

TC
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

**ORTAOKUL 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ KÜLTÜR VE MİRAS
ÖĞRENME ALANININ ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL EMPATİNİN
KULLANILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Gülhan GÜRSOYLAR
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2019

TC
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

**ORTAOKUL 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ KÜLTÜR VE MİRAS
ÖĞRENME ALANININ ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL EMPATİNİN
KULLANILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Gülhan GÜRSOYLAR
(Yüksek Lisans Tezi)

DANIŞMAN
PROF. DR. KAYA YILMAZ

İstanbul - 2019

ONAY

Gülhan GÜRSOYLAR tarafından hazırlanan “Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kültür ve Miras Öğrenme Alanının Öğretiminde Tarihsel Empatinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması” başlıklı bu çalışma29/08/ 2019..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Kaya YILMAZ

JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Ali YILMAZ

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Mustafa ŞEKER

ÖZGEÇMİŞ

1999	Kilimli Lisesi
2006	Karadeniz Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Mezuniyet
2006	Zonguldak Özel Yankı Dershanesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
2007	Özel Üsküdar Doğa Koleji Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
2009	Özel Anabilim Okulları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Aldığı Kurum	Özel Anabilim Okulları Ümraniye Kampüsü
E-Posta	glhn_yilmaz@hotmail.com

ÖNSÖZ

Tarih insanoğlunun geçmişini içerisinde barındıran, bugünü anlamamızı sağlayan aynı zamanda da geleceğimize ışık tutan bir disiplindir. Bugün var olan devletler millet olabilmek, ortak bir amaç doğrultusunda hareket edebilmek için tarihin öğrenilmesine önem vermişlerdir. Tarih öğrenilmesi gereken ancak geçmişte yaşanmış durum ya da olayları içerdiği ve bugünün koşullarını içermediği için öğrenilmesi zor olan bir derstir.

Ortaokul kademesinde tarih öğretimi sosyal bilgiler dersinin içerisinde yapılmaktadır. Dersin içerisinde bir disiplin olarak verilen tarih konularının öğretimi öğrencilerin yaşlarının küçük olması, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, konuların günümüzle ilişkilendirilmesinin zorluğu gibi sebeplerle çokta kolay değildir. Kısacası tarih öğrenmek ya da öğretmek meşakkatli bir iştir. Geçmişte yaşanmış olayların anlaşılması, nedenlerinin ve sonuçlarının açıklanması öğrencilerin tarih öğretiminde en çok zorlandıkları hususlardandır. Öğretmenlerin de tarih öğretiminde kullandıkları klasik yöntemler bu dersin amacından uzaklaşmasını ve dersin ezbere dayalı bir ders olarak anlaşılmasına sebep olmuştur. Oysaki tarih öğretiminde izlenecek yollardan biri olan tarihsel empatinin kullanılması öğrencilerin bu derse olan ilgilerini arttıracak ve bu dersin neden öğrenildiği konusunda öğrencide bir farkındalık oluşturacaktır. Tarihsel empati öğrencilerin geçmişi anlamasını, tarihi olay ya da durumları o dönemin koşullarına göre değerlendirebilmesini sağlayacaktır. Bu şekilde bir tarih öğretimi öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini de geliştirecektir.

Öğrencilerin tarihsel empati ile tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedef edindiğim bu çalışma uzun ve zorlu bir süreç sonrasında tamamlanmıştır. Bu yoğun çalışmamda bana yol gösteren ve çalışmamın her aşamasında görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan değerli hocam sayın Prof. Dr. Kaya YILMAZ'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama aşamasını okullarında sürdürmeme izin veren eğitim kurumunun yöneticilerine çok teşekkür ederim. Ayrıca tüm çalışmamda yanımda olan, benden manevi anlamda desteğini esirgemeyen eşim Erkan GÜRSOYLAR ve kızlarım Zeynep ve Zehra GÜRSOYLAR'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Gülhan GÜRSOYLAR

Ağustos, 2019

ÖZET

Türk eğitim sistemine yapılandırmacı yaklaşımın girmesi eğitimde köklü değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Sosyal bilgiler öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla değerlerine sahip, düşünebilen, dünü ve bugünü arasında değerlendirme yapabilen, etkin, üretken, eleştirel düşünebilen, empati becerisine sahip bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Yeni programın yetiştirmek istediği bireylerin bu özelliklere sahip olabilmesi için programın önemli bir disiplini olan tarih öğretimine dikkat edilmelidir. Özellikle tarihin klasik metotlarla ezbere dayalı bir dersmiş gibi okutulması bir kenara bırakılıp, bu dersin gerçekte neden öğrenildiğinin, neden önemli olduğunun öğrencilere fark ettirilmesi gerekmektedir. Bu amaca ulaşmanın en etkili yollarından birisi de öğrencilerin tarih öğrenirken tarihsel empati yapabilmesinden geçmektedir.

Empati, sosyal bilgiler öğretim programının öğrencilere kazandırmak istediği bir beceridir. Bu becerinin öğrencilerde oluşturulması kısmi tarihsel empati kavramını beraberinde getirmiştir. Tarihsel empati yapabilmek geçmişe doğru değerlendirmektir, geçmişte yaşanmış olayların nedenlerini ve sonuçlarını anlamaktır. Tarihin neden öğrenilmesi gerektiğini fark edebilmektir. Öğrenciler tarih öğrenirken dogmatik ve kalıplaşmış bilgilerle karşılaşmak yerine kendilerine sunulan geçmişin kanıtlarıyla çıkarımlar yapabilmeli, o günün koşullarında geçmişe değerlendirebilmelidir. Bu şekilde yapılan tarihsel empati çalışmaları öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek ve tarihin aslında ezbere dayalı bir ders olmadığını da fark etmelerini sağlayacaktır.

Bu araştırma sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiyi kullanmak ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanının içerisinde seçilen dört tarihi konu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması 7. sınıfa giden 5 kız, 11 erkek toplamda 16 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada amaçlı örneklem seçimi kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler akademik olarak başarılı olmalarına rağmen tarih konularına olan ilgileri değişkenlik göstermektedir.

Bu çalışmada araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması seçilmiştir. Çalışma eylem araştırma türlerinden uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması kullanılarak yürütülmüştür. Öncelikle öğrencilerin tarihsel

empati ve tarihsel düşünme düzeylerinin tespiti için bir ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda bir eylem planı oluşturulmuştur. Eylem planı kapsamında hazırlanan etkinliklerin tamamı uygulandıktan sonra değişimin tespiti için bir son uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ve son uygulama arasındaki değişim değerlendirilerek öğrencilerin tarihsel empati yapabilme durumu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada yapılan etkinliklerin her biri için ayrı rubrikler hazırlanmış ve değerlendirmeler bu rubriklerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma esnasında eylem planına uygun uygulayıcı günlükleri tutulmuş, öğrencilerle uygulama esnasında ara görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin tarihsel empatiye karşı tutumlarını ve tarihsel empatinin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini tespit etmek için de iki uygulama yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; katılımcıların önemli bir kısmından elde edilen veriler tarihsel empati kullanılarak yapılan tarih öğretiminin öğrencilerin tarih kamularına olan ilgilerini arttırdığını, tarihin daha kolay öğrenilebildiğini ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinde istedik gelişmelerin sağlandığını göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin genelinin tarihsel empati ile işledikleri etkinliklerin benzerlerinin tüm tarih konularına uygulanması ve ders kitaplarının bu şekilde tasarlanması şeklinde bir fikre sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Tarihsel empati, Tarihsel düşünme becerisi, Eylem araştırması, Sosyal bilgiler öğretim programı

**THE USE OF HISTORICAL EMPATHY IN TEACHING CULTURAL AND
HERITAGE LEARNING AREA IN SECONDARY SCHOOL 7TH GRADE
SOCIAL STUDIES COURSE: AN ACTION RESEARCH**

ABSTRACT

The introduction of a constructivist approach to the Turkish education system has led to fundamental changes in education. Constructivist approach in social studies teaching aims to educate individuals who stake a claim to their values, who can think, compare past and present, who are effective, productive, think critically and possess empathic skills. One should make a point of history teaching, which is an important discipline of the program, in order to ensure that the individuals educated through the new program have the makings of these skills. In particular; the classic approach requiring students to memorize historical facts should be left aside, and students should be motivated to realize the significance of the course and the reasons behind its significance. The basis for achieving this goal is the ability of students to make historical empathy while learning history.

Empathy is a skill that the social studies curriculum aims to ensure the individual to gain. The necessity of constructing this skill in students brought about the concept of historical empathy. Ability to make historical empathy is defined as to evaluate the past correctly, to understand the causes and consequences of past events, to detect the reflections of the past to the present, to realize why history should be learned. Instead of encountering dogmatic and stereotyped knowledge while learning history, students should make inferences on the evidence of the past presented to them and evaluate the past under the conditions of present. Historical empathy studies shall improve students' historical thinking skills and make them realize that history is actually not a lesson to memorize.

This study was carried out in order to use historical empathy in social studies course and to improve students' historical thinking skills. The research was carried out on four historical subjects selected from within the “culture and heritage” topics of 7th grade social studies course. The implementation phase of the study was carried out with 16 students (5 girls, 11 boys). Students in the study group were all academically successful,

but their interest in historical subjects varied. Particularly 4 out of all students state that they loved history.

Action research, which is one of the qualitative research methods, has been exercised as the research design. The research was carried out in accordance with the systematics of action research in the form of implementation / mutual cooperation / discussion focused action research. In the first stage; a preliminary implementation was conducted to determine the level of students' historical empathy and historical thinking, and an action plan was developed accordingly in line with the data obtained from this implementation. Following the

Implementation of all the activities designed within the scope of the action plan, a final implementation was conducted to assess the change. Students' ability of historical empathy has been revealed upon assessing the change between pre and post-implementation phase. Separate rubrics have been designed regarding each of the activities carried out within the scope of the research, and assessments have been carried out on these rubrics. Executive logs were kept in accordance with the action plan during the research, and intermediary interviews were conducted with the students in the implementation phase. In order to assess the students' attitudes towards historical empathy and the effects of historical empathy on their learning ability, two implementations were conducted within the scope of the research.

The data obtained from a significant portion of the participants as a result of the research revealed that history education using historical empathy not only increases the students' interest in historical issues but also facilitates the development of students' historical thinking skills. It also expedites learning history. In addition it was observed that the students who participated in the research generally supported the idea that the activities that they had engaged in using historical empathy should be applied to all historical subjects and that textbooks should be designed accordingly.

Key Words: Social studies, Historical empathy, Historical thinking skills, Action research, Social studies curriculum

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
EKLER LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem.....	9
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Sayıtlılar.....	11
1.6. Tanımlar.....	12
BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Sosyal Bilgiler Nedir?	14
2.2. Dünyada ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	15
2.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Öğretimi.....	16
2.4. Tarih Öğretimi.....	18

2.4.1. Dünya’da Tarih Öğretimi.....	21
2.4.2. Türkiye’de Tarih Öğretimi.....	23
2.5. Tarih Öğretimi İle Kazanılan Tarihsel Düşünme Becerisi.....	25
2.6. Tarihsel Empati Ortaya Çıkışı ve Uygulanışı.....	30
2.7. Tarihsel Empatinin Değerlendirilmesi.....	37
2.8. Tarihsel Empatide Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Noktalar Ve Tarihsel Empatinin Uygulanışında Yaşanılan Problemler.....	39
2. 9. Tarihsel Empati İle İlgili Yapılan Akademik Çalışmalar.....	40
2.9.1. Tarihsel Empati İle İlgili Ülkemizde Yapılan Akademik Çalışmalar.....	40
2.9.2. Tarihsel Empati İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Bir Akademik Çalışmanın İncelenmesi.....	45
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Modeli.....	47
3.1.1. Eylem Araştırması.....	47
3.1.2. Eylem Araştırmasının Faydaları ve Sınırlılıkları.....	48
3.1.3. Eylem Araştırmasının Uygulanışı.....	49
3.2. Çalışma Grubu.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması	52
3.3.1.1. Tarihsel Empatiye Dayalı Etkinliklerin Hazırlanması ve Uygulanması.....	52
3.3.1.2. Etkinlik Günlük Plan ve Değerlendirme Rubriklerinin Hazırlanması.....	53
3.3.1.3. Tarihsel Empati Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması.....	54
3.3.1.4. Araştırmacı Günlüklerinin Tutulması.....	56

3.3.1.5. Öğrencilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması.....	56
3.3.1.6. Çalışmayla İlgili Başarı Durumunun ve Öğrenci Tutumlarının Tespit Edilmesi.....	57
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	57
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	59
4.1. Eylem Planı Uygulaması Öncesi Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerisine Dayalı Tarihsel Empati Durumları	59
4.1.1.Etkinlik 1 (Devşirme Sistemi).....	59
4.2. Eylem Planının Uygulanışını Anlatan Uygulayıcı Günlükleri.....	79
4.2.1. Uygulayıcı Günlüğü 1. Hafta	79
4.2.2. Uygulayıcı Günlüğü 2. Hafta / Etkinlik 2 (Ankara Savaşı)	80
4.2.3. Uygulayıcı Günlüğü 3. Hafta / Etkinlik 3 (Kardeş Katli)	86
4.2.4. Uygulayıcı Günlüğü 4. Hafta / Etkinlik 4 (Çaldıran Savaşı).....	93
4.2.5. Uygulayıcı Günlüğü 5. Hafta / Etkinlik 5.....	116
4.2.6. Uygulayıcı Günlüğü 6. Hafta / Etkinlik 6	119
4.3. Eylem Planı Sonrası Tarihsel Düşünme Becerisine Dayalı Tarihsel Empatinin Gelişimine İlişkin Ön Uygulama ve Son Uygulama Değerlendirmesi.....	123
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	135
5.1. Sonuç.....	135
5.1.1. Tarihsel Empatiye Dayalı Etkinliklerin Gerçekleştirilme Düzeyleri.....	135
5.1.2.Tarihsel Empatiye Dayalı Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	136
5.1.3. Uygulanan Tarihsel Empati Etkinliklerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi....	137
5.2. Tartışma.....	137
5.3. Öneriler.....	142
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	142
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	144

5.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yönelik Öneriler.....	145
KAYNAKÇA.....	146
EKLER.....	152



EKLER LİSTESİ

Ek 1: Araştırma İzin Talep Formu.....	152
Ek 2: Araştırma İzni MEB Onay Formu.....	153
Ek 3: Ön Etkinlik (Etkinlik- 1 / Devşirme Sistemi) Günlük Plan	154
Ek 4: Ön Etkinlik (Etkinlik- 1 / Devşirme Sistemi)	155
Ek 5: Ön Etkinlik (Etkinlik – 1 / Devşirme Sistemi) Rubrik.....	159
Ek 6: Etkinlik- 2 / Ankara Savaşı Günlük Plan	162
Ek 7: Etkinlik- 2 / Ankara Savaşı	163
Ek 8: Etkinlik- 2 (Ankara Savaşı) Rubrik.....	168
Ek 9: Etkinlik - 3 / Kardeş Katli Yasası Günlük Plan	171
Ek 10: Etkinlik- 3 Kardeş Katli Yasası.....	172
Ek 11: Etkinlik- 3 (Kardeş Katli Yasası) Rubrik.....	177
Ek 12: Son Etkinlik (Etkinlik – 4 / Çaldıran Savaşı) Günlük Plan Formu.....	180
Ek 13: Son Etkinlik (Etkinlik- 4 / Çaldıran Savaşı)	181
Ek 14: Son Etkinlik (Etkinlik- 4 / Çaldıran Savaşı) Rubrik.....	186
Ek 15: Öğrenci Akademik Durum Değerlendirme – Uygulama 1.....	189
Ek 16: Öğrenci Akademik Durum Değerlendirme – Rubrik.....	190
Ek 17: Öğrenci Etkinlik Değerlendirme – Uygulama 2.....	191

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanı ve Ders Saatleri.....	17
Tablo 2.2. Tarihsel Düşünme Standartları.....	27
Tablo 2.3. Lee, Dickinson ve Ashby Tarihsel Empati Becerisi Değerlendirme Düzeyleri.....	38
Tablo 3.4. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Bilgileri.....	51
Tablo 3.5. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Dersine Karşı İlgi Durumları.....	52
Tablo 3.6. Tarihsel Düşünme Becerisine Dayalı Tarihsel Empati Eylem Planı	55
Tablo 4.7. Akademik Durum Değerlendirmesi.....	116
Tablo 4.8. Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerini Ölçen Ön Uygulama Sonuçları.....	126
Tablo 4.9. Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerini Ölçen Son Uygulama Sonuçları.....	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Bireyde Empatinin Yaşanma Süreci	31
Şekil 2.2. Tarihsel Empati Uygulama Esasları.....	32
Şekil 2.3. Yazılı Kaynaklar(Birincil ve İkincil Kaynaklar)	36
Şekil 3.4. Eylem Araştırması Uygulama Süreci.....	50



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
akt	: Aktaran
Ö 1,Ö 2..	: Öğrenci 1,Öğrenci 2..
Bkz.	: Bakınız
İA	:İslam Ansiklopedisi
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
Ed.	: Editör
Çev.	:Çeviri

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bireylerin yaşadıkları toplumla ve hayatla uyum içerisinde olması oldukça önemlidir. Kişilerin bu uyumu sağlayabilmeleri eğitimle mümkündür. Bu eğitimin temeli ailede ve çevrede başlar. İnsan ailesinden ve çevresinden gördükleriyle hayata karşı ayakta durur. Ancak model alma veya gözlemle gerçekleşen bu eğitim şekli, bireylerin toplumsal uyum ya da hayatla mücadelesi için yeterli olmayacaktır. İnsanlar arasındaki farklılıklar, yaşanan coğrafi olayların etkileri, toplumun yapısı, toplumsal sorunların nedenleri ve çözüm yolları, kurumlar ve bu kurumların işlevleri gibi detaylı bilgilerin ailede öğrenilmesi mümkün değildir. Bu sebeple bu tarz bilgilerin öğretilmesi eğitim kurumlarının işidir (Kılıçoğlu, 2014, s.5). Özellikle insanların toplum içerisinde karşılaştıkları problemler ve bu problemlerle baş edebilme becerisi için sosyal bilgiler dersi oldukça önemlidir. Bireylerin hayatla mücadele edebilmesi, yaşanan problemlere çözüm getirebilen, üretken ve değerlerine sahip bir yurttaş olabilmesi sosyal bilgiler dersinin temel işlevidir. “Sosyal bilgiler hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2009, s.4).

Sosyal bilgiler dersi 7 öğrenme alanı üzerinden öğretilmektedir. “Öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır” (MEB, 2018, s.9). Sosyal bilgiler dersinin içeriği belirtilen bu sosyal bilim dallarından en çok yararlanılanlardan biri tarihtir. Sosyal bilgiler programına bakıldığında hemen hemen her öğrenme alanının içerisinde tarihsel süreçlerin yer aldığı görülmektedir. Tarih öğretimi vatandaşlık eğitimi açısından oldukça önemlidir. Başarılı bir tarih öğretimi ile yetişen bireyler hem kendi ülkelerinin hem de başka ülkelerin tarihini öğrenir ve var olan kültürel mirasın nesiller arasında taşınması gerçekleşir. Sosyal bilgiler dersinin bir alt disiplini olan tarih öğretiminin öğrenciye sevdirmesi oldukça önemlidir. Özellikle tarih dersini severek yetişen nesiller; özgür düşünmeyi, duygu ve yorum gücünü geliştirmeyi, kültür seviyesini genişletmeyi, kendilerine şahsiyet ve güven kazanmayı, öğrendikleri kötü şeylerden

ibret alarak kaçmayı, iyi şeyleri ise hayatlarında uygulamayı öğrenirler (Ulusoy, 2014, s.302-303).

İlköğretim programlarında sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih öğretiminde genel olarak üç temel amaçtan söz edilir. Bunlar öğrenciye, geçmiş hakkında bilmesi gereken oranda ve çerçevede, geleneğe dayalı bilgiler vermek; çocuğa ve gence, içinde yaşadığı toplumun bugünden ibaret olmadığını, uzun bir geçmişten geldiğini ve devam edeceğini hissettirmek, toplumun erdemlerini, sanat yeteneklerini kavratmak, yeni bilgileri temel bilgilerle buluşturup özümsemesine yardımcı olmak şeklinde sıralanmaktadır (Aysal, 2012, s.13). Yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuş sosyal bilgiler programındaki tarih öğretiminde öğrencilere kendi anlatısını inşaa etme şansı verilmelidir. Öğrenciler küçük birer tarihçi gibi kanıtlardan yola çıkarak kendi tarih tasarımlarını inşaa etmelidirler. Bu bakış açısına göre tarihsel anlama, delil ve kanıtların sistematik bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşir (Pamuk, 2016, s.86). Amaca ulaşmak için yapılması gereken temel prensip öğrencide tarihsel düşünme becerisini oluşturmaktır. Dilek (2016, s.144), tarihsel düşünme becerisini “Tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir” şeklinde açıklamıştır. Ancak soyut bir bilim olan tarihin anlaşılması ve öğrencilerin belirttiğimiz tarihsel düşünme becerisini geliştirmesi çok da kolay bir süreç değildir. Bu düşünceyle ilgili paylaşımda bulunan bazı tarihçi ve eğitimcilere göre (Watts, 1972; akt. Yapıcı, 2006, s.18-19):

Tarih neredeyse tamamen yetişkinler ve onların davranışlarıyla ilgilidir. Okul çağındaki çocuklar ise yetişkin olmanın nasıl bir şey olduğunu ve onların davranışlarını anlamayacakları için tarihi de anlayamazlar. Küçük yaştaki çocuklar tarihsel öyküleri gerçek anlatılardan ayırt edemezler ve bu durum onları alanla ilgili yanlış tutumlara sevk edebilir. Tarih çoğunlukla sistematik yürütmeye dayanan bir bilimdir, ancak küçük çocuklar sistematik akıl yürütme becerisinden yoksundur ve bu nedenle onlara uygun bir biçimde tarih öğretme imkansızdır. Ayrıca çocukların sözcük ve düşüncelerinden ziyade doğrudan gözlenebilen materyallerden öğrenebilecekleri fakat tarihin onkolojik doğasının (geçmişin gözlenememesi) onların tarih öğrenmesine uygun olmadığına inanılmıştır. Yine çocukların kronoloji ve zaman kavramını anlayamayacakları, ancak

tarihin zamanı dikkate alan bir disiplin olması; tarihin ölmüş insanlar, ölüm ve yok olma süreçlerini içerdiği, diğer taraftan sekiz dokuz yaşlarına kadar çocukların ölüm kavramını algılayamadıkları düşüncesiyle küçük yaşlardaki çocuklara tarih öğretmenin mümkün olmayacağı ileri sürülmüştür.

Güler (2005, s.54-55), tarihin öğretilmesiyle ilgili Watts'tan farklı olarak tarih öğretiminde esas rolün tarihçiler ve tarih öğretmenlerinde olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin tarihi iyi bir şekilde algılayabilmeleri için mutlaka tarihçi veya tarih öğreticisi sorgulama, eleştirme, ilişkilendirme vb. yaklaşımlar sergileyerek tarih öğretimi yapılmalıdır. Bu şekilde yapılacak bir tarih öğretiminin öğrencilerin tarihe olan ilgilerini arttıracak muhakkaktır. Tarihin doğru öğretilmesini isteyen tarih öğretmenleri her şeyden önce tarihin içerisinde bulunan üç anlamı bilmesi gerekir. Tarih zamandır, tarih geçmiştir ve geçmişten günümüze kalan her türlü kalıntı bu çerçevede değerlendirilmelidir. Tarih araştırmak incelemek, eleştirmek, ilişkilendirmek, değerlendirmek, mukayese etmektir. Bu anlam bütünlüğünde yapılacak bir tarih eğitiminde öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri gelişecek, tarihe olan ilgileri artacaktır.

Tarih öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler de öğrencilerin bu derse olan ilgisini ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmada etkili olacaktır. Bugün anlatım, örnek olay, tartışma, tarihsel empati, biyografiler, çevre gezileri, tarihsel hikayeler, destanlar, kanunnameler ve fermanlar tarih derslerinde kullanılabilecek yöntem ve materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.70). Tarih öğretiminde tek bir yöntem ve tekniğin kullanılması yeterli değildir. Tarihin yeniden canlandırılması olay ya da karakterlerle ilgili yeni bilgilerin incelenmesi ve tarihsel çerçevede değerlendirilmesi için tarihsel empatinin kullanılması tarihin tüm detaylarıyla incelenmesini sağlayacaktır (Karabağ, 2016, s.138).

Empati kavramının temeli, felsefe ve estetiğe dayanmaktadır. 19. yüzyılda Alman istatikçilerin kullandığı *einfühlung* (düşünceleri anlama) terimi İngilizceye empati olarak çevrilmiştir. Zamanla sosyal bilimlerin birçok alanında önemli yer edinen empati kavramı tarih biliminde de yer bulmaya başlamıştır. Alman tarihçi Leopold von Ranke tarih biliminde empatinin önemini vurgulamıştır. Ranke, bugün geçmişte yaşamış insanların yaptıklarını anlayabilmesi için onların yaşadığı koşulların bilinmesi ve

yaşanan olayların o dönemin koşullarına göre değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Tosh, 2002; akt. Yılmaz, 2011, s.15). Geçmişin daha iyi anlaşılması için tarih alanında önemli bir beceri haline gelen tarihsel empati tarihi karakterlerin deneyimlerini, kararlarını veya eylemlerini daha iyi anlamak için öğrencilerin geçmişle bilişsel ve duyuşsal bir biçimde birleşmesi sürecidir. Tarihsel empati, bugünün insanına geçmişteki insanların düşüncelerinin ne olduğunu aldıkları kararlar sonrasında nasıl hissettiklerini, kararları sonrasında, nasıl davrandığını ve nelerle karşılaştığını anlamayı öğretir (Endacott ve Brooks, 2013, s.41). Geçmişin bireyler tarafından öğrenilmesinde hatta öğrenilen konuların kalıcılığının sağlanmasında çok önemli bir yere sahip olan tarihsel empatideki temel amaç geçmişin en doğru ve gerçeğe en yakın şekliyle anlaşılmasını sağlayabilmektir (Yılmaz, 2011, s.29).

Tarihin ortaokul düzeyindeki bireyler tarafından anlaşılmasının zorluğu, kalıcılığın sağlanamaması ya da öğrencilerin ilgilerinin zayıf olması gibi problemler düşünüldüğünde tarihsel empatinin işlevselliği daha da önem kazanmaktadır. Tarihsel empati sosyal bilgiler öğretim programında tarih öğretiminde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerden birisidir (Ulusoy, 2014, s.314). Tarihsel empatinin sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde kullanılmasının birçok yararı vardır. Tarihsel empati, tarihsel olayların şekillenmesinde insan unsuruna vurgu yaparak geçmişte yaşamış insanların duygu, düşünce, inanç ve hayata bakış açılarının incelenmesini gerektirdiğinden, öğrencilerin tarihin günümüzle ve hayatlarıyla olan ilgisini görmelerine yardım eder. Böylece, ezbere dayalı bir ders olarak görülen ve bu yüzden sıkıcı bulunan sosyal bilgiler dersine karşı öğrencilerin önyargıları ortadan kaldırır, sosyal bilgilere karşı ilgilerini artırır (Yılmaz, 2012, s.859). Sonuç olarak tarihsel empati ile yapılacak bir tarih öğretimi öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek ve tarih öğretiminde istenilen amaca ulaşılmasını sağlayacaktır.

1.1. Problem

Sosyal bilimlerin içerisinde bir bilim olarak yer alan tarih, geçmişte yaşamış insanların ya da olayların neden sonuç ilişkisi içerisinde zaman ve mekan göz önünde bulundurularak, belgelere dayalı objektif anlatılması gereken bir disiplindir. Bilindiği üzere insanoğlu sosyal bir varlıktır. Sağlıklı bir hayat ve toplumsal düzenin huzurlu

olabilmesi için insanın kendini ve geçmişini bilmesi gerekir. Bu sebeple tarih öğrenilmesi önemlidir. Tarih bir milletin hafızasıdır. İnsanlar için hafızasını kaybetmek ne kadar önemliyse milletler için de tarihini bilmemek o kadar önemlidir (Köstüklü, 1999, s.11). Tarih öğretimi hem insanlara hem de devletlere çok şeyler kazandırır. Tarih öğrenimiyle birlikte insanlar bugünü anlar, ulusal kimlik kazanır, kültürel miras ve değerleri yeni nesillere aktarır, vatandaşlık becerilerini geliştirir, barış, insan hakları gibi evrensel değerlere katkıda bulunur (Kaya, 2016, s.47).

Bir bilim dalı olan tarih, gereken önemi görmemektedir. Toplum içerisinde bu durumu kanıtlayan birçok gösterge mevcuttur. Bu göstergeler (Güler, 2005, s.163):

- Toplumun tarihe bakış açısı
- Tarih öğreticilerinin özellikleri
- Yöneticiler ve siyasetçilerin tarih öğretimine yaklaşımları
- Tarih öğretiminde kullanılan yöntemlerdeki eksikliklerdir.

Tarih öğretiminde yaşanan bu sorunlar, tarih dersinin sevilmeyen bir ders olarak algılanmasını sağlamaktadır. Aslında öğrenciler geçmişini merak ederler ve çevrelerinde gördükleri birçok eski bina, resim ya da kalıntıyı geçmişten kalan bir kanıt olarak görürler. Bunlarla ilgili çevrelerine sorular sorarlar. Yine filmler, tarihsel olaylar, kahramanlık hikayeleri öğrencilerin ilgisini çeken konulardır. İnsan topluluklarını millet yapan özelliklerden en önemlisinin ortak geçmiş olduğu düşünüldüğünde tarihin aslında millet ve ülke sevgisini besleyen bir ders olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Erden, Tarihsiz, s.38-39).

Tarih dersi birçok öğrenci tarafından sevilmemektedir. Öğrenciler bu dersi yer, tarih ve isimlerin ezberlenmesini gerektiren bir ders olarak algılanmakta ve bu nedenle bu derse ilgi gösterememekte, sıkılmaktadır. Bu sorun ülkemizde olduğu gibi, Avrupa ülkeleri, Amerika ve dünya üzerindeki birçok ülke için de geçerlidir (Yılmaz, 2011, s.12). Tarih genç kuşağın hayatlarıyla bağlantılı değildir. Bu nedenle bu dersin öğretiminde öğrencilerde merak duygusu ya da şaşkınlık uyandırılabilmesinde tarihsel empati oldukça önemlidir. Tarihsel empati geçmişteki insanların düşünce ve inançlarını yakından incelemeyi teşvik eder, içinde bulundukları koşulları, çıkmazlarını, eylemlerini anlamayı ve nihayetinde eylemlerinin üzerinde kafa yormayı sağlar. Tüm

bunların ötesinde, bu yöntemle öğrenciler kendilerini tarihin bir parçası olarak görüp geçmişteki olayları eleştirel bir şekilde düşünerek öğrenir (Foster, Morris ve Davis 1996; Thornton 1997, Levstik 1997; akt, Foster, 1999, s.18). Tarihsel empati, birbirinden kopuk tarihsel bilgilerin ya da kronolojinin ezberlenmesi değildir. Tarihsel empati, geçmişte yaşamış insanların bakış açılarını ve eylemlerini anlamayı gerektiren, öğrencilerin tarihin hayatlarıyla olan ilişkisini kurduran ve geçmiş ile günümüz arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlayan bir yöntemdir. Tarihsel empati, bir taraftan tarih öğrenmeyi sağlarken diğer taraftan da öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirir (Yılmaz, 2011, s.12). Kısaca tarihsel empatiyle yapılan bir tarih öğretimi öğrenmenin kalıcılığında, öğrencinin derse olan ilgisinin artmasında ve tarihi doğru yorumlayabilme becerisinin gelişmesinde katkı sağlayacaktır.

Tarihsel empatiyi yakından anlayabilmek, belki de ne olmadığını değerlendirmekle mümkün olabilir. İlk olarak empati tarih öğrencileri tarafından sadece geçmişte yaşayan insanların gözüyle bakmak ve tarihi karakterleri tanımlamak şeklinde bir yol olarak algılanmamalı. Hiçbir tarihçinin veya tarih öğrencisinin zamanın farklı bir döneminde yaşamış birinin karakterini kavrama kabiliyeti yoktur. Ayrıca tanımlama, tarih öğreniminin temel öğretisi ile uyumsuzdur, çünkü tarih geriye dönüp bakmanın perspektifini yok sayar ve yine “tarihçiler geçmiş olayların modern tercümanıdır” prensibine yabancıdır. Ayrıca tarihsel empati hayal gücü ile karıştırılmamalıdır. Ders kitaplarında genellikle öğrencilerden, geçmişte bir dönemde yaşadıkları hayal ettirilir. Tarihsel empatiye bu şekilde bakmak, geçmişimizi sorumsuz ve yanlış anlamaya yol açar. Gerçek tarih, itinalı bir araştırma ve eldeki kanıtların titiz bir şekilde incelenmesine dayanır. P.J. Rogers’ın öne sürdüğü gibi “Tarih kurgudan bağımsız değildir., gelin hayal edelim...gelin pratiğini yapalım.” Çıkarım ve tahmin yürütme, tarihi kayıtlardaki boşlukları açıklamada tarihçilere yardımcı olmak adına önemli bir rol oynar ama tarihsel empati hayal gücüne kapılıp gidilen bir yol değildir (Foster, 1999, s.19).

Bu nedenle tarih öğretiminde tarihsel empati kullanılırken dikkat edilmelidir. Foster (1999, s.19)’a göre, tarihsel empati altı temel özelliği içermektedir. Bunlar:

1. Geçmişteki insanların neden öyle davrandığını açıklamak ve anlamak.
2. Geçmiş olayların tespit edilmesinde tarihsel bağlam ve kronolojiye yer vermek.
3. Tarihi kanıtların dikkatli analiz edilip değerlendirmek.
4. Geçmişte yapılan eylemlerin sonuçlarının değerlendirmek
5. Geçmişte yaşayan insanların değer ve geleneklerinin bugünün koşulları ve bilgisiyle değerlendirmemek.
6. Tarihte yaşanan olaylar ya da durumlardaki kişilerin davranışlarına saygı göstermek

Tarihsel empati öğrencilerin tarihe karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım etmekte, tarihi anlamalarını kolaylaştırmakta, yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmekte ve sosyal bilgiler dersinin en temel amacı olan demokratik vatandaşlık eğitiminin gerçekleşmesine çeşitli açılardan katkılar sağlamaktadır (Yılmaz, 2011, s.13). Tarihsel empati yeni öğretim programının da içerisinde yer alan temel becerilerden biridir. Tarihsel empati öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin de gelişmesini sağlayacak bir öğrenme şeklidir. Tarih öğrenmek ve tarih öğretmek çok kolay değildir. Burada yaşanan en önemli problem öğrencinin yaşadığı dönemle bağlantısı olmayan bir dönemi anlayıp buradaki olay zincirini kurmasında yaşanmaktadır. Tarih öğretimi yer zaman, neden sonuç, kişiler ve olaylar üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenci verilen bu kriterleri iyice değerlendirebilmelidir. Bunun için öğrenci öncelikle kendisine verilen kaynağı okumalı ve okuduğu durumları değerlendirerek tarihsel bağlamı kurabilmelidir. Tarihsel çalışmalarda öğrenci verilen birincil veya ikincil el kaynakları iyice değerlendirebilmelidir (Aktın, 2016, s.105). Etkin bir tarih öğretimi için yapılacak tarihsel empatide öğrencilerin birincil ya da ikincil elden kanıtları kullanılarak durum incelemesi yapmasının tarih öğretiminde yaşanan sorunları en aza indireceği ve tarihsel düşünme becerini de geliştireceği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi insanın toplumsal hayatta gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı hedef edinen bir derstir (Yılmaz, 2011, s.12). Bu dersin içeriğinde yer alan tarih disiplini öğrencilerin geçmişini anlamalarını, millet olma bilinci ile ulusal kimlik kazanmasını, modern dünyadaki ülkeler hakkında bilgi sahibi olmasını, tarihin metodolojisini edinmesini, kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasını

sağlayacaktır (Safran, 2016, s.12-13). Çalışmada tarihsel empati becerisini geliştirecek etkinliklerle öğrencilerin ile tarih öğrenimini kolaylaştırmak, tarih dersinin öğrenciler tarafından sevilmesini sağlamak, tarih dersinin ezber bir ders gibi görülmesini engellemek, öğrencilerin tarihte yaşanan durumları o dönemin dinamiklerine göre değerlendirip anlayıp değerlendirebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Tarihsel empatinin işlevselliği üzerinde yoğunlaştığımız çalışmada amacımız öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini, tarihsel empatiyi kullanarak geliştirebilmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik tarihsel düşünme becerileri ne düzeydedir?
2. 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik tarihsel empati becerileri ne düzeydedir?
3. 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik tarihsel düşünme becerileri nasıl geliştirilebilir?
4. 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik tarihsel empati becerileri nasıl geliştirilebilir?
5. 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik yapılan tarihsel empati çalışmalarının tarihsel düşünme becerisi üzerindeki etkileri nelerdir?

1.2. Amaç

Sosyal bilgiler öğretim programında tarih konularının yer aldığı ünitelerin yoğun olduğu ve bu yoğunluğun da ders kitaplarına yansıdığı bilinmektedir. Tarihin siyasi, sosyal ve kültürel açılardan ele alınarak işlendiği öğretim programında öğrencilerin ders boyunca not almasından çok; etkinliklerle, araştırmalar yaparak ve soru cevap şeklinde konuların işlenmesi hedeflenmektedir. Çocukların bu şekilde tarihsel olaylar ve durumlar arasında transfer yapabilmeleri ve çıkarımlarda bulunabilmeleri daha da kolaylaşacaktır (Ulusoy, 2014, s.313). Sosyal bilgiler dersinde yapılan tarih öğretimi için gerekli materyaller hazırlansa da tarihin geçmiş döneme ait olması ve öğrencilerin bugünün koşullarında geçmişi anlamakta zorlanmalarına sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin tarihe olan

ilgilerini azaltmaktadır. Öğrenciler tarih öğrenirken dogmatik fikirler, büyük anlatımlar ya da kalıplaşmış düşüncelerle doldurulmak yerine, kendilerine sunulan kanıtlarla çıkarımlar yapmalı ve geçmişi kendi süzgecinden geçirerek öğrenmelidirler (Kaya, Gazel ve Akkuş, 2016, s.104). Bu şekilde yapılacak bir tarih öğretimi öğrencinin aktifleşmesini, tarihsel konular arasında transfer yapabilmesini kısaca tarihsel düşünme becerisini geliştirecektir.

Tarihsel düşünme becerisinin gelişmesi öğrencilerin tarihsel empati yapabilmesi ile doğrudan bağlantılıdır. “Tarihsel empati geçmişte yaşamış insanların gözüyle ve onların tecrübeleriyle betimleyebilme yeteneğidir” (NCHS,1996; akt. Yılmaz, 2011, s.17). Bu sebeple araştırmanın temel amacı tarihsel empatiyi kullanarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmektir.

1.3. Önem

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin edindikleri bilgilerden yola çıkarak karşılaştıkları problemlere çözüm getirebilmelerini amaç edinmektedir. Bu derste öğrenciler bir yandan yaşadıkları toplumun geçmişini ve bugünü öğrenirken diğer yandan diğer toplumlar hakkında da bilgi edinirler (Akdağ, 2014, s.6). Öğrencilerde bu kazanımın gerçekleşmesindeki en önemli görev, sosyal bilgiler dersinin bir disiplini olan tarih dersine düşmektedir. Tarih öğrenimi kolay değildir ve bu ders öğrencilerde şaşkınlık ve merak duygusuyla kazandırılabilir. Geçmişteki insanların düşünce ve inançlarını yakından incelemek, içinde bulundukları koşulları ve çıkmazlarını anlamak, bu dönemde yapılan eylemler üzerinde kafa yormak tarih öğreniminde istenilen sonucu verecektir (Foster, Morris ve Davis 1996; Thornton 1997, Levstik 1997; akt. Foster, 1999, s.18). Öğrencilerin tarih konularına karşı böyle bir yaklaşım geliştirmeleri derslerde öğrencilerin tarihsel empati yapabilmeleri ile mümkündür. Tarihsel empatide öğrencilerin minik bir tarihçi gibi geçmişte yaşanan olay ya da durumları anlayıp açıklayabilmeleri istenmektedir. Öğrencilerin bu değerlendirmeyi yapabilmeleri için tarihsel durumla ilgili birden fazla bakış açısını görmeleri, tarihsel düşünme becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Ülkemizde tarih öğretimine yönelik tarihsel empatinin uygulanışı ile ilgili yayınlanmış çok fazla bilimsel çalışma olmadığı görülmektedir. Yapılan alan incelemelerinde

Çalışkan (2008), Şeker (2010), Yılmaz (2011), Yılmaz ve Koca (2012), Berberoğlu Altıkulaç ve Gökkaya (2014), Karabağ (2016), Keskin (2016) gibi araştırmacıların bu konudaki çalışmalarına rastlanmıştır. Bu alanda uluslararası formata uygun en detaylı araştırmanın Yılmaz (2011)'a ait olduğu görülmüştür. Bu araştırma konu itibarıyla az çalışılmış olması ve konusunun eğitimcilerin dikkatini çekeceği düşüncesiyle yapılmıştır. Çalışmanın alana sağlayacağı katkılar şöyle sıralanabilir:

- Tarihsel empati ile tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan eylem araştırması tekniği ile örnek teşkil etme,
- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel empatiyi doğru kullanmalarını geliştirmeye yönelik hazırlanacak etkinliklerde örnek teşkil etme,
- Tarihsel empati için hazırlanan etkinliklerin uygulanışında karşılaşılan zorluklar, beğenilen ve beğenilmeyen noktaları belirleme,
- Tarihsel empatinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirleme,
- Tarihsel empatinin öğrencilerin tarihe olan ilgileri ve tarihi öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirleme,

Çalışmanın alana getireceği katkılardan dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma zaman açısından 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma 7. sınıfta okuyan 16 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma konu açısından tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerileriyle sınırlıdır.
4. Çalışmada kullanılan araştırma deseni ve derste kullanılan teknik nedeniyle araştırma uzun soluklu bir çalışmadır.

1.5. Sayıtlar

1. Veri toplama araç ve yöntemleri araştırma amacına uygun bilgileri toplayabilmek için yeterlidir.
2. Çalışmada kullanılan araştırma deseni çalışmanın amacına uygundur.
3. Kullanılacak yöntem çalışmanın amacını ölçebilecek niteliktedir.
4. Çalışmada kullanılan örneklem çalışmaya uygun niteliktedir.
5. Çalışmada kullanılacak dokümanlar öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygun olarak tasarlanmıştır.
6. Çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmaya samimi cevaplar verdiği düşünülmektedir.

1.6. Tanımlar

Analojik Düşünme Becerisi: İki olaydaki benzerliklerden yararlanarak, olaylar arasında ilişki kurabilme becerisidir. Analojik düşünmede zihnimiz özelden özele sonuç çıkarır, bilinen bir kavramdan hareketle bilinmeyen öğrenilmeye çalışılır (Güneş, 2012, s.133).

Argüman: Bir durum veya konunun güçlü yönlerini ortaya çıkarıp vurgulamak veya diğer bireyleri buna ikna etmek için ileri sürülen ifadelerdir (Güzel, Erduran ve Ardaç, 2009, s.33-40).

Empati: Empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun bakış açısıyla olaylara bakması, kendi profesyonel bakış açısıyla olayları doğru bir şekilde yorumlaması ve bunu karşısındaki kişiye sözlü ve sözsüz olarak iletebilmesidir (Hasgöl, 2018, s.6).

