gören 401, 10. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler öncelikle excel dosyasına aktarılmış, gerekli düzeltme işlemleri yapılarak metin dosyasına (txt) aktarılmış ve sonra ITEMAN (Automated Test & Item Analysis with Classical Test Theory) programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizden sonra testin geneline ve her bir maddeye ilişkin maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeks değerleri ölçüt değerler doğrultusunda incelenmiştir. Madde ayırt edicilik indeks değerleri sorunlu olan 12 madde (1,2,3,4,5,7,12,15,16,17,20,33) testten çıkarılmıştır. Sorunlu maddeler testten çıkarıldıktan sonra analiz yinelenmiş ve nihai teste geçmek için araştırma kapsamında belirlenen okullarda (Sakarya Anadolu Lisesi, Sakarya Sosyal Bilimler lisesi, Sakarya Vali Mustafa Büyük Kız Anadolu İHL, Sakarya Adapazarı Erkek Anadolu İHL, Sakarya Şen-Piliç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) 369 öğrenciye 20 soruluk akademik başarı testi uygulanmıştır. Analiz sonrasında, elde edilen veriler ışığında analiz sonrasında öğrenci seçiminde daha iyi bir sonuç elde etmek adına (2,5,15,20). maddeler nihai analizde ayıklanmıştır. Öğrenci değerlendirmesi 16 madde üzerinden gerçekleşmiştir. Çıkan sonuçlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Akademik Başarı Testine İlişkin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Asıl Test Madde Sıra No	Taslak Test Madde Sıra No	Güçlük İndeksi (pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)	Asıl Test Madde Sıra No	Taslak Test Madde Sıra No	Güçlük İndeksi (pj)	Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)
1	1	,44	,37	9	11	,37	,47
2	3	,58	,49	10	12	,44	,51
3	4	,78	,27	11	13	,48	,46
4	6	,76	,36	12	14	,66	,57
5	7	,48	,44	13	16	,46	,56
6	8	,52	,49	14	17	,72	,43
7	9	,43	,39	15	18	,57	,38
8	10	,31	,42	16	19	,40	,37

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 22 incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik indeks değerlerinin .27 ile .57 arasında değiştiği görülmektedir. Madde ayırtedicilik indeks değerlerinin .40'dan yüksek olmasının gerektiği, .30 ile .39 arasındaki maddelerin ise ayırt ediciliğinin iyi olduğu ifade edilmektedir (Tekin, 1991). Dördüncü maddenin ayırtedicilik değeri .27 olarak görülmüştür. Uzman görüşü doğrultusunda kabul edilebilir bir değer olduğu, dolayısıyla testte yer alması uygun görülmüştür. Buna göre testte yer alan tüm maddelerin (4.madde hariç) bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilecek düzeyde iyi maddeler olduğu, 4. maddenin ayırt ediciliğinin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Testteki maddelerin madde güçlük indeks değerleri .31 ile .78 arasında değişmektedir. Buna göre madde güçlük değeri .19 ve daha küçük olan maddeler çok zor; .20 - .34 arasındaki maddelerin zor; .35 - .64 arasındaki maddelerin orta düzey; .65 - .79 arasındaki maddelerin kolay ve .80 ve daha büyük olan maddelerin çok kolay maddeler olduğu söylenebilir.

Akademik başarı testlerinin ise ortalama düzeyde olması gerekmektedir Literatürde testte yer alan maddelerin güçlük değerlerinin .20 ile .80 arasında olması gerektiği ifade edilir. (Tekin, 1991). İlgili literatüre göre akademik başarı testinde yer alan maddelerin kolay ve orta zorluk düzeyine sahip maddelerden oluştuğu söylenebilir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde akademik başarı testindeki her maddenin bilenle bilmeyeni oldukça iyi biçimde ayırt edecek kolay ve orta düzey sorulardan oluşan bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Başarı testine ilişkin elde edilen güvenilirlik, ayırt edicilik, güçlük, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23: Akademik Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

N	$\bar{X}$	S	P	Ayırt Edicilik	KR20 (Alfa) Güvenirliği
369	10.24	3.01	.51	.45	.62

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 23 incelendiğinde 369 öğrenciden elde edilen sonuçlara göre akademik başarı testinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)=10.24, standart sapması (S)= 3.01’dir. Başarı testindeki sorulara ait güçlük düzey ortalamasının ise (P)=.51 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güçlük düzeyine göre testin ortalama güçlüğü’nün olması gereken düzeye göre orta düzey bir test olduğu söylenebilir. Başarı testinin genel ayırt edicilik düzeyinin ise .45 olduğu görülmektedir. Literatürde .40’ın üzerinde ayırt edicilik düzeyinin olması testin ayırt ediciliği için istenen bir durumdur (Büyüköztürk, 2010). Bu verilere göre akademik başarı testi, genel olarak iyi (orta) düzeyde bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edici bir özelliğe sahiptir.

Testin, Kuder-Richardson 20 (KR20-Alfa) güvenirliliğinin katsayısının .62 olduğu belirlenmiştir. Literatürde test güvenirliliği hakkında farklı tespitler vardır. Büyüköztürk, değer .70’in üzerinde olması gerekir derken, Salvucci vd (1997) .50 ile .70 aralığının kabul edilebilir orta düzey olduğunu ifade etmiştir. Buna göre testin güvenirliliğinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, 10. Sınıf Osmanlı Klasik dönem tarihi konularına ilişkin geliştirilen akademik başarı testinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu, öğrencilerin “Osmanlı Klasik Dönemi” hakkında ölçülmek istenen başarıları ve ilgilerini belirleyebilecek niteliklere sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Geliştirilen nihai başarı testi Ek-3 ’de verilmiştir.

Akademik başarı testinde yer alan maddelerin ünite kazanımlarına göre dağılımı Tablo 24’de yer alan belirtke tablosunda verilmiştir.

Tablo 24: Akademik Başarı Testi Maddelerinin Konulara Göre Belirtke Tablosu

Tarih 10 Ders Kitabı	Ünite: 1-2-3-4-5-6-7-8					
Ünitelerdeki Kazanımlara İlişkin Tematik Alanlar	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
1. Siyasi-Askeri	4					
2. Ordu	1	2				
3. Ekonomi	1				1	
4. Sanat-Bilim		1		1		
5. İnanç-Sosyal yapı		1		2		
6. Eğitim		1			1	

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 24 incelendiğinde Osmanlı Klasik Dönem tarihine ilişkin ünitelerdeki kazanımlara uygun şekilde hazırlanan akademik başarı testinin tematik alanlar çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Siyasi-askeri, ordu, ekonomi, sanat-bilim, inanç-sosyal yapı ve eğitim olmak üzere toplam altı tematik alan belirtke tablosuna yansıtılmış ve programdaki kazanımların geneldeki ağırlıkları da dikkate alınarak her bir tematik alana ilişkin bilişsel alan sınıflandırmasına göre sorular sorulmuştur. Tabloya göre, siyasi-ordu tematik alanından 4 adet hatırlama düzeyinde soru; ordu tematik alanından 1 adet hatırlama, 2 adet anlama düzeyinde soru; ekonomi tematik alanından 1 adet hatırlama, 1 adet değerlendirme düzeyinde soru; sanat-bilim tematik alanından 1 adet anlama, 1 adet analiz düzeyinde soru; inanç-sosyal yapı tematik alanından 1 adet anlama, 2 adet analiz düzeyinde soru ve eğitim tematik alanından ise 1 adet anlama, 1 adet değerlendirme düzeyinde soru sorulduğu görülmektedir. Geliştirilen öğrenci akademik başarı testi Ek-4’de verilmiştir. Bu test öğrenciler ile yapılacak olan odak grup görüşmesine katılacak öğrencilerin belirlenmesinde kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla toplanır ve bu süreci veri analizi takip eder (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2009). Miles ve Huberman’a (1994) göre nitel veri analizi verilerin toplanması, verilerin azaltılması, verilerin gösterilmesi, sonuç çıkarma ve doğrulama olarak üç aşamalıdır. Toplanan verileri analiz ederken betimsel ve içerik analizi dışında söylem analizi, doküman analizi gibi teknikler de

kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada nitel veriler, birebir ve odak grup görüşmelerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiş, veriler önce transkript edilmiş ardında da betimsel analiz yaklaşımı ve doküman analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri ile ulaşılmış verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre yeniden özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsayan bir nitel veri analizi çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri toplamaya başladıktan sonra araştırmacıların oluşturacağı kod sistemi ve kod defteri oldukça önemlidir. Araştırmacıların veri analiz süreci, ortak özellikler ve amaçları taşısa da her birinin kendine özgü bir yapısı vardır. Araştırmalarda alt kod ve kodların çıkarılarak bu verilerin temalar altında toplanması gerekmektedir (Glesne, 2013, s. 273). Görüşmelerden elde edilen veriler dikkate alınarak tema ve bu temalara uygun kodlar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur.

Akademisyen, tarih öğretmeni ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları ve araştırmacı tarafından tutulan not gibi dokümanlar dikkatlice incelenerek analiz edilmiştir. Nitel araştırmacıların birden fazla kanıt kaynağı kullanması beklenmektedir. Bu farklı veri kaynaklarını ve yöntemlerini kullanarak araştırmadaki inandırıcılığı artırmak, kategorileştirmeye yardımcı olmak, sınıflamak, çalışmada yapılanları desteklemek ve onaylamak içindir (Kıral, 2020, s. 176). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular araştırma problemini ve alt problemlerine yönelik amaçlara destek olacak ve araştırmanın konusu olan olguya ilişkin görüş ve tutumlarını ortaya çıkarmaya uygun olarak uzman görüşü dâhilinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Nitel analiz, veri setinde direkt olarak görülmeyen, fakat kavramsal kodlama ve sınıflama kullanılarak temaların oluşturulması ve bu temalar arasında bulunan anlamlı ilişkilerin belirlenip, ortaya çıkarılması aşamalarını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.254). Belirlenen kodlara uygun ifadeler özenli ve dikkatli bir şekilde eşleştirilerek bilgisayar ortamında metin haline getirilmiştir. Ardından kodlara ilişkin görüşmecilerin paylaştığı ifadeler bire bir alınarak kodların karşısına aktarılmıştır. Bulguların sunumu sırasında belirlenen temalara uygun görüşmeci gruplarının sunumu gerçekleştirilmiştir. Her görüşmeci grup okuma sırasında birbirinden ayrılacak şekilde akademisyenlere TE, OT, OTAD şeklinde, tarih öğretmenlerine SBL- KÖ, AL- KÖ, AL-EÖ, ML-EÖ, İHL- KÖ, İHL- EÖ şeklinde, öğrencilere ise EÖ-AL, KÖ-AL, KÖ- ML, EÖ-ML, KÖ-İHL,

EÖ-İHL, SBL- KÖ, SBL- EÖ şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşmecilere verilen kodlar kısaltmalarda açıklanmıştır. Belirlenen temalara uygun kodlamalar çerçevesinde sırasıyla akademisyenler, tarih öğretmenleri ve öğrenciler metin içinde sıralanmıştır. Katılımcıların aktardıkları bilgiler içinde yapılan kodlamalar hangi tema için uygunsa o başlık altında sunulmuştur.

Araştırmacı, anlaşılır olması için her bir transkripti tekrar tekrar okumalı ve/veya görüşmeler sırasında kullanılan kayıt cihazlarını dinlemelidir. Transkripti üçüncü kez okuduktan sonra, araştırmacı katılımcılarının yanıt modellerinde bazı kategoriler ve alt kategoriler belirleyebilir (Kıral, 2021, s. 98-99). Araştırmanın olgusunu daha net biçimde verebilmek adına görüşmecilerin aktardıklarının dökümü araştırmacı tarafından beş kez okunmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen temalar ve kodlamaya ilişkin son hal tez izleme heyeti ve uzman görüşü alınarak iki kez yenilenmiş ve son haline getirilmiştir. Nitel araştırmalarda asıl amaç ölçmekten ziyade, değişkenlerin olabildiğince derinlemesine incelenmesi ve tüm boyutlarının çalışılmasıdır. Bu analiz çeşidinde araştırmacı gözlemlediği ya da görüştüğü bireylerin ifadelerini çarpıcı ve en doğru biçimde yansıtabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verebilmektedir. Toplanan verileri daha net açıklayabilecek ve anlamlandırabilecek kavramlara, temalara, kodlara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşmakta, bulgular, okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulabilmektedir (Şahin, 2020, s. 167). Tüm aşamalara dikkat edilerek araştırma sonuçları 10 tema halinde bulgulara sunulmuştur.

2.4.1. Tarihçi ve Tarih Eğitimcilerine ait Verilerin Toplanması ve Analizi

Akademisyenlerin görüşlerine göre Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi olgusunu anlayabilmek için 9 soru ve 7 sondadan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmacı, akademisyenlerle görüşmelerini 2017 Mayıs ile 2019 Haziran ayları arasında çalıştıkları üniversiteler (İstanbul, Ankara, İzmir, Antalya), araştırma merkezi, çalışma odaları ve kurum dışında rahat bir ortamda ortalama 1 saat sürede gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, literatür taraması sonrasında uzman görüşü de alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı ile kayıt alınmış, ayrıca önemli vurgular araştırmacı tarafından not alınmıştır. Ortalama 1 saat süren görüşmeler Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Tez izleme heyeti ile uzman görüşü alınarak oluşturulan tematik alanlar çerçevesinde

kodlamalar yapılmıştır. Görüşmeciler etik kurallar çerçevesinde bulgular kısmında Tarih eğitimcileri TE, Osmanlı tarihçileri OT, Osmanlı tarihi alanı dışında çalışan tarihçiler ise OTAD diye kodlanmıştır. Bulgularda sunulmuştur.

2.4.2. Tarih Öğretmenlerine ait Verilerin Toplanması ve Analizi

Tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre “Osmanlı Klasik Dönemi Öğretimi” olgusunu anlayabilmek için 13 soru ve 9 sondadan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Tarih öğretmenleri ile görüşmeler 2016 Mayıs ayı içinde görev yaptıkları okullarda boş derslerinde ve en uygun yer olarak belirtilen öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeciler ile görev yaptıkları okullarda görüşme yapabilmek için gerekli izin belgesi, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Görüşmelerde, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, 25-40 dakika arasında sürmüştür. Görüşme kayıtları Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Tez izleme heyeti ile uzman görüşü alınarak oluşturulan tematik alanlar çerçevesinde kodlamalar yapılmıştır. Görüşmeciler etik kurallar çerçevesinde bulgular kısmında Kadın Tarih Öğretmenleri KÖ, Erkek Tarih Öğretmenleri EÖ diye kodlanmışlardır. Dört farklı okul türünde görev yaptıkları için; Anadolu Lisesi için, AL, Sosyal Bilimler Lisesi için SBL, Anadolu İmam-Hatip Lisesi için İHL, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan görüşmeciler için ML kısaltmaları cinsiyet belirten KÖ ve EÖ’den sonra eklenmiştir. Bulgularda sunulmuştur.

2.4.3. Öğrencilere ait Verilerin Toplanması ve Analizi

Lise öğrencilerinin görüşlerine göre “Osmanlı Klasik Dönemi Öğretimi” olgusunu anlayabilmek için 14 soru ve 12 sondadan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşmeciler ile okudukları okullarda görüşme yapabilmek için gerekli izin belgesi, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Veriler, 2016 Haziran ayında, Sakarya Anadolu Lisesi, Sakarya Sosyal Bilimler Lisesi, Sakarya Vali Mustafa Büyük Kız Anadolu İHL, Sakarya Adapazarı Erkek Anadolu İHL, Sakarya Şen-Piliç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden oluşan 4 farklı okul türünde gerçekleşen odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir.

Odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmeden önce örnekleme doğru seçebilmek ve derinlemesine bilgiye ulaşabilmek adına tez izleme heyeti tarafından belirlenen ölçütlere

uygun hareket edilmiş, akademik başarı testi uygulanarak öğrencilerin başarı durumları belirlenmiştir. Daha sonra, yüksek, orta ve düşük başarılı öğrencilerin arasından her akademik başarı grubundan 1 kız, 1 erkek öğrenci kura yöntemiyle belirlenmiştir. 3 farklı akademik başarı grubundan toplamda 6 öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Dört farklı okul türünde aynı işlem tekrarlanmış ve toplam 24 onuncu sınıf öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Odak grupların en orijinal tarafı Bryman'a (2012) göre, görüşmenin yapıldığı insan topluluğunun belirli ortak bir tecrübe paylaşmış kişilerden oluşmasıdır. Araştırmacı, tartışmayı yönetir ve uygun hedef kitleden oluşan odak grubun konu üzerinde sağlıklı bir tartışma yapmasını sağlar. Böylece konu hakkında derin ve doğru bilgilere ulaşmayı hedefler (Akt: Şahin ve diğerleri, 2009, s. 55). Öğrenci odak grup görüşmeleri o sırada ders işlenmeyen bir sınıfta sıraların birleştirilmesiyle oluşturulmuş "U" düzende gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı sıraların birleşim noktası olan tek sırada oturmuş, görüşmeye dâhil olan 6 öğrenci, araştırmacının sağında ve solunda 3'er kişi olarak karşılıklı oturmuştur. Öğrencilerin odak grup görüşmesi, 1 saat ile 1 saat 20 dakika arası sürmüştür.

Odak gruplarla görüşmeler, görüşülenler arasındaki etkileşiminin olası en iyi bilgiyi sağladığı, görüşme yapılan bireylerin birbirine benzer ve işbirliği içerisinde olduğu, bilgi toplamak için zamanın sınırlı ve bireylerle birebir bilgi ediniminin şüpheli olduğu durumlarda avantajlara sahiptir (Krueger ve Casey, 2000; Morgan, 1998; Stewart ve Shamdasani, 1990). Bu yaklaşımda, bütün katılımcıların konuşmaları için teşvik edilmelerine dikkat edilmeli ve bireyler konuşmada baskın olmalarına karşın dikkatle izlenmelidir. Her bir görüşme öncesi öğrenciler bilgilendirilmiş ve özgürce düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt alınmış ve not tutulmuştur. Veri seti Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Tez izleme heyeti ile uzman görüşü alınarak oluşturulan tematik alanlar çerçevesinde kodlamalar yapılmış ve bulgulara sunulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma güvenirliği, katılımcıların algılarını, duygularını ve eylemlerini doğru bir şekilde sunma derecesini ifade etmektedir. Yin'e (2014) göre güvenirlik, verilerin çeşitlenmesinden ve bir kanıt zincirinin oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca

birden fazla veri kaynağına sahip olmanın daha geniş bir bakış açısı, davranış ve tutum yelpazesini yakalamaya yardımcı olduğu belirtilmektedir. Güvenirlik, araştırmacının çalışmanın gidişatını etkileyebilecek herhangi bir kişisel önyargıda bulunmaması ile de ilişkilidir. (Bloomberg ve Volpe, 2008).

Geçerlilik ve güvenirlik kavramları daha çok nicel araştırmalarda kullanıldığı için nitel araştırmalarla ilgili alternatif kavramlar üretilmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık,” “dış geçerlilik” yerine “aktarılabirlik” “iç güvenirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenirlik” (ya da tekrar edilebilirlik) yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarının kullanılmasını yeğlemektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 297).

Bu araştırmada nitel verilerin geçerlilik ve güvenirliğini artırabilmek amacıyla Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993)’in kullandığı yöntemler temel alınarak şu çalışmalar yapılmıştır (Şahin, 2020, s. 157).

2.5.1. Araştırmanın İnadırıcılığını Artırmak Amacıyla Yapılan Çalışmalar

a. Araştırmacı tarafından geliştirilip bu çalışma kullanılan nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuş, uzmanlardan gelen eleştirileri ve önerileri doğrultusunda uygulama öncesi formlara son hal verilmiştir.

b. Araştırmacı bizzat veri toplama sürecinin içinde aktif olarak yer almıştır. Katılımcı gruplar ile görüşmeleri bire bir gerçekleştirmiş, görüşmeler sırasında ses kaydı cihazı kullanmış, ayrıca kâğıt ve kalemle not tutmuştur. Böylece hem veri kaybının önüne geçilmiş hem de verilerin kaydı tutan kişi tarafından değiştirilmesi durum ortadan kalkmıştır. Her görüşme öncesinde ve sonrasında katılımcıların soruları özenle ve sabırla cevaplandırılmış, objektif davranılmıştır.

c. Araştırmada nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Çeşitli veri toplama araçları ve maksimum örneklem kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmış, böylece en doğru veriler bir araya getirilmeye çalışılmıştır.

d. Katılımcı grupların soruları anlama ve cevap vermedeki yeterlilikleri sorgulanmış ve elde edilen sonuçların gerçeğe uygunluğu araştırılmıştır. Toplanan veriler, birden çok okunmuş, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilip, analiz edilmiştir.

2.5.2. Araştırmanın Aktarılabilirliğini Sağlamak Amacıyla Yapılan Çalışmalar

- a. Kodlama sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler ayrıntılı ve derinlemesine analiz edilmiş olup, elde edilen tüm sonuçlar ve betimlemeler bulgular bölümünde objektif bir biçimde raporlandırılmıştır.
- b. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanmasında herhangi bir katılımcı adayı ayrımı yapılmamıştır. Örneklemi doğru yansıtması adına, maksimum örneklem ile olabildiğince çeşitli ve çok katılımcıya ulaşılmıştır. Bu sayede en fazla katılımcı ile doğru ve derinlemesine verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.
- c. Araştırmacı, kodlamalar ve temalar oluşturulurken alanyazındaki örnekleri dikkate alarak, gerekli düzeltmeleri yapmıştır.

2.5.3. Araştırmanın Tutarlılığını Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar

- a. Araştırmacı görüşme sürecinde, görüşmecilerin rahat olmaları ve esnek cevaplar verebilmeleri adına görüşme ortamlarına dikkat etmiş, görüşme başlamadan önce araştırmanın amaçları hakkında bilgi vermiştir.
- b. Görüşmeci kişiye neden seçildiğine dair bilgilendirme yapmıştır.
- c. Kodlayıcılar arası uyum işlemleri araştırmacı dahil 3 kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum ile veriler işlenmiştir. Farklılaşan kodlar tekrar kodlayıcılar arasında incelenmiş ve fikri birliğine varılmıştır.
- d. Araştırmacı her görüşme sonrasında alınan ses kaydı ve notlara göre toplanan veriler hakkında özet sunmuş, görüşmeci/görüşmecilerden bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini istemiştir.
- e. Verilerin çözümlenmesinde ve veri toplama araçlarında üçgenleme yöntemine başvurulmuştur. Bu şekilde, verilerin çözümlenmesinde araştırmacı çeşitlemesi sağlanmıştır. Ayrıca, aynı konuya ilişkin farklı örneklem gruplarından veriler elde edilerek veriler çeşitlendirilmiştir.

2.5.4. Araştırmanın Teyit Edilebilirliğini Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar

- a. Araştırmada yararlanılan veri toplama araçları, ulaşılan ham veriler, analiz aşamasında oluşturulan tema ve kodlamalar gibi araştırma sonuçlarının oluşturulmasına dayanak olan

tüm ölçütlerin doğruluğuna ilişkin konularda bu alanda uzman kişilerin değerlendirmesine başvurulmuştur.

b. Kullanılan bu ölçütler, analiz aşamasında oluşturulan tema ve kodlar ile elde edilen veriler başka uzmanlarca da teyit edilme olasılığına karşın saklanmıştır.

2.6. Alınan Etik Önlemler

Her araştırma deseni, araştırma katılımcıları ve araştırmaya yönelik etik süreçleri de kapsamaktadır. Dolayısıyla insanların dâhil olduğu tüm araştırmalar da takip edilmesi gereken belli kurallar ile çiğnenmemesi gereken bazı önemli etik ilkeler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 107). Bu amaçla araştırmada katılımcıların zarar görmemesi adına aşağıda ifade edilen etik önlemler alınmıştır:

1. Akademisyenlere görüşme teklifi iletilirken gönüllülüğün esas alınacağı ifade edilmiştir.
2. Araştırmanın amacı, süreci, uygulama süresi ve diğer içeriğiyle ilgili Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden alınan yazının ardından Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden öğretmenler ve öğrenciler ile yapılacak görüşmeler için gerekli izinler alınmıştır.
3. Araştırmanın gerçekleştiği zaman dilimi 2020 yılı öncesinde olduğu için Etik Kurul belgesi alınmamıştır.
3. Okul idarelerine, tarih öğretmenlerine ve öğrencilere bilgilendirmeler yapılmıştır.
4. Araştırma örneklemine ait tüm kişisel bilgiler gizli tutulmuştur.

Araştırmacı verileri analiz ederken duygusal özelliklerini mümkün olduğunca filtrelemiş, ön yargılarından uzak, objektif davranmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler olduğu gibi (olumlu-olumsuz) araştırmada kullanılmıştır. Araştırmacı veri toplama araçlarını ve süreçte kullanacağı tüm etkinlikleri tasarlarken uzman görüşü ve tez izleme heyetine başvurmuş ve onların önerilerini dikkate almıştır. Tüm araştırma süreci şeffaf bir şekilde yürütülmüştür.

3. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, akademisyen, tarih öğretmeni ve öğrenciler ile Osmanlı Klasik Dönemi hakkında yapılan görüşmelerin verileri betimsel analize uygun şekilde işlendikten sonra sunulmuştur.

3.1. Tarih Öğretmenlerine Göre 10. Sınıf Öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretimi Durumu

Osmanlı klasik dönemi öğretimi hakkında öğrenci görüşünü öğrenmek için, tarih öğretmeni görüşmecilere, “Öğrencilerinizin Osmanlı Klasik Dönem tarihine olan ilgisini nasıl gözlemliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur.

Tarih öğretmeni görüşmecilerden EÖ3-AL, KÖ2-SBL, KÖ-İHL, KÖ1-SBL, EÖ3-AL, EÖ3-AL, EÖ-ML ifadelerinde; öğrencilerinin bu döneme olan ilgilerinin yüksek olduğunu söylemişlerdir. Bu yoğun ilginin altında yatan sebepleri sıralarken; içinde bulundukları yaş, konu içeriği, elde edilen askeri zaferler, öğretim yöntemleri ve dizilerin etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu ilginin romantik sebeplerine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Klasik dönemi öğrenciler çok seviyor.” (EÖ3-AL)

“Çok ilgililer. Bu dönemde çok ilgililer. Şeyi çok seviyor çocuklar sosyal bilimlerde de aynı diğer okullarda da zafer dönemlerini çok seviyorlar yani klasik çağda daha çok zafer dönemi.” (KÖ2-SBL)

“Klasik döneme daha ilgililer. İstanbul’un fethi veya onunla ilgili görseller izlettiğimizde yorumlar yaptığımızda klasik dönem onları daha çok motive ediyor şey kurumların oturma dönemi yeni kuruluyor o dönemi çok seviyorlar, yani yükselme dönemi klasik dönemi daha net.” (KÖ- İHL)

“Çok çok seviyorlar ama yine bir yeterli doğruluk yok. Yani şey, ayaklar yere basmıyor.” (KÖ1- SBL)

“Zaten Osmanlı deyince, öğrencilerin aklına klasik dönem geliyor bu öğretim metotlarıyla ilgili olabilir. Genelde böyle faydacı bir öğretimi diyorlar hep Osmanlı devletinin iyi taraflarını anlatıldığı bir öğretim programı daha önce yaşanmış. Öğrencilerde işte sorularına hep böyle bir zamanlar biz böyleydik işte şöyleydik

falanda öğrencilerde televizyondaki dizilerden de etkileniyor olacaklar ki çoğunlukla muhteşem klasik dönem diye adlandırılan, masaya yumruklarını vurduklarında dünyayı titrettikleri döneme öğrencilerde böyle kendilerinde buluyorlar. Sanırım bu şekilde şey yapıyorlar siz deyin işte bizde böyleydik şöyleydik falan yine öyle olabilir miyiz acaba gibilerinden klasik dönemi öğrenciler daha çok seviyorlar. Daha şaşalı buldukları için daha güçlü kudretli buldukları için Osmanlı devletini özelliklerini ben öyle düşünüyorum en azından.” (EÖ3-AL)

Görüşmecilerin Osmanlı Klasik Dönem tarihine öğrencilerin yüksek ilgisi yanında dikkat çektikleri diğer bir husus da duraklama ve gerileme dönemine karşı var olan öğrenci ilgisizliğidir;

“Ya şeye girdiğiniz zaman dinlemek istemiyorlar mesela gerileme sürecine girdikleri zaman sanıyorum bana toplumsal bir şeyimizin ezikliğimizin yansıması.” (KÖ2-SBL)

“Katıksız güven deniliyor buna ve orda kendi başarılı olmuş gibi çok seviyor o dönemi tüm heybetiyle yaşamak istiyor ama sonraki dönemlerde gerileme dönemlerinden itibaren o bilginin kaybolduğunu görüyorum bunu yirmi yıldır gözlemliyorum aynı ilgi yok.” (KÖ1-AL)

“Bir de öğrencilerimiz hep pof poflanmaya alışmışlar yani evde hiç eziklikleri olmamış hiç yanlışları olmamış gözüyle bakıyorlar ve hiç yenilmeyeceklermiş gözüyle bakıyorlar. Sonuçta bu bir gerçektir bir bütün olarak değerlendirmek lazım. Öğrencilerimize bunu vermede biraz sıkıntı yaşıyoruz.” (EÖ2-AL)

Bir görüşmeci de bu ilginin oluşmasında öğretmenlerin yetiştirme süreci ve aldıkları eğitimin de etkili olduğuna dikkat çekmiştir;

“Bize de yaşatılmış veya kendimize de veya öğretmenlerle bizde bunlardan etkilenererek tarih bölümünü yazmış olabilirler. Osmanlı’nın şaşalı dönemlerini daha şaşalı bir şekilde anlatımlarından dolayı öğretmenlerde bu tarih bölümündeki hocalarından birazda feyz aldılar. Hani elbette ki başarılarından herkes feyz alır, daha çok övünür daha çok övünmek ister.” (EÖ3-AL)

Görüşmecilerden ikisi ise, üniversite sınavının etkisine dikkat çekmiştir. EÖ1-AL, öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Sayısal öğrencilerin Osmanlı Klasik Dönem tarihine ilgisinin düşük olduğunu iletmiş, bir de yüksek ilgiye sahip öğrencilerinin olduğunu söylemiştir. EÖ2-AL’de Osmanlı Klasik Dönem tarihine öğrenci ilgisinin yüksek

olduğunu, bunun da sebebi olarak üniversite sınav hazırlığına başlamamış olmalarını gördüğünü iletmiştir:

“Öğrencilerin Osmanlı tarihine bakış açısı şimdi tarih noktasında düşüncesi veya ne bileyim geçmiş kafasında geçmiş algısı veya kendi kökeni anlamında araştırmak isteyen bir öğrenci gayet ilgili. Onların da sayısı oldukça fazla. Ama öğrenci ikiye ayrılıyor. Birincisi bu okul için konuşabilirim öğrenci diyor ki ben sayısal öğrencisiyim diyor. Orada bir kafa yapısı örneğin kafası yapısından kaynaklanan hafif bir şey var bazı öğrencilerde ben sayısalcı olacağım. Bu kadar tarih öğrenmeye gerek yok diyor. Bunu çok da yapmam. Yani şey çok gerektirmiyor ama oda TYT ye girecek ilk sınava girecek aslında yapması gerekiyor. Ama bazı öğrenciler var ki yani bizimle zaman zaman zorlandığımız işte bakayım, araştırayım, geleyim tarzında sorularla gelen öğrenciler var.” (EÖ1- AL)

“Kuruluş ve yükselişte yani bu klasik dönemde ilk başlarda tatbikî öğrencinin ilgisi çekiyor lise iki öğrencileri tarihi bu dönemde ilgili oluyorlar çünkü daha AYT ve TYT çalışmalarına başlamadığı için bu dönemde ilgili oluyorlar ama duraklama ve gerileme sonrasında sıkıntı yaşıyoruz. Tabi okulumuz itibariyle lise bir de ilgili oluyorlar lise ikide Osmanlı tarihi işliyoruz ilgileri devam ediyor ama lise üçte ilgileri düşmeye başlıyor çünkü daha çok sayısal alana yönelik okulumuz itibariyle öyle bir sıkıntı yaşıyoruz tabi bu da bizim derslerimize yansıyor.” (EÖ2-AL)

Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi öğrenci algısını öğrenmek için, tarih öğretmeni görüşmecilere, “Öğrenciler size okul dışında Osmanlı tarihi dersleriyle ilgili öğrendiklerini soruyorlar mı?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur:

Görüşmecilerden EÖ1-AL, KÖ1-AL, KÖ2-AL, EÖ3-AL, KÖ2-AL, EÖ-ML ifadelerinde; öğrencilerinin okunan kitaplardan, izlenen dizi-filmlerden etkilenip merak ettiklerini ve oldukça fazla sorduklarını söylemişlerdir. Gelen sorular dikkate alındığında daha çok kardeş katli, harem, yönetim ve yöneticilerin tavırlarına ilişkin olduklarını paylaşmışlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Çok ilginç sorular geliyor ve o sorularla derste bitiremediğimiz bile oluyor yani cevaplarken. Mesela şey sorulmuştu bize Safevi devleti onlarda Türk ama biz onlarla savaştığımız? Bu nasıl bir çelişki? Niye biz onlarla savaşıyoruz? Falan aslında oradaki mezhep farklılığı ama niye biz savaşıyoruz? Gibi böyle uç noktalarda sorularda geliyor. Onu biz filmde tartışırken biz yani bu özellikle bu muhteşem yüzyıl gibi

dizilerde tartışırken oradan sorular geliyor. Kardeş katli meselesinden de soruluyor.” (EÖ1-AL)

“En çok merak ettikleri soru her yıl karşılaştığım soru hemen hemen her sınıfta bir kere kardeş katli konusudur. Kardeş katli konusu bugünkü duygularla bugünkü düşüncelerle çocukların anlaması çok zor izah etmesi de o kadar zor. Yani devletin bekası için deniyor ama çocuk bunu da anlamada zorlanıyor.” (KÖ1-AL)

“Özellikle harem en büyük takıntıları en büyük takıntıları yani. Kıyafetler çok soruluyor mesela. Bir de kardeş katliamı.” (KÖ2-AL)

“Evet, kesinlikle soruyorlar okul dışında derken genellikle televizyon dizilerinde işte... evet genellikle de öyle bir de öğrencilerde böyle bir şey yaklaşımlarda son dönemlerde olmaya başladı bilmiyorum. Öğrencilerin genellikle klasik dönemde Topkapı sarayını oldukça merak ediyorlar. Saray içi yaşamı merak ediyorlar. Genellikle de böyle şeylerden soruyorlar. Bir de saray içi entrikaları öğrencilerin ilgisini çekiyor. İşte ne bilim 4.Murad’da sarayda kadınların devlet yönetimindeki etkisini, ondan sonra işte kardeşlerinin çocukların boğdurulması öldürülmesi olaylarını günümüzdeki mantıkla düşünüyorlar. Hocam diyor yani ben kardeşimi ne için öldüreyim ki diyor devlet mi kardeş mi ama tercihini yap devlet elden giderse kardeşine bir şey olmayacak.” (EÖ3-AL)

“Çok soruyorlar. Eskiden mesela biz ne verirsek onunla yetiniyorlardı. Ama şu 5-6 yıldır özellikle şu muhteşem yüzyıllar işte ne bileyim şöyle bakış açılarının çok değiştiğine inanıyorum.” (KÖ2-AL)

“Evet, son dönemde hani yeni diziler izliyorsunuz ya. Geliyor işte hocam bu kardeşini gerçekten öldürttü mü? Bu bunun nesi işte hocam bu gerçek mi? bu böyle midir? Diye tabi sürekli bu sorulara maruz kalıyoruz. İşte bu kadar entrika var mıydı? Bu kadınlar gerçekten böyle güçlü müydü? Genelde derste geliyor.” (EÖ-ML)

Görüşmecilerden KÖ-İHL, kendisine sorulan soru içeriği olarak test sorularını ifade eden tek görüşmeci olmuştur;

“Yani ne soruyor derken hani test çok çözüyorlar. Test konuları, testle alakalı, müfredatla alakalı testlerden geliyor soru şu anda veya güncel bu diziler var ya tarihi diziler.” (KÖ-İHL)

Dizi-filmlerin kurgu olduğu konusunda, öğretmen görüşmecilerin bir anlatım çabası olduğu görülmektedir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Biz özellikle yani bu dizi filmleri üzerinde tartışmalarımız çok oluyor. Gerçekten böyle olmuş mudur? Siz ne dersiniz? Böylemi falan doğrusu? Yani oradaki mi? Kitapta yazan mı doğrusu? Bir de bu kadar çok olay olmuş mu? Diye soruyorlar şimdi biz dilimizin döndüğünce onun bir film olduğunu, kurgu olduğunu ama yani tarihi bazı dizilerin tarihi gerçekleri değerlendirerek, bazılarının işte tarihi gerçeklerinin yâda tarihi mekânları çarpıtarak da olayları çarpıtarak da sunulduğunu bunu izah etmeye çalışıyoruz öğrencilere. Öğrenciler bu film vasıtasıyla biraz daha çok soru sormaya başladılar.” (EÖ1-AL)

“Daha çok bu son dönemlerde muhteşem yüzyıl gibi diziler yani Osmanlı tarihiyle diriliş gibi diziler çekilmeye başlandı. Tabi ki bunları soruyorlar tabi ki burada filmlerde verilen reyting kaygısı güdüldüğü için yanlış şeylerde veriliyor. Öğrencilerimiz bazı şeyleri yanlış algılayabiliyor Osmanlı tarihinin o öyle yaşandığını zannediyorlar. Bu düşünceyi kırmak biraz zor oluyor çünkü öyle öğrencilerin veya insanların halkın istediği şekilde veya görmek istediği şekilde yansıtıldığı için tatbikî yanlışları göremiyorlar. Bunu anlatmada biraz sıkıntı yaşıyoruz öyle durumlar oluyor yani.” (EÖ2-AL)

“Çok yoğun soru özellikle bu muhteşem yüzyıl dizisi döneminde çok fazla soruluyordu. Şöyle cevap vereyim yani öğrencilere bunun bir dizi olduğunu bir sektör olduğunu bazı durumların hani normalde iki kişi arasında geçen işte kanuni ve Hürrem sultan arasında geçen çok özel konuşmayı hiç kimsenin tarihçilerinde bilmesi mümkün değil. Dizi seyirlik bir şey. Hani burada olan her şey gerçek değil. Ama tamamen gerçek dışı da değil çünkü dizilerinde danışmanları var.” (KÖ1-AL)

Görüşmecilerden, EÖ3-AL, televizyonlarda devam eden tartışma programlarında kullanılan ifadelerden sorular geldiğinden bahsetmiştir, bu sorular sayesinde öğrencide yeni bir anlayışın geliştiğini fark ettiğini söylemiştir;

“Televizyon programlarında böyle tarihçilerin dünya görüşlerini yansıtan en azından öyle bir İslamcı yaklaşım öğrencilerde git gide sezmeye başladım ondan sonra ümmetçi bir anlayışla birlik ve beraberliğimiz sağlamlaşacağı yönünde bir takım böyle ileri geri sorular.” (EÖ3-AL)

Görüşmecilerden EÖ-İHL, öğrencilerden fark ettiği, okul dışı bilgi kaynaklarını tv, internet ve okumak şeklinde sıralamıştır:

“Soruyor buradan tabi. Yıllardan beri mutlaka dersin başında derse başlarken sorusu olan var mı? Diye başlıyorum öğrenci belli bir zaman sonra bunu anlıyor ki hocam

bir şeyler varsa aktaracağız veya cevap vereceğiz. Soruyorlar gördüğünü tv de veya herhangi bir yerde mutlaka soruyor onunla ilgili biz açıklama yapıyoruz. Tabi birinci olarak televizyon ikinci olaraktan internet ve üçüncü olarak okumak.” (EÖ-İHL)

Görüşmecilerden EÖ-ML, öğrencilerin bakış açısının değişimde öğretmenin kullandığı yöntem ve materyalin önemine dikkat çekmiştir:

“Ben öğretmenin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bununla ilgili benim de söylediğim işte özel çalışmalarım falan var yani. O da bir bulmaca pazılın parçalarını çözme beynin iki tarafını kullanma işte. Sınıftan sınıfa değişiyor genel kültür ne kadar iyi olursa bakış açısı ne kadar iyi olursa çocuğun yorumlama gücünde o kadar artıyor.” (EÖ-ML)

Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde öğrencilerin zorlandıkları durumları öğrenmek için tarih öğretmeni görüşmecilere, “Osmanlı tarihi ile ilgili öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konular veya ifadeler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur.

Görüşmecilerden EÖ1-AL, EÖ2-AL, EÖ3-AL, KÖ1-AL, KÖ1-SBL ifadelerinde Osmanlı tarihi ders kitaplarında Arapça ve Farsça terimler ile tamlamalara, öğrencilerin eksik okumadan kaynaklanan zayıf kelime haznelerine, geçmişe karşı ilgisizliğe, ders kitaplarında yer alan kısa okuma metinlerine, içeriğine ve bunları sorunlu gördüklerine dair ifadeler kullanmışlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Terimler Arapça ve Farsça olduğu zaman öğrenci bunları öğrenirken sıkıntı çekiyor yâda telaffuzunda sıkıntı çekiyor eksik cümle eksik harf olabiliyor.” (EÖ1-AL)

“Konular derken şimdi kelime hazneleri yok kavramlar eksik terimler eksik onun için burada bir sıkıntı yaşıyoruz. Tabii ki maddeler zorluyor tabi ki tarihler özellikle tarihleri karıştırıyoruz. Yüzyıllarda problem yaşayabiliyorlar. Bu tarzda sıkıntılarımız oluyor ama daha çok tabi ki geçmiş çoğunun ilgisini çekmiyor. Daha çok teknoloji çekiyor. Asosyalleşiyorlar ve teknolojiyle birlikte yaşıyorlar. Sosyal medyada dolaşıyorlar tarihi geçmişti yani çoğunun ilgisini çekmiyor o kültürü küçüklükten itibaren vermek gerekiyor.” (EÖ2-AL)

“Ya birtakım şeyler var işte kelimeler. Hala biz muhasara deriz. Çocuk anlamaz. Deriz kuşatma ne bilim. Bazen zaman zaman şeyler geliyor teknik terimler geliyor. Ben onları bildiklerini düşünüyordum. Bazı şeyler var Osmanlıca terimler var Farsça tamlama falan şeyler bazen kanuniyle Ebusuud efendinin arasında geçen karınca

misali 2 beyti falan okuduğum da hiçbir şey anlamıyor çocuklar. Onları sadeleştirilmiş şekli ile verdiğimde anlıyorlar ancak”. (EÖ3-AL)

“Öğrencilerde özellikle Arapça, Osmanlıca kelimelerde sıkıntılar var o kavramlar artık klasik olmuş yani tarih dersi terimi gibi onlardan da vazgeçmekte çok kolay olmuyor ama onların hani herkesin bildiği düşünülebilir.” (KÖ1-AL)

“Kavramlar yani tabii illaki biraz. Sahn-ı seman derken sahn nedir? Seman nedir? Ya da işte Türkçeden nispeten de Arapça, Farsça tamlamalar sıkıntı.” (KÖ1-SBL)

Tarih öğretmeni görüşmecilerden KÖ1-AL, Arapça-Farsça tamlamalar için çözüm önerisinde de bulunmuştur:

“Her öğrencinin o Arapça kelimeyi o Farsça kelimeyi bildiği düşünerek yazılıyor ama en azından bir yabancı dil olduğu bilinmesi anlamında bir parantez içinde kelimelerin karşılıkları verilebilir.” (KÖ1-AL)

EÖ3-AL, KÖ2-AL, KÖ2-SBL, Osmanlı Klasik Dönem tarihine olan yoğun ilginin üniversite sınav kaygısı, okul sınavları sebebiyle azaldığına dikkat çekmişlerdir. Tarihsel dönemler ve geçişler konusunda öğrencinin zayıflığını söylemişler, eş zamanlılığın kitaplarda olmadığına vurgu yapmışlardır. Duraklama ve gerileme dönemleri hakkındaki konuların psikolojik olarak bir bariyere tabi tutulduğunu iletmış, siyasi içeriğin yoğun olmasından kaynaklanan sorunlara da vurgu yapmışlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Genellikle de dönemleri birbirine karıştırıyorlar bunlar işte çok şey ama siz bizim bir şekil üniversite sınavına bir yönümüzle hazırlanmak zorundayız. İşte çıkıyor hocam ben bunu işaretledim ama o tarihte o adam yaşamıyor fark etmedim diyor. Dönemle olayların arasında bir kontak olmuyor yani. O dönemi anlatırken dönemin olaylarını veya dönemde ismi geçen kişiler arasında bir şey kuramıyorlar eşleştirme yapamıyorlar. Bu dönemlere bir de Osmanlı tarihinin klasik döneminde Avrupa ile ilişkinlerini özellikle de daha çok vurgu olsa daha iyi olur.” (EÖ3-AL)

“Eş zamanlılık çok az mesela ben Kanuniyi anlatıyorum kutsal Roma-Cermen, anlaşmalar, tarihler, maddeler çok zorlarına gidiyor aslında yani ana damar şeyleri öğreniyorlar ama işte hocam bize bu maddeleri söyleyecek misiniz, bize tarih soracak mısınız en büyük kâbusu bu çocukların. Aslında tarihten sınav olmasa inanır ki bütün okullardaki en dolu dersler tarih olur. Aslında muazzam bir talep var hocam.

Fencisinden tmcisinden. Öyle güzellikler çıkıyor ama sınav fobisi hani bana ne soracak. Çocuklar aslında şey yapıyor. Bence tarih şey olacak tarih öğretmenleri konferans salonunda hazır olacak 50 kişi toplandığı zaman bugün ne konuşmak istersiniz? diye söylense inanın ki çok daha farklı şeyler çıkabilir.” (KÖ2-AL)

“Okuma parçaları falan düzelttiler biraz. Gerilemeden itibaren padişahlarda karışıyor çok sık padişah değiştiriyorlar. Olaylar çok yoğunlaşıyor ve çetrefilleşiyor. Oraları anlamakta çok güçlük çekiyorlar açıkçası. Çok zorlanıyorlar bana da şikâyet ediyorlar zaten. Bu oturmadı hocam yeniden konuşuyoruz falan. Mesela şeyleri anlamakta zorluk çekiyorlar sürekli padişah değişiyor, sürekli olaylar geliyor ülkelerle. Şeyler çok zorlanıyorlar yani o anlamda. O süreci daha ayıklamalılar bir de şeyde çok değişiyor bürokratik yapıda çok değişiyor oda çok kafalarını karıştırıyor. Ya şey biz atalarımızla övünülme fikri öyle bir his bırakmak istemem açıkçası biz eskiden çok iyiydik e şimdi niye iyi değilsin yani.” (KÖ2-SBL)

“Siyasi olaylarda o dönemlerde daha da karışıyor ya duraklama, gerileme ifadeler var çünkü şey az önce söylediğim gibi Osmanlıca kelimeler mesela çok yabancı kaldıkları için işte o ifadelerle ilgilide sıkıntılar yaşıyorlar, tabii imam hatip olmasına rağmen çok fazla yani zihinlerinde mesela bir kelimenin sığ somut bir karşılığı yok. Yani ben onu mesela şey yapıyorsunuz işte içerisinden mesela Arapça kökenini çıkarıyoruz, gösteriyoruz. Hani somutlaşsın diye. O şekilde zihinlerinde kalsın diye o şekilde yani. Mesela bir Tanzimat dediğimde yani yenilik mesela kelime kökü o mesela zihinlerde yok onu bulamıyor o kadar sığ ki ona Tanzimat ne olabilir ne olabilir böyle.” (KÖ-İHL)

EÖ-ML, anlaşılmayı kolaylaştırmak için uyguladığı yöntemden de bahsetmiştir:

“Anlaşma maddeleri üzerinde çok durmuyorum zaten çok boğuluyorlar sadece bilmeniz gereken şu diyorum bu anlaşmayı, diğer anlaşmalardan ayıran şu diyorum, yani şurayı kaybettik burayı kaybettik çocuk zaten sevmiyor onları da islediğiniz zaman artık kapatıyor kendini.” (EÖ-ML).

3.2. 10. Sınıf Öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönemi Hakkında Görüşleri ve Bilgileri

Bu bulguda, 10. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönem tarihi hakkında bilgileri ve ilgi düzeyleri hakkında bulgular sunulmuştur.

3.2.1. Öğrenci Görüşü

Görüşmecilerden lise öğrencilerine “Osmanlı sana neyi ifade ediyor? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin en çok vurguladıkları kavramlar “Türklük ve Müslümanlık”, “Türklük”, “zafer”, “savaş” ile “hoşgörü” olmuştur. Bununla birlikte görüşmeciler, “Türkiye’nin geçmişi”, “benlik”, “atalarımız”, “gösteriş”, “imparatorluk”, “güç”, “tarihin başlangıcı”, “cihan imparatorluğu”, “İslam dünyası liderliği” “çok etnik gruplu”, “Köklü bir devlet” “fitne- fesad”, “merkezi otorite” “Fatih Sultan Mehmet ile İstanbul’un fethi”, “kahramanlık”, “adalet”, “padişah”, “büyüklik”, “yücelik”, “idam” ile ilişkili kavramları hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Türkiye’nin geçmişi.” AL-EÖ1, “Türk’ün gücü.” SBL-EÖ2, “Dünya’yı hükmetmiş bir Türk devleti.” AL-EÖ3, “Davranışlarıyla örnek alınan bir devlet Osmanlı devleti, Hoşgörü bakımından falan.” AL-KÖ3, “O zaman ki duruma göre çok yardımsever padişahımız vardı. Yardımseverden kastım orda bir sürü şeyler kurulmuştu, nasıl diyeyim vakıflar falan orda fakirler ve zenginler arasında pek bir fark yoktu. Onların da karnı toktu.” ML-EÖ3, “600 yüzyıl kocaman bir tarih, imparator ve tarih. Dünyayı ayakları altında ezmiş bir yapı yani.” SBL-KÖ2, “Benim için tarihin başlangıcı. Tarihe yön verenler olarak görülebilir. Şu an ki Türkiye toplumunda çok büyük bir etkisi var, çünkü kim söyledi tam olarak hatırlamıyorum sanırım tarih hocamız söylemişti. Türk akan bir nehirdir Cumhuriyet’ten kesemezsin, Osmanlı’dan kesemezsin, nehir akıyor ve biz orayı analiz ediyoruz.” SBL-KÖ3, “İslam açısından iyi bir devlet yani Osmanlı.” İHL-KÖ1, “Uzun yıllar ayakta kalmış bir sürü ırkı içinde barındırıyormuş yönetim içinde, köklü.” İHL-KÖ3, “Stratejik bölgesi açısından çok hani öneme sahip bu devletin bu devletin köklü olmasında da benimsediği İslâmcılık çok güzel bence İslam’ı sonuna kadar yaşıyorlar. Devşirilen çocukları da aile Hristiyan aldı çocuğu Hristiyan devam ediyor mesela İslam’ı da İslamlaştırıyorlar.” İHL-EÖ3, “Her dönemde fitne fesadın olduğu, başka bir şey aklıma gelmiyor.” İHL-EÖ1, “Olaylar ve insanların yaşadığı döneme ait şeyler böyle savaşlar falan. Böyle kahramanlıklar falan. Direkt aklım fetihler geliyor.” ML-KÖ3, “Zafer. Bir de Türklerin ve Müslümanların yüceliğini.” ML-EÖ2.

Görüşmecilerden lise öğrencilerine “Osmanlı tarihinde özellikle ilgi duyduğun bir dönem var mı?” sorusu yöneltmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler Osmanlı tarihinde ilgi duydukları dönem denildiğinde en çok, “Fatih Sultan Mehmet ve İstanbul’un fethini” ifade etmişlerdir. Ardından daha az sıklıkla tüm okullarda tekrar edilen dönemler, “Yavuz Sultan Selim dönemi” ve batılılaşma sonrası ortaya çıkan “Lale devri” olmuştur. “Fetret”, “II. Meşrutiyet” ve “Kuruluş” dönemleri de söylenmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Fatih Sultan Mehmet dönemi. İstanbul’un fethinden dolayı Fatih Sultan Mehmet. Çünkü topraklar çok geniş bir seviyeye ulaşıyor, o zamanlar toprağın varsa en güçlü, zengin sensin yani büyük bir yere hükmediyoruz yani. Yüzyıllar boyu hiçbir devletin yıkamadığı İstanbul’u almış olması.” SBL-EÖ1, “Ya Fatih Sultan Mehmet dönemi. Neden yani hem mucizevi şeyler doğmuş biraz hani kabrinin bulunması Eyüp Sultan’da falan hani Fetih beni etkiliyor seviyorum. İşte İstanbul’un fethinden dolayı Peygamber efendimizin hadis-i şerifleri.” İHL-KÖ2, “Benim de Yavuz Sultan Selim. Müslümanlık coğrafyasında baskınlığını ortaya koyuyor, evet ayrıyeten Yavuz sultan Selim karakter olarak daha çok ilgimi çeken bir insan. Çok farklı bir boyut yani hiç hayatımda böyle bir karakter görmedim. Çok başarılı bir insan. Bende halifeliğin etkisi ve doğuya yapılan seferlere böyle önem vermesi çok ilgimi çekiyor. Ve devlet hazinesine en çok katkı sağlayan.” SBL-KÖ1, “Benim hem Fatih hem de Selim.” ML-KÖ3, “Fetret dönemi, Hani ülkenin o kadar iyi giderken bir yandan yükselirken boşluğa düşmesi hani bir kişinin ya bir savaşın kaybedilmesiyle boşluğa düşmesi bu benim ilgimi çekiyor.” AL-EÖ3, “Hımm kuruluş döneminde mesela daha çok ilgimi çekiyor. Çünkü yani yeni bir başlangıç her şeyden yani Bizans’ın yıkılmasından dolayı büyük devletlerin yıkılması.” Al-KÖ1, “Batılılaşma ve sonrası. Çünkü belirli bir kalıptan çıkılmaya çalışılıyor hani düzenlemeler yapılmaya çalışılıyor, bir düzenlemeye sokulmaya çalışılıyor. Evet, Müslümanız, Müslüman bir ülkeyiz ama eskiden ta Selçuklardan gelen bir sistemi daha farklı bir boyuta taşıyoruz.” SBL-KÖ2, “Ya benim Lale döneminde dikkatimi çekiyor. Çünkü Lale devrinde bir kabulleniş var bu zamana kadar hani biz kendimizi yüksekte görüp hani biz iyiyiz devam ederiz tarzında düşünürken bir anda Avrupa’dan örnek almaya başlıyor ve eksikliklerimizi tamamlamaya başladığımız bir dönem.” Al-KÖ2, “Yani ilgimi çeken lale devri, diğer dönemlerden daha farklı böyle eğlenceleri falan yükselmiş.” ML-KÖ2.

Anadolu İmam-Hatip Lisesinde okumakta olan görüşmecilerden birisi II. Abdülhamit, dönemine ilgi duyduğunu söylemiş, gerekçesini de açıklamıştır:

“II. Abdülhamit dönemi, Abdülaziz tahtan indirilmiş şehit edilmiş. V. Murat tahta geçmiş bir şey yapamamış deli padişah zaten. Abdülhamid’e muhtaçlar orda meşrutiyete mecbur bazıları Abdülhamid’i kötülemek için Kızıl Sultan lakabı falan taktılar aslında Abdul Hamit bunların hepsini biliyor kurulmak istenen yapıyı dili ve üretimi de biliyordu bunların hepsinin bilincinde olarak devleti 30 sene daha idare etmişti ben en merak duyduğum padişah Abdülhamit’tir.” İHL-EÖ3.

3.2.2. Öğrenci Bilgisi

Görüşmecilere, “Osmanlı Klasik Döneminde Saltanat, Ordu, Ekonomi, Sosyal hayat, Din ve inanış, Eğitim ve Bilim başlıklarından hangisini daha önemli görüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenciler Osmanlı Klasik Dönem tarihinde önemli gördükleri kavramları sıralarken ağırlıklı olarak “Padişah”, “Din ve inanış”, “Ordu” kavramlarını öne çıkarırken “Saltanat”, “Yönetim”, “Hoşgörü”, “Sosyal hayat” ile “Eğitim ve bilim” kavramlarını da ifade etmişlerdir. Anadolu Lisesi öğrencilerinden bir görüşmeci ise, diğer görüşmecilerden farklı olarak tümünü önemli gördüğünü söylemiş ve nedenleriyle açıklamıştır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Birlik ve beraberlik ve ordunun gücü olabilir çünkü sosyal hayat bağlamları mesela. Hoşgörü falan yoksa zaten ülke bütün olamaz.” AL-KÖ3, “Benim içinde ordu ve yönetim.” SBL-KÖ3, “Ya bence Osmanlı’nın her döneminde en çok önem verdikleri şey saltanattı çünkü her zaman devletin başının olması gerekiyor. Yani klasik dönemde de en önemli şey saltanattı.” SBL-EÖ1, “Bence din.” İHL-KÖ2, “Din veya ekonomi, ya bir şey olurken zaten karışıyor siyasi şeylerin içine ama ikisi de önemli hem siyaset açısından hem de.” İHL-KÖ3, “Din, saltanat, yönetim ve ordu.” İHL-EÖ2, “Din ve bilim diyorum ben de.” İHL-EÖ1, “Saltanat, Ordu olabilir.” ML-EÖ2, “Din ve eğitim.” ML-EÖ1, “Eğitim ve bilim.” ML-KÖ3.

“Bunları saydığımız şeylerin hepsini bir olmadan Osmanlı bu kadar güçlü bir devlet olamazdı. Buna göre çünkü mesela bir sefere çıkılacak ordu lazım ordunun güçlü olması gerekiyor sosyal hayattaki insanların sosyal refah düzeni yüksek olması lazım yoksa sefere çıkıldığı zaman insanlar sefalet içinde yaşayacak sefere çıkılması için

şeyhülislamın izni lazım. Sefere çıkıldığı zaman bir yer fethedildiği zaman alındığı zaman ee ganimet elde edilecek ekonomiyi güçlendirecek ve çok kez örneğinde gördüğümüz gibi oradaki bilim adamları İstanbul’a çağırılıyor hani bunların hepsi bir olmadan Osmanlı devleti bu kadar yükselemez bence.” AL-EÖ3.

Görüşmeci öğrencilere “Osmanlı Klasik Dönemi’nde devlet yönetimi nasıldı?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönem tarihi devlet yönetimi için önemli olarak gördükleri kavramları sıralarken, “Padişah ve sınırsız yetki” ile “Sınırlı padişah yetkisi” gibi birbirine zıt kavramları sıklıkla kullanmışlardır. Bunun dışında “Hoşgörü”, “Kişiye bağlı yönetim”, “Allah korkusu”, “Ordu”, “Dini kurallar”, “Örfi kurallar”, “Sıkı kurallar”, “Zaman içinde değişen kurallar”, “Düzensizlik”, “Ayaklanma”, “Akıl hocası” gibi kavramlar ile “Yavuz Sultan Selim” figürünü söylemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Padişaha kimse emir veremez ki.” ML-EÖ3, “Bence sınırsız. Sınırlı olsaydı Cumhuriyet olurdu yani halkın kendi kendini yönetmesi gibi bir şey olurdu. Tek yönetime bağlı olduğu için yönetiyor padişah istediği gibi.” AL-KÖ3, “Bence ana beyin padişahı divanda toplanıyorlardı padişahın her emri kesinlikle yerine getiriliyor bu kesin.” İHL-EÖ3, “Ya padişahın yetkisi hani çok yüksek yetkileri vardır. İsteddiği zaman istediğini yapabilir hani Şeyhülislam mesela bir şey diyebiliyordu ama engelleme gibi şansı yoktu. Bence padişahları tutan şey Allah korkusuydu bir nevi yani. Ya bir şeri kısmı var bir de örfi kısmı var.” AL-EÖ3, “Padişahın yetkileri sınırsız değil tabi ki de akıl aldıkları büyük bir hocası vardır mutlaka.” SBL-EÖ2, “Yavuz Sultan Selim biraz farklı birisi benim zihnimde, Yavuz Sultan Selim kendi aklıyla planlıyor ve bir süre sonra uygulamaya geçiyor ve o planın ne olduğunu söylemiyor, hocasına bile söylemiyor.” SBL-KÖ1, “Bence bir anayasal sistem gibi değil hani görgü kuralları göre. Belli olmayan yazılı olmayan bir şeyler var yani. Kurallar var hani dine de bağlı normal hayata da bağlı hani. Kendisi de yönetmiyor belli bir kurallar var ama yazılı veya şey değil. Görünebilen kurallar değil yani.” AL-EÖ1, “Mesela Şeyhülslama danışıyor. Divan üyelerine danışıyor istişare en önemli şey zaten.” İHL-EÖ3, “Bence çok sıkıydı yasa, devlet falan. Mesela bir şeyi yanlış yaptığında birisi, direkt idam.” ML-EÖ1, “Bence sosyal hayatla, ordu daha çok önemli. Çünkü ordu önemli bir yerler kazanmak fethetmek gerekli. Hoşgörüde yani önemli şeyler. Bence padişah bir yere kadar istediği oluyor ama onun da

sınırı var çünkü divan teşkilatındaki o Şeyhülislam falan diğerleri falan onların da yetkileri oluyor. Padişapta bir yere kadar bence.” AL-KÖ1, “Bence daha çok ayaklanmalar vardı, çünkü yeni bir devlet kuruyorsun halkta birazcık isyan edebilir. Ben böyle düşünüyorum. Devlet yönetimi halka göre sıkıntılı, yani normal aslında halk kabullenmiyor.” ML-EÖ2.

Görüşmecilere “Osmanlı Klasik Dönemi’nde ordu ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler Osmanlı Klasik Dönem tarihinde ordu denildiğinde, “Oturmuş düzen”, “Dünya genelinde güç ve egemenlik sağlayan mükemmel yapı”, “Savaş taktikleri”, “Pençik”, “Devşirme”, “Yeniçeri”, “Tımarlı sipahi”, “Taraf tutma”, “Fitne-fesad ve kutuplaşma”, “İsyan”, “Genel gerileme içinde zamanla değişen ve güç kaybeden ordu” gibi kavramlarla anladıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinden iki öğrenci görüşmeci de devşirme sistemini güvenilir bulduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Ben ne kadar inişli çıkışlı olsa da yani arkadaşın dediği gibi ordu güçlü bir orduydum çünkü dünya genelinde egemenliğe sahiptik ve bunun ekonomik yandan tamamı çoğunluğu ordu sayesinde oluyordu ve ordu önemli.” AL-KÖ1, “Ya karışıklık var hani böyle ne bileyim kendilerine güveni var hani pek yeniçeri isyan ediyor sürekli zaten bir yerden sonra padişah öldürdükleri de var.” AL-EÖ2, “Ordu oturmuş bir düzen halinde devam ediyor. İşte tımarlı sipahiler falan var onlar aynı zamanda kapı kulu. Güçlüler evet çünkü koruyor.” SBL-KÖ1, “Çoğu devlete göre daha düzenli ve daha güçlü.” SBL-EÖ1, “Her dönemde de askeri alanda güçlü olan bir devlet.” SBL-EÖ2, “Klasik döneme baktığımızda orduda yavaş yavaş taraf tutmaların olduğunu düşünüyorum. Çünkü o saltanatta belli şehzadelerin desteklenmesi, desteklenmemesi yeni çerilerin yaptığı gibi. Bunların klasik dönemde orduda kutuplaştığını düşünüyorum.” SBL-EÖ3, “Bence şey tımar sistemi çok iyiydi. Çok iyiydi bence sonuçta devletin hazinesinden para çıkmadı. Yani bir ordu yetiştiriyorlardı.” İHL-KÖ1, “Ordu deyince benim aklıma savaş taktikleri turan taktiği falan bağlılıkları falan öyle şeyler geliyor.” İHL-EÖ2, “Zamanla tımar sistemi de bozuldu.” İHL-KÖ1, “Bence de dönem dönem güçlü, Hristiyanlarda galiba pençik sistemiydi o sistemden düştüğünü düşünüyorum ben. Çünkü yani güvenilirmez. Bence kendi milletinden bile hainler çıkabiliyorsa başka dinden başka ülkeden olan niye

sahip çıksın. Yani isyanlar çıkabilir de tutabilir de. Ben öyle düşünüyorum.” ML-EÖ1, “Devşirme bence iyiydi çünkü zaten küçük yaşta aldıkları için çok bir bilgiler yoktu kendi dinlerine, İslam dinine göre hareket ettiler. Zaten güçlü çevik olanları alıyorlardı ona göre yetiştirirlerse bence yararlı olabilir.” ML-EÖ3, “Bence hem yararlı hem zararlı olabilir. Yani küçük yaşta oldukları için yetiştirilebilir oluyorlar. Mert’in dediği gibi ihanet edebilme ihtimali var.” ML-KÖ1.

Görüşmecilere “Osmanlı Klasik Dönemi’nde ekonomi nasıl işlemekteydi?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler Osmanlı Klasik Dönem ekonomisi için önemli olarak gördükleri kavramları sıralarken; “Güçlü ekonomik ve idari düzen”, “Vakıflar, vergi”, “Ticaret”, “Tımar sistemi”, “Tarım ve toprak düzeni”, “Savaş tazminatları”, “Ganimet”, “Kapitülasyon ile yönetilen denge politikası” ve “Kapitülasyon ile çöken ekonomi” kavramlarıyla cümleler kurmuşlardır. Ticari hayatın işlemesi konusunda ise, “Lonca”, “Ahi teşkilatı” ile ilgili kavramlara yer vermişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Vergiler.” SBL-EÖ1, “Aldıkları vergiler.” ML-KÖ3, “Boğazlardan vergiler alınıyor.” SBL-KÖ3, “Büyük yollara hâkimlik. İpek, baharat.” İHL-KÖ3, “Savaş tazminatları.” SBL-KÖ3, “Fethedilen yerdeki ganimet.” SBL-KÖ2, “Savaş ganimetleri olabilir.” ML-EÖ1, “Yani fetihlerdeki olan ganimetler.” İHL-EÖ3, “Köylülerin yetiştirdiği tahıllar.” ML-EÖ3, “Toprakta aynı zamanda işleniyor, ticaret var aynı zamanda. İstanbul merkez olduğu için yerleşik bir ticaret var. Aslında orayı merkez baz alırsak kervansaraylar var, o baharat yolu falan var onu tekrar canlandırmaya çalışıyorlar hatta.” SBL-KÖ1, “Vakıflar mıydı yok o şeydi vakıflar var. Evet, yani şey vardı ambarlar fethettiğimiz yerlerden gelen ganimetler. Bence onlardan geliyor topraklardan zaten bir yerde bir kaybımız olmuyor en azından oraya hani gelir oluyor asker olarkten bence bunlardır yani.” AL-EÖ2, “Bana göre toprak ve tarım daha çok savaş tazminatları da ekonomiye katkıda bulunuyor. Onların başında belli kişiler oluyordu yani adını hatırlamıyorum o kişinin yani belli kişiler oluyordu onlar? Vergileri veriyordu eğer toprak kullanılmıyorsa başka birisine veriyor o devam ettiriyor öyle diye hatırlıyorum.” AL-KÖ1, “Mesela bir köylü üç senedir toprağa işlemiyorsa o devlet tarafından alınıp başkasına verilir mesela bizim tarlamız var ya yan tarladaki komşumuz kaç senedir toprağa bakmıyor orman oldu gitti orası yani bence. O düzen çok iyi.” İHL-EÖ3, “Topraklarda hani asker

yetiştiriyorlardı o bölgede olan şeye karşı hemen asker gönderimi oluyor bir de savaşlarda oradan asker geliyordu tam devlet asker yetiştirmiş oluyor hem toprağa işlemiş oluyordu.” AL-EÖ2, “Fransız dış ülkelerin kapitülasyonu mu? Başta Kanuni Sultan Süleyman zamanında mı veriliyordu tam hatırlamıyorum. Başta verilen kapitülasyonlar aslında hani bir dostluk amaçlı belki de hani dış politikayla alakalı birbiriyle düşürmekle alakalı orasını tam bilmiyorum ama sonradan hani savaşlardaki savaşlardan sonraki anlaşmalarla da verdiğimiz kapitülasyonlar Osmanlı dönemini çöküşe sürüklüyor.” AL-EÖ1, “Kapitülasyonlar hani denge politikasını uygulamak için bazı ülkelere verilen ayrıcalıklardır. Yani bir yerle savaşırken başka bir yerden tepki almamak için orayla arayı iyi tutuyor.” SBL-EÖ2, “Ahi teşkilatı, Lonca teşkilatı.” İHL-KÖ2, “Evet fiyatlar belirleniyordu onu hatırlıyorum ama Lonca teşkilatın başındaki.” İHL-KÖ3.

Görüşmecilerden öğrencilere “Osmanlı Klasik Dönemi’nde millet kavramı sence neyi ifade ediyor?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Görüşmeci öğrenciler, Osmanlı Klasik Dönem tarihinde hoşgörü denildiğinde, din-dil-ırk ayrımı yapmaksızın toplumsal eşitliği anladıklarını, “yargıda adalet”, “düşük vergi”, kavramlarını sıralamışlardır. Millet kavramı denildiğinde ise Osmanlı halkını, tüm topluluğu, millet ayrımcılığı yapmamasını anladıklarını ifade etmişler, hoşgörünün devletin uzun ömür yaşamasında etkili olduğunu söylemişlerdir. Bunun altında yatan sebepleri sıralarken de toprak genişliği, padişahlar ile halifeliğin etkisini önemli gördüklerini söylemişlerdir. Sosyal Bilimler Lisesi’nden görüşmecilerden birisi ise Osmanlı ırkı kavramından bahsetmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Osmanlı birçok milleti içinde barındıran bir ülkeydi yani imparatorluk.” SBL-EÖ3, “Herkes eşit yaklaşarak isyan etmelerini önlüyordu.” SBL-KÖ2, “Osmanlı hoşgörüsü herkese eşit davranmak aslında din dil ırk ayrımcılık olmaması.” “Ama şey vardı mesela Hristiyanlığı zorla kendi dinine çevirmeye çalışıyorlardı. Osmanlıda böyle bir şey yoktu yani herkes kendi dinini özgürce yaşayabilme” AL-KÖ1, “Millet ayrımcılık yapılmaması Osmanlı’nın hoşgörülü karşılaması falan çok iyi yerlere kadar geldiğini düşünüyorum.” İHL-EÖ2, “Kendi açımdan bakacak olursam şu an ki Osmanlı tarihine, millet tek bir varlık olarak görülüyor daha çok çünkü çok fazla etnik grup var Osmanlı’da. Aynı zamanda doğudan göç alıyor, Orta Asya’dan göç alıyor, aynı zamanda fetihler devam

ediyor, topraklarını genişletiyor yani millet tek oluyor, Osmanlı ırkı gibi bir şey söz konusu millet olarak çünkü her ırktan insan var ve zamanla basamak atlayabiliyorlar, kendi mesleklerinde, hayatlarında.” SBL- KÖ1, “Adalet daha iyi bir şekilde uygulanıyor bence kadılar dine göre o kişiyi yargılıyor, adalet doğru bir şekilde sürdürülüyor daha çok. Bu birazda şeyden kaynaklanmıyor mu? Sonuçta padişah ve ülke geneli çoğunlukla Müslüman, kendi içlerinde bu bir politika şekli aslında.” SBL- KÖ1, “Ya bir sürü millet yani bir sürü Ermeni’si bir sürü millet toplanmış bir araya gelmiş birlik beraberlik bulunmuş ve tek millet olmuş ama bunların mesela hakları ayrı nasıl desem Müslümanın ayrı Ermeninin ayrı olarak hakkını savunuyor yani. Ama yine de tek millet.” İHL-KÖ1, “Çünkü şey istediği dini yaşayabiliyordu, dine karışmıyordu.” ML-EÖ3, “Kesinlikle, çünkü diğer milletlerin dinine karışsaydı, herhangi bir şeylerine karışsaydı isyan çıkabilirdi.” ML-EÖ3.

Öğrencilere “Osmanlı Klasik Dönemi’nde yapılmış sanat eserlerinden hangilerini biliyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler, Osmanlı Klasik Dönem tarihinde yapılmış sanat eserleri için, cami, saray, türbe, han, hamam, kervansaray, medrese, kütüphaneleri, külliyesi, kaleleri hatırladıklarını söylemişlerdir. Mimar Sinan’dan bahsetmişler ve 19. yüzyıl saraylarını sıralamışlardır. Lale devrinde sanat eserlerinin sayısının daha fazla olduğunu klasik dönemde sanat eserleri hakkında yeterli konu işlenmediğini söylemişlerdir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden seçili görüşmeciler, Osmanlı Klasik Döneminde yapılmış sanat eserleri için diğer okullardaki görüşmecilerden farklı olarak kitap, hat, minyatür, ebru sanatından bahsetmişlerdir. Görüşmecilerden birisi de heykelticilik demiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Dini yapı, camii. Yapılan saraylar, kesinlikle.” SBL-EÖ3, “Camiler var galiba” AL-EÖ2, “Türbe, medrese.” SBL-EÖ2, “Benim aklıma saraylar, camiiler geliyor o dönemde “İHL-KÖ3, “Fatih külliyesi de var bu da çok amaçlı bir yapı içinde mektep var tabii çok özel şeyler var. Çok amaçlı kullanılan.” İHL-EÖ3, “Han hamam” AL-KÖ1, “Kervansaraylar var İstanbul’un su taşıyan suyu” AL-EÖ1, AL-EÖ3, “Mimar Sinan eserleri.” İHL-EÖ3, “Aynı zamanda kitap, kütüphane daha çok çıkıyor, hat sanatı gelişiyor.” SBL-KÖ1, “Mimar Sinan geldi benim de ilk aklıma” SBL-KÖ3, “Bana da camiiler geliyor özellikle Kanuni döneminde yapılan Mimar Sinan’ın yaptığı bu Süleymaniye Camii.” SBL-KÖ2,

“Evet Mimar Sinan’ın camileri kaleler vardır büyük ihtimal. Sanat eseri lale devrinde çok fazla.” AL-KÖ2, “Ne olabilir bilmiyorum ki. Sultanahmet var.” AL-EÖ1, “Çırağan sarayı” AL-KÖ2, “Topkapı sarayı” AL-EÖ3, “Daha çok camii üzerine geliyor. Külliye vardı bir de camii zaten bütün yapı olduğu için. Külliye olarak Süleymaniye külliyesi tamamen. Çok fazla bildiğimi söyleyemeyeceğim Bursa’da da Ulu Camii falan olması gerekiyor. Yani mimari açıdan direkt İstanbul’un camileri yani işte Sultanahmet falan. Yıldız ve Çırağan var ama onlar daha çok yeni.” SBL- KÖ1, “Saray ismi veririmde klasik dönemde mi bilmiyorum çünkü sarayların yapılış tarihini bilmiyorum. Yani Topkapı sarayı, Dolmabahçe olabilir. Dolmabahçe biraz daha yeni.” SBL- EÖ3, “Kur’an sayfalarına yazılan yazı vardı.” ML-EÖ1, “Hat. Hat olabilir.” ML-KÖ2, “Ebru vardır.” ML-EÖ1, “Minyatür.” ML-KÖ2, “Heykelcilik.” ML-KÖ1.

Görüşmecilere “Osmanlı Klasik Dönem tarihinde yaşamış bilgin olarak kimler vardı? İsimlerini sayar mısınız?” soruları yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Lise öğrencileri, Osmanlı Klasik Dönem tarihinde bilginler konusunda, ağırlıklı olarak Takiyüddin-Astronomi, Evliya Çelebi-Seyyah, Mimar Sinan-Mimari, Piri Reis ve Barbaros- Harita, Hezarfen, Lagari- Galata uçuşu ifadeleri ile bilim insanı-bilim alanı eşleştirmesi yapmıştır. Bununla birlikte, Ali Kuşçu-Matematik, Sabuncuzade Şerafeddin-Tıp eşleşmeleri de söylenmiştir. Anadolu İmam-Hatip Lisesi’nden seçili görüşmeciler, Bilim, sanat ve bilginlerden çok fetih konularının ağırlıklı işlendiğini söylemişlerdir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nden seçili görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönem tarihinde bilginler konusunda, az sayıda isim saymışlardır. Bilgin ve çalışma alanı denildiğinde yanıt verememişlerdir. Diğer okul görüşmelerinde sayılmayan Edebalı ismi söylenmiştir. Birden fazla görüşmeci ise hatırladıkları bilgin ismi olmadığını söylemiştir. Sosyal Bilimler Lisesi’nden bir öğrenci, herhangi bir bilim alanı ile ilişkilendirmeden, Ebus Suud Efendi ve Ahmet Zamani Hazretleri demiştir. Anadolu Lisesi’nden bir görüşmeci ile Sosyal Bilimler Lisesi’nden bir görüşmeci de İbn-i Sina demiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Takiyüddin Mehmet” AL-EÖ2, “Rasathane. Gökyüzünü inceliyorlardı.” AL-KÖ2, “Seyyah diyorum, Evliya Çelebi.” AL-EÖ1, “Mimar Sinan bence çok bilgin bir isim” AL-EÖ3, “Ali Kuşçu”, “Piri Reis.” SBL-KÖ2, “Hezarfen Çelebi.” SBL- KÖ3, “Başka bir bilgin olarak Hazar Fen Ahmet” Al- EÖ3, “Hezarfen Çelebi’yi demiştim. Hezarfen o

dönemlerde Avrupa’da bayağı yankı uyandırmıştı, Galata kulesinde ilk uzun süre uçan insan olarak. En azından bu sene ki okul müfredatında vardı paragraf olarak olsa bile.” SBL-KÖ3, “Evliya Çelebi, aynı zamanda Barbaros Hayrettin Paşa diyebiliriz bence, kendisinin haritaları var. Çok fazla bilim adamı yetiştiriyorlar isim kalmıyor akılda. Evliya Çelebi, ölçütlerini bilecek seviyede insan değilim ama kendisi coğrafyacı bence, en basit tabiriyle gezgin. O dönemin bütün tarihi mekânları, toplumsal yapısını verisini sunuyor o döneme ait.” SBL-KÖ1, “Bilgin deyince. Piri Reis” İHL-KÖ2, “Lagari ilk defa roketi bulmuştu. Takiyü’ttin Rasathane. Sabucuzade Şerafetin’in Tıp alanıyla ilgili kitabı vardı.” İHL-EÖ3, “Edebali var.” ML-EÖ2, “Yok.” ML-EÖ3, “Benimde yok.” ML-KÖ2, “Ebu Suud Efendi. Bence bilgindir yani çok böyle adından söz ettirmiş. Bir de şey var Ahmet Zamanı Hazretleri.” SBL-EÖ3, “İbn-i Sina” Al- KÖ1, “Ya geldi ama o dönemde mi bilmiyorum yani, İbni-i Sina.” SBL-EÖ1, “Ben çok üstünde durulduğunu hatırlamıyorum açıkçası,” İHL-KÖ1, “Daha çok fetihler” İHL-KÖ3.

Görüşmecilere “Osmanlı Klasik Dönem tarihinde eğitimin nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi’nden katılımcılar Osmanlı Klasik Dönem tarihinde eğitim denildiğinde, günümüze göre daha verimli çalışan bir mesleki eğitim ve öğretimi anladıklarını söylemişlerdir. Eğitim kurumu olarak, medrese, tekke ve Enderun’u saymışlardır. Devşirme sistemini açıklamış, medreselerin dini olmaktan çok ilmi olduğunu, Fatih’in medrese açtığını da eklemişler, medreselerin dini olmaktan çok ilmi, devlete çalışan kazandırmaya dönük olduğunu, ilk medresenin Orhan Bey zamanında açıldığını da eklemişler, eğitmenliğin babadan oğula devreden bir sistem olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerden birisi, eğitim sistemi içinden çıkan devşirme vezirler ile ilgili şüphelerinden bahsetmiştir. Anadolu İmam-Hatip Lisesi’nden seçili görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönem tarihinde eğitim denildiğinde daha çok dini eğitimi anladıklarını söylemişlerdir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nden seçili görüşmeciler de Osmanlı Klasik Dönem tarihinde eğitim denildiğinde daha çok dini eğitimi anladıklarını, farklı dinler için farklı eğitim kurumlarının var olduğunu söylemişlerdir. Eğitim sisteminin insanları yeteneklerine göre ayırdığını, günümüze göre daha iyi çalıştığını ifade etmişlerdir. Medreselerde din ve bilim konularının öğretildiğine dikkat çekmişlerdir. Görüşmecilerden birisi kadınların eğitildiği bir kurumun varlığını hatırladığını söylemiştir. İlk medresenin açılışı konusunda tüm okul türlerinde İznik-

Orhan Bey ifadeleri kullanılmıştır. Fatih Sultan Mehmet'in medrese açtığı da yine tüm okul türlerinde tekrar edilen bir bilgi olmuştur. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Medreseler var ondan sonra Enderun mektepleri var. Sonra devşirme yoluyla yabancı çocuklar Türk ailelerinin yanına veriliyordu. Medreseler dini eğitim daha çok ilmi öğrenmek için.” AL-EÖ1, “Medrese” İHL-EÖ1-KÖ2-EÖ3, “Enderun” İHL-KÖ1, “Sıbyan” İHL-EÖ1, “Tekkelerde eğitim var.” AL-EÖ2, “Şimdiki gibi hani çocuğa bilmem kaç senede her şeyi öğretelim sonra bir yer seçsin değildi küçükten itibaren hani ayakkabı alacaksa ayakkabıcı ona göre eğitim veriliyordu. Dersin ya hani usta-çırak ilişkisi içerisinde. Hani hocalar şöyle olur çıraklık belgesi işte ustalık belgesi usta öğreticilik belgesi tarzı şeyler.” AL-EÖ3, “Kendi adıma söyleyecek olursam az bir araştırma yapmıştım çok önceden. Bence çok harika bir sistem çünkü sıbyan mektepleri var, ondan sonra medrese var, medreseden sonra Enderun muydu? Yani kademe kademe ilerliyor ve her öğrenciye kendi alanında eğitim veriliyor, bu çok önemli bir şey benim zihnim açısından. Mükemmel işleyen bir sistem ve alanında uzman kişilerle devam ediyorlar yollarına. Mesela bazı çocukların kapasitesi yavaştır ona göre eğitim görüyor, bazısı çok hızlıdır hemen işliyor basamak atlıyor, daha çok kişisel ilgilenecek eğitim veriyorlar. Daha iyi bence şu an ki günümüze göre.” SBL-KÖ1 “Yani arkadaşımıza katılıyorum, hepsini söyledi zaten. Her öğrenciyi kendi alanına göre eğitmek yani belli bir şey yok illa bu dersi göreceksin diye, herkes kendi yeteneğine göre eğitim alıyor.” SBL-EÖ1, “İlk sorunuza cevap vermek istiyorum ben. Medreseler niye açılıyor sorusuna, hani devlete bağlı devletin ilerlemesine katkı sağlayacak kişiler yetiştirmek için bence eğitim.” SBL-EÖ3, “Benim içinde aynı şekilde ama biraz daha bu devşirmelerin üstlere çıkması yani bu veziriazamlara kadar çıkmaları hep soru işareti olmuştur. Yani güven açısından. Yani rahatsız değil de bilmiyorum güven açısından değişik gelmişti.” SBL-KÖ2, “Fatih Sultan Mehmet zamanında olduğunu hatırlıyorum. İlk medreseyi Orhan Bey, İznik'teydi galiba.” SBL-KÖ3, “Orhan gazi ilk medreseyi İznik'te mi açmıştı? Şey Fatih Sultan Mehmet, Fatih Külliyesi” İHL-EÖ3, “Bilime önem veriliyordu bence çünkü orada bilimle uğraşan insan çok.” ML-KÖ2, “Bu kadınların ayrı bir yerde eğitim gördüğü bir yer vardı da?” ML-KÖ2.

3.3. Tarih Dersleri ve Eğitiminin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Görüşmecilerden tarih eğitimcisi ve tarihçi akademisyenlere “Tarih dersleri sizce nasıl işlenmelidir?” sorusu yöneltilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde tarih derslerinin nasıl işlenmesi gerektiği ile ilgili düşünceleri, tanımlamaları ve tespitleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur.

Görüşmecilerden, TE3, OT3, TE4, TE2, OTAD1 tarih öğretimi içinde askeri- siyasi anlatımın yoğun olduğunu, sosyal- kültürel tarihe yeterince önem verilmediğini, materyal kullanmanın artması gerektiğini, kronolojik anlatımdan uzaklaşmak gerektiğini söylemişlerdir. Görüşmeciler, davranışçı anlayış yerine yapılandırmacı anlayış çerçevesinde, öğrenci merkezli ve yenilikçi öğretim yöntemleri ile dolu bir şekilde uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Politik tarih, askeri tarih anlayışı hala yıkılmış değil. Kültür tarihi, medeniyet tarihi var ama çok az içerik açısından oran olarak bunun arttırılması gerekir da daha da ziyade işte günümüzde öğrenciler aslında buna daha çok önem veriyorlar, çok ilgi çekiyor aslında.” (TE,3)

“Tarih öğretmenleri müfredata uygun olarak ve ağırlıklı olarak siyasi tarih gelişmelerini kronolojik bir çerçeve içerisinde vermeye gayret ediyorlar. Bunu çok sağlıklı bulmuyorum. Öğrenci merkezli, teknolojinin gelişim süreçlerinden istifade edilen bir anlayışın yaygınlaştırılması gerekmekte. Avrupa’daki gelişmelerle, doğudaki gelişmelerle karşılaştırmalı biçimde vermeye gayret etmek lazım. İkincisi tarih dersinde kullanacağımız materyalleri hızlı bir şekilde dönüştürmemiz gerekiyor. Her şeyi ders kitaplarında veremeyebilirsiniz ama öğrencinin merak etme ihtimali olan herhangi bir konuyu oraya bir işaret koymak suretiyle akıllı cep telefonlarından dijital kaynağa ulaşıp orda kafasında oluşan soruları hemen giderme imkânımız da bulunmaktadır.” (OT,3)

“Lisedeki tarih derslerinde de maalesef davranışçı yaklaşımın etkilerini halen üzerimizden atamamışız. Bir aksakallı tarih öğretmeni figürümüz var kutsal kitap kıvamında gördüğümüz tarih ders kitaplarımız var orada sert bir söylem var siyasi tarih anlatılıyor antlaşmalar öğrencileri yoran antlaşma maddeleri var. Sadece kronolojik tarihi anlatmaktan vazgeçelim bu siyaset putunu yıkalım. Devleti devlet yapan şey sadece toprağın fethi değil bu devletin büyüdüğü dönemdeki padişahların

donanımı, halkın donanımı dönemin eğitim sistemi, maliye sistemi, İslam dininin nasıl algılandığı gibi. Biraz yorulacaksınız biraz hazırlık yapacaksınız ve öğrencilerinizi de rahata alıştırmayacaksınız. Onlar da sizinle yorulacak, Avrupalı tarih eğitimcilerinin son dönem çok önem verdiği çoklu bakış açıları çok boyutlu bakabilme işini onlara da yaşatabilmemiz lazım. Ben 50-60 yaşındaki adamların istasyon tekniğiyle etkinlik yaparken çocuklar gibi şen olduğunu gördüm” (TE,4)

“Küçük hassasiyetler dışında herhangi bir dönemi ön plana çıkarıp ta o nasıl işlenmelidir gibi bir soru bana çok makul gelmiyor. Ortada iki olasılık var ya bunu siz vatandaşlık aktarımı ekseninde bir şekilde işlersiniz ya da bunu hani sosyal bilimlerin ve tarihi yöntemlerin merkezi alarak işe koşacağımız kanıt temelle tarih öğretimiyle işlersiniz. Öyküyü vermeliyiz bizim de hatalarımız vardı diyebilmeliyiz geri baktığımızda. Tarih öğretimi vicdan işidir ölmüş aktörlere karşı vicdan işidir.” (TE,2)

“Bol malzeme kullanılmasını isterim. Sınıfa materyal getiririm. Bunun için de harita zaten olmalı çünkü yer çok önemli yeri algılama açısından ama onun dışında insan figürlerinin ve materyalin olduğu artık Osmanlının vazosu mu dersiniz minyatürleri mi dersiniz Topkapı sarayı mı? Görsellik olursa çocuk için biraz daha çekici kılınabilir ve oraya daha bağlanabilir. Minyatürleri göstermek isterim. Biraz çağdaş, modern olmak için mesela öğrenci müzeye götürülmelidir.” (OTAD,1)

Görüşmecilerden OT2, OT4, OT5, TE1, TE5, OTAD3, OTAD5 tarihi kurumların gelişiminin kavranmasının önemli olduğunu, Osmanlı'nın çok kültürlü yapısını anlamaktan uzak olduğumuzu, tarih öğretmeninin öğretime bakışının önemine dikkat çekmişlerdir. Tarihsel düşünme süreçlerinin eksikliğini vurgulamış, tarihsel empatinin, kanıt temelli ve karşılaştırmalı öğretimin önemli olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin pedagojik durumlarının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Türk, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Osmanlı'yı hem bakiyesi olarak görüyor hem devamı olarak görüyor. Yunanlar, Araplar, Bulgar'lar Osmanlı tarihe sahip çıkmıyor. Ben gençliğimde diyelim Ermeni, Ermeni Tanzimat- Islahat biliyorsun yani, Jandarma komutanı oldu, bakan oldu, müdür oldu falan çok şaşırmıştım. Müesseseleri bilmek lazım, kurumları, tarihi iyi bilmek lazım. Tabi çok fazla materyal olması lazım. Osmanlı tarihinde şeyden vazgeçilmesi güzel oldu kuruluş,

yükselme, duraklama, gerileme aslında bunlar pedagojik açıdan iyiymiş görünüyor ama değil.” (TE,1)

“Bugün hem üniversitedeki Tarih öğretmenlerimizin hem de Lisedeki Tarih öğretmenlerimizin öğrenciye yukarıdan aşağıya bütün konuları veren, hiç bir boşluk bırakmayan, bırakmamaya çalışan, her yeri ben vereceğim, anlatacağım, öğrenciye anlatmak zorundayım, kronolojik bütünlüğü ben inşa etmek zorundayım. Yoksa bunlar başka bir yerden bunu öğrenemeyecekler pozisyonuna giriyor. Toplumun Tarihe ilgisi Sosyal bilgilere ilgisi, okumakla da alakalı, doğrudan doğruya okuma üzerine kurmamız gerekiyor. Çok düşük seviyelerde kaldığını biliyoruz. Öğretmenin derste aktör olması çok önemli. Tarihi sevdirmek açısından lazım, birincisi tarihçi sınıfta aktör olacak, ders öğretim yöntemi olarak, çocukları esas kaynaklara yönlendirip onlara araştırmacı bir mantıkla sevk etmesini bilecek.” (OTAD,5)

“Burada öğretmenin tarih eğitimine nasıl baktığı önemlidir. Öğrenci merkezli mi bakıyor olaya yoksa bizim klasik kronoloji ve öğretmen merkezli mi bakıyor olaya yani onun olaya bakış açısı şeyi etkiliyor tabi nasıl öğretileceğini ama herhangi bir döneme çok fazla önem atfetmiyorum yani.” (TE,5)

“Bilgi olacak ama çocuğa sadece bilgi yüklemekle de olmaz. Bilginin kapısını açacağız onu ona öğreteceğiz. Onun için o küçük araştırmalar diyorum ya onları mutlaka yaptırmak lazım. Bu yolu göstermek lazım. Merakı uyandırmak lazım. Kurumsal açıdan bakıldığında kurumların temel özelliklerini ve dönüşümlerindeki özellikleri ortaya koymak lazım. Teorik derslerde görsel ve işitsel (mimari, hat, müzik vb. alanlarında) malzemenin, tarih film ve dizilerinin kullanılması gerekir. Televizyonlardaki tarih programlarının izlenmesi ve bunlar hakkında tartışma yaptırılması düşünülebilir. Belgeseller muhakkak derslerde kullanılmalıdır.” (OT,5)

“Bana göre tarih karşılaştırmalı ve mukayeseli bir şekilde işlenmelidir. Aynı zaman dilimi içerisinde 1400-1500 bandında Akdeniz de diğer İspanya’nın durumu İtalya’nın durumu tamam mı, İngiltere’nin durumu, Fransa’nın durumuyla karşılaştırarak yani eğer orada bir Pax Ottomana’dan bahsedilecekse, bunun neden ve gerekçelerinin de diğerleri üzerinden anlatılması gerekir.” (OT,4)

“Çağ meselesi çok önemli bir konu şu tarihte başladı şu tarihte bitti denecek bir şey değildir. 1453 de başladı bilmem kaçta bitti bu çok pragmatik bir şey. Böyle bir yılda bir günde bir yerden bir yere atlanacak bir süreç değildir. Tarih müfredatında iki şey önemli; bir öğreteceğiniz kitlenin yaş durumu bir de öğreteceğiniz kitlenin meşgale

durumu. Şimdi orta öğretimde bir kere yaş durumunu dikkate alacaksınız. Öyle uzun onlara bilimsel analizler yaparsanız çocuk onu anlamaz, onun yaşına uygun olacak. Kavramalarına uygun olacak. İkincisi yalnız tarih öğretmiyorsunuz ona mevcut birtakım dersler arasında bir de tarih dersi veriyorsunuz onun için anlatacağınız konu böyle kısa öz olacak. Müfredatı okumalarla desteklemek okuma metinleriyle desteklemek. Bunun en güzel örneği Ahmet Rasim'in resimli haritalı Osmanlı tarihidir.” (OT,2)

Görüşmecilerden TE6 ve OTAD1 tarih öğretiminde Türk tarihi konularının Batı tarihi konularına göre nitelik ve içerik olarak zayıf kaldığı eleştirisini yapmışlardır. Bu anlayışında Türk Tarihinin öğretimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir;

“Elin gâvurun tarihine lokomotif kim neden yaptı, demiryolunu kim neden yaptı çünkü şuradaki malı şuraya götürmeniz gerekiyordu hepsinin bir gerekçesi var. Bizde öyle bir şey yok bizde gerekçe ötekinin küstahlığı ötekinin ötekine üstünlüğümüz Çin'e niye gittik çünkü biz güçlüydük. Üst düzey matematik problemini çözer gibi bir felsefe problemi çözer gibi o dönemin hayatına, olaylarına, olgularına, kişilerine, kurumlarına gömülü olan üst akıl devlet aklını anlayabilmek adına çözülmeli. Yoksa ne kadar hükmetmişiz ne kadar çok kalmışız topraklarda ne kadar çok toprağımız varmış bunlar değil biz hep böyle öğretiyoruz. Türk tarihinde akıl yok yani enteresan. Osmanlı klasik çağı da bir devlet aklının en somutlaşmış hali olarak ele alınması gerekirken en felsefik, adeta bir soyut matematik denklemi gibi tarafımızdan ve öğrenciler tarafından ele alınması gerekirken, tam tersine mahalle ve ergenleri tatmin edebilecek amaçta. Osmanlı tarihinde de akıl yok, ne var güç var, meydan okuma var, Hristiyanları ezme var hava atma var. Tarihi hayatın içine sokacağız” (TE,6)

“Benim ülkemde kendi kültürünü okuyan öğrencilere bu ne kadar sıkıcıysa öyle veriliyor. Yani dersler zevkli verilmiyor. Bütün batı tarihini batı meselelerini biz çok iyi yapmaya çalışıyoruz. Ama İslami meseleler de Selçuklu da beylikler de bu yapılmıyor.” (OTAD,1)

OTAD6, TE1 ve OT5 harita kullanımı çerçevesinde tarih öğretiminde içinde yaşanan tarihsel ve kültürel coğrafyanın öğrenciye aktarımına, saha ziyaretlerinin önemine, tarihsel-kültürel coğrafyayı kavramanın gerekliliğine dikkat çekmiştir;

“Orta çağ İslam dünyasını Osmanlı'ya neyi miras bıraktı. Bilhassa öğrencilerin bu şeylere bu meseleler üzerinde düşünmeye sevk edecek bir şekilde işlenmesinde yarar var. Mesela şimdi Osmanlı devletinin neden mesela Safeviler'le neden önemli bir

mücadele içerisine girdiğini anlamak bunun sadece inanç farklılığından, Şii propagandaya karşı hareket olduğunu gibi bir sebebe bağlarsanız yanlış olur. Bir gerekçe var, Safevi devleti İpek Yolunu kontrol ediyor. Osmanlı devletinin bağlantısını kesiyor.” (OTAD,6)

“Yerinde görmek başka bir şey, ben Belgrad'a gittiğimde Osmanlı kalesini gördüğümde o Sava ile Tuna nehirlerinden acayip etkilendim ya.” (TE,1)

“Derslerin geziler ve saha araştırmalarıyla desteklenmesi, Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi, yerel tarihle ilgili projeler ilgiyi arttırabilir. Öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı bir bakışla tarihi araştırması için onlara, ele aldıkları konuyla ilgili olarak aynı dönemlerde dünyanın başka yerleriyle karşılaştırmalar yaptırılabilir.” (OT,5)

Görüşmecilerden TE3, tarih öğretiminde, ölçme ve değerlendirmenin öğretime katkısı üzerinde durmuş, ölçme ve değerlendirmede yeni bir model geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir;

“Çoktan seçmeli sorular yerine daha böyle açık uçlu uzun açık uçlu kısa açık uçlu değil uzun açık uçlu sorularla veya projelerle ölçme değerlendirme yoluna gitmemiz gerekiyor.” (TE,3)

OT1 ve TE4 sınav odaklı öğretimin yanlışlığını, modern tarih öğretiminin önünde engel olduğunu, tarihte günümüzün sosyal ahengini etkileyen olaylarının varlığını, popüler kültürden öğrenilenin yanlışlığını söylemişler, hamaset yüklü öğretimin uzun vadeli çıktılarının olumsuzluğuna dikkat çekmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin sınavlara hazırlanmaları dolayısıyla öyle bakıldığında çok bilgiye dayalı ama çabucak unutulmuş sorularla öğrenciler karşı karşıya kalıyorlar hiçbir faydası yok sadece imtihan için faydalı olan bir şey. Tarih bize o bilgi birikimi oraya nasıl yaklaşacağımız hakkında fikir verir. Yoksa yanlış yöntemler ortaya koyarak takip ederek mevcut olan problemi artırıp içinden çıkılmaz hale geliriz. Osmanlı tarihinde çok önemli bir yere sahip olan bir takım dönüm noktaları var. Öğrencilerin mutlaka bilmesi gerekir. Sosyal ahenk açısından da önemli. Bunların doğru zeminde idrak edilmesi lazım çünkü bunlar zamanımızın sosyal zihniyetini de etkiliyor aynı zamanda yanlış bilgilerle beraber bu defa televizyonlarda herkes bunu tartışır hale geliyor iyi bir netice vermiyor.” (OT,1)

“Hamasetle anlatıyoruz ama aynı dönemde oğlunu öldürten padişahımız var devletin en güçlü döneminde isyan eden halk var toprak yönetiminde arızanın çıkması var bunu söyleyeceğiz saklamayacağız öğrencilerimizden bunu sakladığımızda öğrenci bunu yıllar sonra gördüğünde bizle ilgili düşünceleri değişecektir.” (TE,4)

“Düşman aramak yerine Dünya tarihini okuyabilme yeteneğine sahip ve bugünü de bununla mukayese edebilecek karşılaştırabilecek insanlar yetiştirmiş oluruz.” (OT,4)

OTAD2, OTAD4 ve OTAD5 tarih derslerinin üstlendiği misyona dikkat çekmişler, endoktrinasyon temelli hamaset yüklü bir anlatım yerine ayrıştırıcı olmayan, birleştirici ve demokratik tutum geliştirmeye katkı sağlayan bir tarih öğretiminin önemli olduğunu bunun da kültür aktarımı ve vatandaşlık bağlamında önemli görüldüğünü söylemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Tarih derslerinin Türkiye’ de iyi verildiğini düşünmüyorum. Şimdi her şeyden evvel şunu unutmamak lazım. Tarih müfredattaki endoktrinasyon derslerinin birincisi yani resmi ideolojinin aktarıldığı ilk ve en önemli ders. Şimdi hepimizin etnik kökeni farklı, biz fabrikasyon ürünler değiliz. Biz tabi ki farklı düşüneceğiz. Kimi solcu olacak kimi sağcı olacak kimi İslamcı kimi sosyalist kimi muhafazakâr ama bizim asgari müşteregimiz ortaklığımız demokrasi olacak. Demokrasi içinde barış içinde farklılıklarımızla farklı etnik köken mezhep din cinsiyet ve cinsel tercihlerimizle bir arada yaşamak olacak. Bunu biraz bize tarih verecek. Yani çocuk kendisinin en üstün veya kendisinin hep düşmanlarla çevrili hep kazık yiyen işte o yüzden sürekli uyanık kalmak zorunda olan hep böyle farklı olanların farklı dinden farklı mezhepten farklı kimlikten olanların kazık attığı bir tarih yerine bugünü ve yarının güvencesinin barıştığı ve demokraside olduğunu anlayacak tarzda bir tarih eğitiminden geçmeli. Bunu öğrettiğimizi düşünmüyorum çünkü hamasete ve kahramanlığa dayalı irrasyonel bir aşırı duygusal bir tarih öğretimi yapıyoruz.” (OTAD,2)

“Kültürümüz ve medeniyetimiz için fayda sağlayabilecek konulara yoğunlaşmasını ve aktarılmasını öngörüyorum. Vatandaş olma açısından, bir arada yaşama kültürünü, geleceğe birlikte yürüme azmini verebilme, açısından tarih dersi önemli bir fonksiyona sahip. Matematiğin ve fen bilgisinin, fizik kimyanın gerisine atsak da teknoloji dersleri daha önemli desek de temelinde inşa edici kültür dersleridir. Bu akış problemi olduğu zaman siz böyle bir topluma, böyle bir gençliğe istediğiniz ideolojiyi, demagojiyi satar yutturabilirsiniz.” (OTAD,5)

“Hamaset yapmak anlamında değil ama kurumsal anlamda bu devlet geleneğinin burada şekil bulmuş halini bizim çözümleyip bunu çocuklara anlatmamız lazım. Osmanlının en büyük mirası nedir diye sorulduğunda hiç düşünmeden direk tak diye Türkiye Cumhuriyeti devletidir, diyebilmelidir.” (OTAD, 4)

Tarih öğretmeni görüşmecilere, “Osmanlı tarihi ile ilgili genel dönemlendirmelere katılıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur, durum tespitleri ve çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur:

Görüşmecilerden EÖ2-AL, KÖ1-AL, KÖ2-SBL dönemlendirmelere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Siyasi-askeri bir değerlendirme olarak gördüklerini, sosyal hayat temelini eksik olduğunu vurgulamışlar ve dönemlendirmelerin sayısının artması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Dönemlendirmeleri biraz yavan buluyorum daha çok siyasi tarih işleniyor ardında olan şeyler pek işlenmiyor kuruluş ve yükseliş karışık görüyorum ben genelde savaşlardan bahsediliyor okullarda ama ardında sosyal kültürel ekonomik boyutu halk üzerindeki insanlar üzerindeki yani o dönemin geçtiği üzerindeki etkileri hiç işlemiyoruz.” (EÖ2-AL)

“Dönemlendirmelerin daha fazla olması gerektiğini inanıyorum nerdeyse her yüzyıla çünkü aradaki şeylerde o geçiş dönemlerinde şeyler dönem sonları ve dönem başlarındaki değişimler çok yüzeysel kalıyor.” (KÖ1-AL)

Görüşmecilerden KÖ1-SBL, EÖ-İHL, KÖ- İHL, EÖ-ML dönemlendirmelere katılmadıklarını ama öğrencilerin yaş grubu ile ilişkili olarak bir ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Dönemlendirmelerin öğretimi kolaylaştırdığını söylemişlerdir. KÖ2-SBL, diğer görüşmecilerin söylemleri yanında mevcut dönemlendirmelerin öğrenci algısını bozduğunu düşünmektedir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Böyle bir keskin çizgi ama yapamazsınız normal akademik bir anlatım içinde keskin çizgileri sokamazsınız ama bir 15 yaşındaki ya da 16 yaşındaki çocuğa bunu aktarabilmeniz için bazı kesitler olması gerekiyor.” (KÖ1-SBL)

“Genel dönemlendirmelerin çok doğru olmadığına inanmakla beraber öğretme açısında kolaylaştırıcı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciye aktarılma noktasında bize fayda sağlıyor.” (EÖ-İHL)

“Gerekli olduğunu düşünüyorum, tabii ki çocuğun kafasında somut bütünlük oluşması açısından o önemli. Ama hatlar çok keskin değil yani bıçak gibi keskin değil.” (KÖ-İHL)

“Ben çok katılmıyorum çünkü bıçakla kesilmiş gibi bir dönem sona erip başka bir dönem başlamıyor hani o akışı bozduğunu düşünüyorum dönemlendirmenin ve algılamayı da bozduğunu düşünüyorum o yüzden dönemlendirmelere katılmıyorum.” (KÖ2-SBL)

Görüşmecilerden EÖ3-AL dönemlendirmelere katılmakla beraber, sosyal- kültürel tarih bağlamında yeni bir değerlendirmenin gerekli olduğunu söylemiş, kültür merkezli tematik bölümler önermiştir EÖ1-AL, EÖ-ML, KÖ2-AL, EÖ3-AL dönemlendirmelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Siyasi olayların gelişimiyle ilgili bir dönem değil de kültürel amaçları da değişimlere başladı bir dönem yapabilir diye düşünebilirim. Yönetimsel olarak kültürel olarak ne bileyim dönem olabilir bunların içerisinde.” (EÖ3-AL)

“Osmanlı tarihi ile ilgili genel dönemlendirmelerin başlangıçtan Fatih’e kadar dönemsel değerlendirmede İstanbul’un fethi aslında yükselme devrinin içinde olması gerek bir şey. Duraklama ortadan kaldırılabilir. Çünkü duraklama döneminde bakıyoruz işte doğu da en geniş sınıra uzanıldığı dönem batıda en geç sınıra uzandığı dönem ama duraklama diyoruz.” (EÖ1-AL)

“Çok mantıklı geliyor bana belirli olaylarla başlayıp bitirmek. Evet, kuruluş, yükseliş, duraklama, gerileme, dağılma 5 basamak altında veriyoruz zaten.” (KÖ2-AL)

“Bizim tek amacımız var müfredatı yetiştirelim oda işte en iyi şekilde de öğrensinler. Derse girdiğimde öğrenciler anlasın öğrensin, daha kolay anlayabileceğini düşünelim. Kişisel sınırlandırmaları çizmemekle beraber aşağı yukarı yani doğru olduğunu düşünüyorum.” (EÖ-ML)

3.4. Osmanlı Klasik Dönemine İlişkin Görüşler

Görüşmecilerden tarih eğitimcisi ve tarihçi akademisyenlere “Osmanlı Klasik Dönemi”nin onlar için ne ifade ettiği sorulmuş, Osmanlı Klasik Dönem tarihi hakkındaki düşünceleri, tanımlamaları ve tespitleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin bulguları aşağıda sunulmuştur.

Akademisyen görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönem tarihini ağırlıklı olarak etkili padişahlar veya Osmanlı tarihindeki kritik değişimleri dikkate alarak tanımlamışlardır.