Kanıt Temelli Tarih Öğretimi: Geçmişin öğrenciler tarafından anlamlı hale getirmek ve geçmişe bugün arasında bağlantı kurulmasını sağlamak amacıyla eşya, nesne, bina, belge, resim vb. birincil el kaynaklar yardımıyla yapılan öğretim şeklidir (Doğan, 2016, s.206).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak, öğrencilere, sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programı (Öztürk, 2002, s.2).

Sosyal Bilimler: Toplumsal olayları, insanın sosyal ve kültürel faaliyetleri konusunda araştırma ve inceleme yapan bilim (TDK, Erişim Tarihi, 21.05.2019). Örneğin tarih, coğrafya, sosyoloji...

Şimdıcilik (Presentism): Şimdıcilik. Bugünün ihtiyaçlarının, sorunlarının ve yaklaşımlarının tarih yazımına yansması durumudur. Dilsel anakronizmin doğal bir sonucudur (Öztürk, 2011, s.37).

Tarih: Geçmişteki olayları; yer, zaman ve faileri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep sonuç içerisinde inceleyen bilim dalıdır (Köstüklü, 1999, s.19).

Tarihsel Anakronizm: Bir olayın tarihi ve çağı üzerinde yanlışla, tarih ve çağları birbirine karıştırmasıdır. Bu durum genellikle bir tarihi olgunun var olmadığı bir dönemde varmış gibi düşünülmesi ve yansıtılması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu anlamıyla anakronizm tarihsel yanlışlığa işaret etmektedir (Öztürk, 2011, s.39).

Tarihsel Bağlam: Tarihi olaylar, durumlar, ya da tarihi karakterlerin yaşadıkları durumlar arasındaki ilişki durumudur (Foster, 1999, s.19).

Tarihsel Empati: Geçmişte yaşamış insanların gözüyle, onların inanç sistemlerine ve değer yargılarına dayalı olarak geçmişteki olayları algılama, anlama ve açıklama becerisidir (Yılmaz, 2011, s.29).



BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgiler Nedir?

Dünya ekonomik, kültürel, sosyal ilişkilerin olduğu karmaşık bir yapıdır. Bu karmaşık yapı içerisinde yer alan insan her zaman kökeninin nereden geldiğini, nerede yaşadığını, nasıl bir ekonomik ve siyasi yapı içerisinde olduğunu bilmeyi, yaşadığı dünyayı anlamak ister. İşte bu noktada yaşadığımız dünyayı yakından uzağa, geçmişten bugüne, bilinenen bilinmeyene bir mantık çerçevesinde açıklamaya çalışan sosyal bilgiler dersinin önemi ortaya çıkmaktadır (Köksal, 2016, s.38).

Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji gibi birçok sosyal bilim dalını içerisine alan çok disiplinli bir derstir. Bu ders insanı ve onun yaşamını anlatır (Akdağ, 2014, s.2). ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler dersini “Sosyal bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır.” şeklinde ifade etmiştir (NCSS, 1992; akt. Öztürk, 2009, s.4). Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi sosyal bilgiler dersi değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilen, demokrasi anlayışını benimsemiş, etkin ve üretken bireyler yetiştirmeyi hedef almaktadır. Ülkemizde de önemli bir yere sahip olan bu ders 2018 sosyal bilgiler öğretim programında şu şekilde açıklanmıştır:

Sosyal bilgiler bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyler yetiştirmeyi hedef edinen bir derstir. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018, s.3).

2018 sosyal bilgiler programında dersle ilgili yapılan açıklamalarda sosyal bilgiler dersinde bireylerin bilgiyi edinmesinden çok bilgiyi uzun süreli içselleştirmesi ve edindiği bilgiyi günlük hayatta kullanabilmesinin hedef edinildiği görülmektedir. Programda bireysel farklılıklara dikkat etme, diğer disiplinlerle bağlantı kurabilme, kişinin değer ve beceri kazanabilmesi, üzerinde de durulduğu görülmektedir.

2.2. Dünyada ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretimi

Antik Yunan dönemine kadar inen sosyal bilgilerin okul programlarına girişi, XIX. yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde gerçekleşmiştir. Osmanlı Devleti’nde kısa bir süre sonra bu gelişmeleri eğitim programına yansıtmıştır. Ancak yansıtılan bu dersin yapılandırılması XX. yüzyıla kadar tarih ve coğrafya dersi şeklinde olmuştur (Öztürk, 2009, s. 23). Sosyal bilgiler programının günümüz şekliyle asıl doğduğu yer ABD’dir. ABD demokratik toplum için vatandaş yetiştirme görüşünün etkisiyle, 19. yüzyıl sonları ile 20 yüzyılın başlarında yaşadığı sosyal yaşantıların karmaşıklaşması, toplumsal değişme ve çatışmaların artmasıyla birlikte ülkedeki dönüşümün doğurduğu sorunlara çözüm aramak ve demokratik toplum için vatandaş yetiştirmek amacıyla bu dersi ortaya çıkarmıştır (Erden, Tarihsiz, s.6). Bugün sosyal bilgiler öğretimi ne kadar, geçmişe bağlı gibi gözükse de geçmişten daha fazla özelliklerle donatılmış bir programdır. 2010 yılında NCSS aktiflik, bütünleştiricilik, değer temelli olma, ilgi çekicilik gibi özelliklerin sosyal bilgiler programını güçlendirdiğini açıklamıştır. Günümüz dünyasında sosyal bilgiler öğretiminde aktif öğrenme, bütünleştirilmiş konu alanları, ilgi çekicilik, beceri ve değer öğretimi programın içerisinde mutlaka yer almalıdır (Seefelt, Castle ve Falconer, 2015, s.13).

Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitimi Osmanlı Devleti zamanına kadar dayandırılmaktadır Sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası bir anlayışla ülkemizde okutulması 1960 yıllarında gerçekleşmiştir. 1968 yılında “Sosyal Bilgiler” dersi adını almıştır. Dersin öğretim programında ABD’de etkili olan “Yeni Sosyal Bilgiler” akımı etkili olmuştur. Ancak ülkemizde öğretmenlerin bu akıma ayak uyduramaması, araç ve gereçlerde yaşanan yetersizlikler, geleneksel modele olan bağlılık nedeniyle programın istenilen nitelikte verilmesini engellemiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s.6).

Sosyal bilgiler dersinin dünyadaki gelişmelerde dikkate alınarak hazırlanması süreci ülkemizde 1998 yılından sonra olmuştur. 2005-2006 yılına gelindiğinde hazırlanan sosyal bilgiler programında problem çözme, işbirlikli öğrenme, tematik öğrenmeye vurgu yapılmış ve programda sosyal yapılandırmacılık esas alınmıştır (Öztürk, 2009, s. 27). 2005 yılında hazırlanan bu program 2017-2018 eğitim öğretim yılında tekrar ele alınmış ve güncellenmiştir.

2.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Tarih Öğretimi

Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılında kademeli olarak yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. “Constructivism” yani “Yapılandırmacılık” adıyla ülkemizde uygulanmaya başlayan kurama göre bireyin aktif olması, proje yapması, öğrencinin merkezde olması ve öğretmenin de öğrenciye rehberlik etmesi gerekmektedir. Öğrenci kendisine verilen bilgi kırıntılarından yola çıkarak konuyu eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilmelidir (Safran ve Ata, 2016, s.59). Tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de bu tarihten sonra bu kuramın esasları uygulanmış ve bu uygulamayla Türk eğitim sisteminin en çok eleştirilen yönlerinden biri olan ezberci eğitime son verilmek istenmiştir (Turan, 2016, s.108).

Yapılandırmacı yaklaşımla yapılacak sosyal bilgiler öğretiminin temelinde, etkin yurttaş yetiştirmek bulunmaktadır. Etkin yurttaş, geçmişi ve bugünü arasında bağlantı kurabilme becerisine sahip olmalı, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmeli, vatan ve millet sevgisiyle yetişmelidir. Öğrencilerde bu amaçlara ulaşmada tarih öğretimi oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler içerisinde gerçekleştirilecek tarih öğretimiyle yeni nesiller geçmişlerini öğrenecek ve geleceğe güvenle bakabileceklerdir (Turan ve Ulusoy, 2015, s.137). Görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersinde yeni kuşakların toplumla uyum içerisinde olmaları, üyesi olduğu ulusun tarihini, değerlerini bilmeleri, yeni dünyanın gerektirdiği bilgi birikimine sahip olmalarını amaçladığı düşünüldüğünde bu amacına ulaşmak için tarihten yararlanacağı kesindir (Turan, 2016, s.89).

Ülkemizde 2017 yılında sosyal bilgiler öğretim programında ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar düzenlemeler yapılmıştır. 2017 yılında hazırlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programı 2005 öğretim programı gibi tarih, coğrafya, hukuk, arkeoloji, psikoloji, sosyoloji gibi bilim dallarının içerisinde barındıran çok disiplinli bir yapıya sahiptir. Yenilenen Sosyal Bilgiler öğretim programında konular birbirleriyle ilişkili bilgi, beceri ve değerler çerçevesinde öğrenme alanlarına ayrılmıştır. Her seviye için toplam yedi öğrenme alanı belirlenmiştir. Her öğrenme alanı bir ya da birkaç disiplini bir arada işlemektedir. Temalar her sınıf seviyesinde kolaydan zora, basitten karmaşığa şeklinde tasarlanmıştır. Seviyeler arasında öğrenme alanlarının sarmal olduğu da görülebilmektedir. Daha önceki öğretim programında yer alan ünite isimleri ve seviyeler arası ünite sayılarındaki farklılıklar bu programda görülmemektedir. Ünite

yerine tüm seviyelerde ortak öğrenme alan isimleri yer almaktadır. “Kültür ve Miras” öğrenme alanı, programın tarih konularının anlatıldığı öğrenme alanıdır. Tarih konularının seviyeler arasında belli bir kronolojik sıra ile sarmal bir biçimde anlatılmaktadır. Bu öğrenme alanı öğrencinin tarihsel düşünme becerisini geliştirmeyi ve milli bilinç oluşturmaya amaçlamaktadır (MEB, 2018, s.9-10).

Tablo 2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanı Ve Ders Saatleri

Sınıflar	4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf	
Öğrenme Alanı	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati
Kültür ve Miras	4	14	5	18	5	22	5	30

Tablo 2.1’de de görüldüğü üzere programda tarih konularının yoğun anlatıldığı “Kültür ve Miras” öğrenme alanının seviyeler arasındaki ders saatinin ve kazanım sayısının seviye yükseldikçe arttığı görülmektedir. Bu durum programın seviye ilerledikçe sarmal, basitten karmaşığa ve kolaydan zora şeklinde hazırlanmasıyla bağlantılıdır. Ayrıca program bir bütün içerisinde toplam 7 öğrenme alanından oluşturulmuş ve tüm seviyeler için sosyal bilgiler dersinin bir yıllık toplam ders saati 108 saat olarak belirlenmiştir. (Örneğin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi yıllık ders saati 108 saat gibi.) Programa bu açıdan bakıldığında programda tarih konuları önemli bir paya sahiptir (MEB, 2018, s.9-10). Programın uygulanışında dikkat edilmesi gereken hususların içerisinde yer alan “Kazanımların gerçekleştirilmesinde -yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik- gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır.” ve “Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir.” ifadeleri öğretim programındaki tarih disiplininin önemini kanıtlar niteliktedir (MEB, 2018, s.10). Ayrıca sosyal bilgiler dersinin genel amaçları içerisinde yer alan ulusal bilinç oluşturma, vatandaş olduğu devletin yönetim ideolojisini benimsetme, Türk kültürünün ve tarihinin temel unsurlarını kavratma, tarihsel kanıt sorgulama gibi tarihçilik becerilerini kazandırması bu ders içeriğinde tarih öğretiminin önemini ortaya koymaktadır (Turan, 2016, s.109).

2.4. Tarih Öğretimi

Geçmiş ve geçmişin bilimsel bir bakış açısıyla incelenmesi olarak tanımlanan tarih, sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biridir. Geçmişten bugüne tarih biliminin gelişimi incelendiği zaman, bu bilim dalının çeşitli amaçlar için kullanıldığı görülmektedir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s.70). Tarih bir milletin hafızasıdır. Tarihini bilmeyen milletler günümüzde yaşadığı sorunlara çözüm getiremediği gibi, geleceklerini de iyi planlayamazlar. Tarihini bilen bireylerden oluşan milletler, vatan sevgisine sahip olur ve başka milletlere hayranlık duymazlar. Bu sebeplerle geçmiş ve bugünle bağlantılı olabilecek her konuya tarih bilimi açıklık getirmektedir (Turan ve Ulusoy, 2015, s.132).

Tarih ve öğretimi toplumların her zaman ilgilendikleri bir konu olmuştur. Tarihin toplumlarca öğrenilmesi gerekliliği ve bu gerekliliğin de nedeninin sorgulanması tarih öğretiminin genel amaçlarına kaynaklık etmiştir. Tarihin toplumlarca öğrenilmesi aslında çağdan çağa, ülkeden ülkeye değişmektedir. Geçmiş yıllarda tarih öğretiminden beklenen yaşanmış olayların yeni nesillere aktarılmasıyken, bugün tarih öğretiminden beklenen toplumlara katkı sağlayacak nitelikte bir öğretimin yapılmasıdır. Yeni tarih öğretimine göre tarih bireylere geçmişin bilgisi dışında problem çözebilme ve düşünebilme becerisini katmalıdır. Buna göre tarih öğretiminden beklenenler şu şekilde sıralanabilir (Demircioğlu, 2016, s.68):

- Tarihsel bilgi, toplumsal değerler ve kültür aktarımı olarak tarih öğretimi
- Geçmişi ve bugünü anlamak için tarih öğretimi
- Mevcut ideolojik yapının anlaşılması ve kimlik gelişimi için tarih öğretimi
- Öğrencilere deneyim ve bilimsel düşünme becerisi katabilmek için tarih öğretimi
- Tarihle ilgili temel kavramların öğretimi için tarih öğretimi
- Dil becerisini geliştirmek ve boş zamanlarını değerlendirmek için tarih öğretimi

Günümüzde tarih öğretiminin önemi her ne kadar ön plana çıkarılıp ve bütün milletlerin eğitim programları içerisine yerleştirilse de tarih öğretimi çok basit bir süreç değildir. Tarih öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar vardır. Bu konuda tarih

alanında uzmanlaşmış olan Langslois ve Seignobos (1937, s.137), tarih eğitiminde mutlaka şu sorulara cevap aranması gerektiğini ifade eder.

- Verilecek tarih öğretimi öğrencide neye hizmet etmeli?
- Tarih öğretilirken devletler tarih konularının ne detayda verilmeli?
- Tarih konuları hangi sırayla verilmeli? (zaman sırası – coğrafya sırası – hadise tarifi vb.)
- Tarih öğretiminde hangi araç gereçlerin ve yöntemler kullanılmalı?
- Öğrencinin tarih öğrenirken ki rolü ne olmalı?

Yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenci ve öğretmenlerin tarih derslerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutumların tarihin öğrenilmesini etkilediğini göstermiştir. Tarih konularının yoğun bir şekilde verilmesi, ders saatinin yetersizliği, öğretmenlerin bu derse karşı olan olumsuz tutumları öğrencilerin bu durumlardan etkilenmesine ve bu dersi ezbere dayalı bir ders olarak görmesine sebep olmuştur. Bu nedenle tarih derslerinin daha aktif hale getirilmesi ve dersin öğrencilerce sevdirmesi için başta öğretmenler olmak üzere iyi bir öğretim programı hazırlanmalıdır. Hazırlanacak programda dersin günümüz olaylarıyla ilişkilendirilmesi, görsel ve işitsel araçların ders içerisinde kullanımına dikkat edilmesi, öğrencilerin tarihsel olay ya da durumları anlatmasından çok bu olay ve durumların nedenlerini sorgulayabilecekleri ortamların yaratılması öğrencilerin bu dersin öğrenimine karşı tutumlarını değiştirecektir (Doğanay, 2016, s.43). Aktekin (2009, s.29), ülkemizde yapılan tarih eğitiminde içerikle ilgili tek kaynak olarak çocuklarımıza ders kitaplarının gösterilmesini ve bu kaynaklarda da tarihin ulusalcı tarih bakış açısıyla verilmesini eleştirmiştir. Tarihin ulusalcı boyuttan çıkarak ulusal boyuta geçmesini burada da yerel tarih, ulusal tarih ve dünya tarihi arasındaki dengenin iyi sağlanması gerektiğini savunmuştur. Köstüklü (1999, s.214), tarih öğretiminde objektifliğin önemine değinerek tarihin övünme ya da dövünme tarihi olarak anlatılmasındansa milli tarih bilincine bağlı kalarak tüm yönleriyle anlatılması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu şekilde yapılacak bir tarih öğretimiyle öğrenci “*Ben niye bu haldeyim, neden böyle oldu?*” gibi sorularla geçmişini bugününü sorgulayacak ve tarihe karşı daha ciddi olacaktır (Köstüklü, 1999, s.214). Tarih öğretiminde başarılı olabilmek için tarihi sevmek ve öğrenciye sevdirmek

gereklidir. İnsanlar tarih öğrenirken bunu bir zorunluluk olarak görüp ezberlemek yerine onun kendisiyle bağlantısını kurup geçmişini keşfetmek istemelidir (Güler, 2005, s.202).

Tarih öğretiminde öğrencilerin tarihe bakış açılarını değiştirmek, doğru tarih öğretimini yapabilmek için okullarda kullandığımız öğretim yöntemini doğru seçmeliyiz. 2005 yılından beri eğitim programımızda kullandığımız yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin tarih öğrenme yaşadıkları birçok soruna çözüm üretebilecek niteliktedir. Yapılandırmacı yaklaşımın tarih öğretimine baktığımızda bu alanda öğrenilen bilginin niceliğinden çok niteliği önemlidir. Tarih bir milletin geçmişi ve bir oluş sırası vardır. Burada önemli olan tarihin kocaman bir bütün olarak çocuğa verilmesi değildir. Bu yaklaşımda yapılacak bir tarih öğretiminde uzun bir kronolojik sıralama ile yapılacak tarih öğretimi öğrenciyi ezbere götürecektir. Bu nedenle tarih programında sınırların çizilmesi oldukça önemlidir. Tarih konuları özellikle ortaokul öğrencileri düşünüldüğünde öğrencinin ilgisini çekebilecek bir programlama yapabilmek önemlidir. Öğrencilere kronolojik sırayı bozmadan dikkat çekici şekilde verilen tarih konuları, onların geçmişe yönelik fikir üretebilmelerini ve geçmişte yaşanmış olayları farklı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşım tarih öğretiminde ders kitaplarına bağlı bir öğretime karşıdır (Safran ve Ata, 2016, s.76-77). Kitaplar üzerinden yapılacak bir tarih öğretimi öğrenciyi ancak ezber yapmaya yönlendirebilir. Ezberlenen bilgi ise kısa süreli hafızadan bir müddet sonra silinir. Oysaki burada önemli olan öğrencinin var olan bilgiyi anlamlandırıp uzun süreli hafızasına kaydedebilmesidir. Burada bu dersin uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Tarih öğretiminde öğrencilerin daha önceden edindikleri bilgi, beceri ve inançlarla sınıfa gelecekler, öğrenmede bu bilgiler üzerinde gerçekleşecektir. Öğretmen bu yaklaşımda yol gösterici kılavuzluk eden, öğrenci ise bilgiyi edinen olmalıdır. Bireysel etkinlikler yoluyla yapılacak bir tarih öğretiminde öğretmenin sınıf atmosferini çok iyi bilmesi gerekir (Demircioğlu, 2016, s.30). Yapılandırmacı anlayışta öğretmen tarih dersinde işleyeceği konuyu nasıl vereceğini planlamalıdır. Bu yaklaşımla tarih öğretimi yapacak bir öğretmenin konuları ders kitaplarından klasik anlatımla yapması çağımızın ihtiyaç duyduğu bireylerin yetişmesi için uygun değildir. Rehber konumunda olan öğretmen gerekli planlamayı yaptıktan sonra uygun etkinlikleri kullanmalıdır (Demircioğlu, 2016, s.175).

2.4.1. Dünya’da Tarih Öğretimi

İnsanların tarihe ilgi duymaları tarihsel düşüncenin ortaya çıkışı Eski Yunan’a kadar dayanır. Heredotos’un insanların geçmişle bağının yitirilmemesi ve yaşadıkları dönemde yaptıklarının zamanla kaybolmaması düşüncesi ona “tarihin babası” unvanını kazandırmıştır. Bu dönemdeki tarih yazıcılığının politik ve askeri hayata hazırlık niteliği taşıdığı görülmektedir. İnsanlar bu dönemde yaşadıkları olayları gelecek kuşaklara ıslık tutması için eleştirel bir bakış açısıyla yansıtmışlardır. Ortaçağ insanları tarihe ilkçağda olduğu gibi önem vermemişlerdir. Bu çağda tarih kendisi içerisinde yeni bir yöntem geliştirmiş ve sadece kralların saltanat dönemleri anlatılmıştır. Bu dönemde din adamlarının elinde bulunan tarih yazıcılığında kutsal olan ve kutsal olmayan durumlar tarih için tutulan yıllıklara yansımıştır. Rönesans dönemi tarihçiliğinde tarihin teori boyutundan çıkıp ve belgelerle açıklandığı fark edilmiştir. Bu dönemin önemli tarih yazıcıları “Prens” adlı eserin yazarı Niccolo Machiavelli ve Francesco Guiccardini’dir. Bu yazarların belgeler üzerinden yaptığı tarih yazıcılığı yaşadıkları dönemin tüm özelliklerini gerçekçi bir biçimde yansıtmıştır. Bu şekilde yapılan tarihçilik bundan sonraki dönemlere de örnek olmuştur. 16. ve 17. Yüzyıl Avrupa için tarihte bir dönüm noktasıdır. Tarih yazıcıları dönem olaylarını belgelerle yaptıkları koleksiyonlarla yazılan tarihi halka kadar ulaştırmıştır (Özboran, 2005, s.66-68).

Avrupa tarih öğretiminde en önemli adımı 19. Yüzyılda atmıştır. Millet ve devlet kavramının gelişmesi, demokratikleşme hareketleri, laik düzen beraberinde tarihin okullarda okutulmasını sağlamıştır (Merey, 2016, s.29). Bu yüzyılın sonlarına doğru tarih dersi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan bir ders haline gelmiştir. Bu dönem tarih öğretimindeki temel amaç ulusal bilinci geliştirmek ve tarih öğrenme bilincini kazandırmaktır. Verilen tarih eğitimi bir zaman sonra düşmanlığı arttırdığı gerekçesiyle 1946 yılında tekrardan incelenmeye alınmıştır (Tekeli, 2010, s.75). Zamanla tarih öğretiminde öğrencilerin yaş durumu dikkate alınmış ve 1970 yılında İngiltere’de yeni tarih anlayışı ortaya çıkmıştır. Smart ve Harnett (2009, s.105), yeni tarih anlayışının ortaya çıkışında 1968 yılında tarih derneği tarafından yayınlanan “Tarih” dergisinde yayınlanan “tarih tehlikede” isimli makalenin etkili olduğunu söylemiştir. Bu makalede okullardaki tarih eğitiminin tarihle ilgili doğru anlayış

geliştiremediğine değinmiş ve bu anlayışa sahip olamayan toplumları ne gibi bir tehlikenin beklediğini göz önüne sermiştir. Makalenin ortaya koydukları sebebiyle tarih programı tekrar gözden geçirilmiş ve tarih derslerinin ezberlendiği tarih öğretimi rafa kaldırılmıştır. Yeni tarih yaklaşımında, tarih öğretiminde nedensellik, değişim, empati, öğrenciyi merkeze alma, soruşturma becerilerini geliştirme, tarihsel belgeleri yorumlama ve analiz edebilme gibi özellikler aranmıştır. 1972 yılında bu konuda İngiltere’de bir uygulama yapılmıştır. Yeni tarih anlayışıyla yapılan bu uygulamada öğrencilerin tarih kaynaklarının yapısının ve nasıl kullanıldığının farkına varılması hedeflenmiştir (Ata, 1999, s.2). Tarih öğretiminde önemli adımlar atan İngiltere 1985 yılında milli ders kriterlerini ilan etmiştir. Milli tarih müfredatının uygulandığı 1991 yılında 5 yaşın üstündeki tüm çocuklar tarih öğrenebilir anlayışı benimsenmiştir. 5 yaşından 16 yaşına kadar verilecek tarih derslerindeki temel prensip tarihte sürekliliğin yakalanması ve tekrardan kaçınılması durumudur (Smart ve Harnett, 2009, s.107).

1990’lı yıllara gelindiğinde Avrupa Devletleri fikri ve çıkarları doğrultusunda hareket eder bir konum almıştır. Bu tarihten sonra Avrupa’da Avrupa kimliği olgusunun güçlendirilmesi ve ortak geçmişle ortak bir sosyal ekonomik alan oluşturulmaya çalışılmıştır. Avrupa Birliği ve konseyinin aktif rol üstlendiği bu süreçte 1999 yılında 29 ülke arasında Bologna Deklarasyonu imzalanmıştır. Bu deklarasyonda devletler verilen tarih eğitiminde ortak bir paydada birleşmeyi hedef edinmişlerdir (Yalı, 2016, s.608).

Avrupa tarih öğretiminde tarih boyunca yaşanan olayların Avrupa’yı nasıl etkilediğinin eleştirel bir bakış açısıyla anlatan, tarihsel gelişmeleri zaman ve mekan çerçevesinde öğrenciye sunan, öğrencilerin karşılaştırmalar yapmasına hizmet eden bir düzen mevcuttur. Avrupa’nın tarih öğretimindeki en önemli değişimi 2011 yılında olmuştur. 2011 yılında Avrupa Konseyi’nde yayınlanan belgelerde tarih öğretiminde “çokkültürcülük” anlayışı hakimdir (Yalı, 2016, s.618-620). Bu yıllarda Avrupa artan kültürel çeşitlilik ve göçmenler mevzularına demokratik bakış açısı geliştirebilecek nitelikte tarih eğitimine odaklanmıştır. Hatta Incheon Deklarasyonu’nda, eğitimde faydacılığın ötesinde bir eğitim planı sunularak, nitelikli eğitimde yerinden olmuş kişiler ve mülteciler de dahil tüm bireylerin; üst düzey düşünebilen, problem çözme becerisine sahip, belli bir yaşam seviyesini yakalamış, küresel zorluklara karşı sosyal ve bilişsel becerilere sahip olabilmesini hedeflemiştir. Deklarasyonda, “Geçmiş, insan davranışının karmaşıklığı ve çeşitliliği hakkında fikir verir; farklı, hatta çelişkili

anlatıları sorgulama yeteneğini teşvik eder; argümanların geniş kapsamlı kanıtların anlaşılmasıyla ele alınmasını gerektirir.” şeklide yapılan açıklamalarda hedeflenen birey tipinin yetiştirilmesinde tarihin önemli bir vizyona sahip olduğuna dikkat çekilmiştir. (Avrupa Konseyi, 2018, s.432-433). Sonuç itibariyle geçmişten bugüne tarih eğitime verdiği önem açık ve nettir. Dünya tarih eğitiminde sorgulayan, demokratik, farklılıklara saygı gösterebilen, empati duygusuna sahip, geçmişini bilip ona sahip çıkan bireyler yetiştirmeyi hedef edinmiştir.

2.4.2. Türkiye’de Tarih Öğretimi

Türklerin geçmişine bakıldığında tarih öğretimi konusunda orta çağ dönemine kadar geri gidebiliriz. Bu dönemde Doğu’da tarihle ilgili önemli gelişmeler yaşanmıştır. Dönem tarihçisi İbn-i Haldun çağının gelişmelerini yazarken önceki dönemleri, gelecek dönemleri kapsayan bir tarih yazılığına dikkat çekmiştir. İbn-i Haldun yazdığı “Mukaddime” adlı eserinde bir tarihçi gibi tarihi aktarmaktansa yaşanan olayları tarih alanını belirleyerek açıklamıştır. Ona göre, tarihte kurallar ve kanunlar, olayların birbiriyle olan bağlantısı, devletlerin ortaya çıkışı, devletlerin zaman içerisinde değişimi bunların değişmekte oluşu; olguların ve olayların birbirleriyle uyumu oldukça önemlidir, 16. Yüzyılda Avrupa’nın Rönesans’ı yaşadığı dönemde Osmanlı Devleti’nin İran, Fas kültürünün etkisi altında kaldığı görülmektedir. Osmanlı devletinin bu dönemdeki tarihçileri daha çok Müslümanlık, adil olma, Osmanlı hanedanı gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durumun Osmanlı Devleti’nde gerçekleşen olayları resmi olarak kaydeden vakanüvisler zamanında da olduğu görülmüştür (Özboran, 2005, s.66-68). Osmanlı Devlet’inde ilk olarak II. Abdülhamit döneminde tarih dersi ilkökul çağındaki çocuklara verilmiştir. Tanzimat fermanının yayınlandığı dönemde Osmanlıcılık ve II. Abdülhamit döneminde İslamcılık ideolojisiyle verilen bu program sonrasında yerini Türkçülük ideolojisine bırakmıştır (Öztürk, 2009, s.25-26). Osmanlı Devleti’nde geleneksel okul siteminde verilen tarih eğitiminin en belirgin örnekleri II. Meşrutiyet dönemindedir. Bu dönemde Osmanlı’nın çok uluslu yapısının terk edilerek ulusçuluk fikrinin verildiği bu programda tarih derslerine ayrılan ders saati arttırılmıştır. Bu durumun en önemli sebebi de verilen tarih eğitimiyle ulus olma bilincinin halka aşılması düşüncesidir (Sakaoğlu, 1995, s.136-138). Ülkemiz adına Osmanlı sonrasında tarih öğretiminde en köklü değişimlerin Cumhuriyet döneminde olduğu

görülmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra kurulan Yeni Türk Devleti ideolojisini genç nesillere benimsetmek, milli manevi ve ahlaki değerlerle donatılmış, fikri vicdanı hür nesiller yetiştirmek amacıyla tarih, coğrafya ve yurttaşlık derslerine yer verilmiştir. Bu dersler içinde bulunulan dönemde tek disiplinli öğretim anlayışına göre okutulmuştur (Kılıçoğlu, 2014, s.9). 1924 yılında tarih öğretiminde tarih müfredatı, ders kitapları ve öğretim yöntemleri değiştirilmiştir. 1930 yılında hazırlanan yeni tarih kitapları okullarda okutulmaya başlandı. Bu kitaplarda genel tarih dışında Türk tarihine yoğunlaşıldı. 1927-1928 yılında verilen tarih dersinin temel hedefi, türk milletinin geçmişi hakkında bilgi verip öğrencilerde milli bir şuur oluşturabilmektir. Bu programın önceki tarih programından farkı İslam tarihine yer vermemiş olmasıdır. 1930 sonrasında ise eğitimin her kademesinde tarihe yer verildiği görülmektedir. Bu tarihlerde özellikle inkılap tarihinin okutulması oldukça önemlidir. Derslerin somutlaştırılması için harita ve tahta kullanımına gidilmiştir. Ayrıca bu dönemde okutulan kitaplarda Türk milletinin övülmesi diğer milletlerin aşağılanmasına sebep olacak herhangi bir anlatıma yer verilmemiştir (Çapa, 2002, s.54-55).

Tarih öğretiminde bir önemli değişim de 1960 yıllarında gerçekleşmiştir. 1962 yılı program taslağında Toplum ve Ülke incelemeleri olarak konulan ders 1968 yılında sosyal bilgiler dersi adını almıştır. Dersin öğretim programında ABD’de etkili olan “Yeni Sosyal Bilgiler” akımı etkili olmuştur. Ancak ülkemizde öğretmenlerin bu akıma ayak uyduramaması, araç ve gereçlerde yaşanan yetersizlikler, geleneksel modele olan bağlılık nedeniyle programın istenilen nitelikte verilmesini engellemiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s.16). 1985-1986 yılları arasında okullarda sosyal bilgiler dersi kaldırılarak milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi adı altında üç ders okutulmuştur. Türkiye’de bu dönemlerde verilen ezberci tarih ve ders kitaplarında yaşanan olumsuzluklar 2005-2006 yılına kadar devam etmiştir. Bu tarihlerde tarih öğretiminde köklü değişimlere gidilmiştir. Yapılandırmacı anlayışla geliştirilen tarih öğretim programında bilgi, beceri, yerellik, ulusallık, evrensellik dengeleri göz önünde tutularak oluşturulmuştur (Turan, 2016, s.105).

Türkiye’de verilen tarih eğitime yönelik birçok eleştiri bulunmaktadır. Aktekin (2009, s.31-32), “Türkiye’de Tarih Eğitimi” isimli makalesinde Türk eğitim sisteminde tarih eğitimini anlattıktan sonra ülkemizdeki tarih eğitime yönelik eleştirileri iki başlık altında toplamıştır. Bunlardan birincisi tarih derslerinin içeriğindeki sıkıntılardır.

Türkiye’de tarih dersine yönelik verilen programın içerik olarak ulusalcı tarihle donatılmış ve dünya tarihi arasında bir dengenin olmadığı görülmektedir. Tarih programının büyük bir kısmı Türk tarihinden oluşmaktadır. Ayrıca tarih öğretimin ile ilgili program incelendiğinde siyasi tarihin aşırı vurgulandığı, günümüz tarihine yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. İçerikte belli seviyelerde aynı konular tekrar etmektedir. Tarih öğretiminde yaşanan sıkıntıların ikincisi de öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yaşanan sorunlardır. Ülkemizde tarih öğretiminde klasik yöntemlerin kullanılması, öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleri öğrencilerin bu dersi ezber dersi olarak görmesine sebep olmaktadır.

Safran (2016, s.19), ülkemizde tarih öğretimiyle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ülkemiz tarih öğretiminin genel amaçlarını İngiltere, Hollanda, Avusturya ve Fransa’da okutulan tarih öğretiminin genel amaçlarıyla karşılaştırıldığı zaman, ülkemizdeki amaçlarda tarihsel bilgi ve kültür aktarımının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Çağımız insanının ihtiyaç duyduğu etkili vatandaşlık, bilimsel düşünebilme ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren amaçların programda istenilen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır”

Tarih öğretiminde bu dersin neden öğrenilmesi gerektiği karşılaşılan önemli bir sorundur. Bu sorunu çözebilecek tarihin doğru algılanmasını sağlayacak olan öğretmenlerdir. Öğretmenler tarihi konuları öğrencileriyle tartışabilmelidir (Phillips, 2009, s.121). Günümüz yapılandırmacı yaklaşımla tasarlanmış tarih öğretimi öğrencilerin tarihi öğrenmelerinde etkili olacaktır.

2.5. Tarih Öğretimi İle Kazanılan Tarihsel Düşünme Becerisi

Günümüz tarih öğretiminin temeli II. Dünya Savaşı dönemine dayanmaktadır. Savaş sonrasında yaşanan teknoloji ve demokratik gelişmeler tarih öğretiminde de değişime neden olmuştur. Bu değişimle tarih dersleri aracılığıyla öğrencilerde yaratıcılık, üretkenlik, beraber çalışabilme, problem çözme ve bilimsel düşünme gibi temel becerileri kazandırmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda tarih öğretimine yönelik tarih öğretim programları, öğretim yöntemleri, ders araç ve gereçleri öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir (Demircioğlu, 2005, s.1). Yeni değişimin kurallarına göre

öğrenciler tarih öğrenerek toplumun ortak hafızasını, temel değerlerini, kültürel birikimlerini, geçmişte yaşanan olayların bugüne etkilerini öğrenirler. Bunun yanı sıra bugünün değişimleriyle birlikte tarih öğrenen öğrenciler aslında “Ben kimim?”, “Geçmişte ne oldu?”, “Geçmişle olan bağlarım nasıl?”, “Dünya geçmişten bugüne nasıl bir değişim gösterdi ve gelecekte bu değişim nasıl olacak?” gibi sorulara cevap bulacaktır. Öğrenciler bu sorulara cevap ararken aslında tarih disiplininin asıl amacı doğrultusunda tarihin gereksiz bilgilerinden uzaklaşacaklardır. Tarihçi yöntemini kullanarak yapılan tarih öğretimiyle öğrenciler; tarihsel sorgulama, kanıt kullanma, problemleri tanıma ve soru sorma, analiz etme gibi çeşitli beceriler kazanacaklardır. (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015, s.13). Bu şekilde yapılan bir tarih öğretiminde çocuklardan yetişkin bir tarihçi gibi tarihi algılamaları ve yorumlamaları beklenmemelidir. Çünkü çocuklar yaş itibarıyla sınırlı bilgiye sahiptirler ve düşünceleri bir yetişkin birey kadar olgunlaşmamıştır. Ancak yapılacak tarih öğreniminde öğrenciler minik bir tarihçi gibi tarihsel sorgulama ve düşünme becerisini öğrenmelidirler. Tarihsel düşünme becerisinin gelişimi doğrultusunda yapılan bir tarih öğretimi öğrencilerin geçmişin nasıl olduğunu anlamalarını, tarihi bir olayın tek bir hikayesinin olmadığını bilmelerini sağlayacaktır (Cooper, 2016, s.123).

Tarihsel düşünme becerilerini geliştiren tarih öğretiminin dünyada ortaya çıkışı II. Dünya Savaşı’na kadar dayanmaktadır. Bu dönemde dünyada meydana gelen kargaşa durumu üzerine tarih öğretimi ve kazandırılacak beceriler tartışma konusu olmuştur. Modern tarih öğretiminin öncülerinden olan İngiltere’de başlayan tarih öğretimi ve beraberinde gelen tarihsel düşünme becerileri zamanla Avrupa’nın birçok ülkesine hatta ABD’nin tarih öğretim programına kadar girmiştir. Gelişmiş ülkelere göre tarihsel düşünme becerileri tarih öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken en önemli hususlardan biridir. Kendi içerisinde kronolojik düşünme, tarihsel anlama-kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma becerileri, tarihsel problemler, analiz ve karar verme gibi niteliklerden oluşan bu beceriler bugün gelişmiş ülkelerde tarih öğretiminde aktif bir şekilde uygulanmaktadır (Demircioğlu, 2009, s.228-229).

NCHS tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirebilmek için belirlediği 5 düşünme standartını aşağıdaki gibi açıklamıştır (NCHS, 2004; akt. Aktın, 2016, s.106):

Tablo 2.2. Tarihsel Düşünme Standartları

Kronolojik Düşünme	Geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurulabilme. Zaman çizelgesi üzerinden verilen konu yeniden tasarlanıp yorumlama, Tarihsel süreci yeniden yapılandırma.
Tarihsel Kavrayış	Tarihsel alıntının ya da kaynağın güvenilirliğini değerlendirme Tarihsel kaynakları yeniden yapılandırma Tarihsel anlatıyı tekrar yorumlama Tarihsel yorum ve gerçek arasındaki farkı ayırt etme
Tarihsel Analiz Ve Yorum	Farklılık gösteren fikirleri karşılaştırma Çoklu bakış açısıyla düşünme Tarihçiler arasındaki küçük tartışmaları değerlendirme Tarihsel kanıtlarla oluşturulan hipotezleri ve desteklenmeyen fikirleri ayırt etme
Tarihsel Araştırma Yeterliliği	Tarihsel sorunları formüle etme Çeşitli kaynaklardan tarihsel veri elde etme Tarihsel verileri sorgulama Tarihsel kanıtlardaki yorumları destekleme
Tarihsel Konuların Analizi Ve Karar Verme	Geçmiş problemleri ve konuları tanımlama Önceki koşulların kanıtlarını yorumlama Önceki tarihle bağlantıları kurma Eylemin alternatif akışını değerlendirme Uygulanan kararı değerlendirme

(NCHS, 2004)

Tablo 2.2.'de de anlaşıldığı gibi öğrencilerin tarihsel düşünme becerisine sahip olabilmesi için öncelikli koşul küçük bir tarihçi gibi olayı araştırması, olaya yönelik verilen kanıtları değerlendirmesi ve zaman mekan algısını günün koşullarına göre algılaması gerekmektedir.

Seixas (2006, s.249), tarihsel düşünme becerisinin hazırlanan öğretim programlarının içerisinde olduğunu, ancak öğretmenlerin ya da öğrencilerin tarihsel düşünmenin anlamını bilmediklerini söylemektedir. Tarihsel düşünme becerisi tarihi anlamak demektir. Tarihsel düşünmek için tarihçilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve halkın yapması gerekenler şunlardır:

- Tarihsel Önemi Kurmak: Tarih çok geniştir. Bu geniş zaman diliminin hepsinin anlatılması mümkün değildir. Bu sebeple tarih anlatılırken önemli olan olaylar ya da durumlar seçilmelidir. Önemlilik sorunu da karmaşıktır. Çünkü tarihsel olaylardaki önem zaman içerisinde değişim gösterebilir. Bu durumda tarihi bir olayın yaşandığı dönemde neden önemli olduğu ve yaşanan dönemi nasıl etkilediği açıklanarak tarihsel önemin zaman içerisinde neden değişkenlik gösterdiği anlatılmalıdır.
- Geçmiş Hakkında Bilgi İnşa Ederken Kanıt Olarak İlk Kaynak Kullanmak: Tarihi anlamak için öncelikle birincil kaynaklardan yararlanılmalıdır. Bir konuyla ilgili birden fazla birincil kaynak incelenmeli, kaynaklardan elde edilen veriler arasında bağlam sağlanmalı, tarihsel kaynakların yazarlarının değerleri ve dünya görüşleri iyi analiz edilmelidir.
- Sürekliliği ve Değişimi Saptamak: Bu iki kavram birbiriyle ilişkilidir. Tarihteki neden ve sonuç ilişkisiyle yakından bağlantılıdır. Değişim kesintisiz ve bir dizi olayı peşinden sürükleyebilecek niteliktedir. Kronolojinin de önem kazandığı bu kısımda farklı zaman dilimlerinde gerçekleşen olaylarla ilgili karşılaştırma yapılabilmesi ve zaman içerisinde değişen ya da aynı kalan durumlar tespit edilmelidir.
- Neden Sonuçları Analiz Etmek: Neden sonuç ilişkisi tarihi değişime teşvik etme rolünü üstlenir. Tarihsel olay için öne sürülen nedenler tarihçilerin ideolojik yaklaşımlarına göre de değişim gösterebilir. Tarihi iyi anlayabilmek için o dönemle ilgili verilen tarihsel kaynağın içerisindeki nedenlerin ve bu nedenlerin doğurduğu sonuçların iyi analiz edilmelidir.
- Tarihi Perspektifleri Yakalayabilmek: Tarih bize geçmişi anlatır. Oysaki geçmiş bize yabancısıdır. Geçmişin yabancılığını anlayabilmek için geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ve eylemlerini şekillendiren farklı sosyal, kültürel, ekonomik ve duygusal bağlamları anlamak önemlidir. Geçmiş asla bugünün değer yargılarıyla ele alınmamalıdır.
- Tarihi Yorumların Etik Boyutunu Anlamak: Tarihi bizlere aktaran insanlar tarihçilerdir. Tarihçiler geçmişi aktarırken tarihi karakterler ya da olaylar hakkında herhangi bir yargılamada bulunmamalıdır. Tarihte yapılacak yargılamaların toplumda karmaşaya neden olabileceği bilinmelidir. Tarihçiler

tarihi yorumlarken tarihi karakterlerin yaşadığı dönemi göz önünde tutarak bugünden uzak değerlendirmeler yapmalıdır.