Osmanlı Klasik Dönemi için tanımlama yaparken, GT1 ve GT5 Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman'dan oluşan üç padişah dönemini vurgulamışlardır. Görüşmecilerden TE1, TE3, TE4, Osmanlı Klasik Dönemini ifade ederken Fatih Sultan Mehmet ile Lale devri arasını ifade etmiştir. OT5, Osmanlı Klasik Dönemini Fatih Sultan Mehmet ile başlatmış, 18. yüzyıl Batılılaşma süreci ile bitirmiştir. TE2 ise kronolojik bir zamana bağlı kalmaksızın, kuruluş ile imparatorluğun olduğu dönemi söylemiştir. OT4 ise dönemlendirmelerin yeterli gelemeyeceği ifadesini özellikle vurgulamış, zirve olarak tanımlanabilecek Kanuni Sultan Süleyman dönemini Osmanlı Klasik Dönemi olarak gördüğünü ifade etmiştir. GT4, kronolojik bir tanımlama vermemiştir. GT2 ise Osmanlı orta çağı tanımlamasını kullanmıştır. OT1 ve OT3, kuruluş dönemi ile batılılaşma arasındaki dönemi ifade etmişlerdir. OT2 kuruluş dönemi politikalarının Osmanlı Klasik Dönemi olarak adlandırılabilirliğini belirtmiştir. GT3, GT5 ve GT6 ise padişah ismi vermeden 15. yüzyıl ile 17. yüzyıl aralığını Osmanlı Klasik Dönemi diye tanımlamışlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Aslında 1453'ten işte 1600'e kadar. Klasik dönem deyince o yüz elli iki yüz yılı alabiliriz.” (TE,1)

“Klasik dönem deyince Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman'ın hüküm sürdüğü dönem algılanır. Klasik dönem bu üç padişah dönemiyle ön plana çıkabilir.” (TE,4)

“Benim aklıma gelen Osmanlının kuruluşundan belki yine klasik tasnifleri kullanarak baktığımızda imparatorluk oluşturacak kadar olan bir dönem.” (TE,2)

“Osmanlı klasik dönemi denince ben aslında bunu kuruluştan itibaren başlayan süreçle Tanzimat Dönemi arasına ifade ediyorum.” (OT,1)

“19.yüzyıl öncesindeki dönem klasik dönem olarak tanımlanır.” (OT,3)

“Zirve dönem, Kanuni Dönemi şeklinde ifade edilebilir.” (OT,4)

“Yani Fatih Sultan Mehmet dönemi, Kanuni Sultan Süleyman işte Muhteşem Süleyman vs sınırlarının birazcık daha genişlemeye başladığı biraz daha güçlü olduğu bir dönem aklıma gelir yani Osmanlı klasik dönemi dendiğinde.” (GT,1)

“Osmanlı Klasik dönemi dediğimiz Fatih, Yavuz, Kanuni'yi anlıyorum.” (GT,5)

“Osmanlı Klasik Dönemi dediğimiz bana 16. yüzyıl hatta II. Beyazıt dönemi ile 1480 ile 1600 yılları arasını bana daha çok ifade eder.” (GT,3)

“Osmanlı Klasik Dönemi dediğimiz zaman aslında Osmanlı Orta Çağından bahsediyoruz.” (GT,2)

Görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönemi hakkında birbirinden farklı tanım ve dönemleri ifade ederken, Osmanlı Klasik Dönemine çizdikleri tanımlama ve yaptıkları sınırlandırılmaların sebeplerini açıklamak istemişler, tarihlendirme ve dönemlendirmelerinin sebeplerini de sıralamışlardır. İfadelerini gerekçelendirirken TE1, TE3, TE4, TE5, TE6 Osmanlı Klasik Dönemini siyaseten en başarılı görünen, kurumsallaşmanın, sanat ve mimarının üst seviyede görüldüğü bir dönem olarak tanımlamışlardır. TE2 ise Osmanlı tarihinde dönemlendirmelerin geneline katılmadığını ifade etmiştir. Görüşmecilerden Osmanlı tarihçileri OT5, OT2 ile Osmanlı tarihi alanı dışında çalışan tarihçilerden GT3, GT6, GT4, GT5 Osmanlı Klasik Döneminin ortaya çıkması ve gelişimini kuruluş dönemi ile başlatmışlar, geniş tabanlı bir tanımlama ile Tanzimat’la beraber ortaya çıkan zihniyet değişimine kadar getirmişlerdir. Ayrıca bu dönemlendirmede teşkilatlanma ile sanata da vurgu yapmışlardır. Görüşmecilerden ikisi, ilgili dönemin tanımlamasının Halil İnalcık’a ait bir söylem olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönemi için resmettikleri zaman dilimi ve kullandıkları ifadeler çerçevesinde daha çok siyasi-askeri perspektif üzerinden değerlendirme yaptıklarını da ifade etmişlerdir. Ayrıca, Osmanlı entelektüellerinin Osmanlı Klasik Dönemi tanımlamasını önemli gördüklerini ifade etmiş, sosyal yapı ile sosyal kurumların önemini vurgulamışlardır. Bu bulgular kapsamında doğrudan alıntılar aşağıda gösterilmiştir:

“Klasik dönem denilince ve Fatih kurumlara da aslında bir kimlik kazandırıyor. Örneğin Süleymaniye Cami'nin yapılış tarihine bakacağız. Selimiye, Hani zirvede ne zaman, Bâki ne zaman yetişmiş, sanata bakacağız. Yani en zirvede Bâki, Mimar Sinan onlara bakacağız öyle düşün. Tabii bozulmadan sonra altın çağ diye bu döneme atf yapılıyor ya.” (TE,1)

“Benim anladığım Osmanlı müesseselerin artık oturduğu ve sistemin ortaya çıktığı dönemi ifade ediyor. Benim anladığım işte daha ziyade Kanuni dönemi sonraki dönemlerde özellikle ıslahatlar konusunda vs. konuştuğumuz zaman öyle deriz hani

klasik dönemdeki hale geri dönülmesi, Kanuni dönemdeki hale gelmesi kastedilir.” (TE,3)

“Klasik dönem deyince aklıma, klasik laflar vardır işte duraklama işte gerileme falan işte. Tamamen fütühat anlayışına göre kurgulanmış çağ kavramı. Şimdi yani gerileme dönemi insanı efendime söyleyeyim genişleme dönemi insanından çok daha mı aptal? Bu neye göre kurgulanmış? Burada çoklu bakışı gündeme getirmek lazım bu sadece basit bir tasnif diye düşünüyorum çok da abartmamak lazım.” (TE,2)

“Osmanlı Klasik Dönemi, kuruluş sürecinin sonucunda Osmanlı devletinin temel kurumlarının olgunlaştığı, devlet ve toplumun yönetimden sanat ve edebiyata uzanan alanlarda kendi şahsiyetini temayüz ettirdiği dönemi ifade eder. Keskin dönüm ve kırılma noktalarının bile öncesi ve sonrasıyla düşünülmesi icap eder. Bu bakımdan kabaca yönetim ve teşkilatlanma açısından iki temel kurum sayılan kul ve tımar sisteminin 17. yüzyıldan itibaren eski biçimlerinin değiştiği, tımar sisteminin ve tımarlı ordusunun ağırlığının azaldığı, kul sisteminde malî ve askerî cihetlerden önemli değişikliklerin vuku bulduğu bir gerçektir. Keza, mimaride Sinan klasikleşmenin zirvesidir. 17. ve 18. yüzyıllarda değişik arayışlar olsa da onu aşan yoktur.” (OT,5)

“Osmanlı klasik çağı veyahut da klasik dönem önermesi Halil İnancık’a ait. Osmanlı tarihinin klasik kuruluş gelişme yükselme duraklama gerileme dönemleri diye açıklamanın çok yararlı olmayacağı görüşündeydi.” (OT,2)

“Klasik dönem dediğimiz zaman gelişip zirveye ulaştı. Duraklama dönemi, işte gerileme ve dağılma dönemleri bence parametreleri farklıdır. Küresel anlamda güç olduğu bir dönemdir klasik dönem.” (GT,3)

“17. yüzyılda bir sürü risale yazarları var, onların yazdıklarına bakarsak hepsi klasik çağa model olarak dönsün istiyorlar. Daha 17. yüzyılda bile Osmanlı entelektüellerin, bürokratlarının yahut devlet makamları kafasında o eski model hala orduya dönüşsün istiyorlar.”(GT,6)

“Osmanlı Klasik Dönemi denildiğinde 16. ve 17. yüzyılda vakıflarıyla, yerel yönetimleriyle, hayrat kurumlarıyla, diğer manada kuruluşlarla olsun bütün ihtiyaçları giderebilecek, mükemmel bir devlet modeli aklıma geliyor.” (GT, 5)

“Klasik döneme geldiğimizde artık Osmanlı’da hem siyasi anlamda hem teşkilat anlamında, devlet kurumlarında her şeyin oturduğu. Yerli yerini bulduğu, Osmanlı’nın bir dünya devleti olduğu, dünyaya hükmettiği bir dönemi hatırlatıyor.” (GT,4)

Görüşmecilerden tarih öğretmenlerine “Osmanlı Klasik Dönem tarihi” denilince ne anladıkları sorulmuştur. Tarih öğretmeni görüşmecilerden EÖ1-AL, EÖ2-AL, EÖ-İHL Osmanlı Klasik Dönemi denildiğinde, Osmanlı kuruluş döneminden, Kanuni Sultan Süleyman zamanına kadar bir sınır çizmişlerdir. Osmanlı yükselme dönemi padişahları çerçevesinde bir tablo çizen diğer dört görüşmeci (KÖ1-SBL, KÖ2-SBL, KÖ1-AL, KÖ-İHL) ise dönemi Fatih Sultan Mehmet ile başlatmış ve Kanuni Sultan Süleyman ile tamamlamışlardır. Görüşmecilerden EÖ3-AL, Osmanlı Klasik Dönemini yükselme dönemi ile başlatmış, Sokullu ile bitirmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak KÖ2-AL, Osmanlı Klasik Dönemi denildiğinde yalnızca siyasi anlamda zirve olarak tanımladığı Kanuni Sultan Süleyman dönemini ifade etmiştir. EÖ-ML ise Osmanlı kuruluş dönemi ile batılılaşma arasındaki süreci Osmanlı Klasik Dönemi olarak tanımlamıştır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“II. Murat başlangıcı düşünülürsek Fatih ve Kanuni Sultan Süleyman dönemi bence klasik dönem dediğimiz zaman.” (EÖ2-AL)

“Sultan I. Murat’la beraber düşünebiliriz, Kanuni son devri.” (EÖ-İHL)

“Yani yükselme dönemi aklıma geliyor İstanbul’un fethinden sonrası tam böyle devletin devletleşmesi kurumların oturması sarayın işte daha işler hale gelmesi tam o dönemler Kanuni sonu gibi kendine özgü yapının.” (KÖ-İHL)

“Klasik dönem, İstanbul’un fethiyle başladığını düşünüyorum işte şey ne zamana kadar gider, sınır çizmek gerekirse Kanuni’nin ölümüne kadar gider diye düşünüyorum.” (KÖ2-SBL)

“Ben yükselme döneminden itibaren alabilirim, Sokullu’nun ölümüne kadar da getirebilirim diye düşünüyorum.” (EÖ3-AL)

“Ben klasik dönem denilince özellikle Kanuni’den 17.yy kadar alıyorum. Benim kafamdaki klasik dönem budur. Zirveyi klasik olarak adlandırmayı tercih ediyorum” (KÖ2-AL)

“Klasik dönem diye düşündüğüm Orhan Bey döneminden başlatırım devletin temellerinin atıldığı dönemden başlatırım burada iki çizgi dersem lale devri yâda tazimata kadar getiririm.” (EÖ-ML)

Tarih öğretmeni görüşmecilerden KÖ1-AL, EÖ2-AL, EÖ3-AL Osmanlı Klasik Dönemi tanımlamalarına ilişkin gerekçelerini zaman dilimi ile sınırlamaya çalışırken bu dönemde kurumsal yapı ile sosyal yapının standardize olduğunu söylemişlerdir. Türk ağırlıklı bir merkezileşme düzeninin var olduğu, İslam dünyası veya Avrupa’nın etki sahası içerisinde olmadığı, Osmanlı’nın bugünün bakış açısı ile “muhteşem” bir görünüme sahip olduğu bir devlet olduğu gibi ifadeler kullanmışlardır. Osmanlı Klasik Dönemi ile ilgili olumsuzluklara dikkat edilmesi gerektiğini ifade eden görüşmeci de olmuştur. Bu bilgilere ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Osmanlı klasik döneminin Fatih Sultan Mehmet’le başladığına inanıyorum. Ben bu dönemin Osmanlı’nın tamamen Türk geleneğinden sıyrılmadığı dönem olarak düşünüyorum. Klasik dönemden sonra Osmanlı’nın biraz daha Arap kültürüne doğru kayış yaşadığını düşünüyorum. Kitaplarda genelde halifeliğin alınmasıyla diye geçer. Âmâ ben ondan daha sonra özellikle Kanuni sultan döneminde Ebus Suud’un çok fazla bir şekilde devlet işlerine müdahale etmesiyle birlikte devletin dini kimliğiyle birlikte Arap kimliğinin Osmanlı’ya daha fazla girdiğine inanıyorum.” (KÖ1-AL)

“III. Murat’tan sonra böyle bir dönem olduğunu düşünmüyorum. O dönemde yani yanlış şeyler İslam adına, hurafeler girince artık çöküş başlamış, gerçi çökme Kanuniyle başlamıştır.” (EÖ2-AL)

“Her şeyin böyle tıkırında gittiği bir dönem ne bilim şaşalı bir dönem muhteşem diye adlandırılan. En azından kötü giden tarafların bile devletin asıl gidişatını etkilemediği bir dönem diyelim.” (EÖ3-AL)

“Çocuklara da şey dedim Osmanlı da elbette çarkların işlemediği dönemler oldu her alanda berbat durumlara düştü dönemler oldu valisine bile söz geçiremediği dönemler oldu. Yani o da şey dedim handikaplarını bilmeniz lazım.” (EÖ3-AL)

Görüşmecilerden lise öğrencileri ile dört farklı okul türünde gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde, “Osmanlı Klasik Dönemi” denilince ne anladıkları ve zihinlerinde nelerin canlandığı sorulmuştur. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, Anadolu Lisesi’nden

seçili görüşmeciler Osmanlı Klasik Dönemine ilişkin, “Yükseliş”, “Büyüme” ve “Devamlılık” kavramlarına vurgu yaparken, Anadolu İmam-Hatip Lisesi’nden seçili görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönemi için kuruluş ve yükseliş dönemini ifade etmişler ve “Avrupa’dan farklı bir Osmanlı” ve “Hoşgörü” kavramlarına vurgu yapmışlardır. Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi’nden seçili görüşmeciler Osmanlı Klasik Dönemi denildiğinde; klasik dönemin ne olduğunu bilmediklerini ve durağan bir dönemin anlaşılabilirliğini söylemişlerdir. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri bu soruda ağırlıklı olarak isimler üzerinden bilim, selatin camiler ve mimari ile devlet idaresinin istikrarlı, değişmeyen, oturmuş bir sistem olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Hep yükselişte olduğumuz”, AL-KÖ2, “Biz büyüktük hani hala, büyüğüz demek”, AL-EÖ1, “Avrupa’yı daha hiç örnek almamış”, İHL-KÖ1, “Kuruluş ve yükselme dönemi”, İHL-KÖ2, “Yeni yeni kurulmuş daha yeni yeni adımlar atılmış hoşgörü politikası ve sahibi”, İHL-EÖ2, “Klasik döneminin ne olduğunu hatırlamıyorum”, ML-KÖ1, “Bana göre klasik dönem genel olarak hep aynı geçen zafer ya da yenilgi yok” ML-EÖ2, “Mimari alanda Osmanlıda çok fazla şey yok, o dönem Selatin camiiler falan var yani camii yapısı daha çok böyle. Bilmiyorum klasik deyince camiler geldi, Osmanlı geldi açıkçası. Ayrıca şöyle düşünülmüş bir sistem vardı yani uzun yolcuk yapanlara ya da evsizlere, tek başına olanlara Selatin camiler yapıyordu. Orası onların yardımlaşma yeri oluyordu. Yani bilmiyorum mimari.” SBL-KÖ2, “Devlet idaresi tam oturmuş şeklindeydi. Çünkü şöyle bir şey klasik dediğimiz şey tek düzendi bence. Bence klasik dönemde zirveye ulaştıktan sonra ondan sonraki o aşağıya doğru inimi var ya orası klasik. Yeni bir devlet kuruyorsun o devleti idare etmek için sistemin oturması gerekiyor, oturduktan sonra ki dönem. Bu da hiçbir zaman yükselişte olmaz en fazla düşerek bu kadar istikrarlı bir şekilde gidebilirsiniz. O yüzden yani yükselişi klasik olarak alırsak o klasik olmaz o farklı bir şey olur.” SBL-EÖ3.

3.5. Günümüz Tarihçilik Anlayışlarının Tarih Derslerine ve Ders Kitaplarına Yansımalarına İlişkin Görüşler

Görüşmecilerden tarih eğitimcisi ve tarihçi akademisyenlere “Günümüz tarihçilik anlayışı ders kitaplarına ve lise tarih derslerine yansıyor mu?” sorusu sorulmuş, uygulanan tarih dersleri ve kullanılan ders kitaplarında günümüz tarihçilik anlayışlarının

ne ölçüde yansıdığı ile ilgili görüşleri, nasıl olması gerektiği hakkındaki düşünceleri ve çözüm önerileri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Görüşmecilerden OTAD3, OTAD2, TE6, TE3, TE2 durum tespiti yaparken günümüz tarihçilik anlayışının lise tarih derslerine ve ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığını, analitik düşünme sürecinin önemsenmediğini, tarihyazımındaki metodolojik sıkıntıların devam ettiğini, tarihsel düşünme becerilerinin ders kitapları ve tarih derslerinde yeterince görülmediğini ifade etmişlerdir. Çağdaş akademik bilgilerin tarih derslerine ve ders kitaplarına yansımadığını söylemişlerdir. Tarihçilik anlayışının yetersizliğini vurgulamış, romantik yaklaşımların tarihçilik olmadığını da eklemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Bence yansımıyor çünkü tarih kitaplarını uzman öğretmenler ya da uzman kişiler yazmıyorlar, yansması da çok zor. Bir kere son araştırmalara göre doğru verilerin ve doğru tarihçiliğin ders kitaplarında yansması lazım burada büyük bir eksiklik var.” (OTAD,3)

“Biz geçmişe eleştirel bakamıyoruz. Biz geçmişe eleştirel baktığımız anda akademik tarihçilik başlıyor demektir. Ecdat diyoruz akan sular duruyor. Ecdada yapmadığımız yok yani bu tecavüz etmek dâhil manevi tecavüz buna dâhildir.” (OTAD,2)

“Burayla ilgili sorun var eskiden ders kitaplarına yansıma daha geç oluyordu, günümüzde biraz daha hızlı olması beklenir ama ders kitaplarına yani güncel ders kitaplarında gördüğümüzde bunların yansımadığını görüyoruz. Aslında mevcut ders programlarının, program geliştirme süreçlerinde çalışan tarihçiler var ve dolayısıyla bu buluşmanın çok daha erken vakitte gerçekleşmesi lazım gelirken biraz geciktiği anlaşıyor.” (TE,6)

“Maalesef Osmanlı tarihinin irdelendiği 10.sınıf kitabında, nasıl söyleyelim geleneklerimizden maalesef kopamamış gibi görünüyoruz yani 1992-93’lü yıllarda okutulan lise tarih kitabına yakın yoğun bir içerik var. Öğrenciyi çok fazla düşünmeye yani tarih öğretirken çok önemsedığımız tarihsel kavram, kronolojinin aktarılması, tarihsel analiz, yorum becerisi bizim için olmazsa olmaz olan eleştirel düşünme becerisi, tarihsel empati becerisi gibi becerilerin gelişimini analiz edeceğimiz içerik çok fazla oraya aktarılmamış gibi görünüyor. Yani yukarıya bir soru yazıp aşağıda onun cevabını vermek bizim derdimize درمان olmaz.” (TE,4)

“Tarih öğretiminde ve yazılımında metodolojik sıkıntımız var, ben hani bu yabancı kitaplara da bakıyorum bazen onlar bu açıdan bizden bayağı ilerde. Yani bu az önce bahsettiğimiz tarihçiliği öğretmeye yönelik kitap ders kitabı yazmak ama şimdi bizde amaç o olmadığı için bilgi aktarmaya yönelik bir eğitim olduğu için kitaplarımızda buna yönelik oluyor bilgi aktarmaya yönelik kitaplar.” (TE,3)

“Tarihsel konularda da ben öteki bakış açısını ders kitabında görmek istiyorum. Tarih vakfına resmi tarih yazmaya başladım. Biz baştan şey diye konuşmuştuk öğrenciler konuşacak. Ders kitabı yazarları futbol tabiriyle altı pasta topu indirecek öğrenciler golü çakacak. Biz kanıtları vereceğiz öğrenci yorumu yapacak. Bir baktım ben ciddi ciddi resmi tarih yazıyoruz tarih vakfının yani o bakışın yansıması ee dedim hani biz böyle konuşmadık bana müsaade bak şapkamı aldım çıktım. Fark etmiyor ki ha tarih vakfının resmi tarihi olsun ha MEB’in resmi tarihi olsun ha Kemalizm’in resmi tarihi olsun ha Tayyipizm’in resmi tarihi olsun evet sadece tecavüzcü değişiyor benim kişisel anlamda eğitim ideolojim öğrenciden yana ve kanıt temelli tarih öğretiminden yana.” (TE,2)

OT5 ve OT4 yeni bilgilerin ders kitaplarına geç girdiğini söylemiş; sebeplerini sıralamış ve tarihçilerin söylem ve yorumlarının ders kitaplarında bilgi gibi değerlendirilip hatalı durumlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. TE3, akademik bilginin ders kitabına geç girmesinin makul görüldüğünü dile getirmiştir. OT3 çözüm için akademik ve popüler tarihçilerin birlikte çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir. OT5 ve TE3 çözüm önerisi olarak akademik bilginin ders kitabına girmesi gerektiğini, konu uzmanı birden fazla akademisyenin denetiminin önemini ve tarih eğitimcilerinin desteğinin önemini ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Halil İnalcık ve İlber Ortaylı gibi birkaç öne çıkan isim sayesinde işte tarihe merakın ve ilginin arttığını söyleyebiliriz ama burada mesela Halil hocanın yapmış olduğu çalışmaların çok büyük bir kısmını yani işte Bülent Arı’nın çalışmalarından biliyoruz. Tarih ders kitaplarına yansımıyor. Şimdi o zaman burada bir direnç gösteriliyor. Bu direnci iki şekilde anlayabiliriz. İki türlü olabileceğini düşünüyorum. Bir kere tembellikle ilgili kesin o, ikincisi de mevzuat belki buna uygun olmayabilir, ya da bir bariyer vardır ve bu bariyeri çok aşmak istemeyeceklerdir. O da yani işte talime terbiye ve talimatlarla ilgilidir.” (OT,4)

“Akademik değişim, ders kitabına girebilsin o yüzden hani gün ve gün takip ediyorlar mı akademik değişimi etmiyor edemez de o konuda haksız da değiller. Biraz beklenmesi yani biraz gerisinden takip edecek ama yeter ki çok fazla bu şey ara açılmasın.” (TE,3)

“Tarihçilerle, akademik tarihçilik yapanlarla, ders kitabı yazarlarla, popüler tarihçilik yapanların çok hızlı bir iletişim iletişimlerini geliştirmesi gerekiyor. Orda bir sıkıntının olduğunu varsayıyorum” (OT,3)

“Bazı alanlarda eskimiş bilgiler veya kalıp doğrular hâlâ ders kitaplarında yer alıyor. Ders kitaplarının konu uzmanı akademisyenlerin denetiminden geçirilmesinin şart olduğunu düşünüyorum. Tek bir konuda uzman olan bir akademisyenin tek başına editör olması kesinlikle yetersizdir ve yanlışlara sebebiyet vermektedir. Mesela Osmanlı kuruluş devri, klasik dönem, klasik sonrası dönem (17-18. yüzyıllar) üzerinde en az 20-30 farklı konuda uzman tecrübeli akademisyene kendi konuları inceletilebilir. Pedagojik açıdan tarih eğitimcisi akademisyenlerden azami ölçüde istifade edilmelidir. Hala eskiden kalma alışkanlıkların devam ettiğini biz görüyoruz. Bir de eski büyük tarihçilerin yorumlarını gerçek gibi yansıtmak hatasına ders kitaplarında düşülüyor.” (OT,5)

OTAD5 akademik tarihçiliğin ders kitaplarına yansıdığını ifade etmiş ancak bugün ile karşılaştırmada eksiklikler olduğunu söylemiştir. OT4, karşılaştırmalı tarih anlayışının önemini vurgulayarak siyasi tarih merkezli anlatımda sıklıkla vurgulanan düşmanlaştırma yerine kültür tarihi ile dünyadaki değişimi ve dönüşümü aktarmanın önemine değinmiştir;

“Tabii ki yansıyor, 10 yıl önce girmiş olduğum bir modern Dünya Tarihi ya da Osmanlı Tarihini ya da Osmanlı Yıkılış Döneminde anlattığım şeylerde bugün arasında farklılıklar olduğunu gözlemleyebiliyorum ben. Bizim tarih içerisindeki hoş görümüzü öğrencilere kavratıp verip Rumlarında hala bizim aramızda olduğunu biz hâkim olmuşuz ama onlar yok etmemiş yaşıyor şeklinde bugünü de vermek gerektiğini düşünüyorum.” (OTAD,5)

“Akdeniz’in bir Türk Gölü olması ve ticaretin bir şekilde Osmanlı’nın eline geçmesi ve çıkması meselesi ve aynı zamanda Dünya büyük ticaretinin değişmesi meselesini eğer siz kavratırsanız bunun sadece Osmanlı’nın başarısızlığı ya da başarısıyla ilgili olmadığını Dünya ekonomik sistemlerinin el değiştirmesine bağlı olarak devletlerinde o sistem içerisindeki rollerinin değişebileceğini kavrayacaktır. Bir düşman aramak yerine Dünya tarihini okuyabilme yeteneğine sahip ve bugünü de bununla mukayese edebilecek karşılaştıracak insanlar yetiştirmiş oluruz.” (OT,4)

Görüşmecilerden OTAD6 ve TE1 ise ülkede var olan ideolojik bölünmüşlüğe dikkat çekmişlerdir. Bu durumun da Türkiye’de aynı olgu ve kavramlara bakarken birbirine zıt iki farklı tarih görüşüne sebep olduğunu ifade etmişlerdir;

“Türkiye’de bir ideolojik parçalanmışlık var ya bu ülkenin iki tarihi var iki geçmişi var, birisi öyle bakıyor birisi böyle bakıyor. Şimdi böyle bir yapının olduğu bir ülkede bir toplumda gerek üniversite öncesi gerekse üniversite dönemindeki tarih dersleri nasıl verilebilir? Bölünmüşlükten etkilenecek hiç şüphesiz. Aziz Sancar eğer Amerika’da olmamış olsaydı burada olsaydı bence hayatı boyunca Nobel’i göremeyecekti. Bu ikilik ortadan kalktıktan sonradır ki yani Türkiye’de gerçek anlamda bir akademik tarihçilik olur. Cemal Kafadar bir röportajında da öyle diyor. Türkiye’de iyi tarihçilik yapılmaz. Haklı, Türkiye’de iyi tarihçilik yapılmaz.” (OTAD,6)

“Analitik düşünmeyi, yani ben ilk defa bilimsel tarzda tarih Osmanlı tarihi yazılımı Halil İnalçık’ın makalelerinde gördüm. Acı olan şey şu, ben bir gün kütüphanede çalışıyordum. Referans kısmında iktisadi idari öğrencileri bir makale alıyorlar, fotokopi çekip veriyorlar vizörde. Merak ettim baktım Halil İnalçık, Halil İnalçık’tan bizim hocalarımız bahsetmiyor, tarih hocaları tarih bölümünde düşün, iktisadi idari bilimlerde anlatılıyordu.”(TE,1),

3.6. Osmanlı Klasik Dönem Tarihinin Öğretim Programlarındaki Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşmecilerden tarih eğitimcisi ve tarihçi akademisyenlere “Osmanlı Klasik Dönem tarihinin öğretiminin mevcut programlardaki durumu” sorulmuş, uygulanan tarih programının yeterli olup olmadığı, nelerin değişmesi gerektiği hakkındaki düşünceleri ile çözüm önerileri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler çözümleri aşağıda sunulmuştur.

Görüşmeciler mevcut durum tespitinde bulunurken sorun olarak gördüklerini sıralarken; konunun öğretiminin katı kronolojik bir ağırlık içerisinde olduğunu, sosyal, kültürel, ekonomik anlatının düşük kaldığını, programda konu içeriğinin yoğunluğunu vurgulamışlardır. Tarih eğitimcilerinden TE5 diğer görüşmecileri de kapsayıcı bir şekilde; “Müfredatlarımız, kronoloji merkezli müfredatlar, bildiğim kadarıyla bu döneme ait belirli temel bilgiler var ama özellikle kültür tarihi boyutu biraz daha

zenginleştirilebilir toplumsal cinsiyet boyutu eksik, yani çocuğu görmüyorsunuz, kadını görmüyorsunuz ve padişah merkezli bir anlayış hâkim.” demiştir.

Osmanlı tarihi çalışan görüşmecilerden OT4 diğer görüşmecilerden farklı olarak sorun tespiti noktasında, Osmanlı Klasik Dönem tarihinin Osmanlı Tarihi içerisindeki anlatısının yoğunluğunu ifade etmiştir. Bilgiden daha ziyade yöntemin önemine değinen, OT4 ve TE3 Osmanlı Klasik Dönem tarihi program içinde çok sayfada anlatmanın da öğretimi adına tek başına bir faydası olamayacağına, yöntemin önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir;

“Sayfa olarak en geniş yer verilmiş ama yöntem ve teknik olarak kötü ee öğretildiği için maalesef buradan bir verim elde edilememiştir. Karşılaştırmalı ve analitik bir şekilde yapılırsa buradan daha verimli bir sonuç elde edilebilir.” (OT,4)

“Mecburen birçok konuyu anlatmayacaksınız, bu şekilde tarih öğrettiğiniz zaman tarih öğrettiğimizi zannediyoruz aslında öğretmiyoruz ıı ve diğer taraftan hem böyle bir zarar veriyoruz tarihe diğer taraftan da tarihten de nefret ettiriyoruz iki türlü zarar veriyoruz. Biz şimdi hepsini öğretiyormuş izlenimi yaratıyoruz öğrenciye sorsanız aaa biz onu biliyoruz derste gördük diyor ama bildiği şey böyle okyanustaki su damlası çok yüzeysel” diyen TE3 ezbere dayalı öğretim modelinin hem yetersizliğini hem de ezber bilginini çokluğunu vurgulamıştır.

İlgili döneme çok fazla yer verildiğini düşünen OT4 ve TE4 tarih programları ve içeriğine temel bir eleştiri getirerek “Öğrenciye en başarılı olduğumuz dönemi anlatıp diğer dönemleri ona göre daha az anlatmak bana göre doğru bir anlatma biçimi değildir.” (OT,4) demiştir.

TE4 ise doğru bilginin gizlenmesinin de yanlış bir uygulama olduğuna dikkat çekerek “Hamasetle anlatıyoruz ama aynı dönemde oğlunu öldürten padişahımız var devletin en güçlü döneminde isyan eden halk var toprak yönetiminde arızanın çıkması var bunu söyleyecek saklamayacağız. Öğrencilerimizden bunu sakladığımızda öğrenci bunu yıllar sonra gördüğünde bizle ilgili düşünceleri değişecektir tümünü hep güzel şeyler yaptık diye anlatamayız.” demiştir.

Görüşmeciler konuya ilişkin, çözüm önerileri olarak programlarda yapılandırmacılığa daha fazla önem verilmesi gerektiğini, buna gerekçe olarak da siyasi-askeri tarih ile ilişkili olarak vatandaşlık temelli ve hamaset yüklü yapısını vurgulamış, modern öğretim yöntemlerine daha fazla ağırlık verilmesini ifade etmişlerdir. Programın yoğun olduğunu

ders saati süresinin yetersizliğine de dikkat çekmişlerdir. Senkronik tarih öğretiminin gerekliliğini, tarihsel düşünme basamaklarına uygun bir öğretim programının önemini, Türkiye’de ve Dünyada Osmanlı Klasik Dönem tarihi hakkında yeniliklerin programa aktarılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Şimdi bir dönemde yani yaklaşık on iki haftada bir Osmanlı tarihi anlatacaksınız. Şimdi on iki haftada öğrenciye ne anlatılır?” (OTAD,2)

“Çocuk bilgiye rahat ulaşabiliyor internetten hemen hızlı bir şekilde ulaşabiliyor. Çocuğu bilgiyle birlikte bir takım beceri ve en önemlisi de tarihin metodolojisine ilişkin birtakım farkındalıklar kazandıracak ve çocuk tarih ilişkisi tarihe ilgisi varsa bu metodolojiyi kullanarak diğer olayları inceler, çocukta bir perspektif kazandırılması diye düşünüyorum.” (TE,2)

“Şimdi yeni bilgiler var bu yeni bilgiler muvazenesinde konuya çok daha farklı bir çerçevede yaklaşmak.” (OT,1)

“Bilgi aktarımı kısmını sınırlamamız daha çok etkinlik, daha çok saha araştırması gibi noktalara, belki daha çok dijital görüntü izletme gayretlerimizi arttırmamız gerekiyor”. (OT,3)

“2 saatlik ders de o zaman şunu yapacağız modellerimiz olacak yöntemlerimiz olacak tekniklerimiz olacak becerileri de geliştireceğiz yani bütünü 2 saatlik ders de öğretme çabasına girişmeyeceğiz bunu yapamayız zaten. Derdimiz sadece dersi yetiştirmek değil insanı iyi yetiştirmek bizim derdimiz.” (TE,4)

“3 ay ezberlenecek bir eğitim yapıyoruz bir daha hiç kullanmayacak bir eğitim, işe yarayacak bir eğitim bizim amacımız herkesin amacı o değil midir? işe yaramak hayatta bir anlamı olması işe yaraması bu çocuklara öyle bir şey öğretilim...” (TE,3).

“Çok konvansiyonel olarak bu işi yapıyoruz, programlara mümkün olduğu kadar her şeyi koyalım arzu ediyoruz burada biraz kısıtlamaya gitmemiz, öğrenciyi sıkmayacak bir tarih programı inşa etmemiz gerekiyor.” (OT,3)

“Programlar yeterli ancak problem bunların işleniş ve sunuş biçimiyle ilgilidir. Yoğun bilgi vermek yerine öğrenciye bir kapı veya kapılar açmak yaklaşımı benimsenmelidir.” (OT,5).

Diğer görüşmecilerden farklı olarak programın yeterli olduğunu düşünen tek tarihçi görüşmeci OTAD5, merkezi program yazan kurumlara olan güvenini ifade ederek programı yeterli gördüğünü söylemiştir; “Talim Terbiye içerisindeki tarih grubu şüphesiz ki bunun için çalışıyor. Neticede mevcut programların yeterli olduğunu düşünüyorum.” (OTAD,5)

Tarih öğretmeni görüşmecilere “Osmanlı tarihinin öğretimi açısından ders programı yeterli midir?” sorusu sorulmuş programda gördükleri sorunlar ve çözüm önerileri alınarak, elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur:

Tarih öğretmeni görüşmeciler, Osmanlı tarihi hakkında ders programları ile ilgili tespitlerini ifade ederken, beş katılımcı EÖ-ML, KÖ-İHL, EÖ-İHL, EÖ2-AL, KÖ2-AL ders saatini sorun olarak gördüklerini iletmışlerdir. Görüşmecilerden KÖ2-SBL, KÖ1-SBL ders saatinin dışında programların içeriğinde sosyal-kültürel tarihe çok az yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Haftalık ders saatinin programın içeriğine göre oldukça yetersiz olduğu tespiti öğretmen görüşmecilerimiz arasında en çok ifade edilen sorundur. Birbirine oldukça yakın ifadeler çerçevesinde en kapsamlı ifadeleri kullanan tarih öğretmenleri EÖ-ML, KÖ-İHL; “Hangi tarih öğretmenine söyleseniz kesinlikle yeterli olmadığını söyleyecek. İki saat yetmiyor.” (EÖ-ML), “10.sınıf 2 saat tarih dersi Osmanlı tarihi o kadar koşturuyorum ki hızlı çok sınırlı kesinlikle yeterli değil.” (KÖ-İHL) demişlerdir. Sosyal Bilimler lisesinde görev yapmakta olan KÖ2- SBL, ders saatinin önemine vurgu yaparken daha önce farklı okul türlerinde görev yaptığını, diğer okul türlerinin aksine görev yaptığı okulda dört saat derse girmenin avantajını vurgulamıştır. “Burada rahat ettim 4 saat yani diğer okullarda 2 saat ve bir sürü bilgi var biliyorsunuz, dersin o kadar hızlı işlemek zorundasın ki çocuklara ulaşamıyorsun bile”, (KÖ2-SBL).

Tarih öğretmeni görüşmecilerin bu ifadeleri ile ders saatinin az görünmesinin en önemli sebebi, programın içeriğin yoğun olması bunun yanında da merkezi denetim mekanizmasının doğal sonucu olarak da müfredat yetiştirme zorunluluğunu yaşıyor olmalarından ileri geldiği düşünülmektedir.

Tarih öğretmeni görüşmeciler, programın içeriği ile sosyal-kültürel konuların azlığından bahsederken: “Yani şey yok yani Osmanlı nedir insanlar nasıl yaşarlardı neciydiler gündelik yaşamları nasıldı? Sosyal tarih eksik” (KÖ2-SBL). Bir diğer görüşmeci de

geçmişin kültürünün derse yeterince yansımadağını ifade ederek: “Biraz daha kültür tarihleriyle hani dünya nasıl bir şeyde yaşıyordu nasıl bir kültür programında yaşıyordu ki? (KÖ1-AL) demiştir.

Siyasi-askeri tarihin ders programı içerisinde ağırlığını azaltmanın önemine dair çözüm önerinde bulunan tarih öğretmeni görüşmeciler ise, EÖ3-AL, KÖ2- SBL, KÖ1-AL olmuştur. Aynı zamanda KÖ1-AL yapılandırmacılık vurgusu yapmıştır. Tarih öğretmeni görüşmecilerden ikisi olan EÖ1-AL, KÖ1-AL programda olması gerekenleri söyledikleri çözüm önerisinde karşılaştırmalı tarihin önemine dikkat çekmişlerdir. KÖ1-SBL ise ders saati probleminde bir çözüm önerisinde bulunmuştur. Tarih öğretmeni görüşmecilerden KÖ1-AL tarihsel düşünme basamaklarının önemine değinmiştir.

Görüşmeciler Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımı sırasında, siyasi-askeri yoğunluğu azaltabilmek noktasında çözüm önerileri de getirerek şu cümleleri kurmuşlardır:

“Çok sık savaşlar bir savaş bitmeden diğerine başlıyor, bir cepheden diğer cepheye öğrencilerde şaşırıp kalıyorlar çok mu fazla savaş ve barışlara boğulan bir program var. Ben yazsaydım belli başlı anlaşmaları en azından tarihe damgasını vuran işte ne bilim Karlofça olur şey bilmesini istediğim birkaç anlaşma olur yani.” (EÖ3-AL), ifadeleriyle tarihsel her bilginin sunumunun doğru olmadığını vurgulamıştır. “100 yıldan seçmeli olay gibi her şeyi yığmak mesela çocuklara 10 tane antlaşma veriyorum mesela sırf Avusturya’yla imzalar atıyorum mesela Rusya ile 20 tane atıyorum tabii ki yani antlaşmaları bu kadar yoğun vermenin anlamı yok o 100 yılı anlatan o 100 yılı teşhis eden bir antlaşma anlatabiliyor muyum? o tür bir şey verilebilir.” (KÖ2-SBL), diyerek tarih dersi öğretim programında bulunan antlaşmaların sayısının azaltılmasını ve seçili olanların sunulmasını ifade etmiştir. “Ya da bütün padişahları vermektense biz üniversitede öyle yapmıştık mesela bir padişah, o dönemi anlatan bir padişah, evet temsil eden bir padişah olabilir diye” (KÖ2-SBL), sözleriyle tarih ders programında her dönemi temsilen tüm padişahları vermek yerine dönemi temsilen bir padişaha odaklanılmasını önermiştir. Tarih öğretmeni KÖ1-AL, programın yoğunluğunun azaltılması noktasında öğrencilerin bilgiye ulaşımının kolaylığını örneklemiştir: “İşte İstanbul Anlaşması’nın detaylarını bilmek gibi bir gereğimiz yok çünkü bugün öğrenciler bilgiye çok kolay ulaşabiliyor” (KÖ1-AL) demiştir. Tarih öğretmeni görüşmecilerden birisi ders saati yetersizliği sorununu çözmek için programın yanında sunulabilecek materyalin önemine

vurgu yapmıştır; “Mutlaka yanında şey olmalı yani görsele dayalı yan biz aramayalım yani akıllı tahtada vs. de yani,” (KÖ1-SBL). Tarih öğretmeni görüşmecilerden EÖ1-AL ise diğer tarih öğretmenlerinden farklı olarak, programda olması gerekenleri söylerken tarih dersi öğretim programının karşılaştırmadan uzak olduğunu ifade etmişlerdir. “Duraklama devrini almışız hemen arkasına yakın çağ Avrupa diyoruz sanki başka bir dünyaya geçiyormuş gibi sanki başka mekâna geçiyormuşuz gibi eş zamanlılık olursa daha iyi olur biz orda neyi kaçırdık yani birebir o anda söylenmesi daha doğru olur.” (EÖ1-AL).

Tarihsel düşünme süreçlerine ve beceri kullanımına dikkat çeken KÖ1-AL sözünü şöyle tamamlamıştır: “Biraz daha analize dayalı yorumlamaya dayalı hani bugün olsa bu durum ne yapılabilirdi sen o zaman yasasaydın nasıl bir çözüm bulabilirdin gibi çocukları düşünmeye bugüne bağlantılanmaya yönelik bir şeyler yok.” KÖ1-AL, bu ifadeleriyle tarihsel düşünme basamaklarından analiz ve sentezin önemine vurgu yaparak programın bu yönde değişmesi noktasında çözüm önerisini sunmuştur.

3.7. Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Görüşmecilerden tarih eğitimcisi ve tarihçi akademisyenlere “Osmanlı tarihi öğretiminde modern öğretim yöntem ve ilkelerine uyulduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuş, uygulanan program çerçevesinde Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde modern ilke ve yöntemlere ne kadar yer verildiği ve nasıl olması gerektiği hakkındaki düşünceleri ve çözüm önerileri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Görüşmecilerin ifadeleri değerlendirildiğinde durum tespitleri ve çözüm önerileri getirdikleri görülmüştür. Görüşmecilerden OTAD4, TE3 öğrencinin işine yarayacak işlevsel tarih bilgisi yerine ezbere dayalı bir eğitimin devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Ben hala klasik şekilde işlendiğini düşünüyorum.” (OTAD,4)

“Ezberle unutilan bir tarih mi öğreteceğiz yoksa öğrencinin işine yarayan bir tarih mi öğreteceğiz? Buna karar vereceğiz eğer 2. Şıkkı seçersek o zamanda bunun yolu mecburen ezberden uzak bir eğitim olacak. Biz direk bilgiye dönük bir öğretim yapıyoruz. Öğrenci bu 10 tane maddeyi ezberliyor ve bununla sınavda geçiyor ya da İşte üniversite sınavında kullanıyor ondan sonra bir daha dönüp bakmıyor.” (TE,3)

Görüşmecilerden TE4, OTAD6 tarih dersinde kullanılabilecek pek çok öğretim yöntemi olduğuna dikkat çekerek, sınıf içinde öğretilecek bir tarih dersinin yanında okul dışı öğrenmenin önemini vurgulamışlardır. Tarihsel mekândan uzak bir tarih eğitiminin yanlış olduğunu söylemiştir. Görüşmecilerden OTAD1, OTAD2, OTAD3 görsel objelerin öneminden bahsederek, müze ve alan gezilerinin önemine değinmiştir. OT5 de gezilerin dışında tarihsel dizi, belgesel, filmlerin önemine dikkat çekmiş, eleştirel bakış açısının geliştirilmesi için karşılaştırmalı tarihin yöntem olarak belirlenmesi gerektiğini söylemiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Ders kitabının tekelden kurtarabilmemiz lazım. Bunun için Klasik dönemde, vakıf dediğimiz müessesenin o ekonomik göstergenin içinde çok ciddi bir hacme sahip olduğu sayısız eser var, camidir medresedir külliye şifahanedir imarettir. Bunların yapıldığı dönemi tahlil için 4 duvarın içinde yapılan bir tarih dersindeki ölçme değerlendirme de kifayetsiz kalacaktır. Gücümüz yettiği kadar bu gençleri bu duvarın dışına da çıkarabilmemiz lazım. Tabi bürokrasinin sınırlılığı çokça yoruyor burada öğretmen arkadaşları. Dünyanın en önemli şehirlerinden birinde İstanbul’da tarih dersini yapıyor olsanız da belki de çoğu mekândan uzak o devletle hem hal olamamış gençler yetiştiriyoruz.” (TE,4)

“Analoji, siyaset konuşmak değil ama senin bugün ki algılarından yola çıkmak suretiyle geçmiş daha iyi kavrama sağlamaya çalışmak. Öğrencilere tarihi mekânları, göstermek, gezdirmek lazım.” (OTAD,6)

“Bugün ki çağdaş yöntemlerle powerpoint sunumu tercih ederdim. Eğer Osmanlı tarihi dersi verseydim. Minyatürleri göstermek isterim. Zengin görsel kültür siyaset karışık için de olabilecek her şey böyle yapardım. Öğrenci müzeye götürülmelidir. Hangi şehirdeysen kümbete götürülebilir. Mezarlara, Osmanlı mezar taşlarına, camii, mutlaka camii deki çinilerin seramiklerin incelenmesini isterim. Yani o kültürü onunla yaşatırım.” (OTAD,1)

“Öğrencinin objeyle sahayla eserle mekânla doğrudan ilişkisini kurunca değerinin artmaya başladığını görüyorsun. Bir tarihi eserle ilişki kurabilecek tarzda bir eğitimle onun yapılmasından yanayım. Süleymaniye’yi karşılarına alıp şerefesinden temelinden onlara anlatmaya başlayınca mekânla başka bir bağ kurmaya başlıyor. Taş olmaktan çıkıyor onun için.” (OTAD,2)

“Öğrencilerin hoşuna gidecek cici biçili renkli ve tablolarla grafiklerle bir tarih öğretimine gidilmesi lazım, doğru bilimsel öğretim yöntemleri ile sosyal hayat ağırlıklı kalıcı temel noktalar üzerinde çalışmalar yapılabilir.” (OTAD,3)

“Derslerin geziler ve saha araştırmalarıyla desteklenmesi, teorik derslerde ise görsel ve işitsel (mimari, hat, müzik vb. alanlarında) malzemenin, tarih film ve dizilerinin kullanılması gerekir. Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi, yerel tarihle ilgili projeler ilgiyi arttırabilir. Televizyonlardaki tarih programlarının izlenmesi ve bunlar hakkında tartışma yaptırılması düşünülebilir. Belgeseller muhakkak derslerde kullanılmalıdır. Öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı bir bakışla tarihi araştırması için onlara, ele aldıkları konuyla ilgili olarak aynı dönemlerde dünyanın başka yerleriyle karşılaştırmalar yaptırılabilir.” (OT,5)

Görüşmecilerden TE1 ifadelerinde materyal kullanımını önermiştir. Karşılaştırmalı bir tarih eğitimi ve doğru tarihsel anolojiye ihtiyacın önemini vurgulamıştır. TE2 ise öğretim materyallerinin derste kullanımının önemli olduğunu, ancak dönemsel ve siyasi merkezli bir tarih öğretiminde kanıt temelli öğretimin zorluklarına dikkat çekmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Bir sürü savaştan bahsediyoruz ama derinlemesine incelenmeli ona ortam hazırlamalıyız. Bazı kuşatmaları lojistiği, lojistik, derinlemesine incelemeliyiz. Dizileri öğretmen kullanabilirse etkili bir şekilde daha fazla faydalı olur. Burada tarih öğretmeni hep şunu fark ettirmeli yani farklılığı geçmişteki olayı nasıl yaşandığını, farklılığı benzerlikten çok bence farklılığın üzerinde durmak daha iyi. Analoji tarih eğitim sistemi için gerekli. Tarihçinin kesinlikle uzak durması gereken bir şey ama biz tarih eğitimcileri yani düşün tarih on üç, on dört yaşındaki çocuğa anlatıyoruz. Eş zamanlı tarih şeritlerinin aslında yeterince kullanılmadığını düşünüyorum, tarih şeritleri kullanıldığında Osmanlı diğer imparatorluklar nerde, çok görebileceksiniz o şeyleri” (TE,1)

“Fermanları gündeme getirelim kanunnameleri gündeme getirelim... Belki varsa şeriye sicillerini gündeme getirelim ama bunları ne olarak gündeme getireceğiz kanıt temelli olarak gündeme getireceğiz. Bunu çocuğun önüne getireceğiz oradan bilgi çıkarmasını devşirmesini isteyeceğiz.” (TE,2)

Görüşmecilerden TE5 ve TE6 devlet okullarında yaşanan sorunlara dikkat çekmişlerdir. TE5 öğrenci merkezli eğitimin, aktif öğrenmenin özel okullarda daha rahat işlendiğini ifade etmiştir. TE6 da tarih öğretmenlerinin sınıflarının niteliklerini geliştirmeleri

gerektiğini aşağıdaki sözleri ile vurgulamıştır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Yeni yaklaşımı kullanan okullarda vardır özellikle özel okullarda öğrenci merkezli eğitim yapılıyor oralarda uyuluyordur. Hem okul kültürü hem de öğretmenin tarih kültürüne yüklediği anlam. İkisi de etkili oluyor. Devlet okullarında tabi aktif yaklaşımları kullanmak biraz daha zor olabilir.” (TE,5)

“Öğretmenler sınıfları birer tarih laboratuvarına dönüştürmeli. Veya lunapark gibi olmalı. Kâh eğlenmeli çocuklar, kâh kendilerini farklı biçimlerde görmeli, kah kendi güçlerini denemeli, kah riske girmeli, ama bilgiyi üreten ondan sonra bilgiyi başka biçimlerde yeniden üreten, bir sınıf haline gelmesi için çalışmalıdır. Bazı özel okullar yapıyorlar. Ama devlet okullarında ısrarla bu derslik uygulaması yok.” (TE,6)

Görüşmecilerden OT1, OT2 ifadelerinde sorgulamaya dönük beceriler, karşılaştırmalı öğretim ve tartışma yöntemi ve eleştirel düşünmenin öneminden bahsederek ilgili becerinin öğrenciye kazanılmasının önemini vurgulamışlardır. OT3, dijital dünyanın imkânlarının tarih öğretiminde kullanılmasının önemine değinmiş, okullarda var olan eksikliklerin acilen giderilmesi gerektiğini söylemiştir. OT4, iki görüşmeciye de katılarak insanın öznesi olduğu sosyal- ekonomik tarihten bahsetmiş, dizi, film ve çizgi filmler ile ders kitabına alternatif materyallerin geliştirilmesini önermiştir.

“Öğrenciye bu anlamda sorgulamaya yönelik meseleleri açarak bu konuda tartışmak onlar için daha iyi bir yöntem olur diye düşünüyorum. Birkaç konu hakkında izah tarzı vererek yazarlardan hangisi daha doğru olduğu yönünde tartışmalar yaptırmak, güzel bir öğretme yöntemi olur öğrencinin aklında kalır asla da unutmaz bunları.” (OT,1)

“Eleştirel düşünmeyi birinci planda tutacaksınız. Yani sizin verdiğiniz bilgi yükleme olmayacak öğrenciye eleştirel düşünceyi öğretme olacak. Bir şeyi böyle Köroğlu gazetesi gibi anlatmak yerine sorular soracaksın, cevap alacaksın. Onu düşündürteceksin.” (OT,2)

“Osmanlı medeniyetini kavramalarını beklememek lazım öğrencilerden. Çok ahlaki şeyler söylüyoruz demektir, bunları görmelerini mümkün kılmak lazım. Dijitalleşmeye uygun olarak yani powerpoint dâhil, dijital haritalar dâhil, şekiller dâhil, şemalar dâhil, görseller dâhil her şeyi kullanabilme imkânımız var. Eğer bir tarih öğretmeni Topkapı sarayını anlatırken çocukları Topkapı sarayının içerisinde gezdiremiyorsa ciddi bir ders eksikliği var demektir. Bunu okullarda yapmanın

yolunu bulmak lazım. İnternet ulaşımı sıkıntısı varsa da bunları hızlı bir şekilde gidermek lazım.” (OT,3)

“Karşılaştırmalı bir yöntem geliştirilmesi lazım, anlatım azaltılıp daha işlevsel hale getirilip özü anlatılabilir yani, sorularla ve sorunlarla özünü anlatarak öğrenciye bir bütün içerisinde Osmanlı Tarihinin, Dünya Tarihi içerisindeki yeri benimsetilebilir. İnsan hikâyesi olduğunu gösterebilecek araçlara ihtiyacımız var. Bu alanda çalışılması lazım mesela çizgi filmler bana göre en elzem yapılması gereken işlerden bir tanesi. Sinema, dizi bunlardan mahrum kaldığınızda o zaman elinizde tek bir malzemeniz var ders kitapları. Ders kitabında insanın insanı bulması mümkün değil oysa aslında tarih bir insan anıtı.” (OT,4)

Görüşmecilerden TE3 ve TE4 tarihsel oyunların öneminden ve ders içerisinde kullanımından bahsetmiştir. TE3, örnek olay incelemesinin önemli bir yöntem olduğunu vurgulamış, TE4 ise Osmanlı tarihinin zenginliklerinin sergilenmesinde çoklu bakış açısının önemini vurgulamıştır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Tarih oyunlarının geliştirilmesini sağlayabilirler ne tarihsel gerçeklikten tamamen kopuk ne de böyle sıkıcı işte tarihsel olayların tarihlerin isimlerin arasına gömülmüş bir oyun biz eğitimciler olarak bunu alıp kullanabiliriz. Örnek bir olay yöntemi seçilebilir. İşte bu tek bir savaşı ele alıp olayı anını anlama, savaşı anlama, ekonomiyi anlama, toplumsal yapıyı anlama onun üzerinden ve buradan artık diğer savaşlara çağrışım yapabilir yani öğrenci diğer savaşları anlayabilir. Öğrencinin kendisini bir tarihçi gibi çalışması. Tarihte kullanılması gereken yöntem öğrenciye hazır bilgileri vermek değil öğrencinin bu bilgileri kendisinin ulaşmasını sağlamak ve bunun alt yapısını oluşturmaktır.” (TE,3)

“Modern dünyada ne ilgi çekiyor? Bilgisayar oyunları çekiyor, televizyon dizileri çekiyor, sinema filmleri çekiyor. Acı bir iki noktadan bahsetmek istiyorum birincisi bu devasa devletin imparatorluk diye anlattığınız devletin kuruluşunu anlatan bir tane dişe dokunur sinema filmi belgesel kıvamında sinema filmi gördük (Kuruluş) bu devletin bitiminden sonra onun küllerinden yeniden doğan Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulduğunu anlatan bir tane sinema filmi gördük o da (Kurtuluş) maalesef biz bundan daha iyisini yapamadık uzunca bir süre. Avrupalı tarih eğitimcilerinin son dönem çok önem verdiği çoklu bakış açıları, çok boyutlu bakabilme işini onlara da yaşatabilmemiz lazım.” (TE,4)

OTAD4 ve OTAD5 ise yöntem dışında dersin öğretmeninin önemine değinmişlerdir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu tarihçilerin öğretim yöntem ve tekniklerine olan uzaklıklarına dikkat çekmişlerdir:

“Hareket noktamız tarihi sevdirmek olmalıdır. Öğretmen kendisini metodolojik yenilikleri kullanmak zorunda hissetmeden de kendi başına o dersi sevimli hale getirilebilir. Onun için burada benim için sıfır noktasında öğretmenin sahiplenmesi sorumluluk duygusunun gelişmiş olması ve işini seviyor olması çok önemli.” (OTAD,4)

“Biz yetiştirdiğimiz tarihçilerimize de bilgiyi yığıyoruz. Eğitim Fakültelerinde branş bu zaten işleyince bunu öğrenecekler eğitim yöntemlerini tekniklerini alıyorlar. Ama fen- edebiyatta burada büyük bir kriz var. Formasyon derslerindeki bunun için yetersiz. Tek başına öğretmen modeli bu iş için yetersizdir. İnteraktif eğitim sistemi tarihi en başarılı şekilde lanse ettirebiliriz. Osmanlı Tarihini interaktif yöntemlerle öğrenciler arasına grup çalışmalarıyla öğretmen öğrencinin birebir işin içerisinde olduğu bir sistemle belki de bunların canlandırarak yaşayarak anlatmak gerekli. Öğrenci 20 dakika dinliyor. Tarih ders kitaplarında da bazı bölümlerinde de konular var mı işte burada şunlar canlandırılabilir bunlar yapılabilir. Sınıf ortamındaki tarih materyaline, haritalar, resimler fotoğraflarında belki onların tarih sınıfı farklı bir sınıf, bu dersi işlerken giriyor, öğrenci tarih dünyasına giriyor. Ama biz hep, ama her ders aynı sınıfta öyle bir imkân meselesi de. Son olarak o canlandırmaları çok sık uygulayarak tartışabileceğimiz yöntemler.” (OTAD,5)

Görüşmecilerden tarih öğretmenlerine “Osmanlı tarihi dersleri için ders içi veya dışı yaptıkları etkinlikler” sorulmuştur. Ders anlatımı sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümü, daha iyi ders anlatımı için kullandıkları yöntemlere ilişkin durum tespitleri ve çözüm önerileri alınarak, elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Görüşmeciler ifadelerinde Osmanlı tarihi derslerinde öğretim için kullandıkları ders içi ve ders dışı etkinlikleri sıralamışlardır.

Görüşmecilerden EÖ3-AL, KÖ1-AL görsellerin öneminden bahsetmişlerdir. KÖ-SBL1 ayrıca dilsiz harita kullandığını da söylemiştir. KÖ-İHL öğrencinin dikkatini toplamak için ders içi etkinliklerde film ve slayt kullandığını ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Slaytlarım var benim çok kullanırım, görsellerden öğrenciler çok etkileniyorlar. Görsellerden oldukça fazla yararlanıyorum slaytlardan özellikle de bunu da internet yoluyla da üyesi olduğum tarih sitelerinden öğretim sitelerinden arkadaşlardan ediniyorum.” (EÖ3-AL)

“Daha ilginç kılmaya çalışıyorum açıkçası yani çok sıradan tek düzey kalıyor sadece kitapları anlatmak sadece. Görsellik biraz daha etkili oluyor tarih öğretiminde. Zaman zaman konularımızla bağlantılı belgeseller cdler getiriyorum onları gösteriyorum yeniçeri ocağını anlatırken, görsellik müzik ondan sonra hikâye.” (KÖ1-AL)

“Görselde olmazsa olmaz hele klasik dönem yani o şahane eserler o Süleymaniye, dilsiz harita da kullanıyoruz,” (KÖ-SBL1)

“Film seyrettiriyorum işte klasik dönem İstanbul’un fethi. Tam fetih sahnesini falan seyrettiriyorum onlara o şekilde sonra küçük küçük görseller var fotoğraflar var bende onlara bakıyoruz. Slaytlar var işte dönemleri anlatan kısa kısa onları gösteriyorum konu üzerinde. Onları gösteriyorum ve bilgiyi güçlendirmek istiyorum.” (KÖ-İHL)

KÖ1-AL içerik anlatımı sırasında da masal anlatımına (story-telling) önem verdiğini ifade etmiştir. EÖ3-AL ders içinde yaptığı etkinliklerde öğrenci dikkatini çekmeye dayalı hareket ettiğini vurgulamıştır. EÖ1-AL ders anlatımı sırasında kendi kurguladığı etkinlikleri uyguladığını ifade etmiştir. KÖ2-SBL ders içi etkinliklerde drama ve canlandırmayı uyguladığını söylemiştir. EÖ-İHL, etkinliklerin ilgi çektiğini ancak ders saatinin ve içeriğin uygun olmadığını söylemiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Ben sık sık masallara başlıyorum masal anlatırım çocuklara ama bunun masal olduğunu söyleyerek anlatırım biraz daha çocuklarda hayal dünyalarını geliştirmek adına bu şekilde. Şöyle yaparım genelde örneğin Artukluları anlatırken Malabadi köprüsünü yapmışlar ve orda onun yapım hikâyesi ile ilgili.” (KÖ1-AL)

“Ders içinde genelde ben hep şey yaparım tiyatro ve drama. Öğrencinin ilgi duyduğu şeyler üzerinden örnek vererek olayları anlatmaya çalışırım. Öğrencilerime dikkati çekebilme ihtimalimiz artıyor diye düşünüyorum.” (EÖ3-AL)

“Ders içinde etkinlik yapıyoruz yani şöyle bazen bir puzzle gibi yani bulmaca hazırlıyoruz işte o yukardan aşağı sağdan sola tarzında bulmacalar olabiliyor farklı türde kendi kafamda ürettiğim bazı şeyler var onları uygulamaya çalışıyorum.” (EÖ1-AL)

“Sınıfta canlandırma yapabiliyoruz bazen drama yapıyoruz.” (KÖ2-SBL)

“Mesela kitaplarda etkinlikler var. Öğrencinin hoşuna gidiyor ama işin enteresanı. Zaman noktasında öğrencinin hoşuna gitmesine rağmen kesmek zorunda kalıyoruz. Çünkü diğer türlü hiç konu işlenmeyecek.” (EÖ-İHL)

“Şimdi öğrencilerimiz böyle bir ayırım yapmıyorlar zaten (klasik dönem- başı- sonu vs) farkında değiller işte. Onlar sadece öğrenmenin derdindeler yani alıp geçeyim not alalım derdinde. İşte burada öğretmen devreye girdiği zaman işte öğretme yöntemleriyle klasik arkada uyuyan öğrenciler filan değil de derse katmayla beraber onu da sevmeye başlıyor ilgi duymaya başlıyor hocam şu kitabı ben okudum işte şunu okuyacağım. İşte yine dizilerden.” (EÖ-ML)

KÖ-İHL ve EÖ-ML ders içi etkinlikler için ders saati süresinin yetersizliğini, konu yetiştirmenin zorunluluğunu, ders süresinin engel olduğunu vurgulamışlardır;

“Çok zor, yani çünkü bizim şey 2 saat dersimiz var konuları yetiştirmemiz etkinlikleri ben hep ödev olarak vermek zorunda kalıyorum etkinliklerimizi.” (KÖ-İHL)

“Diyorum ki sen olsan ne yapardın. O günün şartlarına göre değerlendirmen gerekiyor Ayrıntıya girmeniz gerekiyor o stratejiyi vermeniz için. Çocuğun da düşünmesini istiyorum. Diyorum ki sen olsan ne yapardın? Müfredat daraltılabilir ezberden ziyade. Anlaşmaları bilsin maddeleri bilsin ama ders içinde zaten müfredat yetişmediği için böyle bir şansımız yok.” (EÖ-ML)

Görüşmecilerden EÖ2-AL, EÖ3-AL ve KÖ2-SBL ders işleniş sırasında EBA’yı ve akıllı tahtayı kullandıklarını, tarih dersi işlenişine katkılarını ifade etmiş, ders içerisinde işlerini kolaylaştırdığını söylemişlerdir. EÖ3-AL bunun yanında EBA’nın eksikliklerini de ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Şimdi tabi ki okullarımızda etkileşimli tahta kurulduğu için işimizi çok kolaylaştırdı ebadı kullanıyoruz EBA’dan öğrencilerimize ödevler verebiliyoruz videolar gönderebiliyoruz test çözümleri gönderebiliyoruz ve süreli veriyoruz onları. Rahat bir şekilde kontrol edebiliyoruz istediğimiz zaman girebiliyoruz tabi ki bu bizim tarih dersi açısından çok verimli oluyor.” (EÖ2-AL)

“EBA uygulama içerik bakımından zayıf ben bunu rapor olarak da verdim zaten yani bazen şey diyor içeriğe ulaşamamıştır veya böyle bir içerik yok diyor ki hemen hemen arama motorlarına yazsanız bile binlerce içerik bulabileceğiniz bir konu ebada yok. Tamam diyorum ama sınıf ortamında internet ortamında da MEB’in internetini kullandığımızda da birçok site açılmıyor.” (EÖ3-AL)

“Akıllı tahtayı kullanıyorum genelde, harita kullanıyorum tabii ki, evet normal haritalar kullanmıyorum EBA’dan kullanıyorum onları yaklaştırabiliyorsunuz birde daha yakına yaklaştırabiliyorsunuz. Hard diskim var içinde bayağı belgesellerim var işte. Dokümanlarım var onlardan kullanıyorum bölüm bölüm.” (KÖ2-SBL)

Görüşmecilerden KÖ2-AL ders dışı etkinlik olarak gezileri önemsediğini ifade etmiştir. KÖ1-AL, EÖ3-AL, EÖ-İHL, EÖ-ML, KÖ2-SBL ise alan gezileri yapmanın izin alma ve mevcut programı yetiştirme gibi zorluklarına değinerek, ders dışı etkinliklerin oldukça zor olduğunu şöyle ifade etmiştir. EÖ1-AL ve EÖ2-AL de yaşanan şehrin tarihsel değerlerinin yerel geziler için yeterli olmadığını ve izin sürecinin zorluğunu ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Her sene muhakkak bir Edirne bir İstanbul bazen ikisini üçünü de gezdiğimiz oluyor. Bursa’ya götürüyorum hepsini tek tek gezdiriyorum. Anlatabildiğim kadar anlatıyorum bazen parayı çok toplayabilirsem profesyonel rehber tutuyorum. Bunun haricinde ne yapıyoruz işte bulabildiğimiz şeyleri gösteriyoruz.” (KÖ2-AL)

“Gezi sürecine girersem konuyu bir hafta ötelemem gerekir. Her konuda böyle ne yapacağım? Milli Eğitime yazacağım izin alacağım il dışına çıkma izni alacam vs konu sarkacak dolayısıyla da pek geziye götürme şansımız olmuyor.” (KÖ1-AL)

“Ders bağlamında, okul çapında Çanakkale gezisi vs yapılıyor ama mesela ben Sakarya çapında nereye götürebilirim belki Milli Mücadele Müzesi, Ali Fuat Paşa olabilir ama bunlar hepsi izne tabii, prosedüre tabii olduğu için hem buradaki dersten işte ne bilim işin prosedür kısmı işte valilik onayı vs yazışmaları vs. o bizi engelliyor ama eğer çocukların gidip görmesi en azından kendi şehirdeki var olan değerleri görmesinde fayda var.” (EÖ1-AL)

“Ders içinde etkinliklerimiz olabiliyor ama ders dışında Sakarya’da pek yapamıyoruz tabi ki hem Sakarya’nın deprem bölgesi olması ve tarihi eserler konusunda kısır olması bu bizi biraz etkiliyor ve topu topu Sakarya’da bir kaçta tane tarihi eseri görmeye çalışıyoruz yoksa bir İstanbul gibi bir Edirne gibi değiliz. Onun için tabi sıkıntı yaşıyoruz.” (EÖ2-AL)

“Ders dışı pek olmuyor ders dışında öğrencileri bir yere götürmek onu ayarlamak çok çok hem risk hem sıkıntılı ama işte okul idaresinin veya Milli Eğitimin ön gördüğü sempozyumlar falan oluyor.” (EÖ3-AL)

“Gezilerimiz olsa da her zaman değil bir de okulun desteklemesi lazım bir şeyleri genelde desteklenmiyor veya bir şekilde ufak tefek köstek görünce sizde geri adım atıyorsunuz veya diyorsunuz ki yapmasak da olur madem bu kadar sıkıntı oluyor insanlar zorlanıyor.” (EÖ-İHL)

“Yani ders dışı olmuyor çocukları alıp bir yere götüremiyor veya şöyle olur ders dışı bir etkinlik sayılırsa gezilere falan götürdüğümüz çocuklarda, özellikle benim mesela tarihe meraklı öğrenciler falan varsa gelmesine teşvik ediyorum. (EÖ- ML)

“Gezi ona fırsat yok.” (KÖ2-SBL)

3.8. Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretiminin Kaynaklarına İlişkin Görüşler

Görüşmecilerden tarih eğitimcisi ve tarihçi akademisyenlere “Televizyon dizileri, popüler kitaplar, sözlü kültür Osmanlı Tarihi algısını öğrenci ve öğretmende değiştirmekte midir?” sorusu yöneltmiştir. Alınan yanıtlar sonrasında, görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemeleri aşağıda sunulmuştur.

Akademisyen görüşmecilerden TE1, TE3, OT3, OTAD5, TE4 popüler kültür ögesi olarak sayılabilecek ürünlerin öğrencileri ve toplumu etkilediğini, merak uyandırdığını, ders kitaplarından çok daha etkili olduğunu, sosyal tarihi öğrenme konusunda bilgilenmeye katkı yaptığını ifade etmişlerdir. Popüler tarih üretimi kaynağı olarak diziler, kitaplar ve sözlü tarihi önemsediklerini söylemişlerdir. Bu ürünlerin, tarih algısını beslediğini ve değiştirdiğini, niceliğin arttığını ancak niteliğin eksik olduğunu söylemişler, tarihsel gerçeklikten kopuk olmalarını da eleştirmişlerdir. Kurgu dahi olsa tarihsel gerçeklikten çok uzak kalmanın da doğru olmadığını, tarihsel kurgunun fark edilmesi gerektiğini, tarih metodu bilen öğretmenler aracılığıyla var olan sorunların düzelebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Valla bence kesinlikle bilgiyi artırıyor, ilgiyi artırıyor. Özellikle bazı çocuklar nasıl olduğunu merak ediyorlar. Örneğin biz önceden Matrakçı Nasuh'tan bahsederdik. Fakat diziyle beraber çocuklar matrak oyununu merak ettiler. Matrak nasıl oynanır, kuralları nelerdir, nasıl yapılır falan. Dizilerin merak uyandırdığını

düşünüyorum. Öyle yâda böyle tarih güncel sorunların etkisi altında tarihe bakış değişiyor.” (TE,1)

“Sosyal tarih yani oradaki bireylerin yaşamı hani son dönemdeki bu diziler, filmler biraz o yüzden ilgi çekiyor. Çünkü o boşluğu dolduruyor. Yani bu insanlar ne yer, ne içer, nasıl giyinir. Diziler faydalı mı değil mi? Faydalı olduğunu düşünüyorum, en azından merak uyandırıyor, bilgi açlığını gideriyor. Okunması daha önemli ama her insan da okuma zevkine sahip değil. Tarihsel gerçeği yansıtır mı? Hayır, bu filmleri izlensin diye televizyonlarda belli izleme oranlarına ulaşsın diye yapıyorlar.” (TE,3)

“Türkiye de popüler kültürün ürünü olarak son dönemde çok öne çıkan dizi ve film gördük bununla ilgili. Kanuni Sultan Süleyman’ın hayatının anlatıldığı dizi sürekli tarihçilere de soruldu gündem oluşturdu pek çok insan o diziyi seyretti. Tarih ders kitapları genelde sıkıcıdır akademik tarih kitapları çok daha sıkıcıdır ama sinema filmi daha keyiflidir karikatürün analizi daha keyiflidir belgesel daha keyiflidir bunları yapabilmemiz lazım.” (TE,4)

“Tarih hayatın her alanında aslında. Bütün bu aslında diziyi, popüler kitaplar, sözlü kültür deyince tarih hayatımızın içinde olan bir şey ve insanlar bunlardan kaçınılmaz olarak etkileniyor. Şüphesiz tarih öğretmenleri de tarih öğrencileri, lise öğrencileri ya da ortaokul öğrencileri de bu tür televizyon dizilerinden etkileniyorlar. Dolayısıyla toplumun bir parçası olarak her şekilde etkileniyorlar. Çok ciddi düzeyde etkilenme ve algı değişikliği yaşandığını düşünüyorum.” (OT,3)

“Tarih algısını artırıyor bu tür diziler. Sözlü kültür ve popüler anlatılan hadiseler hem öğretmende hem öğrencide çok artırıyor. Yani biz bunu şahıs olarak son 15 yılda fiilen gördük. Yani bir taraftan tarih tartışma programlarıyla gördük. Sonra filmlerde bunu gördük. Ne kadar çok tartışılırsa bu doğruydu, bu yanlıştı üzerine gitmeyeceğini bu dizilerde gösterilenler, insanlarda ilgi uyandıran tarih öğretmelerinde evet uyandırdı.” (OTAD,5)

Görüşmecilerden OT3, OT4, OTAD5, OTAD1, OT1, OTAD2 televizyon dizilerindeki kurgunun tarih algısını değiştirdiğini, belgesellerin, kitapların da tarihsel gerçeğe yakın inşa edilmesi gerektiğini söylemiştir. Dizilerin gündelik siyaset çerçevesinde algıyı değiştirmek için yapıldığına dikkat çekmişler yaygın etkisini de vurgulamışlardır. Ülkemizdeki dizilerin tarihsel kurguya daha yakın olması adına örnek de vermişlerdir.

Topluma dönük iyileştirme için bu materyallerin doğru kullanımına dikkat çekmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Özellikle televizyon dizileri toplumun tarih algısını çok etkili değişimlere neden oluyor yani tarih algısını bir anlamda belirliyor o yüzden televizyon dizileri özellikle de belgesel. Belgesellerin çok kesin bir gerçeğe yakın olması gerektiğini düşünüyorum. Televizyon dizilerinde de temel gerçekliğe aykırı olmayan, temel tutumların olması gerektiğini düşünüyorum. Diziler kurgu ama temel gerçeklerden ayrılmamalı, tarihsel gerçekliğe aykırı bir durumun olamaması gerektiğini düşünüyorum. Popüler kitaplar ilgili olanların okuduğu aynı zamanda tarih öğretmenlerinin de bunların ders verdiği öğrencilerinin okuduğu kitaplar ve sözlü kültür yaa bu şimdi komplike bir durum...” (OT,3)

“Algıyı değiştirmek için yapılmış diziler. Dünya da çok güzel tarih dizileri var ve bu tarih dizilerinin baktığınız zaman mesela ‘Viking’ler takip ettiğim filmlerden bir tanesi. Bir kitabın dünyada ve Türkiye de basma oranı bellidir en fazla bin,2 bin ya da 3 bin basar. Dolayısıyla en iyi sattığını düşündüğünüz kitap bile 3 bin basıyorsa bir diziyle siz onu milyonlara ulaştırıyorsunuz. Yani bir dizi tuttuğunda düşünsenize yani aynı anda 10 milyon insan izliyor 8 milyon insan izliyor dolayısıyla onun etkileme gücü herhangi bir kitabın etkileme gücünden çok çok yüksek. Bence biz tarih bölümlerinde çocuklara yaratıcı yazarlık, senaryo yazımı gibi tarih dizisi yazımı gibi yani iletişim fakültelerinden de bir şekilde destek alarak bunların öğretilmesi gerekiyor.” (OT,4)

“Şu anda ben siyasal iktidarla bağlantılı olarak olumlu yönde geliştiğini görüyorum. Ancak tarihe dair de bizim birçok inşa etmiş olduğumuz diskurları da yıkıyoruz bu süre içerisinde. Yerine de yeni bilinçli bir şey inşa etmiyoruz maalesef, inşa ettiğimiz duygu ve düşünceler, tarih anlayışı, mevcut siyasal iktidara, Türkiye’deki eğilime paralel olarak gidiyor. Ama başka bir iktidar geldiğinde maazallah bu tam tersine dönmüş olacak. Olumlu görüyorum, terakkiyi ancak bunun aksini düşündüğümde ise çok daha tehlikeli ve kötü görüyorum. Zira bugün etkin olan aktörlerin tarihi bilgileri aktarırken ideolojik düşündüklerini, doğruya dayanmadıklarını ve gerçekten toplumu etkilediklerini düşünüyorum. Çok etkililer, çok mükemmel şekilde yön veriyorlar ve yanlış yönlendiriyorlar.%70 yâda %60,%50 bilgiler yanlış.” (OTAD,5)

“Dizilerde siyasi bir mesaj verilmek isteniyorsa bu pek hoş olmaz. Yani ben çok kötü görmem tarihi film ve dizileri ama bazı filmler Türkiye de belki dışarda da peşin yargılı olarak bilerek çarpıtılmış olabilir.” (OTAD,1)

“Tarihi bir olay anlatıyorsan tarihe bağlı kal. Ama şunu yapabilirsin bak yani buna hakkın var. Sen bir tarihi olay öyle olmasaydı böyle nasıl olabilirdi gibi fiction yapabilirsin. Buna hakkın var buna hepimizin hakkı var kimseyi engelleyemeyiz. Ama bunu yaparken bile tarihe bağlı kalman lazım. Yani en azından o güne kadar elde ettiğimiz bilgiler ışığında yani Abdül Hamid’ i Topkapı Sarayın’ da yaşatamazsın. Evet, tabii dizinin magazini olacak ki seyredilsin. Yoksa niye seyretsin insanlar, ama tarihi gerçekleri de görmek lazım.” (OTAD,2)

“Şimdi popüler tarihçilik lazımdır. Çünkü akademik tarihçilerin çoğu halkın anlayacağı şekilde yazamaz. Bu doğrudur. Popüler tarihçilerinde dikkat etmesi gereken şeylerden birisi ee.. akademik tarihçiliğin verimlerini doğru kullanmalarıdır.” (OT,5)

Görüşmecilerden TE2 ve TE6 sözlü kültürün geçmişten bugüne değiştiğini dizilerin tarihsel empatiyi beslediğine dikkat çekmişler, sosyal medyanın yaygınlaşması ile sözlü kültürün değiştiğini, popüler kültür içinde sözlü kültür aktarımının da önemine dikkat çekmişlerdir. Görüşmecilerden TE3, tarih ders kitapları ile uyumlu olmayan alternatif tarih anlayışına dikkat çekmiştir;

“Televizyon dizileri acayip etkili yani senin kuru kuru kitaplarının yanında, kıyafetleriyle söylemleriyle ben her ne kadar kurguda olsa birtakım retorikler doğrudur şehzade Mustafa boğdurulurken sence gerçek sahnedeki duyguyla o duyguyu yakalayabilmiş midir şey dizi yakalamıştır.” (TE,2)

“Şimdi sözlü kültür değişti. Sosyal medyayla şunla bunla, instagramda ki facebookta ki tarih konuları etkileşimler bunların hepsinden daha fazla zihin yaratıyor.” (TE,6)

“Farklı bölgelerde anlatılan sözlü tarihle bizim tarih kitaplarında yazan tarih arasında uçurum var. Yani öğrencilerin size getirdiğiyle sizin onlara sunmaya çalıştığınız arasında çok büyük fark var. Sadece tarih eğitimiyle çözülmesi çok mümkün olmaz bütüncül bir yaklaşım gerekiyor. Sadece çocuklar değil toplumun da eğitilmesi gerekiyor. Devletiyle, Hükümetiyle, Kültür Bakanlığıyla daha bütüncül bir yaklaşımla bu tür sorunların konuşulması, giderilmesi gerekiyor.” (TE,3)

Görüşmecilerden TE1, TE2, TE4, TE5, OT1, OT4 popüler kültür ürünlerinden biri olan kitaplardan bahsederken Türkiye’de en çok okunan kitapların tarih kitabı olduğuna dikkat çekmişler, toplumun popüler tarih kitapları okumayı sevdiğini, son zamanlarda bu ilginin arttığını, tarihsel süreç değerlendirmelerine katkı sağladığını söylemiştir aşağıdaki ifadelerini kullanmışlardır.

“Türkiye’de biliyorsun en çok okunan kitaplar tarih kitaplarıdır. Ülkede insanlar tarihi otuzundan kırkıdan sonra okuyorlar. Hemen geçmişe bakıyoruz, bunu geçmişteki insanlar nasıl çözdü, nasıl yaptılar falan hani bu kaçınılmaz bir şey hayatın kurallarından birisi bu.” (TE,1)

“Popüler kitaplar zaten ya bizim insanımız tarihi seviyor aslında mekanik kitaplar veriyoruz önüne sözlü kültür bu işte.” (TE,2)

“Film ve roman kurgudan ibarettir. Olay olmuş bitmiştir bin yıl sonra tarihçi odasında veya gittiği kütüphanede yeniden onu kurgular. Bizim tarih diye okuduğumuz şey tarihinin yaptığı kurgudur o anki ruh hali olaya yansımış olabilir bunu unutmayaçakız gençler de unutmayacak. Dizi yapımcısının asıl gayesi para kazanmaktır, tarih hepimiz için aynı doğrultuda buluşabileceğimiz bir şey değildir. Beğensek de beğenmesek de diziler bizim ülkemizde tarihi roman tarih kitabı satışına pozitif yönde çokça katkı sağlamıştır.” (TE,4)

“Popüler ve bilimsel olursa haliyle daha fazla ilgi çekiyor öğrencilerin ilgisini cezbediyor daha kalıcı hale geliyor. Tabi popüler kitap da etkiliyor ideolojik bakış açısı da etkiliyor doğal olarak. Çocuklar tarih okuryazarı olmadıkları için yazılan ve söylenen veya oynanan her şeyi doğru kabul etme gibi bir eğilimine giriyor bir nevi yönlendirmeye açık hale geliyorlar tabi merak diyor merak edince de okumaya başlıyor o yönü de artısı diyelim.” (TE,5)

“Televizyon dizileri, popüler kitaplar bunlar bir ölçüde ilgiyi tarihe olan ilgiyi dozajını arttırıyor ve bu alaka çerçevesinde insanla merak duyuyorlar ve sağ olsun biraz kitaplara bakma ihtiyacı duyuyorlar işte bu noktada son derece önemli eğer o dizilerin bir kurgu olduğunu zihinlerine yerleştirirlerse ki bunu yerleştirmek lazım.” (OT,1)

“Çok tartışmalı bir konu ben kesinlikle dizilere romanlara karşı değilim. Önemsiyorum çünkü toplumda kendilerini görebilmeleri için aynalara ihtiyaç vardır ve sanat önemli aynalardan bir tanesidir ve sinema bunların en önemlilerinden bir tanesidir lakin iyi kullanıldığı takdir de ben çok iyi kullanıldığını düşünmüyorum.” (OT, 4)

Görüşmecilerden OT2, sosyal hayatın resmi anlayış çerçevesinde fanus içinde yaşanmadığına dikkat çekmiş, popüler kültürün öneminden bahsetmiştir;

“Şimdi bu yalnız kaçınılmaz bir şey siz ne kadar uygun programlar uygularsanız uygulayın insanlar böyle fanus içinde yaşamıyorlar. Okulda sizden ders alıyor,

akşam eve gidiyor muhteşem yüzyılı inceliyor bilmem ne sultanı inceliyor filan. Siz sadece gerçekliği öne çıkararak bir şey anlatıyorsunuz, hâlbuki televizyondaki şey hem gerçeklik konusunda ama biraz da hoş vakit geçirsin, şimdi hoş vakit geçirsin deyince oradaki senarist bir takım motifler ilave ediyor. Bütün olarak görmek lazım yani popüler kültür diye küçümseyemezsin, televizyon diye aşağılayamazsın. Şimdi çok gerçek düşünen tarihçiler ne saçmıyor bu diyorlar, aslında o saçmalamıyor doğrusunu yapıyor kendine göre doğrusunu yapıyor. Roman da böyledir siz romancıdan yani böyle yüzde yüz gerçeği yazsın bekleyemezsiniz o zaman belgesel olur. Yani Düşünün mesela yüzyıllar boyu bu insanlar sözlü olarak beslendiler, edebiyattan ve tarihten... Kesik Baş'ın Esrarı, Battal Gazi bilmem ne, onlar inanıyorlar mıydı çarpışırken kafası düşmüş almış koltuğunun altına gene savaşıyor yani bunun gerçek olmayacağını biliyor ama ondan besleniyor.” (OT, 2)

Görüşmecilerden OTAD4, OTAD1, OTAD2 tarih öğretiminde popüler kültür öğelerini faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bu ürünlerin toplum ile toplumun tarihi arasında bir bağ kurulmasına sebep olduğunu, sosyal hayat öğretiminde kullanılabileceklerini, Geçmişe duygusal değil, eleştirel bakabilmenin önemini vurgulamışlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Tarihi romanlar tarihi diziler tarihi filmler biliyoruz tarihi öğretmezler, tarihi sevdirebilirler. Burada sevdirmekten kastımız az önce de konuştuğumuz farkındalık duygusunun geliştirilmesi ve yerleştirilmesi. Popüler kitap tarihi dizilerin ondan sonra tarihi filmlerin, tarihi romanların, tarih öğretilmesi konusunda hiç beklenmedik şekilde bence faydalarının olduğunu düşünüyorum.” (OTAD,4)

“Tarihi romanları yâda filmleri bunlar pekâlâ destekleyici materyaller olarak kullanılabilir. Bir filmi izlerken mesela kadı orda çarşıda pazarda giderken eline vuruyor ekmek falan bu hoş olabilir. Demek ki kadılar çarşıda pazarda dolaşıyorlar fiyatları kontrol ediyorlar orda bir görmesinde yarar var.” (OTAD,1)

“Geçmişimizi eleştirel bakamıyoruz. Ecdat diyoruz akan sular duruyor. Ecdada yapmadığımız yok yani manevi tecavüz buna dâhildir. Hakaret etmenin bir özgürlük olmadığını düşünüyorum. Ama eleştirel olmanın mutlak bir özgürlük olması gerektiğini düşünüyorum.” (OTAD, 2)

Tarih öğretmenlerini görüşmecilere, “Osmanlı tarihi öğretimi açısından kullandığınız materyaller var mı, nelerdir?” sorusu yöneltiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur;

Tarih öğretmeni görüşmeciler EÖ1-AL, EÖ2-AL, KÖ1-AL, KÖ2-SBL, KÖ-İHL, EÖ2-AL, EÖ-İHL materyal kullanımında ağırlıklı olarak kendi kaynaklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunları da özellikle derse hazırlık bağlamında değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Görüşmeciler, tarih temel kaynaklarını, kendi kütüphanelerini, ders kitabını, interneti ve dijital kaynakları kullandıklarını, EBA'dan istifade ettiklerini, dizi ve filmlerden faydalandıklarını söylemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Şimdi ders kaynağı olarak biz kendi hazırlanma noktasında mesela Uzunçarşılı'nın kitaplarından falan var ama ben burada anlatamıyorum. (EÖ1-AL)

“Şimdi tabi ki evimizde var kendi dolaplarımızda da var. Okulumuzda da var. Öğrenci pek kitabı istemiyor. Onun için kavramlarda ve şeylerde daha çok tarihte maddeler olduğu için sonuç ilişkileri olduğu için öğrenci bunu öğrenmek istemiyor yoruma götürmek içinde farklı kaynaklarda bilgiler yüklemek gerekiyor.” (EÖ2-AL)

“Tek belli bir kaynağım yok benim doğrusunu söylemek gerekirse yani yıllar içerisinde kendi edindiğim kaynaklardan kendi birikimimden daha ziyade yararlanmaya çalışıyorum ama okulda kullandığımız kaynak Milli Eğitim'in kullandığı kaynak ders kitapları.” (KÖ1-AL)

“Bazen interneti kullanıyorum yani çocuklar buradan magazini sorar dersin o magazin bilgisi için mesela Kösem'i sordular. Kösemle ilgili daha çok bilgi edinmek için interneti çünkü şeyde falan o kadar geçmiyor.” (KÖ2-SBL)

“Ders kaynağı olarak birincisi ders kitabımız hani MEB'in onu muhakkak derste zaten bulunduruyoruz öğrencilerimizle.” (KÖ-İHL)

“Birde tabi ki bakanlığın etkileşimli tahtayla EBA yı sürekli kullanmanız. Ne kadar girdiğimizi görebiliyorlar artık yani okulda EBA ya ne kadar girildi falan tabi ki bizlerde derslerde bunu aktif bir şekilde kullanmaya çalışıyoruz.” (EÖ2-AL)

“Materyal derken tabi öncelikle belli bir not kullanıyorum söyle ders notu nezdinde. İnternet varsa internetten daha görselliği daha iyi olacak ve çözünürlüğü daha iyi olacak.” (EÖ- İHL)

“Tabi ki sitelerden yararlanıyoruz EBA dışındaki şeylerden de yararlanıyoruz. Tabi öğrencinin ilgisini çekmen gerekiyor burada medyanın da yardımcı olması lazım

yani, Osmanlı tarihiyle ilgili doğru filmlerin doğru belgesellerin yapılması lazım bu da öğrencinin ilgisini çekiyor bize de yardımcı olur.” (EÖ2-AL)

Sınav hazırlığın önemli olduğunu bu sebeple de sınav hazırlık kaynaklarını kullandığını ifade eden görüşmeciler de olmuştur:

“İkincisi hani ben belli bir kaynak şey yapmıyorum isim olarak ama genelde piyasadaki bütün bu LYS-YGS konu anlatım onları tarıyoruz sürekli elimizin altında oluyor.” (KÖ-İHL)

“Bunun yanında LYS-YGS kitapları özellikle son 8 yıldır özel okullarda da çalışıyorum dershanede çalışıyorum, özel derste veriyorum. Artık mesela soruyu gördüğüm zaman karekök yayının 3. cildinin 14.sorusu diyecek duruma geldim bunaldım mı evet ama zevkte alıyorum.” (KÖ2-AL)

Görüşmecilerden lise öğrencileri ile dört farklı okul türünde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, “Osmanlı Klasik Dönem tarihine ilişkin en doğru bilgileri nereden aldığını düşünüyorsun? Bilgi kaynağı olarak hangi kaynakları kullanıyorsun?” soruları yöneltilmiştir. Öğrenciler ağırlıklı olarak interneti, tarih kitaplarını, ders kitaplarını, öğretmenlerini, aile ve arkadaş ortamlarını, bilgi kaynağı olarak gördüklerini söylemişlerdir. TV’ye çıkan tarihçileri ve kendi düşüncelerini bilgi kaynağı olarak gördüğünü ifade eden öğrenciler olduğu gibi, dizileri bilgi kaynağı olarak gördüğünü ifade eden öğrenciler de olmuştur. Tarih oyunlarını ve minyatürleri bilgi kaynağı olarak gördüklerini de ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“İnterneti çok fazla kullanıyoruz. Doğal olarak ve okulda tarih dersinde de zaten görüyoruz. Ansiklopedide oluyor tabi ki. Ama öyle bir şey olduğu zaman internetten bakmaya hani wikipedia değil hani ansiklopedilerim var onlara da bakabiliyorum. Osmanlı tarihi ansiklopedisi bir tane var galiba. Tarih dersinde de çok fazla haşır neşir olduğumuz için mesela aklımıza gelen bir şeyde o an direk öğretmenimize sorarak da çok fazla bilgi sahibi olabiliyoruz.” AL-KÖ2, “Evet ben genellikle tartışmayı seviyorum hani arkadaşlarımla hani dört beş kişi toplanıp böyle hani fikirlerimizi birbirimize sunup şey yapmak daha zevkli geliyor Teste de öyle oluyor eee hani çok sıkışırsak şeye bakıyoruz internete bakıyoruz mesela sorulara şey vardı takılmıştı aklımıza sınavdan sonra neydi o Doğu Beyazıt kalesi miydi?” AL-EÖ2, “Tarih kitaplarından, tarihçilerden daha çok.

Tarihçiler her zaman doğruyu söylemiyor, tarih kitapları da her zaman doğruyu yazmıyor. Evet, çeşitli kaynaklara da bakmak lazım mesela okul kitaplarında olmuyor bu, ayrıyeten kendi çabalarımızla da oluyor bu ve her görüşten tarihçinin ürünlerine kitaplarına bakmak gerekiyor.” SBL-KÖ1, “Youtube ve televizyon. Yani genelde NTV’ye çıkıyor, 2-3 haftada bir Murat Bardakçı falan.” SBL-EÖ3, “Tarih kitaplarından. Eğer aile çevresinde tarihle uğraşan biri varsa. Yani okuyorum hangisi daha mantıklı geliyorsa.” ML-KÖ3, “Kitaplardan, dizilerden olabilir ama her dizi de izlenmez.” İHL-EÖ2, “Tarih oyunlarından.” ML-EÖ3.

Görüşmecilerden lise öğrencileri ile dört farklı okul türünde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, “Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğrenirken, konu ile ilgili bilgilerinizin hangisi ya da hangileri tarafından daha çok geliştirildiğini düşünüyorsunuz? Öğretmen, ders kitabı, aile, arkadaş çevresi, medya (televizyon, sosyal medya, dergi, kitap), vb.” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğrenimi sırasında bilgilerini geliştirilmesinde sırasıyla daha çok öğretmenlerinin, ders kitaplarının, internet ve TV’nin, tarih kitaplarının, sosyal medya ile karşılaştırma sonrasında ortaya çıkan görüşleri tarafından geliştirildiğini söylemişlerdir.

“Ben öğretmen diyorum çünkü kitapların bazılarında farklı bir şeyler yazabiliyor mesela ders kitabında bir bilgi yazarken kaynak kitaplarda bilgiden daha farklı şeyler yazabiliyor. Çünkü her kitapta farklı şeyler yazıyor ve öğretmene sorduğumuz zaman o kitapları okumuş ve bir sonuca varmış ve bunu bize söylüyor oluyor.” AL-KÖ3, “Bende mesela aklımda kalan soruları genellikle tarihçilerimizle konuşurum, 2 tane tarih hocamız var ikisi de çok müthiş insanlar olduğunu düşünüyorum ve soru işaretlerim öyle kapanıyor. Çok güveniyorum ikisine de ve taraflı olduklarını düşünmüyorum SBL-KÖ2, “Aynen çok kafama takılmışsa direkt öğretmene sorarım. Tarih kitapları sıkıcı.” ML-KÖ2, “Ders kitapları yani ve güvendiğim bir öğretmenime sorarım bilgisine göre.” İHL-KÖ1, “Ben ders kitabı derim çünkü öğretmen her şeyi ezbere bilmiyor. Çünkü bazılarını yanlış hatırlayabilir yani ders kitabı daha güvenilir geliyor.” AL-KÖ1, “Devletin verdiği milli tarihin en azından taraflı olacağını düşünüyorum. Bu yüzden daha tarafsız insanları dinlemeye çalışıyorum. Youtube ve televizyondan dinliyorum. Sosyal medya çünkü devletler her zaman eğitim verirken kendi çıkarlarını düşünürlər. Bunun için milli tarih dediğimiz şeyin çok da gerçekçi olmadığını düşünüyorum. Tabi ki gerçek yönleri de vardır ama her şeyi değildir. Hani şöyle bir şey var, kendim belli araştırmalarla, mesela

bir yeri beğeniyorsam oraya güveneceksam, orayı 3-5 yıldır takip ediyordum ve görüşlerime yakındır ondan dolayı güveniyordum.” SBL-EÖ3, “Bu daha çok kişisel performansa bağlı benim açımdan, çok fazla tarihçi var günümüzde çok fazla örnekleri var arasında seçip okunuyor ya da karşılaştırmalı okunuyor kendi açımdan öyle söyleyeyim. Aynı zamanda sosyal medya işte onlarda kullanılıyor, çeşitli programlar var internete falan girilip oradan takip edilebilir.” SBL-KÖ1, “Farklı kaynaklardan bakıyorum. Her yerde aynı mı geçiyor diye doğruluğuna gerçekliğine her yerde bilgi aynıysa onun doğru olduğunu düşünüyorum.” İHL-EÖ2, “Fatih Sultan Mehmet diye isimli sosyal medya hesabı takip ediyorum.” ML-EÖ3.

3.9. Osmanlı Klasik Dönem Tarihinin Ders Kitaplarındaki Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşmecilerden tarih eğitimcileri ve tarihçilere “Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde ders kitaplarının yeterliliği” sorulmuş, sorun tespitleri ve çözüm önerileri ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Görüşmecilerden TE2 ile OTAD3 sosyal-kültürel tarihin, kişisel hikâyelerin arttırılmasına dikkat çekerek, siyasi-askeri tarihin ağırlığını eleştirmiştir. Sosyal ve kültürel tarihe az yer verilmesi sebebiyle ders kitaplarını yeterli bulmadıklarını söylemişlerdir. OT4, OT5, OTAD3 ve OTAD4 ders kitaplarının mutlaka alan uzmanlarından oluşan bir kurulun denetiminden geçmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Güncel bilgilerin de yeterince ders kitaplarına aktarılmadığını ifade etmişlerdir. OT2, OTAD1 devrin siyasi eğilimlerinin ders kitaplarına yansıdığını, alan uzmanlarının eksik olduğunu ve akademik temelden uzak olduğunu söylemişlerdir. OT1 ile OT2 konu seçimindeki sıralamayı ve Osmanlı Klasik Dönem tarihi temel konuların eksikliğini ifade ederek, bu durumun öğrencide Osmanlı tarih algısını yanlış yönlendirebileceğini vurgulamışlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Ders kitapları Türk usulü gösteriliyor yine kronolojik temelli, yine bilgi temelli, yine siyasi tarih temelli. Dünyadaki tarihçiliğin izlerini görmüyoruz. Lise ders kitaplarında kalıntılar var; tekil insanların anısı, hatırası, mektupları neredeyse yok” (TE,2)

“Lise ders kitaplarını beğenmiyorum yeterli bulmuyorum, sosyal tarihe çok az yer verildiğini kültür tarihini sosyal yaşamın az öğretildiğini düşünüyorum” (OTAD,3)

“Ders kitaplarının konu uzmanı akademisyenlerin denetiminden geçirilmesinin şart olduğunu düşünüyorum. Tek bir konuda uzman olan bir akademisyenin tek başına editör olması kesinlikle yetersizdir ve yanlışlara sebebiyet vermektedir. Öğrencilerin ders kitaplarıyla ilgili şikâyetleri nelerdir? Bir bunu alacağız sonra lise tarih öğretmenleri tarih eğitimcileri ve akademik tarihçiler bu üçlünün iş birliğiyle bizim bunu yeniden tasarlamamız ve yazmamız lazım. Tarih öğretmenleri yazsınlar onlar öğrencinin diline göre bize daha yakınlar akademik tarihin verilerinden yararlanarak. Tarih eğitimcilerinin eğitim metodu ile ilgili yöntemi ile ve teknikleriyle ilgili görüşlerini alarak yazsınlar. Fakat bu ders kitaplarının akademik yönden değerlendirilmesi mutlaka uzmanlarına yaptırılmalıdır. Bazı alanlarda eskimiş bilgiler veya kalıp doğrular hâlâ ders kitaplarında yer alıyor.” (OT,5)

“Bir kere son araştırmalara göre doğru verilerin ve doğru tarihçiliğin ders kitaplarında yansması lazım burada büyük bir eksiklik var. Tarih kitaplarını uzman öğretmenler ya da uzman kişiler yazmıyorlar. Akademik anlayışa ders kitaplarında yer vermiyorlar, yani buna sadece yüzeysel olarak özetmiş ya da muhtasar eskilerin tabiriyle öğretilmeye çalışılıyor diye düşünüyorum. Belki tarih yazarı kadroların yeniden değiştirilerek yeniden basılabilir.” (OTAD,3)

“Yetersiz olduğunu düşünüyorum, Öyle absürt örnekler vardı ki, inanın hayretler içerisinde kaldım. İnternetteki sitelerden kitapların yazıldığını, problemlerin çözümlenmesine yönelik işte akademi ile Millî Eğitim Bakanlığının talim terbiye kurulunun çok ciddi teşriki mesai yapması birlikte çalışması zorunluluğu var.” (OTAD,4)

“Kitap yazarları müfredat anlatmaya ve orda da kitapları çok özümsemeden yazdıkları için Köroğlu gazetesi gibi uzun uzun anlatımlar var seçtikleri şey de politika oluyor yani dönemin eğilimlerine göre akademik tarih anlayışı üniversite kitaplarına yansıyor mu ki, lise kitaplarına yansısın? Bir de şu var çok aceleyle yazdırılıyor yani onu da söyleyeyim” (OT,2)

“Çok iyi ders kitaplarına ihtiyaç var. Yetkin kişiler tarafından yazılmış ama ölçme değerlendirme yâda çocukların diline uygun bir şekilde kaleme alınmış asla politik olmayan asla yanlı olmayan. Siyaset yoğun bir gündem var.” (OTAD,1)

“Tarih öğretiminde ve yazılımında metodolojik sıkıntımız var, ben hani bu yabancı kitaplara da bakıyorum bazen onlar bu açıdan bizden baya ilerde, tarihçiliği öğretmeye yönelik kitap ders kitabı yazmak ama şimdi bizde amaç o olmadığı için

bilgi aktarmaya yönelik bir eğitim olduğu için kitaplarımız da buna yönelik oluyor bilgi aktarmaya yönelik kitaplar” (TE,3)

“Osmanlı Devleti’nin kuruluşunu 1299 değil de 1301 bandına çekmesi hala 1299 da tarih ders kitapları yazım çetesi tarafından sürdürülmesi ne anlamak işte pek de mümkün değil. Hani bu desek ki Halil Hoca bunu çok sınırlı bir işte akademik çevrede konuştu etti, hayır bildiğimiz kadarıyla işte medyadan da pek çok toplantılarından da biliyoruz. Bu yaygın bir şekilde konuşuldu edildi.” (OT,4),

“Ders kitaplarında tabi her şeyi verme gayretimiz yanında bazen de ders kitabının içeriğinde öncelikliler ve önemsizler sıralaması yapmakta biraz zorlanıyoruz gibi eee bazen de işte koyduğumuz dönemler yani konuyu koyduğumuz dönemler örtüşmeyebiliyor. Bu durumda çocukların oluşacak tarih algısını, Osmanlı tarih algısında yanlış inşa faaliyetine sebep oluyoruz demektir.” (OT,3)

“Osmanlı Klasik Dönemi dediği zaman zihninde yerleşecek olan ve unutulmayacak olan temel bazı noktaları belli etmek lazım.” (OT,1)

Tarih ders kitaplarının eskiye nazaran daha iyi olduğunu ifade ederken metin-görsel uyumsuzluğunu dile getiren TE5, etkinliklerin sayısının az olduğunu vurgulamıştır. OTAD5 ders kitaplarını görsel ve basım anlamında modern olarak tanımlamış ancak metot ve yöntem bakımından eski olduğunu vurgulamıştır. Ders kitabında görselleri az ve yetersiz bulduğunu ifade eden OT3 dijital kaynaklar ile bu açığın giderilebileceğini ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Eskiye nazaran daha iyi ama arada bazı fahiş hatalar devam ediyor ne var mesela benim dikkatimi çeken görsel metin uyumsuzluğu çok bariz bir şekilde dilin ağır olması kavramların yeterince açıklanmaması, bunlar ders kitaplarında yeterli etkinliğin olmaması.” (TE,5)

“Kitaplar kâğıt üzerinde mükemmel, planlar harika, kitap harika, uygulamaya geldiğimizde, öğrencinin zihninde, parçalanmış ve bölünmüş olan dünyalar. Farklı söylem var. Burada iki önemli tartışma var birinci şu soruya dayanıyor, biz bu derste öğrenciye neleri vermeliyiz ve neleri vermemeliyiz? Tartışması çok önemli. Öğrencilerin seviyelerine uygun bir planın programın hazırlanması şart. Tarih kitaplarının modern olduğunu düşünüyorum. Ancak uygulamaların klasik yöntemde, eskiye dayalı, 20 yıl öncesi yöntemin aynısı olduğunu düşünüyorum. Tarih öğretim yöntemlerinin aynısı olduğu ve hiç değişmediğini düşünüyorum.” (OTAD,5)

“Ders kitaplarında görsellerin çok kalitesiz bir şekilde basılması ciddi bir sorun öğrenci için cezbedici olmaktan çıkıyor, bunun yerine daha nitelikli görsellerin olduğu, daha iyi baskıların olduğu ders kitapları üretmemiz gerekiyor. Bunları beceremiyorsak maliyetinden dolayı destek alacağımız dijital kaynak bütününde çok nitelikli görseller koyabiliriz bu masrafsız bir şeydir.” (OT,3)

Görüşmecilerden OTAD6 ders kitaplarını yeterli bulmadığını ifade ederken öğretmen yetiştirme ve metotla ilgili tespitlerde bulunmuştur. Akademik tarihçiliğin ders kitaplarına yeterince yansımadığını düşünen OTAD2 bunun sebebi olarak da ülke tarihçilerinin geçmişe eleştirel bakmamalarını sebep göstermiştir:

“Kesinlikle yeterli olmadığı gayet açık. Akademik tarihçilik yansımıyor, bunun iki sebebi var birincisi bana göre dersleri veren hocaların tarihe ve günümüz dünyasına bakışıyla ilgili birincisi bu ikincisi de kullandıkları yöntemle metotla ilgili bu bakımdan ben yansıdığını zannetmiyorum”. (OTAD,6)

“Akademik tarihçiliğin ders kitaplarına ben yeterince yansımadığını düşünüyorum. Çünkü biz geçmişe eleştirel bakamıyoruz. Biz geçmişe eleştirel baktığımız anda akademik tarihçilik başlıyor demektir. Şimdi konuya böyle bakınca Osmanlı klasik dönemi Türkiye’de aslında hamasete kurban gitmiş bir dönem, keşke yani bunu çok rahat söyleyebiliyordum.” (OTAD,2)

Görüşmecilerden TE4, TE6 ve OT4 Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde ders kitabına bu derece anlam yüklemenin doğru olmadığını söylemişler, Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde tek kaynak olarak kullanılmasının doğru olmadığını ifade etmişlerdir. TE6 bunun yanında görsellerin gelişmesinin, ders kitabına olan sınırlı katkısına dikkat çekmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Bir kere sadece ders kitaplarıyla bu iş sınırlı olamaz. Bana göre öğretmenin okutabileceği popüler akademik metinlerinde olması gerekir. Sorun, ders kitaplarında verilen bilgilerin yeterliliğinden ziyade öğrencilerin doğru bir şekilde bilgi kaynaklarına yönlendirilmesidir.” (OT,4)

“Sizin genç nesillerinizi bazen gönüllü bazen zorunlu da olsa en çok okuduğu kitaplar arasındadır tarih ders kitapları. Bizim okurken çokça sıkıldığımız içinde nitelikli görsel materyalin hiç olmadığı pek çok tarih ders kitabımız oldu. Ders kitabı dediğiniz materyalin için de öğrenciyi yine yoracak o olayın farklı boyutlarını bir arada sunacak hem metin hem görsel kaynaklar edebi ürünler biyografidir

karikatürdür, olacaktır. Tek başına bunu düz anlatımla ders kitabından anlatmak bitirmek bizi doğru yola götürmez diye inanıyorum” (TE,4)

“Konuların görselle uyumu metinle uyumu onlar olabilir ama bunlar bir sıçrama yapacak niteliği değiştirecek eğitimle doğrudan ilişkilendirilebilecek şeyler değil. Öğrenci iyiyse harikalar yaratıyorsa ders kitabındandır fakat bir ders kitabı bunu yapabilir mi ha matematik ders kitabı olmuş ha tarih ders kitabı olmuş bunu yapabilir mi?” (TE,6)

Tarih öğretmenlerine “Osmanlı tarihi öğretimi açısından ders kitabı yeterliliği” sorulmuştur. Ders kitabında gördükleri sorunlar, eksiklikler ve çözüm önerileri alınarak, elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Görüşmecilerden KÖ-SBL2 ders kitabının tek başına hiçbir zaman yeterli olmayacağını, EÖ2-AL, KÖ1-AL, KÖ-İHL, EÖ3-AL, EÖ-ML, Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımı sırasında içerik olarak yoğun ve konu anlatımında karmaşanın bulunduğunu, siyasi-askeri içerik ağırlıklı olduğunu, ilgi çekmediğini EÖ1-AL tarihsel dil kullanımının sorunlu olduğunu, okuma parçalarının verimli olmadığını, üniversite sınavından kaynaklanan sorunların bulunduğunu söylemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Hiçbir kitap yeterli olmaz tek kitaptan bunu yapamazsınız bunun mükemmeliyi yapmak biraz zor. Ders kitabında kargaşa var, mesela padişah sıralaması veriyorsunuz tamam klasik dönem bitti mi yine karışıyor ortalık kim kimin neyin nesi.” (KÖ-SBL2)

“Ders kitabında kargaşa var, sanki bir konu diğerinin devamı değilmiş gibi, kitap bu bağ kuramıyor. Dil anlamında yani tarihsel terminolojiyi kullanma anlamında günümüzdekiler daha iyi eskiye göre.” (EÖ1-AL)

“Kesinlikle yeterli değil tabi zaten kaynaktır o devletin söylediği kaynaklar yani elinizin altında bulunsun gerçi öğrencilerimizde tablet de var yanı tablete de yükleyim oradan da görebiliyor. Öğrencinin ilgisi daha çok hem göze hem kulağa hitap eden ve bilgi teknolojisi çağında olduğumuz için de tablet ve cep telefonunda kullandığı için kitapta ilgisini pek çekmiyor, tarihte de görsel önemli.” (EÖ2-AL)

“Kitapta mesela çok kalın ayrıntılar var bazı yerlerde gerekli gereksiz ağırlık verilmiş bazı yerler daha açılması gerekir” (KÖ-İHL)

“Ders kitaplarının yeterli olduğunu zannetmiyorum öğrencilerin hep savaş barış şeyleriyle pek ilgileri olmuyor ismen siyasi ağırlık da fazla” demiştir” (EÖ3-AL)

“Okuma parçaları verimli değil. Anlaşılır değil, diyalogların hani manasını fazla çözmekte öğrencide bizlerde zorluk çekiyoruz. Çok da ilginçte değil öğrencilerin açısından çokta bildirim katmıyor verimlilik sağlamıyor bence” (KÖ1-AL)

“Özet geçirmeye çalışıyorsunuz çocukta bu sefer diyor ki burayı niye işlemedik üniversite sınavında çıkacak ben ne yapacağım falan diyor yani sizi sıkıştırıyor mecburen kitabı böyle takip etmek zorunda kalıyorsun” (EÖ-ML)

Görüşmecilerden EÖ1-AL ve KÖ1-AL, ders kitaplarının eskiye nazaran daha iyi olduğunu belirtmişler, öğretmen hazırlığının önemine dikkat çekerek kültürle ilişkili konuların arttırılması gerektiğini söylemişlerdir. KÖ2-AL, ders kitabının aylık fasiküller haline getirilmesinin öğretim adına daha uygun olacağını belirtmiştir. KÖ-SBL2, ders kitabında Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımı sırasında eş zamanlılığın önemini vurgulamış, dersin işlenişinde öğretmenin önemine değinmiş, sosyal-ekonomik tarihin daha çok vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. EÖ2-AL, kitaptaki ek bilgilerin arttırılması gerektiğini ifade etmiştir. KÖ-İHL, ders kitabında Osmanlı Klasik Dönem tarihi teşkilatlanmasının daha ayrıntılı işlenmesi gerektiğine vurgu yaparak, okuma parçalarının ders işlenişine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. EÖ-ML, okuma parçalarından memnun olduğunu ancak müfredatın yoğun olduğunu söylemiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Hani böyle nasıl anlatsam görsellerle çocuğu biraz daha sade motive. Yani fotoğrafa bütünlüğü göstermek hani böyle bir olaya takılıyorlar bütünü göremiyorlar. Osmanlı devletinde sistemler var veya onlarla ilgili açıklamalar yok mesela tımar sistemi diyor ama yeterli gelmiyor mesela sistemi örneklendiren hani işlevselli bir örnekle anlatabilen yâda bir iltizam sistemi diyorum mesela onlara çok sessiz kalıyor çok yabancı kalıyor sistemleri oluşumu anlamadan Osmanlıyı anlamaları mümkün değil. Okuma parçaları iyi yani onları seviyorum ve canlandırıyoruz onları sınıfta.” (KÖ-İHL)

“Okuma parçaları da gayet güzel ama işte bir yetiştirebilsek şu okuma parçalarını derste okutmaya kalksam işte bir iki tane mutlaka atladığınız oluyor bu sefer yetiştiremiyorsunuz normal konuyu anlatamıyorsunuz.” (EÖ-ML)

“Dünyada böyle bir mükemmel bir kitap tarih kitabı olmaz ama biraz daha eş zamanlılığı ortaya koyabilir işte o kıyaslamaları biraz daha verebilir yani çünkü kıyaslayamazsınız iyimi kötü mü bulamazsınız Avrupa tarihini ayrı bizim tarihimiz ayrı onu böyle bir daha iç içe geçmeli” (KÖ-SBL2)

“Son dönemdeki kitaplar biraz daha görsel ağırlıklı oldu bu daha iyi oldu bu öğrencilerinde daha çok ilgisi çekiyor. Kitaplarda gereksiz ayrıntıları çıkarıp biraz daha kültür tarihine ağırlık verilmesi bence daha iyi olur.” (KÖ1-AL)

“Mesela çok güzel aylık dergiler çıkartılabilir, Milli Eğitim de yapabilir bunu üniversitelerde yapabilir. Mesela aylık konular bu aylık konum Kanuni, bu ayki konum ne bileyim ben kadınlar saltanatı renklendirilebilir.” (KÖ2-AL)

“Özel yayımları devreye girdikten sonra düzelmeye başladı eğer öğretmen hazırlık yapmamışsa bunun eski kitaptan hiçbir farkı kalmıyor. Şimdi bu konuda şey yaptığımız gibi böyle şeyleri bu şekilde şahsiyetleri veya olayları konuları anlatırken örneğin bir kadılık makamı ne bileyim veya bunları anlatırken bunlar divan deniyor gibi çok basit bir geçiştirme oluyor ama divanda konular nedir? Karar nasıl çıkar vs buna değinilmesi lazım bir tiyatro tarzı bir şey olabilir. Divanı hiç anlatmadan o tiyatroyla işlem üzerine gayet kalıcı bir şekilde anlatılabilir” (EÖ1-AL)

“Konuyu verdiğin zamanlar o dönem hakkındaki kişilerle ilgili yanda biyografileri veriliyor o da ilginç tabi ama yetersiz.” (EÖ2-AL)

3.10. Osmanlı Tarihi Öğretmen Eğitimi

Görüşmecilerden tarih eğitimcisi ve tarihçi akademisyenlere “Lisans düzeyinde verilen derslerin liselerde Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? ” sorusu yöneltilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde Osmanlı Klasik Dönem tarihiyle ilişkili tarih derslerinin nasıl işlenmesi gerektiği ile ilgili düşünceleri, tanımlamaları, tespitleri ve önerileri alınmış verilerin çözümleri sunulmuştur.