Tarihsel düşünme becerisine sahip olan kişiler tarihi anlama, tarihi geçmiş çerçevesinde objektif değerlendirebilme, geçmişle bugün arasında bağ kurabilme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bu özelliklerin öğrenciye kazandırılması ya da nasıl kazandırılacağı durumu geçmişten bugüne her zaman tartışılmıştır. Öğrenmenin gerçekleşeceği şartların ortaya konulduğu öğrenme kuramcıları tarihin öğretilmesi ve tarihsel düşünme becerisinin kazandırılması konusunda çeşitli fikirler ortaya atmışlardır. Bilişsel gelişim kuramını ortaya koyan Piaget, bilimsel verilere dayandırarak bireyin öğrenme sürecinin evrelere ayırarak incelemiştir. “duyuşsal motor, işlem öncesi dönem, somut işlem dönemi, soyut işlem dönemi” evrelerinden oluşan bilişsel gelişim modeli tarih öğretimine de uyarlanmıştır. Bu uyarlanmaya göre soyut işlemler evresinde bulunmayan bir öğrencinin geçmişle bağlantı kuramayacağı, tarih ile ilgili verilen hikayeleri günümüzden ayıramayacağı tarihin içerisinde barındırdığı sistematik akıl yürütme becerisine sahip olmadığı belirtilmiştir (Dilek ve Alabaş, 2016, s.144).

Yılmaz (2011, s.25), çalışmasında Piaget’in bilişsel gelişim kuramı tarihsel empatinin kullanılmasına engel olduğunu belirtmektedir. Piaget öğrencinin tarih öğrenebilmesi ve tarihsel düşünme becerisine sahip olabilmesi için belirli bir zihinsel gelişime erişmesi gerekmektedir. Bu zihinsel gelişim sürecine bakıldığında ise tarihi ve tarihsel düşünme becerilerinin sadece ortaöğretim sürecinde kazandırılabilceğini göstermektedir. Oysaki tarih öğretimine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında ilkökul düzeyinde de öğrencilerde istenilen tarihin öğretilbildiği görülmüştür. Bu nedenle burada önemli olan öğrencinin içinde bulunduğu yaş dönemi ve bu döneme yönelik hazırlanan eğitim materyalleridir. Tarih öğretiminde çocuğun içinde bulunduğu yaş dönemine uygun şekilde tasarlanacak bir öğretim materyali öğrencinin tarih öğrenmesini sağlayacaktır. Tarihsel düşünme becerisinin öğrencilerde oluşabilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Öğrencilerin tarihsel bir olayı ya da durumu sorgulaması, araştırması verilen konuyu içselleştirip var olan problemleri zamana göre değerlendirmesini sağlamak için kullanılan yöntemlerden biri de tarihsel empatidir. Bu yöntem öğrencilerin tarihi olduğu an içerisinde değerlendirmesini, problemleri çözerken zaman kavramına dikkat etmesini sorgulamasını ve tarafsız olmasını ön plana çıkaran bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencinin tarihsel düşünme becerisini de geliştirmektedir.

Dulberg (2002, s.45), tarihin entelektüel doğası nedeniyle vatandaşlık eğitimindeki öneminden bahsetmiştir. Demokratik toplumlarda önemli olan aktif ve çok boyutlu düşünebilme becerisine sahip olabilmektir. Bu özelliklere sahip olabilmek için tarihsel empati becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu beceri öğrencilerin okulda verilen tarihi daha iyi anlamalarını tarihsel sorgulama yapabilmelerini ve sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirecektir.

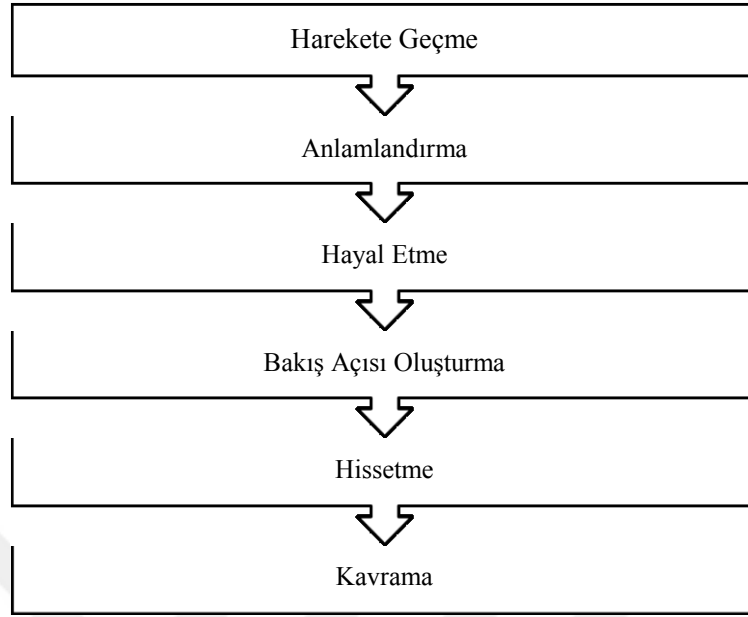
Ülkemizde sosyal bilgiler öğretim programının özellikleri dikkate alındığında tarih öğretiminde öğrencilerin tarih öğrenirken bazı becerilere de sahip olmaları beklenmektedir. Bunlar (MEB, 2018, s.9):

- Zaman ve kronoloji
- Değişim ve süreklilik
- Duygudaşlık kurabilme
- Kanıt kullanma
- Eleştirel düşünebilme
- Karar verme

Sosyal bilgiler öğretim programında, sadece “milli kimlik”, “milli kültür” ve “kültürel mirasın aktarılması” gibi vatandaşlık eğitimini amaçlayan klasik kavramların yanında; tarihsel kavrama, sorgulama, araştırma, sorun analizi, yorum ve karar verme gibi tarihçilerin kullandığı yüksek düzeyde düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Tarih öğretiminden hedeflenen bu becerilerin kazandırılmasında tarihsel empatinin önemli bir yeri ve rolü vardır (Yılmaz ve Koca, 2012, s. 857).

2.6. Tarihsel Empati Ortaya Çıkışı ve Uygulanışı

Empati bir insanın kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır (Dökmen, 2002, s.135). Empati insanların bilinç ve bilinç dışı düzeylerde kendisini başkasının yerine koymak olarak ifade edilse de bunun tam anlamda yapılması her zaman için mümkün değildir. Empatinin tam olarak gerçekleşebilmesi için yoğun bir düşünme süreci gerekir (Carns, 2018, s.54).



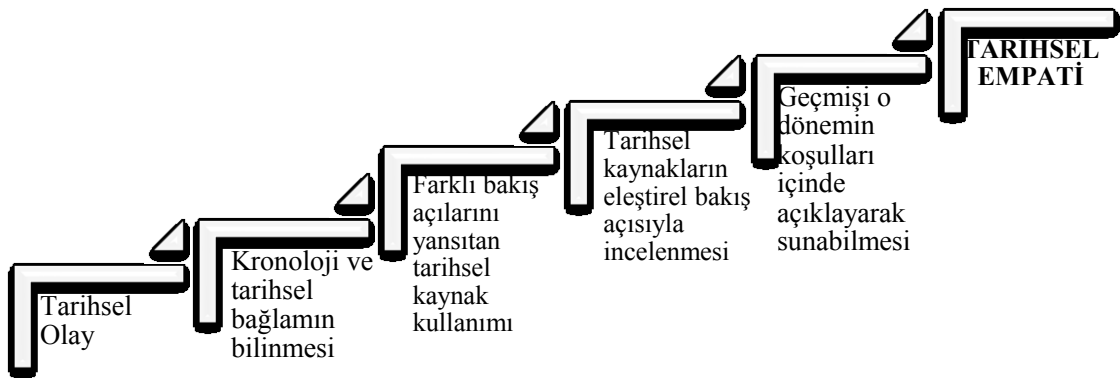
Şekil 2.1. Bireyde Empatinin Yaşanma Süreci (Keskin, 2016, s.450-451).

Empati hissedileni hissedebilmektir. Eğitim hayatında da önemi bir yere sahip olan bu kavram özellikle öğrencilerin olayları doğru değerlendirebilmesi ve yaşanan durumlarla ilgili doğru fikir üretebilmesini sağlar. Bireylerin empati yapabilmesi belli bir aşamalılık gösterir. Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere empatinin ilk aşaması harekete geçmedir. Bu aşamada birey yaşanan durumla ilgili karşısındaki kişiyi anlama çabası içerisine girer. Sonrasında bu çaba üzerinden karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak ister. Bu karşısındakini anlama çabası beraberinde kişinin yaşanan durumun içerisine kendisini dahi etme sürecini getirir. Kişi bu aşamada hayal gücünü kullanarak kendisini karşısındaki kişinin yerine koyar. Yaptığı bu hamle ile yaşanan durumu bireysel ve farklı bakış açılarıyla değerlendirir. Yaşanılan durumda ilgili ortaya çıkan duyguları ya da eylemleri hissetmeye çalışır. En son olarak gerçekleşen bu zincir bireyin kendisini başkasının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini kavramasını sağlar (Keskin, 2016, s.450).

Empati eğitim alanında bilginin kalıcılığını arttıracak ve anlaşılmasını kolaylaştıracak nitelikte bir beceridir. Ancak sosyal bilgiler öğretim programında öğrenciye kazandırılması istenen empati becerisi tarih konularında tarihsel empati olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel empati günümüz empati algısıyla karıştırılmamalıdır. Nitekim empati ve tarihsel empati tamamen birbirinden ayrı kavramlardır. Empatinin

sübjektif olması ve günlük hayatta karşılaştığımız duyuşsal durumları anlamamızı sağlaması açısından tarihsel empatiden tamamen ayrılmaktadır (Yılmaz, 2011, s.17).

Tarihsel empati geçmiş ve geçmişte yaşanmış olayları ya da insan faaliyetlerini tarihsel bağlam kapsamında günümüz değer yargılarını katmadan o dönem koşullarına göre değerlendirebilmektir. Bu yöntemde tarihi olaylar ezberletilmek ya da soyut bir şekilde öğretilmek yerine geçmişin o dönem koşullarında değerlendirilmesi ve anlamlandırılması amaçlanmaktadır. Tarihsel empati bu özelliği ile empatiden ayrılmaktadır. Empatide günümüz koşulları öne plandayken tarihsel empatide en çok dikkat edilmesi gereken husus olayların geçtiği dönem koşullarında değerlendirilmesidir. Yöntem geleneksel eğitim sistemine alternatif olarak ortaya çıkmıştır. 19. Yüzyılda tarihin ayrı bir disiplin olarak incelenmesi fikrinin ortaya atıldığı dönemde tarihin nasıl öğretilmesi gerektiği sorusu da düşünülmüştür. Sonuç olarak da tarihin en iyi öğrenilebilir şeklinin geçmişte yaşanmış olayların ya da kişilerin eylemlerinin ancak o dönemin koşullarında değerlendirilebileceği fikri olmuştur. Tarihsel empatinin ortaya çıkış süreci olarak da bilinen bu dönemde tarihsel kaynakların tümevarımsal bir metotla incelenmesi ve tarihin bu kaynaklar vasıtasıyla zihinde tekrar canlandırılması amaçlanmıştır. Kısacası tarihsel empati, geçmiş kendi koşulları çerçevesinde değerlendirme, geçmişte yaşamış insanların durumlarını onların gözüyle anlama ve açıklama becerisi anlamına gelir. Tarihsel empati yapılırken geçmişte yaşamış insanların düşünceleri, tutumları, inançları, değerleri ve dünya görüşleri çeşitli tarihsel kanıtlar yoluyla incelenerek insanların karşılaştıkları şartlar ve durumlar karşısında nasıl davrandıkları ve ne tür eylemlerde bulundukları açıklanmaya çalışılır (Yılmaz, 2011, s.12-17). Bunu bir şekil üzerinde anlatacak olursak;



Şekil 2.2. Tarihsel Empati Uygulama Esasları (Yılmaz, 2011, s. 12-17).

Tarihsel empatinin uygulanması esnasında doğru soru sorabilmekte oldukça önemlidir. Çünkü tarihsel empatiye yönelik sorulacak yanlış bir soru öğrencinin tarihsel bağlamdan uzaklaşmasına, tarihi bir olayı ya da durumu duyuşsal şekilde ifade etmesine neden olacaktır (Yılmaz, 2011, s.26). Bu konuda doğru ifade edilecek bir tarihsel empati sorusu şu şekilde olmalıdır (Harris ve Foreman-Pect, 2004; akt. Yılmaz, 2011, s.26):

“X (şahıs, grup, toplum vs.) ve yaşadıkları devir hakkında bilinenlerden yola çıkarak, onların Y’i (tepki, olay, eylem vs.) neden yaptıklarını nasıl anlayabiliriz?”

Tarihsel empati felsefi açıdan bakıldığında idealist felsefeye dayanır. Bu felsefeye göre tarih dersinde fen bilimlerinde olduğu gibi deney ya da gözlem yapılamaz. Bu durum tarihin doğasına uymamaktadır. Bu sebeple idealist felsefeye dayanır. Bu felsefede yapılan tarihsel empati çalışmaları geçmişte yaşamış olan tarihsel kişilerin ya da durumların yaşadıkları dönem içerisinde çeşitli kanıtlardan yola çıkarak yaşadıkları dönem içerisinde değerlendirilmesi, anlaşılmasıdır (Yılmaz, 2011, s.14). Tarihçi geçmişi anlamak için farklı zamanlarda ve koşullarda yaşanan olayları çeşitli kaynaklardan araştırarak öğrenir. İnsanların bu dönemlerdeki davranışlarının nedenlerini araştırır. Bu nedenler hakkında yorum yaparken de dönemin koşullarına göre değerlendirmelerde bulunur. Bu şekilde yapılan bir tarihsel çalışma tarihçinin de yaşanan süreci anlamasını sağlar. Bu nedenle tarihin çocuklar tarafından öğrenilmesini istiyorsak çocukların tarihsel olayları dönemin koşullarına göre değerlendirmelerini sağlamalıyız. Ancak bunun yaparken de çocukların bir tarihçi olmadığını unutmamalıyız. Son dönemde öğrencilerde tarih bilinci oluşturmak isteyen İngiltere, Amerika gibi devletler bu dersin öğretiminde tarihsel empatiyi dersin amaçlarından biri olarak kabul etmiştir (Karabağ, 2016, s.138). Tarihi empatinin özelliklerini şöyle sıralamıştır (Davis, Yeager ve Foster, 2001; akt. Ocak, 2017, s.310-311):

- Tarihsel empati geçmişteki insanların davranışlarının nedenlerini anlamamıza ve açıklamamıza yardımcı olan bir süreçtir.
- Tarihsel olayların kronolojik açıdan değerlendirilmesine imkân verir. Tarihi empati kurarken öğrenciler, o döneme ait kültürel, ekonomik, siyasi, toplumsal ve felsefi bilgilerin farkında olmalıdırlar.

- Tarihsel empati tarihi kanıtların değerlendirilmesine ve analizine dayanır.
- Tarihsel empati geçmişte yaşanan olayların sonuçları üzerinde çalışmayı içerir.
- Tarihsel empati çalışılan dönemin bugünden farklılığının kesin ve net olarak anlaşılmasını gerektirir.
- Tarihi empati insan davranışının, farklılığına, çeşitliliğine ve karmaşıklığına saygı duymayı gerektirir

Yılmaz (2011, s.17), tarihsel empati ile ilgili yaptığı çalışmada tarihsel empatinin öğrencide iki şekilde etki yaratacağına değinmiştir. Tarih öğretiminde kullanılan tarihsel empatide öğrenci geçmişi anlamlandırabilmek için o dönemin koşullarını hem bilişsel hem de duyuşsal olarak anlamaya çalışmalıdır. Tarihsel empati aktif bir düşünme sürecini gerektirir. Bu nedenle öğrenciler, tarihsel kişiliklerin sahip oldukları fikirler sonucu yaptıkları eylemlerin ne gibi sonuçlar doğurduğunu, çevresini nasıl etkilediğini çok boyutlu değerlendirmelidir. Tarihsel empati ile yapılacak bir tarih öğretiminde mutlaka geçmişte yaşamış insanların döneminin özelliklerini yansıtan, toplum yapısını açıklayan, tarihi kişiliklerin inançlarını değerlerini ve düşüncelerini anlatan kanıtlar bulunmalıdır. Tarihsel empatide kullanılan kanıtlar mutlaka tarihi olayla ilgili birbirinden farklı hatta birbiriyle çelişen nitelikte olması önemlidir. Bu şekilde yapılacak bir tarihsel empati çalışması öğrencilerin tarihsel olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerini ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Sosyal bilgiler öğretim programında tarihsel düşünme becerilerine yer verilmiştir. Tarihsel düşünme becerisinin içeriğinde öğrencilerin tarihsel kanıtlardan yararlanarak eleştirel düşünebilmesi gerekmektedir. Tarihsel kanıtlardan yola çıkarak yapılan bu öğretimde tarihsel kanıtları sorgulayan öğrencilerin doğru sorularla problemlerin çözümüne ulaşabilmesi önemlidir (Doğan, 2016, s.206). Yapılandırmacı tarih öğretimi yaklaşımı öğrencilerin küçük birer tarihçi olarak çalışmalarını hedefler. Bu noktada önemli olan temel konu “Neyi nasıl öğretilim?” sorusuyla birlikte “Tarihçiler gibi düşünmeyi nasıl öğretiriz?” sorusudur. Bu sorunun cevabında ise tarihsel düşünme, tarihsel anlama, tarihsel empati gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Kızılay ve Doğan, 2014, s.87).

Tarihsel empati ile yapılacak tarih öğretimi kolay değildir. Tarihsel empatinin uygulanacağı tarih dersi için mutlaka uygulayıcı olan öğretmenin ön hazırlık yapması ve bu beceriyi kazandırmaya yönelik yeterliliklerinin olması gerekmektedir. Tarihsel empatinin uygulanırken bazı aşamalar takip edilmelidir. Tarihsel empatinin uygulanışını dört aşamalı aktif bir süreçten geçirmektedir. Bu süreç şu şekildedir (Yeager ve Foster, 2001; akt. Yılmaz, 2011, s.19):

- İnsanların eylemlerinin analiz edilebileceği tarihsel bir olayın sunulması,
- Verilen tarihsel olayla ilgili öğrencilerin anlayacağı tarihsel bağlamın oluşturulması,
- Tarihsel olayla ilgili kanıt ve yorumların analiz edilmesi,
- Tarihsel olayın nasıl gerçekleştiğini anlatan ortamın oluşturulması,

Tarihsel empatiyi uygulayacak öğretmenin özellikle burada kullanacağı tarihsel kaynaklar oldukça önemlidir. Aynı zamanda öğrenciye verilecek kaynakların öğrencilerin anlayacakları nitelikte olmasına da dikkat edilmelidir. Bu sebepten tarihsel empatide tarihsel bağlamın öğrenci tarafından rahatlıkla kurulabileceği kaynaklar, kanıtlar kullanılmalıdır. Tarih öğretiminde kullanılacak tarihsel kanıt araçları sözlü kanıtlar, tarihsel nesneler, görsel kanıtlar ve yazılı kanıtlardır. Sözlü kanıt aslında sözlü tarih yöntemidir. Bu yöntemde çocuk çevresindeki büyükanne büyükbaba gibi yetişkinlerden tarihsel bilgi edinebilir. Tarihsel nesne, insan eliyle yapılmış geçmişe yansıtan nesnelerdir. Öğretmen sınıfa getirdiği bir nesne üzerinden çeşitli sorularla analiz yaptırır. Görsel kanıtlar, resimler, haritalar, posterler, fotoğraflar vb.dir. Öğrencilerin bu görsel materyaller üzerinden tarihi analiz etmeleri istenebilir. Yazılı kanıtlar ise, tarih öğretiminde en çok kullanılan yöntemdir. Ancak küçük yaş gruplarında yazılı kaynak kullanımına dikkat edilmelidir. Çünkü geçmişe ait olan yazılı kaynaklarda kullanılan dil öğrencilerin tarihi anlamalarını zorlaştırabilir. Bu nedenle bu kaynakları kullanmak isteyen uygulayıcı kaynakları sadeleştirmeli öğrenciye uygun hale getirmelidir (Özbaş, 2014, s.752).

Tarihsel empati tarihsel olayın sunulmasında, daha çok görsel kanıtlar ve yazılı kanıtlar kullanılabilir. Sosyal bilgiler öğretim programına baktığımızda tarih konularının yer aldığı “Kültür ve Miras” ünitesi yazılı kanıtların oldukça yoğun bir şekilde kullanılabilir bir öğrenme alanıdır. Yazılı kanıtlar kendi içerisinde birincil ve ikincil

el kaynaklar şeklinde ayrılmaktadır. Birincil el kaynaklar tarih geçtiği döneme ait kaynaklardır. Fines (1997), tarih öğretiminde birincil kaynak kullanımının tarih öğretimine faydasını şu şekilde ifade etmiştir: “Bugün kullandığımız tarihin bize nasıl geldiğini bilmeden, onu sadece ezberletilen gizemli varsayımlar serisi olarak kabul ederiz. Ezbere öğrenilmiş tarih sadece bilgi yarışmalarına hizmet eder, kullanılamaz ve bu yüzden faydasızdır.” (Fines, 1997; akt. Kaya, Gazel ve Akkuş, s.92). Birincil el kaynaklar tarihin öğrenilmesinde ve anlaşılmasında öğrenciye birçok fayda sağlayacaktır. Öğrenciler bu tarz kaynaklardan elde ettikleri verilerle geçmişte yaşanmış olayı o dönemin koşullarına göre değerlendirebilir, geçmişle direkt temas kurma fırsatını yakalar, aktif öğrenme sürecine katılır, geçmişi tüm yönleriyle değerlendirme fırsatını yakalar, geçmişe yönelik çıkarımda bulunur (Kaya, Gazel ve Akkuş, 2016, s.93). Bir konu hakkında birincil kaynağın olmaması durumunda yararlanılan kaynaklar ikincil kaynaklardır. İkincil el kaynaklar birincil el kaynaklara göre daha öznel olabilmektedir. Çünkü bu kaynaklarda yazar faktörünün olması yazarın konuya yakınlığı konuya bakış açısı ikincil el kaynağın objektifliğini sarsabilmektedir (Şekerci, 2018, s.63).



Şekil 2.3. Yazılı Kaynaklar
(Kaya, Gazel ve Akkuş, 2016, s.93 ve Şekerci, 2018, s. 63'ten derlenmiştir).

Şekil 2.3'te de görüldüğü üzere birincil el kaynaklar öğrencilerin tarihi anlamaları ve analiz etmelerinde daha uygun bir kaynaktır. Tarihin kendine ait olan objektiflik yarasını bizlere birincil kaynaklar vermektedir. Tarihsel empatinin öğrenciye kazandırdığı faydalar değerlendirildiğinde tarihsel empati ile yapılacak bir tarih öğretiminde daha çok birincil kaynaklar tercih edilmektedir.

2.7. Tarihsel Empatinin Değerlendirilmesi

Tarihsel empatinin uygulanması ve kullanılacak kanıtlar dışında tarihsel empatinin uygulama sonrası değerlendirilmesi de oldukça önemlidir. Tarihsel empatinin tarih disiplinine uygun yapılıp yapılmadığı Shermilt (1984), tarafından dört kriterde toplanmıştır. Birinci kriter tutarlılıktır. Tutarlılık öğrenci tarafından verilen cevapların birbirini tamamlaması ve verilen cevapların karşı tarafı ikna edici olabilmesidir. İkinci kriter uyum, yani yapılan açıklamaların tarihsel bağlamla doğru ilişkilendirilmesidir. Üçüncü kriter yeterlilik ve verimlilik. Burada öğrencinin tarihsel olayla ilgili açıklamalarının geçmişten bugüne kadar getirilebilmesidir. Dördüncü kriter ise, tasarruftur. Bu kriterde öğrenci tarihsel olayla ilgili alternatif bir açıklamaya gerek kalmaksızın soruları cevaplandırabilmelidir. Kesinlikle anlatımlar bu kriterde net ve sade olmalıdır (Shermilt, 1994; akt. Yılmaz, 2011, s.22).

Downey (1995), tarihsel empati ile yapılacak bir çalışmanın değerlendirilmesi için dört kriter belirlemiştir. Buradaki birinci kriter öğrencinin tarihsel empati ile ilgili sorulan sorulara verdiği cevapları geçmiş dönemin koşullarını yansıtmaması ve bu cevabın günümüz koşullarıyla bağlantılı olmamasıdır. İkinci kriter, öğrencinin tarihi olayla ilgili verdiği cevapların tarihsel kanıtlarla bağlantılı olmasıdır. Üçüncü kriter, verilen tarihsel olayın bu olayda yer alan kişiler üzerinde ne gibi etkiler yarattığıdır. Downey son kriter olarak öğrencilerin geçmişteki olaylardaki bakış açılarındaki farklılıkları anlayabilmesidir (Downey, 1995; akt. Yılmaz, 2011, s.22).

Karabağ yaptığı çalışmasında tarihsel empatinin değerlendirilmesinde öğrenci faktörüne değinmiştir. Tarihsel empatide öğrencilerin verdikleri cevapların bir tarihçi cevabı gibi olması beklenmemelidir. Burada öğrencilerin verdikleri cevaplar daha çok tarihsel düşünme becerilerini yansıttıkları kanıtlara dayalı anlatımlar olarak düşünülmelidir. Karabağ, tarihsel empati becerisi değerlendirmesinde Lee, Dickinson ve Ashby'nin çalışmalarındaki düzey değerlendirmesini tercih etmiştir. Bu değerlendirme beş düzeyden oluşmaktadır. Bu düzeyler ve açıklamaları aşağıdaki gibidir (Dickinson ve Lee, 1978 ve 1984; Ashby ve Lee, 1987; akt. Karabağ, 2016, s.140):

Tablo 2.3. Lee, Dickinson ve Ashby Tarihsel Empati Becerisi Değerlendirme Düzeyleri

1. Düzey	Aptal Geçmiş	Bu düzeydeki bir öğrenci tarihsel olayları günümüz koşullarıyla değerlendirir. Bu nedenle tarihsel olaylarda geçen kişilerin yaptıklarını aptallık olarak nitelendirir.
2. Düzey	Klişe Genelleme	Bu düzeydeki öğrenciler tarihsel olayları ya da bu olaylardaki kişilerin yaptıklarını basmakalıp bilgilerle açıklamaya çalışırlar.
3. Düzey	Günlük Empati	Bu düzeydeki öğrenciler tarihsel olayı bu dönemdeki kişilerin ağzından anlatırlar. Ancak anlatımlarından geçmiş ve bugün ayrımını yapılamaz. Tarihsel karakterlerin ağzından kendi düşüncelerini anlatırlar. Burada olayı tarihsel bakış açısıyla değerlendirirken günümüzden de kopmama durumu vardır.
4. Düzey	Sınırlı Tarihsel Empati	Bu düzeydeki öğrenci belirli bir seviyede tarihsel empati becerisine sahiptir. Öğrenci tarihsel olayı ve kişiyi içinde bulunduğu döneme göre anla, değerlendirmesini yapar. Ancak olayın etkisini geniş çerçevede değerlendiremez.
5. Düzey	Bağlama Uygun Tarihsel Empati	Bu düzeydeki öğrenci tarihsel empati becerisine sahiptir. Olayları ve kişileri geçmişe göre çok geniş bir bakış açısıyla değerlendirebilir. Kendi düşüncelerini bırakıp olay ve kişiler üzerinden analizler yapar.

Tablo 2.3'te tarihsel düşünme becerilerine yönelik yapılan değerlendirme düzeyler şeklinde olmuştur. Birinci düzeydeki öğrenciler tarihsel bir olayı anormal veya tuhaf karşıladığı için tarihsel düşünme becerisine sahip değilken, beşinci düzeye gelmiş bir öğrenci her türlü tarihsel olayı ya da kişiyi tarihsel düşünme becerisiyle analiz edebilmektedir.

Karabağ (2014), verdiği tarihsel empati beceri düzeylerini açıklarken bunların yaş durumu göz önüne alınmadan tamamen öğrencilerin cevapları üzerinden mantıksal sıraya göre göre yapıldığını ifade etmiştir. Bu değerlendirme şeklinde öğrencinin bugünkü düşüncesinin geçmişe bakış açısını nasıl etkileyeceğini bilmesi, günümüz bakış açısından etkilenmeden geçmişi değerlendirmesi, verilen tarihsel kanıtların objektiflikten uzak olduğunu fark edebilecek yeterliliğe sahip olması öğrenciye tarihsel empati becerisini kazandıracak, onu bu değerlendirmede beşinci düzey yapacaktır (Karabağ, 2016, s.142).

2.8. Tarihsel Empatide Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Noktalar Ve Tarihsel Empatinin Uygulanışında Yaşanılan Problemler¹

Tarihsel empati geçmişte yaşanan olayları ya da kişilerin yaptığı eylemleri bunların etkilerini o dönemin koşullarında değerlendirmeyi esas alan bir beceridir. Bu becerinin bireylerde kazandırılması çok kolay değildir. Bu nedenle tarihsel empatinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunları maddeleştirecek olursak (Yılmaz, 2011, s.26):

- Tarihsel empatiyi derslerinde kullanacak olan öğretmenin bu beceri için iyi bir planlama yapmalıdır.
- Öğretmen hazırladığı etkinliklerde öğrencilere soracağı soruları iyi seçmeli, öğrenciyi öznel yorumlara yönlendirecek sorular sormamalıdır
- Sorulacak soruların tarihsel anakronizme neden olmamasına dikkat edilmelidir.
- Tarihsel empatiyi uygulamadan önce tarihsel olay ya da kişiler açıklanmalıdır.
- Sonrasında olayın bilgi akışı kronolojik bir sıra ile verilmelidir.
- Bilgi aktarımı kısmında çeşitli tarihsel kanıtlar ve yorumlar öğrencilerle birlikte incelenmelidir.
- Sınıf içerisinde tarihsel empatinin özelliklerine uygun tartışma ortamı hazırlanmalıdır.
- Tarihsel empati için seçilen tarihsel olayın öğrencinin dikkatine çekmesi sağlanmalıdır.
- Uygulamanın en son aşamasında ise elde edilen bilgilerden yola çıkarak öğrencinin kendi tarihi yorumunu oluşturması sağlanmalıdır.

Tarihsel empati öğrencilerin tarihi ezberlemekten uzaklaştırıp tarihi anlayarak öğrenmelerini sağlayan bir beceridir. Her ne kadar tarihsel empati öğrencilerin tarihsel düşünme becerisini geliştirmekte önemli bir yere sahip olsa da bu becerinin tarih öğretiminde etkili olmadığını söyleyen araştırmacılar da bulunmaktadır. Tarihsel empati yapmanın zorlukları (Jekins, 1991; akt. Yılmaz, 2011, s.22);

¹ Araştırmanın bu kısmında literatürde en geniş açıklamaların yer aldığı Kaya Yılmaz'ın "Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretiminde Tarihsel Empati: Geçmiş Geçmişteki İnsanların Gözüyle Bakabilme Becerisi" isimli çalışmasından yararlanılmıştır.

- Farklı zaman ve mekanlarda yaşayan insanların yaptıklarını zihnindekileri bilemenin güç olması,
- Kullanılan tarihsel kaynakların dilinin farklılığı nedeniyle bugün için anlaşılamaması,
- İkincil el kaynak kullanımı nedeniyle tarihçilerin yorumlarına göre tarihi değerlendirilmemesi, öğretmenlerin yetersizlikleri nedeniyle yapılmasının mümkün olmamasıdır.

Tarihsel empatinin uygulanmasında yaşanan en önemli sorun öğretmenlerin etkinlik düzenleyecek kanıt bulmakta zorlanmaları, hazırladıkları etkinliklerde tarihsel bağlama yer vermemeleridir. Ayrıca öğrencilerin yaş guruplarının küçülmesiyle analogik düşünme becerisinin gelişmemesi tarihsel empati becerisinin öğrenciye kazandırılmasının da güçleştiren diğer problemlerdir (Yılmaz, 2011, s.22).

2. 9. Tarihsel Empati İle İlgili Yapılan Akademik Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında tarihsel empati ile ilgili ulusal çalışmalar ve yurtdışında yapılmış bir örnek uygulama olmak üzere iki başlıkta açıklanacaktır.

2.9.1. Tarihsel Empati İle İlgili Ülkemizde Yapılan Akademik Çalışmalar

Bu başlık altında tarihsel empati ile ilgili ulusal boyutta yapılan akademik çalışmalar anlatılacaktır. Yapılan incelemelerde ülkemizde tarihsel empatinin bir beceri olarak sosyal bilgiler öğretim programında yer aldığı ancak bu alanla ilgili yapılan akademik çalışmaların diğer becerilerin öğretilmesindeki kadar yoğun olmadığı fark edilmiştir. Yurt dışında üzerinde durulan tarihsel empati ile ilgili ülkemizdeki en kapsamlı çalışmaların Yılmaz (2011)'a ait olduğu görülmüştür. Ayrıca bu becerinin kazılmasına yönelik yapılan uygulama çalışmalarının çok az olduğu fark edilmiştir. Aşağıda tarihsel empati ile ilgili yapılan çalışmalar kronolojik sıra ile verilmiştir. Çalışmaların kısa özetlerinin de yer aldığı bu kısımda çalışma içerikleri yorum yapılmadan aktarılmıştır.

Çalışkan (2008), yapmış olduğu çalışmasında tarihsel empatinin derslerde kullanımına yönelik bir uygulama yapmıştır. Uygulamasını 7. sınıf öğrenciler üzerinde yoğunlaştıran araştırmacı bu seviyede işlenen bir tarih konusunu seçmiştir. Çalışması 3 saat uygulama 2 saat ön hazırlık toplam 5 ders saati tutmuştur. Konu olarak Mısır Seferi'nin seçildiği

bu çalışmaya başlamadan önce çalışma hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Sonrasında öğrencilerin konuya ilgilerini arttırmak için onlara “Tarihte Mısır” adlı bir görsel sunum izlettirilmiştir. Daha sonra öğrencilerden Yavuz Sultan Selim zamanında gerçekleşen Mısır Seferi zamanında bulunan bir asker yerine kendilerini koymaları istenmiş ve bu sefer sırasında yaşadıklarını bir günlükte anlatmaları istenmiştir. Öğrencilere günlükleri nasıl tutacaklarına dair örnek uygulamalar gösterilmiştir. Araştırmacı öğrencilere araştırmalarında ve çalışma ortamlarında yardımcı olmuştur. Öğrenciler konu ile ilgili elde ettiği bilgi ve belgeleri sınıf içerisinde 2 ders saatinde paylaşmışlardır. Son ders saatinde öğrenciler paylaştıkları bilgi ve belgeler arasında tarihsel empati kurmuş ve günlüklerini yazmışlardır. Öğrencilerden günlüklerini sefer çıkarken, sefer esnasında ve sefer sonrasında olmak üzere üç başlıkta tutmaları istenmiştir. araştırmacı öğrencilerden elde ettiği verileri tarihsel empati açısından üç başlıkta değerlendirmiştir. Araştırmacının değerlendirme başlıkları ve elde ettiği verilerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Bilişsel Empati:

“Sekiz ay süren sefer artık bitmişti sonunda. Kutsal emanetlerle İstanbul’a dönüyoruz.”

“Eminim ki halifelik artık Osmanlı’da”

- Psikomotor Empati:

“Savaşa hazırlanmak için güçlü olmalıydık. Bu yüzden bazılarımız taşla, bazılarımız kayayla bazılarımızda ağaçlarla güreşiyorduk.”

“Padişahın emriyle hücumla geçtik”

- Duyuşsal Empati:

“Savaşı kazanacağımıza inanıyorum. Arkadaşlarımı teselli etmeye çalışıyorum. Onlar aileleri ve ölebilecekleri için çok endişeleniyorlar.”

“Mercidabık ve Ridaniye’de savaştık, az kalsın ölüyordum. Ahmet emmi arkamdan kılıç sallayan adamı indirdi.”

“Bu arada anamı babamı da çok özledim. Hemen gidip ellerini öpeceğim.”

Sefer günlükler ile yapılan bu çalışmada araştırmacı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında Mısır Seferi’ne katılan askerlerle empati kurabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Şeker (2010), yapmış olduğu çalışmada tarihsel empatiyi tanımlamış ve bu konuda dünyada yapılan tanımlamalar ve uygulamalardan bahsetmiştir. Tarihsel empatinin gerek sosyal bilgiler gerekse tarih derslerinde öğretilmesi gerektiğine değinen Şeker, yaptığı makalede tarihsel empatiyi göç kavramı üzerinden hazırladığı plan uygulamalarıyla açıklamıştır. 1. Hafta planında mülteci kavramı hakkında bilgi veren Şeker, öğrencilerin kendilerini göç eden bir mülteci çocuk yerine koyup anlamalarını istemiştir. Burada öğrencilere mülteciler hakkında film izlettirilmiş ve izletilen film hakkında durdurularak açıklamalar yaptırılmış, sorular sorulmuştur. 2. Hafta planında birinci hafta planı hakkında tartışarak tahtaya özet çıkartmışlardır. 3. Hafta planında öğrenciler kendilerine verilen etkinlik planını tamamlarlar. Burada öğrencilerin insanların anavatanlarını terk etme sebeplerini öğrenmeleri için kim, nerede ve niçin? sorularını cevaplarlar. 4. Hafta planında mülteci göçü veren ve mülteci göçü alan ülkeler ile ilgili bir etkinlik hazırlanır. Bu çalışmada yapılan çalışmada kullanılan etkinlikler ve çalışmanın uygulanışı video ve soru cevap şeklindedir.

Yılmaz (2011), yapmış olduğu çalışma bir kitap olarak ulaşabileceğimiz tarihsel empati konusunda yapılan en kapsamlı akademik kaynaktır. Bu çalışmada tarihsel empati kelime anlamı ve ortaya çıkış sürecinden başlanarak ele alındığı görülmüştür. Yılmaz, bu çalışmada tarihsel empatinin gerekliliklerinden ve uygulamada yaşanan problemlerden bahsetmiştir. Çalışmanın içeriğinde tarihsel empatiyle ilgili yurt dışındaki çalışmalar ülkemiz ile kıyaslanarak verilmektedir. Yılmaz, çalışmada, tarihsel empatinin kullanımının geçmişin yaşandığı dönemin özelliklerinin bilinmesini, tarihsel bağlam ve kanıtların kullanılmasının öğrencilerin geçmişe dönük farklı bakış açısına sahip olmasını, öğrencilerin geçmişi analiz edip üst düzey düşünebilme becerisine sahip olacaklarını belirtmiştir. Ayrıca çalışmada tarihsel empatinin öğrencilerin günümüz yargılarından uzak yapabilmesinin tarihin doğru algılanmasına öğreniminin kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Yılmaz ve Koca (2012), yapmış olduğu araştırmasında tarihsel empati becerisinin öneminden bahsetmiş ve tarihsel empatinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu becerinin kazandırılmasındaki algı, görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin tarihsel empati konusundaki algılarının düşük olduğu bu nedenle sınıf içerisinde uygulanan tarihsel empati çalışmalarının amacına hizmet etmediği

ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada tarihsel empati becerisinin kullanılmasında yaşanan sorunların sebepleri de araştırmacılar tarafından açıklanmıştır.

Aysal (2012), yapmış olduğu tez çalışmasında rol oynamaya dayalı tarihsel empati uygulamaları yapmış ve bu metodun öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Aysal çalışmasında deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Araştırmasında ön test ve son test uygulayan araştırmacı bu ölçümleri çoktan seçmeli sınav değerlendirmesi şeklinde yapmıştır. Yapılan ön test son test değerlendirmesinde deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları kontrol grubundakilerden daha yüksek çıkmıştır. Çalışmanın sonunda ise bir değerlendirme formu verdirerek rol oynamaya dayalı tarihsel empatinin değerlendirilmesi istenmiştir. Bu değerlendirmede öğrenciler yapılan çalışmanın öğrenmelerine olumlu etki yaptığına, bilgilerin daha kalıcı hale geldiğine, sıkılmadıklarına değinmişlerdir. Ancak yapılan çalışma bazı öğrencilerce sınava hitap etmemesi, zaman kaybı olması, bazı arkadaşlarının görevlerinin yerine getirmemeleri nedeniyle eleştirilmiştir.

Altıkulaç ve Gökkaya (2014), yapmış oldukları makale çalışmalarında tarih dersinde kullanılabilecek hatıratların öğrencilerin tarihsel empati becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek istemişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar milli mücadele dönemine ait 37 tane hatırat incelemişler ve bu hatıratlardan derslerde kullanabilecekleri etkinlikler tasarlamışlardır. Öğrencilerin hatıratları anlayabilmesi için çeşitli stratejilerin kullanıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinde eylem araştırması kullanılmıştır. Öğrencilerin tarihsel empatiye dayalı tutumları betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin geliştiği, tarihsel anlatımlarında kendi kurgularını kullandıkları, kendilerini tarihte yaşamış kişilerin yerine koyarak yaşanabilecek olası olayları bağımsız bir şekilde değerlendirebildikleri görülmüştür.

Berberoğlu (2015), yapmış olduğu araştırmasında tarihin öğretilmesinin öneminden bahsetmiştir. Tarihsel empati ve bakış açısı kazanma ile ilgili bir çok çalışmanın yapıldığını açıklayan araştırmacı bu konunun ülkemizde de tartışıldığını ifade etmiştir. Türkiye’de tarihsel empati ve tarihsel düşünme sürecinin MEB müfredatına kadar girdiğinden bahseden araştırmacı bu konuda yayınlanmış kitap çalışmalarının azlığına değinmiştir. Ülkemizde yapılan tarih eğitimi ve bu alanda yapılan çalışmalar hakkında

bilgi verilen çalışmada tarihsel empati alanında dünyaca tanınmış Davis, Yeager ve Foster (2001) tarafından yazılan kitabın yayın kritiğini yapmıştır. Kitabın bölümlerini kısa özet şeklinde açıklayan araştırmacı bu kaynağın ülkemizde bu alanda yapılacak çalışmalarda kullanılabileceğini belirtmiştir.

Karabağ (2016), yapmış olduğu kitap çalışmasında tarihsel empati becerisini tanımlamış ve sonrasında bu becerinin nasıl uygulanması gerektiğini açıklamıştır. Karabağ yaptığı çalışmada tarihsel empatinin değerlendirme kısmını Lee, Dickinson (1978, 1984) ve Ashby ve Lee (1987)'nin çalışmaları üzerinden açıklamıştır. Akademik çalışmanın bu kısmında değerlendirme 5 basamakta açıklanmıştır. Basamaklardan birinci basamak tarihsel empatinin öğrenci tarafından hiç yapılamadığını ifade ederken kademli olarak ilerleyen seviyelerde bu beceri ilerleme göstermektedir. Beşinci basamak ise öğrencilerin tarihsel empati becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

Keskin (2016), yapmış olduğu kitap çalışmasında empati kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışmasında empati ve sempati ayrımı üzerinde duran araştırmacı empatiyi kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onu anlamaya çalışırken, sempati ise kişinin karşısındaki kişinin yerine koyarak onu anlaması ve onun davranışlarıyla ya da eylemleriyle duygusal bir bağ kurup onun gibi davranabilmek olarak tanımlamıştır. Bu kavramların tarih derslerinde de birbiriyle karıştırıldıklarına değinen Keskin tarih ya da sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarihi olaylara ya da kişilere sempati duyulmasının istendik bir durum olmadığına değinmiştir. Çalışmasının son kısmında da tarihsel empati ve sosyal bilgiler dersi arasında bağ kuran araştırmacı, empati yapabile çocukların sorgulayıcı, eleştirel ve bilgiyi duygu, düşünce bağlantısını kurarak elde edebildiklerini söylemiştir.