Akademisyen görüşmecilerden TE1, OTAD5, OT5 lisans düzeyinde verilen derslerin liselerde Osmanlı tarihi öğretimi adına yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Düşünüyorum özellikle diyelim bizim bu yeni tarih öğretmeni lisans programlarını falan.” (TE,1)

“Lisans düzeyinde bu yönüyle tarih bölümlerin genel itibariyle yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak her üniversiteye göre de bu tarih Osmanlı tarihini öğretimle farklı farklı olduğunu düşünüyorum. Bu tarih müfredatı ister eğitim fakültesinde okuyan tarih öğretmenliği için olsun isterse edebiyatta okuyan öğrenciler için olsun her ikisinde de lise seviyesinde bu derse gittiğinde mezun olduklarında kitabı okuyup kavrayıp mukayese ettiklerinde rahatlıkla verebileceklerini söyleyebilirim.” (OTAD,5)

“Ben verilen derslerin kapsam itibariyle çok yeterli olduğunu düşünüyorum. İçerikleri ayırdır. Hatta bazı üniversitelerde gereğinden fazla. Çok detaya giriliyor. Mesela Atabeylikler tarihi bilmem şu Atabeylik tarihi işte şu Hindistan, Babür, Atabeylik tarihi bunlar bile lisans dersleri olarak anlatılabiliyor.” (OT,5)

Akademisyen görüşmecilerden TE3 ve OT5 verilen lisans düzeyinde verilen tarih içeriğinin oldukça yoğun ve öğretmen yetiştirmeye dönük olmadığına dikkat çekmiştir. Seçmeli derslerin sayısının artırılması gerektiğini ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında hedef uyumsuzluğu olduğunu da eklemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Sorunun cevabı bence yeterli hatta fazlası. Eğitim Fakültesindeki tarih bölümlerinde o kadar fazla tarih öğretilmesini yanlış buluyorum ben. Hedefimiz tarih öğretmeni yetiştirmektir diyoruz. Ama piyasada bunların iş bulamayacağını bildiğimiz için, çünkü yılda 200 tane öğretmen anca alınıyor bu çocuklarda işsizde kalmasınlar başka yerlerde de iş bulabilsinler kaygısı taşıyoruz. Bu öğretmene lazım olmayacak şeyi ya da işte tarih öğretiyoruz. Bizim hedefimiz tarih öğretmeni yetiştirmekse ona yetecek kadar tarih öğretmeniz gerekiyor. Sosyal bilgilerdeki şeyin bile ben fazla olduğunu düşünüyorum. Verilen tarih eğitiminin yani oraya ayrılan zaman ııı bunun öğretimine ayrılabilirdi.” (TE,3)

“Önemli olan Osmanlı tarihini ayrıntılı bir şekilde anlatmaktan ziyade Osmanlı, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel tarihinin temel özellikleri, gelişme ve değişimler hakkında genel bir bakış açısı kazandırmak ve bunun yanında bu konuların problematikleri, bunları araştırmak için başvurulacak araştırma ve kaynaklar hakkında yol göstermektir. Tarih eğitimi alan öğrencilerim bir kere genel seçmeli ders çok alması lazım. Yani sosyolojisinden psikolojisine kadar iktisadından ne bileyim antropolojisine kadar bunu da alacak ki çünkü bunlar insanla ilgili bilimler.” (OT,5)

Akademisyen görüşmecilerden OT4, OTAD2, TE2, TE4 ve TE5 üniversitelerdeki Osmanlı tarih öğretimini yeterli görmemekte çağın gereklerine uygun olmadığını, siyasi misyon ve ideolojik yaklaşımın yoğun olduğunu, tarihsel düşünce ile çoklu bakışa açısının eksik olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Bu tespitlere ek olarak TE6, öğretmenin niteliğinin önemli olduğunu söylemiştir. Yeni öğretim yöntemlerinin yeterince bilinmediğini ve programın yoğun olduğunu söylemiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Onu düşünmüyorum yani hiçbir ders için düşünmüyorum. Bunların yeniden oturulup tek tek çağın koşullarına göre olması gerektiğini düşünüyorum.” (OT,4)

“Biz daha çok rejimin ve o an ki iktidarların ee.. Meşruiyetini sağlayacak birtakım insanlar yetiştiriyoruz.” (OTAD,2)

“Benim kişisel görüşüm doğrudur yâda mutlak doğrudur demiyorum ama gerek fen edebiyat fakültesi gerekse tarih öğretmenliği bölümlerindeki tarihi derslerinin çok büyük oranda çocuğu onursuzlaştıma üzerine kurulu olduğunu düşünüyorum. Hoca kendi ideolojisine uygun tarihi anlatısını anlatıyor karşısındaki çocuk bambaşka bir konu da değer yargısı oluşturuyor tamam, eziliyor büzülüyor söyleyemiyor çünkü söylerse tepki alacak, çoklu bakış açısını vermemiz lazım ama biz dayatma kültürüyle yetişmiş bir kültürüz. Biz bu çocuğu yetersizleştiriyoruz. Sen alevisin sen solcusun sen Kemalist’sin sen milliyetçisin hiç önemli değil. Bak bu bütün ideolojiler için geçerli Türkiye’de dikkat herkes bunu yapıyor.” (TE,2)

“Lisans düzeyinde ki tarih derslerinde çoğunluğun çoğunlukla Osmanlı tarihi dersleri var siyasi tarih anlatılıyor farklı dönemlerde kültür tarihi için detaylı analizler yapılıyor. Ama nihayetinde benim gözlemlediğim yine geleneksel tarzda hoca anlatısı ve birinci elden veya ikinci elden eserlerin belgelerin kitapların okunması şeklinde yapılıyor. Buda öğretmen yetiştirme işindeki temel hatalarımızdan biri lisans düzeyinde de biz yeterli beceriyle donatamıyoruz maalesef.” (TE,4)

“Osmanlı tarihiyle verilen derslerin de büyük oranda klasik bir yapıyla ee siyasi tarih ağırlık öğretmen merkezli kronolojik geleneksel kronolojik anlayışla gittiğini düşünüyorum.” (TE,5)

“Öğretmenin kualifikasyonu asıl önemli. Staj günleri çoğaltılmalı, staj hocaları denetlenmeli ondan sonra 4. sınıfın 2. döneminde staj görüyorlar yok efendim o iki

seneye yayılmalı falan filan. Ne var ki bunlar. Bunları herkes söylüyor zaten. Öğretmenler sanıyorum klasiğin dışında ne yapacağını bilmiyorlar.” (TE,6)

OT1, OT2, OTAD1, OTAD4, OTAD5 lisans eğitiminden daha ziyade öğretmenlik mesleği ile öğretmenlerin sosyal, akademik durumuna ilişkin tespitlerde bulunmuşlardır. OT2 bunlara ek olarak öğretmen yetiştiren kurumların geçmişten günümüze olumsuz yönde değiştiğini, öğretmen yetiştirme sürecine olumsuz yansıdığını ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Tabi dediğim gibi tarih ders kitaplarıyla alakalı aslında öğrencilere böyle birtakım bilgiler veriliyor ama burada zannediyorum ki öğretmenlere çok büyük bir iş düşüyor. Nasıl algılayacakları yönünde ikincisi de kitapların bilhassa doğru akademik kaynaklara doğru öğrencileri yönlendirmesi gerekiyor. Akademik sağlam çalışmalardan öğrencilerin haberdar olması gerekiyor en azından isimleri duysunlar. Öğretmenlik işi bu bilgileri nasıl kullanacağı konusu ayrıca bir eğitimle olacak olan bir husustur. Dolayısıyla öğrencinin 4 yıl 5 yıl boyunca aynı anlamda aynı türde dersleri bir başka fakültede görmüş olması anlamsız gibi geliyor. Bunun yerine bu öğrencilerin açılacak olan bu 2 yıllık veya 1 buçuk yıllık formasyon ve pedagojik meselelerle bu dediğim ikinci konuyu açılacak olan imtihanlarla da öğretmenlere istihdam etmeleri bana göre çok daha doğru bir yol olur diye düşünüyorum.” (OT,1)

“Eleştirel düşünme, tarihsel düşünme basamakları var. Programın içinde var ama bunun anlatımı havada kalır. Öğretmenlerde bilmiyorlar. Öğretmen sınıfın en iyi kitabı ezberleyeni. Ben lisede de öğretmenlik yaptım yani 5 sene sonra öğretmenler sınıfın en iyi öğrencisi olurlar kitabı ezberlerler artık eee yani en iyi anlatanlar onlar olur. Biz bir tarihte bir kitap yazdık on kişi bir arada. O kitabı alınca bütün öğretmenler ayağı kalktılar bu nerden çıktı şimdi diye çünkü onu ezberlemeleri için beş sene daha lazımdı. Ben öğretmen okulunda okudum. Benim eee okuduğum dönemde öğretmen okulunu bitirenler üniversiteye giremezlerdi. Meslek okulu mezunu, İmam Hatip Okulları, Sanat Okulları, Öğretmen Okulları bunlar üniversiteye giremezlerdi. Sonra işte bu YÖK sistemi mök sistemi hepsi üniversite oldu. Öğretmen okulları liseye çevrildi. Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakültesine çevrildi. Bence öğretmenlik yetiştirmek o tarihten itibaren bitti. Çünkü eğitim fakültelerinde ben öğretmenlikle hiç ilgisi olmayan insanların orda ders verdiklerini gördüm. Bir de şu var yıllarca öğretirsiniz bir de öğretmenliği filan bir fitri tarafı var yani bazı insanlar da doğuştan bazı ııı yeteneklere sahip yani diğerine sen istediğin kadar öğretim metodu bilmem ne öğret. Mesela yüzü hiç gülmeyen bir adama,

somurtan bir adama sen istediğin kadar metot öğret ilk derste korkar öğrenci sınıfa girdiği zaman.” (OT,2)

“İyi öğretmen her zaman olmuyor yani bir öğretmen mezun oluyor fakat beş yıl yedi yıl geçmesi olgunlaşması gereklidir. Öğretmen iyiye, aklı başındaysa, eğitimi iyiye o bakış açısını çocuklara verebileceğine inanıyorum. Öğretmen faktörünün kendisi çok önemli. Ama dediğim gibi yeterli olmadığını düşünüyorum. Bir kursa bir hizmet içine tabi tutulmalı ama yığınları bir arada değil. Çok az okuyorlar. Kişisel gelişim süreci önemli, bir de okul ve okulun bulunduğu konum önemli.” (OTAD,1)

“Öğretmen unsurunu hala ön planda.” (OTAD,4)

“Bizi konu içerisine çekmek için ilgi uyandıran bir öğretmendir. Sosyal Bilimlerde biz hala bundan 25 sene önceki öğretmenlik anlayışından kurtulabilmiş değiliz. Lise, ilkokuldan başlayarak ortaokulda da Tarih, Coğrafya öğretmenlerinin esas aktör olduğunu düşünüyorum. Hangi, branşta olursa olsun esas problemimiz, öğretmenlerin bulundukları yerden memnun olmamaları, bütün bu programlar, ders içerikleri kitaplar, buradaki 10 tane sorunun hepsinin ötesinde bizde tatmin olmamış öğretmenler sorunu olduğunu düşünüyorum. Açık ve net. Esas problem bence tarih öğretmenlerinin hayattan zevk almayan, kendi bulunduğu statüden yerden memnun olmayan, bunu değiştirmemiz lazım yani öğretmenlerimizi mutlu etmemiz gerekiyor. Mutlu öğretmen, mutlu sınıf demek.” (OTAD,5)

Görüşmecilerden TE1, OT1 öğretmen adayını lise düzeyinin üzerine çıkarmanın önemine dikkat çekmişler, tarih felsefesini vurgulamış ve bütüncül bakış açısının önemini vurgulamışlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen adayını lisedeki bilgilerin üstüne çıkarmak lazım. Felsefesini yapabilmeli. Kendini geliştirmeli, öğretmenler var milli eğitimde doktora yapmış çok öğretmen var. Şimdi şeriye sicilleri ondan sonra tapu tahlilleri bir sürü çalışmalar var ama işte birilerinin ortaya çıkıp bunları birleştirip bize büyük fotoğrafı göstermesi lazım. Osmanlı imparatorluğunda değişik uygulamaları var. Büyük fotoğrafı hâlâ tam göremiyoruz.” (TE,1)

“Doğru tarihçilik, fakültede başlayan bir sürecin evrilmesinden ibaret, kimilerinin özel ilgisi de olabilir. Birtakım üniversiteler daha çok akademik kariyer çizgisini ön plana aldıkları için ona göre ders programı yapıyorlar. Mesela bazı vakıf üniversiteleri gibi bizimkilerde onlardan bir tanesi öğrencilerin öğretmen yetiştiren veya bu amaçla hareket eden bir programı takip eden bir tavırdan çok onun akademik

gelişimine ve bilgi birikimine takip edecek ve onu kullanabilecek olan araçlara iyi anlayabilecek bir eğitim metodu takip ediyor. Konunun lisans düzeyindeki öğrencilere öğretilmesinde dikkat edilmesi lazım geldiğini ifade edeyim. Onların bugüne bakışlarını tahrip edecek çerçevede yapmamak lazım. Tarihin tarifini yaparken illa sebep sonuç ilişkileri efendim gelecekte ders almak bunlar artık bitti böyle bir şey yok. Tarihi yaşayan bir organizma şeklinde zamanımıza intikal ediyor biz bu yaşayan organizmanın içindeki unsurlarını anlamaya çalışıyoruz ki bugüne de doğru dürüst bakalım bugünü de daha rahat anlayalım o yüzden tarihi tek bir kelimeyle anlamakla hep böyle tarif ederim tarihi anlamak.” (OT,1)

Görüşmecilerden OTAD2, OT3, TE4, OTAD5, OTAD3 öğretmen yetiştirme konusunda daha bütüncül ve temel sosyal bilimlerin öğretildiği bir programdan bahsetmişlerdir. Öğretmen eğitimi noktasında akademisyen niteliğine ve eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Akademik eğitim sonrasında da öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Tarih eğitime ayrıcalık vermeliyiz. Öğretmenlerimizi eleştirel düşünen ve o eleştireliliği kendisine aktaran ve bunu da daha iyi bir Türkiye için daha barış içinde daha demokrasi içinde, daha gönenç içinde ekonomik olarak farklılıklarıyla bir arada yaşamayı öğrenmiş hazmetmiş bir Türkiye için harcamalarını tercih ederim. Yani böyle bir hayatımı nasıl kurtarırım yirmi beş yıl nasıl maaş alırım telaşından çok dönemlik kendini besleyecek çeşitli konferansları kongreleri hizmet içi programları olan farklı görüşlerin tartışıldığı ve bunun da teşvik edildiği bir eee bir tarih eğitimi organize olmalı. İlk iki sene birinci ve ikinci sınıf sosyal bilimlere giriş şeklinde verilmeli yani sosyolojiye giriş, hukuka giriş, iktisada giriş, antropolojiye giriş, arkeolojiye giriş tabi ki temel disiplinler işletmeye gerek yok. Böyle kafamda benim on, on iki ders var. Bunu öğrenciye temelinin aktarılmasıyla ilgili üçüncü ve dördüncü sınıf ise bir genel kaba bir kronoloji üzerine dönemsel analizler üzerine kurulu bir eğitim olmalı.” (OTAD,2)

“Türkiye daha yani üniversiteleşme aşamasında yani üniversitelerin çok büyük bir kısmı 1992’den sonra hatırı sayılır bir kısmı da 2000’den sonra kuruldu Türkiye’de dolayısıyla bunlara yeterli düzeyde öğretim elemanı kazandırmak biraz vakit istiyor. Orada bir sıkıntımız var. Her kurumda aynı düzeyde öğretim elemanını bulmak mümkün olmuyor, dolayısıyla öğrencilerimizin üniversitelerdeki öğrencilerimizin her birisinin akademik düzeyde bir tarih eğitimi aldığını varsaymak da çok doğru

olmuyor. Tarih öğrencilerinin birçok disiplinde olduğu gibi mezun olduklarında ancak maksimum %20'si tarihle ilgili olanlardan istihdam edilebilmektedir.” (OT,3)

“Ben eee lisans öğretimine baktığım zaman biraz kişiliğe bağlı bir konu ama tüm üniversitelerin aynı seviyede olmadığını bildiğim için sağlıklı bir şey söyleyemem. Ama o dersi veren akademisyenle de bağlantılı bir konudur diye düşünüyorum. Benim bildiğim kadarıyla Anadolu üniversitelerinde de gece öğretiminden dolayı dersler asistanlara yıkılmakta eee işte çok küçük ders notlarıyla öğrenciler mezun olup bilgisiz bir şekilde piyasaya diyelim yani ortama kamuoyuna sunulmaktadır. Bu çok yetersizdir. Dolayısıyla Osmanlı tarihini yeterli öğretmek mümkün değildir.” (OTAD,3)

TE2, TE3 ve TE4 üniversitelerde verilen eğitimde davranışçı yaklaşımın yerine yapılandırmacılığın önemini vurgulamışlar, bu tarz bir öğretimin daha demokratik olacağını ifade etmişlerdir. Tarih içeriğinden çok, tarih öğretimi becerilerinin aktarılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Sosyal bilgilerin yöntemi vatandaşlık aktarımıyla, kanıt temelli aktarım birbiriyle çelişen şeyler. Yapılandırmacılık nedir? tek kelimeyle demokrasidir. Dikey ilişki kurmak vatandaşlık aktarımı davranışçılıktır. Tarih öğretimi en başta kanıt temelli olarak fen edebiyat fakültesi tarih bölümünde olmalı. Osmanlı tarihi hakkındaki görüş Gibbons'un görüşü bilmem neyin görüşü şu İsmail Hakkı şu şunu diyor. Farklı skalayı vereceksin tanıtacaksın çocuğa geriye çekileceksin. Yapılandırmacılıkta yatay ilişki kurulur sende bireysin bende bir bireyim demokrasi vardır bak sana çoklu bakış açısını veriyorum şimdi ne dersin kültürüdür biz önce oturup buna karar vermeliyiz.” (TE,2)

“Evet, yani bizim yoğunlaşmamız gereken şey ııı mesleki bilgi alan bilgisinden ziyade mesleki bilgi ııı tarih bilgisinden ziyade bu tarih bilgisinin nasıl aktarılacağına nasıl öğretileceği mevzu ııı ona yoğunlaşmamız gerekiyor. O derslere yer açabilmek için de sizin bizim alan dersleri bilgisini azaltmamız icap ediyor. Metodoloji konusunda zayıflar. Eğitim fakültelerindeki hocalarla ilgili bir sıkıntımız var buradaki hocaların büyük çoğunluğu alan hocası.” (TE,3)

“Herkes kabul ediyor harika bir programınız olabilir iyi ders kitaplarınız olabilir ama donanımlı bir öğretmeniniz yoksa bunlar heba oluyor. Tam tersi olduğunda iyi öğretmen kötü program kitap da olsa çok güzel ürünler de çıkabiliyor. Bizim yapılandırmacılığın da felsefesini anladıysak onları birazcık yorarak ama hazırlık da

yaparak tabi onlara güzel problem durumları oluşturarak iyi örnek materyaller getirerek pek çok farklı öğretim yöntemi var en azından bu çeşitliliği onlarla yaşayarak yapabilmemiz lazım. Sosyal bilimci gibi kaynaklarla doğrudan çalışan adam yetiştirmedeğimiz sürece bu işi başarılı yapma ihtimalimiz yok. Ben buna canı gönülden inanıyorum yani suçlu ararsanız lisans düzeyinde ders veren akademik camiada suçludur.” (TE,4)

Görüşmecilerden OTAD4, Osmanlı tarih öğretimi süreci içinde MEB’in sorumluluklarına dikkat çekmiştir;

“Her sene programlar değişiyor her sene müfredat değişiyor her sene sınav sistemi değişiyor. Bütün bunlar bu sıkıntıların çıktıları bence biz bu işi biraz daha yani ben niye bu konuda bu konuda düşünen insanlardan ee fikirler alınmaz MEB doğru insanları mı bulamıyor? Hayretler içerisindeyim.” (OTAD,4)

Tarih öğretmenlerini görüşmecilere, “Osmanlı tarihinde en çok hangi konuyu anlatırken rahat ve iyi hissediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur.

Tarih öğretmeni görüşmecilerden, EÖ1-AL, KÖ1-AL, KÖ2-SBL ifadelerinde toplumsal yapı, teşkilat konuları gibi sosyal hayat konu içeriğini anlatmayı sevdiklerini söylemişlerdir. KÖ2- SBL, kendisinin gündelik yaşam anlatmayı severken öğrenciler hakkında tespitte bulunarak siyasi tarih anlatısını sevdiklerini ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Osmanlı tarihinde konu anlatırken siyasi olarak anlatırken değil de daha çok teşkilat anlatırken toplumsal yapısını anlatırken işte bilim adamları işte ne bilim sanat eserleri alırken bunun özellerini bahsederken daha çok rahat ediyorum. Osmanlı toplumunu tanıyamıyoruz bu çok büyük bir eksik var Osmanlı toplumunu yapısını tanıyamıyoruz. Savaşların siyasi sonuçlarından sebeplerinden ziyade toplumsal tarihin veya yaşayan tarihi anlatmak daha mantıklı daha rahat hissediyorum.” (EÖ1-AL)

“Ben daha çok her zaman kültür tarihini anlatmakta keyif alıyorum padişahların savaş özellikleri dışında komutan özellikleri dışında sanatçı özelliklerini anlatmaktan keyif alıyorum edebiyatçı yönlerini anlatmaktan keyif alıyorum yenilikçi yönlerini anlatmaktan keyif alıyorum yaşam tarzlarını anlatmaktan keyif alıyorum daha hani örnek rol model şeklinde.”(KÖ1-AL)

“Ya şey çocuklar çok sevdiği için İstanbul’un fethi çok hoşlarına gidiyor. Onu anlatmak hoşuma gidiyor. Kendi kişisel şeyim şey benim gündelik yaşam. Evet, nasıl evlenmişti? İşte insanlar mesela çok fakir bir aileyle çok zengin bir ailenin evlerinin yani şeyi anlatmaya çalışıyorum. Mesela sitelerde başka insanlarla hiç görüşmeden büyüyen nesil var ya orda insanlar birlikteler zenginle fakir yani birazda şeyle göz tüketim kültürü eleştiri olacakta Osmanlıyı anlatıyorum çünkü gençler bu tüketim kültüründen çok etkileniyorlar. Yani şeyleri daha hoşuma gidiyor onlar ama İstanbul’un fethi falanda tabii ki fetihlerde güzel ama ben bayan olduğum için herhalde şeyleri daha çok seviyorum.” (KÖ2- SBL)

EÖ2-AL, KÖ2-AL, EÖ3-AL, KÖ-İHL siyasi-askeri tarih içeriğini anlatırken kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Tabi ki yükseliş dönemi öğrenci de başarı gördüğü için kendisini onunla kıyasladığı için özdeşleştirdiği için yükselişte zevk alıyoruz. Dönemine göre değerlendiririm ben olayları padişahların güçlülüğünü ve şeyini onun için bence dönemine göre değerlendirmek lazım. Nasıl ki öğrencilerimizi yani bugünün şartlarıyla o günü karşılaştırmaması gerektiğini dönemine göre değerlendirildiği için her padişah dönemine göre iyi.” (EÖ2-AL)

“Mesela Yavuz Sultan Selim işte dönemin özelliklerinde Mısır seferlerinde işte geri dönmeyip, işte savaş taktiklerini bundan zevk alırım. Bunun dışında işte Mısır valisi Kavalalı Mehmet Ali paşayla arasında geçen II. Mahmut’un arasında geçen diyalogları vs. Sonra Cem Sultan olayı mesela yani kardeşiyle mektuplaşmaları falan onları ekstradan anlatırım.” (EÖ3-AL)

“Yükselme tabii ki, tabii o dönem, evet mutlu onurlu gururlu hissediyorsunuz açıkçası o dönemde.” (KÖ-İHL)

“II. Mahmut dönemi bence çünkü birçok yeniliklerin yapıldığı dönem ve aktif olan bir dönem ve devleti kurtarmak için çabalayan bir dönem onun için II. Mahmut benim daha çok ilgimi çekiyor. Şöyle yani başarıyı anlatmak kolaydır ama önemli olan zor zamanda insanların ne yaptığı örneğin Abdülhamit dönemi çok ilgimi çeker.” (EÖ2-AL)

“Abdülhamit zamanını anlatırken zevk oluyorum. Ondan başka yüksek lisansta çalıştığım konuyu III. Selim’i anlatırken zevk almış oluyorum. II. Abdulhamit, III. Selim.” (EÖ-İHL)

Görüşmecilerden KÖ2-AL, siyasi tarih anlatırken duyduğu heyecanı fakültede aldığı eğitimle ilişkilendirmiştir. Tarih öğretmenin amacının da geçmişi anlayıp geleceği kurgulamak olduğunu söylemiştir;

“Ben siyasi tarih anlatırken coşarım. Coşarım yani. Olayı yaşarım. Ama bana kültür tarihi anlat dedikleri zaman benim boğazıma kelepçe takılıyor. Bizim aldığımız eğitimler işte ne bileyim fakültelerdeki yetiştirilme tarzımız. Ya ben siyasi tarih benim yani tekrarlıyorum yetiştirilmemizden kaynaklanan işte Enver Konukçu, Salim Cöğce biz onların ekibinden geldik. İşte onlar Fuat Köprülü’den geldi. Bizim için neden sonuç olay neler getirir neler götürür. Hani böyle yetiştik herhalde biraz ondan kaynaklanıyor. Zirveye nasıl geldik? Neden zirvede kalamadık? Kanuni neden hem doruk hem hani zayıflamanın başlangıcıdır. Bence tarih öğretmenin amacı bu zaten. Şey diyorum 23 yıllık öğretmenim öğrencilerime şunu söylüyorum tarih sizin arabanızdaki dikiz aynanız nasıl ki arabada ileriye gitmek istiyorsunuz arkayı kollamak zorundasınız.” (KÖ2-AL)

Görüşmecilerden EÖ3-AL, Osmanlı tarihi ile var olan duygusal bağından bahsetmiştir;

“Osmanlı süttan çıkmış ak kaşık değildir ben Osmanlı devletinin tarihini işte çok sevdiğim için tarih bölümünü yazdım Osmanlı benim ilk aşkımdı çocuklara. Osmanlı’dan beni soğutamazsınız dedim ne yaparsanız yapın işin içine girdikçe dedim üniversiteyi kazandıktan sonra Osmanlı’nın farkı yönlerinde öğrenmeye başlayınca çocuklara siz dedim sevdiğinizin kötü yanlarını da görüyorsunuz ama sevmeye devam edersiniz.” (EÖ3-AL)

Görüşmecilerden üçü Osmanlı tarihine olan bakışları ve önerilerini de sunmuştur. KÖ1-AL, Türk tarihi merkezli bakış açısı çerçevesinde Osmanlı tarihin değerlendirdiğini ifade etmiştir. Vatandaşlık merkezli bir bakış açısından Osmanlı tarih öğretiminin değerlendiren EÖ1-AL, geçmişe saygı ile yaşananların temel sebepleri üzerinde durmanın öneminden bahsetmiştir. KÖ2-SBL, Osmanlı tarih öğretiminde öğrencilerde hamaset yerine gerçekçi bir öğretim çerçevesinin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“Osmanlı’nın kendi kimliğini kurduğu dönemde getirdiği bir birikim vardı. Türklerin Orta Asya’dan Anadolu’ya taşıdıkları kültürü Anadolu’daki farklı kültürlerle harmanladıklarında güzel bir şey çıktı ortaya bu. Selçukluda daha ağır basıyordu ve gerçekten Türk kültürüydü ama sonraki dönemde bundan kendi kimliğinden uzaklaştıkça gücünden de uzaklaştığını görüyorsunuz özellikle yaşam biçimi olarak.” (KÖ1-AL)

“Öyle değil de daha şey bırakmak isterim ben. Açıkçası yani daha mesela o büyüklüğü nasıl ulaşmışlar ya da ulaştığı zaman nasıl davranmışlar anlatabiliyor muyum? Yani daha ve ne bileyim onlar çocukların aklında kalsın isterim yani durup dururken büyük olunmuyor ne yollar izlemişler yani o yükselme dönemindeki o ilim veya işte medreseler yani o kurumlar nasılmışsa, kesinlikle mesela o şey nasıl birlikte yaşamışlar kuru kuru böbürlenme olmuyor yani. Ya şey biz atalarımızla övünülme fikri öyle bir his bırakmak istemem açıkçası biz eskiden çok iyiydik e şimdi niye iyi değilsin yani.” (KÖ2-SBL)

“İyisiyle de kötüsüyle de bu tarih bizim tarihimizdir bu adamlar padişahlar paşalar bizim paşalarımız. Kesinlikle hepsi hak ettiği değeri verilmesi lazım gerileme döneminde de geri giderken de bu adamlar devleti satmış insanlar değil. Yani bunlara gereken saygıyı önemin verilmesi taraftarıyım. En son padişahın bile Vahdettin’in bile gereken öneminin bilinmesi anlatılması gerekiyor kanaatindeyim. Klasik dönem anlatıldığı gibi gerileme döneminin de anlatılması lazım hani biz gerileme dönemindeyiz ama ortaya konulmuş bir sürü eserler var o dönemde.” (EÖ1-AL)

Görüşmecilerden lise (10. Sınıf) öğrencileri ile dört farklı okul türünde gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde, “Osmanlı Klasik Dönem tarihi ile ilgili öğrendiklerinizin yeterli olduğunu düşünüyor musun? Daha etkili olması için neler önerirsin? Eklenmesini istediğin neler var?” soruları yöneltilmiştir.

Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde tüm okullardan görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönemi hakkında öğrendiklerini yeterli görmediklerini ifade etmişler, bunun sebeplerini de söylemek istemişlerdir. İçerik olarak yoğun ve sıklıkla yıllar boyunca tekrar eden yüzeysel bilgi, ders saatinin azlığı, siyaset temelli ve savaş ağırlıklı içerik en çok şikâyet ettikleri konu olmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nden iki görüşmeci Osmanlı Klasik Dönemi hakkında öğrendiklerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

“Bence yeterli değil. Çünkü hani her şey kitaplarda var aslında. Ama bunlar bizim öğrenme kabiliyetimize göre çok fazla ağır şeyler çünkü çok fazla bilgi var.” AL-KÖ3. “Aynı şeyi tekrarlayıp duruyorlar. Aynı şey hani bizim 7. Sınıfta gördüğümüzü aynı sene geçen senede gördük bu senede gördük hani aynı şeyler tekrar gördük hani şeye derine inilmiyor.” AL-EÖ2, “Hayır. Genellikle hep ders kitaplarına bağlı kalıyoruz onlarda hep yüzeysel olarak anlatıyor, her şeye yüzeysel olarak bakıyoruz, anca merak

sardığımızda derine iniyoruz. Sadece savaşlarla var olmuş bir toplum gibi çok kötü bir şey yani.” SBL-KÖ3, “Hayır, Benim açımdan şöyle, olayların hiç iç yüzüne inemiyoruz, Hilal’in dediği gibi yüzeysel, şöyle olmalı yani ben müfredatı her zaman eleştiriyordum, tarih kitaplarından devam ediyorum. Selçuklu’dan başlıyor, Cumhuriyet’e kadar sadece bir dönem onu işliyoruz. Her sene aynı şeyler ama hiç içerisine inilmiyor. Bilim adamları söyleyin dediniz aklımıza gelmiyor çünkü tam olarak merkeze inemiyoruz. Kendi araştırmalarımız etkisinde yaptığımız zaman bir bilim adamının çok harika sözleri ve deneyi olduğunu görüyoruz ama ancak kendimiz araştırdığımız zaman.” SBL-KÖ1, “Belirli bir alanda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu işte Osmanlının günlük yaşantısı bilimi, kültürü bunlar yetersiz öbür tarafta ordu düzeni, saltanat yönetimi dini bunları yeterli olduğunu düşünüyorum.” İHL-EÖ2, “Kitaplarda daha çok savaşlar fetihler falan var tarihler anlaşmalar hani, Biraz daha sosyal yaşamında öyle.” İHL-KÖ3, “Yeterli.” ML-EÖ2.

Görüşmeci lise öğrencileri öneri olarak da; bilim, mimari, sosyal hayat içeriğinin zenginleşmesi gerektiğini, arşivlerdeki bilgilerin daha açık sergilenmesi gerektiğini, eş zamanlılık ve karşılaştırmalı bir aktarıma ihtiyaç olduğunu, saha ve müze ziyaretlerinin önemli olduğunu, sınav kaygısının öğrenmeyi etkilediğini daha çok görsellik olması gerektiğini, video ve film izlemek istediklerini söylemişlerdir.

“Genel olarak çağ hakkında bir hani bilgi sahibi olabileceğimiz bir şey olabilir yani. Her konuda bu sosyal hayatta da olabilir sadece hani eğitim sanat anlamında değil sadece her konuda genel bir bilgi.” AL-KÖ2. “Bence toplumsal olaylar çünkü şuanda bilinen bir şey var, arşivler Topkapı sarayında da olabilir. Genelde saraylarda arşivler açılmıyor, tarihimizi aslında oradan öğrenmemiz gerekiyor. Hiç haberimiz yok, bütün davalardır, olaylardır, hepsi oraya not edilmiş halde yani.” SBL-KÖ1, “Her şekilde arkadaşlarıma katılıyorum. Kitap sadece savaşlardan ibaret. Yani bende biraz daha, nasıl diyeyim bir tane savaş vardı kepçe kazan savaşı deniyor, biraz abartılı olduğunu düşünüyorum. Yani mimari olan olabilir, düşünmedim açıkçası. Ben şeyi çok merak ediyorum Kanuni zamanında herhalde din çatışmalarından yararlandı ama o Avrupa’daki din çatışmasından hiç bahsedilmiyor sadece.” SBL-KÖ2, “Ben şunu düşünüyorum yeterince uygulama olmadığını düşünüyorum, mesela sahaya inilmediği için, mesela müzelerimizde var ama biz işleyip geçiyoruz oralara gidilebilir. Mesela Topkapı dedik oraya gidilebilir ve dersin bir bölümü orada işlenebilir. Pratik olursa daha çok akılda kalınabilir. Son eklemek

istediğim bir şeyde var günümüz eğitim sisteminde her lise öğrencisinin aklı YGS-LYS de olduğu için acaba bu çıkar mı bu çıkmaz mı kaygısı da var o yüzden Hezarfen hayatını küçülterek baktığımızda hani diyoruz ki bu çıkmaz, biz de ne yapalım başka savaflara bakalım diyoruz.” SBL-EÖ3, “Bence o kadar önemli değil dönemin etkin rol oynayanların bilgisi olsa yeterli. Müzeleri gezsek, Orduda şeyleri piyadeleri, okçuları onları şeklen görsek isimlerinde de zaten anlarız. Mesela kapıkulu süvarisi neredeydi? Şekilde bir görsek zaten bunu nerde savaştığını anlayabiliriz.” İHL-EÖ3, “Videolar.” ML-EÖ2, “Yani görsellik.” ML-KÖ1, “Sıkıcı şeyler olmamalı. Din ve inanç artmalı.” ML-KÖ2, “Çok fazla yazı sıkıcı olabilir.” ML-EÖ2.

Görüşmecilerden üçü mevcut içerikten memnun olduklarını ve daha fazla zenginleştirilmeli, daha çok anlatılmalı demiştir:

“Daha çok anlatılmalı bence. Yani Türküm diyorsan Osmanlı devletini savunuyorsan bilmelisin.” ML-EÖ2, “O kadar yıl geçti bu kadarcık anlatılamaz.” ML-EÖ3, “Ben de düşünmüyorum sonuçta hani 600 yıllık bir imparatorluk sadece 10. Sınıf müfredatını sığmamalı.” İHL-KÖ2.

3.11. Osmanlı Klasik Dönem Tarihi Öğretiminin İyileştirilmesine İlişkin Görüşler

Görüşmecilerden tarih eğitimcisi ve tarihçi akademisyenlere “Liselerde Osmanlı Klasik Dönem tarihinin öğretiminin iyileştirilmesi adına sizce neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde Osmanlı Klasik Dönem tarihiyle ilişkili derslerin nasıl işlenmesi gerektiği ile ilgili düşünceleri, tanımlamaları, tespitleri ve önerileri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur.

Tarih eğitimcisi görüşmecilerden TE1, Osmanlı’nın durağan olmadığını ve değişimlerin Osmanlı klasik dönem ders içeriğine yeterince yansımadığını ifade etmiştir. Siyasi- askeri ağırlık yerine, sosyal- ekonomik içerik ile insan hayatına dokunan örneklerin artırılması gerektiğini söylemiştir. TE2, TE3, TE4 tarih öğretimi programının çok yoğun bilgi barındırdığını, Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımında ideoloji merkezli anlatımların doğru olmadığını, geçmişin aslında anlaşılamadığını söylemişlerdir. TE2, programın söylem olarak yenilikçi olduğunu da söylemiştir. TE4 ek olarak farklı sosyal bilimlerin ve çağdaş tarih öğretimi metotlarının Osmanlı tarihi öğretimine katkısının artması gerektiğini söylemiştir. Salt tarihçilerin yaptığı programın yetersizliğini ifade etmiştir.

TE3 ise ek olarak yeni bir ölçme ve değerlendirmenin gerektiğini de eklemiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Osmanlı’daki Klasik Dönemindeki bence en büyük problemlerden birisi o müesseselerin canlılığını hissettirebilmek. Kurumların değişimini veremediğimizi düşünüyorum. Yani kurum geliyor. Kurum geliyor ve değişiyor. Büyük fotoğrafı hâlâ tam göremiyoruz. Bir de Osmanlı İmparatorluğunun olduğu değişik uygulamaları var. Dengeler falan karmaşık yani zor bu ölçü ve tartıda bile bunu görüyorsunuz. Tarihi biraz böyle zihni geliştirici olarak kullanmak lazım. Osmanlı tarihi yazımı ve anlatımında hikâyeci tarz hâkim. Küçük bir çocuktan on dört, on beş yaşındaki bir çocuktan tarih öğrenmesini istiyoruz. Tabi ezberliyor insan anlamadığı şeyleri ezberliyor. Lisede tarih öğretirken biraz daha şey yapmak lazım yani aynı yaşlardaki çocuklar ne hissediyorlar ne yaşıyorlar onu çok veremiyoruz. Diyelim Osmanlı’da çocuk olmak yok bizde. Biraz ara ara serpiştirmek lazım.” (TE,1)

“Bu programda geçen ifade; “tarihin birden fazla doğru yanıtı olabileceği öğrenciye hissettirilmelidir” ifadesi söylem olarak bile yer alması bir devrimdir, Doğrusunu isterseniz çoklu bakışı gündeme getirmek lazım. Hunlarla başladı bilinenden bilinmeyene doğru Göktürkler diyoruz Orta Asya diyoruz. Milattan önceye gidiyoruz ve çocuğun algısına uygun bir mekân algısı yok. Aynı çocuk Üsküdar da oturuyor. Üsküdar merkezdeki çeşmenin ne olduğuna ilişkin fikir sahibi değil. Önünden geçtiği kilisenin caminin hanın hamamın mektebin farkında değil.” (TE,2)

“5000 yıllık bir tarih anlatıyoruz. Zamanı arttırdığımız zaman otomatikman kaliteyi arttıracakmışız verimliliği arttıracakmışız izlenimi veriyor. Oysa bu ortaya çıkmıyor. Bu 5000 yıllık tarihi hani tekrarlı bir şekil öğretiyoruz. İlkokulda bir öğretiyoruz, ortaokulda bir öğretiyoruz, lisede bir öğretiyoruz üniversitede bir daha öğretiyoruz tekrar ettiriyoruz aynı şeyleri. İngiltere’ye baktığımızda onlarda da geniş bir tarih var. Ama onlar tek tek bunu kurtulmak için o tekrarı kaldırmışlar bir defa öğrettiğini bir daha öğretmiyor artık. Ölçme değerlendirme sisteminde değiştirilmesi gerekiyor. Çoktan seçmeli sorular yerine daha böyle açık uçlu uzun açık uçlu kısa açık uçlu değil uzun açık uçlu sorularla veya projelerle ölçme değerlendirme yoluna gitmemiz gerekiyor.” (TE,3)

“Çok detay bilgisi veriyoruz. Bir arıza demeyeyim ama garip bir durum var. Örnek Bilge Kağan dönemini, Kenan Evren döneminden daha iyi biliyoruz. Fatih dönemini Adnan Menderes döneminden daha iyi biliyoruz. Yani kaynağın çok daha fazla olduğu dönem bize yakın döneme dair bilgimiz, yorumumuz daha az. Sosyal bilgiler

programını yapanlar genelde tarih eğitimcileri ve sosyal bilimler eğitimcileriydi ama tarih programını yapanlar salt tarihçilerdi o eğitim biliminin modern yaklaşımlarına o yüzden fazla göremedik tarih ders kitaplarında maalesef. Tek derdimiz toprak fethetmek değil. Sadece kronolojik tarihi anlatmaktan vazgeçelim bu siyaset putunu yıkalım” (TE-,4)

TE1, TE3, OTAD5, OT2, materyal kullanımının önemine dikkat çekmişlerdir, tarih şeritlerini, yeni ders kitabını ve yardımcı ders kitabı örneğini vermişlerdir. OTAD1, OTAD2, OTAD6, OT2, OT3, OT4, TE1, TE4 geçmişten günümüze bağ kurmanın önemini vurgulamışlar, karşılaştırmalı tarih öğretimi ve doğru analogilerin kullanılmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Çoklu bakış açısı, tarihsel düşünme becerileri ile topyekûn bir değişimin gerekli olduğunu da söylemişlerdir. Anlatım metodu ile yoğun bilgi aktarımı yerine temel örnekler üzerinden anlatımın olması gerektiğini, tarih eğitiminde çok uzak bir geçmişten günümüze kadar tekrarlı bir anlatımın verimli olmadığını söylemişlerdir. Metodoloji vurgusu yapan OT1, tarihin yaşayan bir organizma olduğunun vurgulanması gerektiğini söylemiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Eş zamanlı tarih şeritlerinin aslında yeterince kullanılmadığını düşünüyorum ben öğretmenler tarafından çünkü bilmek demek karşılaştırmak demek. Yani o tarih şeritleri kullanıldığında Osmanlı ve diğer imparatorluklar nerde, görebileceksiniz. Tutup Fatih'i çok fazla İskender, Büyük İskender'le benzeştirme hoş açıklamalar değil, anlatılar değil.” (TE,1)

“Örnek olaylar yani dönemini anlatabilecek olaylar bu seçmek gerekli. Tematik programlar geliştirmeli ve burada belli konular seçilip öğretilmeli işte beceriye yönelik bir eğitim olması bilgi aktarımından ziyade ve buna yönelik ders kitapları hazırlanması icap ediyor. Bütün konuları öğretmeye çalışmaktan vazgeçilmesi gerekiyor bu kadar çok ki yani tarihçi bile kendi alanındakileri tamamen bilmiyor biz bu çocuklara 5000 yıllık tarihin hepsini öğretmeye çalışıyoruz. Azaltacağız, her konuyu öğretmeye derdinden artık kurtulmamız gerekiyor. Tarih eğitimindeki başka sorununuz çoklu bakış açısı. Sadece tarihi kullanarak geçmişi anlamak istiyorsanız sosyoloji bileceksiniz psikoloji bileceksiniz ekonomi bileceksiniz olayı derinlemesine incelediğimizde buna zamanımız olur ve aslında biz tarih öğretirken sosyolojide öğretmiş oluruz, psikoloji de öğretmiş olacağız, ekonomi de öğretmiş olacağız. Ancak o şekilde olaylar gerçek anlamıyla anlaşılıyor.” (TE,3)

“Belki çok öz kısa küçük dünya tarihi kitapları, Türk tarihi kitapları bunların seviyesinde anlatılabilecek ders yardımcı kitapları yazmamız gerekiyor. Bir öğrenci Orta Asya'dan başlayan bir serüveni bir kitabın sonunda Cumhuriyetin bugün ki dönemine kadar görmeli. Türklerin tarihi mesela, bu ders yardımcı kitabı en fazla 100 sayfa olmalı. Bizim tarih içerisindeki hoş görümüzü öğrencilere kavratıp verip Rumlarında hala bizim aramızda olduğunu biz hâkim olmuşuz ama onlar yok etmemiş yaşıyor şeklinde, bugünü de vermek gerektiğini düşünüyorum.” (OTAD,5)

“Tarih çoğu defa en çok sevilen ve ona karşıda pek çok kesimlerde en çok nefret edilen ders haline geliyor yani bu niye böyle oluyor? Çünkü anlaşılmıyor. Tarihten nefret eden ama şimdi birtakım kitapları okuyunca kendimi çok farklı dünyada buldum diyen pek çok öğrenci karşımızda. Tarihi yaşayan bir organizma şeklinde zamanımıza intikal ediyor biz bu yaşayan organizmanın içerdeki unsurlarını anlamaya çalışıyoruz. Daha çok metodoloji bilgisi önemli, ne öğretilirse öğretilsin önemli olan bu belki de lise düzeyinde de önemli olan yine bu, çünkü birey okul bittikten sonra daha çok merak ediyor geçmişini. Klasik dönem öğretiminde bu anlamda çerçeveyi koruyarak öğrencilere bu dönemin özel hususi dönüm noktalarını işleyerek anlatmak daha doğru olur gibi geliyor bana. Mesela; Osmanlı Devletinin coğrafi şartlardan Osmanlıda nasıl beslendiler ve nasıl bir devlet oldular?” (OT,1)

“Benim ülkemde kendi kültürünü okuyan öğrencilere bu ne kadar sıkıcıysa öyle veriliyor. Siyasi tarihle kültür tarihini neredeyse eş verebilirim. Bir çocuğa Osmanlı tarihini anlatırken Fatih Sultan Mehmet şuraya gitti ya da savaşlar barışlar oldu falan. Bu insanlar çarşıya gidiyor muydu? Mesela pazara gidiyor muydu? Ne alıyordu? Mesela Osmanlı döneminde pazar yeri nedir? Hiç bedesten lafını duydu mu? Hayatı boyunca okuyup da bedesten lafını duymadan mezun olabilir. Hiç parayı görmeden parayı okumadan ekonomi okumadan bir Osmanlı tarihini dersini bitirmesini istemem.” (OTAD,1)

“Bizim ilk öğretmemiz gereken eleştirel bakabilmek ama bu eleştirel bakmayı Fatih’ e de eleştirel bakacağız. Kanuni Sultan Süleyman’a da eleştirel bakacağız. Hakikat nasıl anlatılır? Hakikat birden fazla farklı görüşü aynı anda zikrederek anlatılır. Çünkü tek bir hakikat yoktur.” (OTAD,2)

“Geçmişte bir bağ var. Olayı anlatırken geçmişten başlayıp bugüne gelme suretiyle analogi kurmak lazım tekrar bugünden geriye dönerek de devam etmek. Eğitimi o şekilde yürütmenin daha doğru olur.” (OTAD,6)

“Tarih müfredatında iki şey önemli; bir öğreteceğiniz kitlenin yaş durumu bir de öğreteceğiniz kitlenin meşgale durumu. Şimdi orta öğretim şeyinde bir kere yaş durumunu dikkate alacaksınız. Öyle uzun uzun onlara bilimsel analizler yaparsanız çocuk onu anlamaz, ikincisi yalnız tarih öğretmiyorsunuz ona mevcut birtakım dersler arasında bir de tarih dersi veriyorsunuz onun için anlatacağınız konu böyle kısa öz olacak. Onun yaşına uygun olacak. Kavramalarına uygun olacak. Müfredatı okumalarla desteklemek, okuma metinleriyle desteklemek gerekli. Bunun en güzel örneği Ahmet Rasim’in resimli haritalı Osmanlı tarihidir.” (OT,2)

“Klasik dönemle ilgili yani şüphesiz siyasi tarih gelişmelerini kronolojik bir çerçeve içerisinde vermeye gayret ediyorlar. İlkokul öğrencilerine bile bir şekilde anlatılma gayreti var. Bundan hızlı bir şekilde uzaklaşılması gerekiyor. Siyasi tarihin temel parametreleri üzerinden daha kavrayıcı daha kuşatıcı, karşılaştırmalı, dünyadaki gelişmelerle, Avrupa’daki gelişmelerle, doğudaki gelişmelerle karşılaştırmalı büyük biçimde vermeye gayret etmek lazım. Tarih dersinde kullanacağımız materyalleri hızlı bir şekilde dönüştürmemiz gerekiyor daha önce haritalar üzerinden de tarih anlatımı söz konusuydu. Günümüzde dijitalleşme çok fazla gerçekleştiği için anlatacağımız malzemeleri de bu dijital görüntüler suretiyle öğrenciyle buluşturmak mümkün olabilir, bu kavramayı daha kolaylaştırır. Müzelerden alınma veya işte antika merkezlerinden alacağımız görseller vs. ama aynı zamanda günümüzde yaşanan dijitalleşme ile bütün görseller tarih derslerini renklendirebilir.” (OT,3)

“Sadece Klasik Dönem için söylemiyorum, bütün dönemler için söylüyorum karşılaştırmalı ve mukayeseli bir şekilde işlenmelidir. Yani aynı zaman dilimi içerisinde 1400-1500 bandında Akdeniz de diğer İspanya’nın durumu İtalya’nın durumu tamam mı, İngiltere’nin durumu, Fransa’nın durumuyla karşılaştırarak yani eğer orada bir Pax Ottomana’dan bahsedilecekse, bunun neden ve gerekçelerinin de diğerleri üzerinden anlatılması gerekir. Dünya büyük ticaret ağının değişmesi meselesini kavratırsanız bunun sadece Osmanlı’nın başarısızlığı ya da başarısıyla ilgili olmadığını, dünya ekonomik sistemlerinin el değiştirmesine bağlı olarak devletlerinde o sistem içerisindeki rollerinin değişebileceğini kavrayacaktır. Bir düşman aramak yerine Dünya tarihini okuyabilme yeteneğine sahip ve bugünü de bununla mukayese edebilecek karşılaştıracabilecek insanlar yetiştirmiş oluruz.” (OT,4)

“Olgular, görüşler, düşünceler, genellemeler hepsi tarih öğretiminin içinde var ve herkesi ortak payda bulmak da hep zorlanacağı alanlardan biri tarih öğretimi. Avrupa’nın dünyanın değişimine yönelik gelişmelerin olduğunu göstermek gerekli.