Çalışkan ve Demir (2019), yapmış oldukları çalışmalarında ergen öğrencilerin tarihsel empati düzeylerini ortaya çıkarabilecek bir “tarihsel empati” ölçeği hazırlamıştır. Çalışma öncesinde bu alanda yapılan bir çok çalışmayı inceleyen araştırmacılar sonrasında tarihsel empati düzeyini ölçebilecek ülkemizde bir ölçeğin hazırlanmadığını tespit etmişlerdir. Bu alanda yurt dışında yapılan çalışmaları inceleyen araştırmacılar kendi ölçeklerini geliştirmişlerdir. Çalışmalarını 1118 ortaokul öğrencisi üzerinden elde ettikleri verilerle gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda öğrencilerin tarihsel empati düzeylerini duygusal ve bilişsel olmak üzere iki farklı alanda değerlendiren 12 maddelik

bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir.

2.9.2. Tarihsel Empati İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Bir Akademik Çalışmanın İncelenmesi

Tarihsel empati yurt dışında tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirme aşamasında aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Bu beceriye yönelik alan çalışmasında da görülmüştür ki ülkemizde uygulama örneklerinin az görüldüğü bu beceri alanı ile ilgili yurt dışında yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Yurt dışında yapılan çalışmaların ülkemizdeki, çalışmalar ışık tutabilmesi adına araştırmanın bu kısmında tarihsel empati konusunda önemli çalışmaları bulunan Foster (1999)'ın tarihsel empati ile ilgili yayınlanan bir araştırmasına yer verilecektir.

Foster, en iyi tarih öğreniminin öğrencilerde şaşkınlık ve merak duygusu kazandırılarak yapılabileceğini savunur. Öğrenciler tarihi bugünle bağlantısız olarak görürler. Bu nedenle tarihin bu yanlış yorumlanasından kurtulabilmek öğrenciyi tarihin içine çekebilmek için yapılması gereken en önemli şey tarih öğretiminde tarihsel empatiyi kullanmaktır (Foster, 1999, s.18). Tarih öğretiminde tarihsel empati becerisine önem veren Foster 1999 yılında yaptığı “Neville Chamberlain İle Empati Kurabilir Misiniz?” isimli tarihsel empati çalışmasında 1938 döneminde İngiliz başkanı olan Neville Chamberlain'in Almanya'da Hitler'in yayılmacı politikası sonucu oluşabilecek savaşı önlemek için yaptığı ödün verme politikasını işlemiştir. Foster, burada öğrencilerin kendisini İngiliz başkanının yerine koymak yerine onun yaptıklarını anlayabilmelerini hedeflemiştir. Foster çalışmasını kendi içerisinde “bağlam ve kronoloji bilgisi, tarihi kanıtların tanıtılması, ve sonuçları destekleyen bir argüman oluşturma” şeklinde basamaklandırmıştır. Tarihsel empati uygulamasında mutlaka öğrencilere dönemin tarihsel bağlamını kurabilmeleri için temel bilgiler belli bir kronoloji ile verilmiştir. Burada tarihsel bağlamın kurulmasında Foster, öğrencileri gruplara ayırmış ve konuyla ilgili bir araştırma çalışması yaptırmıştır. Öğrencilerin yapacakları araştırmanın genel sınırını da verdiği konu başlıklarıyla çizmiştir. Konu başlıklarında kronolojiye önem veren Foster, öğrencilerin buldukları tarihi kanıtları sınıfta sunmalarını istemiştir. Çalışmada öğrenciler iki sorudan fazlasını cevaplamamaktadır. Bu uygulamada verilen konuya yönelik kendi kanıtlarını bulan her öğrenci mutlaka yararlandığı kaynağı

belirtmiştir. Uygulamanın bu kısmı tarihin bir parçası olan bilimsel dürüstlük kısmının çocukta kazandırılmasını sağlamıştır. Bu çalışmada yapılan sunumlarda öğrenciler kaynaklardan elde ettikleri bilgilerle İngiliz başkanının savaşa engel olmak için neden Almanya'ya ödün verdiğini ve verilen ödümler sonrası yaşanan başarısızlığı tartışmaktadır. Verilen ödünün doğru olduğu veya yanlış olduğu tarihsel kaynaklarca tartışılan bu çalışma sonrası elde edilen kanıtlardan mantıklı bir sonuca ulaşırlar.

Sonuç itibariyle yapılan bu çalışma ile öğrenciler tarihsel kanıtlardan yola çıkarak dönemin koşulları içerisinde bir durum değerlendirmesi yapabilirler. Yapılan değerlendirmede tarihi bir karakterin yaptığı eylemlerin nedenlerini anlar ve değerlendirir. Foster bu çalışmasında toplam 21 tane tarihi kanıt kullanmıştır. Kanıtların niteliğine bakıldığında gazete ve dergi haberleri, tarihi karakterlerin söylemleri, anket çalışmaları, kitaplar ve çeşitli görsellerden yararlandığı görülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersindeki tarih konuları tarihsel empati ile işlenmiştir. Tarihsel empati ile öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin ve tarih konularına ilişkin öğrenmelerinin kalıcılığının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amaçlanmıştır. 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamındaki “Kültür ve Miras” öğrenme alanı içerisinde yer alan tarih konularının tarihsel empati ile öğretilmesine yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için araştırmanın amacına uygun olarak bir nitel araştırma deseni olan eylem araştırması kullanılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Tarih öğretiminde yapılacak olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, dünyadaki gözlemcinin yerini tespit eden konumlandırılmış bir aktivitedir. Nitel araştırma dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı, materyal uygulamalarından oluşur (Creswell, 2013, s.43). Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel yöntemlerin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Nitel araştırmanın en temel özelliği kişilerin olay, olgu ve durumlarda ortaya koydukları bakış açılarını ve davranışlarını bütüncül olarak incelemesidir (Barışeri, 2013, s.5). Yapılacak nitel araştırma öncesinde var olan problemimizi ya da araştırma konumuzu belirledikten sonra çalışmamıza uygun deseni seçip desene uygun bir planlamayla yapılması çalışmanın sağlıklı bir şekilde sonuçlanmasını sağlayacaktır.

3.1.1. Eylem Araştırması

Yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasına dayalı yürütülmüştür. Eylem araştırmasının işbirliği içerisinde belirli bir sistemde ilerleyerek problem çözen bir yaklaşımdır. Eylem araştırması var olan bir sorunu ya da durumu çözmeye, düzeltmeye, değiştirme veya geliştirme amacıyla bir süreç içerisinde sistemli çalışmayla ilerleme kaydeden araştırma desendir. Eylem araştırmasını uygularken aşağıda verilen kriterlere dikkat edilmelidir (Berg ve Lune, 2015, s.288-289):

- Araştırmacı veriyi sistematik olarak ele almalıdır. Eylem araştırmasında araştırmanın temelinde hazırlanan plan dahilinde ilerlemek şarttır. Metodolojisi gözlemdir.
- Araştırmacı araştırmaya tarafsız bir gözlemci olarak başlamalıdır. Araştırmacı çalışması öncesindeki varsayımlarını takip etmeli araştırma boyunca ne keşfedeceğin konusunda bilgi sahibi olmamalıdır.
- Eylem araştırması karmaşık olmamalıdır. Eylem araştırması yapan araştırmacılar titiz olmak adına her detayı tanımlama hatasına kapılır. Bu durum okuyucunun araştırmanın gerçek anlamda neyi araştırdığını anlamasını ve öğrenmesini zorlaştırabilir.
- Veri toplamaya başlamadan önce araştırma düzgün bir şekilde planlamalıdır. Araştırmanın açık bir planının olması etkili bir çalışma sağlar. Araştırmacı, en iyi araştırma planının bile değiştirilebilecek esnekliğe sahip olması gerektiğinin farkında olmalıdır.
- Eylem araştırmalarının uzunlukları değişebilir. Eylem araştırmasında veri toplama uzunluğu araştırma sorusu, araştırmanın yapısı, araştırma ortamı ve araştırma ile ilgili veri toplama şekeline göre değişebilir.
- Eylem araştırması bir şeyi başka bir şeyle karşılaştırmaz ya da herhangi bir şeyi kanıtlamaya çalışmaz.
- Eylem araştırmasının amacı bir şeyle ilgili algılamayı geliştirmek, sorunları ortaya çıkarmak ve olası çözümler sunmaktır.

3.1.2. Eylem Araştırmasının Faydaları ve Sınırlılıkları

Eylem araştırması kişilerin bir plan dahilinde yapabilecekleri bir süreç içerisinde gerçekleşen bir araştırma desenidir. Buradan süreç basamaklara ayrılmıştır. Her bir basamak kendi içerisinde ayrı bir planlama istemektedir. Sistematik bir çalışma olmasına rağmen nitel bir araştırma deseni olduğu için esnek bir yönü de vardır. Araştırma esnasında beklenmeyen bir durumla karşılaşıldığında mutlaka planda anlık değişim yapılmalıdır. Ancak burada önemli olan yapılan değişimlerin mutlaka plan sürecine eklenmesidir. Bu şekilde yürütülecek bir çalışma araştırmanın kabulünü ve sonucunun doğruluğunu arttıracaktır. Eylem araştırmasının uygulanış biçimine ve elde edilen verilere baktığımızda uygulayıcı, araştırmacı ve ya uygulanan ortama birçok

fayda sağladığı bir gerçektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.258-261). Aksoy (2003, s.485), eylem araştırmasının faydalarını akademik ve sosyal programların iyileştirme, bilginin paylaşılmasının kolaylaşma, öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarda eleştirel olmasını sağlama, problem çözme ve kararlar alma becerisinin gelişmesi, kişisel değerlendirme ve görüş oluşturabilme, karşılaşılan sorunların çözümünü bulma, sağlıklı bir iletişimin kurma, bilginin gelişimini takip edebilme şeklinde ifade etmiştir.

Kullanılan bu araştırma yöntemi bazı uygulamaları nedeniyle sınırlılıklar taşımaktadır. Eylem araştırmasında sınırlılıkların temelini araştırmacı oluşturmaktadır. Araştırmacı mutlaka yaptığı araştırmada objektif davranmalı yapacağı araştırmada yanlı davranmamalıdır. Araştırmacı yaptığı araştırmada kullandığı tüm doğru ve hatalı uygulamaları saklamadan paylaşmalıdır. Eylem araştırmasında uygulama grubundan kaynaklı sınırlılıklarda yaşanabilmektedir. Eylem araştırmasının küçük gruplar üzerinde yapılması yapılan çalışmanın sonuçlarının genellemesini ve dış geçerliliğini zayıflatmaktadır. Eylem araştırmasındaki bir diğer sınırlılık uygulama süresinden kaynaklıdır. Eylem araştırması bir süreç içermektedir. Bu nedenle araştırmacının araştırmasıyla ilgili sorumlulukları zamanında belirlenen takvime uygun bir şekilde yapması yapılan çalışmanın kalitesini de arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.337-344) .

3.1.3. Eylem Araştırmasının Uygulanışı

Bu araştırma deseni uygulama biçimi bakımından üç şekilde uygulanabilir. Bunlar:

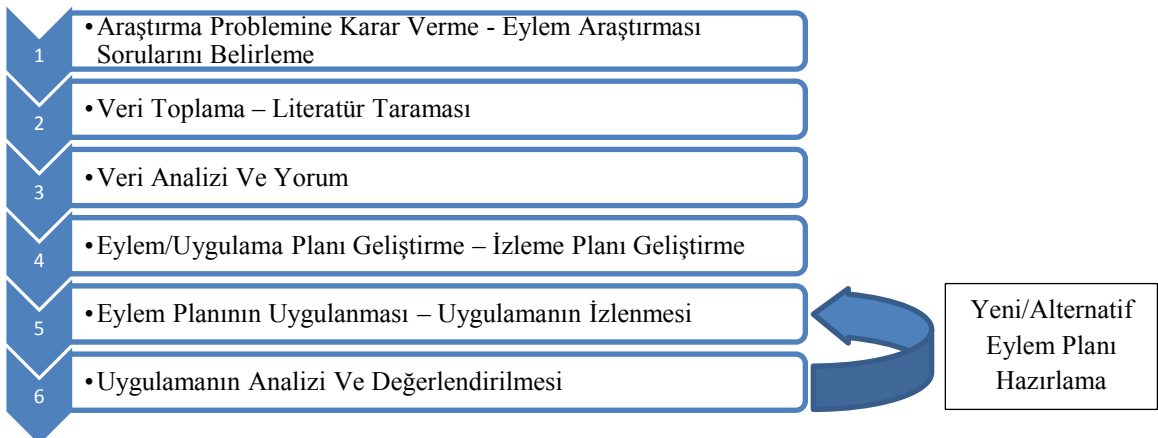
Teknik / bilimsel / işbirlikçi eylem araştırmasında, önceden belirlenmiş bir durumu teorik çerçevede test etmek ya da değerlendirmek başlıca amaçtır. Bu yaklaşımla yapılacak bir eylem araştırmasında bir araştırmacı ve bir uygulayıcı vardır. Araştırmacı araştıracağı konu üzerinde çalışmalar yapar. Uygulayıcıda bu çalışmaları belirlenen grup ya da durum üzerine uygular. Araştırmacı uygulayıcıdan aldığı dönütleri değerlendirir ve buna göre araştırmasına yön verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.334).

Uygulama / karşılıklı işbirliği / tartışma odaklı eylem araştırmasında amaç uygulama geliştirmektir. Bu nedenle “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da adlandırılır. Bu yaklaşımda bir durum ya da bir problem vardır. Ancak var olan durum ya da

problem araştırmacı ve uygulayıcı tarafından birlikte (işbirliği içinde) belirlenir. Bu şekilde yapılacak çalışmada önemli olan araştırmacı ve uygulayıcı arasındaki işbirliğidir. İşbirliği içinde yapılan çalışmalar uygulayıcı tarafından gruba uygulanır. Uygulayıcı araştırma hakkında fikir sunabilir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s.335).

Özgürleştirici / geliştirici / eleştirel eylem araştırmasında daha çok uygulayıcının katıldığı uygulayıcının kendini geliştirerek yeni bilgi ve beceri elde ettiği bir çalışmadır. Burada uygulayıcı araştırma konusunu günlük bir problem ya da durum üzerinden değil de daha çok siyasi veya politik eylemler üzerinden seçer. Yapılan alışma ile uygulayıcı araştırmasını bir problem çözme süreci olarak görecek ve gerçek durum ya da yaşam ile teorik kitap bilgilerini sentezleyecektir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s.335).

Eylem araştırması sosyal hayatın içerisinde yer alan ve devam eden bir problemin geliştirilmesi, değiştirilmesine yönelik bir çalışmadır. Eylem araştırmasıyla yapılacak bir çalışma belli bir zaman diliminde gerçekleşecektir. Eylem araştırması aslında bir süreç işidir. Yapılacak çalışmanın başlangıç noktası problem belirlemedir. Burada var olan problemi çözme isteyen araştırmacı mutlaka belirlediği probleme bağlı araştırma sürecini çok iyi planlamalıdır. Sonrasında ise araştırma basamak basamak belli bir sıra ve düzenle devam etmektedir. Araştırmanın temelde bir sorun çözme çalışması olması nedeniyle araştırma esnasında basamaklarda yapılan planlamalarda değişime gidilebilir. Yapılan her değişim araştırmanın tutarlılığı için uygulayıcı tarafında mutlaka araştırmaya eklenmelidir. Burada asıl önemli olan eylem araştırmasının basamaklarının doğru ve objektif bir biçimde zamanında uygulanıp değerlendirilmesidir. Eylem araştırması toplamda 6 basamakta gerçekleşir (Yıldırım ve şimşek, 2013 s.336). Bu uygulama süreci şekil 3.4'te gösterilmiştir.



şekil 3.4. Eylem Araştırması Uygulama Süreci (Yıldırım ve şimşek, 2013 s. 336).

Yapılan bu çalışma eylem araştırmasının “Uygulama / Karşılıklı İşbirliği / Tartışma Odaklı Eylem Araştırması” şekliyle yürütülmüştür. Burada araştırmacı ve uygulayıcı işbirliğine dikkat edilmiştir. Çalışma eylem araştırmasının uygulanış sistematğine uygun yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Anadolu yakasında yer alan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilgili ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmada öğrencilerin potansiyellerinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir bu sebeple çalışmada amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır.

Bu araştırma için çalışmaya katılacak olan okulun yönetiminin haberdar, öğrencilerin gönüllü olması ve öğrencilerden elde edilecek yazılı verilerin kullanılması için izin verilmesi hususuna dikkat edilmiştir. Belirtilen gerekçeler dikkate alınarak tez çalışmasına başlamadan önce okul yönetimi ile görüşülmüş ve araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Okul yönetiminden uygulamanın yapılabileceği ile ilgili onay alınmış ve MEB’den gerekli yasal izinler alındıktan sonra çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Tablo 3.4. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Bilgileri

Sınıf	Yaş	Öğrenci Cinsiyeti		Toplam Öğrenci Sayısı
		Kız	Erkek	
7	13 Yaş	5	11	16

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin niceliksek durumu 5 kız, 11 erkek toplamda 16 öğrencidir. Bu sınıfta okuyan öğrencilerin akademik potansiyelleri yüksektir. Sınıfın içerisinde yer alan öğrenciler içerisinde tarih dersine ilgi duyan ve duymayan öğrenciler mevcuttur. Bu durum etkinlik öncesinde yapılan görüşmelerle tespit edilmiştir.

Tablo 3.5. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Tarih Dersine Karşı İlgi Durumları

Tarih dersine karşı ilgi duyan öğrenciler	Tarih dersine karşı ilgi duymayan öğrenciler
Ö 1, Ö 8, Ö 9, Ö 13	Ö 2, Ö 3, Ö 4, Ö 5, Ö 6, Ö 7, Ö 10, Ö 11, Ö 12, Ö 14, Ö 15

Tablo 3.5’te de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 16 öğrenciden 4 öğrenci tarihe ilgi duyduğunu, 14 öğrenci ise bu ders başarılı olmaları gereken ama ilgilerini çekmeyen bir ders olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada araştırmacı sınıfın sosyal bilgiler öğretmenini olarak çalışmasını yürütmüştür. Araştırmacı uygulamanın yapıldığı sınıfın üç yıldır sosyal bilgiler öğretmenidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmanın içeriğinde tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerisini geliştirecek eylem araştırmasına uygun etkinlikler ve bu etkinlikler için günlük plan hazırlanmıştır. Etkinliklerin değerlendirilmesi esnasında kullanılmak üzere her etkinlik için rubrikler ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Öğrencilere etkinlik sonrası görüşmeler yapılmıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilere yapılan çalışmanın öğrenmeleri üzerindeki etkisini ölçen ve etkinliğin niteliğinin değerlendirilmesi için uygulamalar yapılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

3.3.1.1. Tarihsel Empati ve Tarihsel Düşünme Becerisine Dayalı Etkinliklerin Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırma için 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan “Ankara Savaşı, Devşirme Sistemi, Kardeş Katli Yasası, Çaldıran Savaşı” konuları

tercih edilmiştir. Bu konuların tercih edilmesinde uygulama yapılacak öğrencilerin konulara duydukları merak dikkate alınmıştır. Öğrencilerin tarihi merakını canlandıracak şeyler; sosyal çevreleri, öğretmen ve öğretim materyalleri, devletin resmi tarih anlayışı, birincil el kaynaklar, tarihi nesne ya da metin incelemeleri şeklinde özetlenebilir (Altun, 2016, s.393). Bu sebeple yapılan etkinliklerde öğrencilerin ilgilerini çekebilecek yazılı kaynaklar tercih edilmiştir. Seçilen yazılı kaynakların birincil el kaynak olmasına da dikkat edilen çalışmada ikincil el kaynaklarda yer almaktadır.

Etkinliklerde kullanılan bazı belgelerde araştırmacı tarafından düzenlemeler yapılmıştır. Belgelerde düzenleme yapılmasının sebebi orijinal metinlerde kullanılan dilin öğrenciler tarafından anlaşılamaması ve bu sebepten öğrencilerin tarihi kurguyu yakalayamaması durumudur. Öğretmenler tarihsel bir belgede yapacakları kurgulamada dürüst olmak zorundadır. Öğrenciler kendilerine sunulan belge üzerinden değerlendirme yapacağından yapılan kurgulamada belgenin anlamı ya da içeriği değiştirilmemelidir (Drake ve Brown, 2003, s.174). Belgelerde yapılan sadeleştirmelerde bu hususa dikkat edilmiştir.

Çalışmaya tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini değerlendirebilecek bir ön çalışma ile başlanmıştır. yapılan ön çalışma içerik olarak tarihsel empati tekniğine uygun hazırlanmıştır. Devşirme sistemi ön çalışma konusu olarak seçilmiştir. Ön çalışmanın uygulanması esnasında araştırma deseni gereği öğrencileri yönlendirecek herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

3.3.1.2. Etkinlik Günlük Plan ve Değerlendirme Rubriklerinin Hazırlanması

Çalışmada kullanılan her bir etkinlik için bir günlük plan ve rubrik hazırlanmıştır. Uygulamalar günlük plan kapsamında yürütülmüş ve her etkinlik sonrası hazırlanan rubrik ile etkinlik değerlendirilmesi yapılmıştır. Etkinlikler için hazırlanan günlük planlarda günlük planlarda konu, süre, etkinliğin amacı ve değerlendirme kısımlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin tarihsel empati düzeylerini değerlendirmek için hazırlanan rubrikte üç başlıktan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Tarihsel Olay - Durum İle İlgili Yapılan Anlama ve Açıklamaların Tarihsel Empati ve Tarihsel Düşünme Becerilerine Uygunluğu: Öğrencinin verilen tarihsel olay ya da durum ile ilgili objektif yorum yapabilmesi çok önemlidir. Öğrenciler objektif yorum yapılabilmek için mutlaka tarihsel bağlamı dikkate alınmalı, tarihi metinlerle ilgili yapılan çıkarımlarda dönem koşullarını göz önünde tutup verilen kaynaklardaki farklı görüşleri ayırt edebilmelidir.

2. Kullanılan Üslubunun Tarihsel Empati ve Tarihsel Düşünme Becerilerine Uygunluğu: Tarihsel empati becerisi için kullanılan üsluba dikkat edilmedir. Öğrenciler tarihsel metinlerden çıkarım yaparken tarihsel bağlama uygun hareket etmeli metnin tamamını içine alan açıklamalar yapmalıdır. Açıklamalar belgelere dayalı olmalı ve açıklamalarda gereksiz sözcük kullanımından kaçınılmalıdır.

3. Belgelerin Değerlendirilmesinin Tarihsel Empati ve Tarihsel Düşünme Becerilerine Uygunluğu: Tarihsel belgelerden yapılan çıkarımlar objektif bir biçimde eleştirel bakış açısıyla mantıksal sıraya uygun değerlendirilmelidir.

Bu üç ana başlık kendi içerisinde 0 - 5 aralığında düzeylere ayrılmıştır. 0 düzeyi öğrencinin yapılan çalışmada elde edilmek istenen hiçbir veriye ulaşmadığını ifade ederken; 5. düzey ise öğrencinin yapılan çalışmada istenilen tüm becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Her etkinlik sonrası öğrenciler çalışmadaki performanslarına göre 0 – 5 aralığında derecelendirilmektedir.

3.3.1.3. Tarihsel Empati Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Eylem araştırması gereği araştırmacının var olan durumu değiştirmek ya da geliştirmek için çözüm planı hazırlaması gerekmektedir. Eylem planı oluşturmak bu desenin en önemli parçasıdır. Burada araştırmayı yapan kişi kendi uygulama planını kendisi tasarlar ve uygular (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.341). Bu çalışmada da ön uygulama sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak bir eylem planı hazırlanmıştır. öğrencilerin tarihsel empati düzeylerini geliştirebilmek için kullandığımız araştırma deseni kapsamında hazırlanan eylem planı harfiyen uygulanmıştır. Çalışmada araştırma deseni kapsamında kullanılan eylem planı ile ilgili detaylar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 3.6. Tarihsel Düşünme Becerisine Dayalı Tarihsel Empati Eylem Planı

Hafta	Uygulama Tarihi	Süre	Konu	Etkinlik	Değerlendirme	
1.Hafta	08 – 12 Ekim 2018	3 ders	Devşirme Sistemi	Etkinlik 1	Etkinlik sonu değerlendirme rubriği	Betimsel Analiz
	15 - 19 Ekim 2018	2 ders	Devşirme Sistemi	Etkinlik 1	Ön uygulama sonrası sınıf içi değerlendirme	
2. Hafta	11 - 15 Kasım 2018	3 ders	Ankara Savaşı	Etkinlik 2	Etkinlik sonu değerlendirme rubriği	Betimsel Analiz
3. Hafta	10 - 14 Aralık 2018	3 ders	Kardeş Katli Yasası	Etkinlik 3	Etkinlik sonu değerlendirme rubriği	Betimsel Analiz
4. hafta	11 - 15 Mart 2019	3 ders	Çaldıran Savaşı	Etkinlik 4	Etkinlik sonu değerlendirme rubriği	Betimsel Analiz
	18 - 22 Mart 2019	2 ders	Çaldıran Savaşı	Etkinlik 4	Ön uygulama sonrası sınıf içi değerlendirme	
5. Hafta	15 - 19 Nisan 2019	2 ders	Öğrenci Değerlendirmesi 1 (Akademik Durum Değerlendirmesi)	Uygulama -1	Etkinlik sonu betimsel analiz	Betimsel Analiz
6. Hafta	13 - 17 Mayıs 2019	2 ders	Öğrenci Değerlendirmesi 2 (Etkinlik Nitelik Değerlendirilmesi)	Uygulama - 2	Etkinlik sonu betimsel analiz	

Tablo 3.5’te de görüldüğü gibi öğrencilerle tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini ölçmeyi hedef alan 20 ders saatlik bir uygulama yapılmıştır. Uygulamada öğrencilerin müfredatında yer alan 4 konu seçilmiş ve seçilen konular üzerinde tarihsel empati becerilerini geliştirmeye yönelik 4 ana etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerin uygulanması ve sınıf içi değerlendirilmesi 16 ders saati sürmüştür. Etkinlik sonrası yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme durumları üzerindeki etkisi ve etkinliklerin öğrencilere uygunluğunun ölçülmesi için iki uygulama yapılmıştır. Yapılan çalışma 4 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Çalışma toplam 20 ders saatinde tamamlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için tarihsel düşünme becerisini geliştirici tarihsel empati etkinlikleri, uygulayıcı günlükleri, öğrenci akademik

değerlendirme formu ve etkinlik değerlendirme formu kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanacak etkinliklerin hazırlanmasında öğrenci hazırbulunuşlukları dikkate alınmıştır. Tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerinin uygulanış içeriğine uygun olarak etkinlikte kullanılacak her konu hakkında öğrenciyle gerekli bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Eylem planında tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerine yönelik hazırlanan etkinlikler sınıf içerisinde bireysel ve toplu şekillerde uygulanmıştır. Etkinliklerde öğrencilerin tarih konularına yönelik algılarını arttırmak, tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik birincil ve ikincil el kaynaklar kullanılmıştır. Geliştirilen etkinliklerde tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerine uygun tarihsel bağlam hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Kullanılan kaynaklarda konularla ilgili karşıt durumlara örnekler verilerek öğrencinin var olan tarihsel süreci değerlendirmesi beklenmiştir. Araştırma için tasarlanan her etkinlik için öncelikle literatür taraması yapılmış ve etkinliklerde konuyla alakalı I. ve II. el yazılı kaynaklar kullanılmıştır. Etkinliklerde öğrencilerin geçmişe ait durum ya da olayları objektif değerlendirebilme gücüne, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme yeterliliğine, olayları yaşanan dönem içerisinde açıklayabilmesine ve olaylarda adı geçen tarihsel kişilere saygı duyabilme becerisine, tarihsel olaylardaki tarihsel bağlam ve kronolojiyi algılaya bilme becerilerine bakılmıştır. Araştırmada kullanılan etkinlik örneklerine çalışmanın son kısmında yer verilmiştir (Bkz. Ekler bölümü).

3.3.1.4. Araştırmacı Günlüklerinin Tutulması

Araştırmada her etkinlik te araştırmacı günlükler tutmuştur. Bu günlüklerde öğrencilerin yapılan etkinliklere ilişkin tutumları, etkinliklerde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar, uygulamanın öğrencilerde yarattığı faydalar gibi önemli noktalar not edilmiştir. Araştırmacının tüm gözlemlerinin yer aldığı bu günlüklerde direk öğrenci söylemleri de not edilmiştir. Etkinlik esnasında karşılaşılan sorunların çözümleri de burada kayda alınmıştır. Çalışmanın ilgili kısımlarında buradan elde edilen verilere yer verilmiştir.

3.3.1.5. Öğrencilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması

Görüşme insanların herhangi bir konuda sahip oldukları duygu ve düşüncelerini öğrenmek için yapılan araştırma tekniklerinden biridir. Bu tekniklerin uygulanma

biçimlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı sormak istediği soruları önceden hazırlar ve görüşmenin gidişatına göre sorularını değiştirip çalışmasını şekillendirebilir (Türnüklü, 2000, s.547). Bu araştırmada öğrencilerin etkinliklerde verdikleri bazı cevapların değerlendirilebilmesi için kullanılmıştır. Bazen öğrencilerin etkinlik sonrası rubriklerle değerlendirmesi yapıldığında bazı cevaplarının gerekçelerinin ya da detayının öğrenilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğrencilerle birebir yapılmış ve elde edilen veriler yazılı olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin buradaki görüşleri çalışmanın ilgili yerlerinde paylaşılmıştır.

3.3.1.6. Çalışmayla İlgili Başarı Durumunun ve Öğrenci Tutumlarının Tespit Edilmesi

Öğrencilerin tarihsel empati tarihsel düşünme beceri düzeylerini geliştirmek için yapılan çalışmada uygulanan etkinlikler ve değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra öğrencilere iki farklı uygulama daha yapılmıştır. İlk uygulamadaki amaç öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik tutumlarını tespit edilmesidir. Bu uygulamada öğrencilere dört tane açık uçlu soru sorulmuştur. Sorulan sorularda öğrencilerin tarihe olan ilgilerindeki değişim, etkinliklerde beğendikleri ve zorlandıkları noktalar ortaya çıkarılmak istenmiştir. İkinci uygulamada yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri tespit edilmek istenmiştir. Bu uygulamada da öğrencilere etkinlikteki konulara yönelik soru sorulmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada tutulan araştırmacı günlükleri betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Araştırmacı bu analiz türünde bireylerden elde ettiği verileri dikkat çekici bir şekilde doğrudan alıntılara da yer verebilmekte ve yorumlayabilmektedir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256):

- Betimsel analiz için çerçeve oluşturma
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- Bulguların tanımlanması

- Bulguların yorumlanması

Çalışmada kullanılan betimsel analizde okuyucunun yapılan çalışmanın uygulandığı ortamı anlayabilmesi ve çalışmayı değerlendirebilmesi dikkate alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler mantıksal çerçeve içerisinde anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmada öğrenciler için hazırlanan her etkinlik kendi içerisinde hazırlanan rubrik yardımıyla değerlendirilmiş ve öğrenciler tarihsel empati düzeylerine göre sınıflandırılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin çözümlenmesinde kullanılan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen veriler öğrencilere uygulanan etkinlikler ve uygulayıcı günlüklerinden oluşmaktadır.

4.1. Eylem Planı Uygulaması Öncesi Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerisine Dayalı Tarihsel Empati Durumları

Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine dayalı tarihsel empati becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaya başlamadan önce öğrencilere belirlenen bir konu ile ilgili etkinlik hazırlanmıştır. Ön uygulamada öğrencilere devşirme sistemi konusu ile ilgili tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte sorular sorulmuştur. Hazırlanan etkinlikte 10 tane birincil ve ikincil el yazılı kaynaklardan yararlanılmıştır. Etkinlik toplam 3 ders saatinde uygulanmıştır. Uygulayıcı uygulama esnasında öğrencilerin sordukları sorulara ya da verdikleri cevaplara hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır. Buradaki amaç öğrencilerin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerinin ne durumda olduğunun ölçülebilmesidir. Yapılan ön etkinlikten öğrencilerden elde edilen veriler hazırlanan rubrikle değerlendirilmiş ve 1-5 aralığında düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin ön uygulamaları değerlendirilirken bazı cevapların nedenleriyle ilgili zaman zaman öğrenci görüşmeleri yapılmıştır. Uygulama sonrası 2 ders saati ayrılarak ön uygulama sınıf içerisinde tekrar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikteki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırma desenine uygun bir eylem planı oluşturulmuştur.

4.1.1. Etkinlik – 1 (Devşirme Sistemi)

Uygulanan ilk etkinlikte öğrenciye konuyla ilgili bir tarihsel bağlam verilmiştir. Hazırlanan etkinliğin temeli öğrencilerin tarihsel empati yapabilme durumlarını ve tarihsel düşünme becerilerini ölçebilmeyi hedeflemektedir. Verilen ilk belge sonrasında öğrenciden verilen tarihsel bağlamdan da yararlanarak devşirme sisteminin varlığını padişah, Osmanlı Devleti ve gayrimüslim halk açısından değerlendirmesi istenmiştir.

Devşirme sistemi ile ilgili öğrencilere sunulan tarihsel bağlam ve sorusu aşağıda belirtilmiştir. Ekler kısmında devşirme sistemi ile ilgili kullanılan etkinliğin tamamı bulunmaktadır (bkz. Ek-4).

Devşirme Sistemi - Tarihsel Bağlam

I. Murat döneminde yeniçeri ocağı kurulmuştu. Başlangıçta bu ocağın asker ihtiyacının karşılanması için pençik kanunundan yararlanılmıştı. Bu kanun gereğince askerler gayrimüslim genç savaş esirleri arasından seçilirdi. Ankara Savaşı sonrasında savaşların durması ve savaş esirlerinin azalması nedeniyle yeniçeri ocağının asker ihtiyacını karşılamak zorlaşmıştı. Bu nedenle Osmanlı Devleti'nde devşirme sistemi getirilmişti. Bu sistem II. Murat devrinde kanunlaştırılmıştı.

Devşirme sisteminin uygulanması için padişah ve yeniçeri ağasının ihtiyaç belirlemesi ve padişahın ferman yayınlaması gerekmektedir. 15 yüzyılda resmen yürürlüğe giren devşirme sistemine göre devşirilecek çocukların mutlaka güzel, akıllı, iyi huylu ve fiziksel açıdan sağlıklı olmaları gerekirdi. Evli ve Müslüman olan çocuklar ile Yahudi, eğitilmiş ve ticaretle uğraşan kişilerin devşirilmesi yasaktı. Ayrıca Arap ve çingenelerde devşirme sistemine dahil edilmemişti. Her aileden sadece bir çocuk devşirilebilirdi.

Devşirilen çocukların Müslümanlaşması ve Türkleşmesi sistemin gerekliliklerindendi. Bu nedenle devşirilen çocuklar bir müddet Türk ve Müslüman olan bir ailenin yanına verilmekte ve burada Türkleşip Müslümanlaşmaktaydı. Sonrasında saraya alınan bu çocuklar çok sıkı bir eğitim sonrasında yeteneklerine göre askeri, devlet ve saray işlerinde görevlendirilirdi.

Devşirme sistemi Fatih Sultan Mehmet zamanında tam bir devlet sistemi haline gelmişti. Özellikle Fatih'in İstanbul'un fethinde asker sayısını arttırmak ve ulema adı verilen ilimle uğraşan sınıfın padişah üzerindeki etkisini azaltmak için devşirme sistemine daha çok önem verdi. Bu dönemde devşirme sistemi sadece asker değil aynı zamanda üst düzey yöneticiler yetiştirmeye başladı. Bu dönemden sonra devletin en önemli askeri teşkilatı ve devlet adamları devşirme sistemiyle yetişti.

Osmanlı Devleti'nin uyguladığı bu sistem III. Murat zamanında ilk bozulmalarını yaşadı. Devşirme sistemindeki bozulmalar beraberinde askeri ve devlet kadrolarının zayıflamasına güç kaybetmesine neden olmuştu. Bu sistem II. Mahmut zamanında tamamen kaldırılmıştı.

Devşirme sisteminin özellikleri üzerinden bu sistemin Padişah, Osmanlı devleti ve gayrimüslim halk üzerinde yarattığı etkiler nelerdir?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri bazı yanıtlar şu şekildedir:

Ö 1'in ifadesi:

“En başta Osmanlı'nın 3 kıtaya hakim olmasını, sonra ise iç isyanlara sebep olmuştur.

Gayrimüslim halk içinse bir gaddarlık gibi olduğu için ayaklanmalara sebep olmuştur.

Osmanlı'yı ocaksız bırakmıştır”

Ö 1'in etkinlik içerisinde kendisine verilen tarihsel bağlam ile soru arasında ilişki kurmakta zorlandığı görülmektedir. Öğrencimiz bu soruyu kendisine verilen tarihsel bağlama ve burada sunulan tarihsel bilgilerden bağımsız, konuyla ilgili bildikleri doğrultusunda cevaplamıştır. Verdiği cevaba nitelik açısından bakıldığında kısa ve net ifadeler içerdiği anlatımında eksikliklerin olduğu görülmektedir.

Ö 14'ün ifadesi:

“Kimi halkı kendine daha bağlı yapmıştır, ama bazılarını da olumsuz etkileyip kinle doldurmuştur. Bazen çok iyi sonuçları da olmuştur. Osmanlı'ya olan Sokullu Mehmet Paşa gibi. Ama III. Murat gibi padişahlarda da kötü etki olmuştur. O soytarılar da devşirmenin sonunu getirmiştir. Başka ülkelerin bizimle ilgili görüşleri iyi anlamda değişmiştir. Ama bazen kötü anlamda değiştiği de olmuştur.”

Ö 14'ün cevabına bakıldığında ise öğrenci belgelerden bağımsız günlük bir dille soruyu açıklamıştır. Bu öğrencimizde açıklamasına etkinlik dışında bilgiler kullanarak cevap vermiştir. Devşirme sistemini farklı durumlara göre değerlendirmek isteyen öğrencimiz bu kısımda dönemin önemli şahsiyetlerinden örnekler vererek durumu açıklamak istemiştir. Ö 14'ün de anlatımında eksiklikler olduğu görülmektedir.

Bu soruda yapılan genel değerlendirmelere baktığımızda öğrencilerin günlük dil kullanarak kısa ve öz bilgilerle konuyu açıklamaları tarihsel düşünme becerilerinde eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Sınıfın genel profili bu şekilde olsa da tarihsel düşünme becerileri genele göre daha iyi olan öğrencilerde mevcuttur.

Ö 13'ün ifadesi:

“Devşirme sistemi, Osmanlı Devleti'nde asker sayısını arttırmak ve daha ucuza asker yetiştirilmek için kullanılan bir sistemdir. Bu sistem sayesinde hem Hristiyan nüfus kontrol altına alınıyor ve Müslümanlaşıp, Türkleşiyor; hem de devletin asker ihtiyacı karşılanıyordu. Bu sistemde Hristiyan ailelerden alınan en yetenekli ve en iş görür alanlar alınıyor, Türk ve

Müslüman kültürüyle yetiştiriliyordu. Ancak çocukları devşirilen bazı Hristiyan aileler bu durumdan pek memnun kalmıyordu. Devşirilen her çocuk fiziki özelliklerine göre sarayda veya orduda görev alıyordu. Bu sayede saray işlerini yapacak insanlar bulunuyor ve sarayın güvenliği sağlanmış oluyordu. Ayrıca bu yöntem sayesinde devlet kadrosunda yer alacak önemli kişiler yetiştiriliyordu. Hristiyanlar arasında bu sistemi örnek alan ve onaylayıp menün olan insanlarda vardı. Örneğin Venedik elçisi Lorenzo Bernedo bu sistemi kendi ülkelerinde de uygulamak istiyordu.”

Ö 13’ün bu soruya verdiği cevaba baktığımızda öğrencinin diğer öğrencilere nazaran daha akıcı ve tarafsız bir dille devşirmenin sistemini açıkladığını görmekteyiz. Ö 13 yaptığı açıklamaları üç karakter üzerinde değerlendirmiş ve değerlendirmelerinde tarihsel kaynaklara bağlı kalmaya özen göstermiştir. Tarihsel düşünme becerisini tespit etmek için yapılan bu uygulamada Ö 13’ün gösterdiği performans sınıf geneline göre iyidir. Ö 13 burada kronolojik akışa bağlı kalarak durumu kanıtlar üzerinden açıkladığı görülmektedir.

Tarihsel empatinin ve tarihsel düşünme becerisinin öğrencide ölçülebilmesi için seçilen konuyla ilgili bilginin olması gerekmektedir. Belge 1’de öğrencilere devşirme sisteminin uygulanışını açıklayan bir tarihsel metin verilmiş ve sonrasında bir soru sorulmuştur. Bu sorudaki amaç öğrencilerin devşirme sisteminden anladıklarının uygun şekilde ifade edebilmesidir.

Belge - 1

Devşirme, devşirilmek eyleminden olup toplama demektir. Bu kanun tebaadan olan Hristiyan çocuklarının yeniçeri yapılmak üzere toplanmaları demek ise de mutlak suretle yeniçeri olmamıştır. Bunların bazıları toplanıp yetişkinlikten sonra saraya alınıp oradan da kapıkulu süvarisi ocağına verilmişler ve bir kısmı da sarayda yükselerek yeniçeri ağası, beylerbeyi ve vezir olarak hizmete girmişlerdir. Lüzum ya da ihtiyaca göre üç beş senede bir bazen daha uzun bir zamanda Hristiyanlardan sekiz on, on beş on sekiz ve yirmi yaş arasındaki çocukların sıhhatli ve kuvvetlilerinden acemi oğlanı alınmaya başlandı. Devşirme işiyle birinci derecede yeniçeri ağası alakadardı. Devşirmeye gerek olunca yeniçeri ağası bir istek ile divana müracaat ederek ihtiyaç miktarlarını gösterir ve devşirmeye gidecek olan ocak ağalarını seçer. Devşirme memuru tayin olduğu bölgede her bir kadılığı yani kazayı bizzat gezerek kırk hanede (evde) bir oğlan hesabı üzere çocuk devşirirdi. Devşirme olarak alınan çocuğun köyü, kazası, sancağı, baba ve anasının ve sipahisinin (atlı asker) isimleri sevk memurunun adı ile deftere yazılır ve bu defter iki nüsha olurdu, biri devşirme memurunda durur ve diğeri çocukları sevk

eden sürücüye verilirdi. Devşirilen çocuklar (sürü) denilen yüzer, yüz ellişer, iki yüz veya daha az kişilik kafileler halinde ve sürücülerle muhafızların nezareti altında hükümet merkezine sevk edilirdi. Bunların yollardan kaçmamaları ve değiştirilmemeleri için sıkı tedbirler alınırdı.

İnalçık, Halil, “Osmanlı Devleti Teşkilatından KAPIKULU OCAKLARI”, Türk Tarik Kurumu Basımevi, Ankara, 1988, s. 13-14-17.

Devşirme sisteminden anladıklarınızı yazınız.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri bazı yanıtlar şu şekildedir:

Ö 6’nın ifadesi:

“Asker ve devlet adamı sayısı artar.

Devşirme sistemi ihtiyaca göre yapılır.

Her çocuk devşirilmez.

Devşirme sisteminden yeniçeri ağası sorumludur.

Kırk haneden bir çocuk seçilir, kaydı sıkıca tutulur.”

Ö 6’nın devşirme sistemini metin üzerinden yaptığı çıkarımlarla açıklamıştır. Öğrencinin çıkarımlarında eksiklikler olmasına rağmen, ifadeleri açık ve nettir. Ö 6’nın “*Asker ve devlet adamı sayısı artar.*” ve “*Devşirme sistemi ihtiyaca göre yapılır.*” İfadeleri birbiriyle çelişmektedir. Çünkü devşirme sistemi ihtiyaca göre yapılan bir sistemdir. Metinde de bu durum açıkça ifade edilmiştir. Bu sistem devlet adamı ya da asker sayısının artmasına sebep olmaz. Devlet gelişip büyüyünce asker ve devlet adamı ihtiyacında artış gerçekleşir. Bu sebeple Ö 6’nın buradaki ifadesi hatalıdır. Ayrıca Ö 6 metinden elde ettiği bilgileri kendi cümleleriyle bir paragraf şeklinde ifade etmek yerine tarihsel metnin cümleleriyle maddeleştirerek açıklamıştır.

Ö16’nın ifadesi:

“Devşirme sistemine göre toplanan çocuğun belli bir makama gelmesi için uzun bir eğitimden geçmesi gerekir.”

Ö 16 devşirme sistemini oldukça kısa açıklamıştır. Ö 16’nın devşirme sistemi ile ilgili açıklamaları eksiktir ve devşirme sistemi ile ilgili yeterli çıkarımda bulunmadığı için bu konudaki bilgisinin az olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar genellikle Ö 6 ya da Ö 16'nın cevapları gibidir. Öğrencilerin birçoğu bu soruyu metnin içerisinden maddeleştirerek zaman zaman hatalı cümlelerle açıklamışlardır. Çalışmada sadece bir öğrenci bu soruyu metin çıkarımı yaparak kendi cümleleriyle ifade edebilmiştir. Öğrencinin açıklaması aşağıdaki gibidir:

Ö 11'in ifadesi:

“Devşirme çocukların alınıp toplanması demektir. Devşirilen bir çocuğun iyi bir makama gelebilmesi için iyi bir eğitimden geçmesi gerekir. Devşirme sistemi belli zaman aralıklarında ihtiyaca göre yapılır. Her çocuk devşirilemez. Devşirme işinden yeniçeri ağası sorumludur. Kırk haneden bir çocuk devşirilir. Devşirilen çocuğun kaydı iki nüsha tutulur.”

Ö 11'in devşirme sistemini metin içi bilgiler tarihi dönemin özelliklerinin dışına çıkmadan açık ve net bir şekilde kendi cümleleriyle ifade etmiştir. Ö 11'in bu açıklamasında metnin geneline baktığımızda eksikliklerin olduğu da görülmüştür.

Belge 2'de öğrencilere devşirme sistemindeki Türkleştirme usulünü açıklayan bir tarihsel metin verilmiş ve sonrasında bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin, devşirme sistemindeki Türkleştirme usulü hakkındaki fikirlerini tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirmek amaçlanmıştır.

Belge – 2

İstanbul'a götürülen devşirme oğlanları, Ağakapısı'nda yeniçeri ağası tarafından kontrol edilir ve eşkal defterlerine yazılırdı. Ardından çocuklara Türk adları verilirdi. Sürüden saray için ayrılacak olanları ya yeniçeri ağası veya saray ağası seçerdi. Bunlar önce Edirne, Galata veya İbrahim Paşa Sarayları'nda eğitilir, aralarından kabiliyetli olanlar Topkapı Sarayı'na alınırdı. Ağakapısı'nda yoklaması biten devşirme sürüsü, Anadolu ve Rumeli ağaları tarafından küçük bir ücret karşılığında geçici bir süre için Anadolu ve Rumeli'deki Türk köylülerinin yanına verilirdi. “Türk'e verme” (Türk üzerine verme) denilen bu uygulama ile devşirme oğlanları bir yandan ziraatla uğraşarak üretime katkıda bulunur, bir yandan Türkçeyi, Türk İslam adet ve geleneklerini öğrenirlerdi zamanı gelince de yeniçeri ağasının bildirisi ve Divan-ı Hümayun'da alınan kararla İstanbul'a getirilirlerdi. Burada kontrolden geçirilen devşirme oğlanları daha sonra Acemi Ocağı'na kaydedilirdi.

Özcan, Abdülkadir, “Devşirme”, İslam Ansiklopedisi, 1994, c.9, s: 254-257

Devşirme sisteminde Hristiyan ailelerinden alınan çocuklarının Türk ailelerinin yanına verilmesinin nedenleri neydi?

Öğrencilerin soruyu metinden direkt çıkarım ve maddeli ifadeler şeklinde cevapladıkları görülmüştür. Tüm öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar birbirine benzer niteliktedir.

Ö 2'nin ifadesi:

“Müslümanlığı ve Türklüğü öğrenmeleri

Türk İslam adet ve geleneklerini öğrenmeleri

Türkçeyi öğrenmeleri”

Ö 2 devşirme sistemine tabi olan bir çocuğun neden Türk kültürüyle yetiştirilmesinin gerekliliğini metin içerisindeki bilgilerden açıklamıştır. Açıklaması kısa ve nettir. Ancak bu sistemde Türk kültürünün Hristiyan bir çocuğa verilmesinin asıl gerekçesinin belirtilmediği görülmüştür. *“Müslümanlığı ve Türklüğü öğrenmeleri, Türk İslam adet ve geleneklerini öğrenmeler, Türkçeyi öğrenmeleri”* bunlar bir gerekçedir. Ancak bu sistemde Türk’e verme usulünün uygulanmasındaki asıl gerekçe devşirilen bir gayrimüslim çocuğun Osmanlı Devleti için askeri ve siyasi alanlarda hizmet etmesidir. Bu sebeple öğrencinin belirttiği gerekçelerin eksik, kanıtları kullanma, karar verme ve eleştirel düşünebilme gibi becerilerinin zayıf olduğu görülmüştür.

Belge 3’te öğrencilere devşirme sistemine tabi olacak çocukların özelliklerini anlatan tarihsel belge verilmiş ve sonrasında bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin, tarihsel metinden öğrencilerin her gayrimüslim çocuğun devşirilememesinin gerekçelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Belge – 3

Devşirme kanununda toplanacak çocukların nitelikleri belirtilmiştir. Buna göre Hristiyan çocuklarının asilleri, papaz oğulları, iki çocuktan sadece biri, birçok çocuğu bulunan ailenin en sağlıklı çocuğu seçilir, tek oğlu olanın çocuğu alınmazdı. Annesiz babasız çocuklar, açgözlü oldukları bilinenler ve yüzü gözü açılmış olabileceği düşüncesiyle köy kethüdasının oğlu da devşirilmezdi. Aynı şekilde sığırtmaç ve çoban çocukları ile ket, fodul, köse ve doğuştan sünnetlilerle şehir çocukları toplanmazdı. Evlenmiş ve sanat sahibi olmuş çocuklarla aşırı derecede uzun ve kısa boylular da devşirilmeyenler arasındaydı. Ancak uzun boylu çocuklardan endamı düzgün olanlar sadece saray için alınabilirdi.”

Özcan, Abdülkadir, “Devşirme”, İslam Ansiklopedisi, 1994, c.9, s: 254-257

Her gayrimüslim çocuğun devşirilememesinin nedenleri neydi?

Öğrencilerin birçoğunun burada eksik ve hatalı ifadelerde bulundukları verilen tarihsel kanıtı doğru kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Ö 6'nın ifadesi:

“Çocukların birbirini tanıyor olması, tehlike oluşturabilirdi. İyi eğitim almış çocukların devşirilmesi zor olurdu. Devlet işlerinde çalışacakları için akıllı çocuklar tercih edilmezdi.”

Ö 6 her gayrimüslim çocuğun devşirilmemesi durumunu devşirme çocuklarının özellikleriyle açıklamıştır. Burada kullandığı *“Çocukların birbirini tanıyor olması, tehlike oluşturabilirdi.”* İfadesi devşirme sisteminin esasları içinde olmadığı için öğrencinin bu ifadesi hatalıdır. Öğrencinin bu ifadesini destekleyen bir tarihi belge çalışma içerisinde yer alamamaktadır. Ö 6'nın *“Devlet işlerinde çalışacakları için akıllı çocuklar tercih edilmezdi.”* ifadesi de devşirme sistemi için hatalıdır. Çünkü devşirme sistemine tabi olan çocuklarda aranan en önemli özellikler sağlıklı, akıllı ve güçlü fiziksel yapıya sahip olabilmeleridir. Ayrıca devlet işlerinde çalıştırılacak çocukların akıllı olamaması gibi bir durum mümkün değildir. Ö 6'nın bu ifadesi metinle de bağlantılı değildir. Verilen tarihsel metin devşirme sistemine tabi olan çocukların niteliklerini belirtirken sadece gayrimüslim çocuğun ailevi özelliklerinden bahsetmiştir.

Ö 9'un ifadesi:

“Sağlıksız olması

Birbirlerini tanıyıp örgütlenme olasılıkları,

İyi eğitim almış veletlerin devşirme sistemini kabullenmesi zor olur

Devlet ve saray işlerinde çalışacakları için uyanıklar tercih edilmiyor.”

Ö 9 her gayrimüslim çocuğun devşirilememesi durumunun gerekçelerini eksik ve hatalı açıklamıştır. Sağlıksız ve iyi eğitim almış çocukların devşirilememesi durumu doğru gerekçelerdir. Ancak burada öğrencinin kullandığı *“İyi eğitim almış veletlerin devşirme sistemini kabullenmesi zor olur”* ifadesi tarihsel bir durumun açıklanmasında doğru bir ifade değildir. Bu ifade ile ilgili çalışma sonrasında Ö 9 ile görüşülmüştür. Görüşmede öğrenciye “velet” kelimesini hangi manada kullandığı sorulmuştur. Bu hususta öğrencinin “velet” kelimesini çocuk manasıyla mı? ya da çocukları paylarken kullanılan bir söz ve kaba bir kelime olarak mı? kullandığı tespit edilmek istenmiştir.

Öğrenci burada “velet” kelimesin ikinci manada kullandığını belirtmiştir. Öğrencinin bu açıklaması tarihsel bir durumun değerlendirmesi için kullanılan düzgün bir ifade değildir. Ö 9 buradaki tarihsel durumu yorumlarken günümüz bakış açısıyla değerlendirmiştir. Yani öğrenci tarihte dilsel anakronizme bağlı şimdıcilik (presentism) adı verilen zaman karmaşasına düşmüştür. Yine Ö 9’un ifadesinde yer alan “*Devlet ve saray işlerinde çalışacakları için uyanıklar tercih edilmiyor.*” ve “*Birbirlerini tanıyıp örgütleme olasılıkları*” ifadelerinde de “uyanık” kelimesi o dönem koşulları içerisinde yapılan değerlendirmede kullanılmaması daha uygun olacaktır. Ö9’un bu söylemi dilsel anakronizme bağlı şimdıciliğin (presentism) göstergesidir. Ayrıca Ö 9 devşirme sistemindeki çocukların birbirlerini tanımamaları kısmına değinmiştir. Bu metinde buna benzer bir bilgi ya da örnek yoktur. Devşirme sisteminde aynı bölge ya da çevreden birçok alım yapıldığı için çocukların birbirini tanıyıp tanımamaları ile ilgili bir durum yoktur. Metinlerde de böyle bir bilgi paylaşımı söz konusu değildir.

Ö 14’ün ifadesi:

“Birbirini tanıyan çocukların ittifak olmaması

Erkeksi görünmeleri

İyi eğitilmiş çocuğun devşirmeye alınması zor, gözü açılmış”

Ö 14 ‘ün ifadeleri tarihsel bu durumun değerlendirmesinde eksik ve hatalı ifadeler içermektedir. Ö 14’te birkaç öğrenci gibi devşirilen çocukların birbirleriyle iletişime geçmesinin istenmemesi durumuna değinmiştir. Ayrıca devşirme sitemine tabi olan gayrimüslim çocuklarla ilgili “*erkeksi görünmeleri*” gibi bir ifade kullanmıştır. Bu ifade devşirme sisteminde tabi olan bir gayrimüslim çocukta aranan bir gerekçe olarak verilmemiştir. Bu nedenle öğrenci burada verilen kaynakta olmayan hatalı bir değerlendirme yapmıştır. Ö 14 cevabını açık ve net bir dille ifade etmesine rağmen ifadelerinde dönem özelliklerine göre bir değerlendirmeye rastlanmamıştır. Ayrıca Ö 14 cevabını maddeleştirerek vermiş, verilen belgeden çıkarımda bulunup gerçeğe bağlı bir değerlendirme metni yazmamıştır.

Belge 4’te öğrencilere Osmanlı devlet teşkilatının devşirme sisteminden oluşmasının gerekçelerini anlatan bir belge verilmiş ve sonrasında bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin, devlet ve askeri kadrosunun neden devşirmelerden oluşması durumunun gerekçeleri sorulmuştur.

Belge – 4

“Böyle bir kurumun teşkilinde esas hedef askeri temele dayanan Osmanlı Devleti’ne yetenekli kumandan yetiştirmek ve devamlı büyüyen ülkenin farklı din, dil ve kültürlere mensup kitlelerini idare edecek sağlam yönetici kadroları temin etmektir. Devlet çok çeşitli bir sosyal yapıya sahip olduğundan dolayı böyle bir eğitim kurumu için ırk ve kan bağı yerine kültür ve disiplin temel prensipler olarak benimsenmiş kadrolar bu anlayış içerisinde hem seçilmiş hem de eğitilmişlerdir. Devşirme sistemi devleti aliyenin (büyük devletin) ve nizam-ı düzenin hizmetinde, toplumun refahı için yetişen kadroların inşaa edildiği bir kurum olarak tarihteki hak ettiği yeri elde etmiştir.”

Özdemir, Serdar, “Osmanlı Devletinde Devşirme Sistemi”, 2003, s.74 İbrişli Enderun s.186

Devşirilen çocuklar neden Osmanlı Devleti’nin yönetim ve askeri kadrosunda yer alıyordu?

Bu soruyla ilgili gelen cevaplar birbirine benzer ve metin çıkarımları şeklindedir.

Ö-4’ün ifadesi:

“İyi eğitim almış disiplinli insanlar devletin devamlılığı için daha iyidir.”

Ö 4 Osmanlı Devleti’nin devlet kadrosunda devşirme sistemi kullanmasının gerekçelerini açık bir dille ifade etmiştir. Anlatımı eksiktir. Ö 4 gerekçe olarak devşirmede yetişen kişilerin iyi eğitilmiş ve disiplinli oluşunu belirtmiştir. Ancak buradaki asıl ayrımın kökenin Türk kökenli kişilerin devlet kadrosuna getirilmemesinin nedenini ifade etmemiştir. Nitekim Ö 4’ün belirttiği nitelikli ve iyi eğitilmiş kişiler Türk kökenliler arasından da çıkabilir.

Ö 10’un ifadesi

“Çünkü devlet böyle bir eğitim kurumu için ırk ve kan bağı yerine kültür oluşturma ve disiplini tercih etmişti.”

Ö 10’un bu soruyla ilgili verdikleri cevapta kullandığı cümle metin çıkarımı şeklindedir. Öğrenci ifadesinde Osmanlı Devleti’nin kendisine ırk ve kan bağı yerine kültür oluşturma ve disiplini tercih ettiğini ifade etmiştir. Ancak bunu tercih etme sebebini söylememiştir. Oysaki bunun tercih etme sebebini belirtmesi sorunun cevaplanması

anlamına gelmektedir. Çünkü devşirme sisteminden gelen bir kişinin devletin başına geçme gibi bir durumu olamaz. Köken olarak gayrimüslim olup Türk kanı taşımayan bir kişinin imparatorluğun başına geçmesi mümkün değildir. Sistem bu sebeple padişah otoritesini sağlamlaştırmıştır. Ö 10'un anlatımındaki tespiti doğru fakat eksiktir. Metinden yaptığı çıkarımı soruyu dikkate alıp yorumlayamamıştır.

Ö 16'nın İfadesi:

"Bilmiyorum"

Ö 16'nın ifadesi öğrenciyle ilgili iki durumu karşımıza çıkarmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencinin tarihsel metni cevaplamadan soru üzerinden yanıt vermesi; ikincisi ise öğrencinin gerçekten konu hakkında değerlendirme yapamaması durumudur. Bu durumun tespiti için etkinlik sonrası öğrenci ile görüşülmüştür. Ö 16 metni okumadığını, okuduğunda da bir şey anlamayacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

Belge 5'te öğrencilere pencik sisteminden devşirme sistemine geçişi açıklayan belgeler verilmiş ve sonrasında iki soru sorulmuştur. Sorulan iki soru öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri dışında empati becerilerini de ölçebilecek nitelikte hazırlanmıştır. Bu belgede öğrencilere iki soru sorulmuştur. Burada öğrencilerden II. Murat'ın pencik sisteminden devşirme sistemine geçişi ve devşirme sistemini kanunlaştırmasındaki gerekçeleri tespit edip değerlendirmeleri beklenmiştir.

Belge – 5

"Orhan Bey zamanında vücuda getirilen Yaya ve Müsellem kuvvetleri ihtiyacı tatmin etmiyor ve elde daimi bir ordu bulunması gerekiyordu. İşte bundan dolayı maaşlı bir askeri sınıf oluşturulması düşünülmüş ve acemi ocağı kurulmuştur. Ordu tarafından elde edilen esirler hakkında tertibedilen kanuna pencik kanunu ve ordu için esir alınan oğlanlara da pencik oğlanı denirdi."

"Yıldırım Bayezid'le Timur arasındaki Ankara Savaşı'ndan sonra Osmanlı istilası geçici olarak durmuş ve bazı yerler Bizans İmparatorluğu ile Sırlara terk edilmişti. Çelebi Mehmet zamanında ve oğlu II. Murat'ın ilk devirlerinde Rumeli'de seferler yapılmadığı için esirlerden istifade edilememişti. Bunun üzerine Osmanlılardan evvelki Türk ve İslam Devletleri'nde tatbik edilmemiş olan yeni bir usul ile Hristiyan tebaanın yaşları kanunen uygun olan çocuklarından yalnız bir tanesinin Osmanlı ordusuna alınması kararlaştırılmıştı. Bu suretle Hristiyan tebaa evladından asker devşirmek için bir devşirme kanunu yapıldı."

İnalçık, Halil, "Osmanlı Devleti Teşkilatından KAPIKULU OCAKLARI", Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1988, s. 13.

II. Murat neden pencik sistemi yerine devşirme sistemini uyguladı?

II. Murat'ın devşirme sistemini kanunlaştırmasının nedenleri neydi?

Öğrencilerin önemli bir kısmının bu sorularda da eksik ve hatalı cevaplar verebildikleri görülmüştür. Metindeki tarihi karakter üzerinden sorulan soruya öğrencilerin verdikleri cevapla aşağıdaki gibidir:

Ö 9'un ifadesi (ilk soru):

“Seferler durakladığından esirlerde azaldı. Asker ihtiyacını kapatmak için, her esir de nitelikli değil”

Ö 9'un ifadesi (ikinci soru):

“Devşirme daha iyi...”

Ö 9 ilk soruda pencik sistemindeki sıkıntının seferlerin azalması ve asker ihtiyacı olması şeklinde doğru tespit etmiştir. Ancak sonrasında *“Her esir de nitelikli değil”* ifadesi metin içerisinde yer alan bir bilgi değildir. Öğrenci bunu kendi yorumlamıştır. Çalışma sonrasında öğrenciyle bu cevap üzerine konuşulmuştur. Ö 9 bunu devşirme sisteminin daha nitelikli insan yetiştirmesi sebebiyle pencikten elde edilen kişilerin daha niteliksiz olduğunu söylemiştir. Bu sebeple II. Murat'ın pencikten devşirmeye geçtiğini ifade etmiştir. Ö 9'un bu cevabı mantiken doğru olmasına karşın buradaki asıl gerekçe asker sayısının yetersiz olmasıdır. Verilen tarihsel kaynaklarda da bu şekilde bil bilgi yoktur. Ö 9'un buradaki yorumu kişisel ve tahminidir. Oysaki bu çalışmada dönem koşullarının ve tarihsel metin üzerinden değerlendirebilmesi önemlidir. Ö 9 ikinci soruda devşirmenin kanunlaştırılmasını sistemin iyi bir sistem olması olarak ifade etmiştir. Ö 9'un bu sorudaki cevabı eksiktir. Öğrencinin metinden çıkarım yapıp bir değerlendirme yapmadığı görülmüştür.

Ö 13'ün ifadesi (ilk soru):

“Osmanlı'da ordu Orhan Bey zamanındaki yaya ve müsellemden başlar. Bu dönemde ordunun ihtiyacı için pençik denilen içerisinde savaş esirlerinin bulunduğu bir ordu vardı. Ankara Savaşı sonrası Osmanlı Devleti büyük bir yenilgi aldı. Seferler durdu. Pencik uygulanamadı. II. Murat'ta asker ihtiyacını karşılamak için devşirme sistemini kurdu. Devşirme sisteminde yetişen çocuklar daha yeteneklidir.”

Ö 13'ün ifadesi (ikinci soru):

“Devşirme sisteminin devamlılığı için ve sağlıklı bir şekilde işlemesi için bu sistemin kanunlaştırılması gerekir. II. Murat'ta bunu kanunlaştırarak sistemi uzun süreli hale getirmiştir.”

Tüm kağıtlar üzerinde bu soru için yapılan değerlendirmelerde cevapların birbirlerine çok benzer olduğu görülmüştür. Ancak Ö 13'ün cevabının sınıf geneline göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Sorulara verdiği cevaplarda eksiklikleri bulunan Ö 13 iki soruda da metinden çıkarımda bulunmuş ve tarihsel belgelerden elde ettiği verileri dönem koşullarına uygun gerekçeler sunabilmiştir. Ö 13'ün açıklamalarında açık ve net bir dil kullanmıştır. Ö 13 birinci soruda yaptığı açıklamada kronolojiye bağlı kalarak pencik sisteminin uygulanışından başlayıp devşirme sistemine uzanmıştır. Açıklamasında devşirme sistemine geçiş sürecini iyi tespit ettiği görülmüştür. Ancak Ö 13'ün ifadesinde yer alan *“Devşirme sisteminde yetişen çocuklar daha yeteneklidir.”* Cümlesi verilen tarihsel metinde yer almayan öğrenci çıkarımıdır. Ö 13 ikinci soruda da aynı şekilde tarihsel metinden doğru çıkarımlarda bulunarak soruyu değerlendirmiştir. Öğrenci devşirme sisteminin kanunlaştırılma gerekçesinin sistemin uzun süre işlemesi olduğunu ifade etmiştir.

Belge 6'da öğrencilere devşirme sisteminin başka milletlerin devlet adamları tarafından değerlendirildiği bir belge verilmiş ve sonrasında bir soru sorulmuştur. Sorulan soru öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri dışında empati becerilerini de ölçebilecek nitelikte hazırlanmıştır. Burada öğrencilerin devşirme sistemine başka milletten kişilerin bakış açısını değerlendirmeleri istenmiştir.

Belge – 6

“Sadece devlet idaresinin değil, koca imparatorluğun ordularının kumanda yetkisinin de ellerine verildiği kişiler ne düğ, ne maranki, ne de konttur. Hepsi çobanlıktan gelme sıradan insanlardır. Bu sebeple biz Venediklilerin de padişahın yaptıklarını yapmamızda isabet vardır. Padişah bu adamlardan sancakbeylerini, beylerbeylerini yetiştirerek onlara şan ve itibar kazandırmıştır.”

III. Murat dönemi Venedik elçisi Lorenzo Bernedo'nun devşirme sistemi açıklaması

Venedik elçisi neden devşirme sistemini örnek almak istemişti?

Öğrencilerin yaptıkları açıklamalarda bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Metindeki tarihi karakter üzerinden sorulan soruya öğrencilerin verdikleri cevapla aşağıdaki gibidir:

Ö 4'ün ifadesi:

“Devşirme sistemi güçlü bir sistem. Sıradan insanları güzel yetiştirmişler.”

Ö 16'nın ifadesi:

“Sıradan insanlar değerlendirilirler”

Öğrencilerin bu soruyu genellikle Ö 4 veya Ö 16'nın cevaplarına benzer şekilde açıklamışlardır. İki öğrencide bu sistemin elçi tarafından örnek alınmak istenmesinin sistemin güçlü olması ya da sıradan insanların değerlendirilmesi şeklinde açıklamışlardır. Ancak burada önemli olan sistemin devlet devamlılığını desteklemesi ve otoriteyi korumasıdır. Öğrencilerin sistemin bu kısmına değinmedikleri görülmüştür. Oysaki bu durum Osmanlı devletinin en önemli birimleri olan yönetim ve askeri gücünü tamamen devşirmeden oluşturmada önemlidir. İki öğrencinin de kullandıkları cümleler açıktır. Ancak açıklamaları tarihsel kanıt kullanımı ve bu kanıtlardan yola çıkarak eleştirel düşünme açısından değerlendirildiğinde eksiktir.

Belge 7'de öğrencilere devşirme sisteminin başka milletlerin tarihçisi tarafından değerlendirildiği bir belge verilmiş ve sonrasında bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin tarihsel empati ile Bulgar bir tarihçinin devşirme sistemi hakkındaki düşüncelerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Belge – 7

Bulgar tarihinin Osmanlı dönemini ele alan ve akademik nitelikte olan eserlerde devşirme sistemi ile ilgili yer alan ifadeler:

“Kan Vergisi (Yeniçerilik). İmparatorluğun fethedilmiş Müslüman nüfusunun kısımlarının en gaddar asimilasyon şekli yeniçeriliktir ve haklı olarak halkımız tarafından ‘Kan Vergisi’ olarak adlandırılmaktadır. Küçük çocuklar Anadolu’ya ve Edirne ve İstanbul’daki Yeniçeri kışalarına götürülmek üzere zorla babalarının ve annelerinin ellerinden koparılmıştır. Burada güçlü İslam dini inancıyla eğitilerek fanatikleştirilmiş savaşçılar olarak büyümüşler, bu gençler yalnızca Osmanlı egemenliğinin bir aracı olmakla kalmamışlar, kendi halklarına zulmeden kişiler olmuşlardır. Kendileri milli aidiyet duygularını kaybetmiş olduklarından Hristiyan halka mensup diğer insanların da Türk milliyetine geçmelerine aktif olarak destek vermişlerdir. Bu nedenle kan vergisini (Yeniçeriliği) Osmanlı asimilasyon politikasının en kötü / tehlikeli tezahürü olarak görmek gerekir.”

Petrov, Petır *Bulgar Milliyetinin Uğursuz Yüzyılları*, a.g.e.1975 , s. 69.

Bulgar tarihçi Petrov’un devşirme sistemi hakkında ne düşünüyordu? Bu düşünceye sahip olmasının nedenleri nelerdi?

Bu belgede yapılan açıklamalarda eksikliklerin olduğu görülmüştür. Öğrenciler önemli bir kısmı bu soruda metin çıkarımlarında bulunmuşlar ancak Bulgar tarihçinin bu düşünceye sahip olmasının gerekçeleri açıklanmamıştır.

Ö 9'un ifadesi:

İnsan sömürgesi olduğu düşünüyor,

Gaddarca olduğu düşünüyor,

İnsanların ihanete zorlandırıldığını düşünüyor

Ö 9 Bulgar tarihçinin sahip olduğu düşünceleri metin çıkarımları şeklinde ifade etmiştir. Ancak tarihçinin bu yoruma sahip olmasıyla ilgili tarihsel metne bağlı kalarak bir değerlendirme yapmamıştır. Öğrencinin çıkarımları direkt metin içerisindeydir. Anlatımında eksiklikler olmasına karşın anlatım şekli açık ve nettir.

Ö 7'nin ifadesi:

“Asimilasyon politikası olduğunu düşünüyor.

Çok gaddar ve acımasız bir sistem olduğunu düşünüyor.

Oradan kaçan insanları duymuş olabilir.”

Ö 7'de Bulgar tarihçinin devşirme sistemi hakkındaki görüşlerini uygun bir dille tarihsel belgeye bağlı kalarak açıklamıştır. Ancak Bulgar tarihçinin bu fikre sahip olması konusunda Ö 7'nin “Oradan kaçan insanları duymuş olabilir.” şeklindeki ifadesinin doğru olmadığı düşünülmektedir. Çünkü devşirme sistemi 18. yüzyılın ortalarında kaldırılmıştır. Bulgar tarihçi 20. yüzyılda yaşamaktadır. Devşirme sistemi tabi olan bir kişiden bunu duymuş olması mümkün değildir. Bu durum öğrencinin tarihsel anakronizm yaşadığını göstermektedir.

Ö 1'in ifadesi:

“Bir asimilasyon politikası olduğunu ve çok gaddar ve çok acımasız olduğunu, insan sömürsüdür. Dedelerinden kötü hikayeler duymuş olabilirler”

Ö 1'in Bulgar tarihçinin devşirme sistemi hakkındaki değerlendirmesinde cümlelerde bir bağlantısızlık olduğu görülmektedir. Açıklamalarının metin çıkarımı şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ö 1'in Bulgar tarihçinin bu şekilde bir yorum yapma gerekçesi olarak

“Dedelerinden kötü hikayeler duymuş olabilirler” şeklindeki ifadesinin doğru olamayacağı düşünülmektedir. Çünkü tarih ile uğraşan bir bilim insanı bu konuda yaptığı araştırmalarda mutlaka yazılı belgeler kullanacaktır. Nitekim bu çalışmada kullandığımız tarihsel belgelerin içerisinde de bu tarz söylemlerin olma sebeplerini açıklayacak belgeler vardır.

Belge 8’de öğrencilere devşirme sistemini devşirilen tarihi bir karakter üzerinden örneklendiren belge verilmiş ve sonrası bir soru sorulmuştur. Bu soruda devşirme sisteminin tarihi bir karakter üzerinde yarattığı etkiye değinilmiştir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili bir tarihi kanıttan yararlanarak bir değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Belge – 8 / Bosna’da Kan Vergisi

“Yeniçeri ağası silahlı askerleriyle Bosna’nın doğu köylerinden belli sayıdaki Hıristiyan çocuklarını toplamış dönüyordu. ...Bu kanlı vergiyi son toplayışından beri altı yıl geçmişti, onun için bu sefer seçim kolay ve zengin olmuştu. 10-15 yaşlar arasında istedikleri kadar gürbüz, sağlıklı ve zeki çocuk bulabilmişlerdi... Her atın üstünde meyve toplamaya gider gibi her iki tarafta birer sepet asılmıştı. Ve her sepetin içinde de birer çocuk vardı... O kasım günü bu sayısız sepetlerin birinde, sessiz ve etrafa kuru gözlerle bakan, yükseklerdeki Sokoloviç köyünden gelen on yaşlarında esmer bir çocuk da vardı... Bu sepetteki çocuğun ileride ne olduğunu bütün tarih ders kitapları her dilde anlatır. Ve dünya onu bizden de iyi bilir. Zamanla o, padişah sarayında genç gözü pek bir silahtar olarak hizmet etti, sonra kaptan paşalığa yükseldi, padişaha damat oldu ve devlet adamı olarak şöhreti cihana yayıldı. O Sokollu Mehmet Paşa ki, üç kıtada çoğu zaferle sona eren savaşlarıyla Osmanlı devletinin sınırlarını genişletti, dışta güven içinde, içte güçlü bir idare sağladı. Altmış küsur yılda üç padişaha hizmette bulundu, iyiyi de, kötüyü de gördü, kudret ve iktidarda pek az kimsenin eriştiği ve pek azının da koruyabildiği yüksekliklere çıktı.”

2001 baskılı Bulgar 9. sınıf tarih ders kitabı okuma parçası İvo Andriç, Drina Köprüsü

Devşirme sisteminin Sokollu Mehmet Paşa’nın hayatındaki etkileri nelerdir?

Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında kısa ve net cevapların verildiği görülmüştür. Anlatımlarında yaptıkları çıkarımların direkt metinden olduğu ve değerlendirme yapmadıkları fark edilmiştir.

Ö 16’nın ifadesi:

“Çok iyi bir makama gelmiştir”

Ö 2'nin ifadesi:

“İyi bir hayatı olmuştur.”

Ö 16 ve Ö 2'nin Sokullu Mehmet Paşanın devşirme olmasının hayatındaki etkisiyle ilgili verdikleri cevaplar kısa ve nettir. Birbirine benze cevap veren öğrencilerin ikisi de metin içerisinde yeterli çıkarımda bulunup var olan dönem içerisinde değerlendirme yapmamışlardır.

Ö 15'in ifadesi:

“Çok iyi bir makama erişmiştir.

Hayatı değişmiştir.

Padişahın damadı olmuştur.

Dünya onu tanımıştır.

Devşirme olup tarihi adını yazdırmıştır”

Ö 15 bu soruda metnin içerisinde birden fazla çıkarımda bulunmuştur. Anlatımı öznel değerlendirmelerden uzak kısa ve net cümlelerden oluşmaktadır. Ö 15 ifadelerinde elde ettiği çıkarımları kendi cümleleriyle tarihsel bir paragraf gibi ifade etmek yerine maddeleştirerek açıklamayı tercih etmiştir.

Belge 9'da öğrencilere devşirme sistemini istemeyen Hristiyan halkın yardım isteğini gösteren belge verilmiş ve sonrası bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruda devşirme sisteminde gayrimüslim ailelerin yaptıkları hakkında objektif belgeye bağlı analiz yapması beklenmektedir. Bu soru öğrencilerin hem tarihsel empati hem de düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlanmıştır.

Belge -9

“Bizler Türkiye’de ikamet eden sizin aciz köleleriniz. Efendimiz bildiririz ki, Türkler tarafından çok ağır taciz ediliyoruz. Onlar çocuklarımızı bizden alıp Müslüman yapıyorlar. Bu sebeple siz efendimize çok yüce papanın bizi, karılarımızı ve çocuklarımızı buradan alıp götürmek üzere gemilerini göndermesi hususunda aracı olmanız için yalvarıyoruz. Zira bizler Türkün elinden çok acı çekiyoruz. Çocuklarımızı kaybetmememiz için (bunu yapınız) ve sizin tebaanız olarak yaşayıp orada ölmek için hakimiyetinizdeki topraklara gelmemize izin veriniz. Ama eğer bizi burada bırakırsanız çocuklarımızı kaybedeceğiz ve bunun için siz Tanrı’ya hesap vereceksiniz.”

1456 yılında Anadolu’nun batı kıyılarındaki Rumların Rodos Şövalyeleri’ne yazdığı mektup Anadolu’daki Rumlar neden Rodos Şövalyeleri’nden yardım istediler?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 15'in ifadesi:

“Çocuklarının Müslüman olmasını istemiyorlar.

Türklerin onlara çok kötü davrandığını düşünüyorlar.

Çocukları ailelerinden ayırıp Müslüman yapıyorlar”

Soruya öğrenci tarafından verilen cevaba baktığımızda öğrencinin konuya dışarıdan bilgi kattığı ve çok kısa cevaplar şeklinde maddeleştirerek açıkladığı görülmüştür. Ö 15'in cevabında geçen *“Türklerin onlara çok kötü davrandığı”* düşüncesi verilen tarihsel belge ile bağdaşmamaktadır. Gayrimüslim ailelerin bu sisteme tabi olmak istememesinin gereklerin çocuklarının alınması ve müslümanlaştırılması durumudur. Ö 15 ile çalışma sonrası verdiği cevap üzerine konuşulmuş ve bu değerlendirmeye varma sebepleri sorulmuştur. Öğrencimiz Osmanlı Devleti'nin devşirme sisteminde çocuklarını vermek istemeyen ailelere çok kötü davranıldığını (fiziksel şiddet) ve zorla çocuklarının alındığını düşündüğünü ifade etmiştir. Ö 15 bu yorumu tarihsel belge içerisinde yer alan *“Türkler tarafından çok ağır taciz ediliyoruz.”* ve *“Zira bizler Türkün elinden çok acı çekiyoruz.”* ifadelerinden çıkarttığını belirtmiştir. Ö 15'in bu kadar kesin bir yargıyı bu metin üzerinden verebilmesi doğru değildir. Ö 15 bu değerlendirmesiyle tarihsel metne bağlı kalmamış kendi kişisel yorumunu cevabına kattığı görülmüştür.

Ö 1'in ifadesi:

“Bu sistemde devşirilenler Müslüman oluyorlar. İnsanlar devşirmeyle çocuklarını kaybetmemeliler. Devşirme sistemi kötülük.”

Ö 1'in ifadesine baktığımızda da Ö 15'teki benzer durum göze çarpmaktadır. Öğrenciden istenilen cevap devşirme sistemine dahil olan ailelerin Rodos Şövalyeleri'nden yardım istemesinin gerekçelerinin açıklanmasıdır. Oysaki öğrenci burada devşirme sistemine dahil olan bir ailenin Rodos Şövalyeleri'nden yardım isteme gerekçesini açıklamak yerine, olayın insani boyutunu değerlendirmiştir. Devşirme sistemi ile ilgili o dönemin koşullarında değerlendirme yapmadan bugünün şartlarına göre durum değerlendirmesi yapmıştır. Ö 1 devşirme sisteminin kötü bir sistem olduğunu gayrimüslim ailelerin çocuklarını kaybetmemeleri gerektiğini söylemiştir.

Belge 10 üzerinden sorulan soruya verilmesi gereken cevap bu değildir. Ö 1'in açıklamalarında kişisel yargılarının olduğu ve durumun bugünün koşullarına göre değerlendirildiği fark edilmiştir. Öğrencinin geçmişle bugün arasında yaşadığı bu karmaşa öğrencinin zaman açısından tarihsel anakronizm yaşadığını göstermiştir.

Belge 10'da öğrencilere III. Murat Zamanından Devşirme Sisteminin Bozulduğunu Kanıtlayan Bir Belge verilmiş ve iki soru sorulmuştur. Sorular tarihsel kanıt içerisinde yer alan tarihi karakterler üzerinden sorulmuştur. Soruların ilki tarihsel empatiyi ölçebilecek yönü ağırken ikinci soru öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine yöneliktir. Sorulan sorularda devşirme sisteminin bozulmasının gerekçeleri ve bu sistemin bozulmasının Osmanlı Devleti'nde yaratacağı etkilerin değerlendirilmesi istenmiştir. Sorular dönemin yeniçeri ağası Ferhat Ağa'nın yaşadığı olaylar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

Belge -10

990/1580 tarihinde III. Murat oğlu Mehmet'i sünnet ettirdikten sonra düğünde hünelerini gösteren bazı Hristiyanların Müslüman olarak Cebecilik ve Topçuluk istemeleri üzerine Padişah, bu taleplerine müsaade etmemiş ve fakat bunların Türklerin hizmetlerinde bulunan Acemiler gibi birer akçe yevmiye ile Acemi Ocağına kaydedilmelerini emreylemiş. O tarihte Yeniçeri Ağası bulunan Ferhad Ağa ocak zabıtlarıyla görüştüktan sonra buna itiraz ederek: "Padişahım bunların eşgal defterine kaydolanması kanuna muhaliftir. Şimdi bunlar deftere kaydolunursa devşirme teşkilatı bozulur. Zaten bu alınacak olanlar şeraiti haiz değildir. Ekserisi sanatçıdır. Çok yüz görmüşlerdir. İstanbul, Edirne, Bursa Hristiyanları evladı alınması memnudur, bunlar şehir oğlanı olmuşlardır" demiş ise de söz geçirememiştir ve Ağanın aleyhtarı da: "Bir Yaya başının cemettiği oğlan beğeniliyor da Padişahın ki neden makbul olmasın? Diye tahrikatta bulunduklarından zavallı Ferhad Ağa sözünün geçmeyeceğini anlayarak: "Padişahım benim bunun alınmasına rızam yoktur. Ocağın bozulması benim zamanımda vakit olmasın" hizmetten affını rica etmiş olduğundan Ferhad Ağa'nın yerine ağa olan Yusuf Ağa zamanında Ağa Çırağı ismiyle bu adamlar Acemi Ocağı'na kaydedilmişler ve bundan sonra her ocak ağasına mahsus bir Ağa Çırağı eşkal defteri tutulması adet olmuştu. İşte bu suretle ağa çırağı olanların miktarı sonradan artmış ve rüşvetle Acemi Ocağına her milletten epey adam girerek bu usul, devşirme teşkilatının azalmasına ve daha sonra tamamen kalkmasına sebep olmuştur.

Mebde-i Kanun, vr14, 22b; Uzunçarşılı, Kapıkulu, I, 39.

Ferhat Ağa neden devşirme sisteminin bozulacağını düşünüyordu?

III. Murat'ın yaptığı bu devşirme şeklinin Osmanlı askeri sistemi üzerindeki etkileri nedir?

Öğrencilerin benzer ifadelerle soruları cevaplandığı bu soruda değerlendirmelerde eksiklikler ve hatalar tespit edilmiştir.

Ö 15'in ifadesi (ilk Soru):

“Ferhat Ağa ileri görüşlü.

Birde devşirilenler Müslüman değil.”

Ö 15 Ferhat Ağa'nın devşirme sisteminin bozulacağı düşüncesiyle ilgili devşirilenlerin Müslüman olmaması hususuna değinmiştir. Ö 15'in bu anlatımında bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Çalışma sonrasında öğrenciyle bu cevabı hakkında konuşulmuştur. Öğrenci devşirilen kişilerin Müslüman olamamasının sistemde bir bozukluğa neden olduğunu ifade etmiştir. Ancak devşirme sistemi gayrimüslim üzerinden yapılan bir uygulamadır. Ayrıca belge 10'da bu kişilerin Müslüman olması durumu ifade edilmiştir. Ö 15'in ifadesi bu nedenle eksik ve hatalıdır. Öğrencinin tarihsel metin içerisinden doğru çıkarım yapamadığı ve değerlendirmesinin de hem hatalı hem de eksik olduğu görülmüştür.

Ö 14'ün ifadesi (ikinci Soru):

“Usulsüz devşirme yapılması

İç isyan çıkarması, yeniçeri ocağının bozulması

Kalitesiz asker yetiştirmek,

Savaşların kaybedilmesi

Toprak kaybı”

Ö 14 bu soruda verilen tarihsel metin üzerinden doğru ve birçok değerlendirme yapmıştır. Metinden soruyu değerlendirmek için elde ettiği verileri dönem koşullarına göre ifade eden öğrencimiz, açıklamalarını tarihsel bir metin şeklinde değil maddeleştirerek açıklamıştır. Belge 10'da tüm öğrencilerin cevapları içerisinde en detaylı açıklama Ö 14'e aittir. Diğer öğrencilerimiz bu soruda bir ya da iki gerekçe tespit edebilmişlerdir.

Bu soruyu Ö 2 hiçbir şekilde cevaplamamıştır. Bu konuda öğrenci ile etkinlik sonrası konuşulmuştur. Öğrenci soruyu cevaplamakta zorlandığı ve etkinliğin sonlarına doğru sıkıldığını, yorulduğunu ifade etmiştir. Öğrenciye etkinliğin tamamı için aynı düşünceye

sahip olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenci etkinliğin uzunluğu sebebiyle sonlarına doğru dikkati toparlayamadığını ve yazmak istemediğini dile getirmiştir. Öğrencinin etkinlik formundaki cevapların çoğu kısa ve tek cümlelik ifadelerden oluşmaktadır.

4.2. Eylem Planının Uygulanışını Anlatan Uygulayıcı Günlükleri

Hazırlanan eylem planı “Ankara Savaşı, Çaldıran Savaşı ve Kardeş Katli” tarihsel olayların her biri üzerinden öğrencilerin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tek tek etkinlikler şeklinde hazırlanmıştır. Eylem planının işleyişini yakından takip etmek için her uygulama yapıldığında uygulayıcı gözlemleri kayıt altına alınmıştır. Etkinliklerde bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışmalarına önem verilmiş ve etkinlikteki sorular sınıf içerisinde cevaplanıp her öğrencinin fikrinin alınmasına ve değerlendirilmesine çalışılmıştır. Uygulayıcının eylem planını uygularken tuttuğu kayıtlar aşağıda hafta hafta belirtilmiştir.