Senkronize anlatım önemli. Osmanlı tarihi ile ilgili çoğu tarihçi tarafından da eleştirilen bir durum yani; çok az Avrupa tarihi çok az dünya tarihi var. Türk cihan hâkimiyeti mefkûresi dünyayı fethetme isteği evet güzel bir şey olabilir ama karşınızdaki adam da aynı şeyi düşündüğünde düşman olmayacak mı? Avrupalı bunu yaptı şimdi tarih öğretirken geliştirmemiz gereken en önemli becerilerden biri de tarihsel empati yapmak.” (TE,4)

OT5, TE5, TE6 dönemseller anlatımdan daha ziyade tarih öğretiminde birincil öznenin öğrenci, sürecin paydaşı olarak da öğretmen unsurunu vurgulamış, tarih öğretmenin önemine ve yeterliliğine değinmişlerdir. Ders kitaplarının öğrencilerin görüşlerini de alarak tarih öğretmenleri tarafından yazılması gerektiğini söylemişlerdir. Ek materyaller ve sınıf ortamının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Tarih öğretmenlerinin de yetkin olması lazım ama mutlaka öğrencilerinde paydaş olarak görüşlerinin alınması gerektiği bunlara uygun neler yapılabilir çözümler üretilebilir. Öğrencilerin ders kitaplarıyla ilgili şikâyetleri nelerdir? Bunu alacağız. Sonra lise tarih öğretmenleri tarih eğitimcileri ve akademik tarihçiler bu üçlünün iş birliğiyle bizim bunu yeniden tasarlamamız ve yazmamız lazım. Tarih öğretmenleri tarih eğitimcilerinin eğitim metodu ile ilgili yöntem ve teknikleriyle ilgili görüşlerini alarak yazsınlar. Onlar öğrencinin diline göre bize daha yakınlar. Ders kitaplarının akademik yönden değerlendirilmesi mutlaka uzmanlarına yaptırılmalıdır. Dönemin havasını yansıtan filmler, tabi bunların kaliteliğini bulmak bunun için epeyce bir kafa yormak gerekir. Hani zümre öğretmenleri kendi aralarında oturup konuşabilirler ya da Milli Eğitim buna uygun bir müfredat hazırlaması lazım.” (OT,5)

“Tarihçilik anlayışının doğrudan yansıması doğru değil, tarihçilik farklı bir kavram, pedagoji farklı bir kavram. Tarih yazım süreci dönemin tarih öğretim kısmını etkilemiştir doğal olarak ama iki şey farklı burada. Biz şunu savunuyoruz; çocuğun küçük bir tarihçi olarak yetiştirilmesi. Burada öğretmenin tarih eğitimine nasıl baktığı önemlidir. Öğrenci merkezli mi bakıyor olaya yoksa bizim klasik kronoloji ve öğretmen merkezli mi bakıyor olaya? Onun olaya bakış açısı etkiliyor tabi nasıl öğretileceğini.” (TE,5)

“Öğretmenin kalifikasyonu asıl önemli. Bu işin bel kemiği sırada oturan öğrencinin o anda ki eylemi, öğrencinin kendisi. Öğretmenin programı yetiştirmeye çalışıyorum demesi, öğretmenin söylediği en önemli yalanlardan biri. Konuları yetiştirmek için

acele ediyorum, bunları yapmıyorum diyen öğretmenin işinin farkına vardığını düşünmüyorum. Baskı altında, tehdit altında yaşıyor. Öğretmenler sınıfları birer tarih laboratuvarına dönüştürmeli. Bilgiyi üreten, bilgiyi başka biçimlerde yeniden üreten, bir sınıf haline gelmesi için ne yapılması gerekir? Aslında soru bu. Her bir liseye ben tarih sınıfının, tarih dersliği uygulamasının getirilmesini özellikle önemsiyorum.” (TE,6)

Görüşmecilerden TE1, TE2, OT2, OT3 Osmanlı tarihinin anlatımında klasik dönem dışında kullanılan dönemselleştirmelerin yeterli olmadığını söylemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Duraklama dönemi gibi bir şey sınırlara bakılarak karar veriliyor. Kültür öyle değil, kültür çok canlı bir şey. Orada müziğe bakmak lazım, şiire bakmak lazım. Edebiyata bakmak lazım, değişik durumlara bakmak lazım. Belki yüzyıl incelenmesi daha iyi olur.” (TE,1)

“Dönem ve çağ kavramları, sadece basit bir tasnif diye düşünüyorum çok da abartmamak lazım. Duraklama, gerileme bu son dönemde iş bankasından kitapta çıktı bildiğim kadarıyla bu çağ kavramına eleştiren. Yani gerileme dönemi insanı, genişleme dönemi insanından çok daha mı aptal? Yani bu neye göre kurgulanmış? “Bu nasıl gerileme bu nasıl duraklama? O dönemin içine bakıyorsunuz yükselme dönemi dediğimiz dönemde olmayacak çok önemli bir değişim var. Çok açıklayıcı değil gerileme yükselme yani devletin problemleri olurken mesela toplum daha rahatlıyor. Tamamen fütühat anlayışına göre kurgulanmış çağ kavramı.” (TE,2)

“Çağ meselesi çok önemli bir konu şu tarihte başladı şu tarihte bitti denecek bir şey değildir. Tarihçiler genellikle bu dönem kavramsallaştırmasında şu örneği verirler; doğuştan ölüncüye kadarki gelişme süreci ayırırız çocukluk deriz ergenlik deriz. Olgunluk deriz yaşlılık deriz ama şimdi çocukluktan ergenliğe geçiş bir yılda olan bir şey değil. Sırf öğretim için anlatılacak konuları belirlemek için konmuş bir şey. Bu böyle bir yılda bir günde bir yerden bir yere atlanacak bir süreç değildir. Şimdi çocuğa eski çağı anlatıyoruz diyoruz ki eski çağda bilmem işte taş devri, bilmem ne devri, çocuk kendisinden 10 sene öncesine 10 bin yıl arasında hiçbir ayırım göremiyor yani o kadar bir zaman derinliğini kavrayamıyor. Siz kronoloji anlatmadan, o zaman derinliğini vermeden, öyle anlatıyorsunuz o dönemde olmuş, bu dönemde olmuş.” (OT,2)

“Öyle eski ders kitaplarında gördüğümüz gibi işte yükseliş, duraklama, dağılma falan filan gibi tanımlamalar tam değişimli dönüşümlü hakikaten hakiki dönemlendirmeyi karşılamıyor. Bunun için yeniden ele alınması gerekiyor. Mesela kırsal kesime geldiğimizde bu değişimin izlerini 20.yüzyılda da görürüz, dolayısıyla imparatorluk sonuna kadar bazı bölgelerde klasik dönem mantığının çerçevesinin yaşadığını da iddia etmek mümkündür.” (OT,3)

Görüşmecilerden OT4, OTAD1, OTAD5, OTAD6 ve TE6 ülkede var olan siyasi bölünmüşlüğün Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimine yansıdığını, öncelikle hangi özelliklere sahip insan yetişmesine katkı sağlayacağı üzerinde bir konsensüsün gerekli olduğunu söylemişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Tarih eğitimi yararlıdır. Siyasi-askeri öğretimi uzattığınızda sıkıntı. Cemil Meriç şey der; hiçbir ulus, ulusal kimliğini işgal üzerine kurmaz. Hayali oluşturulan şeyler nasıl realiteyle yani örtüştürerek bunu yapacağız yani neticede “uluslar inşası” bir hayal meselesi. Nasıl bir insan istiyoruz biz hani bu insan yerel mi olacak ulus mu olacak uluslararası mı olacak tamam mı evrensel mi olacak yani bir kere onlara da karar verilmesine göre nasıl bir tarih dizaynı olacak?” (OT,4)

“Ben şunu hep gördüm yıllardan beri sol ya da o zihniyette olan kesim Osmanlı’ya, Selçuklu’ya hep soğuk uzak soğuk bakmıştır. Aynı şekilde sağ, ülkücü kesim de eski Roma, Bizans’a uzak ve soğuk bakmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nde Bizans Devleti sözcüğü yasaktır. Hükümet, devlet müzelere genelge göndermiştir ve Bizans sözcüğünün kullanılması yasaktır. Onun yerine Doğu Roma kullanılır. Bunun sebebi Yunan toplumu bir gün gelirdi biz Bizans’ın varisiyiz derler diyerdir. Böyle bir şey olabilir mi biz kimden korkuyoruz Yunan dediğiniz şey İstanbul kadar bir yer.” (OTAD,1)

“Ben tarihi bir akarsuya benzetiyorum, birbirinden koparılmadan bu suyu akıtabilirsek Orta Asya’dan, ilk insanlardan, ilk çağlardan bu su akarsa temelimiz berrak ve kullanılabilir olur. Ama öyle bir parçalanmışız ki küçük küçük gölcükler inşa etmişiz zihin dünyamızda, tarih anlayışımızda. Öğrencilerin zihin dünyasında da bu var ve bir türlü öğrenciler bu küçük gölcükleri birleştiremiyor birbirine geçiş sağlayamıyor. Parçalanmış tarih anlayışıyla kokuşmuş olan küçük gölcüklerden istifade edemiyoruz biz.” (OTAD,5)

“Türkiye’de bir ideolojik parçalanmışlık var. Bu ülkenin iki tarihi var iki geçmişi var, birisi öyle bakıyor birisi böyle bakıyor. Bu ikilik ortadan kalktıktan sonradır ki

yani Türkiye’de gerçek anlamda bir akademik tarihçilik olur. Mesela Halil İncalcık, bilim tarihçisi Fuat Sezgin, başka ülkelerden Pakistan’dan Muhammed Hamidullah, Fazlurrahman, İran’dan Seyyid Hüseyin Nasr. Bunlar İslam ülkeleri dikkat edersen, batı ülkelerine gittiklerinde daha çok da Amerika’ya gittiklerinde neden orada dünya çapında birer isim haline geliyorlar da kendi memleketlerinde bu olmuyor? Demek ki burada problem bizim insanımızda değil. İnsan malzememizde değil. Bu ülkenin ideolojik yapısında. Aziz Sancar eğer Amerika’da olmamış olsaydı burada olsaydı bence hayatı boyunca Nobel’i göremeyecekti. Halil Hoca hep şunu söylerdi; ben eğer Amerika’ya gitmeseydim asla Halil İncalcık olmazdım.” (OTAD,6)

“Osmanlı tarihi söz konusu olduğu zaman; Türkiye’deki ağırlıklı muhafazakâr kitle ile diğerlerinin Osmanlı tarihine bakışı başka. Dilimlenmiş bir tarih var.” (TE,6)

OT3, siyasi bölünmüşlük karşısında kurumsal bir çatı olarak tarih eğitiminde iyileştirme için farklı sosyal bilim alanlarından isimlerin Türk Tarih Kurumu gibi kurumsal bir çatının altında ortak çalışmalar yapması gerektiğini söylemiştir, akademik tarihçilik ile popüler tarihçilik arasındaki bağın güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“Osmanlı tarihinin öğretimiyle ilgili çok bilinçli çok planlı bir organizasyon yürütmemiz gerekiyor. Akli başında tarihçilerin işte bunların içinde popüler tarihçilikle uğraşan arkadaşlarımızı da alabiliriz. Tarih disiplinin dışından bir sürü insanları da almak mümkün. Çünkü tarih dediğimiz şey komplike bir şeydir. Bununla ilişkili olduğu için insanın içinde olduğu her şeyi ilgilendirir kaçınılmaz olarak. Belki bilişimcileri, belki iletişimcileri vesaire almak üzere çalıştaylar tertiplemek lazım olduğunu düşünüyorum. Bunu da yapabilecek bence en iyi kurum Türk Tarih Kurumudur. Tarihin iyileştirilmesi ikincisi özellikle üniversitelerde tarih bölümlerindeki müfredatın gözden geçirilmesi ve ortak bir müfredat, ortak olmasa bile yönlendirmeci çoğu alanlarda dersler inşa edilmeli, yönlendirmeci bir müfredat politikasının uygulanması gerekiyor. Tarihçilerle, akademik tarihçilik yapanlarla ders kitabı yazarlarla, popüler tarihçilik yapanların çok hızlı bir iletişim iletişimlerini geliştirmesi gerekiyor. Eskiden ders kitaplarına yansıma daha geç oluyordu, günümüzde biraz daha hızlı olması beklenir ama ders kitaplarında gördüğümüzde bunların yansımadığını görüyoruz.” (OT,3)

Tarih öğretmenlerine “Osmanlı Klasik Dönem tarihini öğretiminin iyileştirilmesi adına sizce neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümleri aşağıda sunulmuştur.

Görüşmecilerden EÖ1-AL, EÖ2-AL, KÖ2-AL temel tanımlamaların öğretilmesi gerektiğini, önemli olanın tarih bilinci kazandırılması olduğunu söylemişlerdir. İdeolojik bölünmenin tehlikesine dikkat çekmiş, tarihin bütüncül olarak kabulü ile küresel ölçekte bir devletin, insanlığa kattığı değerin saltanat ve devletten bağımsız bir şekilde işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Tarih öğretimi sırasında siyaseten parlak dönemlerin kabul edilip, yine siyasi- askeri gerilemelerin öğrenme sürecini zorlaştırdığını söylemişlerdir. Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımı sırasında hoşgörü ile bağlantılı sosyal-kültürel konularının daha ağırlıklı vurgulanması gerektiğini söylemişler, tarihsel süreçte değişimlerin fark edilmesi gerektiğini de eklemişlerdir. KÖ1-AL ve KÖ2-SBL Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimi sırasında saray merkezli anlatımın ağırlığına, toplumsal tarihin eksikliğine dikkat çekerken, müfredatın dersin öğrenilmesini zorlaştıracak derecede yüklü olduğunu söylemiş, siyasi-askeri ağırlığa rağmen sosyal-kültürel tarihe daha çok yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğrencinin kalkıp, biz Osmanlıyız demesi beni rahatsız ediyor. Çünkü Osmanlı bir hanedan adıdır, bir devlet adıdır. Bir ırk adı değildir. Hala bunu algılayamıyor. Bir de şöyle bir önyargı var gerek öğrencide gerekse dışarda. Osmanlıya taraf mısın özellikle şu siyasi trendlerden ötürü değil misin? Ben Gökürk’e taraftar olduğum kadar Osmanlıya’da taraftarım. Bu benim tarihim. İyisiyle- kötüsüyle, eğrisiyle-doğrusuyla. Muhteşemliğiyle de son dönemdeki zaafıyla. Şimdi mesela Mısır’ı fethederken çok iyi ama Mısır’ı kaybederken iki cümleyle 1881’de İngilizler girmiştir. Hani şaşamız bitiyor bir boyun büküklüğümüz başlıyor ya. Buralarda sıkıntı yaşıyoruz.” (KÖ2-AL)

“Yani ben bir kere ben tarih ezberlenmesine karşıyım. Önemli tarihler dışında her savaşın tarihini de vermemeye çalışıyorum. Ezberden öteye gitmiyor önemli olan tarih bilincinin alınması olunması gerekiyor. Evet, temel tanımların bilinmesi lazım kadı, divan-ı hümayun ne bileyim hadi böyle toplumdaki sıradan diğer işlerle ilgili olarak ayrıntılı kişileri geçelim vezir azam daha sonra sadrazam dendiğinde nişancıyı bilsin daha sonra çünkü temel kavramları bilmesinde fayda var. Yeniçeri iyi, güzel yükselme devrinde. Yeniçeri fırtına gibi esmiştir ama duraklama devrinde ne olmuştaki bu adamlar bu hale gelmiş? Bu sefer öğrenci diyor ki ya her şeyi karşı çıkmışlar bunlar yaramaz adamlar. En çok vurgulanması gereken şey bir kere

Osmanlı devleti dediğimiz zaman Osmanlı devletinin dünyaya bakış açısı ya o olmalı insanı yaşat ki devlet yaşasın mantığı.” (EÖ1-AL)

“Siyasi tarihten çok ardındaki olayları inceleysek daha iyi, verimli olacak. Yoksa savaşa gitmişsin şunu yapmışsin şu kadar yüz bin kişiyle gittin şuaraları aldın buraları aldın meselesi olmaması gerekir. Yani o insanlara ne kattığımız, o medeniyete ne kattığımız bunlar daha vurgulanması gerekir. Yoksa gitmişler buradan Viyana’ya kadar veya Afrika’yı fethetmişler falan bu o kadar önemli değil yani buraya ne götördükleri önemli. Ama bunu bir saltanatla bir devletle bağdaştırmamak gerekir. Yani bu devlet dünya kültürüne, ülkesine ve çevresine ne kattığı önemlidir. Buna dönük bir ders planı yapılmasını daha doğru bulurum.” (EÖ2-AL)

“Anlattığımız kültür tarihi derken saray ve çevresinin biraz daha kültür tarihini anlatıyoruz. Kaynak çok da yok aslında o yüzden çelişki orda başlıyor. Çocuklarda sanıyorlar ki tüm toplum saray ve çevresindeki gibi yaşıyorlar. Tüm kadınlar öyle giyiniyor öyle yaşıyor. Rahat herkes işte güzel eğitim alıyor saray ve çevresinde. Gerçekten güzel eğitim alıyor şehzadeler, kızlar ama aynı şey toplumda yok.” (KÖ1-AL)

“Müfredatı yetiştirmemiz gerekmezse biraz bize boşluk verseler daha belki geniş alan olsa daha iyi olur. O kadar ayrıntılara dalıyoruz ki; ilmiyeye, kalemiye ya da başka şeye böyle kaba bir taslak kalmıyor çocukların kafasında neydi bilmiyor ama ilmiyeyi kalemiyeyi ezberliyor. Oysaki Nedir bu devlet? Ruhu nedir? Nasıl bir devlettir? Nasıl yaşar? İnsanlar nasıldır? İnsanların devletle ilişkisi nasıldır? Devletin yapısı nasıldır? Osmanlı insanı nasıldır? Osmanlı insanı nasıl yaşarmış? Gündelik yaşamları nasılmış? Onları biraz vurgulamaya çalışıyorum. İnsanların birbirleriyle ilişkilerini o sosyal hayatı anlatmaya çalışıyorum daha çok. İşte savaşlar zaten bol bol anlatılıyor da gündelik yaşamı biraz vermeye çalışıyorum.” (KÖ2-SBL)

Tarih dersi öğretim programının yoğunluğu ile bağlantılı olarak ders süresinin kısalığı da öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. KÖ2-SBL ve EÖ1-AL bu konuya dikkat çekmişlerdir. Diğer görüşmecilere katılan EÖ-İHL bunun yanında Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde menkıbe ve kıssadan hisse hikâyeci anlatımın dikkat toplamaya, dersin öğrenilmesine, şuur kazanılmasına fayda sağladığını söylemiştir. Bu bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Yoklama en son vakit kalırsa yoklama yapıyorum. Çünkü ders yetişmiyor. Vakıit kaybı gibi oluyordu çünkü dersi anlatıyorum değęrlendirme amaçlı birkaç soru sormadan çıkarsam bu sefer yine havada kaldığını düşüneceğim.” (EÖ1-AL)

“Tarihi anlatma değıl de biraz olayın idrak ettirme şuur kazandırma mantığıyla yapmamız lazım. Yani bir konuyu anlattınız; son demde alınması gereken bir dersten bahsedilmiyorsa bir anlamı kalmayabiliyor. Öğrenci menkıbe anlatılmasını çok istiyor ama biz cüzi anlatıyoruz. İşin enteresanı öğrencide velide hocam menkıbelerle anlatsanız falan iyi güzelde konuları kim anlatacak diye düşünüyoruz. Dolayısıyla anlatıyoruz zaman zaman ama bazen veya bir şekilde zamanı geldiği halde anlatamayabiliyoruz çünkü anlatırsak konu gidecek. Öğretmen, hem öğretme, hem “tarih show” yapmalı.” (EÖ-İHL)

Görüşmecilerden EÖ3-AL ve KÖ1-SBL, Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde eş zamanlılığın önemini vurgulamışlar, karşılaştırmalı anlayışa değinmişlerdir.

“Osmanlı tarihini anlatırken tarihi senkronizasyon dedikleri şeylerden bahsediyorum. Reform, Rönesans, Sanayi İnkılabı, Coğrafi Keşifler bu tür. Tarih kitaplarında bu senkronizasyon fazla yok.” (EÖ3-AL)

“Geçiş çok iyi vermeniz lazım yani onu böyle eş zamanlılığı kullanarak. Yıkılışı 300 yıl sonra imparatorluğu nasıl verirsiniz ki? Avrupa’yla olan ilişkini görecekt. O günkü Avrupa’yla bugünkü Avrupa ya da işte klasik dönem haritasıyla işte daha sonraki dönem 19.yüzyıl meselesi gibi farkı verebilmek gerekli.” (KÖ1-SBL)

SONUÇ

Ulus devletlerde ihtiyaç duyulan, devlet yöneticilerinin hedefleriyle uyumlu ortak bir tarih bilincinin gelişimi ile oluşacak ortak bir geçmiş ve gelecek algısıdır. Bu durum eğitim, kültür, dil politikalarının yanı sıra tarihyazımı ile tarih öğretimi alanlarının devletin kontrolü altında bulundurulmasına, ulusal amaçlara hizmet edecek bir resmi tarih anlayışının kurgulanmasına ve kurumsal altyapısını oluşturmaya yönelik politikaların etkin olmasına sebep olmaktadır (Turan, 2019, s. 627). Tarih öğretimi ve tarih bilinci devlet ideolojisinin, eğitim kurumlarında yani devletin kullandığı ideolojik aygıtlar eliyle tesis ediliyor olması bakımından önemlidir (Usta, 2013, s. 36). Bu süreçte, tarihe dair yapılan ideolojik yorumlarla tarihsel gerçekliğe uyma kaygısı olmaksızın yaşanan zaman açıklanır ve gelecek ise öngörülür. Bu şekilde ortaya çıkan sonradan inşa edilen tarihi bilgi bir referans kaynağı olarak da kullanılır (Gutek, 2006, s. 172; Şimşek, 2012, s. 85). Okullarda tarih dersleri geçmiş olayların tarafsız yorumlarının aksine geçmişi bu günün tercihlerini, hedeflerini ve inanışlarını doğrulayacak şekilde yansıtan bir yanlılık içermekte (Blatz ve Ross, 2015, s. 282; Turan, 2019, s. 627) ve oluşan bu anlayışla yoğrulan tarih anlatısının toplum içinde en önemli bilgi yayılım noktası haline gelmiştir.

Resmi tarihin öğretilmesiyle yeni nesillere devletin kültürel yapısı, tarihi sürekliliği, kurulu düzenin esasları ve anlam dünyası vb. aktarılmaktadır. Böylece toplumdaki kolektif bellek güçlendirilmekte, düşünce, davranış ve tutumlarda türdeşlik sağlanmakta ve içinde yaşanan zamana ve mekâna aidiyet bağı kurulmaktadır. Bu süreç sonunda belirlenen kimliğe sahip olan birey geçmişe bakarak bugünü anlamlandırır ve zihninde yeniden üretir (Bostancı, 2005, s. 54). Bu şekliyle de siyasi iktidarın toplumsal bellekte yer almasını istediği her türlü değer, olumlu ve olumsuz yargı ve toplum yapısı içinde var olan ötekilere dair imgeler planlı, hedefli ve programlı bir şekilde ders kitapları vasıtasıyla öğrencilere aktarılmış ve makbul vatandaşlar hedeflenir (Yıldırım, 2014, s. 53). Bu tarz bir gelişim, Türk tarih öğretiminde Cumhuriyet dönemi boyunca hâkim tarihçilik anlayışıyla birlikte tarih dersi öğretim programlarında ve ders kitaplarında değişim, konuya verilen ağırlık, önem ve önceliklerin değişmesi şeklinde kendini göstermiştir (Turan, 2019, s. 628).

Osmanlı Klasik Dönem tarihi, ülkemizde Cumhuriyet dönemi boyunca gelişen tarihyazımı ve tarih öğretimi sürecinde benzer bir şekilde değerlendirilmiştir. 2000’li

yıllarda, Avrupa’da ağırlıklı olarak ders kitaplarındaki düşman söyleminden vazgeçilmiş, çok kültürlü bir yapının oluşumu söz konusu olmuştur. Türkiye özelinde, söz konusu yaklaşımlar kısmen etkili olmuş, hâkim iktidarın “Yeni Türkiye” kavramı ile birlikte gelişen “Yeni Osmanlıcılık” anlayışının etkileri okullarda Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde, tarih ders programları ve tarih ders kitaplarında ortaya çıkmıştır.

Osmanlı Klasik Dönem tarihi konularına ilişkin öğrenci ilgisine ilişkin tarih öğretmenlerinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; tarih öğretmenleri, öğrencilerinin ilgisinin yoğun olduğunu söylemişlerdir. Bu yoğun ilginin altında yatan sebepleri sıralarken; içinde bulundukları yaş durumunun, ders kitaplarında var olan konu içeriğinin, Osmanlı devletinin kuruluşu ve yükselme dönemi diyebileceğimiz 14. ve 16. yüzyıllar arasında elde ettiği askeri zaferlerin etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar, ilgili alanyazında daha önce yapılan çalışmalar ile benzerdir. Tekeli’nin (1998) bulgularını paylaştığı lise öğrencileri arasında yapılan Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması’nda öğrenci ilgisinin Osmanlı Tarihinde yükselme dönemi ve fetihle ilgili siyasi merkezli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulusoy (2009) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin siyasi tarih konularını öğrenmekten hoşlandıklarını ve savaş konularını işlemekten sıkılmadıklarını ifade etmiştir. Büyükboyacı’nın (2013) gerçekleştirdiği araştırmaya göre, öğrenciler, geçmişteki kısıtlı imkânlarla kazanılan savaşları, güçlerinin bitti dendiği bir anda milletin tekrar nasıl canlandığını ilginç bulmaktadır. Safran (1999) üniversite öğrencileri arasında yaptığı Osmanlı imajı çalışmasında katılımcıların büyük oranda yükselme dönemine ilişkin olumlu tutumlarını yansıttıklarını ifade etmiştir.

Tarih öğretmenleri, tarih dersinde informal veri kaynağı olarak öğrencilerinin okunan kitaplardan, izlenen dizi-filmlerden öğrencilerin etkilenip merak ettiklerini ve oldukça fazla soru sorduklarını söylemişlerdir. Gelen soruların daha çok magazine kayan ve öğrencilerin ders kitaplarında pek rastlamadıkları sosyal-kültürel süreçlere ilişkin olduğunu paylaşmışlardır. Yanlış anlamaların önüne geçmek için de dizi ve filmlerin kurgu olduğu konusunda, öğretmen görüşmecilerin bir anlatım çabası olduğu görülmüştür. Okul dışında gerçekleşen bilgi akışında, popüler kültürün etkisini ve bireyler üstünde oluşan imajları (Ulusoy, 2018; Şimşek Ed., 2019; Özgültekin, 2019; Güler, 2019, Zenginbaş, 2021) incelemişlerdir. İlgili çalışmalar bağlamında elde edilen sonuçlar, tarih öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen sonuçlar ile

uyumludur. Kaya ve Demirel'in (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin tarihteki özel ve mikro konulara daha fazla ilgi duyduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda tarih dersi içerisinde özel, ilginç, merak uyandıracak konulara yer verilmesi öğrencilerin derse karşı meraklarının uyanmasına, derse karşı tutumlarının olumlu yönde etkilenmesine olanak tanımıştır. Kaya (2018) öğrencilerin günümüze yakın döneme ait konulara, medyatik ve popüler konu alanlarına daha fazla ilgi duyduğu bulgusuna ulaşmıştır. Büyükboyacı (2013), sosyokültürel konuların daha kolay anlaşıldığını öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenme isteği uyandırdığını ifade etmiştir.

Öğretmenler görüşmelerde, Osmanlı devletinin savaş kaybettiği, siyasi-askeri bir gerileme içinde olduğunun ders kitaplarında ifade edildiği 17-19. yüzyıl dönemine karşı var olan öğrenci ilgisizliğine de dikkat çekmişlerdir. Osmanlı Klasik Dönemine olan yoğun ilginin üniversite sınav kaygısı, okul sınavları sebebiyle azaldığını da eklemişlerdir. Tarihsel dönemler ve geçişler konusunda öğrencinin zayıflığına, eş zamanlılığın kitaplarda olmadığına vurgu yapmışlardır. İlgili alanyazına bakıldığında, öğrencilerin yoğun siyasi olay içeren, kronolojik olmayan, kendilerine karışık gelen dönem ve konuları anlamakta zorlandıklarına ilişkin sonuçlar vardır. Öğrenciler somutlaştırdıkları olayları daha kolay öğrenmekte ve materyali bulunan, yenilikçi yöntemlerin uygulandığı içeriğin, öğrenci tarafından anlaşılmasının daha kolay olduğu görülmüştür (Ulusoy, 2009; Kaya, 2014; Turan, 2015). Siyasi tarih anlatısı yüksek olan konuların ve ders kitaplarında var olan yabancı dilden tanımlama ve kavramlarının öğreniminin zor olduğu (Köse ve Yıldız, 2012; Buldum, 2012) ortaya konulmuştur. Üniversite sınavında tarih dersinin etkisinin düşük olmasının öğrenci ilgisizliğine sebep olduğunu Demircioğlu (2009) tarih öğretmenleriyle yaptığı bir çalışmada ortaya koymuştur. Tekeli'ye (1998) göre, öğrencilerin tarihe duyduğu ilginin güncele ve kendi kimliğiyle ilişkilendirmesine bağlı olduğu ortaya konulmuştur.

10. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönemi hakkında ilgi, görüş ve bilgilerine dair bulgular değerlendirildiğinde, eksik bilgi ile yüksek ilgi göze çarpmıştır. Tarih öğretmenleri, öğrencilerin Osmanlı Klasik dönemine ilgisi ve ilgisizliğiyle ilişkili olarak resmi bilgi kaynaklarından sadece tarih ders öğretim programı ve ders kitaplarının değil kendilerinin de etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu durumu da kendi yetişmeleri ile ilişkili gördüklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak Aktaş (2011) 1980 sonrasında Türk-İslam sentezi etkisinin arttığına dikkat çekmiştir. Tekeli (1998) siyasi-askeri

temelli, Müslüman Türk merkezli yaklaşımın sebebi olarak tarih öğretimindeki Türk-İslam Sentezci etkilerini göstermektedir. Öğretmenler, kendi yetişme dönemlerini de kapsayacak şekilde Türk-İslamcı anlayışın dolaylı etkisi altında olduklarını farkında olmadan ifade etmişlerdir. 1990-2010 arasında üniversiteden mezun olan öğretmenlerin büyük oranda bu etki altında olduğu düşünülebilir. Kimlik aktarımı konusunda öğretmenler kendilerini yeterli ve sorumlu görmektedirler. Aydın (2019) araştırmasında tarih öğretmenlerinin kimlik aktarımında kendilerini ve ders kitaplarını yeterli gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler, Osmanlı Tarihi'nde ilgi duydukları dönem denildiğinde en çok, "Fatih Sultan Mehmet ve İstanbul'un fethini" ifade etmişlerdir. Ardından daha az sıklıkla tüm okullarda tekrar edilen dönemler, "Yavuz Sultan Selim" ile batılılaşma sonrası ortaya çıkan "Lale devri" olmuştur. Öğrencilerin en çok vurguladıkları kavramlar "Türklük ve Müslümanlık", "Türklük", "Zafer", "Savaş" ile "Hoşgörü" olmuştur. Bu sonuçlara ilişkin, literatürde var olan çalışmalara bakıldığında; Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması'nın sonuçlarına göre, öğrencilerin tarihine ilgi duydukları ana başlıklarda ikinci sırada Osmanlı Tarihi gelmektedir. Konu bağlamında ise, Türklerin gelenekleri, değerleri, nitelikleri ile Müslümanlığın, Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türklüğün gelişim aşamaları önemli görülmektedir (Tekeli, 1998, s. 213). Kaya ve Demirel'in (2008) araştırmasına göre Osmanlı Tarihi, Cumhuriyet Tarihi'nden daha ilgi çekici bulunmuştur. Osmanlı tarihinde ise en fazla ilgi duyulan konular ise Avrupa'ya yayılma, askeri başarılar, gerileme ve çöküştür. Tarih derslerindeki konularla ilgili en fazla tercih edilen seçenek, "Müslümanlığın, Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türklüğün gelişim aşamaları", sonra da "Türklerin gelenekleri, değerleri, nitelikleri" olmuştur.

Osmanlı Klasik Dönemi devlet yönetimi için önemli olarak gördükleri kavramları sıralarken, "padişah ve sınırsız yetki" ile "sınırlı padişah yetkisi" gibi birbirine zıt kavramları sıklıkla kullanmışlardır. Bunun dışında "hoşgörü", "kişiye bağlı yönetim", "Allah korkusu", "Ordu", "Dini kurallar", "Örfi kurallar", "Sıkı kurallar", "Zaman içinde değişen kurallar", "Düzensizlik", "Ayaklanma" ile "Yavuz Sultan Selim" figürünü söylemişlerdir. Osmanlı Klasik Döneminde önemli gördükleri kavramları sıralarken ağırlıklı olarak "Padişah", "Din ve inanış", "Ordu" kavramlarını öne çıkarmışlardır. Araştırma konusu bağlamında doğrudan, öğrenci görüşleri kapsamında bir kavramsallaştırma literatürde bulunmamakla birlikte, az sayıda göze çarpan araştırmada

(Safran, 1999; Ulusoy, 2009) Türk-İslam sentezi merkezli, siyasi ve askeri temelli Osmanlı tarihi öğretimi vurgusu ve bunun öğrenciye yansması göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin, kronoloji bilgisinin zayıf olduğu, Osmanlı Tarihinde dönemler, denilince Osmanlı Klasik Dönemi, Lale Devri, Meşrutiyet devri gibi dönemlerin birbirinin içine geçtiği, karıştığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda, Metin (2011) öğrencilerin ders içeriğinde var olan durağan ve sık tekrarlanan tarihler ve dönemler hakkında yanılmadıkları ancak anlamsal ve fonetik olarak çağrışım yaptırabilecek kelime, sözcük, kavram ve isimler arasında da yanılgılara düşebildikleri görülmüştür. Tarihsel dil kullanımı sırasında kronolojik düşünemedikleri görülmüştür demektir.

Öğrenci ilgisi bağlamında sonuçlar değerlendirildiğinde devlet, padişah, inanç merkezli, siyasi-askeri temelli görüşler dikkat çekmektedir. Alanyazın değerlendirildiğinde bu sonuçlara ilişkin lise öğrencilerinin tarih konularına duygusal bir gözle baktıkları kendi kimliklerine yakın hissettikleri tarihi konulara daha fazla ilgi duydukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Kaya (2018) araştırmasında öğrencilerin, Osmanlı Devletinin siyasi başarılarını bir öykünme, gururlanma vesilesi olarak gördüğünü söylemiştir. Ulusoy'un (2009) çalışmasında Osmanlı Devleti'nin başarılı olduğu dönemlere yönelik öğrenci ilgisinin yüksek derecede olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lise sonrasında, üniversitede de aynı ilginin devamı konusunda, Safran'ın (1999) çalışması Osmanlı tarihine bakışı göstermesi bağlamında önemlidir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Osmanlı Devleti'nin Türk'ün gücünü dünyaya duyurmuştur yargı cümlesine katıldıkları gözlenmiştir.

Öğrenci bilgisi bağlamında, Osmanlı Klasik Döneminde bilginler konusunda, ağırlıklı olarak Takiyüddin-Rasathane, Evliya Çelebi-Seyyah, Mimar Sinan-mimari, Piri Reis ve Barbaros-Haritacılık, Hezarfen, Lagari-Galata uçuşu ifadeleri ile bilim insanı-İlgili alan eşleştirmesi yapmıştır. Birden fazla öğrenci hatırladıkları bilgin ismi olmadığını söylemiştir. Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi'nden seçili görüşmeciler, Osmanlı Klasik Döneminde bilginler konusunda, az sayıda isim saymışlardır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretilen ders içeriği aynı olmasına rağmen farklı kazanımların olduğu, lise türlerine göre öğrenim çıktılarının farklılaştığı göze çarpmıştır. Büyükboyacı'nın (2013) araştırmasının sonuçlarında öğrenciler geçmişte kısıtlı imkânlarla yapılan tarihi eserlerin günümüze kadar nasıl ayakta kaldığı ve birçoğunun en

az şuanekiler kadar sağlam oluşu öğrencilerde şaşkınlık yaratmaktadır ifadeleri ile de örtüşmektedir. Kazanımların okul türlerine göre farklılaşması kapsamında daha önce yapılan çalışmalar dikkate alındığında, Çakar (2018) 10. sınıf düzeyinde tarih derslerinde kavram ve terimlerin öğrenilmesine ilişkin araştırmasında, en iyi tarihsel kavram öğrenilme sürecininin sınavla girilen liselerde elde edildiği görülmüştür. Ayrıca kavram ve terimlerin günlük hayata kullanılmıyor olmaları ve birçoğunun günümüz Türkçesinde sıklıkla kullanılmıyor olmaları öğrenme oranındaki düşüklüğün en önemli sebebidir demiştir. Akınoğlu ve Arslan'da (2007) gerçekteşen çalışmalarında öğrencilerin eski Türkçede kullanılan, kavramları öğrenmede öğrencilerin güçlük çektiklerini tespit etmişlerdir.

Osmanlı Klasik Döneminde yapılmış sanat eserleri konusunda görüşmeciler farklı okul türlerinde cami, saray, türbe, han, hamam, kervansaray, medrese, kütüphane, külliye, kaleleri hatırladıklarını söylemişlerdir. Tüm okul türlerindeki katılımcılar, Mimar Sinan'dan bahsetmişler ve sanat eseri olarak 19. yüzyıl saraylarını sıralamışlardır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden seçili görüşmeciler, Osmanlı Klasik Döneminde yapılmış sanat eserleri için diğer okullardaki görüşmecilerden farklı olarak kitap, hat, minyatür, ebru sanatından bahsetmişlerdir. Görüşmecilerden birisi de heykelcilik demiştir. Görüşme yapılan okulda öğretmen bu konuda özel ilgisi öğrenci görüşlerine yansımıştır.

Akınoğlu ve Arslan (2007) öğrencilere yöneltilen tarih dersinde hangi kavramları anlamakta güçlük çektikleri sorusuna, tarihleri tam olarak hatırlamadıklarını belirterek bunun nedenini ise tarihlerin ezbere dayanıyor oluşuna ve tarihi olayların çok fazla olmasına bağlamışlardır. Dönemsel karmaşa yaşanması ve Osmanlı Klasik Dönemi sanat eseri denildiğinde yakın dönemlerden örnek verilmesi de öğrencilerin yaşadığı karmaşa ile tarih dersine verilen önemle ilgili görünmektedir. Hayta vd. (2016) araştırmalarında, öğrencilerin tarih bilincinin orta düzeyde olduğu, tarihsel mekâna ilgisinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit etmiştir. Tarihsel mekâna ilgisi olan öğrencinin de tarih bilinci ve tarihe ilgisi arasında anlamlı bir fark olup, tarihsel mekâna ilgisi yüksek olan öğrencinin, tarih bilinci ve tarihe ilgisi de yüksektir sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alanyazında yapılmış araştırmalarla örtüşen sonuçlarda öğrencilerin mimari konusunda yeterli bilgileri olmamasına rağmen Mimar Sinan ve eserlerine var olan ilgisi, bilgisi makul görünmekte ayrıca ilgili döneme ilişkin yüksek beklenti ve hayranlık içermektedir.

Osmanlı Klasik Döneminde hoşgörü denildiğinde, din-dil-ırk ayrımı yapmaksızın toplumsal eşitliği anladıklarını söylemiş “yargıda adalet”, “düşük vergi” gibi kavramları sıralamışlardır. Millet kavramı denildiğinde ise Osmanlı halkını ve devletin millet ayrımcılığı yapmamasını anladıklarını ifade etmişler, hoşgörünün devletin uzun ömür yaşamasında etkili olduğunu söylemişlerdir. Bunun altında yatan sebepleri sıralarken de toprak genişliği, padişahlar ile halifeliğin etkisini önemli gördüklerini söylemişlerdir. Sosyal Bilimler Lisesi’nden görüşmecilerden birisi ise Osmanlı ırkı demiştir. Bu sonuçlar kapsamında, siyasi ve askeri merkezli düşüncelerin, özgücü ve etnik merkezli Osmanlı Tarihi öğretimi yapıldığını hatra getirmektedir. Bal (2011) çalışmasında tarih öğretiminin sadece Türk, Osmanlı tarihi ağırlıklı ekseninde düşünüldüğünü, Esmen (2020) ise Türk tarihçiliği genel anlamda içe kapanık tek tip bir hat takip ettiğini ortaya koymuştur.

Osmanlı Klasik Dönemi ekonomisi için önemli olarak gördükleri kavramları sıralarken; “Güçlü ekonomik ve idari düzen”, “Vakıflar, vergi”, “Ticaret”, “Tımar sistemi”, “Tarım ve toprak düzeni”, “Savaş tazminatları”, “Ganimet”, “Kapitülasyon ile yönetilen denge politikası” ve “Kapitülasyon ile çöken ekonomi” kavramlarıyla cümleler kurmuşlardır. Bu sonuca göre, Osmanlı 19. yüzyıl gelişmeleri ve ekonomide Batı üstünlüğü Klasik döneme dayandırılarak tarihsel kavram ve dönemler karışmıştır. Öğrencilerin kavram, dönem yanlışlarına araştırma sonuçları ve literatür kapsamında yukarıda dikkat çekilmişti. Osmanlı Klasik Dönemi ekonomisinin anlaşılması konusunda (Ülgener, 1981; Şimşek, 2009; Genç, 2014; Cantimer, 2015) çalışmaları olması gereken perspektifi göstermesi ve ders kitaplarına yansıyan durumun değişimine dikkat çekmesi bağlamında önemlidir. Elde edilen sonuca göre ortaya çıkan kavramsal karşılık daha önce yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile uyumlu görünmektedir. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalarla alana katkı sağlanması öğrencinin kavram yanlışlarının önüne geçecektir.

Osmanlı Klasik Döneminde ordu denildiğinde, “Oturmuş düzen”, “Dünya genelinde güç ve egemenlik sağlayan mükemmel yapı”, “Savaş taktikleri”, “Pençik”, “Devşirme”, “Yeniçeri”, “Tımarlı sipahi”, “Taraf tutma”, “Fitne-fesad ve kutuplaşma”, “İsyan”, “Genel gerileme içinde zamanla değişen güç kaybeden ordu” gibi kavramlarla anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre de kurulan bir aidiyet etkisi kendisini göstermektedir. Öteki merkezli bir yaklaşım ile siyasi-askeri merkeze olan hayranlık dikkat çekmektedir.

Osmanlı Klasik Döneminde eğitim denildiğinde günümüze göre daha verimli çalışan bir mesleki eğitim ve öğretimi anladıklarını söylemişlerdir. Eğitim kurumu olarak, medrese, tekke ve Enderun'u saymışlardır. Anadolu İmam-Hatip Anadolu Lisesi'nden seçili görüşmeciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden seçili görüşmeciler Osmanlı Klasik Döneminde eğitim denildiğinde, daha çok dini eğitimi anladıklarını söylemişlerdir. Farklı dinler için farklı eğitim kurumlarının var olduğunu söylemişlerdir. Okullar arasında farklı görüşlere dair bir bilgi olarak, Sosyal Bilimler ve Anadolu lisesinden görüşmeciler medreselerin dini olmaktan çok ilmi olduğunu, Fatih'in medrese açtığını da eklemişler, devlete çalışan kazandırmaya dönük olduğunu, ilk medresenin Orhan Bey zamanında açıldığını da eklemişler, eğitmenliğin babadan oğula devreden bir sistem olduğunu söylemişlerdir. İlginç bir tespit olarak da devrin eğitim sisteminin insanları yeteneklerine göre ayırdığını, günümüze göre daha iyi çalıştığını ifade etmişlerdir. Günümüz de var olan sorunların giderilmesi bağlamında geçmişe öykünme söz konusudur ve günümüze göre daha iyi çalışan bir sistemin varlığına inandıklarını ifade etmişlerdir. Anadolu İmam-Hatip Lisesinden bir öğrenci eğitim sistemi içinden çıkan devşirme vezirler ile ilgili şüphelerinden bahsetmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinden iki öğrenci görüşmeci de devşirme sistemini güvenilir bulduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, gündelik siyasi politikaların okullarda tarih öğretimine ve öğrencilerin zihinlerine yansımaları ile ilişkili görünmektedir. Benzer bir sonuç, Safran ve Tekeli'nin araştırmalarında vurgulanmıştır. Bu çalışmalarda, Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışında azınlıkların büyük payı vardır yargı cümlesine katılımcıların büyük çoğunluğunun katıldıkları gözlenmiştir. Formel eğitim içinde öteki figürünün genellikle olumsuzlanmasıyla (Tekeli,1988; Safran, 1999) ilişkili olarak değerlendirilmiştir.

Hatırda tutulması gereken bir diğer önemli durum, Osmanlı'nın çok uluslu bir imparatorluk olduğu gerçeğidir. Öğrenciler ağırlıklı olarak ulus devlet refleksleri ile düşüncelerini belirtmişlerdir. Tarihi inşa ederken bir ulus devlet olunmasına rağmen, Osmanlı'ya öykünme kendi içinde tutarsız bir durum ortaya çıkartmaktadır. Copeaux'de (2000) ifade edildiği gibi, Türk tarih öğretiminde var olan geniş zaman ve mekân sorunu gibi Osmanlı tarihi öğretiminde de imparatorluk ve ulus devlet çelişkisi geliştirmesi yönüyle göze çarpmaktadır. Toplumun tarihe yüklediği misyon çerçevesinde, yaşanan tüm sorunların Osmanlı'dan kaynaklandığı yada Osmanlı tarihine bakılarak bu sorunların çözülebileceği yanılgısı göze çarpmaktadır. Ulus devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nde,

Osmanlı politikalarının devam edebileceği yanılgısının var olduğu da düşünülebilir. Bu tip özgücü yaklaşımlar ile ilişkili araştırmalardan birisi olarak, Safran'ın (1999) üniversite öğrencileri üzerindeki çalışmasında, bugün Türkiye'nin, Osmanlı Devleti'nin yükselme dönemi'nde izlediği politikalara benzer uygulamalara ihtiyacı vardır önermesine, katılımcıların büyük çoğunluğu katılmaktadırlar. Bunun nedeni, tarih ders kitaplarında yükselme döneminden genellikle övgüyle söz edilmesi olarak görülmüştür.

Öğrenci görüşlerinden görüldüğü üzere, yakın tarihin penceresinden durağan bir geçmişin inşası söz konusudur. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bilgi düzeyi oldukça düşük ve genç bireylerin tarihe yüklediği anlam romantizm yüklüdür. Ancak tarih dersi öğretim programları ve tarih ders kitaplarında bu konuya ilişkin içeriğin azlığı öğrenme süreci içinde bir diğer önemli engel olarak görünmektedir. Öğrenciler, konu içeriği ile aidiyet kurmakta zorlanmaktadır. Osmanlı tarihinde gelişme kavramının toprağın büyümesiyle özdeşleştirilmiş olması ve buna bağlı bir altın çağ tanımlaması iynin geçmişte ve durağanda aranması sonucunu ortaya çıkarmakta, öğrencinin kendisini dünyadaki gelişme içine yerleştirmesi ve geleceğin olanaklarını algılayarak yönlendirmesi zorlaşmaktadır (Tekeli, 1998, s. 20). Bu sonuca ilişkin, ilgili alanyazında Araz (2008) Müslüman-Gayrimüslim ilişkileri üzerinden ders kitaplarını incelediği çalışmasında, Osmanlı Klasik Dönemi tarihi değerlendirmelerinde, 19. yüzyılda gelişen Tanzimat ve Islahat gibi farklı sebeplerle aksiyon alınan demokratikleşme ile ilgili süreçlerin tüm Osmanlı tarihi değerlendirmelerinde kullanıldığına dikkat çekmiştir.

Öğrenci bilgi ve görüşlerini okul türüne göre değişimi de önemli bir veridir. Sosyal Bilimler ve Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin bilgi düzeyleri, Anadolu İmam-Hatip ile Mesleki ve Teknik Eğitim Anadolu lisesinde okuyan öğrencilere göre daha iyi düzeydedir. Bunun sebebi olarak da sınavla girilen ve akademik başarıyı önceleyen durum etkili görünmektedir. Algılarının farklı olmasını ise geldikleri sosyal çevre ve okudukları okul ile de ilişkilendirmek mümkündür. Daha önce tarihsel dil kullanımıyla ilişkili yapılan bir çalışmaya göre (Metin, 2011) Sosyal Bilimler ve Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, İmam-Hatip Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu lisesindeki öğrencilerden daha üst seviyede bir tarihsel dil kullanabildiği görülmüştür. Cinsiyet bağlamında var olan fark ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal-kültürel içeriğe daha fazla önem vermesidir. Erkek öğrenciler siyasi- askeri içeriği daha çok beğenmektedirler. Hayta, Karabağ ve Yumak'ın (2016) tarihsel mekân ile ilişkili bir

araştırmalarında, cinsiyet farkı önemli bir sonuç olmuştur. Erkeklerin tarih bilinci daha yüksek seviyede iken, kızların sosyal-kültürel tarih ile ilişkili olarak tarihsel mekâna ilgisinin yüksek olduğu saptanmıştır Aynı şekilde Candan ve Koçer'in (2013) çalışmasında öğrenci görüşünü belirleyen unsurlar arasında cinsiyetin etkisi araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerin Osmanlı Klasik Dönem tarihinde kavram öğrenme süreçlerinde zorlandıkları göz önüne alındığında, ilgili literatürde belge eksikliği, bilgi yetersizliği, siyasal olayların fazlalığı, uzun bir zaman dilimini kapsıyor olması, konuların karmaşıklığı gibi etkenler sebep olarak gösterilmektedir. Ulusoy'un (2009) araştırmasında, öğrencilerin siyasi tarih öğrenmeye sıcak baktıkları, tekrarlardan sıkıldıklarını ancak kültür konularıyla birlikte dersin daha eğlenceli hale geleceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kaya ve Demirel (2008) Osmanlı Tarihi'nin kültürel yapısına daha fazla yer verilmesi gerektiği görüşündedir. Öğrencilerin söylemlerinden Osmanlı Devleti konularının içeriğinde toplumsal temaların ağırlıklı olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler özellikle Anadolu Lisesinde, sayısalcı öğrencilerin tarih dersine ilgisinin zamanla düştüğünü ifade etmişlerdir. Ulusoy (2009) araştırmasında öğrenci ilgisinin düşmesine bir sebep olarak sayısalcı öğrencileri örneklemiştir bunu da yoğun siyasi tarih anlatısı ile ilişkilendirmiştir.

Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerinin tarih dersleri ve tarih eğitimiyle ilgili görüşleri kapsamında olan sonuçlar değerlendirildiğinde; akademisyen görüşmecilerden tarihçiler, kimlik ve ideoloji merkezli tanımlamalar yapmışlardır. Bu bağlamda, Türk tarihi merkezli olarak değerlendirenler çok daha keskin söylemlerde bulunmuşlardır. Görüşmecilerde, ağırlıklı olarak, Türk-İslamcı düşünceye yakın görüşler etkin görünmektedir. Tarih eğitimcisi akademisyenler ise tarih derslerine tarih öğretimi odağından bakarak görüşlerini söylemişlerdir. Vurgun (2014) araştırmasında tarihçi akademisyenlerin daha çok sosyal amaçlara vurgu yaptıkları görülmekte iken, tarih eğitimcilerinin çalıştıkları alanın da tabiatı gereği disiplin içi amaçlara vurguda bulunduklarını söylemiştir.

Akademisyen görüşmeciler davranışçı, kronolojik temelli, hamaset yüklü, askeri-siyasi tarih anlatısını beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yerine ise kurumların gelişiminin kavranabileceği, tarihteki çok kültürlü yapının anlaşılabilceği,

endoktrinasyon temelli olmayan, tarihsel düşünme süreçleri ile örülü modern, yenilikçi öğretim yöntemlerinin uygulandığı yapılandırmacı bir tarih öğretimi önermişlerdir. İlgili literatürde (Yıldız, 2010; Bal, 2011; Başgönül, 2014; Özbaran, 2015; Kabapınar ve Yetiş, 2019) yaptığı çalışmalar bu sonuçlar ile doğrudan ilişkilidir. Kabapınar ve Yetiş araştırmalarında kanıt temelli ders öğretiminin bilginin kalıcılığına yaptıkları etkiye dikkat çekmişlerdir. Bal (2011) tarih öğretmeni adayları ve tarih öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde, tarih öğretiminde hamaset yüklü ve endoktrinasyon amaçlı öğretim modelinden var olan şikâyetlerini ortaya koymuştur.