4.2.1. Uygulayıcı Günlüğü 1. Hafta

Eylem planını ilk haftasında öğrencilerle ön uygulamada yapılan devşirme sistemi ile ilgili etkinlik yaptırılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerle tarihsel metinler tek tek tartışılarak öğrencilerin tarihsel düşünme ve tarihsel empati becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Uygulamaya başladığımızda bazı öğrenciler metinlerin uzun ve yorucu olmasını eleştirmişlerdir. Uygulama esnasında verilen metinlerden yola çıkarak öğrencilerin bilgi eksikliklerinin de kapatılmasını sağlamak istenmiştir. Her metin sonrası verilen soru üzerinden birkaç soru daha sorularak öğrencilerin geçmişe yönelik değerlendirmelerinden günümüz yorumlamalarını ayırtmalarını istenmiştir. Mesela hazırlana etkinlikte sorulan “II. Murat’ın devşirme sistemini kanunlaştırmasının nedenleri neydi?” sorusunun üzerine sınıfa “III. Murat hazırladığı kanunla adil davranabilmiş midir?” sorusu sorulmuştur. Bu soru sınıf içerisinde bir karmaşaya neden olmuştur. Bir grup öğrenci adil bulurken diğer grup bulmamıştır. Oysaki öğrencilerin metin üzerinden değerlendirme yapılması ve tarihi karakterin içerisinde bulunduğu durumu da değerlendirme esnasında göz önünde bulundurması oldukça önemlidir. Devşirme sistemi gerek etkinlik kağıtları gerekse sınıf içerisinde yapılan tartışmalara bakıldığında öğrencilerin tarihsel anakronizm, geçmiş yorumlarken bugüne göre

düşünme, dilsel anakronizme bağlı şimdiciliğin (presentism), tarafsız olamama gibi hatalar yaptıkları görülmüştür. Sınıf etkinliğinden bu konudaki en dikkat çekici öğrenci yorumları:

Ö 13: “Ben kesinlikle ailemi terk etmezdim”

Ö 3: “Dinimi ve kültürümü asla değiştirmem.”

Ö 4: “Ben böyle bir şey yaşamak istemem.”

Ö 14: “ Aileleri nasıl karşı gelmemişler. Ne kadar korkakça...”

Ö 9: “12 yaşındaki bir çocuk ailesini ve dinini unutmaz. Değiştirmiş gibi görünür. Ben öyle yapardım.”

Ö 12: “Kimse neden bu insanlara yardım etmiyor. Çok saçma.”

Çalışma sonunda öğrencilere devşirme sisteminin tarihi kaynaklar üzerinden gerekçeleriyle tartışma ortamında değerlendirilmiştir. Yapılan tartışma öğrencilerin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini artırma dışında konuda olan bilgi eksikliklerini de kapatmıştır. Çalışma ön uygulamasıyla birlikte 5 ders saati sürmüştür. Zamanın uzunluğu bu çalışma için tarihsel empatinin uygulanması esnasında yaşanan bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir.

4.2.2. Uygulayıcı Günlüğü 2. Hafta / Etkinlik 2 (Ankara Savaşı)

Bu hafta öğrencilere “Ankara Savaşı” ile ilgili bir etkinlik yaptırılmıştır. Etkinlikteki amaç öğrencilerin Ankara Savaşı’nı yaşandığı dönem koşulları içerisinde, tarihi kahramanlar ve karakterler üzerinden anlayabilmesidir. Konuyla ilgili birincil ve ikincil el kaynakların kullanıldığı, 12 belgeden oluşan bir etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikteki metinlerin öğrenciye uygunluğuna dikkat edilmiş, bazı metinlerdeki eski kelimeler metnin dili orijinal hali bozulmadan sadeleştirilmiştir. Çalışmada Ankara Savaşı, bu savaşın ortaya çıkışı, sonuçları ve etkileri iki tarihi karakter üzerinden değerlendirilmiştir. Etkinlik kronolojik sıraya göre hazırlanmıştır. Etkinlikte yer alan tarihsel metinler öğrencilerle tartışılmıştır. Etkinlik sonunda öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinde bir önceki etkinlikteki gibi söylemlere de rastlanmıştır. Öğrencilerin bu çalışmada da tarihsel anakronizm, geçmişi yorumlarken bugüne göre düşünme, tarafsız olamama gibi hatalar yaptıkları görülmüştür. Çalışmanın bu kısmında

öğrenci cevaplarının tamamına yer verilmemiştir. Birkaç belge ve öğrenci cevabı üzerinden açıklama yapılmıştır.

Ankara Savaşı ile ilgili öğrencilere sunulan tarihsel bağlam ve sorusu aşağıda belirtilmiştir. Verilen tarihsel bağlamda amaç, öğrencinin yaşanan tarihsel olayın gerçekleşme sürecini anlayabilmesini sağlamaktır. Tarihsel karakterler üzerinden yapılan etkinliğin bu kısmında öğrencinin sorulan tarihsel empati sorusuyla kişisel yargılardan ve yanlış anlaşılmalardan uzak geçmişi değerlendirebilmesi hedeflenmektedir. Ekler kısmında Ankara Savaşı ile ilgili kullanılan etkinliğin tamamı bulunmaktadır (bkz. Ek-7).

Ankara Savaşı - Tarihsel Bağlam

1389- I. Murat I. Kosova Savaşı'nda şehit olunca oğlu I. Bayezid tahta geçti. I. Bayezid başa geçtiği gibi 1389-1392 yılları arasında Aydınoğulları, Saruhanoğulları, Germiyanogulları, Menteşeoğulları ve Hamidoğulları gibi Anadolu beyliklerini kontrol altına alarak Türk Siyasal birliğini sağlamak adına önemli adımlarda bulundu. Ancak I. Bayezid'in bu girişiminden memnun olmayan beyler I. Bayezid'e düşman olan Timur'a sığındı.

1396- I. Bayezid balkan siyasetinde Haçlıları Niğbolu Savaşı'nda gösterdiği başarı nedeniyle dönemin halifesi kendisine "Sultan-ı İklım-i Rum" yani "Rum diyarının sultanı" unvanını verdi. Bu durum I. Bayezid'in İslam dünyasındaki otoritesini artırırken, Osmanlı'yı ve I. Bayezid'i bir güç, bir otorite olarak görmeyen, fetih politikasını Anadolu'ya yönlendirmiş olan Timur'un hiç hoşuna gitmedi.

1397- I. Bayezid Niğbolu savaşındayken Anadolu içerisinde Karamanoğulları Beyliği Osmanlı aleyhine faaliyetlerde bulunuyordu. Bu nedenle I. Bayezid bu beyliğin de varlığına son verdi. Bu durum Karamanoğulları'nın beyinin Timur'a yanında yer almasına sebep oldu.

1398- I. Bayezid'in İstanbul'u ele geçirmek için Anadolu Hisarı'nı yaptırdı ve şehri çok defalar kuşattı. Dönemin Bizans İmparatoru II. Manuel, I. Bayezid yerine Timur hakimiyetini tanıdığını ve I. Bayezid'e vereceği vergiyi kendilerine verebileceğini ilettiler.

1398- Timur ile iyi ilişkiler içerisinde olmayan bir Anadolu Beyliği olan Kadı Burhaneddin Devleti'nin hükümdarı öldü. Bu durumu haber alan Yıldırım Bayezid Orta Anadolu'daki otorite boşluğunu Timur'a kaptırmak istemediği için Sivas, Malatya, Divriği gibi topraklarını ele geçirdi. Timur bu durumdan çok memnun oldu. Çünkü Osmanlı Timur tehdidine karşı bir gücünü kaybetti.

1399- Timur tehlikesine karşı Osmanlı ile ittifak kurabilecek Memluk Devleti'nin sultanı Berkuk'un öldü. I. Bayezid bu devletin iç karışıklıklarından yararlanarak bazı topraklarını ele geçirdi. Timur I. Bayezid'in bu hareketinde de çok memnun oldu.

1400- Timur Memluk sultanlarını kendisine bağladı ve Sivas üzerine hareket ederek Osmanlı'nı

elinden Sivas'ı aldı. Timur bu şehri ele geçirdikten sonra şehirde büyük bir katliam yaptı. I. Bayezid bu durumu kabullenemedi.

1400- Anadolu üzerine sefere çıkan Timur'a karşı gelen Kara Yusuf ve Ahmed Celayir isimli iki bey Yıldırım Bayezid'e sığındı. Timur, I. Bayezid'den bu iki kişiyi aileleriyle birlikte kendisine teslim etmesini ya da kendileri (I. Bayezid) tarafından öldürülmesini istedi. Ancak I. Bayezid bu iki hükümdarı hiçbir şekilde teslim etmeyeceğini ya da öldürmeyeceğini bildirdi. Bu tarihten sonra iki hükümdar birbirlerine ağır hakaretler içeren mektuplar yazdı.

1402- Timur ve I. Bayezid savaşmak için harekete geçti. I. Bayezid Timur'u Doğu Anadolu'da karşılamak için harekete geçmişti. Ancak Timur çoktan Anadolu'ya girmiş ve Ankara'ya yaklaşmıştı. Timur üzerine harekete geçen I. Bayezid'in ordusu oldukça yorgundu. Timur ordusunda filleri de kullandı. Savaş esnasında I. Bayezid'in ordusunda bulunan askerler Timur'un tarafında yer alan beylerinin yanında yer aldılar. I. Bayezid'in oğulları savaşı kaybedeceklerini anlayınca esir olmamak için askerleriyle savaş meydanında ayrıldılar. Savaşı Timur kazandı. I. Bayezid esir edildi. Anadolu'da tekrar beylikler kuruldu. Osmanlı 11 yıl padişahsız kaldı ve Fetret Devri adı verilen dönemi yaşadı.

I. Bayezid ve saltanatı zamanındaki bilinenlerden yola çıkarak I. Bayezid'in Ankara Savaşı'nı neden yaptığını nasıl anlayabiliriz?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 8'in İfadesi:

“I. Bayezid dünya hakimi olmak isteyen I. Bayezid tek dünya lideri olmak için savaşmıştı. Ayrıca dönemin Bizans İmparatoru I. Bayezid'i değil, Timur'un hakimiyetini tanıdığını söylemişti. Tabi bu Bayezid'i birazcık sinirlendirmişti. Birde üstüne Timur'un yavaş yavaş Anadolu'ya yavaş yavaş girmesi onu biraz tedirgin etmişti. Bayezid Timur karşısı iki beyi (Kara Yusuf, Ahmet Celayir) koruyunca buda Timur'u sinirlendirdi. İki devlet savaşın kıyısındaydı. Ayrıca Timur ve Bayezid'in birbirine yolladıkları hakaret içeren mektuplar bu ikiliyi savaşa götürdü.”

Ö 8'in ifadelerine bakıldığında birçok açıdan öğrencinin tarihsel bağlamı kurabildiği görülmektedir. Tarihsel kaynağa bağlı anlatımlarında öğrencimiz birkaç gerekçeyi atlayarak ana hatlarıyla I. Bayezid'in Ankara Savaşı öncesinde yaşadığı gelişmeleri aktarmıştır. Anlatımında kullandığı dil hikayeci bir yapıya sahiptir. Bu da biz öğrencinin tarihsel kanıt üzerinde eleştirel bir bakış açısıyla tarihsel olayı tam olarak değerlendiremediğini göstermektedir. Ancak Ö 8'in anlatımına baktığımızda anlatımının gayet açık ve net olduğu görülmektedir.

Ö 10'un ifadesi:

*“ Timur ile aralarında geçen ağır küfürlü mektuplaşmalar,
Bayezid'in özgüveni,
Timur'un arkasında güçlü bir devlet istememesi,
I. Bayezid'in ezeli rakibini yenmek istemesi,
Timur'un Yıldırım'ın sınırlarını aştığını düşünmesi. ”*

Ö 10 Ankara Savaşı ile ilgili kaynaklara kısmen bağlı bir açıklama yapmıştır. Açıklamalarında kişisel ezeli rakip, sınırları aşmak gibi kişisel değerlendirmelere yer vermiştir. Ayrıca Ö 10'un “*Timur'un arkasında güçlü bir devlet istememesi*” Ankara savaşı öncesi olaydır. Oysaki soru Ankara Savaşı öncesine aittir. Bu nedenle yapılan açıklama soru ile gerekli kronolojik bağa sahip değildir. Öğrencinin anlatımında eksik ve hata olduğu tespit edilmiştir. Ö 10'un anlatımını metin şeklide yapmadığı, tarihsel tam metin şeklinde ifadeler yerine maddeli açıkladığı görülmüştür.

Belge 8'de öğrencilere Yıldırım Bayezid'in Ankara Savaşı sonrası esir alınışını anlatan bir belge verilmiş ve sonrası bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruda tarihsel bir olayı tarihi kanıtlara dayanarak değerlendirebilmeleri istenmektedir. Soru köken olarak bakıldığında öğrencilerin subjektif değerlendirme yapabileceği niteliktedir. Burada öğrencilerin değerlendirmelerini o dönem koşullarına göre yapabilmesini görebilmektir.

BELGE 8

Şami'nin anlatımından Ankara savaşı:

Savaş Timur'un askerlerinin Timur'un askerlerinin tiz sesleriyle başladı. Osmanlıların sol kolu bozuldu. Timur o zaman kesin saldırı emrini verdi. Bayezid'in ordusunda kesin bozgun görüldü. Tatarlar ve Timur yanına sığınmış Anadolu beylerinin askerleri, beylerinin yanına kaçtılar. Bayezid'in oğulları da esir düşmemek için askerleriyle firar ettiler. Timur'un kuvvetleri Bayezid'i yakalayıp bağladılar, esir ettiler.

İnalçık, Halil, Yıldırım Bayezid ve Timur Ankara Savaşı, Devlet'i Aliye, 2009, s. 74, İstanbul

Timur'un Yıldırım Bayezid'i esir alması ne kadar adildi?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 1'in ifadesi:

“Bence adil değildi. Çünkü onu 11 yıl zindanlarda çürütmüş ve aşağılamıştır.”

Ö 4'ün ifadesi:

“Bence adil değildir. Çünkü sen ne kadar onu hor görüp küçümseyen de o da bir devletin hükümdarıdır. Ayrıca onu esir halde Osmanlı haklının içinden geçirmesi en kötüsüdür. Bu hiçbir hükümdara ya da insana kimse yapmamalıdır.”

Ö1 ve Ö4'ün cevapları bu öğrencilerin geçmişi değerlendirirken bugünün koşullarından sıyrılmadıklarını göstermektedir. Sonuç itibariyle gerçekleşen tarihsel bir olaydaki karakterlerin eylemler gerçekleştiği döneme göre değerlendirilmelidir. 15. yy'da gerçekleşen bu olayda hükümdarların monarşik yapısı ve iki hükümdarında birbirlerinin hakimiyet alanlarını zedelemeleri değerlendirmeleri de göz ardı edilmemelidir. Ö 1'in Timur'u adil bulmayıp bir hükümdarı tam 11 yıl zindanlarda hapsedmesi aralarında gerçekleşen çekişmeyle ilişkilendirilince kabul edilebilir olabilmektedir. Ö 4'ün konuyla ilgili yorumu tamamen bugünün insana bakış açısıyla alakalıdır. Öğrenci burada tarihi dönem koşullarında değerlendirmek yerine ifadeleriyle yaşanan dönem gelişmelerini tuhaf – anormal bulduğu ifadelerinde görülmektedir. Ö 4'ün verilen tarihsel olayı ve karakterlerin içinde bulundukları durumu objektif yorumlayamamıştır. Olayın insani boyutuna değinen öğrencimiz dönem özelliklerini değerlendirmesinde göz ardı etmiştir. Buda öğrencinin bir anlamda anakronizm yaşadığını göstermektedir.

Ö 8'in ifadesi:

“Bence esir almak ve yanında köpek gibi gezdirmek yerine öldürebilirdi.”

Ö 9'un ifadesi:

“Bence gayet adil. Bayezid onu defalarca kez aşağılamıştı. Ve kaybeden taraftaydı. Muhtemelen o kazansaydı oda aynısını yapardı. Hatta ben Timur olsaydım onu tasmayla gezdirirdim. Fakat ona işkence etmezdim. Ona güzel bir kafes yapardım.”

Ö 8 ve Ö 9'un verilen tarihsel durum hakkındaki verdiği cevap incelendiğinde öğrencinin tarihi yorumlarken kullandığı cümleleri tarihsel üslupla bağdaşmadığı

görülmektedir. Ö8'in verdiği cevapta kullandığı “*köpek gibi gezdirmek*” ve Ö 9'un kullandığı “*Ben olsaydım tasmayla gezdirirdim.*” İfadeleri bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Ö 9'un verdiği cevapta üslup dışında öğrencinin kendini direk olarak tarihi karakterin yerine koyup, günün koşullarını göz ardı ederek kendi duygularıyla ifade etmesi söz konusudur. Cevapta kullanılan “*Hatta ben Timur olsaydım onu tasmayla gezdirirdim.*” ifadesi öğrencinin tarihi karaktere sempati duyduğunu da göstermektedir. Ö 9'un bu soruya verdiği cevap öğrencinin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerisinin istenilen düzeyde olmadığını kanıtlar niteliktedir. Çünkü tarihsel empatide tarihi karakterlere bağlanılmamalı sempati duyulmamalıdır.

Ö 15'in ifadesi:

“Bence Bayezid'de Timur'u esir alsaydı ya da tam tersi olsaydı her türlü adil olurdu. Çünkü iki hükümdar sürekli birbirlerini kışkırtıyordu. Timur zekasını kullanarak bu savaşı kazandı. Bunun sonucunda zafer elde ettiği devletin hükümdarını ister esir alır, isterse de öldürür. Bu o dönem için normal.”

Ö 16'nın ifadesi:

“Bence adildi, sonuçta savaşı Timur kazandı. İstedğin yapabilir.”

Ö 15 ve Ö 16'nın ifadeleri öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin anlama açıklama açısından iyi olduğunu göstermektedir. Ö 15'in cevabına bakıldığında öğrencinin yaşanan durumu döneminin koşulları içerisinde iki karakter açısından da değerlendirerek bakmıştır. Açıklama yaparken açık ve net ifadeler kullanan öğrencimiz Timur'un Yıldırım'ı esir almasının gerekçesine de değinmiştir. Bu cevabın geneline bakıldığında tarihsel olayın yaşandığı dönemde bir hükümdarın köle alınabileceği düşüncesinin olası bir durum olduğu ifade edilmiştir.

Bu hafta yapılan etkinlikte öğrencilerin tarihsel metinleri daha dikkatli inceledikleri ve metinleri okumaktan zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu durumla ilgili “*Savaşları tarihi kaynaklardan okuması zevkli*”(Ö 9), “*Timur ve Yıldırım arasındaki çekişme çok heyecanlı geldi.*”(Ö 15), “*Bir daha böyle bir etkinlik yaparsak yine savaş olsun.*”(Ö 1) gibi söylemlerde bulunmuşlardır. Seçilen konunun savaş olmasının ve çalışmada iki büyük tarihi karakterin varlığının bu duruma etki ettiği görülmektedir.

Yapılan etkinlik bir önceki ön uygulamaya göre daha aktif geçmiştir. Bu uygulamada öğrenciler tarihsel bağlamı çok rahat kurmuşlar ve olayların neden ve sonuçlarını bu bağlam içerisinde değerlendirmişlerdir. Çalışma katılımı bir öncekine göre yüksek olsa da Ö 2, Ö 14, ve Ö 16 rumuzlu öğrencilerin tarihsel empati kurmakta zorlandıkları, metin incelemesinde isteksiz oldukları hatta bazı soruları cevaplamadıkları gözlemlenmiştir. Çalışmanın dikkat çeken bir diğer husus da öğrencilerin bu etkinlikte yaptıkları yazılı ifadelerindeki gelişmedir. Öğrencilerin bu etkinlikte istenilen seviyede olmasa da maddeli olarak ya da kısa cevap şeklinde verdikleri cevaplarda azalmalar gözlemlenmiştir.

4.2.3. Uygulayıcı Günlüğü 3.Hafta / Etkinlik 3 (Kardeş Katli)

Bu hafta yapılan çalışmada öğrencilerde tarihsel empati becerisini geliştirmek için “Kardeş Katli” ile ilgili bir etkinlik yapılmıştır. Etkinlik üç ders saatinde tamamlanmıştır. Öğrencilerin tarihi olayları anlayıp tarihsel empati becerilerini geliştirecek toplam 11 yazılı kaynak kullanılmıştır. Yazılı kaynaklar birincil ve ikincil kaynaklardır. Etkinliğin bu aşamasında da kullanılan kaynakların Osmanlı Devleti’ne ait olması nedeniyle metinlerin orijinalliği bozulmadan metinler sadeleştirilmiştir. Etkinlik kronolojik sıraya göre hazırlanmıştır Etkinliğin uygulama süresi diğer etkinliklerde olduğu gibi üç ders saati şeklinde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Öncelikler tarihsel bağlam öğrencilere verilmiş, sonrasında öğrencilerin konu üzerindeki yeterliklerine göre bir soru sorularak çalışmaya başlanmıştır. Kardeş katli meselesinin işlendiği bu çalışmada sorulan sorularla Fatih Sultan Mehmet’in çıkarttığı kardeş katli yasasının çıkarılma sebepleri ve bu yasanın Osmanlı’da yarattığı etkileri değerlendirmesini sağlamaktır. Kullanılan tarihsel kaynaklardan hazırlanan sorularda öğrencilerin tarihi olayların oluşu ve etkilerini farklı karakterler ya da durumlar üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin bir önceki etkinliğe göre katılımların da azalma olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu durumu konuyu bir önceki etkinliğe göre ilgi çekici bulmadıkları şeklinde açıklamışlardır. Öğrencilerin bu tutumu etkinlik kağıtlarına da yansımıştır. Etkinlik kağıtlarındaki soruların yazılı ifadeleri oldukça kısadır. Etkinlikteki tarihsel metinlerin sınıf içerisinde tartışılması süreci de daha önceki etkinliklerle kıyaslandığında biraz daha zor olmuştur. Yapılan uygulamada alınan

cevaplara bakıldığında öğrencilerin tarihsel olay ya da karakterleri değerlendirme noktasında önceki çalışmalara göre tarihsel empati becerilerinin geliştiği görülebilmektedir.

Çalışmanın bu kısmında öğrenci cevaplarının tamamına yer verilmemiştir. Birkaç belge ve öğrenci cevabı üzerinden açıklama yapılmıştır. Çalışmaya diğer haftalarda olduğu gibi konuya yönelik hazırlanan tarihsel bağlamla başlanmıştır. Verilen tarihsel bağlamda amaç, öğrencinin yaşanan tarihsel olayın gerçekleşme sürecini anlayabilmesini sağlamaktır. Kardeş katli ile ilgili öğrencilere sunulan tarihsel bağlam ve sorusu aşağıda belirtilmiştir. Ekler kısmında kardeş katli ile ilgili kullanılan etkinliğin tamamı bulunmaktadır (bkz. Ek-10).

Kardeş Katli - Tarihsel Bağlam

Orta Asya Türk devletlerinde hakimiyetin hana doğrudan gökten yani Tanrı'dan geldiği kabul edilirdi. İslam öncesi Türk devletlerinde hanedan üyelerinin tahtta eşit hakka sahip olması, zaman zaman taht kavgalarına ve devletin zayıflamasına sebep oluyordu.

Karahanlılar 'da en büyük kardeş hükümdar adayı sayılırsa da genellikle hanedan üyelerinden en nüfuzlusu ve en asili kurultay tarafından han seçilirdi. Müslüman Türk devletlerinde, ülke toprakları hanedanın ortak malı sayılmıştır.

Büyük Selçuklular ve Anadolu Selçuklular 'da da tahta geçişte kesin bir kural yoktu. Bunun sonucu olarak sultanların daha sağlığında veya ölümünden hemen sonra saltanat mücadeleleri başladı. Hanedan üyelerinin her biri hayatını ortaya koymak suretiyle böyle bir mücadeleye her an katılabilirdi.

I. Beylikler döneminde Anadolu beyliklerinde de devlet hükümdar ailesinin ortak malı olarak kabul edilmekteydi. Ailenin bey dışındaki öteki fertleri taşrada valilik yaparlardı.

Osmanlılar 'da da önceleri yerleşmiş bir hakimiyet anlayışı yoktu. Bu durum hanedan mensupları ve özellikle şehzadeler arasında kanlı mücadelelere sebebiyet vermiştir.

Osman Bey'in cülusu münasebetiyle eski Türk geleneğine göre küçük bir merasim yapılmıştır. Ertuğrul'un kardeşi Dündar Bey başlangıçta Osman Gazi'nin beyliğini onaylamış. Fakat daha sonra yeğeni aleyhine faaliyetlerde bulununca muhtemelen onun tarafından öldürülmüştür.

I. Murad da ahiler tarafından hükümdar seçilmiştir. I. Murad Hüdavendigâr önce taht için harekete geçen kardeşleri İbrahim ve Halil'i sonra da Bizans imparatorunun oğlu Andronikos ile birleşip kendisine isyan eden oğlu Savcı Bey'i devletin selameti için öldürtmek zorunda kalmıştır.

Yıldırım Bayezid'in Ankara Savaşı'nda esir alınması ve ölümünden sonra oğulları arasında çıkan uzun mücadeleler neticesinde Çelebi Mehmed kardeşlerini bertaraf ederek Edirne 'de hükümdarlığını ilan etmiştir. Bu padişah da önce Yıldırım Bayezid 'in oğlu olduğunu ileri sürerek saltanat iddiasında bulunan ve tarihlere Düzmece Mustafa olarak geçen amcasını, sonra da kendisine isyan eden kardeşi Mustafa Çelebi'yi öldürtmek zorunda kalmıştır

Fatih Sultan Mehmed İstanbul 'un fethinden sonra hakimiyetin bölünmezliği ilkesini benimsemiş ve bunu kanunlaştırmıştır. Fakat devletin teşkilat sistemine o da bir açıklık getirmemiş, sadece, "Her kimseye evladından saltanat müyesser ola, karındaşların nizam-ı alem için katietmek münasiptir. Ekser-i ulema dahi tecviz etmiştir. Anınla amil olalar" demekle yetinmiştir (Özcan, TD, s. 46) Fatih bu hükmün koymakla bütün oğullarını eşit biçimde tahtın varisi kılmış ve cülus edenin "nizam-ı alem için" diğerlerini öldürtmesini uygun görmüştür.

ABDÜLKADİR ÖZCAN, İslam Ansiklopedisi, Cülus, s.108-110

Fatih kanunnamesinde Nizâm-ı Âlem için kardeş katli meselesi ile ilgili madde;

“Ve her kimseye evlâdından saltanat müyesser ola, karındaşların Nizâm-ı Âlem için katl eylemek münasiptir. Ekser ülema dahi tecviz etmiştir. Anınla amil olalar.”

“Evladından her kimse devletin başına geçerse kardeşlerini devletin yaşaması için öldürmesi münasiptir. Ulemaların çoğunluğu uygun görmüştür. onu uygulayalar.”

ŞİMŞİRGİL, Ahmet (2012). Kayı II, s.283

Fatih Sultan Mehmet'in saltanatı öncesinde yaşanan olaylardan yola çıkarak Fatih'in kardeş katli yasasını neden yaptığını nasıl anlayabiliriz?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 3'ün ifadesi:

“Çünkü kardeş katlini devletin devamlılığı için gerekli görüyordu. Padişah için var olan tehditleri kaldırmanın en etkili yolunun bu olduğunu düşünüyordu. Ayrıca Mecelle'nin içerisinde yer alan büyük felaketleri önlemek için küçük felaketlerin yaratılabileceği fikri Fatih Sultan Mehmet tarafından kardeş katline uyarlanmıştır. Fatih'ten önce de pek çok padişahın kardeşleri yüzünden otoritesi ve tahtı tehlikeye girmiştir. Bu tarz olaylar sadece padişahı değil aynı zamanda devletin devamlılığını da tehdit etmekteydi. Şehzadelerin yarattığı bu iç karışıklıklar diğer devletlerin Osmanlı Devleti'ne saldırması için gerekli kargaşayı yaratıyordu. Fatih sultan Mehmet bunların farkında olan bir padişahı ve bunu önlemek için kardeş katlini yasallaştırdı.

Ö 3'ün bu soruya verdiği cevabı incelediğimizde öğrencinin kardeş katlini gerekçeleriyle açıkladığı görülmüştür. Tarihsel kaynak öğrenci tarafından geçen dönem içerisinde değerlendirilmiş ve öğrenci için kardeş katli meselesi devletin yıkılmaması için alınan bir önlem olarak görülmüştür. Tarihsel bir süreç hakkında bilgi verirken durumu açık ve net bir dille ifade etmiş ve kardeş katli meselesini yaşanan dönem

içerisinde normal karşılamıştır. Yine kardeş katli ile ilgili sorulan bir diğer soruda da aynı öğrencinin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerisinde gelişme görülmektedir.

Ö 1'in ifadesi:

“Artık devletin devamlılığı için töreden çıkıp kanun haline gelmesini istemesi istiyor. Çünkü daha önceden isyan çıkarmamış kardeşlerin isyan etme riskini göze almıyor. Öncesinde yaşanan düzmece veliaht durumları ve padişahların tehdit almamasını uygun buluyor.”

Ö 1'in ifadesine bakıldığında öğrencinin Fatih'in kardeş katlini yasallaştırması hususundaki gerekçeleri belirttiğini görmekteyiz. Ancak Ö 1 'in ortaya koyduğu gerekçeler ile tarihsel metin karşılaştırıldığında öğrencinin eksik anlatımlarının olduğu tespit edilmiştir. öğrencinin bu soruya verdiği cevapta kullandığı dil sade, açık ve anlaşılırdır. Tarihsel durumu ifade ederken kullandığı kelimelerde üslup olarak tarihi değerlendirmeye uygundur. Uygulamanın bu kısmında öğrencilerin genel hatlarıyla kardeş katli yasasının çıkış nedenlerini değerlendirebildikleri ancak yapılan değerlendirmelerin tarihsel bağlam açısından eksiklikler içerebildiği görülmüştür.

Belge 8'de öğrencilere Mecelle'nin kardeş katlini desteklediğini açıklayan bir belge verilmiş ve sonrası bir soru sorulmuştur. Öğrencilere bu soruda tarihsel karakterler üzerinden soru sorulmuştur. Öğrencilerin kardeş katlinin desteklenmesinin gerekçelerini tarihi kanıtlara dayanarak değerlendirebilmeleri istenmektedir.

Belge - 6

Şehzâde katlinin hukukî temellerini İslâm hukukunun umumî prensipleri arasında bulmak da mümkündür. Nitekim Şeyhülislâm Hoca Sadeddin Efendi ve tarihçi vezir Karamanî Mehmed Paşa (1481), bu prensipleri kardeş katlinin hukuki delili olarak serdediyorlar. Bu prensipler, asırlar sonra hazırlanan Osmanlı medenî kanunu Mecelle'nin ilk yüz maddesinde yer almaktadır:

Madde 26: "Zarar-ı âmmı def için zarar-ı hâs ihtiyar olunur" (Umumî zararı gidermek, kamunun, çoğunluğun zarara uğramasını önlemek için hususî zarar tercih edilir).

Madde 27: 4kZarar-ı eşedd, zarar-ı ehaff ile izâle olunur" (Şiddetli bir zararı gidermek için daha hafif bir zarara başvurulabilir).

Madde 28: "İki fesad teâruz etdikde ehaffı irtikab ile a'zâminin çaresine bakılır" (İki kötülükle karşı karşıya gelindiğinde, hafif olanı işlenerek büyük olanının giderilmesine çalışılır).

Madde 29: "Ehven-i şerreyn ihtiyar olunur" (İki kötülüğten birini işlemek zorunda kalındığı zaman, hafif olanı tercih edilir).

Madde 30: "Der-i mefâsid, celb-i menâfiden evlâdır" (Kötülüklerin giderilmesi, iyiliklerin elde

edilmesinden önde gelir).

Madde 58: "Raiyye,yani teb'a üzerine tasarruf maslahata menutdur" (Hükümdarın tebaası üzerindeki tasarrufları, umumun menfaatine bağlıdır)

Prof. Dr. Ekrem Buğra Ekinci, Osmanlı Hukukunda Kardeş Katli Meselesi, s.1113, 2006
Tâcü't-tevârih, 1/272; Karamanî Mehmed Paşa: Osmanlı Sultanları Tarihi, İst. 1949, 347.

Şeyhülislâm Hoca Sadeddin Efendi ve tarihçi vezir Karamanî Mehmed Paşa neye dayanarak Mecelle'nin kardeş katlini desteklediğini düşünüyorlar?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 3'ün ifadesi:

"Mecelle'de büyük bir felaket önlemek için küçük felaketler yaratılabileceği söyleniyot. Yani Osmanlı Devleti'nin yıkılması gibi büyük bir felakettense şehzadelerin öldürülmesi gibi bir felaket yaratmak daha mubahtır."

Ö 3 bu soruya verdiği cevapta verilen tarihsel metin üzerinden yapılan uygulamaya dayanak bulmuş ve kardeş katli meselesinin yaşanan dönem içerisinde yapılması gerekliliğini açıklamıştır. Kardeş katlini anlaşılır bir dille ifade eden öğrenci açıklamasında şehzadelerin öldürülmesini devletin yıkılmasından daha mubah (helal olan) olduğunu söyleyerek bu yasanın uygulanışının dönem koşullarına göre normallğine değinmiştir.

Belge 4'te öğrencilere tarihi karakterler üzerinde kardeş katlinin uygulanışını açıklayan bir belge verilmiştir. Bu belge üzerinden öğrencilere hiç isyan etmeyen bir şehzadeye kardeş katli yasasının uygulanması durumu sorulmuştur. Burada öğrencilerin dönem koşulları içerisinde tarihsel metinden uzaklaşmadan durumu değerlendirmesi, eleştirmesi beklenmektedir.

Belge - 4

Fatih Sultan Mehmet'e kadar Osmanlı Türklerinde kesin bir cülus sisteminin bulunmadığı, genel olarak ya vasiyet ya da ümeranın ittifakıyla hükümdarlık makamına çıkıldığı belirtilmişti. II. Mehmet de bu hususa bir açıklık getirmemiş, sadece koymuş olduğu bu madde ile bütün oğullarını saltanatın varisi kılmış" ve diğerlerinin katlini münasip görmüştür. Zira, şehzadelerden birinin hükümdar olmasıyla hayatta olan diğerlerinin rekabeti sona ermemekte, taht üzerindeki veraset hakkı devam etmekle ülke her an bölünme tehlikesiyle karşı karşıya kalmakta idi. Devlet ileri gelenlerinin bir şehzadeye teveccühü, tahtta bulunan şehzadenin bahtını her an değiştirebilirdi. Bu ise bölünmenin ülkeyi ne hale düşürdüğünü, bunun kimlere yaradığını bilen ve babası II. Murad devrinin Düzme Mustafa ve Şehzade Mustafa

kargaşalıklarından ders alan Fatih'in mutlak hakimiyet prensibiyle bağdaşamazdı. Ancak, II . Mehmet'in saltanatın intikali meselesinde, cemiyetin selameti için ferd feda edilir, düsturuna dayanan adalet-i izafiyeyi iltizam ederek Kanunname 'sine kardeş katli maddesini koymuş olması düşünülebilirse de, hiç bir isyan emaresi göstermeyen bir şehzadenin katlini bu nisbi adaletle bağdaştırmak zordur.

Abdülkadir Özcan, Fatih'in teşkilat Kanunnamesi ve Nizamı Alem için kardeş katli meselesi s.21-

22

Hiçbir isyan faaliyetinde bulunmayan bir şehzadenin katledilmesi adil midir? Neden?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö4'ün ifadesi:

“Evet. Bir şehzade tahta çıkmamış olmasına rağmen isyanda bulunmamış olabilir. Ama ileri zamanlar için fikir değişikliği olup devlet ve padişahın devamlılığını tehlikeye sokabilir. Yani isyan etmeyeceğinin garantisi yoktur.”

Ö 4 verdiği cevapta kardeş katli yasasının her koşulda uygulanmasını gerekçeleriyle açıklamıştır. İfadelerine bakıldığında bugünün değerlerinden uzak bir açıklamada bulunduğu görülmektedir.

Bu soru sınıfta çok tartışılmıştır. Öğrencilerin tartışmalarındaki en önemli etken ise öğrencilerin bu süreci bugünün değer yargılarıyla değerlendirmeleri ve yapılan uygulamayı değerlendirirken dönem koşullarını göz ardı etmeleridir. Tartışma sonucunda tarihsel empatiye uygun ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Tartışma esnasında çalışmaya katılan öğrencilerin 13'ü bu soruya evet derken 3'ü hayır demiştir. Bu soruyu açıklarken bazı öğrencilerin kullandıkları ifadeler aşağıdaki gibidir.

Kardeş katli yasasının isyan etmeyen bir şehzadeye de uygulanmasını adil bulmayan öğrenciler:

Ö 9'un ifadesi:

“Hayır adil değildir. Ama isyanın “i” si duyulursa katledilmelidir.”

Ö 12'nin ifadesi:

“Adil değildir. Belki hiç isyan etmeyecek. Ama daha önce isyan çıkarmaması sonrasında da bir tehlike oluşturmayaacağı anlamına gelmez. O zaman da gerekli ve doğrudur..”

Ö 16'nın ifadesi:

“Bence hayır. Padişaha bir şey yapmamış.”

Kardeş katli yasasının uygulanışı ile ilgili bu üç öğrenci çıkartılan yasayı tarihsel metinlere de bağlı kalarak gereklilikleri üzerinden değerlendirmek yerine kendi duygularını ve düşüncelerini de içerisine katarak bir değerlendirme yapmışlardır. Bunun en açık örneği yukarıda verilen Ö 12'nin cevabıdır. Öğrenci kardeş katlini dönem içerisinde uygulanabilir olarak görürken kendi duygularını da ortaya koyarak bunun doğru olmadığını savunmuştur. Öğrencinin bu cevabında bir anlam karmaşası yaşadığı bir gerçektir.

Kardeş katli yasasının isyan etmeyen bir şehzadeye de uygulanmasını adil bulan öğrenciler:

Ö 1'in ifadesi:

“O dönem için normal. Çünkü o dönem için veliahtın sıkıntı çıkartma ihtimali var. Ayrıca o dönemde insanlar biraz paranoyaklar.”

Ö 2'nin ifadesi:

“Bence evet. Çünkü her an her şey olabilirdi. Bir ihanet bile devletin sonunu getirebilir.”

Ö 10'un ifadesi:

“Aslında yanlış ama o zaman göre mantıklı bir hareket. Nasıl olsa bir tehdit oluşturuyor.”

Ö 13'ün ifadesi:

“Bence de o dönem için normal ve adil. Çünkü yaşayan bir şehzade eşittir tehlike”.

Ö 14'ün ifadesi:

“Bence adil. Çünkü her türlü tehdit oluşturur.”

Kardeş katlinin dönemin koşulları içerisinde değerlendiren öğrenciler bunu uygulanması gereken bir yasa olarak algılamışlardır. Bunun neden yapılması gerektiğini de gerekçeleriyle ifade etmişlerdir. Bir öğrenci bu yasanın uygulanma sürecinde bu

dönemde yaşayan insanların bu gibi eylemlerde bulunmalarını “paranoyak” kelimesiyle ifade etmiştir. Ö 1’in tarihsel bir olayı “paranoyak” kavramıyla açıklaması günümüz dünyası için normal kabul edilebilir ancak o dönem koşulları değerlendirildiğinde uygun bir açıklama değildir. Ö 1’in yaptığı bu açıklama dönem koşulları, tarihi karakterlerin özellikleri dikkate alınmadan yapılmıştır. Sonuç itibarıyla bu kanun sadece başa geçen padişah için değil devletin devamlılığı ve halkın huzuru içinde çıkarılmıştır. Bu açıdan bu kavramla padişah özelliklerini ilişkilendirmek çokta doğru olmayacaktır. Bu öğrencinin tarihsel bir karakter hakkında böyle bir söylemde bulunması öğrencinin şimdilik (presentism) yani bugünkü söylemlerle geçmişi yorumladığını göstermektedir.

Öğrenciler yapılan çalışmanın başında konu nedeniyle isteksiz bir tavır sergilemeler de çalışma amacına uygun bir şekilde tamamlanmıştır. Bu hafta yapılan uygulamada öğrencilerde tarihsel olayların açıklanmasında anlam olarak uygun olma durumunun, yapılan açıklamalarda kullanılan üslubun geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin verilen belgeleri farklı bakış açılarıyla inceleyip ifade edebildikleri de fark edilmiştir. Bu çalışmada diğer çalışmalara oranla azalma olsa da bazı öğrencilerin yazmak istememesi ya da olayları metin şeklinde değil de maddeli olarak yazdıkları görülmüştür. Ö 7, Ö 5 ve Ö 8 bazı sorulara verdikleri cevapları maddeli şekilde kısa ve net bir şekilde metin çıkarımı olarak yazmışlardır. Çalışmada sorulan soruların hemen hemen tamamı tüm öğrenciler tarafından cevaplanmıştır.

4.2.4. Uygulayıcı Günlüğü 4. Hafta / Etkinlik 4 (Çaldıran Savaşı)

Bu çalışma diğer haftalardan daha farklı uygulanmıştır. Öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin ne derecede geliştiğini görebilmek adına “Çaldıran Savaşı” ile ilgili bir etkinlik hazırlanmıştır. Etkinlikte tam 16 tane belge kullanılmıştır. Bu çalışmadaki amaç öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini tarihsel empati vasıtasıyla geliştirmektir. Bu becerilerin gelişme durumunun tespiti için hazırlanan etkinlikte birincil ve ikincil el kaynaklar kullanılmıştır. Belirlenen konu tarihi karakterlerin olaya bakış açıları ve tarihçilerin yorumları öğrenciye belgeler üzerinden sunulmuştur. Çalışmanın bu kısmında son uygulama olması sebebiyle öğrenci cevaplarına herhangi bir müdahale edilmemiş, tarihi metinler öğrencilere verilmiş ve etkinliği kendilerinin yapmaları istenmiştir. Etkinlik toplam 3 ders saatinde uygulanmıştır. Uygulayıcı uygulama

esnasında öğrencilerin sordukları sorulara ya da verdikleri cevaplara hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır. Buradaki amaç öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin ne kadar geliştiğinin ölçülebilmesidir. Yapılan son etkinlikten elde edilen veriler tarihsel empati becerilerine göre hazırlanan rubrik kullanılarak değerlendirilmiş ve 1-5 aralığında düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Uygulama sonrası 2 ders saati ayrılarak son uygulama sınıf içerisinde tekrar değerlendirilmiştir.

Uygulanan etkinlikte öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ve cevapların detaylı analizi aşağıda ifade edilmiştir.

Çalışmanın bu kısmında tüm belgeler üzerinden öğrenci cevaplarına yer verilmiştir. Birkaç belge ve öğrenci cevabı üzerinden açıklama yapılmıştır. Çalışmaya diğer haftalarda olduğu gibi konuya yönelik hazırlanan tarihsel bağlamla başlanmıştır. Verilen tarihsel bağlamda amaç, öğrencinin yaşanan tarihsel olayın gerçekleşme sürecini anlayabilmesini sağlamaktır. Çaldıran Savaşı ile ilgili öğrencilere sunulan tarihsel bağlam ve sorusu aşağıda belirtilmiştir. Ekler kısmında Çaldıran Savaşı ile ilgili kullanılan etkinliğin tamamı bulunmaktadır (bkz. Ek-13).

Çaldıran Savaşı - Tarihsel Bağlam

15. yüzyılın ortalarında Sultan Murat'ın çağdaşı Safevi Şeyhi Cüneyt, Akkoyunlu Uzun Hasan'dan destek alarak siyasal bir kimlik arayışına girdi.

1501 yılında Şeyh İsmail, Akkoyunlu ülkesinin siyasal hakimiyetini ele geçirmiş ve devletini resmen kurmuştur. 1507'de Diyarbakır, ertesi yıl Bağdat'ı alan Şah İsmail, Anadolu'dan Horasan'a kadar uzanan koca bir ülkenin hükümdarı oldu.

1501 yılının yazında Doğu Anadolu'dan Horasan'a kadar uzanan koca bir ülkenin hükümdarı olmuştur. İsmail Tebriz'e girdikten sonra taç giyip resmen kendini “*Şah*” ilan etmiştir. Şah olduğunda ilk yaptığı iş Şii mezhebini Safevi devletinde resmî bir mezhep olarak ilan etti.

16. yüzyıl başlarında İran'da Şii inancına dayalı bir devlet kuran Şah İsmail, Anadolu'nun birliğini bozacak büyük bir Şii propagandasına başladı.

1512 yılında Baba İshak İsyanıyla Anadolu'da Şah İsmail destekli bir isyan başladı. Osmanlı Devletinin yöresel bir isyan kanısıyla önem vermediği bu olay, daha da büyümüş, dolayısıyla cesareti artan Şahkulu, Burdur, Keçiözü, İstanos, Isparta, Gölhisar, Sandıklı ve yörelerini geniş çapta yağma ve kıyıma tabi tutmuştu. İsyan Şahkulu'nun yakalanıp öldürülmesiyle güçlükle bastırıldı

24 Nisan 1512'de Osmanlı tahtına Yavuz Sultan Selim geçti. Bu arada Şii propagandası saraya kadar girdi ve Şehzade Ahmet'in oğlu Murad İran'a iltica etti. Sultan Selim bu şehzadeyi şahtan geri istediye

de Şah İsmail şehzadeyi geri göndermediği gibi giden elçiyi de öldürdü. Yavuz Sultan Selim ve Şah İsmail zaman zaman ağır sözler içeren mektuplar yazdı.

16. yüzyılın başlarında Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Savaşı öncesi bir fetva çıkarttı ve Anadolu'daki Kızılbaşların tespit etti. Deftere 40.000 kadar kızılbaş yazıldı. Padişah, beylerbeyleri ve sancakbeyleri bunların büyük kısmını idam, birazını hapis ve bazılarını da sürgün etti.

23 Ağustos 1514 Çarşamba günü Şah İsmail'in emrindeki süvarilerin saldırısıyla başladı. Yavuz Sultan Selim Van Gölü'nün kuzey doğusunda Çaldıran'da karşısına çıkan Şah İsmail'i ağır bir yenilgiye uğrattı.

Osmanlı Devleti'nde I. Selim'e kadar yaşanan olaylardan yol çıkarak I. Selim'in Çaldıran Seferi'ne çıkmasının nedenlerini nasıl anlayabiliriz?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 12'nin ifadesi:

“ Şah İsmail, Akkoyunlu ülkesini ele geçirmek için Şii inancına dayalı bir devlet kurmuştur. Şii mezhebinin Safevi devletinin resmi dini ilan etmiştir. Şah'ın bu Şii propagandası bir süre sonra Anadolu'ya ulaşmıştır. Yaptığı çalışmalarla Anadolu'da isyan çıkartmıştır. Yavuz Sultan Selim bu durumdan rahatsız olmuştur. Bir dönem Şah İsmail'in elinde bulunan şehzade Murat'ı Şah'tan geri istemiştir. Şah İsmail Şehzadeyi geri vermemiştir. Sonuçta Yavuz Sultan Selim ve Şah İsmail arası gerilmiş ve ikili birbirlerine mektuplar yazmaya başlamıştır. Hatta Şah bir mektubunda savaşmaya hazır olduğunu ve bunun onun için bir problem olmadığını söylemiştir. 1514'te Şah İsmail ve Yavuz Sultan Selim Çaldıran Ovası'nda savaştı. Yavuz Şah İsmail'i yenilgiye uğrattı.”

Ö 12'nin I. Selim'in savaşa çıkma sebeplerini tarihsel bağlamdan uzaklaşmadan açıkladığı görülmüştür. Ö 12 sorulan soruyu cevaplarken Şah İsmail'in nasıl devlet kurduğu ve kurduğu devlette ne gibi faaliyetlerde bulunduğunu tarihsel metinlere bağlı kalarak açıklamıştır. Tarihi bir olayı gerekçeleriyle kendi cümleleriyle objektif olarak ifade etmiştir.

Ö 3'ün ifadesi:

“ Çünkü Şah İsmail Osmanlı topraklarını yağmalamaya ve insanları katletmeye başlamıştır. Bir süre sonra Şah İsmail adına hutbe okutulmuş ve padişahın otoritesini tanımamışlardır. Şahkulu Anadolu'daki köyleri

yağmalamış bu isyan ancak Şahkulu öldürülünce bastırılabilmiştir. 50.000 insan öldürülmüştür. Şahkulu şehzadelerin kavgasından yararlanıp isyan çıkartmıştır. Şah İsmail bir şehzadeyi kaçırmış, I. selim şehzadenin geri verilmesini talep etmiş ancak şah İsmail şehzadeyi geri vermemiştir. Şehzadeyi almak için gönderilen Osmanlı elçisi de öldürülmüştür. Şah İsmail Hz. Ömer ve Hz. Ebubekir'e sövmüş, İslam dinine hakaret etmiştir. Tüm bu gelişmelerden sonra yavuz sultan selim bu sorunun kökten çözümünün Şiilere karşı yapılacak bir savaş olduğuna karar kılmıştır. Çaldıran Ovası'nda yapılan savaşı Yavuz Sultan Selim kazanmıştır. Safeviler yıkılmıştır.”

Ö 3 ifadesinde Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Savaşı'na çıkma gerekçesini detaylı bir şekilde açıklamıştır. Yaptığı açıklamalara bakıldığında tarihsel bağlamın içerisindeki bilgiler dışında çalışmanın içerisinde yer alan diğer kaynaklardaki bazı bilgileri de kullandığı anlaşılmıştır.

Çalışmaya katılan bütün öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yukarıdaki örneklere benzer anlatımlarının olduğu görülmüştür.

Belge 1'de Çaldıran Savaşı öncesinde yaşanan gelişmeleri açıklayan belge verilmiş ve sonrası bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin Çaldıran Savaşı'nın gerekçelerini tarihsel kanıtlar üzerinden tespit etmeleri ve eleştirel bir bakış açısıyla tarafsız değerlendirmeleri istenmektedir.

Belge – 1

XVI. yüzyıl başlarında İran'da Şii inanişına dayalı bir devlet kuran Şah İsmail, Anadolu'nun birliğini bozacak büyük bir Şii propagandasına başladı. Bunlardan Şahkulu Baba Tekeli pek çok kimseyi Şah tarafına çekmeyi başardı ve isyan Kütahya 'ya kadar ilerledi. 1512'de Tokat zapt edilerek Şah İsmail adına hutbe okutuldu. Şah İsmail'in sebep olduğu son karışıklıklar sırasında Anadolu'da 50.000 kadar insan öldü ve pek çok ev yağmalandı. 24 Nisan 1512'de Osmanlı tahtına Yavuz Sultan Selim geçti. Bu arada Şii propagandası saraya kadar girdi ve Şehzade Ahmed'in oğlu Murad İran'a iltica etti. Sultan Selim bu şehzadeyi Şah'tan geri istediye de şehzade geri gönderilmediği gibi giden elçi de öldürüldü. Anadolu'daki bu Şii faaliyetleri devlet ve millet bünyesinde derin yaralar açtı ve Anadolu bir savaş sırasında içten çökecek hale geldi. Böyle bir durumda tahta geçen I. Selim her şeyden önce Safevi meselesini kesin olarak çözmeye karar verdi.

Varlık, Mustafa, Çetin, Çaldıran Savaşı, İslam Ansiklopedisi, S. 193-195

I. Selim neden Safeviler'i çözülmesi gereken bir sorun olarak görüyordu?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 11'in ifadesi:

“Şah İsmail Anadolu'nun birliğini bozarak büyük Şii propagandasına başlamıştır. Şahkulu adında bir lider Anadolu halkını Şah'ın etrafında toplamış ve bir isyan çıkarmıştır. Çıkan isyan Kütahya'ya kadar ilerlemiştir. Şah İsmail'in yarattığı son karışıklıklar birçok insanın hayatını kaybetmesine neden olmuştur. İnsanların canlarına gelen zarar mallarına da gelmiştir. Şah'ın yarattığı bu karışıklık saraya kadar girmiş ve şehzade Murad Şah İsmail'e sığınmıştır. I. Selim şehzadeyi şahtan istemiştir. Şah şehzadeyi vermemiş ve vermediği gibi şehzadeyi almaya gelen elçiyi de öldürmüştür. I. Selim Şah'ın bu hamlelerinin devletine ve milletine verdiği zararı fark ederek Şah'a savaş açmıştır.”

Ö 11 Çaldıran Savaşı öncesi yaşanan gelişmeleri gayet açık ve net bir dille ifade etmiştir. İfadelerinde tarihsel kaynağı kullandığı ve tarihsel bağlamda dikkat ettiği görülmektedir. Bu durum öğrencinin kendi kişisel yorumunu katmadan tarihsel bir olayı değerlendirebildiğini göstermektedir.

Çalışmanın bu kısmında bazı öğrencilerin tarihsel çıkarımda bulunurken zorlandıkları da fark edilmiştir.

Ö 2'nin ifadesi:

“Şiiler Anadolu'da isyan çıkartmaya çalışıyorlardı. Şah İsmail ülkeyi kendi içinde bölmeye çalışıyor. Bu durum dönem padişahı I. Selim'in gözünden kaçmıyor. Bu karışıklığa son vermek isteyen padişah savaşa çıkma kararı alıyor”

Ö 2 Çaldıran Savaşı'nı anlatırken tarihsel empatiye uygun bir üslup kullanmış olmasına rağmen tarihsel kaynaktan yeterli düzeyde yararlanmadığı görülmüştür. Ö 2'ye bu durumu “Yazmaktan yoruldum. Aslında ne yapmam gerektiğini biliyorum. Öncekiler gibi konuşup tartışsak olmaz mı?” şeklinde açıklamıştır. Ö 2 dışında Ö 6, Ö 7, Ö 10, Ö 14, Ö 16 rumuzlu öğrencilerde son yapılan uygulamayla ilgili bu tarz ifadeler kullanmıştır.

Belge 2’de Safeviler’in büyüyüp devlet kurma süreçlerini açıklayan belge verilmiş ve sonrası bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerden Safevi Devleti’nin güçlenmesini sağlayan gelişmeleri tarihsel kanıtlar üzerinden eleştirel bir bakış açısıyla tarafsız değerlendirmeleri istenmektedir.

Belge – 2

15. yüzyılın ortalarında Sultan Murat’ın çağdaşı Safevi Şeyhi Cüneyt, Sultan Murat’tan istediği desteği bulamadı ama Akkoyunlu Uzun Hasan’dan çok iltifat gördü. Akkoyunlu Hükümdarı Uzun Hasan Padişah ülkesindeki siyasal gücün büyük bir kısmını elinde tutan Türkmenlerin sevip saydığı Safevi şeyhine kız kardeşini vererek şeyh sülalesi ile Akkoyunlu Hükümdarlık ailesi arasında bağ kurulmuş oldu. Siyasal bir kimlik arayışına giren Şeyh Cüneyt Trabzon Rum Devletine ve Kafkaslar’daki Hristiyanlara karşı akınlar düzenledi. Ölümünden sonrada oğulları (özellikle **Şeyh Haydar**) ve torunları aynı akınlara devam etti. Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan Padişah’ın ölümünden sonra oğulları arasında taht kavgaları yaşanmış ve Akkoyunlu ülkesinde yaşayan Türkmenler arasında Safevi ailesinin saygınlığı giderek artmıştır. Akkoyunlular’ın bu çalkantılı döneminde tarikatın başında bulunan Şeyh İsmail, 1501 yılında Akkoyunlu ülkesinin siyasal hakimiyetini ele geçirmiştir. Bundan sonra Şeyh İsmail, değil **Şah İsmail**’dir. 1507’de Diyarbakır, ertesi yıl Bağdat’ı alan Şah İsmail, Doğu Anadolu’dan Horasan’a kadar uzanan koca bir ülkenin hükümdarı oldu.

Sina AKŞİN, Türkiye Tarihi 2 - Osmanlı Devleti 1300-1600, s. 107, İstanbul 1997

Başlangıçta bir tarikat olan Şeyh’in sonradan güçlenip devlet kurmasını sağlayan gelişmeler nelerdir?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 8’in ifadesi:

“ Akkoyunlu Hükümdarı Uzun Hasan Şeyh Cüneyt’i destekliyor ve ona kızını veriyor. Şeyh Anadolu’da itibar kazanıyor. Akkoyunlu Hükümdarı ölüyor ve ülkesinde taht kavgaları başlıyor. Bu sırada Şeyh olan Şeyh İsmail devletin karışıklığından yararlanıyor. Akkoyunlu Devleti’ni ele geçirip yerine Safevi Devleti’ni kuruyor.”

Ö 8 Şeyh’in devletini kurma sürecini tarihsel kanıtlar üzerinden tarihsel bağlama uygun şekilde doğru tespitlerle açıklamıştır. Açıklamalarında kişisel yorumlara yer vermeyen Ö 8’in aynı zamanda açık ve net bir dille objektif bir değerlendirme yapabilmektedir.

Ö 9'un ifadesi:

“1. Akkoyunlu Hükümdarı Uzun Hasan'ın Safevi Şeyhi'ni sevmesi ve desteklemesi

2. Uzun Hasan'ın kız kardeşini şeyh sülalesine vererek, Akkoyunlu ve Safevi arasında akrabalık ilişkisi kurması

3. Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan'ın ölmesi

4. Akkoyunlu Devleti'nde taht kavgalarının başlaması

5. Şeyh'in taht kavgalarından yararlanarak Akkoyunlu Devleti'ni ele geçirmesi

6. Akkoyunlu Devleti'nin Safevi Devleti olması

7.Şeyh İsmail'in Şah İsmail olması”

Ö 9 Şeyh İsmail'in güçlenip bir devlet kurması sürecini tarihsel kaynak üzerinden tarihsel bağlama uygun şekilde ifade etmiştir. İfadelerinde yalın ve açık bir dil kullanan öğrenci bu süreci maddeleyerek açıklamıştır. Ö 9'un değerlendirmesi dönemin koşulları içerisinde objektif bir şekilde yapılmıştır. Ö 9'un maddeleştirerek yaptığı açıklamalar bir taraftan metin çıkarımlarının çok iyi yapıldığını gösterirken; diğer taraftan öğrencinin kendi cümleleriyle bütün bir paragraf şeklinde tarihsel metni değerlendirebilmesini kısıtladığı düşünülmektedir.

Ö 8 ve Ö 9'un ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin tarihsel düşünme ve empati becerilerinde gelişmeler görülmektedir. Çalışmada bu soruya verilen cevaplar genelde öğrencilerin verdiği şekilde olsa da bazı istisnalara da rastlanılmıştır.

Ö 6'nın ifadesi:

“Akkoyunlu Uzun Hasan ittifakı ve akraba bağı.”

Ö 14'ün ifadesi:

“ Akkoyunluları, Diyarbakır'ı, Bağdat'ı alması ve Safevi soyunun saygınlığının artması.”

Öğrencilerin ifadeleri tarihsel empati açısından yetersidir. Öğrenciler tarihsel metinden uzak, tarihi kanıtlar kullanmadan, kısa ve eksik ifadelerle tarihsel süreci

değerlendirmişlerdir. Tarihsel bir durumun gerekçelerinin belirtilmediği anlatımlarda öğrencilerin ifade becerisinin de zayıf olduğu görülmüştür. Bu konu kedileriyle görüşüldüğünde öğrenciler “ *tartışarak daha zevkli oluyordu. Bu çok sıkıcı.*” şeklinde bir açıklamada bulunmuşlardır.

Belge 3 ve 4 ‘te II. Bayezid ve Şah İsmail arasındaki ilişkiyi açıklayan iki farklı belge verilmiş ve sonrası bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin iki tarihsel karakterin birbirleriyle olan iletişiminden ve yaşanan olaylardan yola çıkarak aralarındaki gerginliğin ortaya çıkış gerekçelerini tespit etmeleri istenmektedir.

Belge – 3

İsmail 1501 yılının yazında Tebriz'e girdikten sonra taç giyip resmen kendini “*Şah*” ilan etmiştir. Şah olduğunda ilk yaptığı iş Şii mezhebini resmî mezhep olarak ilan etmesidir. Şah İsmail, **Tabraiyân** adı verilen bir grup kişinin pazarda ve sokaklarda dolaşmasını istedi. Bunların görevi üç halifeye lanet okumaktı ve halkta yüksek ses ile “*çok olsun, az olmasın*” ifadesini söylemek zorundaydılar. Aksi takdirde başları kesilecekti. İsmail erkeklere Kızılbaş başlığını takmayı mecbur etti. Halkın o dönemde Kızılbaş başlığı takmalarından dolayı İran “*Kızılbaş ülkesi*” diye anılıyordu.

Rumlu, *Şah İsmail Tarihi*, s. 74; Parsadust, s. 278

İbn-i Kemâl, *Tevârih-i Âl-i Osman VIII. Defter*, Ahmet Uğur (haz.), TTK Yayınları, Ankara 1997, s. 277

Belge - 4

Safevi Devleti’nin güçlü bir devlet olması için çok sayıda askerin olması önem taşımaktaydı. Şah İsmail güvenilir asker gücünü aynı zamanda müritleri olan Anadolu Türkmenler arasından sağlamak mecburiyetindeydi. Bu sebepten dolayı Şah İsmail, II. Bayezid’e bir mektup gönderdi ve ondan kendisine bağlı olanların Erdebil’e (İran) gitmeleri konusunda onun iznini istedi. Şah İsmail’in bu isteği II. Bayezid tarafından kabul edilmemiştir.

Sümer, Faruk, “Akkoyunlu”, *İslam Ansiklopedisi*, İstanbul 1989, II, S. 225.

I. Selim’in iktidarı öncesinde yaşanan durumlara bakıldığında; II. Bayezid Şah İsmail’i Osmanlı Devleti için bir tehlike olarak görmeli midir? Neden?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 3’ün ifadesi:

“Evet. Çünkü Şah İsmail giderek güçleniyordu. Şah İsmail Akkoyunluların zayıflamasını fırsat bilip onların topraklarını ele geçirdi. Eğer aynı fırsatı

Osmanlı Devleti içinde yakalarsa aynısını Osmanlı Devleti'ne de yapabilir. Ayrıca Şah İsmail adına Anadolu'da hutbe bile okutulmuştur. Bu Osmanlı için padişah otoritesi için açık bir tehdittir. Devletini Şiilik üzerine kurmuştu. Şii olmaları için halkına baskı bile yapabiliyordu. Askeri gücünü arttırmak için açık açık II. Bayezid'den izin istiyordu. Belki şuan için zayıftı Osmanlı'nın gücünü kabul ediyordu. Ama sonradan bu düzen değişebilir. Neden güçlü bir ordu istesin, neden Şii bir devlet kuruyor? II. Bayezid Şah'ı takip etmelidir. ”

Ö 3, II. Bayezid'in Şah'ı tehlike olarak görmesi gerektiğini metin içerisinden çıkarımlarda bulunarak açıklamıştır. İki tarihsel kaynağı da değerlendiren öğrencinin kullandığı cümleler tarihsel bağlama uygundur. Öğrenci II. Bayezid'in Şah'ı tehlike olarak görmesini şu şekilde ifade etmesi “*Şah İsmail Akkoyunluların zayıflamasını fırsat bilip onların topraklarını ele geçirdi. Eğer aynı fırsatı Osmanlı Devleti içinde yakalarsa aynısını Osmanlı Devleti'ne de yapabilir. Ayrıca Şah İsmail adına Anadolu'da hutbe bile okutulmuştur. Bu Osmanlı için padişah otoritesi için açık bir tehdittir.*” öğrencinin sadece buradaki tarihsel belgelere bağlı kalmadan farklı metinlerdeki kanıtları da kullanarak tarihsel süreci objektif bir biçimde değerlendirebildiğini göstermektedir.

Ö 15'in ifadesi:

“Bence görmelidir. Çünkü adam psikopat. Hangi kral sokakta adam dolaştırıp “çok olsun, az olması” demeyenleri öldürtür ki? Birde ordu ihtiyacını karşılamak için Bayezid'den izin istemek çok ilginç. Bir kere güçlü bir ordu istiyorsun, Şii bir devletsin, Anadolu'daki düzeni bozan hareketlerin var. II. Bayezid çok dikkat etmeli. Şah İsmail çok büyük tehlike.”

Ö 15 II. Bayezid'in Şah'ı bir tehlike olarak görmesi gerektiğini iki metinden de yararlanarak ifade etmiştir. Açıklamalarında doğru kanıtlar kullanarak soruyu cevaplamıştır. Ancak cevabında kullandığı dil ve ifade ediliş şekli tarihsel empatiye uygun olmayan durumlar tespit edilmiştir. Örneğin metnin içerisinde yer alan “*psikopat*” kelimesi öğrencinin şimdilik (presentism) yani günümüz söylemleri ile

geçmişi açıkladığını göstermektedir.. Ayrıca Müslüman bir lider için unvan olarak “kral” kelimesinin kullanılması da tarihsel akışa anlam açısından uygun değildir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar bir bütün içerisinde değerlendirildiğinde en göze çarpan husus iki belgenin bir bütün olarak değerlendirilememesi olmuştur. Çalışmada bazı öğrenciler belgelerin ikisi arasında ilişki kurup değerlendirmek yerine bir belge üzerinden açıklamaya gitmişlerdir. Örneğin;

Ö 4’ün ifadesi:

“Evet. Çünkü Osmanlı Devleti’nin topraklarının yakınında Şii bir devlet güçlenmeye başlıyor. Hatta güçlenirken de asker ihtiyacını arttırmak istediğini II. Bayezid’e söylemekten çekinmiyor, ondan onay bekliyor.”

Ö 13’ün ifadesi:

“Bence kesinlikle görmelidir. Zaten amaçlarından biri de Osmanlı’daki siyasi birliği bozmak olan bir kişinin asker almasına izin vermek pek de akıllıca olmazdı.”

Ö 4 ve Ö 13’ün verdiği cevaplara bakıldığında öğrencilerin sadece belge 4 üzerinden değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

Belge 5’te II. Bayezid’in Şah İsmail’e yazdığı mektuptan bir kesite yer verilmiştir. Sonrasında mektup üzerinden tarihi karakterin söylemleri üzerine bir soru sorulmuştur. Sorulan soruda öğrencilerin II. Bayezid’in böyle bir mektup yazılmasının gerekçelerini objektif bir şekilde değerlendirmeleri istenmektedir.

Belge – 5

II. Bayezid’in Şah İsmail’e öğütte bulunduğu mektup:

“Katliam olayları ve halk üstünde önemli rolü olan âlim ve bilim adamlarının mezarlarını harap etmek, hükümdarların adlarını tarihte kötüye çıkarır. Bir tarikatı yaymak amacı ile o tarikatı bir siyasi propaganda vesilesi haline getirmek İslam ümmeti arasında ayrımcılığa sebep olur, bunun yanı sıra İslam dininin maddi ve manevi kuvvetini azaltır. Bundan dolayı düşmanlar bu durumdan faydalanıp güçlenirler. İran coğrafyasına hâkim olabilmek için kılıç yolunu tutup sert politika takip etmek, Doğu’da ve Batı’da bulunan pek çok devletin Safevîler’e karşı kafa tutmalarına ve siyaset sahasında olumsuz olaylara sebep olur. Yukarıda beyan edilen fikir ve telkinlerin dikkate alınması durumunda Osmanlı- Safevî dostluk ilişkileri tesis edilecektir.”

Şükürov, Giyas, Safevî Devleti’nin Kuruluşu Ve I. Şah İsmail Devri, İstanbul 2006.

II. Bayezid Şah İsmail’e böyle bir mektup yazmasının nedeni nedir?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö1'in ifadesi:

"II. Bayezid, Şah İsmail'in İslam birliği ve İslam dininin maddi manevi değerlerini tehlikeye soktuğunu düşünmektedir. II. Bayezid artık onun yaptıklarından rahatsız olmaya başlamıştır. Mektubunda onu iyiliğe çekip yaptığı yanlışlıklar ile ilgili uyarmak ve dediklerine uymasını istemiştir. Şah'a Aksi taktirde ilişkilerinin kesileceğini söylemektedir."

Ö 10'un ifadesi:

"II. Bayezid Şah'ın Sert bir politika takip ettiği için birçok düşmanının olacağını, aynı yanlış tutumu yüzünden Müslümanlıkta da ayrımcılığa sebep olduğunu fark etmiştir. Ortada ciddi bir sorun vardır. Osmanlı bu durumdan zarar görebilir. Şah'ın kendini düzeltmesi gerekmektedir. Düzeltmezse II. Bayezid Osmanlı Safevi arasındaki ilişkinin kontrol edeceğini yazmıştır. Aslında bir anlamda ona uyarıda bulunmuştur."

Ö 1 ve Ö 10 II. Bayezid'in Şah İsmail'e yazdığı mektuptaki uyarının sebeplerini tarihsel kaynaktan yararlanarak cevaplamışlardır. Açıklamalarında tarafsız bir yaklaşım sergileyen öğrencilerimizin anlatımları da açık ve nettir. Ö 1'in kullandığı *"II. Bayezid artık onun yaptıklarından rahatsız olmaya başlamıştır."* Ö10'un kullandığı *"Ortada ciddi bir sorun vardır. Osmanlı bu durumdan zarar görebilir."* ve *"Aslında bir anlamda ona uyarıda bulunmuştur."* ifadeleri öğrencilerin tarihsel belgede yazanlardan yararlanarak yaptığı doğru yorum cümleleridir. Çünkü öğrencilerimiz metnin geneline bakarak mektubun asıl yazılma sebeplerinden birinin de Şah'ın yaptıkları dışında Osmanlı olarak duyulan rahatsızlık olduğunu ifade etmişlerdir.

Belge 6'da Şahkulu İsyanı'nı açıklayan bir belge verilmiş ve sonrası bir soru sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerin Şahkulu İsyanı'nın çıkış gerekçelerini tespit etmeleri istenmektedir.

Belge – 6

Osmanlı Safevî münasebetlerinin önemli olaylarından biri Şahkulu isyanıdır. Şahkulu babasının etkisiyle Kızılbaş kültürüne çocukluktan beri aşinadır. Aktif, cesur ve zeki olduğundan kısa süre içinde Şah İsmail'in Anadolu'da faaliyet gösteren adamlarının en seçkinlerinden biri haline gelmiştir. Şahkulu'nun ünü Anadolu'da gün gittikçe artıyor, Şahkulu ise gizli amacını açıklamak için uygun bir ortam arıyordu. Sultan Bayezid'in devlet işlerini vezirlerine bırakması ve fiilen görevinden ayrılması dolayısıyla oğullarının tahta geçme çekişmeleri, Şahkulu'nun cesaretini arttırmıştı. 500 adamıyla isyana başlayıp ele geçirdiği kadı ve naipieri öldürmüş, kendisine karşı gönderilen kuvvetler arasındaki sipahilerin kendi saflarına geçmeleri üzerine, devlet kuvvetleri de bozulmuş, bunun üzerine Şahkulu Antalya'ya yürüyüp şehri kuşatmıştı. Osmanlı Devletinin yöresel bir isyan kanısıyla önem vermediği bu olay, daha da büyümüş, dolayısıyla cesareti artan Şahkulu, Burdur, Keçiborlu, İstanos, Isparta, Gölhisar, Sandıklı ve yörelerini geniş çapta yağma ve kıyıma tabi tutmuştu. Onlara gönderilen Anadolu valisi Ahmet Paşa (Karagöz), Kütahya önlerinden yenilgiye uğrayıp hayatını kaybetmişti. Daha sonra Şahkulu, Bursa'ya yürüyerek kendisine karşı harekete geçen Subaşı Hasan Ağa'yı da bozguna uğratıp öldürünce Bursa'da korku artmıştı. İsyen Şahkulu'nun yakalanıp öldürölmesiyle güçlölkle bastırılmıştı.

Yücel, Yaşar, Sevim, Ali, *Klasik Dönemin Üç Hükümdarı Fatih-Yavuz-Kanûnî,*

TTK Basımevi, S.115, Ankara 1991

Şahkulu neden Anadolu'da büyük bir isyan hareketine girişti?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 11'in ifadesi:

“Şahkulu Anadolu'da şah İsmail'in en seçkin ve en sevilen adamlarından biridir. Anadolu'da hakim olmayı ister. II. Bayezid tahtı vezirlerine bırakır ve fiilen görevinden ayrılır. Bu durum oğulları arasında taht kavgasına sebep olur. Otorite boşluğundan yararlanan Şahkulu Anadolu'da isyan hareketini başlatır.”

Ö 11 Şahkulu'nun Anadolu'daki isyan hareketlerini tarihsel bağlama bağlı açık ve net bir anlatımla açıklamıştır. Anlatımında tarihsel kaynaktaki verilere bağlı kalan öğrencimizin cevabında kendi yorum cümlelerine yer vermediği görölmüşür.

Ö13'ün ifadesi:

“ Şah İsmail'in Anadolu'da en sevilen adamıydı. Amacı Anadolu'daki siyasal birliği bozup alabildiği kadar toprak almaktı. Bu topraklar Şah'ın toprağı olmalıydı. Bayezid'in tahtan inmesi sonrası yaşanan taht kavgaları

Osmanlı’da bir karışıklık yaratmıştı. bu gelişme Anadolu’nun Şah’ın olması için Şahkulu ona bunu denemek için bir kapı açmıştı”

Ö 13 tarihsel metne bağlı kalarak var olan tarihsel süreci kendi cümleleriyle açık ve net bir dille ifade edebilmiştir. Objektif bir değerlendirme yaptığı görülen öğrencimiz olayın gerekçelerini kendi cümleleriyle ifade edebilmiştir.

Öğrencilerin bu tarihsel kaynağı tarihsel düşünme ve empati becerilerine uygun açıklayabildikleri görülmüştür. Bu tarihsel kaynağın incelenmesinde Ö16 istenilen çalışma geneline göre en düşük performansı sergilemiştir.

Ö 16’nın ifadesi:

“Taht kavgaları yaşanmış ve devletin o zamanda zayıf olması”

Ö 16’nın açıklamasına bakıldığında açıklamanın kısa ve tarihsel kaynaktaki verilere dayanmadığı görülmüştür. Verilen cevaptaki eksikliklere bakıldığında aslında öğrencinin bu soruyu tarihsel kaynağı tam olarak okumadan cevapladığını göstermektedir.

Belge 7’de Şahkulu İsyanı sonrası Şah İsmail ve Yavuz Sultan Selim adına yaşanan gelişmeleri açıklayan bir belge ve iki soru sorulmuştur. Sorularda öğrencilerden beklenen; yaşanan olayları ve sonrasındaki gelişmeleri iki farklı tarihi karakter üzerinden tarafsız değerlendirebilmeleridir.

Belge – 7

Şah İsmail, daha Bayezid’in son zamanlarında başlattığı ve halifelerinden Şahkulu’nun isyanı ile harabeye çevirip 50-60 bin kişinin ölümüne sebebiyet verdiği Şii propagandasına yeniden hız vermeye başladı. Şahkulu hadisesinden bir yıl sonra Nur Ali Halife-i Rumlu’yu Anadolu’ya göndermiş ve Nur Ali, Tokat yakınlarında 3000 Kişilik Faik Paşa kuvvetlerini yenmişti. Şehri ele geçirerek burada Şah İsmail adına hutbe okutmaya başlamıştı. Yavuz Sultan Selim başa geçtiği zaman devletin ileri gelenleriyle yaptığı bir toplantıda

- *“Biliyorsunuz ki Şeyh Haydaroğlu İsmail rezil ve namert bir kişi iken adını şah koymuştur. Günden güne kötülüğü artan ve etrafını yağma eden bu batıl mezhepli insanın üzerine yürümek istiyorum. Bu işi yaptığımız zaman Allah bizim yardımcımız olacaktır.”* şeklinde bir açıklamayla düşüncelerini ifade etmiştir.

V. ÇABUK, Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 4, s. 39, . İstanbul 1999

Neden Şah İsmail adına Anadolu’da hutbe okutulmuştur?

Yavuz Sultan Selim Şah İsmail hakkında ne düşünmektedir? Neden?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 13’ün ifadesi(ilk Soru):

“Şah İsmail’in amacı insanlara Anadolu topraklarını ele geçireceği hissini vermektir. Anadolu’da ele geçireceği yerlerde kalıcı olmak ve bu toprakların sahibi olduğunu göstermek için hutbe okutmuş olabilir. Nitekim tokat yakınlarında bir toprak ele geçirince hutbe okutturmuştur.”

Ö 13’ün ifadesi(ikinci Soru):

“Onun rezil ve namert biri olduğunu düşünüyor. Kötülüğünün sürekli arttığını söylüyor. Haklı, çünkü Anadolu’da çok fazla karışıklık çıkarttı ve padişah otoritesini zedeledi. Şimdi de toprak ele geçiriyor. İnsanlara acımıyor.”

Ö 13’ün iki soruya verdiği cevaba bakıldığında öğrencinin tarihsel kaynaklara bağlı, açık ve net bir anlatımının olduğu görülmektedir. Öğrenci ilk soruda Şah İsmail adına okutulan hutbenin gerekçelerini doğru tespit etmiş ve bunu tarihsel belgeden de yararlanarak kendi cümleleriyle yorumlamıştır. İkinci soruda ise öğrencimizin Yavuz Sultan Selim’in Şah İsmail hakkındaki ifadelerini o dönem koşullarında değerlendirerek açıkladığı görülmektedir.

Ö 4’ün ifadesi (ilk Soru):

“Çünkü Anadolu’nun o kısmının bundan sonra Şah İsmail’e ait olduğunun bilinmesini istediği için hutbe okutmuştur. Hutbe okutarak gücünü göstermiş ve bu topraklar benim olacak mantığıyla Şahkulu İsyanı sonrasında da durmayacağını sinyali vermiştir.”

Ö 4’ün ifadesi (ikinci Soru):

“Kötü ve rezil biri olduğunu düşünüyordu. Çünkü gözü hıristan dönmüştü. Osmanlı’ya zarar verdiği gibi İslamiyet’i de zedeliyordu. İslam kurallarına karşı geliyordu.”

Ö 4 ilk soruyu açıklarken tarihsel metne bağlı kalarak objektif bir değerlendirme yapmıştır. Şah İsmail adına hutbe okutmasındaki maksadı açıklayan öğrencimiz hutbe sonrası Yavuz'un verdiği tepkiyi de kendi cümleleriyle objektif olarak değerlendirmiştir.

Belge 8'de Şah İsmail ile Yavuz Sultan Selim arasında yaşanan Şehzade Murat meselesini açıklayan bir belge ve iki soru sorulmuştur. Soruda öğrencilerden Şah İsmail'in yaptığı hamlenin gerekçelerinin tespit edilmesi istenmektedir.

Belge – 8

24 Nisan 1512'de Osmanlı tahtına Yavuz Sultan Selim geçti. Bu arada Şii propagandası saraya kadar girdi ve Şehzade Ahmet'in oğlu Murad İran'a iltica etti. Sultan Selim bu şehzadeyi şahtan geri istediye de şehzade geri gönderilmediği gibi giden elçi de öldürüldü. Anadolu'daki bu Şii faaliyetleri devlet ve millet bünyesinde derin yaralar açtı.

Varlık, Mustafa, Çetin, Çaldıran Savaşı, İslam Ansiklopedisi, S. 193

Şah İsmail'in neden şehzade Murad'ı teslim etmedi?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 9'un ifadesi:

“ Osmanlı 'yı sevmiyor. Topraklarında bir karışıklığın olması işine yarar. Şehzade Murat bunun için iyi bir fırsat. Şehzadeyi Osmanlı 'ya karşı kullanacak”

Ö4'ün ifadesi:

“Çünkü Şah İsmail, Osmanlı 'ya boyun eğmeyeceğini en az Osmanlı kadar güçlü olduğunu şehzadeyi ona karşı kullanarak gösterebilir.”

Ö 11'in ifadesi:

“Çünkü Şah İsmail Yavuz Sultan Selim 'in tahta güçlenmesini istemiyordu. Şehzadeyi ona karşı kullanırsa Yavuz 'un gücü azalacaktı.”

Ö 9, Ö 4 ve Ö 11 Osmanlı'da var olan şehzade meselesinin Şah İsmail ve Yavuz arasında gerçekleşen kısmını verilen belgedeki bilgide de yola çıkarak açıklamışlardır. Yaptıkları açıklamaları açık ve net bir dille ifade eden öğrenciler Şah İsmail'in Şehzade

Murat'ı Osmanlı'ya teslim etmeme gerekçelerini tarafsız bir şekilde değerlendirebilmişlerdir.

Çalışmanın bu sorusuna verilen cevaplar genel olarak tarihsel düşünme ve empati becerilerine uygun niteliktedir. Ancak bazı öğrenciler bu soruda istenilen performansı gösteremedikleri de görülmüştür. Örneğin;

Ö 6'nın ifadesi:

“Devlet ve millet bünyesinde derin yaralar açmak istiyordu.”

Ö 14'ün ifadesi:

“Devletin bünyesine zarar vermek.”

Ö6 ve Ö14'ün ifadelerine baktığımızda öğrencilerin tarihsel metinle ilgili verilen soruları kısa ve gerekçe bildirmeden açıkladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri metin içerisinden seçilmiş doğru cümlelerdir ancak anlatımda öğrencinin gerekçelerini arttırarak kendi cümleleriyle yaptığı herhangi bir değerlendirmeye yer verilmemiştir.

Belge 9'da Çaldıran Savaşı öncesinde Yavuz Sultan Selim'in aldığı fetva ile ilgili bir belge verilmiş ve iki soru sorulmuştur. Soru da öğrencilerden yaşanan tarihi hamlenin gerekçelerini tarihsel kanıtlar üzerinden değerlendirebilmeleri gerekmektedir.

Belge – 9

Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Savaşı öncesi aldığı fetva:

«Müslümanlar bilin ve anlayın. Şu kızılbaş taifesinin reisleri Şah İsmail'dir. Peygamberimiz 'in (s.a.v) şeriatını ve sünnetini, İslam dinini ve Kuran-ı Mübin'i, hafife almakta, Allahu Teâlâ'nın haram kıldığı günahlara helal demektedirler. Kuran-ı Azim ile mushafları ve şariat kitaplarını tahkir ederek, ateşte yakmaktadırlar. Ulemaya ve salihlere ihanet etmekte, onları öldürmekte mescitleri yıkmaktadırlar. Reisleri olan lanetliyi ilah (Allah) yerine koyarak, önünde secde etmektedirler. Ayrıca Hz. Ebubekir'e ve Hz. Ömer'e sövüp, hilafetlerini inkar etmektedirler. Peygamber Efendimiz' in şeriatını ve İslam dinini ortadan kaldırmaya kast etmişlerdir.»

V. ÇABUK, Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 4, s. 43-46, İstanbul 1999

Yavuz Sultan Selim Çaldıran Savaşı öncesinde neden fetva almıştır?

Çaldıran Savaşı öncesinde alınan fetvada Şah İsmail için neler söylenmiştir? Neden?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 3'ün ifadesi (İlk Soru):

“Yavuz Çaldıran Savaşı'nda Müslümanlara karşı bir faaliyette bulunacağı için bu durumun İslam'a uygunluğunu teyit etmek ve Müslümanlar arasında tepki çekmemek için fetva almıştır.”

Ö 3'ün ifadesi (İkinci Soru):

“Şah İsmail'in haram olan şeyleri helal olduğunu iddia ettiğini, kendisini İslam dininin halifesi olduğunu ayrıca Hz. Ebubekir ve Hz. Ömer'e sövdüğünü söylenmiştir. Fetvada bunların söylenmesinin sebebi Şah İsmail'in Osmanlı'nın otoritesini sarsması ve Yavuz Sultan Selim'in tahtında gözünün olmasıdır (halife Yavuz'dur). Şah İsmail Yavuz için çok tehlikeli biridir.”

Bu belgede öğrencilere Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Savaşı'na çıkmadan önce şeyhülislamdan aldığı fetva ile ilgili bir kaynak sunulmuştur. Ö 3 verilen kaynaktan yol çıkarak Yavuz Sultan Selim'in neden Çaldıran Savaşı öncesi fetva aldığını gerekçeleriyle birlikte belirtmiştir. Yaptığı değerlendirmede kişisel yorumlardan kaçındığı bilinen öğrencimiz, aynı metnin ikinci sorusunu da detaylı bir şekilde açıklamıştır. Öğrenci ikinci soruda fetvada Şah İsmail için söylenen sözlerden yola çıkarak bu sözlerin söylenme gerekçelerini metne, dönem özelliklerine ve tarihi karakterin içinde bulunduğu duruma göre değerlendirmiştir.

Ö 5'in ifadesi (İlk Soru):

“Şah İsmail'in çok kötü ve İslam karşıtı biri olduğunu anlatmak ve bunun için kanıt oluşturmak.

Şah İsmail'in öldürülmeye veya ortadan kaldırılmaya laik biri olduğunu kanıtlamak için fetva almıştır.”

Ö 5'in ifadesi (İkinci Soru):

“Fetvada Şah İsmail'e -Peygamberleri hafife alan, günah işleyen, halifelere hakaret eden, ulemalara ve salihlere karşı gelen, İslam dinini

ortadan kaldırmaya test eden kişi- denilmiştir. Yaptıklarına baktığımızda çokta haksız sayılmazlar. Şehzade kaçırmak, Anadolu’da isyan çıkartmak ve kendini halife ilan etmek Osmanlı otoritesi için büyük tehdit.”

Ö 5’in bu sorudaki tarihsel değerlendirmesine baktığımızda verdiği cevaplarda tarihsel metne bağlı açıklamalar yaptığı, açıklamalarında sade ve net bir dil kullandığı görülmektedir. Ö5 ilk soru için yaptığı değerlendirmede metni özetleyecek nitelikte bir çıkarım yaptığı görülmüştür. Öğrencinin açıklamalarında kaynak içerisindeki bilgileri kendi cümleleriyle açıklayacak tarihsel metin şeklinde bir açıklama yerine, maddeleştirerek yapılmış bir anlatımın olduğu fark edilmiştir. Ö 5’in ikinci soruya verdiği cevapta da aynı özellikler fark edilmiştir. Ancak burada öğrenci tarihsel metin içerisinden aldığı bilgileri tarihsel döneme, tarihi karaktere ve olaya bağlı kalarak açıklamıştır. Ö 5 bu soruda maddeli bir anlatım yerine tarihi bir paragraf yazmayı tercih etmiştir. Bu durum öğrencinin ifade biçiminde gelişmelerin olduğunu göstermektedir.

Belge 10 ve 11’de Çaldıran Savaşı öncesinde Yavuz Sultan Selim’in Anadolu’da yaptıklarını açıklayan belgeler ve bu belgeler üzerinden bir soru sorulmuştur. Çalışmanın bu kısmında verilen Belge 10 ve Belge 11 Çaldıran Savaşı öncesinde Yavuz Sultan Selim’in Anadolu’daki kızılbaşlara yönelik tutumunun gerekçeleri hakkında değerlendirme yapabilmeye yönelik hazırlanmıştır. İki tarihi kaynakta aynı durum farklı tarihçiler tarafından birbirine paralel şekillerde değerlendirilmiştir. Bu soruda öğrencilerden iki tarihçinin görüşleri üzerinden ve tarihsel kanıtlardan yola çıkarak durumu tarafsız bir şekilde değerlendirebilmeleri istenmektedir.

Belge – 10

Anadolu’daki Kızılbaşların tespiti için fetva çıkarılması. Deftere 40.000 kadar kızılbaş yazıldı. Padişah, beylerbeyleri ve sancakbeyleri bunların büyük kısmını idam, birazını hapis ve bazılarını da sürgün etti.