Akademisyenler, öğrencilerin pedagojik durumlarının dikkate alınması ve sınav odaklı eğitim yapılmaması gerektiğini, tarih eğitiminin ayrıştırıcı değil birleştirici olması gerektiğini de söylemişlerdir. Siyasi- askeri anlatımın yoğun olduğunu, sosyal-kültürel tarihe yeterince önem verilmediğini, materyal kullanmanın artması gerektiğini, kronolojik anlatımdan uzaklaşmak gerektiğini söylemiş, Osmanlı'nın çok kültürlü yapısını anlamaktan uzak olduğumuzu, tarihsel düşünme süreçlerinin eksikliğini vurgulamış, tarihsel empatinin, kanıt temelli ve karşılaştırmalı öğretimin önemli olduğunu söylemişlerdir. İlgili literatürde dikkat çekici bir çalışma olan, Araz'ın (2008) çalışmasında Osmanlı'da Müslüman- Gayrimüslim ilişkilerinin ders kitaplarında katı karşıtlıklar içinde anlatıldığına dikkat çekmiştir. Aynı zamanda Osmanlı Klasik dönemi anlatısına, ilgili dönemden değil, 19. yüzyılın penceresinden bakıldığına ve Osmanlı'nın çok kültürlü yapısının bir masal gibi gerçekten uzak inşa edildiğine dikkat çekmiştir. Tekeli (1998) tarih derslerinin çağdaş değerlere büyük ölçüde kapalı olduğunu ifade etmekte ve bunun da öğrenilmesinin önünde büyük bir sorun oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu sorunları sıralarken de; geçmiş yüceltmesinin ön plana alınması, devletin kutsallaştırılarak bireyin özgürlük alanının geri plana itilmesi, ulusçuluğun etnik özellikler taşıyacak yorumlara sürekli açık tutulması, toplumsal dayanışmada tek merkezli etnik ve dinsel öğelerin öne çıkarılması, tehlikeli ötekiler yaratarak barışçı anlayışların gelişmesinin önünün tıkanmakta kullanılmasını ifade etmiştir.

Akademisyenler, saydıkları tüm eksikliklere rağmen tarih öğretmenin, öğretime bakışının önemine dikkat çekmişlerdir. Yıldız (2010) çalışmasında tarih öğretmeni tiplerinin sınıfa yansıyan tarih öğretimi süreçlerini olumlu veya olumsuz biçimde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Tarih öğretmeni görüşmecilerin çoğunluğu da Osmanlı tarihi anlatımı sırasında başvurulan dönemlendirmelerin oluşumunda siyasi-askeri

anlayışın etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişler ve sosyal-kültürel hayatın eksik olduğunu söylemişlerdir. Akademisyenler, tarih öğretmenleri için salt kimlik, kültür aktarımı ve vatandaşlık öğretimi düzeyinde tarih derslerini anlatmamalı, yerine yapılandırmacı anlayış kapsamında ortaya çıkan tarih dersi öğretim programları çerçevesinde tarihsel düşünme basamakları ve tarih öğretiminin disiplin içi amaçları çerçevesinde öğrencilerde tarihsel düşünme süreci geliştirilmelidir demiştir. Demircioğlu (2009) öğretmenlerin yenilikçi tarih öğretim metodlarına sıcak baktığını ve bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmak istediklerini ortaya çıkarmıştır. Hali (2013) tarih öğretmenlerinin tarih derslerini ağırlıklı olarak vatandaşlık temelli gördüklerini ve bu konuda ihtiyaç duyulan değişimlere dikkat çektiklerini ifade etmiştir. Tarih öğretmeni görüşmeciler, mevcut öğretim yöntem, materyal, içerik anlamında ders konularının aktarımını yeterli görmediklerini iletmişlerdir. Turan ve Hali (2015) tarihsel düşünme süreçlerinin öğrenci başarısını arttıracığına dair öğretmen görüşlerine yer verdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin materyal kullanımının önemine değindiklerine de dikkat çekmişlerdir. Kaya ve Demirel (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin tarih dersi içeriğini beğenmediklerini dile getirmektedir. Bu bağlamda tarih dersine yönelik öğrenci tutumlarını etkileyen üç temel faktör ortaya çıkmaktadır. Birinci faktör, ders kitapları, ikinci faktör öğretmenler ve üçüncü faktör derste kullanılan materyallerdir. Ancak, tarih öğretmenlerinin kendilerini öğretmen merkezli yaklaşım çerçevesinde önemli görüyor olmalarına rağmen Yıldız (2010) araştırmasında öğretmenlerin tarih dersinde ulaşılması gereken hedefler bakımından öğrenciler üzerinde fazlaca etkide bulunmadıkları anlaşılmıştır demiştir.

Tarihçi, tarih eğitimcisi, tarih öğretmenleri ve 10. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Klasik dönemine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; Akademisyen görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönemi için sınırlandırma yapmak istemişlerdir. Bu sınırlandırma da görüşmecilerin bir kısmı padişahlar ile değerlendirmek yerine 15. yüzyıl ile 17. yüzyıl arasında kronoloji temelli bir tanımlama yapmışken, bir kısmı da dönemselleştirmeye giderek kuruluş dönemi ile batılılaşmanın başladığı Lale devri veya Tanzimat dönemine kadar Osmanlı Klasik dönemini getirmişlerdir. Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim ile Kanuni Sultan Süleyman'ı kapsayan dönemi Osmanlı Klasik Dönemi olarak gören görüşmeciler de vardır. Bu sınırlandırmalarına gerekçe olarak kurumsallaşmanın, sanat ve mimarinin üst seviyede görülmesini ve Batılılaşma ile ortaya çıkan zihniyet değişimini

göstermişlerdir. Akademisyenlerden ikisi, bu tanımlamanın Halil İnalıcık'a ait olduğunu söylemiştir. Tarihyazımı ile ilgili literatür değerlendirildiğinde, (Hathaway, 1996; Tabakoğlu, 1998; Karpat, 2000; İnalıcık, 2003; Faraoqhi, 2003; Imber, 2006; Darling, 2006; Ergenç, 2013; Emecen, 2016) birbirinden farklı Osmanlı Klasik Dönem saptamaları yaptıkları ve sınırlar çizdikleri göze çarpmıştır. Araştırmanın bu sonucu, kavramsal çerçevede ifade edildiği gibi farklı dünya görüşlerinin, araştırma yöntemlerinin, farklı sosyal bilim disiplinlerinin ve farklı ekollere göre tanımlanan Osmanlı Klasik Dönemi sınırlarının tarih öğretiminin paydaşlarına yansımalarından ibarettir.

Farklı değerlendirmelerin sadece Osmanlı tarihçilerinden değil, tarih eğitimcisi ve Osmanlı tarihi dışında çalışan tarihçilerin de görüşleri olması dikkate değer bir şekilde Osmanlı Klasik Dönemine tarihçilik ve öğretiminde farklı bakıldığını ortaya koymaktadır. Akademik anlayış içinde farklı görüşlerin varlığı önemli olmakla birlikte tarih öğretiminin ulusal düzeyde yapıldığı ülkemizde tek bir tarih dersi öğretim programı ve ders kitabı üretimi yapıldığı da hatırlanmalıdır. Araştırmanın ilgili alanda ilk olduğu düşünüldüğünde, bu sonuca ilişkin literatürde bir araştırma sonuca ulaşılamamıştır. Alana katkı sağlayacak sonraki çalışmalarda, Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminin ortaöğretim okullarındaki paydaşları olan öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Tarih öğretmeni görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönemi denilince ağırlıklı olarak yükselme dönemini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Dört görüşmeci, kuruluştan itibaren Kanuni Sultan Süleyman dönemini kapsayan bir tanımlama yaparken, diğer dördü Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman dönemlerini kapsayan bir zaman dilimini ifade etmişlerdir. Osmanlı Klasik Dönemi yalnızca Kanuni Sultan Süleyman dönemi olarak değerlendiren bir görüşmeci ile kuruluştan Batılılaşma'ya kadar geçen dönemin ele alınması gerektiğini ifade eden bir başka görüşmeci de bulunmaktadır. Bu ifadelerini açıklarken de kurumsal yapı ile sosyal yapının standardize olduğu, muhteşem bir Osmanlı'yı anladıklarını vurgulamışlardır. Araştırmanın bu sonucuna göre ortak tarih dersi öğretim programı, ders kitabı ve planlara rağmen tarih öğretmenlerinin de farklı algı ve görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında Osmanlı Klasik dönemi için farklı tanımlamalardan yukarıda bahsedilmişti. Bu bağlamda öğretmenlerin farklı zaman

dilimleri tanımlamaları hem akademik eğitim durumları yani farklı üniversitelerde, fakültelerde aldıkları eğitim ile ilgili olduğu kadar, kendi sosyal çevreleri ve dünya görüşleri ile de ilgili görünmektedir. Pamuk (2014) bireyin kendini ait hissettiği kimlik ve aidiyetin, dünya görüşü ve tarihe bakışı konusunda farklılaşmaya sebep olduğuna dikkat çekmiştir.

Lise öğrencisi görüşmeciler Osmanlı Klasik Dönemi konusunda; okul türüne göre farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır. Anadolu Lisesinden görüşmeciler; yükselme, büyüme kavramlarına vurgu yapmışlardır. Anadolu İmam-Hatip Lisesinden görüşmeciler, kuruluş ve yükselme dönemini klasik dönem olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Sosyal Bilimler Lisesinden görüşmeciler, bilim, sanat ve mimari alanında kurumsallaşmış istikrarlı bir devlet sistemini anladıklarını söylerken, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi görüşmeciler de klasik tanımından durağanlığı anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle ilgili sonuca göre, okul türlerine göre farklılaşan değerlendirmelerin ortaya çıkması, Candan ve Koçer'in (2013) de gerçekleştirdiği çalışma ile desteklenmektedir. İlgili çalışmaya göre, öğrenci görüşünü belirleyen unsurlar arasında farklı okul türlerinin yanı sıra okulun bulunduğu çevre ile öğrencinin yetiştiği sosyal çevre de etkilidir. Zaman kavramının öğrenimine ilişkin Safran ve Şimşek'in (2009) araştırmasında çocuklarda zaman algısının gelişiminde okullaşmanın ve sosyo-ekonomik, kültürel durumlarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz (2010) dönem öğretiminin zorluklarına dikkat çekmiş, dönemselsel öğretim konusunda tarih alan bilgisi ve tarih öğretimi yeterliliklerinin önemine vurgu yapmıştır.

Tarihçi, tarih eğitimcilerinin günümüz çağdaş tarihçilik anlayışlarının tarih derslerine ve ders kitaplarına yansımalarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; çağdaş akademik bilgilerin lise tarih derslerine ve ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığını ifade etmişlerdir. Türkiye'deki tarihçilik anlayışının yetersizliğini vurgulamışlar, romantik yaklaşımların tarihçilik olmadığını da eklemişlerdir. Ülkede var olan ideolojik bölünmüşlüğün de ders kitaplarına ve tarihyazımına da yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Çalen (2013) tarihe ideolojik bakışın aynı geçmişe bakıldığında birden fazla tarihyazımı algısı doğurduğuna dikkat çekmiştir. Özbaran (1992) tarih öğretiminde Osmanlı tarihi yaklaşımının özgücü bir bakış açısına sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Turan (2017) resmi tarihin önemli bir aracı olan ders kitaplarının kendi ideolojik yönünü açıkça kabul

etmediğini ve milli olduklarını, didaktik açıdan doğru olduklarını iddia ettiğini dile getirmiştir.

Akademisyenler, analitik düşünme sürecinin önemsenmediğini, tarih yazımındaki metodolojik sıkıntıların devam ettiğini, tarihsel düşünme becerilerinin ders kitapları ve tarih derslerinde yeterince görülmediğini söylemişlerdir. Ders kitaplarının yetersizliği bağlamında alanyazında (Buldum, 2012; Yıldırım, 2014; Alaca, 2015) çalışmalarında tarih ders kitaplarının devrin iktidarının ideolojik yönelimine göre değiştiğini, çağdaş değerlerden uzak olduğunu ortaya koymuşlardır. Akademisyenler, pedagojik anlamda öğrencinin içinde bulunduğu yaş grubunun tarih öğretiminde var olan önemine dikkat çekmiştir. Çözüm olarak da kurumsal adım beklentilerini ifade etmişler, Türk Tarih Kurumu veya Milli Eğitim Bakanlığı gibi çatı kurumların çözüm için daha fazla çaba sarf etmesinin gerekli olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuçlara göre yaş gruplarının tarihsel içeriğe bakışı konusunda detaylı araştırmalar ihtiyaç duyulduğu görülebilir. Turan (2017) nitelikli ve yetkin bir tarih ders kitabı için uygulamalı metin inşa çalışmaları artmadıktan sonra bize uygun, etki gücü kanıtlanmış bir yazım metodu geliştirmek mümkün değildir demektedir.

Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerinin Osmanlı Klasik Dönem tarihi dersi öğretim programlarındaki durumuna ilişkin görüşlerine dair sonuçlar incelendiğinde; akademisyenler konunun öğretiminin katı kronolojik bir ağırlık ve konu sırası içinde verildiğini, içeriğinin yoğun olduğunu söylemişlerdir. Sosyal-kültürel, ekonomik anlatının düşük kaldığı, siyasi-askeri tarih ile ilişkili olarak vatandaşlık temelli ve hamaset yüklü yapısını vurgulamışlardır. Safran'ın (1999) çalışması, tarih öğretmen adayı ile öğretmenlerinin lise tarih ders programları hakkında yöntem ve içeriğinden memnun olmadıklarını, değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini, düşündüklerini söylemiştir. Tarih eğitimcileri buna ek olarak da bilgiden daha ziyade yöntemin önemine değinen modern öğretim yöntemlerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Senkronik tarih öğretiminin gerekliliğini, tarihsel düşünme basamaklarına uygun bir öğretim programının önemine ayrıca tarih dersi öğretim programında Osmanlı Klasik Döneminin Osmanlı Tarihi anlatısının yoğunluğuna rağmen, ders saati süresinin yetersizliğine de dikkat çekmişlerdir. Bal (2011) tarihçi ve tarih öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öğretim yöntem ve teknikleriyle tarih dersini çekici hale getirmenin gerekli olduğunu, öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkları önemseyen öğrenciyi

araştırmaya sevk eden bir tarih öğretiminin önemli olduğu, ders saatlerinin artması gerektiğini ortaya koymuştur.

Tarih öğretmeni görüşmeciler, arasında en çok ifade edilen sorun ders saatinin programın içeriğine göre oldukça yetersiz olduğudur. Çözüm önerisi olarak öğretmenler, ders saati eksikliği ve müfredat yoğunluğunu örnek göstererek, temel tanımlamaların öğretilmesi gerektiğini, önemli olanın tarih bilinci kazandırılması olduğunu söylemişlerdir. Literatürde, daha önce yapılan çalışmalar ile araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Tarih öğretimi üzerine çalışan yerli ve yabancı akademisyenlerde müfredatın tarih eğitimindeki önemini vurgulamakta ve müfredat üzerinde yeni eğitim anlayışları doğrultusunda değişiklik yapılmasını (Stradling, 2003; Şimşek, 2004; Safran, 2009) öngörmektedirler. Öğretmenlere göre tarih dersi öğretim programının içeriğinin yoğun olması, merkezi denetim mekanizmasının doğal sonucu olarak da programı yetiştirme zorluğu yaşıyor olmalarından bahsetmişlerdir. Tarih dersi öğretim programının eş zamanlılıktan uzak olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Avcı'nın (2018) araştırmalarına katılan öğretmenler müfredatta yer alan konuları yetiştiremediklerini bildirmişlerdir. Perihan'ın (2013) çalışmasında, öğretmenler tarih dersi öğretim programının geniş bir dönemi içine aldığı ve 2 saatlik haftalık ders süresinin yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Dinç (2004) öğretmenlerin tarih dersi öğretim programının sorunlu olduğunu ve yoğun olduğunu dile getirdiklerini ifade etmiştir.

Akademisyen ve öğretmen görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönemi tarihinin anlatımı sırasında hoşgörü ile bağlantılı sosyal-kültürel konularının daha ağırlıklı vurgulanması gerektiğini söylemişler, tarihsel süreçte değişimlerin fark edilmesi gerektiğini de eklemişlerdir. Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde ideolojik bölünmenin tehlikesine dikkat çekmişlerdir. Küresel ölçekte bir devletin, insanlığa kattığı değer, saltanat ve devletten bağımsız bir şekilde işlenmesi gerektiğini toplumsal tarihin eksikliğine dikkat çekerken, tarih öğretimi sırasında siyaseten parlak dönemlerin kabul edilip, yine siyasi-askeri gerilemelerin öğrenme sürecini zorlaştırdığını söylemişlerdir. Yıldız (2019) da sosyal-kültürel tarih içeriğinin arttırılması gerektiğine çalışmasında dikkat çekmiştir. Bal (2011) tarih öğretmenleri ve tarih öğretmen adaylarının tarih öğretiminde sorun olarak, ezbere dayanan tarih öğretimi, resmi tarihe dayalı yoğun bilgi aktarımına, tarih eğitimi'nin sadece milli değerleri kazandırma amacı olarak görülmesine dikkat çekmiştir. Akademisyen ve tarih öğretmeni görüşleri dikkate alındığında, benzer

iyileştirme önerileri göze çarpmaktadır. Ayrıca ideolojik bölünmüşlük iki görüşmeci grup tarafından ifade edilmesi yönüyle önemli görülmelidir. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalarla literatürün zenginleşmesi gerektiği fark edilmektedir.

Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerine göre Osmanlı Klasik Dönemini öğretmek için kullanılan yöntemlere ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; akademisyenler, mevcut durumu tanımlarken, işlevsel tarih bilgisi yerine ezbere dayalı bir eğitimin devam ettiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Dijital dünyanın imkânlarının tarih öğretiminde kullanılmasının önemine değinmiş, dizi, film ve çizgi filmler ile ders kitabına alternatif materyallerin, Osmanlı tarihinin zenginliklerinin sergilenmesinde çoklu bakış açısının önemini vurgulamışlardır. Tarihsel mekândan uzak bir tarih eğitiminin yanlış olduğunu söylemiştir. Görsel objelerin öneminden bahsederek, müze ve alan gezilerinin önemine değinmişlerdir. Karşılaştırmalı bir tarih eğitimi ve doğru tarihsel anolojiye ihtiyacın önemini, öğrenci merkezli eğitim, karşılaştırmalı öğretim ve tartışma yöntemi ve eleştirel düşünmenin öneminden bahsederek, ilgili becerinin öğrenciye kazandırılmasının önemini vurgulamışlardır. İlgili alanyazına göre (Tekeli, 2007; Öztaş, 2015; Altun ve Kaymakcı, 2016; Kabapınar ve Yetiş, 2019) tarih öğretiminde farklı yöntem ve materyal kullanılmasının tarih eğitimi süreçlerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklere uzak olduğunu ifade eden bir görüşmeci de olmuştur. Tarih eğitimcileri arasında öğretim materyallerinin derste kullanımının önemli olduğunu, ancak dönemsel ve siyasi merkezli bir tarih öğretimin sırasında kanıt temelli öğretimin zorluklarına dikkat çekilmiştir. Öğrenci merkezli eğitimin, aktif öğrenmenin özel okullarda daha rahat gerçekleştiğini de söylemişlerdir. Akademisyen görüşlerinden, yenilikçi tarih öğretim programlarına ilişkin literatür bilgisine sahip oldukları görünmektedir. Ancak ilgili literatüre göre, tarih öğretmenlerinin yenilikçi yöntemlere ilişkin bilgilerinin eksik olduğu (Demircioğlu, 2009; Bal, 2011) görülmüştür.

Öğretmenler yöntem denildiğinde, görsellerin öneminden bahsetmişler, ders içi etkinliklerin ilgi çektiğini ancak ders saatinin ve içeriğin uygun olmadığını söylemişlerdir. Ayrıca dilsiz harita gibi materyal kullanımına dikkat ettiklerini, öğrencinin dikkatini toplamak için ders içi etkinliklerde film ve slayt kullandığını ifade etmişlerdir. Ders saatlerini yetersiz buldukları gibi yaşanan şehrin tarihsel değerlerinin

geziler için yeterli olmadığını, gezi için izin sürecinin zorluğuna ve mevcut programı yetiştirme gibi zorluklarına dikkat çekerek saha ziyareti yapamadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı, ders anlatımı sırasında kendi kurguladığı etkinlikleri uyguladığını ifade etmiştir. Yöntem denildiğinde ağırlıklı olarak EBA'dan bahsetmişlerdir. Ders işleniş sırasında EBA'yı ve akıllı tahtayı kullandıklarını tarih dersi işlenişine katkılarını ifade etmiş, ders içerisinde işlerini kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar konusunda yeterli fikir sahibi olmadığı, geleneksel yöntemleri kullanmaya devam ettiği görülmüştür. İlgili alanda yapılan çalışmalarda benzer sonuçları görmek mümkündür. Demircioğlu (2009) çalışmasında tarih öğretmenlerinin bir kısmının tarihsel düşünme becerilerini bilmedikleri ve bu becerileri öğrencilere istenilen düzeyde kazandıramadıklarını ortaya koymuştur. Büyükboyacı (2013) tarih öğretmenlerinin klasik yöntemler ile ders anlattığına dikkat çekmiştir. Turan (2015) araştırmasında, öğretmenlerin tarih öğretimi çağdaş yöntemler kapsamında öğretmekten çok vatandaşlık merkezli bir öğretim olarak gördüklerini ifade etmiştir. Aynı çalışmada Turan, öğretmenlerin yeni öğretim programları yaklaşımı ve mantığı içerisinde öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre tarih öğretiminin gerçekleştirilmemesi gerekçesi olarak sınıf mevcutları ve ders saatlerinin yetersizliği ile okulların, sınıfların teknolojik alt yapı eksiklikleri gibi sorunları söylediklerini ifade etmiştir. Yıldız (2003) eğitimde kullanılan yöntemlerin klasik olması, teknolojinin sınıflara yansıtılmamasını sorun olarak ifade etmiştir. Tekeli (2007) eğitimin hem mekân hem zaman olarak sınıfın dışına taşması gerektiğini dikkat çekmiştir. Ulusoy (2009) araştırmasında öğrencilerin sadece ders kitabına bağlı kalınmasını istemediklerini, müze ve alan gezilerini önemli bulduklarını ortaya koymuştur. Şengül, Bircan ve Safran (2013) araştırmalarında tarihi olayların ve soyut kavramların daha iyi anlaşılabilmesinde bu mekân ziyaretinin önemine dikkat çekmiştir.

Tarihçi, tarih eğitimcisi, tarih öğretmenleri ve lise 10. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Klasik Dönemi öğretiminin kaynaklarına ilişkin görüşleri bağlamında sonuçlara göre; görüşmecilerden akademisyenler informal kaynakların önemine dikkat çekmişlerdir. Sözlü tarih, internette var olan bilgiler ve popüler kültürün ürettiği tarihsel bilgiden bahsetmişlerdir. Popüler kültür ögesi olarak sayılabilecek ürünlerin öğrencileri ve toplumu etkilediğini, merak uyandırdığını, ders kitaplarından çok daha etkili olduğunu, tarih ders kitaplarında eksik olan sosyal tarihi öğrenme konusunda bilgilenmeye katkı

yaptığını ifade etmişlerdir. Popüler tarih üretimi kaynağı olarak diziler, kitaplar ve sözlü tarihi önemsediklerini, bu ürünlerin, tarih algısını beslediğini ve değiştirdiğini, niceliğin arttığını ancak niteliğin eksik olduğunu söylemişler, tarihsel gerçeklikten kopuk olmalarını da eleştirmişlerdir.

Kurgu dahi olsa tarihsel gerçeklikten uzak kalmanın doğru olmadığını, tarihsel kurgunun fark edilmesi gerektiğini, tarih metodu bilen öğretmenler aracılığıyla var olan sorunların düzelebileceğini ifade etmişlerdir. Dizi-filmlerin kurgu olduğu konusunda, öğretmen görüşmecilerin bir anlatım çabası olduğu görülmüştür. Öğretmenler, televizyonlarda devam eden tartışma programlarında kullanılan ifadelerden sorular geldiğinden bahsetmişler ve bu sorular sayesinde öğrencide yeni bir anlayışın geliştiğini fark ettiğini söylemiştir. Öğretmenlerin yanlış tarihsel bilgiyi düzeltme çabası önemlidir. Çünkü ilgili alanyazında Akınoğlu ve Arslan (2007) öğrencilerin, öğretmenlerini tarihsel bilginin aktığı doğruluk kaynağı olarak gördüğü belirtmişlerdir. Öztaş (2015) araştırmasında ders içeriği kapsamında önceden hazırlık yapmak koşulu ile film-dizilerin tarih öğretimine yaptığı katkıya dikkat çekmiştir. Bal (2011) popüler tarih anlayışının etkisini vurgulamıştır. Literatür içinde (Aydın, 2018; Ulusoy, 2018; Güler, 2019; Özgültekin, 2019; Zenginbaş, 2021) yaptıkları çalışmalar ile edebiyat, gazete köşesi, film-dizi ve sinema gibi popüler veri üretim kaynaklarının toplumun değer yargıları ile tarihsel düşünce kapsamında yaptıkları değişimi sunmuşlardır.

Tarihçi akademisyenler, dizilerin gündelik siyaset çerçevesinde algıyı değiştirmek için yapıldığına dikkat çekmişler, yaygın etkisini de vurgulamışlardır. Sosyal medyanın yaygınlaşması ile sözlü kültürün değiştiğini, popüler kültür içinde sözlü kültür aktarımının da önemine dikkat çekmişlerdir. Bu ürünlerin toplum ile toplumun tarihi arasında bir bağ kurulmasına sebep olduğunu, sosyal hayat öğretiminde kullanılabileceklerini, geçmişe duygusal değil, eleştirel bakabilmenin önemini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, alanyazındaki bilgilerle örtüşmektedir. Tarihsel bilgi sadece okulda öğrenilmemektedir. Kaya ve Demirel (2008) araştırmalarında başta medya olmak üzere okul dışı tarih sunumları kurgusal özellikleriyle de olsa hayata, insana ve bugüne dair açıklamaları ile bu konuda okul tarih eğitiminin önündedir sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenciler, tarihsel kavramları okul dışında en çok evde ve yakın çevresinde öğrenmektedir. Akınoğlu ve Arslan (2007) çocukların kazandıkları

kavramların, fikir ve ideallerin, tutum ve becerilerinin temel kaynağının okul haricinde sosyal çevredir demişlerdir.

Tarihçi ve tarih eğitimcisi iki görüşmeci popüler kültür içinde sözlü kültür aktarımının önemine dikkat çekerken tarih ders kitapları ile uyumlu olmayan alternatif tarih anlayışına da dikkat çekmişlerdir. Tarih öğretiminde hassas konular olarak değerlendirilebilecek bu konuların ders kitaplarında objektif değerlendirmeler ve profesyonel yaklaşımdan uzak, eksik anlatının açığının sözlü kültür sayesinde kapatıldığını bunun da alternatif bir tarih öğretimi sorunu doğurduğuna dikkat çekmişlerdir. Günal (2016) araştırmasında, tarih öğretiminde karşılaşılan problemlerin biri olarak öğretmenlerin bazı hassas konuları tartışmak konusundaki çekincelerine dikkat çekmiştir. Tarih öğretmenlerinin işlerini kaybetme kaygısıyla tarih öğretimi sırasında tartışmalı ve hassas konulara yeterince yer vermediklerini belirtmiştir. Bu sonuç bağlamında öğretmenlerin hassas konuları nasıl anlatacaklarına dair bilgiye ihtiyaç duydukları ve iş güvencesi noktasında da desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Öğretmenler, ağırlıklı olarak ders hazırlığı sırasında kendi kaynaklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunları da özellikle derse hazırlık bağlamında değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Görüşmeciler, temel tarih kaynaklarını, kendi kütüphanelerini, ders kitabını, interneti ve dijital kaynakları kullandıklarını, EBA'dan istifade ettiklerini, dizi ve filmlerden faydalandıklarını söylemişlerdir. Ders kaynağı olarak sadece interneti kullandığını ifade eden öğretmen görüşmeciler de olmuştur. İlgili alanyazına göre, Akınoğlu ve Arslan (2007) tarih derslerinde materyal olarak harita, fotoğraf, belgesel, cd, slayt gibi araçların kullanılmasının tarihsel kavramların öğrenilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söylemişlerdir. Mintaş (2015) çalışmasında tarih öğretmenlerine göre tarih ders kitaplarındaki kavram ve içeriğin yetersizliğini ortaya koymuştur.

Öğrenciler ağırlıklı olarak interneti, tarih kitaplarını, ders kitaplarını, öğretmenlerini, aile ve arkadaş ortamlarını, bilgi kaynağı olarak gördüklerini söylemişlerdir. TV'ye çıkan tarihçileri ve kendi düşüncelerini bilgi kaynağı olarak gördüğünü ifade eden öğrenciler olduğu gibi, dizileri bilgi kaynağı olarak gördüğünü ifade eden öğrenciler de olmuştur. Ayrıca sosyal medya ile karşılaştırma sonrasında ortaya çıkan görüşlerin kendileri tarafından geliştirildiğini söylemişlerdir. Tarih oyunlarını ve minyatürleri bilgi kaynağı olarak gördüklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmenler de öğrencilerde bilgi kaynağı olarak

benzer ifadeleri kullanmışlardır. Akınoğlu ve Arslan'ın (2007) araştırmasına göre, öğrencilerin okul dışında en çok evde ve yakın çevresinde tarihsel kavramları öğrendiği söylenmiştir.

Öğrenciler Osmanlı Klasik Dönem tarihine ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını daha çok sosyal-kültürel bilgiye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Turgut (2011) öğrenci görüşlerine göre tarih ders kitaplarındaki bilgilerin yetersizliğini ortaya koymuştur. Kaya (2018) öğrencilerin, Osmanlı sosyal ve kültürel hayatını da merak ettikleri için bu döneme daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini söylemiştir. Bu durum ise, öğretmenlerin popüler kültür bağlamında şikâyeti olan öğrencilerin en çok sordukları soruların magazinél bilgi olması ile örtüşmektedir. Bu bulgular, ders içeriği anlamında siyasi-askeri merkezli program ve ders kitabının öğrencileri tatmin etmediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenciler tespitlerinde bilim, mimari, sosyal hayat içeriğinin zenginleşmesi gerektiğini, arşivlerdeki bilgilerin daha açık sergilenmesi gerektiğini, eş zamanlılık ve karşılaştırmalı bir aktarıma ihtiyaç olduğunu, saha ve müze ziyaretlerinin önemli olduğunu, sınav kaygısının öğrenmeyi etkilediğini daha çok görsellik olması gerektiğini, video ve film izlemek istediklerini söylemişlerdir. Perihan (2013) dijital dünyanın imkânlarından yararlanma bağlamında ders kitabında konularla bağlantılı internet siteleri önerilebilir, ders kitabıyla birlikte, kitaptaki anlatımlara uygun slayt ve belgesel film içerikli cd gibi materyaller öğretim ortamına aktarılabilir demiştir. Bal (2011) tarihsel kavram ve tarihte zaman unsurunun öğrenci zihninde kargaşalara neden olduğu sonucuna ulaşmış, tarihin diğer bilim dallarıyla sosyoloji, psikoloji, felsefe vs bağlantılı görülmemesi ya da dersin bu bağlamda aktarılmamasının eksikliğini vurgulamıştır.

Tarihçi, tarih eğitimcisi ve tarih öğretmenlerinin Osmanlı Klasik Dönemi ile ilgili ders kitaplarındaki duruma ilişkin görüşler bağlamında sonuçlar değerlendirildiğinde, akademisyenler, Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde ders kitabına bu derece anlam yüklemenin ve tek kaynak olarak kullanılmasının doğru olmadığını söylemişlerdir. Güncel bilgilerin de yeterince ders kitaplarına aktarılmadığını ifade etmişlerdir. Devrin siyasi eğilimlerinin ders kitaplarına yansıdığını, alan uzmanlığının eksik olduğunu, ders kitaplarının akademik temelden uzak olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuçlarla bağlantılı olarak, Akdağ'ın (2005) çalışmasında, ders kitaplarına dönük eski eleştirilerin devam

ettiğini, 1930’lu ve 1950’li yıllarda hazırlanan ders kitaplarında hâkim olan görüşlerin günümüz ders kitaplarına da bir kitaptan diğerine geçerek ulaştığını söylemiştir. Akademisyenler, ders kitaplarının eskiye nazaran daha iyi olduğunu ifade ederken metin-görsel uyumsuzluğunu, etkinliklerin sayısının az olduğunu vurgulamışlardır. Akademisyenler, ders kitaplarını görsel ve basım anlamında modern olarak tanımlanmış ancak metot ve yöntem bakımından eski olduğunu vurgulamışlardır. Turan (2017) çalışmasında ders kitabı üretiminde, tarih eğitimcilerinin ve bu konuda tecrübeli alan uzmanlarının katkısı önemine dikkat çekmiştir. Yoğun hikâyeci anlatımın, destansı masallar haline geldiğinde öğrenci tarihsel gerçeklikten kopmaktadır demiştir.

Öğretmenler, ders kitaplarının eskiye nazaran daha iyi olduğunu belirtmişler, Ders kitabının tek başına hiçbir zaman yeterli olmayacağını, Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımı sırasında içerik olarak yoğun ve konu anlatımında karmaşanın bulunduğunu, siyasi-askeri ağırlıklı olduğunu, ilgi çekmediğini, tarihsel dil kullanımının sorunlu olduğunu, okuma parçalarının verimli olmadığını söylemişlerdir. Metin (2011) tarihsel dil sorunları ile okuma parçalarındaki eksikleri öğretmenlerin kapattığına, tarihçilerin kullandığı tarihsel dili öğrenciye göre daha şeffaf hale getirenlerin tarih öğretmenleri olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin ders kitabı hakkındaki görüşleri olumlu değildir. İlgili alanyazında, Akınoğlu ve Arslan’ın (2007) tarih ders kitabı hakkında çalışmasında öğrencilerin tarih ders kitaplarını yetersiz, anlaşılmas ve sıkıcı bulduğunu belirtmiştir.

Akademisyenler, sosyal-kültürel tarihin, kişisel hikâyelerin arttırılmasına dikkat çekerek, siyasi-askeri tarihin ağırlığını eleştirmişlerdir. Sosyal ve kültürel tarihe az yer verilmesi sebebiyle ders kitaplarını yeterli bulmadıklarını söylemişlerdir. Ders kitaplarının mutlaka alan uzmanlarından oluşan bir kurulun denetiminden geçmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Konu seçimindeki sıralamayı ve Osmanlı Klasik Dönem tarihi temel konularının eksikliğini ifade ederek, bu durumun öğrencide Osmanlı tarih algısını yanlış yönlendirebileceğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlarla örtüşecek şekilde Akşin (1995) çalışmasında tarih ders kitaplarına yansıyan özdeşleştirmelere dikkat çekmiştir. Osmanlı-biz eşleştirmelerini ders kitapları üzerinden örneklerle açıklamıştır. Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde yakın dönemde meydana gelen değişimlerin ders kitaplarına yansımaları olarak Yapıcı (2021) çalışmasında ders kitaplarının yazıldığı dönemin iktidarının tarih yazım politikalarından kaynaklı düzenlendiğini, incelenen yakın dönem ders kitaplarında Osmanlı Devleti’nin yerilmediği, aksine Cumhuriyet dönemi ders

kitaplarına nazaran geç Osmanlı döneminin olumlu yönlerine dikkat çekildiğini söylemiştir. Çatar (2019) II. Abdülhamit merkezli yaptığı Osmanlı padişahı üzerine çalışmasında, günümüze yaklaştıkça padişah anlatısı daha olumlu yöne döndüğünü ortaya koymuştur. Turan (2017) ders kitaplarında görülen yaygın hatalardan birisi olarak kitap yazarlarının alan uzmanı olmaması ve bazen de olması gerekenden daha cesur olup net olmayan tezleri kesin doğrular gibi aktarabilmeleridir demiştir.

Ders kitabının tek kaynak olmadığını belirten akademisyenler olduğu gibi, tarih öğretmenleri de ders kitabının mevcut eksiklerinden dolayı birincil kaynak olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç ile doğrudan bağlantılı bir biçimde, Alparslan Demir, (2017) çevremde çok sayıda tarih öğretmeni var, hiçbirisi bu kitapları kullanmıyor tarih kitaplarının içi boşaltılmış durumda öğretmenlerden alınacak görüşler doğrultusunda yukarıya doğru giderek yazılmalıdır demiştir.

Tarihçi ve tarih eğitimcileri, Osmanlı tarihi ile ilgili öğretmen eğitimi içeriğinin oldukça yoğun ve öğretmen yetiştirmeye dönük olmadığına dikkat çekmiştir. Öğretmen adayını lise düzeyinin üzerine çıkarmanın önemine dikkat çekmişler, tarih felsefesini vurgulamış ve bütüncül bakış açısının önemini ifade etmişlerdir. Başgönül (2014) çalışmasında, tarih öğretmeni yetiştiren fakülteler olarak tarih ve tarih eğitimi bölümlerini incelemiş, öğretim elemanlarının yetersiz alan ve öğretim bilgisinin varlığına dikkat çekmiştir. Akademisyenler, öğretmen yetiştiren kurumların geçmişten günümüze olumsuz yönde değiştiğini, öğretmen yetiştirme sürecine olumsuz yansıdığını ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında hedef uyumsuzluğu olduğunu da eklemişlerdir. Safran (2002) çalışmasında tarih öğretimini eğitimimizin en sorunlu alanlarından biri tanımlamıştır. Akademisyen görüşmeciler arasında öğretmen eğitiminin yeterli olduğunu düşünen görüşmeci yalnızca 2 kişidir. Lisans eğitiminden daha ziyade öğretmenlik mesleği ile öğretmenlerin sosyal, akademik durumuna ilişkin tespitlerde bulunmuşlardır. Kaya, Aslan ve Günel, (2013) tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğini seçme nedenleri içerisinde tarihe ilgi duymaları ve iş kaygısı taşımalarının önemli rol oynadığına ulaşmışlardır. Tarih eğitimcileri, tarih içeriğinden çok, tarih öğretimi becerilerinin aktarılması gerektiğini söylemişlerdir. Üniversitelerde, seçmeli derslerin sayısının artırılması gerektiğini söylemişlerdir. Yılmaz ve Avcı (2018) öğretmen adaylarının eğitimlerinde tarih öğretimi açısından önem taşıyan disiplinlere yer verilmemesi öğretmenlik mesleği açısından önemli bir problemdir demiştir.

Öğretmenler, genel olarak ifadelerinde toplumsal yapı, teşkilat konuları gibi sosyal hayat konu içeriğini anlatmayı sevdiklerini söylemişlerdir. Siyasi-askeri tarih içeriğini anlatırken kendilerini daha rahat hissettiğini ileten görüşmeciler bu durumu fakülte eğitimi ile irtibatlandırmıştır. Osmanlı Klasik Dönem tarih öğretiminde öğrencilerde hamaset yerine gerçekçi bir öğretim gerekli olduğunu iletmışlerdir. Dört öğretmen, ifadelerinde toplumsal yapı, teşkilat konuları gibi sosyal hayat konu içeriğini anlatmayı sevdiklerini söylemişlerdir. Dört öğretmen siyasi-askeri tarih içeriğini anlatırken kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Sonuçlara göre, öğretmenler siyasi tarih anlatısını sevmekte, öğrenciler de dinlemeyi sevmektedirler. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin ülkede eksikliğini hissettiği değer ve kavramlara ilişkin geçmişten bir döneme atıfta bulunduğu göze çarpmaktadır. Özbaşı ve Aktekin (2013) tarih öğretmenlerinin kendilerini toplumu şekillendiren kişi olarak gördüklerini söylemişlerdir. Yıldız'ın (2010) tarih öğretmenleri üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre, hikâye anlatan tarih öğretmeni tipi ile kozmik tarih öğretmeni tipini daha fazla benimsediklerini ifade etmiştir. Safran (1999) çalışmasında Osmanlı Devleti'nin tanımlanması konusunda öteki kavramı ve güç figürlerinin etkin rol oynadıklarını söylemiştir.

Akademisyenler, Osmanlı tarih öğretimini yeterli görmemekte çağın gereklerine uygun olmadığını, siyasi misyon ve ideolojik yaklaşımın yoğun olduğunu, tarihsel düşünce ile çoklu bakış açısının eksik olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Öğretmen yetiştirme konusunda daha bütüncül ve temel sosyal bilimlerin öğretildiği bir programdan bahsetmişlerdir. Tarihçi görüşmeciler, öğretmen eğitimi noktasında akademisyen niteliğine ve eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Başgönül (2014) 12 üniversitenin tarih ve tarih öğretmenliği bölümlerini incelediği araştırmasında, tarih ve tarih öğretmenliği bölümlerinin nitelik ve akademik personel bağlamında yetersiz olduğunu söylemiştir. Özbaran (2005) öğretmen adaylarının staj eğitimleri sırasında tarih öğretmenlerini ve okul tarih derslerini eksik bulduklarını ifade etmiştir. Bal (2011) çalışmasında öğretmenlerin lisans döneminde ağırlıklı olarak teorik bilgiyi almalarının yanında yeterince öğretim yöntemi ve çağdaş tarih öğretimi bilgisine sahip olmadığını dile getirmiştir. Akademisyenler, lisans eğitimi sonrasında da öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca, eğitimde davranışçı yaklaşımın yerine yapılandırmacılığın önemini vurgulamışlar, bu tarz bir öğretimin daha demokratik

olacağını ifade etmişlerdir. Tarih eğitmcileri ise, tarih içeriğinden çok, tarih öğretimi becerilerinin aktarılması gerektiğini söylemişlerdir. Safran (2006) öğretmen adaylarının konu içeriklerini eksik bulduğunu söylemiştir. Hali (2013) tarih öğretmeni ve öğrencilerin yenilikçi yaklaşımlara duyarlılığı düşük demiştir. Demircioğlu (2009) tarih öğretmenlerinin, tarihsel düşünme becerileriyle ilgili gerek üniversite eğitimleri, gerekse öğretmenlik mesleğini icra ettikleri süreçte, yeterli eğitim almadıklarını söylemiştir.

Öğrenciler, okulda Osmanlı Klasik Dönem tarihi hakkında öğrendiklerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. İçerik olarak yoğun ve sıklıkla yıllar boyunca tekrar eden yüzeysel bilgi, ders saatinin azlığı, siyaset temelli ve savaş ağırlıklı içerik en çok şikâyet ettikleri konu olmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden iki görüşmeci Osmanlı Klasik Dönem tarihi hakkında öğrendiklerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Lise öğrencileri öneri olarak; bilim, mimari, sosyal hayat içeriğinin zenginleşmesi gerektiğini, arşivlerdeki bilgilerin daha açık sergilenmesi gerektiğini, eş zamanlılık ve karşılaştırmalı bir aktarıma ihtiyaç olduğunu, saha ve müze ziyaretlerinin önemli olduğunu, sınav kaygısının öğrenmeyi etkilediğini daha çok görsellik olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarihsel olayların çok detaya girmeden, özünün anlatılmasını istemektedirler. Ulusoy (2009) araştırmasında dersin sıkıcılığının giderilmesi için çok detaya girilmemesi gerektiğini, öğrencinin aktif olması gerektiğini çeşitli öğretim yöntem ve materyallerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

İyileştirme önerileri bağlamında sonuçlar değerlendirildiğinde, akademisyenler, tarih öğretiminde birincil öznenin öğrenci, sürecin paydaşı olarak da öğretmen unsurunu vurgulamışlardır. Tarih ders kitaplarının tarih öğretmenleri tarafından yazılması gerektiğini söylemişlerdir. Anlatım metodu ile yoğun bilgi aktarımı yerine temel örnekler üzerinden anlatımın olması gerektiğini, tarih eğitiminde çok uzak bir geçmişten günümüze kadar tekrarlı bir anlatımın verimli olmadığını söylemişlerdir. Copeaux (2000) kitabında geniş zamanlı bir anlatımın, geniş bir coğrafya ile birlikte Türk tarih öğretiminin en önemli sorunları olarak sunmuştur. Akademisyen görüşmeciler, Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatımında ideoloji merkezli anlatımların doğru olmadığını, geçmişin aslında anlaşılamadığını söylemişlerdir. Osmanlı'nın durağan olmadığını ve değişimlerin Osmanlı Klasik Dönem tarihi ders içeriğine yeterince yansımadağını ifade etmişler, siyasi-askeri ağırlık yerine, sosyal- ekonomik içerik ile beraber insan hayatına dokunan örneklerin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Görüşme sonrasında elde edilen bulguların yorumlanması ve araştırmaya uygun literatürle değerlendirilmesi sonrasında ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde öneriler aşağıdaki gibidir;

Çağdaş tarih öğretimi sadece vatandaşlık ve kimlik aktarımından oluşmamaktadır. Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretiminde tarihsel düşünme becerileri ile tarih öğretiminin modern işlevleri üzerine yapılacak yeni çalışmaların artması,

Osmanlı Klasik Dönem Tarihi öğretimine ideolojik yaklaşımdan doğan bölünmüşlük konusunda yapılacak araştırmaların sayısının artması ve önüne olabildiğince geçilmesi,

Akademide, Osmanlı Klasik Dönemini öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde farklı sosyal bilimlerin katkısının göz ardı edilmemesi,

Tarih öğretmeni yetiştirme konusunda var olan ikili yapı (Fen- Edebiyat, Edebiyat, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakülteleri ile Eğitim Fakülteleri) hakkında yapılacak araştırmaların sayısının artması, bunun yerine tekil ve bütüncül bir tarih öğretmeni yetiştirme politikasının üretimin sağlanması,

Osmanlı Klasik Dönem Tarihi öğretiminde öğretmenlerin hassas konuları nasıl anlatacaklarına ve öğrencilerin kavramsal yanılgıları ile ilişkili çalışmalar konusunda araştırmaların sayısının artması,

Hamasetten uzak, sosyal-kültürel anlatının etkin olduğu öğrenci ve öğretmen merkezli Osmanlı Klasik Dönem tarihi öğretimine dikkat edilmesi ve okul derslerinde kullanılacak çağdaş tarih öğretimi ile ilişkili zengin içerik üretilmesi,

Osmanlı Klasik Dönem tarihi konuları işlenirken okul dışı öğretime daha fazla önem verilmesi, yerelde konuya ilişkin içerik üretiminin arttırılması,

Osmanlı Klasik Dönem tarihi anlatılırken tek merkezli değil, senkronik yaklaşımlarla dünya tarihinin farklı bölge, topluluk ve kurumsal yapılarında meydana gelen değişimleri de örnekleyerek özcü önyargılardan uzaklaşılması,

Dönem öğretimi konusunda var olan pedagojik ve alan bilgisi eksikliğinin tarih dersi öğretim programları ve ders kitaplarına yansması, bu eksikliklerin giderilmesi ile ilişkili yapılacak araştırmaların sayısının arttırılması önerilmektedir.

Önerilere ilişkin gerçekleşecek gelişmeler ile birlikte lise tarih dersleri içerisinde Türk Tarihi öğretiminin önemli bir parçası olan Osmanlı Klasik Dönem tarih öğretiminin iyileştirilmesinin, bilimsel ve çağdaş bir temele oturtulmasının toplumun gelecek projeksiyonu adına önemli olduğu düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Abou-El-Haj, R.A. (2000). Modern devletin doğası 16. yüzyıldan 18. yüzyıla Osmanlı imparatorluğu. Çevirenler Oktay Özel - Canay Sahin. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Acun, R. (2022), Dijital tarih: temel kavramlar, yeni imkânlar ve örnek uygulamalar. A. Şimşek (Ed.), Tarih İçin Metodoloji, 513- 528. Ankara: TTK Yayınları.
- Adlığ, D. (2021). Tarih eğitimi ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. Mecmua-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6(11), 329-348. doi: 10.32579/mecmua.810048
- Akarsu, B. (1975). Felsefe terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akbaba, B (2017). 1960-1970’lerde tarih eğitimi. A. Şimşek (Ed.), Türkiye’de Tarih Öğretimi, 209- 242. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akça Berk, N. (2017). 1950’lerde Tarih Eğitimi. A. Şimşek (Ed.), Türkiye’de Tarih Öğretimi, (ss. 173-197). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akça, N. (2007). Demokrat parti iktidarından 1980 ihtilaline eğitim politikaları ve bu politikaların tarih ders kitaplarına yansımaları. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 220618).
- Akdağ, H. (2005). Tek parti ve Demokrat parti dönemi lise tarih ders kitaplarının muhtevası. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 190590).
- Akın, D. (2022). İkinci dünya savaşı döneminde Milli Eğitim politikaları çerçevesinde tarih eğitimi (ortaöğretim birinci devre) (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 730376).
- Akinoğlu, O. & Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (18) , 137-154. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49947/640070>
- Akkol, M. L. (2018). Batılılaşma ve sivil toplum kavramları üzerinden İdris Küçükömer’in Türk siyasal düşüncesindeki yeri. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 5 (2) , 158-167. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/40030/468039>
- Akman, Ş. T. (2011). Türk Tarih Tezi bağlamında erken cumhuriyet dönemi resmi tarih yazımının ideolojik ve politik karakteri. Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, 2(1), 80-109. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/hacettepehdf/issue/44813/557361>
- Aköz. A. ve Demireğen, A.K. (2019). Osmanlı tarih yazımı patronaj ve hizip. Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi (USAD), Güz(11): 129-152.

- Akşin, S. (1995). Tarih öğretimimizde temel paradigma sorunu. S. Özbaran (Ed.), Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu, 62- 68. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Aktaş, E. (2011). 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi ve Tarih Öğretimine Etkileri (Doktora Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 304069).
- Aktekin, S., Harnett, P., ÖZTÜRK, M., & Smart, D., (2009). Çok Kültürlü bir Avrupa için Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi . Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk, Dean Smart (Ed.). Ankara: Harf Yayıncılık.
- Alaca, E. (2015). Türkiye’de siyasi iktidar değişiklikleri ve ortaöğretim tarih ders kitaplarında Osmanlı algısı (1970-1980). (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378244).
- Alaca, E. (2016). Türkiye’de siyasi iktidar değişiklikleri ve ortaöğretim tarih ders kitaplarındaki padişah anlatısı, Turkish Studies, 11/14, 2016: 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9657>
- Alaca, E. ve Yıldırım, T. (2021). 1869'dan günümüze tarih öğretim programları (ilkokul,8 ortaokul ve lise). Ankara: Nobel Yayınları.
- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. International Journal of Education & Literacy Studies, 5(2), 9-19. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9
- Alican, M. (2020). İla- yi kelimetullah, nizam- ı alem, kızıl elma ve Türk cihan hakimiyeti mefkuresi. A. Şimşek (Ed.), Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler, 133-153. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Altun, A. (2016). Tarih merakına yönelik bir inceleme: Fen-edebiyat fakültesi (AİBÜ) Tarih bölümü öğrencilerinin tarihe dair merakları. Turkish History Education Journal, 5(2), 390-436. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tuhed/issue/26594/279933>
- Altun, A. ve Kaymakçı S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. Turkish History Education Journal, 5(1), 157-192. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tuhed/issue/26593/279917>
- Aslan, E. (1998). Çağdaş tarih öğretiminin yeri ve sorunları (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 72308).
- Aslan, E. (2005). Türkiye'de Tarih eğitiminin sorunları. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 106-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25432/268343>
- Aslan, E. & Akçalı, A. A. (2007). Kimlik Sunumu Olarak Tarih Eğitimi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (22) , 125- 132. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25429/268276>

- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 35(58), 215-231. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/663>
- Ata, B. (2002). Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin 'müze eğitimi'ne' ilişkin görüşleri. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 120673).
- Atalay, E. (2022), Kemal Tahir romanlarında tarih yazımı ve kimlik (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 750702).
- Avcı Akçalı, A. (2019). Tarih öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (1) , 231-246. DOI: 10.24106/kefdergi.416009
- Avcılar, S. B. (2003). Asya tipi üretim tarzı'na veda. Bilig, (24), 1-28 . Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25401/268057>
- Ayan, E. (2010). Türk tarihyazımının evriminde Annales kuramının yorumu. Tarih Okulu Dergisi, 2011 (XI), 75-101. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakjhs/issue/13540/163951>
- Ayaz T. (2009). Milli Eğitim Şuralarında Tarih Öğretimi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241802).
- Aydın, S. (1997). Kültür - kimlik modelleri açısından Türk tarih yazımı (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 63787).
- Ayyıldız, Y. (2022). Klasik dönem Osmanlı üretim sistemi, alternatif bir yaklaşım. (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 707502).
- Aydın, Y. E. (2019). Tarih öğretmenlerinin kimlik ve aidiyet kavramlarına ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 568051).
- Bal, M. S. (2011). Türkiye'de Tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 371-387. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFM09ESXINZz09>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Baymur, F. (1943). Tarih öğretimi. Ankara: Maarif Matbaası.
- Baykal, A. (2017a). T.C. MEB 2017 müfredat taslağında Türk kültür ve medeniyet tarihi. Erişim Tarihi: 17.09.2022. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/31387247/T_C_MEB_2017_M%C3%BCfredat_tasla

%C4%9F%C4%B1nda_T%C3%BCrk_K%C3%BClt%C3%BCr_ve_Medeniyet_Tarihi

- Baykal, A. (2017b). 2017 lise tarih 9-11 müfredat taslağı. Erişim Tarihi. 17.09.2022, Erişim Adresi: https://www.academia.edu/31037422/2017_Lise_Tarih_9_11_M%C3%BCfredat_Tasla%C4%9F%C4%B1
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Çev. H. Aydın). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Berk, F. (2008). Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 217084).
- Berktaş, H. (1983a). Tarih çalışmaları. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berktaş, H. (1983b). Cumhuriyet ideolojisi ve Fuat Köprülü. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Bıçak, A. (2004). Tarih felsefesinin oluşumu. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bilgili, A. S. (2014). Eğitim programlarımızda Türk-İslâm Sentezi meselesi (1980-2000 yılları arasındaki tartışmalara bir projeksiyon). Kafkas Üniversitesi e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kafkasegt/issue/19194/204086>
- Bilkan, A.F. (2018). Osmanlı zihniyetinin oluşumu kuruluş döneminde telif ve tercüme. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Blatz, C. W. ve Ross, M. (2015). Tarihi anılar, P. Boyer ve J. V. Wertsch (Ed.), Zihinde ve kültürde bellek içinde (s. 281-299), İstanbul: T. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational researcher, 13(6), 4-16. doi: 10.3102/0013189X013006004
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2008). Completing your qualitative dissertation: A roadmap from beginning to end. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bora, T. (1995). Fatih'in İstanbul'u. Birikim, 76, 44-53. Erişim adresi: <https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/sayi-76-agustos-1995/2274/fatihin-istanbul-u/2765>
- Bora, T. (2012). Türk sağının üç hali: Milliyetçilik, muhafazakarlık, islamcılık. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, T. (2017). Cereyanlar: Türkiye'de siyasi ideolojiler. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Bora, T. (2018). Zamanın kelimeleri: Yeni Türkiye'nin siyasî dili. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boyko, S. (2011). Türkiye'de 1939 - 1945 yıllarında tarih öğretim programları ve tarih ders kitaplarının incelenmesi. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (21) , 157-181. Erişim Adrsi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23065/246476>
- Bryman, A. (2012). Social research methods. New York: Oxford University Press.
- Burke, P. (2011). Tarih ve toplumsal kuram. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Büyükboyacı, Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin tarih öğretimine ilişkin görüşleri (Isparta ili örneği). Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (2), 1-28. DOI: 10.7816/ulakbilge-01-02-01
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, A. S. (2013). Tarih dersindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme, Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 2(1), 353-373. Erişim adresi: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/205>
- Cantimer, M. A. (2019). Tarih ders kitaplarında Fatih imajı. A. Şimşek (Ed.), Tarih ders kitaplarında imajlar (ss. 159-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantimer, M. A. (2015). Klasik dönem Osmanlı ekonomisinin ve zihniyetinin Cumhuriyet dönemi Tarih ders kitaplarına yansımaları. PESA International Journal of Social Studies, 1(2), 16-36. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/26085/274910>
- Carr, E. H. (1987). Tarih nedir?. İstanbul: İletişim.
- Cazgır vd. (2012). Tarih II. Ankara: MEB.
- Collingwood, R. G. (1990). Tarih tasarımı. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Copeaux, E. (2000). Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Creswell, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). Designing and conducting mixed methods research. New York: Sage.
- Çakar, Ş. (2018). Tarihsel kavram ve terimleri kavrayabiliyor muyuz? (Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel kavram ve terimleri kavrama düzeyleri). (Yüksek lisans tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505138).

- Çakırtaş, O. (1993). Osmanlı tarihi I. İstanbul: Koza Yayınları.
- Çalen, M. K. (2013). Parçalanmış tarihe reddiye, 2023 Dergi, 152, 14-18.
- Çalen, M.K. (2017). Türkçü tarih görüşü ve Atsız'ın Türk Tarihi tezi. A. Şimşek (Ed.), Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler, 83-101. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında Tarih öğretimi. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Dergisi Atatürk Yolu, 8(29), 39-55. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/20623>
- Çapa, M. (2004). Türkiye’de 1930 öncesi Tarih öğretimi. Toplumsal Tarih, 129(8), 80-87.
- Çapa, M. (2005). Fuat Köprülü’nün yazdığı Tarih ders kitapları: Millî tarihler. Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi, 5, 17-49.
- Çapa, M. (2009). Ders kitapları. Cumhuriyet Dönemi Türk kültürü Atatürk dönemi, Cilt:2, Ankara, s. 685.
- Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş sürecinde Türkiye’de Tarih öğretiminin tarihçesi. Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2(3), 1-28. Erişim adresi: <https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/4962>
- Çapa, M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı’nın yetki ve uygulamaları çerçevesinde ders kitapları (1950-1960). Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi Bahar 2014, 54, 59-70. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/618569>
- Çapa, M. (2017). Erken Cumhuriyet döneminde Tarih eğitimi. A. Şimşek (Ed.), Türkiye’de Tarih Eğitimi, Dönemler, Ders Kitapları, Yazarlar, Akademisyenler, Algılar (ss. 63-104). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Çelik, H. (2020). Tarih ders kitabı araştırmalarına kısa bir bakış. Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, 5(2) , 565-586. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=972128>
- Çelik, H. (2020). Tarih ders kitabı araştırmalarına kısa bir bakış. Vakanüvis - Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, 5 (2) , 565-586. DOI: 10.24186/vakanuvis.788374
- Çencen N. (2017). 1980’lerde tarih eğitimi. A. Şimşek (Ed.), Türkiye’de Tarih Öğretimi, (ss. 253- 267). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), 95-107. Erişim dresi: <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/c4s1m6.pdf>

- Darling, L. (2011). Osmanlı tarihinde dönemlendirmeye farklı bir bakış. Der. M. Armağan, Osmanlı Tarihini Yeniden Yazmak: Gerileme Paradigmasının Sonu, 120-134. İstanbul: Timaş Yayınları,
- Dağ, M. (2020). Annales tarih ekolü ve Türkiye'de yerel tarih yazımı (1939-2000) (Doktora tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:633081).
- Davutoğlu, A. (1999). Tarih idraki oluşumunda metodolojinin rolü: Medeniyetlerarası etkileşim açısından dünya tarihi ve Osmanlı. Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi: 1-63. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/divan/issue/25936/273245>.
- Değer, B. (2019). İslamcıların Adalet ve Kalkınma Partisinin eğitim politikalarına ilişkin görüşleri. (Yüksek lisans tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 629907).
- Deliorman, A. (1996): Osmanlı tarihi II. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de Tarih eğitiminin tarihi. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6(12), 431-450. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/talid/issue/43479/530671>
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 39 (184) , 228-239 Erişim adresi: [//dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36201/407181](https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36201/407181)
- Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih öğretiminin amaçları. Mustafa Safran (Editör). Tarih Nasıl Öğretilir?Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri, 65-69. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Demircioğlu, İ.H. (2012). Osmanlı devletinde Tarih yazımının Tarih öğretimi üzerine etkileri. Millî Eğitim Dergisi, Sayı 42(193), 115-125. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36181/406765>
- Demircioğlu, İ.H. (2013). Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar. Karadeniz Araştırmaları, (38), 119-133. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=209853>
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ.H. ve Demircioğlu, E. (2017). Türkiye’de Tarih eğitimi araştırmaları el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçer, K. (2011). Tarihte açıklama ve anlama. (Editörler: V. Engin ve A. Şimşek), Türkiye’de Tarih Yazımı (ss. 275-269). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Eldem, E. (2013). Osmanlı Tarihini Türklerden kurtarmak. Cogito, 73, 1-23.

- Emecen, F. M. (2016). Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş ve yükseliş tarihi (1300-1600). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Emecen, F. M. (2018). Matruşka'nın küçük parçası: Nevşehirli Damat İbrahim Paşa dönemi ve "Lale Devri" meselesi üzerine bir değerlendirme, Osmanlı Araştırmaları, 52(52), 79-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oa/issue/47405/592155>
- Emecen, F. (2011), Osmanlı klasik çağında siyaset. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods. Newbury Park, CA: Sage.
- Ersanlı Behar. B. (1992). İktidar ve Tarih, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ergenç, Ö. (2013). Osmanlı tarihi yazıları: şehir, toplum, devlet. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ergün M. (1999). Atatürk Devri Türk Eğitimi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkan, S. (2009). Türk üniversitelerinde tarih öğrenimi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235488).
- Ersoy, A. F. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Fenomenoloji (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evirgen, Y. (2021). The Ak Party's Ideological Shift: From "Post-Islamism" To "Muslim Nationalism. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 705944).
- Eyice, S. (1968). Türk Tarihinin ana hatları. Belleten, 32(128), 509-526.
- Faraoqhi, S. (2003). Osmanlı tarihi nasıl incelenir?. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Faraoqhi, S. (2005). Osmanlı kültürü ve gündelik yaşam. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Fleischer, C. H. (2013). Tarihçi Mustafa Ali, bir Osmanlı aydın ve bürokratı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Frederick H. (2003). Tarih öğrenmek ve öğretmek. Tarih öğretiminde çoğulcu ve hoşgörülü bir yaklaşıma doğru. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Gencer, S. (2020). Barbarların sosyalizmi, az gelişmişlik ve kapitalizm: Doğan Avcıoğlu ve Hikmet Kıvılcımlı'nın tarih tezleri. A. Şimşek (Ed.), Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler, 181-223. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Genç, M. (2014). Klâsik Osmanlı sosyal-iktisadî sistemi ve vakıflar, Vakıflar dergisi, 42, 9-19.
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Göyünç, N. (1999). Osmanlı devleti hakkında, Cogito, (19), 86- 92.
- Grix, J. (2010). The foundations of research. London: Palgrave Macmillan.
- Güler, M. (2019). Popüler tarihçilik açısından Necip Fazıl Kısakürek'in eserlerinde tarih anlayışı ve öğretimine ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 544726).
- Güneş, A. (2005). Tarih, tarihçi ve meşruiyet. OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/otam/issue/11086/132403>.
- Güneş, A., ve Özbek, S. (2003). Lise Tarih 2. Ankara: Tutibay Yayınları
- Güngör, B.A. (2005). 1980-2000 Dönemi Orta Öğretim Tarih Ders Kitapları ve Dönemin Tarihçilik Anlayışı (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 159192).
- Güvenbaş, M., (2013). Tarih öğretiminde arşiv belgeleriyle hazırlanan internet destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349045).
- Güvenç, B., Şaylan, G. Tekeli, İ. & Turan, Ş. (1991). Türk-İslam Sentezi, İstanbul: Sarmal Yayınları.
- Hacıibrahimoğlu, I. Ç. (2012). Cumhuriyet ve hümanizma algısı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hassan, Ü. (2005). Osmanlı: Örgüt-inanç-davranıştan hukuk-ideolojiye. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hathaway J. (1996). Dönemselleştirme sorunları Osmanlı tarihi: on beşinci yüzyıldan on sekizinci yüzyıla, Turkish Studies Association Bulletin, 20 (2): 25-31.
- Hayta, Necdet (Ed.), (2003). Konu alanı ders kitabı inceleme klavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hayta, N. , Karabağ, Ş. G. ve Yumak, S. (2016). Yaşanılan tarihsel mekânın öğrencilerin tarih bilinci ile ilişkisi (Gaziantep ili örneği) . Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 100-129. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/26384/278001>
- Işık, H. (2008). Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226911).
- Işık, H. (2008). Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 389-402. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0RjNE1qZzQ>

- İmber, C. (1997). Osman Gazi efsanesi. Osmanlı beyliği (1300-1389). (Ed. Elizabeth Zachariadou, Çev. Gül Çağalı Güven). İstanbul.
- İmber, C. (2006). Osmanlı İmparatorluğu (1300-1650). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- İnan, A. (1937), Türk- Osmanlı tarihinin karakteristik noktalarına bir bakış. İstanbul: Devlet Basımevi.
- İnalcık H. (1998). Periods in Ottoman history. Essays in Ottoman History. 15-28. İstanbul: Eren Yayınları.
- İnalcık, H. (1999). Osmanlı Tarihi en çok saptırılmış, tek yanlı yorumlanmış tarihtir. Cogito, (19), 25-40.
- İnalcık, H. (2003). Osmanlı İmparatorluğu klasik çağ (1300-1600). İstanbul: YKY.
- İnalcık, H. (2006). Türkiye’de Modern Tarihçiliğin Kurucuları. Muhafazakâr Düşünce Dergisi, 2 (7), 3-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muhafazakar/issue/55945/767189>
- İnalcık, H. (2009). Modern Türk Tarihçiliği Üzerine Notlar, Doğu Batı Makaleler II, 296-325. Ankara: Doğu Batı yayınları,
- İnalcık, H. (2013). Şair ve Patron, Ankara: Doğu- Batı yayınları.
- İnalcık, H (2021), Kuruluş ve İmparatorluk sürecinde Devlet, kanun, Diplomasi. İstanbul: Timaş Yayınları.
- İnce, Y. (2018), Osmanlı Tarih yazımında seçkincilik paradigması ve bu paradigmanın çözülmesi. OTAM, 43, 51-95. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/otam/issue/67199/1048962>
- Kabapınar, Y. (1992). Başlangıcından günümüze Türk Tarih Tezi ve lise Tarih kitaplarına etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 1(2), 143-178. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ctad/issue/25523/269193>
- Kabapınar, Y. (1995). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. S. Özbaran (Ed.), Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu, 212-227. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kabapınar, Y. ve Yetiş, A. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin “kanıt temelli Tarih öğretimi” ne ilişkin görüşleri: Bir durum saptaması. Turkish History Education Journal, 8(1), 231-262. Erişim Adresi: doi: 10.17497/tuhed.555574
- Kafadar, C. (1999). Question of ottoman decline. Harvard middle eastern and islamic rewiev çev: Cengiz Şişman., 4, 97-98, 1-2, 30-75.

- Kafadar, C. (2011). Osmanlı Tarihinde Gerileme Meselesi. Der. M. Armağan, Osmanlı Tarihini Yeniden Yazmak: Gerileme Paradigmasının Sonu, 120-134. İstanbul: Timaş Yayınları,
- Kaplan, M. (1972). Ziya Gökalp ve Yahya Kemal'e göre Malazgirt savaşının mana ve ehemmiyeti. Türkiye Mecmuası, 17, 149-164. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/172873>
- Kaplan İ. (1999). Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, U. (2015). Göçebelikten devletleşmeye geçiş üzerine bir tahlil: Hikmet Kıvılcımlı'nın tarih tezi ışığında Osmanlı devletleşmesi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 69 (4) , 713-737. DOI: 10.16987/ausbf.72416.
- Kara, İ. (2002). Tarih ve hurafe: çağdaş Türk üşüncesinde tarih telakkisi. Türklük Araştırmaları Dergisi, 11, 31- 70. Erişim adresi:
- Karpat, K. (2000). Osmanlı Tarihinin dönemleri: Yapısal karşılaştırmalı bir yaklaşım. Osmanlı ve Dünya. (ss. 119-145). İstanbul: Ufuk Yayın.
- Karpat, K. (2004). Türkiye’de bugün ideoloji durumu. Doğu Batı Düşünce Dergisi, 30(5).
- Kaya, B. (2018). Üniversite Tarih bölümü öğrencilerinin tarih ders kitapları içerisindeki konulara yönelik görüşleri. Turkish Studies, 13(4), 809-822. doi: [dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13038](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13038)
- Kaya, R. ve Demirel, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum örneği) . Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (1) , 163-177. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2821/38045>
- Kaya, H. (2002). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e tarih dersi müfredatı, Toplumsal Tarih, 100, 44- 47.
- Kaya, K. (2005). 1990–2000 yılları arası lise 2 tarih ders kitaplarının muhtevası ve bu ders kitaplarında sosyal tarihin yeri ve önemi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 188272).
- Kaya, R., Özdemir, Y. ve Şimşek, U. (2004). Genç Cumhuriyet ve oluşturulmaya çalışılan Tarih bilinci. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 3271-3281. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31342>
- Kaymakcı, S. (2017). Türkiye’de tarih öğretiminin yönelimi üzerine bir değerlendirme. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(6), 2153-2172. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369905>.
- Kaymakcı, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279661).

- Kılıç, E. (2008), Demokrat Parti Dönemi Milli Eğitim Politikası (1950–1960) (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 220900).
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET), 10(4), 92-103.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. British Medical Journal, 311(7000), 299–302. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Koçak, K (1992). Cumhuriyetten günümüze tarih öğretimi. Türk Yurdu Dergisi, 12(61), 46-50.
- Koçak, K. (1995). 1930’lardan sonra tarih anlayışında gelişmeler. Çağdaş Eğitim Dergisi, 206.
- Koçak, K. (1998). Cumhuriyetten günümüze Tarih anlayışı ve ortaöğretim kurumlarında Tarih öğretimi (1923-1992) (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 86301).
- Koyuncu, B. (2014). "Benim milletim...": AK parti iktidarı, din ve ulusal kimlik. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Köken, N. (2002). Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi (1923-1960). (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 116907).
- Köksal, H. (2008). Çocukluk, değişen dünya ve Tarih öğretiminden beklentiler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal Of International Social Research), 1(4), 388- 396.
- Köse, M. ve Yıldız A. (2012). Tarih eğitiminde sosyal ve kültürel konuların öğretimi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7(1), 81-99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48560/616636>
- Köstüklü, N. (1998). Sosyal bilimler ve tarih öğretimi. Konya: Gökusu Cilt.
- Köstüklü, N. (2004). İlk ve ortaöğretimde Tarih öğretimi problemler ve öneriler. Erdem, 14(41), 1-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/erdem/issue/44273/546588>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). Focus groups: A practical guide for Applied research. California: SAGE.
- Kuran, E. (2006). Karlofça'dan Tanzimat’a kadar ve Tanzimat devri Osmanlı tarihçiliği. Muhafazakâr Düşünce Dergisi, 2(8), 19-35. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muhafazakar/issue/55926/766641>.
- Kuran, İ. (2017). Osmanlı gerileme paradigmasının yapı sökücü analizine bir katkı, İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (1). 31-40. Erişim Adresi: <https://aurum.altinbas.edu.tr/wp-content/uploads/2018/02/2-21.pdf>.

- Kuran, İ. (2020). Osmanlı gerileme paradigması üzerine bir eleştirel bir analiz. A. Şimşek (Ed.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler*, 255-280. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Laçın vd. (2018). Tarih 11. Ankara: MEB.
- Le Goff, J. (2017). Tarihi dönemlere ayırmak şart mı?. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Mansel, A. M., Baysun C., Karal, E. Z. (1942). *Yeni ve yakın çağlar tarihi: III. sınıf*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. Gümüş, A. ve Durgun, S.M.). Ankara: Bilge Su Yayıncılık.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- MEB (1993). Tarih 1. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- MEB (1993). Tarih 2. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research (Third edition)*. San Francisco: A Wiley Imprint.
- Mert, N. (2005). Türkiye İslamcılığına tarihsel bir bakış. T. Bora ve M. Gültekin (Ed.), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, Cilt 6, İslamcılık* (ss. 411-419). İstanbul: İletişim.
- Metin, E. (2011). Tarih eğitimi ve dil: tarihçilerin, tarih ders kitabı yazarlarının, tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarihsel dil kullanımı. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 301125).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Mintaş, T. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitapları içeriklerinin yeterliliği (Öğretmen görüşleri). (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 407643).
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. California: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (Seventh ed.)*. Essex: Pearson Education Limited.
- Oral, M. (2019). *Türkiye’de romantik tarihçilik (3. baskı)*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Aydın, F. (Ed) (2016), *Osmanlı üzerine konuşmalar*, Mahya Yay., İstanbul.
- Oktay, E. (1952), *Tarih III, yeni ve yakınçağlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Ovalı, M. (2016). 1998 ve 2005 müfredatlarına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının kalıp yargılar açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429398).
- Örnek, C. (2020). Soğuk savaş dönemi tarihçiliği ve Türk-İslam sentezi perspektifi. A. Şimşek (Ed.), Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler, 103-132. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Öz, M. (2020). Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna dair tezler. A. Şimşek (Ed.), Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler, 225-252. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Özel, O. (2009). Dün sancısı Türkiye'de geçmiş algısı ve akademik tarihçilik. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Özbaran, S. (1992), Tarih ve Öğretimi, İstanbul: Cem Yayınları.
- Özbaran, S. (1998a). Tarih ders kitapları niçin? Kimler tarafından, nasıl?. Toplumsal Tarih Dergisi, 10(56), 51-55.
- Özbaran, S. (1998b). Tarih öğretimi ve ders kitapları. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özbaran, S. (2005). Tarih, tarihçi ve toplum. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Özbaşı, B. Ç. & Aktekin, S. (2013). tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9 (3), 211-228. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73987>
- Özbay, R.D. (2009). Osmanlı İmparatorluğu'nda köle emeğinin istihdamı ve mükâtebe yöntemi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (17) 1. 148 – 163.
- Özcan, A. (2011a). Muhafazakar tarihçiliğin popüler yüzü: İnanmıyorum bana öğretilen tarihe. Doğu Batı, Sayı: 58, 243-276.
- Özcan, A. (2011b). Türkiye'de popüler tarihçilik (1908-1960). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özcan, A. (2013). M. Fuat Köprülü tahrir defteri gördü mü? Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 53 (2) , 5-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtcfdergisi/issue/66786/1048505>
- Özcan, U. (2020). Asya Tipi Üretim Tarzı (ATÜT), ve Türk Tarihçiliğine Yansımaları. A. Şimşek (Ed.), Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler, 155-180. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Özçelik, B. (2013). AKP'nin millet anlayışı (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357682).

- Özgültekin, F. S. (2019). AK Parti döneminde tarihyazımı ve milliyetçilik: Köşe yazarları üzerinden bir inceleme. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 544626).
- Öztaş, S. (2015). Tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri (Kırklareli üniversitesi örneği). Turkish History Education Journal, 4 (2) , 1-37. DOI: 10.17497/tuhed.185634
- Öztuna, Y.(1976). Tarih Lise 3. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Öztürk, Y. (1999), Osmanlı klâsik sisteminin teşekkülü ve çözülüşü. Türkiye Günlüğü Dergisi, 58, 133-136.
- Öztürk, Y. (2007), Tarih ve kimlik. Akademik İncelemeler Dergisi, 2(1), 1-25, Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akademikincelemeler/issue/1557/19146>
- Özvar, E. (1999). Osmanlı tarihini dönemlendirme meselesi ve Osmanlı nasihat literatürü. Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi (1999): 135-151.
- Pamuk, Ş. (2007). Osmanlı ekonomisi ve kurumları. İstanbul: İş bankası Yayınları.
- Pamuk, A. (2009). Vatandaş yetiştirme aracı olarak tarih öğretimi: Orta öğretim düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri(Trabzon- Tunceli örneği). (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250853).
- Pamuk, A. (2013). Bireysel ve kolektif kimliklerin inşasında tarih algısının rolü. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349954).
- Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Perihan, M. (2013). Tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarih müfredat programı ve tarih ders kitabı hakkında görüşleri: Van ili örneği. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357575).
- Reşad, A. (1328). Tarih-i umumi III. İstanbul: Milli Matbaa.
- Sadık Yılmaz, H. & Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma . Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12) , 320-344. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/41861/441298>
- Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları. Belleten, 57 (220) , 827-842. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ttkbelleten/issue/61605/922634>.
- Safran, M. (1999). Osmanlı tarihi öğretimi ve Osmanlı imajı. Türk Tarih Kurumu kongresi, 3. cilt, 2. Kısım, 823-853. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Safran, M. (2006). Tarih eğitimi: Makale ve bildiriler. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. İlköğretim Online, 5 (2) , 87-109. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8606/107206>
- Safran M. Ed. (2010). Tarih nasıl öğretilir?. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Saltzman, A. (2017). Osmanlı ancien regime'i, modern devleti yeniden düşünmek. Çev. Ayşe Özdemir. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). Measurement error studies. NJ, USA: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Sarıçelik, S. (2018), Sınıf öğretmenlerinin “zor çocuk” algıları (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 541701).
- Savaş, A. R. (2020). Milliyetçiliğin yeniden üretilmesinde AK partinin rolü (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 654821).
- Sivrioğlu, U. T. (2020). Arkeolojiden antropolojiye Türk Tarih tezi. A. Şimşek (Ed.), Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler, 17-48. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. Los Angeles, CA: Sage
- Somel, S. A. (2010). Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908): İslamlaşma, otokrazi ve disiplin. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sönmez, E. (2010). Klasik Dönem Osmanlı Tarihi Çalışmalarında Max Weber Etkisi. Praksis, 23, 39- 62.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). Focus groups: Theory and practice. Newbury Park, CA: Sage.
- Stradling, R. (2003). Tarih öğrenmek ve öğretmek, 20. yüzyıl Avrupa Tarihi nasıl öğretilmeli?. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2014). Basics of qualitative research techniques. New York: Sage Publications.
- Şahin, Ş., Bir, A. A. ve Suher, H. K. (2009). Odak grup yönetimi: Uygulamacılar açısından bir değerlendirme. Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, 11(11), 51-74. Erişim adresi: <http://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/en/download/article-file/82734>
- Şahin, Ş. (2020), Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 638124).

- Şeritoğlu, H. (2019). Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında Osmanlı imajı. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 587484).
- Şimşek, L. (2022). Türkiye’de popüler tarih yayınları: derin tarih dergisi örneği, (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 762576).
- Şimşek, A. (2002). İnkılâp Tarihi derslerinin gerekçeli tarihçesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-10.
- Şimşek, A. ve Satan, A. (2011). Türkiye’de milli tarihin inşası. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Şimşek, A. (2013). Türkiye’de Tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. İnsan ve Toplum Dergisi, 3(6), 191-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/insanvetoplum/issue/70000/1121237>
- Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de Tarih öğretiminin dünü, bugünü. Türkiye Yazarlar Birliği Akademi Dil, Tarih ve Sosyal Bilimler Dergisi, 3(8), 9-32.
- Şimşek, A. ve Alaslan, F. (2014). Milliyetçi Tarihten Milli Tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru Türkiye’de Tarih ders kitapları. Akademik Bakış Dergisi, (40), 389-397. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhbsd/issue/32926/365773>
- Şimşek, A. (Ed.) (2016a). Türk Tarihçileri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2016b). Türkiye’de Tarih eğitiminin sorunlarına genel bir bakış. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya.
- Şimşek, A. (2016c). Türkiye’de tarih öğretmeni yetiştirmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler Kongresi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, A. (2016d). Yayın Kitiği: taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler) . Turkish History Education Journal, 5 (1) , 316-331. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/26593/279924>
- Şimşek, A. (Ed.) (2017a). Dünyada Tarihçilik. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şimşek, A. (2017b). Yaşayan Türk Tarihçiler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2017c). Tarih nasıl yazılır? Çağdaş tarihyazımı için bir metodoloji, (8. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Şimşek, A. (Ed.) (2017d). Tarih için metodoloji (3. baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Şimşek, A. (2017). The critique of draft high school history curriculums. Turkish History Education Journal, 6 (1), 140-162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tuhed/issue/27939/316700>

- Şimşek A., ve Cantimer, M. A. (2017). Osmanlı kurucu iradesinin temsilcilerinin (Gaziyan-ı Rum) ve İzmit ve Çevresinin (Nikomedya) Cumhuriyet dönemi ders kitaplarına yansımaları. Uluslararası Gazi Süleyman Paşa ve Kocaeli Tarihi Sempozyumu – III, Kocaeli.
- Şimşek, A (Ed.) (2018). Dünyada Türk imajı-Tarih ders kitaplarındaki durum. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, A. (Ed.) (2019). Tarih ders kitaplarında imajlar- devletler, halklar, kişiler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, A. & Esmen, C. T. (2021). Türk tarihinin yazımına ilişkin bazı sorun tespitleri ve “zihniyet temelli tarih” modeli önerisi. Journal of Turkology, 31 (1) , 375-399. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuturkiyat/issue/61214/880761>.
- Şimşek, A. ve Topal, M. (2019). Türk tarihinin ve tarihçiliğinin meseleleri. İstanbul: Yazıgen.
- Şimşek, A. ve Yalı S. (2019). Gerçekte(n) öyle mi olmuş?- Post- truth zamanlarda tarihin temsili. İstanbul: Yeni İnsan Yayın.
- Şimşek, A. (Ed.) (2020). Türk tarihçiliğinde tezler/teoriler. İstanbul: Yeni İnsan Yayın.
- Şimşek, A., ve Cantimer, M. A. (2020). Türk Tarih ders kitaplarında Afganistan. 2. Cilt. Ed. Z. İskefiyeli ve M. B. Çelik. Türkistan'dan Anadolu'ya Tarihin İzinde- Prof. Dr. Mehmet Alpargu'ya Armağan 2 Cilt Takım (ss. 1393- 1424). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şirin, İ., (2002). Osmanlı'da toplumun manipülasyonunda sürü metaforu. Düşünen Siyaset, S. 11, ss. 259-273.
- Şirin, İ. (2005). Tarihsel bakış açısının toplumsal çatışmalardaki rolü. Akademi Günlüğü- Toplumsal Araştırmalar Dergisi, 1(1), 67-76.
- Şirin, İ. (2020). Osmanlı klasik çağında düşünce. Türk düşünce tarihi (içinde), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şirin, V. (1987). Tarih Lise III. İstanbul: Gendaş.
- Tabakoğlu, A. (1998). Türk İktisat Tarihi. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tan, Ş (2009). KR-20 ve cronbach alfa katsayılarının yanlış kullanımları. Eğitim ve Bilim, 34(152), 101-112. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/595>
- Taşbaş, E., (2018). 21. yüzyıla kadar Türkiye'de Tarih öğretimi ve hedefleri. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 173-188. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/48252/610816>
- Taşdemir, M. (2000). Eğitimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Ocak Yayınları.

- Taşdöven, Z. (2013). Demokrat parti dönemi eğitim anlayışı (1950-1960) (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375038).
- Tay, B. ve Akyürek Tay B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26121/275174>
- Tekeli, İ. (1998). Tarih bilinci ve gençlik. İstanbul: Tarih vakfı yurt yayınları.
- Tekeli, İ. (2007). Birlikte öğrenilen ve yazılan bir tarihe doğru. İstanbul: Tarih vakfı yurt yayınları.
- Tekeli, İ. (2017). Akademik tarihçilikten beklentiler üzerine. Ed. Ahmet Şimşek ve Alaattin Aköz, *Türkiye’de Akademik Tarihçilik*. 38-57. İstanbul: Kronik.
- Tekin, H. (1991). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tokdemir, M. A. (t.y.). Osmanlı Arşivi’nde Tarih öğretim imkânları ve yapılan yayınların Tarih öğretimi bağlamında değerlendirilmesi. Ankara: TTK.
- Topal, A.E. (2013). Osmanlı Tarihine Yeni Bir Çatı inşa Etmek: Baki Tezcan ve ikinci Osmanlı imparatorluğu. *Türkiye Yazarlar Birliği Akademi Dil, Tarih ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 151-164.
- Toprak, Z. (2015). Türkiye’de Cumhuriyet toplumu nasıl inşa etti?. *Bilim ve Ütopya*, (254), 43-49.
- Toprak, Z. (2017a). Türkiye’de tarih yazımının evrimi ve yarının Tarihi. *Tüba Günce*, (37), 28-30.
- Toprak, Z. (2017b). Erken cumhuriyet döneminde türkiye’de tarihçilik. Bugünün bilgileriyle Kemal’in Türkiye’si - *La Turquie Kamâlisme*, İstanbul; Boyut Yayıncılık, 2012, s. 176-181.
- Toprak, Z. (2017). Türkiye’de akademik tarihçiliğin genel durumu: bir bilanço denemesi. Ed. Ahmet Şimşek ve Alaattin Aköz. *Türkiye’de Akademik Tarihçilik*. İstanbul: Kronik
- Tunçay, M. (1975). İlk ve ortaöğretimde Tarih. *Türkiye’de Tarih eğitimi*, Ankara, 1975, s.277-278.
- Tunçay, M. (1995). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. S. Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders kitapları Buca Sempozyumu*, 52-54. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turan, H. (2001). Liselerde okutulması önerilen tarih ders kitaplarının içeriğinin Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçlarıyla tutarlılığı. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 100394).

- Turan, İ. , Şimşek, Ü. & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (30) , 186-203. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11235/134252>
- Turan, İ. & Aslan, H. (2016). YÖK tez merkezi ve proquest veri tabanında yer alan tarih eğitimi tezlerinin değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2) , 982-1001 . DOI: 10.17556/jef.06505
- Turan İ. (2017). 1990’larda tarih eğitimi. A. Şimşek (Ed.), Türkiye’de Tarih Öğretimi, (ss. 275- 287). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan İ. (2018). Lise tarih öğretmenlerinin öğretim programı geliştirme süreci ve güncellenen öğretim programına dair görüşleri, ISHE 2018, V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, 603-614. Erişim Adresi: https://drive.google.com/file/d/1NAmUkUbl1e95ccSz6SeGz8ELwS1hwd_l/view
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). Turkish Journal of Educational Studies, 2 (3) , 139-180. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34159/377677>
- Turan, R. (2019a). Tarih ders kitaplarında Orta Asya. A. Şimşek (Ed.), Tarih Ders Kitaplarında İmajlar: Devletler, Halklar, Kişiler (ss. 35-49). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turan, R. (2019b). Türkiye’de Cumhuriyet dönemi Tarih öğretim sisteminin dönemlendirilmesi üzerine bir değerlendirme. Uluslararası 24 Kasım Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu (ss. 626- 641).
- Turgut, S. (2011). Ortaöğretim 10. sınıf tarih ders kitabının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 310789).
- Türk Tarihinin Ana Hatları (Medhal Kısım), (Tarihsiz İlk Baskı 1931, Hamle Yayınları, İstanbul.
- Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti. (1931). Tarih III: yeni ve yakın zamanlarda Osmanlı- Türk tarihi. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. Eğitim ve Bilim, 26(120), 8-13. Erişim adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5242>
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işleniş ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (1) , 417-434. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4381/60119>

- Ulusoy, S. (2011). Türkiye’de Milli Eğitim Politikaları ve İlköğretim Ders Kitaplarının Örtük İdeolojisi Olarak Militarizm. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294648).
- Usta, N. (2013). Türkiye’de Tarih öğretiminin güncel sorunları. TYB Akademi, Türkiye’nin Tarihi, 3(8), 35-44.
- Uyanık, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti kuruluş dönemi ve Anadoluculuk felsefesi - Nurettin Topçu ve aksiyon felsefesi merkezli bir inceleme. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi 2 (3), 1-32. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yakintarih/issue/49724/637542>.
- Ülgener, S., (1981). İktisadi çözülmenin ahlak ve zihniyet dünyası. İstanbul: Der Yayınları.
- Van Manen, M. (1990). From meaning to method. Qualitative Health Research, 7, 345-369.
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. Çev: Bahri ATA, , Mart, Nisan, Mayıs 2001, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 150.
- Vurgun, A. (2014). Türkiye’de milli tarih anlayışı ve öğretimi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372241).
- Wirth, L. (2003). Tarih öğrenmek ve öğretmek, tarihin kötüye kullanımı. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Yılmaz, İ. (2013). Osmanlı - Türk tarih yazımındaki temel eğilimler ve eleştiriler çerçevesinde bürokrasiye yaklaşım biçimleri. Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, 11 (21) , 119-147. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuydta/issue/956/10785>.
- Yenal, Ü. (2010). Türkiye’de tarihçilik, tarihçiliğin gelişimi (15-20. yy) ve Türk-Batı tarihçiliğine örnek iki kitabın karşılaştırmalı analizi. KADER Kelam Araştırmaları Dergisi 8 / 2, 183-206. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kader/issue/19174/203756>
- Yapıcı, G. (2006). Dört kültürde Tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 191730).
- Yapıcı, Y. (2021), Cumhuriyetin paradigma değişiminin tarih kitaplarına yansımaları (Bellek çalışmaları üzerinden bir değerlendirme). (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 658747).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Yıldırım, E. E. (2014). İnönü döneminde tarih ve eğitim: Tarih anlayışında süreklilik ve değişimler. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2014). II. Meşrutiyetten günümüze lise tarih ders kitaplarında Türk kimliğinin inşası. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 372292).
- Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (1) , 994-1019. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59094/850548>
- Yıldırım, E. E. (2017). Milli şef (İsmet İnönü) döneminde tarih eğitimi (1938-1950). A. Şimşek (Ed.), Türkiye’de Tarih Öğretimi (ss. 133-166). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yıldız, A. (2010). Tarih öğretmeni tipleri ile sınıfa yansıyan tarih anlayışı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279606).
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de Tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(15), 181-190. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23748/253003>
- Yıldız, Ö. (2019). Türkiye’de Osmanlı Tarihi öğretimi ve uygulanması üzerine öğrenci görüşleri. Theory and Practice in Education. Science, Experience and Knowledge. Düsseldorf: Lap-Lambert.
- Yılmaz, İ. (2013). Osmanlı - Türk tarih yazımındaki temel eğilimler ve eleştiriler çerçevesinde bürokrasiye yaklaşım biçimleri. Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, 11 (21) , 119-147. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuydta/issue/956/10785>
- Yin, R. (2014). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüksel vd. (2018). Tarih 10. Ankara: MEB.
- Yüksel vd. (2022). Tarih 11. Ankara: MEB.
- Zürcher, E. J. (1995). Modernleşen Türkiye'nin Tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- (WEB1). <https://drkemalkocak.wordpress.com/2011/09/07/turkiye%E2%80%99de-tarih-programlarinin-incelenmesi-ve-gelistirme-cabaları-diger-derslerle-iliskilendirme/>, Erişim Tarihi: 25.09.2022.

EK

Ek 1: Odak Grup Görüşmesine Öğrenci Seçimi İçin Uygulanan Akademik Başarı Testi

Osmanlı Klasik Dönemi
Okul:
İsim, numara:
1. Osmanlı Devleti'nde padişahın erkek çocuklarının yönetim tecrübesi elde etmeleri için uygulanan sistem aşağıdakilerden hangisinde belirtilmiştir?
A) Tımar sistemi B) Kılıç Kuşanma C) Kadı tayini D) Sancağa çıkma E) Pençik sistemi
2. Osmanlı'da eyalet yönetiminin özellikleri aşağıdaki gibidir:
I. Tımar sistemi, salyaneli eyaletlerde uygulanmaz. II. Bağlı beylik ve hükümetler dış işlerinde bağımsız, içişlerinde Osmanlı'ya bağlıdır. III. Merkeze bağlı olan eyaletlerde sancak, kaza gibi idari birimler vardır. IV. Hükümetler ve bağlı beyliklerin yöneticileri görevlendirmelerinde öncelik yerel hanedanlardadır.
Bunlardan hangilerinin, Osmanlı Devleti'nin "merkezi devlet" anlayışına ters düştüğü savunulabilir?
A) II ve III B) II ve IV C) I ve III D) III ve IV E) I ve II
3. Osmanlı'da aşağıdaki bilgilere göre hangisi zamanla değişmiştir?
- Başlangıçta, ülke hanedan ailesinin ortak malıdır anlayışı söz konusudur. - I. Murat devrinde ülke padişah ve erkek çocuklarının ortak malıdır anlayışı gelişmiştir. - I. Ahmed döneminde ise Ekber ve Erşed sistemi ortaya çıkmıştır.
A) Dirlik sistemi B) Teokratik anlayış C) Eyalet sistemi D) Sancağa çıkma geleneği E) Veraset anlayışı
4. Osmanlı'da yükselme döneminde padişahların iktidarda olduğu dönem Kanuni ya da Fatih dönemi gibi kendi ismiyle ifade edilmekteydi. Ancak III. Murad ve II. Selim dönemi ise, Sokollu dönemi diye adlandırılmıştır. Bunun sebebi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Sokollu Mehmet Paşa'nın kıbrıs'ı feth etmesi. B) Sokollu Mehmet Paşa'nın sert bir yönetim tarzını benimsemesi. C) Sokollu Mehmet Paşa'nın kanal projeleri. D) Dönem padişahlarına nazaran Sokollu Mehmet Paşa'nın yönetimde daha etkin olması. E) II. Selim ve III. Murat'ın devleti iyi idare edememesi.
5. Osmanlı Devleti'nde I. Mehmet'e ikinci kurucu denmesinin sebebini aşağıdakilerden hangisidir?
A) Fetret Devrinde devleti yıkımdan koruması. B) Bizans'ın iç işlerine karışması C) Balkanlarda gerçekleştirdiği fetihler. D) Kanunname- i Ali Osman'ı kurgulaması. E) İlhanlılar'a karşı Anadolu'yu koruması
6. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı'nın kurucusu kabul edilen Osman Gazi dönemi gelişmesi değildir?
A) Moğollar ve Türkiye Selçukluları ile siyasi ilişki kurulmuştur. B) Şeyh Edebali'nin kızıyla evlenmiştir. C) Yenişehir, Bilecik, İnegöl, Karacahisar Bizans'tan alınmıştır. D) İlk Osmanlı parası darbedilmiştir. E) Balkanlarda toprak kazanımı başlamıştır.

7. Osmanlı Devleti'nde aşağıdakilerden hangileri doğrudan padişah tarafından hazırlanıp işleme alınır?

- I. Berat
- II. Ferman
- III. Fetva

A) I- III B) I- II C) Yalnız II D) Yalnız III E) Yalnız I

8. Osmanlı'nın Anadolu'da Türk birliğini kesin olarak sağlamak adına aşağıdaki beyliklerden hangisinin egemenliğine son vermesi söz konusudur?

A) Karesioğulları B) Candaroğulları C) Kadı Burhanettin Devleti D) Karamanoğulları E) Hamidoğulları

9. Osmanlı devletinde, taşrada köylerin ve kazaların güvenliği kim tarafından sağlanmaktadır?

A) Beylerbeyi B) Naib C) Sancakbeyi D) Kadı E) Subaşı

10. Osmanlı'da toprak gelirlerinin yöneticilerin idari mevkilerine göre dağıtıldığı sisteme ne isim verildi?

A) Lonca sistemi B) Vakıf sistemi C) Dirlik sistemi D) Mülk sistemi E) İktâ sistemi

11. Lale devrinin ünlü sanatçısı olan Levni hangi sanat alanında eser vermiştir?

A) Şiir B) Resim C) Heykel D) Mimari E) Minyatür

12. Osmanlı devleti'nde 15. yüzyılda aşağıdaki saraylardan hangisi yapılmıştır?

A) İshakpaşa sarayı B) Topkapı sarayı C) Beylerbeyi sarayı D) Küçüksu sarayı E) Çırağan sarayı

13. Aşağıdaki isimlerden hangisi Osmanlı'da yaptığı Dünya haritaları ve Kitab-ı Bahriye isimli çalışması ile ünlenmiştir?

A) Matrakçı Nasuh B) Takiyüddin C) İbn-i Sina D) Piri Reis E) Mirim Çelebi

14. Osmanlı Devleti'nde aşağıdakilerden hangisi halk arasında inanç merkezli bir ayrımın olmadığına delil olarak değerlendirilebilir?

- A) Gayrimüslimlerden alınan haraç ve cizye vergisi
- B) Gayrimüslimlerin medrese eğitimi alamaması
- C) Gayrimüslimlerin özgürece, vergisini verdikten sonra ticaret yapabilmeleri
- D) Devlet memuru olmak için Müslüman olmanın şart olması
- E) Gayrimüslimlerin askerlik yapamamaları

15. Osmanlı'da, toplumsal grupların ekonomik ve sosyal refahının yükseltilmesi ile eğitim, kültür, sağlık ihtiyaçlarının karşılanmasında aşağıdaki sistemlerin hangisinden faydalanılmıştır?

A) Islahat sistemi B) Devşirme sistemi C) Mültezim sistemi D) Akçe usulü E) Vakıf sistemi

16. Osmanlı'da matbaanın uygulamaya geçmesini geciktiren sanat dalları aşağıdakilerden hangileridir?

A) Nalburluk B) Minyatür C) Hattaplık D) Nakkaşlık E) Hattatlık

Test uygulamasına verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Okt. Mehmet Alper CANTİMER

Ek 2: Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

1. Osmanlı sana neyi ifade ediyor? Neden?
2. Osmanlı tarihinde özellikle ilgi duyduğun bir dönem var mı? Neden?
3. Osmanlı devletinde klasik dönemi denilince ne anlıyorsun?
4. Osmanlı devletinin klasik dönemine ilişkin en doğru bilgileri nereden aldığını düşünüyorsun? En doğru bilgi kaynağı olarak hangi kaynakları kullanıyorsun? Neden?
5. Osmanlı klasik döneminde, devlet için sence hangisi daha önemliydi? Saltanat, Ordu, Ekonomi, Sosyal hayat, Din ve inanış, Eğitim ve Bilim.
6. Osmanlı klasik döneminde devlet yönetimi nasıldı? Padişahlar tahta hangi yolla çıkıyordu? O dönemlerde padişahların nasıl yetkileri vardı?
7. Osmanlı klasik döneminde ordu ile ilgili neler düşünüyorsun? Güçlü müydü? Peki, daha sonra ne oldu sence?
8. Osmanlı klasik döneminde devletin gelir kaynakları nelerdi? Ticaret nasıldı? Toprak düzeni nasıldı? Kapitülasyon ne demektir? Osmanlı ekonomisine etkisi nasıldı? Hakkında ne düşünüyorsun?
9. Osmanlıda ve klasik döneminde millet kavramı sence neyi ifade ediyor? Osmanlı hoşgörüsünden ne anlıyorsun? Bunun Osmanlı devletinin uzun süre yaşamasında etkisi olmuş mudur?
10. Osmanlı klasik döneminde yapılmış sanat eserlerinden hangilerini biliyorsun? Bir kaç isim sayar mısın?
11. Osmanlı klasik döneminde yaşamış bilgin olarak kimler vardı? İsimlerini sayar mısın? Hangi alanlarda çalışmış ve ne gibi katkılar sağlamışlardır?
12. Osmanlı klasik döneminde eğitimin nasıl olduğunu düşünüyorsun? Neden medreseler açıldı? Kimler açtı? Medreselerde nasıl bir eğitim var?
13. Osmanlı tarihinde klasik dönemi öğrenirken, konu ile ilgili bilgilerinizin hangisi ya da hangileri tarafından daha çok geliştirildiğini düşünüyorsunuz? Öğretmen, ders

kitabı, aile, arkadaş çevresi, medya (televizyon, sosyal medya, dergi, kitap), vb. Nedeniyle birlikte açıklar mısın?

14. Osmanlı klasik dönem tarihi ile ilgili öğrendiklerinizin yeterli olduğunu düşünüyor musun? Neden? Daha etkili olması için neler önerirsin? Eklenmesini istediğin neler var?



Ek 3: Tarihçi- Tarih Eğitmcisi Görüşme Formu

1. Osmanlı klasik dönemi size ne ifade ediyor?
2. Tarih dersleri sizce nasıl işlenmelidir?
3. Günümüz tarihçilik anlayışı ders kitaplarına ve lise tarih derslerine yansıyor mu? Yansıdığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
4. Osmanlı klasik tarihinin öğretimiyle ilgili mevcut programların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
5. 10. Sınıf Osmanlı tarihi öğretiminde modern öğretim yöntem ve ilkelerine uyulduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
6. Osmanlı klasik tarihi öğretiminde Ders kitaplarının yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce nasıl olmalıdır?
7. Televizyon dizileri, popüler kitaplar, sözlü kültür Osmanlı tarihi algısını öğrenci ve öğretmende değiştirmekte midir? Popüler kültür (tv, sinema, dergi) Osmanlı tarih öğretimini nasıl etkilemektedir?
8. Lisans düzeyinde verilen derslerin liselerde Osmanlı tarihi öğretimi için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
9. Liselerde Osmanlı tarihinin öğretiminin iyileştirilmesi adına sizce neler yapılabilir? Nasıl?

Ek 4: Tarih Öğretmeni Görüşme Formu

1. Kendinizi tanıtır mısınız? Edebiyat fakültesi mi yoksa Eğitim Fakültesi mezunu musunuz? Kaç yıldır görev yapıyorsunuz?
2. Osmanlı tarihi ile ilgili genel dönemlendirmelere katılıyor musunuz?
3. Osmanlı tarihi Klasik dönem denilince ne anlıyorsunuz? Nasıl bir sınır çizersiniz?
4. Öğrencilerinizin Osmanlı tarihine ve klasik dönemine olan ilgisini nasıl gözlemliyorsunuz?
5. Osmanlı tarihi öğretimi açısından ders programı sizce yeterli mi? Programı siz yazabilseydiniz, neyi değiştirirdiniz?
6. Ders kaynağı olarak neleri kullanıyorsunuz? Osmanlı tarihi dersleri öğretimine nasıl hazırlanıyorsunuz?
7. Osmanlı tarihi öğretimi açısından kullandığınız materyaller var mı nelerdir? Örneğin Osmanlı tarihi öğretiminde film izletir misiniz?
8. Osmanlı tarihi dersleri için ders içi veya dışı etkinlik yapıyor musunuz? Örneğin gezi gibi.
9. Osmanlı tarihi öğretimi açısından ders kitabı sizce yeterli mi? Eklemek ya da çıkarmak istediğiniz bir şeyler var mı? Metinler, okuma parçaları, haritalar. Yazım, dil, kullanılan ifadeler bilimsel olarak uygun mu? Ders kitabında Osmanlı tarihi ile ilgili kısmın dil, anlatımı size göre uygun mu?
10. Osmanlı tarihinde en çok hangi konuyu anlatırken rahat ve iyi hissediyorsunuz?
11. Osmanlı tarihi ile ilgili öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konular veya ifadeler nelerdir?
12. Öğrenciler size okul dışında Osmanlı tarihi dersleriyle ilgili öğrendiklerini soruyorlar mı? En çok dikkatinizi çeken nedir?
13. Sizce Osmanlı tarihi klasik dönem derslerinde en çok vurgulanması gereken nedir?

Ek 5: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Bilim Dalı İzin Onay Formu

	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ANKET ONAY FORMU	Sayfa : 1/1
ÖĞRENCİNİN		
ADI SOYADI	: Mehmet Alper CANTİMER	
NUMARASI	: D116012006	
PROGRAMI	:	
ANABİLİM DALI	: Tarih	
BİLİM DALI	: Tarih	
ANKET KONUSU	: Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Klasik Çağı ile İlgili Öğrenci Görüşleri:	
Sakarya İli Örneği		
ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR :		
Sakarya Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi, Sakarya Anadolu Lisesi, Adapazarı İmam Hatip Lisesi, Vali Mustafa Büyük Kız İmam Hatip Lisesi, Şen Piliç Meslek Lisesi		
Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir. Bilgilerinize arz olunur.		
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK Danışman		Prof. Dr. Arif BİLGİN Anabilim Dalı Başkanı
EKLER 1- Anket Formu 2- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi uyarınca belirlenen formlar		
02	00.ENS.FR.33	

Ek 6: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci akademik Başarı Testi ve Görüşme İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/05/2016-E.6701



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 36289645/044/
Konu : Anket Çalışması İzni

SAKARYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Tarih Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Mehmet Alper CANTİMER**'in Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK danışmanlığında hazırladığı "**Tarih Ders Kitaplarındaki Osmanlı Klasik Çağı İle İlgili Öğrenci Görüşleri: Sakarya İli Örneği**" adlı akademik çalışması kapsamında, yazımız ekindeki Anket Onay Formunda belirtilen Müdürlüğünüze bağlı beş lisede öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışması yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç.Dr. Fatih YARDIMCIOĞLU
Müdür a. :
Müdür Yardımcısı

EKLER :
1- Anket Onay Formu (1 sayfa)
2- Osmanlı Klasik Çağı Soru Formu (2 sayfa)
3- Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu (1 sayfa)

Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı ile Aynıdır.
18.05.2016

Mehmet UMAZ
V.H.K.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE5N3N66P>

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 54187 Serdivan
SAKARYA
Tel:0264 295 5544 Faks:0264 295 5562
E-Posta :sbe@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sbe.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 7: Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Öğrenci, Öğretmen Görüşme İzin Yazısı



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53920820-605-E.5694463
Konu: Anket İzni

23.05.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, Anabilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Alper CANTİMER'in Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK danışmanlığında hazırladığı "Tarih Ders Kitaplarındaki Osmanlı Klasik Çağı İle İlgili Öğrenci Görüşleri: Sakarya İli Örneği" konulu anket çalışmasını, ilimizdeki aşağıda isimleri yazılı okullarımızdaki öğrencilere uygulama talebi, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 18/05/2016 tarihli ve 6701 sayıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, ilimizdeki aşağıda isimleri belirtilen okullarımıza uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirmesi kaydıyla Şube Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ALTIN
Şube Müdürü

OLUR
23.05.2016

İrfan SARIK
İl Milli Eğitim Müdür V.

1-Sakarya Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi
2-Sakarya Anadolu Lisesi
3-Adapazarı İmam Hatip Lisesi
4-Vali Mustafa Büyük Kız İmam Hatip Lisesi
5-Şen Piliç Meslek Lisesi

Ek: Anket Örneği (4 Sayfa)

Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
[http:// www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) - Sosyal-Kültürel-Sportif Faliyetler

Ayrıntılı bilgi için: Arzu AKINCI
Tel: 0 264 251 36 14 - 15 - 16
Faks: 0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0398-755b-381a-a6a5-5316 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 8: Serdivan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Öğrenci Akademik Başarı Testi, Görüşme İzin Formu

	T.C. SERDİVAN KAYMAKAMLIĞI İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 91857542-44-E.5527285 Konu : Anket Uygulaması	17/05/2016
KAYMAKAMLIK MAKAMINA	
İlgi : Okutman Mehmet Alper CANTİMER' in 17/05/2016 tarihli dilekçesi	
Sakarya Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu' nda okutman olarak görev yapan Mehmet Alper CANTİMER' in doktora tez çalışması kapsamında; "Osmanlı Klasik Çağı" konulu anketini, İlçemiz Sakarya Anadolu Lisesi, Serdivan İmam-Hatip Lisesi ve Serdivan Farabi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine uygulama isteğine ilişkin dilekçe ve anket formu ekte sunulmuştur. Söz konusu anketin adı geçen okullarımızın 10.sınıfından 2 şubesine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de; Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Nihal ERAT Şube Müdürü	
Ek: Dilekçe ve Eki (2 Sayfa)	
Uygun görüşle arz ederim.	
Ali DERE İlçe Milli Eğitim Müdürü	
OLUR 17/05/2016	
Bekir DINKIRCI Vali yardımcısı Kaymakam V.	
	
İstiklal Mah.2.Cad.No:35 Serdivan/SAKARYA Elektronik Ağ: http://serdivan.meb.gov.tr/ E-posta:967627@meb.k12.tr	Ayrıntılı bilgi için: İljal YAMAN V.H.K.İ. Tel: (0264) 211 53 23 Faks: (0264) 211 55 33
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f7f1-fe07-3f57-a90b-18d8 kodu ile teyit edilebilir.	

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Mehmet Alper CANTİMER	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Fakülte	Fen- Edebiyat Fakültesi
Bölümü	Tarih
Yüksek Lisans	
Üniversite	Sakarya Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Tarih
Programı	Tarih
Makale ve Bildiriler	
1. Cantimer, M.A (2016). Osmanlı klasik dönem maliyesi ve mali zihniyetinin 11. sınıf tarih ders kitabına yansımaları, Maliye Araştırmaları Dergisi, 2 (3), 81- 92. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/finance/issue/61462/917897	
2. Cantimer, M.A (2015). Klasik dönem osmanlı ekonomisinin ve zihniyetinin cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarına yansımaları, PESA International Journal of Social Studies, 1(2), 16-36. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/26085/274910.	
3. Şimşek, A. ve Cantimer M. A. (2020). Cumhuriyet devri tarih ders kitaplarında devşirme bir Osmanlı “Sokollu Mehmet Paşa”. Osmanlı İdaresinde Balkanlar Sempozyumu II. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).	
4. Şimşek, A. ve Cantimer M. A. (2016). Osmanlı kurucu iradesinin temsilcilerinin (Gaziyan- 1 rum) ve İzmit ve çevresinin (Nikomedya) Cumhuriyet dönemi ders kitaplarına yansımaları. Uluslararası Gazi Süleyman Paşa ve Kocaeli çevresi Sempozyumu (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).	
5. Cantimer M. A (2015). 1932 Tarih III ve günümüz tarih ders kitaplarında Osmanlı iktisadi hayatının ele alınışı. 13. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).	