V. ÇABUK, Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 4, s. 49, İstanbul 1999

Belge 11

16. yüzyılın ikinci yarısında kaleme alınmış Osmanlı tarihlerinde yapılan teftişler sonucu 40.000 kişinin tespit edilip bunların bütünüyle imha edildikleri veya bir bölümünün sürgüne gönderildiği bilgisi bulunur.

F. M. EMECEN, Yavuz Sultan Selim, s. 95, İstanbul, 2010

Yavuz Sultan Selim Çaldıran öncesinde neden Anadolu’daki kızılbaşlara yönelik böyle bir uygulamaya gitti?

Öğrencilerin bu tarihi metinlere yönelik cevap örnekleri aşağıdaki gibidir.

Ö 1'in ifadesi:

“Çünkü Safeviler ile savaşırken aynı zamanda Osmanlı topraklarında yaşayan Şii'lerin isyan etmesini engellemek istemiştir.”

Ö 14'ün ifadesi:

“ Çünkü onlar Şah İsmail'in Anadolu'da yaşayan askerleri. Yavuz Şah'la mücadele ederken kızılbashlar da Anadolu'da isyan edebilir.”

Ö 1 ve Ö 14 Yavuz Sultan Selim'in Anadolu'da yaşayan kızılbashlara yönelik tutumunu birbirine benzeyen şekillerde ifade etmişlerdir. İki öğrencinin konuya yönelik değerlendirmeleri tarihsel metne bağlı kişisel yorum içermeyecek nitelikte açık ve nettir. Yapılan açıklamalar dönem koşullarına göre yapılmıştır. Öğrencilere kızılbashlara yönelik yapılan eylem tarihsel kaynaklarla anlatılmıştır. Öğrencilerde bu anlatımdan yapılan tarihsel eylemin gerekçelerini tarihe bağlı kalarak açıklamışlardır.

Ö 15'in ifadesi:

“Şah İsmail'den sayıca üstün olmak,

Şah İsmail'i kıskırtmak,

İsyanları önlemek,

Olası saldırıların önüne geçmek.”

Ö 15 Yavuz Sultan Selim'in Anadolu'da yaşayan kızılbashlara yönelik tutumunu birden fazla gerekçe ile açık ve net bir dille açıklamıştır. Ancak değerlendirmelerinde bir tarihi metin oluşturmak yerine maddeli şekilde açıklama yapmıştır.

Belge 12 ve 13'te Çaldıran Savaşı'nda Yavuz Sultan Selim'in yaptıklarını değerlendiren ünü tarihçilere ait belgeler ve bu belgeler üzerinden bir soru sorulmuştur. Çalışmanın bu kısmında verilen Belge 12 ve 13 aynı tarihsel olay ve tarihi karakter farklı tarihçiler tarafından birbirinden farklı değerlendirilmiştir. Bu soruda öğrencilerden iki tarihçinin farklı görüşleri üzerinden ve tarihsel kanıtlardan yola çıkarak durumu tarafsız bir şekilde değerlendirebilmeleri istenmektedir.

Belge – 12

Ünlü tarihçi Hammer:

“Selim’in saray içinde tasavvur ettiği ve hazırladığı Şii katliamı tarihin üzerinde duracağı hadiselerdendir... O müthiş ve kanlı muharebenin sebepleri Engizisyon katliamlarını doğuran sebeplere benzer; öldürülenlerin adedi doğu tarihinde ancak “Adil” unvanıyla yad olunan yetenekli devlet adamının saltanatını ebediyete kadar lekelemiş olan elli bin Mezdeki’nin adedine kıyas edilebilir” diyerek Yavuz’un Anadolu’daki faaliyetlerini eleştirmektedir.

Belge 13

Ünlü Tarihçi Uzunçarşılı:

“Tarihi olayları vesikalara dayanarak incelemeden hüküm veren Yavuz Sultan Selim’in hükümdar olduktan ve şehzadeler meselesini hallettikten sonra Şah İsmail ile muhabereden evvel Anadolu’daki azılı kırk bin kızılbaşın idam veya hapis olmalarını sebepsiz bulurlar ve Sultan Selim’i muaheze ederler. Yukarıdan beri vesikalarla gösterilen olaylar göz önüne alınacak olursa padişahın ne kadar isabetli hareket ettiğini ve bütün bu işlerde baş rakibi olan Şah İsmail üzerine giderken gerisindeki tehlikeyi bertaraf etmek istediği görülür” diyerek Yavuz’un Anadolu’daki faaliyetlerini desteklemektedir.

Uzunçarşılı, İ. H., Osmanlı Tarihi (İstanbul’un Fethinden Kanuni Sultan Süleyman’ın Ölümüne Kadar), Türk Tarih Kurumu, C.2, 256-418,2016

Ünlü tarihçilerin Yavuz Sultan Selim Çaldıran öncesinde Anadolu’daki kızılbaşlara yönelik uygulamasıyla ilgili yaptıkları yorumlar hakkında ne söylenebilir?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 3’ün ifadesi:

“Hammer Anadolu’daki tüm kızılbaşların öldürülmesini veya sürgün edilmesini soykırım gibi görmek, bu yapılanın yanlış bir şey olduğunu düşünmektedir.

Uzunçarşılı ise yapılan savaş stratejilerinin savaşın kazanılması doğrultusunda atılabilecek en iyi adım olduğunu düşünmektedir.”

Ö 1’in ifadesi:

“İki tarihçi açıklamalarıyla birbiriyle çelişmektedir. Bir tarihçi yapılan uygulamanın doğru olduğunu diğer tarihçi ise yapılanı faşistlik olarak ifade etmiştir. Tarihçilerden biri (Uzunçarşılı) kaynakları göstererek konuşmuştur. Olayın sebeplerini kaynaklarla açıkladığı için yaptığı açıklama daha inandırıcıdır.”

Ö 3 ve Ö 1 İki tarihçinin Yavuz Sultan Selim hakkında yaptığı değerlendirmeyi birbiriyle kıyaslama yaparak açıklamışlardır. Ö 3 Hammer'in ve Uzunçarşılı'nın Yavuz'un Anadolu'da yürüttüğü siyasetle ilgili metin içi çıkarımda bulunmuş ve tarihçilerin değerlendirmelerini metne bağlı kendi cümleleriyle ifade etmiş, dışarıdan herhangi bir değerlendirme almamıştır. Ö 1 ise tarihçilerin değerlendirmelerinde belgelere dayalı anlatımda bulunan tarihçinin (Uzunçarşılı) söylemlerini daha objektif bulduğunu ifade etmiştir. İki öğrencide bu soruda farklı bir değerlendirmede bulunmuştur. Ö 3 Hammer'in Yavuz'un yaptıklarının soykırım olduğunu, Ö 1 ise birinci tarihçinin Yavuz'u faşiste benzettiğini ifade etmiştir. Oysaki orijinal belgeye baktığımızda tarihçinin Yavuz'un yaptıklarını engizisyon katliamlarına yani orta çağ Avrupa uygulamalarına benzettiği görülmektedir. Soykırım ya da faşizm I. Dünya Savaşı ve sonrası ortaya çıkan bir kavramdır. Bu nedenle öğrencilerin açıklamalarında böyle bir kavram kullanması tarihsel empati açısından uygun değildir. Bu durum öğrencilerin bu soruda kavramlar açısından tarihsel anakronizm yaşadığını göstermiştir.

Belge 14 ve 15'te Yavuz Sultan Selim ile Şah İsmail arasındaki mektuplaşmalara yer verilmiştir. Bu belgeler üzerinden iki soru sorulmuştur. Burada öğrencilerin savaş öncesinde yaptıklarının gerekçelerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Belge – 14

Yavuz Sultan Selim'in Şah İsmail'e mektubu:

"Hükümdarların toprakları onların nikâhlısı gibidir; bu itibar ile erkek ve mert olanlar ona başkasının elinin değmesine dayanmazlar" ifadesini kullanarak askerlerinin onun topraklarına girdiğini fakat buna rağmen Şah İsmail tarafından hiçbir hareket görmediğini belirtmişti. Sultan Selim, Şah İsmail'in korkusunu gidermek için Kayseri-Sivas arasında ordusundan 40.000 kişiyi geride bıraktığını yineledi. Selim bu son mektupta "*Bir düşmana müriüvvet ancak bu kadar olur. Bundan sonra dahi gizlenmekte devam edersen, erkeklik sana haramdır*" ifadesini kullanmıştır.

Z. N. AKSUN, Osmanlı Tarihi Osmanlı Devleti'nin Tahlili, Tenkidli Siyasi Tarihi, s. 210, İstanbul 1980.

Belge 15

Şah İsmail'in Yavuz Sultan Selim'e cevabı:

Mektubunda ikisi arasında oluşan bu düşmanlığın sebeplerini anlamadığını bildiren Şah İsmail Yavuz Sultan Selim'in mektubunda kullandığı ağır ifadeleri beğenmediğini ve kendisine yakıştıramadığını bildirdi. Devamında bu mektubu İsfahan'da (İran) bir av esnasında yazdığını Osmanlıları ile dost

olduğunu, Timur zamanında olduğu gibi memleket dahilinde karışıklıklar çıkmasını istemediğini, ancak bu söyledikleri kabul görmezse kendisinin bizzat savaşa hazır olduğunu, şimdiye kadar karşısına çıkmamasını da bu mücadeleye istediği neticeyi pek ince düşünmesinden ileri geldiği yazmakta idi.

V. ÇABUK, Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 4, s. 54, İstanbul 1999

Yavuz Sultan Selim Şah İsmail'e neden böyle bir mektup yazmıştır?

Şah İsmail Yavuz Sultan Selim'in mektubuna neden böyle bir cevap yazmıştır?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 13'ün ifadesi (ilk Soru):

“Yavuz Sultan Selim Şah'ın topraklarına girdiği halde Şah karşısına çıkmamıştır. Bu nedenle Şah'a ben geldim ama sen yoksun senin topraklarındayım, karşıma çıkmazsan erkek değilsin namertsin gibi sözler kullanarak onun gizlendiği yerden çıkmasını istemiştir. Bu mektupla aslında Şah'a topraklarındayım ve savaşa hazırım demiştir.”

Ö 13'ün ifadesi (ikinci Soru):

“Şah yazdığı mektupta Selim'in neden savaşmak istediğini anlamadığını, topraklarına girdiğini fark etmediğini, istediğinin savaşmak olmadığını söylemiştir. Ama Yavuz savaşmak istiyorsa kendisinin de hazır olduğunu söylemiştir. Bu mektupta Şah'ın savaşmak istemediği ve korktuğu gayet açık, bunu da belli etmemek için böyle bir mektup yazmış olabilir. Belki savaşmak için zaman kazanmaya çalışıyordu.”

Ö 13 birinci mektubu tarihsel metne bağlı kalarak kendi cümleleriyle açık ve net bir dille ifade etmiştir. Yaptığı değerlendirmede savaş çağrısı olarak değerlendirdiği mektubun yazılma gerekçelerini de tarihin gerçeklerine bağlı kalarak açıklamıştır. Aynı öğrenci ikinci mektubu da aynı titizlikle değerlendirmiştir. Değerlendirmelerinde kişisel eleştirilere yer vermemiştir. Mektuptaki söylemler üzerinden fikir üreten öğrencimiz bu değerlendirmesinde de tarihin oluş sürecini ve olayın gerçekleştiği dönemdeki koşulları göz önünde bulundurmıştır.

Belge 16'da Çaldıran Savaşı ve sonrasında yaşanan gelişmeleri anlatan belgeye yer verilmiştir. Bu belge üzerinden bir soru sorulmuştur. Burada öğrencilerin savaşı ve

sonrasında yaşanan gelişmeleri tarafsız bir şekilde eleştirip değerlendirmeleri istenmektedir.

Belge – 16

23 Ağustos 1514 Çarşamba günü Şah İsmail'in emrindeki süvarilerin saldırısıyla başladı. Yavuz Sultan Selim Van Gölü'nün kuzey doğusunda Çaldıran'da karşısına çıkan Şah İsmail'i ağır bir yenilgiye uğratarak Anadolu'yu Safevi tehdidinden korumuştur. Savaşın ardından Osmanlı ordusu Azerbaycan'a Safevi merkezi olan Tebriz'e kadar yürüdü. Fakat elde tutulması zor olan bu topraklar Safeviler'e geri verildi.

Sina AKŞİN, Türkiye Tarihi 2 - Osmanlı Devleti 1300-1600, s. 112, İstanbul 1997

Yavuz Sultan Selim Çaldıran Savaşı sonrasında neden Safeviler'in merkezi Tebriz'e kadar ilerlemiştir?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö 12'nin ifadesi:

“ Şah'ın yaptıkları hem Osmanlı'nın hem de Yavuz'un otoritesini oldukça sarsmıştır. Bu savaş sonrası arkasında oluşabilecek bir Şii (Şah İsmail) tehlikesi olmaması için, Şah'ı korkutup gözdağı vermek için ordusuyla gidebildiği kadar gitmiştir.”

Ö 4'ün ifadesi:

“ Yavuz Sultan Selim, Şah'ı korkutmak ve Safevi Devleti'ni tamamen ortadan kaldırmak istemiştir. Böylece Osmanlı için bir Şii tehlikesi olmayacaktı artık.”

Ö 6'nın ifadesi:

“Yavuz Şah' ağır yenilgi yaşatmak ve merkezini almak için Tebriz'e kadar ilerlemiştir.”

Bu soruda üç öğrencinin yorumuna yer verilmiştir. Ö 12 ve Ö 4 Yavuz Sultan Selim'in Safevi Devleti'nin başkenti olan Tebriz'e kadar ilerlemesinin gerekçelerini tarihsel belgelerden yola çıkarak tarafsız bir şekilde değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmede kullandıkları dil açık ve nettir. Ö 6 ise aynı soruyu daha metne bağlı bir şekilde açık bir dille ifade etmiştir. Tüm öğrencilerin bu soruda yaptıkları değerlendirmelerde tarihi karakterlerin yaptıkları eylemlere karşı herhangi bir kişisel eleştiri olmadığı görülmüştür.

4.2.5. Uygulayıcı Günlüğü 5. Hafta / Etkinlik 5

Çalışmanın bu kısmında tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek adına yapılan çalışmada yapılan uygulamaların öğrenme üzerindeki etkisi tespit edilmek istemiştir. Öğrencilere “Devşirme Sistemi”, “Ankara Savaşı”, Kardeş Katli ve Çaldıran Savaşı ile ilgili sırasıyla “Devşirme Sistemini açıklayarak, bu sistemin Padişah, Osmanlı Devleti ve bu devletin topraklarında yaşayan gayrimüslim halk üzerinde yarattığı etkileri yazınız.”, “Yıldırım Bayezid, Timur ve Ankara Savaşı hakkında bildiklerinizi açıklayarak yazınız.”, “Kardeş Katli Kanunu ve bu kanunun çıkarılması ile ilgili bildiklerinizi açıklayarak yazınız.”, “I. Selim, Şah İsmail ve Çaldıran Savaşı hakkında bildiklerinizi açıklayarak yazınız.” şeklinde 4 tane soru sorulmuştur (Bkz. Ek 15). Uygulama bir ders saati sürmüştür. Öğrencilerden elde edilen veriler hazırlanan cevap anahtarı bünyesinde bir rubrik dahilinde değerlendirilmiştir.

Tablo 4.7. Akademik Durum Değerlendirmesi

Öğrenme Düzeyleri	Öğrenciler (Rumuz)
Gözlemlenmedi	-
1. Düzey	Ö 14, Ö 16
2. Düzey	Ö 7
3. Düzey	Ö 2, Ö 6, Ö 10, Ö 15
4. Düzey	Ö 1, Ö 3, Ö 4, Ö 5, Ö 8, Ö 9, Ö 11, Ö 12, Ö 13,

Tablo 4.35’te görüldüğü üzere yapılan çalışmanın öğrencilerin konuları öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde MEB müfredatı dışında yapılan çalışmadaki metin örnekleriyle konuları açıklayabildikleri görülmüştür. Çalışma esnasında metinleri okumak ve soruları cevaplamak noktasında zaman zaman isteksiz olan bazı öğrencilerimiz bu çalışmada oldukça iyi bir performans sergilemişlerdir. Yapılan çalışmada sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevap örnekleri şu şekildedir:

Ö13'ün ifadesi:

“ Devşirme sistemi gayrimüslim çocukların küçük yaşta ailelerinden alınarak Türk ve İslam kültürüyle yetiştirilmesi ve sonrasında yeniçeri ocağı ya da Enderun mektebi için hazırlanmasıdır. Bu sistemde bulunan çocuklar asker ya da devlet adamı olabilme imkanına sahiptirler. Sisteme Osmanlı'da yaşayan Hristiyan ailelerinin köylerde yaşayan erkek çocukları alınırdı. Gayrimüslim ailelerin bazıları bu durumu kabul ediyorlardı. Çünkü çocukları enderun ya da yeniçeri ocağı gibi yüksek kurumlarda eğitim alacak ve iyi yerlere geleceklerdi. Bazı gayrimüslimler ise bunu bir acımasızlık olarak görüyorlardı. Padişahın bu sistemde otoritesi güçleniyordu. Çünkü hiçbir devşirme padişahın yerini alamazdı, köken olarak Türk olmadıkları için.”

Ö 9'un ifadesi:

“Yıl 1402'yi gösterdiğinde Anadolu'da iki süper güç vardı. I. Bayezid ve Timur. İki devletin liderleri birbirlerine düşman, birbirlerini aşağılıyorlar. Dünyaya hakim olmak isteyen hükümdarlar arasında savaş çıktı. Osmanlı Timur'u yenebilecekken Yıldırım kibrine kapılıp stratejik hatasıyla yenildi. Timur Yıldırım'ı kendi halkının önünde küçük düşürdü. Yıldırım da Osmanlıda zor durumdaydı. Onun bu yenilgisi devlete 11 yıllık Fetret Devri'ni yaşattı.”

Ö 4'ün ifadesi:

“Kardeş katlini Fatih sultan Mehmet çıkartmıştır. Bu kanunun çıkarılma nedeni tahta çıkan padişahın tahtan inmesine neden olacak tehlikeleri ortadan kaldırmaktır. Sonuçta diğer şehzadelerinde tahta çıkma ihtimali vardır. Böyle bir durumda yaşanılacak taht mücadelesi devletin yıkılmasına sebep olabilir. Bazı hırslar padişahın tahtını tehlikeye düşürebilir. Kardeş katletmek Müslümanlık açısından da zordur. Bu yüzden Fatih bu işi yasallaştırırken şeyhülislamdan fetva almıştır.”

Ö 5'in ifadesi:

“Yavuz Sultan Selim başa geçtiği dönemde Şah İsmail Anadolu'daki Şiileri ayaklandırıyor. Kendini halife ilan ediyor, bazı halifelere hakaret ediyor. Yavuz Sultan Selim'in otoritesi sarsılıyor, halk Şah'ın yaptıklarından korkuyor. Yavuz Sultan Selim Şah'ın yaptıklarından hoşlanmıyor. Doğuya hakim olmak istediği için buradaki en önemli tehlikeyi ortadan kaldırmak için Şah'a savaş açıyor. Şah'a doğru ilerlerken Anadolu'daki Şiilerle de mücadele ediyor. Arkasında güçlü bir Şii topluluk istemiyor. Şah'la Çaldıran Savaşı'nı yapıyor. Savaşı kazanıyor.”

Çalışmada öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların bu örneklerle benzer olsa da bazı öğrencilerden istenilen performans elde edilememiştir. Ö 16 ve Ö 14 rumuzlu öğrencilerin bu çalışmadaki performansları çok iyi ölçülememiştir çünkü öğrenciler çalışma esnasında verilen soruları cevaplamak istememişlerdir. Bu konuda çalışma esnasında kendileriyle görüşülmüştür. Öğrencilerimiz bu hususta *“Bu soruları cevaplamaktan çok sıkıldım, tarihi sevmiyorum, uzun uzun yazamam.”* gibi ortak ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler yapılan çalışmalarını istenilen düzeyde cevaplamadıkları için konuların öğrenilmesiyle ilgili olan bu çalışmada istenilen performansı sergileyemedikleri görülmüştür. Ö 14 ve Ö 16'nın konuya yönelik sözel performansları sınıfın çalışma sonrası yazılı performansı ile aynıdır. Özellikle Ö 14 yazılı olarak kendisini göstermese de sözlü performansı yüksektir. Öğrencilerin yapılan çalışmada sorulan sorulara verdikleri cevap örnekleri şu şekildedir:

Ö 14'ün ifadesi:

“Bazı aileler mutlu, bazıları mutsuzdu, gayrimüslimler mutsuz.” – Devşirme Sistemi

“İki ezeli mektup düşmanı ve onların er meydanı.” – Ankara Savaşı

“FSM zamanında şeyhülislam tarafından helal kılınan payitahtın başına geçme hak-ı şerefini eline geçiren kişiye diğer kardeşlerini kan akıtmadan öldürme hakkını veren yasa.” – Kardeş Katli

“Şah İsmail Safevi lideri. Çaldıran Savaşı Yavuz başa gelince Şah İsmail Şiileri ayaklandırıyor ve Yavuz’da onlara saldırıp Doğu’ya giriyor.” – Çaldıran Savaşı

Ö 14’ün cevaplarına bakıldığında cevapların oldukça kısa ve doğru olduğu görülmüştür. Ancak yapılan açıklamalar tarihsel bir olayın ya da durumu anlatılması için eksiktir. Açıklamalarda verilen tarihsel olay ya da durumların tarihsel gelişim sürecini, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayacak herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

Ö16’nın ifadesi:

“ Anadolu halkındaki gayrimüslim çocukları devşirmişlerdir”– Devşirme Sistemi

“Timur Anadolu topraklarını aldı.” – Çaldıran Savaşı

“Kardeşlerin birbirini kestiği kanun”– Kardeş Katli

“Selim ve Şah İsmail savaşıyor. Selim Şah’ı yeniyor.”– Ankara Savaşı

Ö 16 bu çalışmadaki soruları hiçbir şekilde yanıtlamak istememiştir. Bu konuda kendisiyle konuşulmuş ve sonrasında yukarıdaki şekilde soruları yanıtlamıştır. Öğrencinin tarihsel olay ya da durumları anlatma şekline bakıldığında anlatımının çok kısa, tarihsel neden ya da sonuç ilişkisinin olamaması nedeniyle eksik olduğu anlaşılmıştır.

4.2.6. Uygulayıcı Günlüğü 6. Hafta / Etkinlik 6

Bu haftaki çalışmada öğrencilerin uygulanan etkinlik üzerindeki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. öğrencilerin tarihsel düşünme ve empati becerilerini ölçmek için yapılan çalışmada öğrencilere dört soru sorulmuştur. Öğrencilerin birçoğu tarih dersinde zorlandıklarını, yapılan uygulamanın tarihe olan ilgilerini arttırdığını ve öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Tarihsel empati çalışmasında sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar ve detaylı analizleri aşağıdadır.

1. Soru: Tarih dersinin öğrenilmesinde karşılaştığınız en önemli sorunlar nelerdir?

Çalışmada sorulan bu soruya öğrencilerin birçoğu “Tarih öğrenmekte zorlanıyoruz.” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencinin tarih dersinde zorlanmalarındaki en önemli

etken ise bu dersin bir ezber ders olarak algılanması olmuştur. Öğrenciler tarih dersini öğrenmede yaşadıkları zorlukları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö 7: “Ezbere dayalı olduğu için zorlanıyorum. Çünkü çalışma yolu yok.”

Ö 8: “Öğretilmemesi. Detayları bir kenara bırakıp üç kelime söylenip geçiliyor.”

Ö 5: “Ezber yeteneğimin olmaması ve çabuk unutmam.”

Ö 4: “Bazı konuların çok ezber olması beni zorluyor. Ama bana konular hikayelerle anlatılınca aklımda biraz daha güzel kalıyor.”

Ö 12: “Ezbere dayalı olması, bir mantığının olmaması. Dolayısıyla sıkıcı ve uyku getirici. Öğrenemiyorum.”

Ö 2: “Önemli görülmemesi”

Ö 6: “Yoruma kapalı olması”

Çalışmada yer alan iki öğrencimiz bu dersi çok sevdiklerini ve tarih öğrenirken herhangi bir sorun yaşamadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

Ö 1: “Sorunla karşılaşmadım.”

Ö 9: “Doğrusu ben tarihi seviyorum. Ama tarih dersleri yeteri kadar detaylı değil. Mesela Kanuni Sultan Süleyman, Abdülaziz Darbesi, 93 Harbi gibi olaylar gibi Devlet-i Aliye'nin kaderini değiştiren kişilikler veya olaylar anlatılmıyor. 1. Dünya savaşının sadece Osmanlı tarafı anlatılıyor. Alman imparatorluğu veya Britanya anlatılmıyor.”

Tarih dersini sevdiğini söyleyen öğrencilerimizden biri tarihin tek taraflı ve belli sistem dahilinde anlatılmasını eleştirmiştir. Öğrenci tarihin farklı bakış açılarıyla, tarihi karakterler üzerinden verilmesini istediğini söylemiştir. Öğrencinin yaptığı bu açıklama araştırma için yapılan çalışmanın nitelik ve içerik açısından uygun olduğunu göstermektedir.

2. Soru: Tarih konularına yönelik yapılan uygulamanın tarihi konularını öğrenmenizde etkili oldu mu?

Bu soruda yapılan etkinliklerin öğrencilerin tarihi öğrenmelerinde yarattığı etkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin soruya verdikleri cevapların çoğu tarihi

öğrenmelerinde olumlu etki yaptığı yönündedir. Öğrenciler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö 9: *“Doğrusu müfredat tarihi bana bir şey kazandırmıyor. Detaylı anlatılması işe yaradı. Timur, Şah İsmail.. çok iyiydi.”*

Ö 11: *“Evet. Çünkü bir metinler ilginçti ve metinler hakkında çok fazla soru vardı.”*

Ö 4: *“Evet oldu. Çünkü yaşananları belgeleriyle görmek hem ilgimi çekti hem de tarihi olayların aklımda kalmasını kolaylaştırdı.”*

Ö 5: *“Evet diyebilirim. Tarihi öğrenmemi biraz kolaylaştırdı, pekiştirdi. Ama çok uzun ve zordu.”*

Ö 7: *“Evet oldu. Ara sıra farklı stratejiler daha kolay öğrenmemize ve hatırlamamıza yardımcı olur.”*

Çalışmaya katılan iki öğrencimiz yapılan etkinliklerin tarih konularını öğrenmelerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö 14: *“Hayır. Zaten takip edemiyorum. Tarih severseniz kesinlikle işe yarar, ama ben tarih sevmiyorum. Uykum geliyor.”*

Ö 12: *“Hayır. Çünkü çok sıkıldım. Tüm bunları aklımda tutmak istemiyorum.”*

Tarih dersini öğrenmekte yapılan etkinliklerin etkili olmadığı söyleyen öğrencilerimizin ikisi de etkinlikler uygulanırken sıkıldıklarını tarihe ilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

3. Soru: Yapılan etkinliklerin ilginizi çeken - beğendiğiniz noktaları nelerdir? Açıklayınız.

Öğrencilere tarihsel empati becerisini geliştirmek adına dört farklı konudan etkinlikler yapılmıştır. Bu soruda öğrencilerin birçoğu etkinliklerde kullanılan tarihsel metinler, bu metinlerde geçen dönem özellikleri ve tarihi karakterlerin birbirleriyle olan ilişkisini beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerimizin verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Ö 7: “Kendi yaratıcılığımızı kullanabildiğimiz metinler ve tarih dersi buna pek izin vermiyor.”

Ö 9: “Detaylı ne kadar güzel tarih dersi oluyor.”

Ö 13: “Bazı tarihsel metinleri okuman çok zevkliydi. Tarihteki ilginç olayları öğrenmek çok güzeldi.”

Ö 5: “Bazı bilinmeyen metinleri görmek eğlenceliydi.”

Ö 4: “Gerçek belgelerden oluşması en ilgimi çeken nokta.”

Ö 3: “Orijinal tarihsel metinleri okumak ve mektupları okumak çok ilgi çekiciydi.”

Ö 11: “Mücadele hırs ö dönemdeki devlet adamlarının çekişmelerini beğendim.”

Ö 1: “Birebir gerçek olması ve olayların yaşayanlar tarafından anlatılması çok güzeldi.”

Çalışmaya katılan öğrencilerimizden iki tanesi yapılan etkinlikleri ilgi çekici bulmadıklarını, etkinliklerin sıkıcı olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir.

Ö 12: “Açıkçası hiçbir kısmı ilgimi çekmemişti. Ama normal tarih dersinden de iyiydi. Çünkü metinler verilmiş oluyor ve en azından tarihle ilgili çıkarım yapabiliyorum.”

Ö 15: “ Bazı metinler beni çok sıktı. Yani yarı yarıya beğendim diyebiliriz.”

Bir öğrenci etkinliklerle ilgili ilgisini çekmediğini söylerken tarih dersinin işlenişi ile kıyaslamış ve etkinliklerin normalde işlenen derse göre daha etkin olduğunu belirtmiştir.

4. Soru: Yapılan etkinliklerde en çok zorlandığınız noktalar nelerdir? Açıklayınız.

Öğrenciler yapılan etkinliklerde en çok soruların cevaplarını yazmakta zorlandıklarını söylemişlerdir. Yazı yazmayı sevmeme dışında çıkarımda bulunmakta zorlanma ve metinleri uzun bulup anlamama gibi zorluklar yaşamışlardır. Öğrenciler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö 9: “Yazmak çünkü yazmaktan elim acıyor ve şuanda da acıyor. O yüzden kısa keseceğim.”

Ö 1: “Yazı yazmak çünkü sıkıyor.”

Ö 14: “Sürekli metni takip etmek, çıkarım yapmak, yazmak.”

Ö 15: “Çok fazla uzun metinler vardı. Bu yüzden çok uzun sürüyordu.”

Ö 11: “Metinler çok uzundu ve çıkarım yapmak zordu.”

Ö 12: “Metinlerden çıkarım yapamıyorum. Çıkarım yapma zordu.”

Ö 4: “Metinlerde az şey verip çok fazla yorum yapmamızın istenmesi.”

Ö 5: “Çok yazı yamam ve bazı metinleri anlamakta zorlanmam.”

Ö 7: “Tarihi bilmemiz gerekiyordu. Çünkü bilmiyorsak yapmamız mümkün değildi.”

Çalışmaya katılan iki öğrencim yapılan etkinliklerde zorlanmadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

Ö 13: “Aslında zorlanmadım. Ama bazı soruları yazarken istediğimi ifade edemedim.”

Ö 8: “Hiçbir nokta. Çünkü mükemmeldi.”

4.3. Eylem Planı Sonrası Tarihsel Düşünme Becerisine Dayalı Tarihsel Empatinin Gelişimine İlişkin Ön Uygulama ve Son Uygulama Değerlendirmesi

Araştırmanın bu kısmında tarihsel empati becerisini geliştirmek için öğrencilere uygulanan eylem planı sonrasında elde edilen bulgular açıklanacaktır. Öğrencilerin ön uygulama ve son uygulama sonrasında elde edilen somut değerlendirmelerin yapıldığı bu kısımda öncelikle rubrik değerlendirmeleri paylaşılacaktır. Tarihsel empatiye yönelik hazırlanan rubriklerde öğrencilerin tarihsel empati becerileri üç başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklarımız;

- Verilen tarihi konunun amacının tarihsel empati açısından uygun şekilde açıklanması
- Verilen tarihi konunun tarihsel empatiye uygun bir üslup ile ifade etmesi
- Verilen tarihsel konuda öğrencilerin belgeleri değerlendirme becerilerinin uygunluğu

Uygulanan etkinlikler her etkinlik sonrası bu rubriğe göre değerlendirilmiş ve bu şekilde öğrencilerin tarihsel empatiyi kullanma beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ön uygulamaları devşirme sistemi konusunda yapılmıştır. Her öğrencinin etkinlik kağıdı hazırlanan rubrikle değerlendirilerek tarihsel empati becerileri kendi içerisinde sınıflandırılmıştır. Ön uygulama sonucunda belirlenen öğrenci düzey aralıkları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerini Ölçen Ön Uygulama Sonuçları

Düzy	Tarihsel Olay - Durum İle İlgili Yapılan Anlama ve Açıklamaların Tarihsel Empatiye Uygunluğu	Üslubunun Tarihsel Empatiye Uygunluğu	Belgelerin Değerlendirilmesinin Tarihsel Empatiye Uygunluğu
0			
1	Ö 16	Ö 16	Ö 1, Ö 2, Ö 6, Ö 8, Ö 11, Ö 15, Ö 16
2	Ö 1, Ö 2, Ö 5, Ö 7, Ö 8, Ö 14, Ö 15	Ö 1, Ö 2, Ö 5, Ö 7, Ö 8, Ö 9, Ö 14, Ö 15,	Ö 3, Ö 4, Ö 5, Ö 7, Ö 9, Ö 10, Ö 12, Ö 13, Ö 14
3	Ö 3, Ö 4, Ö 6, Ö 9, Ö 10, Ö 11, Ö 12, Ö 13	Ö 3, Ö 4, Ö 6, Ö 10, Ö 11, Ö 12, Ö 13	
4			
5			

Tablo 4.36'ya göre öğrencilerin ön uygulamadaki tarihsel metinlerde en fazla üçüncü düzye çıkabildikleri görülmüştür. Uygulamada öğrencilerin tarihsel empati becerilerinde sıfırncı, dördüncü ve beşinci düzye değerlendirmelere rastlanmamıştır. Ön uygulamada **tarihsel olay ya da durum hakkındaki açıklamaların tarihsel empati açısından uygunluğu** incelendiğinde 1 öğrencinin birinci düzye, 7 öğrencinin ikinci düzye, 8 öğrencinin ise üçüncü düzye yer aldığı görülmektedir. Ön uygulamada öğrencilerin cevaplarındaki **üslubunun tarihsel empatiye uygunluğu** incelendiğinde 1 öğrencinin birinci düzye, 8 öğrencinin ikinci düzye, 7 öğrencinin ise üçüncü düzye bulunduğu fark edilmiştir. Çalışmada kullanılan etkinlik en son

kısımda ise **belgelerin tarihsel empatiye uygun cevaplanmasıdır**. Bu değerlendirmede öğrencilerin 9'unun birinci düzeyde olduğu, 7 tanesinin ikinci düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ön uygulamada en çok zorlanan öğrenci Ö16'dır. Bu öğrenci çalışma esnasında yazmak istememiş ve çalışmaya isteksiz bir tutum sergilemiştir.

Ön uygulamada öğrencilerin tarihsel metinleri belgelere uygun açıklamakta zorlandıkları görülmüştür. tarihsel empati becerisini ölçebilmek adına hazırlanan "Devşirme Sistemi" etkinliğinde öğrenciler kısa ve net çıkarımlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin çoğu yaptıkları çıkarımlarda metin içerisinden direkt alıntılar yapmışlar ve çıkarımlarıyla ilgili eleştirel bir değerlendirme yapamamışlardır. Bazı öğrencilerin metinlerde yer alan bilgileri yanlış değerlendirdikleri, tarihsel anakronizm yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları açıklamaların tarihsel belgelere dayalı bir paragraf olmasından çok maddeli ve kısa ifadeler şeklinde olduğu da dikkat çeken bir diğer husus olmuştur. Bu çalışmada uygulayıcı öğrencilere herhangi bir açıklama yapmamıştır. Öğrenciler çalışma esnasında uygulayıcıya etkinlikle ilgili bazı açıklamalarda bulunmuşlardır. Etkinlik esnasındaki öğrenci söylemleri aşağıdaki gibidir:

Ö 3: Biz bunu nasıl yapacağız?

Ö 8: Kendi bildiklerimizi yazsak olur mu?

Ö 14: Cevap olarak metindeki yerlerin altını çizsem anlar mısınız?

Ö 16: Çok uzun bir çalışma

Ö 12: Sorulara "bence" ile başlayan cevaplar verebilir miyim?

Ö 6: Bazı sorulara aynı cevapları yazabilir miyim?

Ö 8: Kendi fikirlerimi de yazsam olur mu?

Ö 2: Metinleri okuyorum. Başta iyiydim ama çok zor metinler var. Okumaktan sıkıldım. Okuyamıyorum.

Ön uygulama uygulayıcı açısından oldukça zor geçmiştir. Öğrenci ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler etkinlikleri yapmakta zorlanmışlardır. Elde edilen verilerden bir eylem planı hazırlanmıştır. Ara etkinlikler sınıf içerisinde aktif bir şekilde uygulanarak öğrencilerin tarihsel empati becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Eylem planının en son aşamasında "Çaldıran Savaşı" etkinliği son uygulama olarak yapılmıştır. Uygulayıcı son uygulamada öğrencilere herhangi bir açıklamada bulunmamıştır.

Öğrencilerin “Çaldıran Savaşı” ile son uygulamaları hazırlanan rubrikle değerlendirilerek tarihsel empati becerileri kendi içerisinde sınıflandırılmıştır. Buradaki amaç öğrencilerin yapılan çalışma sonrasında tarihsel düşünme becerilerinde herhangi bir gelişmenin olup olmadığının tespit edilmesidir. Son uygulama sonucunda belirlenen öğrenci düzey aralıkları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerini Ölçen Son Uygulama Sonuçları

Düzy	Tarihsel Olay - Durum İle İlgili Yapılan Anlama ve Açıklamaların Tarihsel Empatiye Uygunluğu	Üslubunun Tarihsel Empatiye Uygunluğu	Belgelerin Değerlendirilmesinin Tarihsel Empatiye Uygunluğu
0			
1	Ö 16	Ö 16	Ö 16
2	Ö 14	Ö 14	Ö 14
3	Ö 2, Ö 7, Ö 6	Ö 7, Ö 8, Ö 9	Ö 2, Ö 7, Ö 6
4	Ö 5, Ö 10, Ö 15	Ö 1, Ö 2, Ö 5, Ö 6, Ö 10, Ö 11, Ö 15	Ö 5, Ö 10, Ö 15
5	Ö 1, Ö 3, Ö 4, Ö 8, Ö 9, Ö 11, Ö 12, Ö 13,	Ö 3, Ö 4, Ö 12, Ö 13,	Ö 1, Ö 3, Ö 4, Ö 8, Ö 9, Ö 11, Ö 12, Ö 13

Tablo 4.37’ye göre öğrencilerin tarihsel empati becerilerinde genel anlamda ön uygulamaya bir gelişme olduğu görülmüştür. Yapılan son uygulamada öğrencilerin sıfırcı düzey değerlendirme sonucu bulunmamıştır. Son uygulamada **tarihsel olay ya da durum hakkındaki açıklamaların tarihsel empati açısından uygunluğu** incelendiğinde 1 öğrencinin birinci düzeyde, 1 öğrencinin ikinci düzeyde, 2 öğrencinin ise üçüncü düzeyde, 4 öğrencinin dördüncü düzeyde, 8 öğrencinin beşinci düzeyde yer aldığı görülmektedir. Ön uygulamada öğrencilerin cevaplarındaki **üslubunun tarihsel empatiye uygunluğu** incelendiğinde 1 öğrencinin birinci düzeyde, 1 öğrencinin ikinci düzeyde, 3 öğrencinin üçüncü düzeyde, 6 öğrencinin dördüncü düzeyde, 5 öğrencinin de beşinci düzeyde bulunduğu fark edilmiştir. Çalışmada kullanılan etkinlik en son kısımda ise **belgelerin tarihsel empatiye uygun cevaplanmasıdır**. Bu değerlendirmede

1 öğrencinin birinci düzeyde olduğu, 1 öğrencinin ikinci düzeyde, 2 öğrencinin üçüncü düzeyde, 4 öğrencinin dördüncü düzeyde, 8 öğrencinin beşinci düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin genelinin son uygulamada verilen soruları tarihsel bağlama bağlı kalarak ve tarihsel metinlerden yararlanarak kendi cümleleriyle ifade ettikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler tarihsel olaya ya da duruma yönelik soruduğumuz soruları daha önceki çalışmalarda olduğu gibi maddeleştirerek, kısa anlatımlarla anlatmak yerine tarihsel empatiye uygun kendi yorumlarını da içeren paragraflar şeklinde ifade etmişlerdir. Yapılan son çalışma esnasında öğrenciler bireysel cevaplamaktansa tarihsel metinleri tartışarak değerlendirmenin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin tüm etkinlikler sonrası gelişimlerini ileri orta ve düşük düzey olarak sınıflandırdığımızda çalışmanın birçok öğrenciyi geliştirdiği tespit edilmiştir. öğrencilerin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düzeylerinde meydana gelen değişim durumlarının sınıflandırılmış hali aşağıdaki gibidir:²

İleri Düzey:

Bu düzeydeki öğrencileri iki şekilde sınıflandırmak mümkündür. Biri çalışmanın bütününde iyi bir performans sahibi olan ileri düzey öğrenciler diğeri ise çalışmanın başından sonuna kadar geçen süreçte iyi bir gelişim gösteren ileri düzey öğrenciler. Yapılan çalışmalarda Ö 1, Ö 4, Ö 13 ön ve son uygulamalarda yüksek performans sergileyen öğrencilerdir. Bu öğrenciler etkinliği başından itibaren verdikleri cevaplarla sınıf içerisinde en iyi performansı sergilemişlerdir.

Ö 13'ün performansı:

Devşirme sisteminin özellikleri üzerinden bu sistemin Padişah, Osmanlı devleti ve gayrimüslim halk üzerinde yarattığı etkiler nelerdir?

“Devşirme sistemi, Osmanlı Devleti’nde asker sayısını arttırmak ve daha ucuza asker yetiştirilmek için kullanılan bir sistemdir. Bu sistem sayesinde hem Hristiyan nüfus kontrol altına alınıyor ve Müslümanlaşıp, Türkleşiyor; hem de devletin asker ihtiyacı karşılanıyordu. Bu sistemde Hristiyan

² Verilen soru örneklerinin orijinal tam metinlerini görmek istiyorsanız: Devşirme Sistemi için bkz. Ek-4, Ankara Savaşı için bkz. Ek-7, Kardeş Katli için bkz. Ek-10, Çaldıran Savaşı için bkz. Ek-13

ailelerden alınan en yetenekli ve en iş görür alanlar alınıyor, türk ve Müslüman kültürüyle yetiştiriliyordu. Ancak çocukları devşirilen bazı Hristiyan aileler bu durumdan pek memnun kalmıyordu. Devşirilen her çocuk fiziki özelliklerine göre sarayda veya orduda görev alıyordu. Bu sayede saray işlerini yapacak insanlar bulunuyor ve sarayın güvenliği sağlanmış oluyordu. Ayrıca bu yöntem sayesinde devlet kadrosunda yer alacak önemli kişiler yetiştiriliyordu. Hristiyanlar arasında bu sistemi örnek alan ve onaylayıp menün olan insanlarda vardı. Örneğin Venedik elçisi Lorenzo Bernedo bu sistemi kendi ülkelerinde de uygulamak istiyordu.”

Timur ve Yıldırım Bayezid’in arasının açılmasının nedenleri nelerdi?

“İki hükümdarda aynı topraklar üzerinde hak iddia ediyordu. Timur’un elinden kaçan beyler Yıldırım’a sığınıyor ve Yıldırım da onları himayesi altına alıyordu. Timur’un hakimiyet sahasını Anadolu’ya çevirmesi Erzincan Emiri’nin Timur hakimiyetine bağlanması, iki hükümdar arasındaki hakaret içeren mektuplaşmalar, Timur’un Sivas’ı kuşatması iki hükümdarın arasını açmıştır.”

Fatih Sultan Mehmet’in saltanatı öncesinde yaşanan olaylardan yola çıkarak Fatih’in kardeş katli yasasını neden yaptığını nasıl anlayabiliriz?

“Taht kavgalarını önlemek, merkezi otoriteyi güçlendirmek, devletin devamlılığını sağlamak, padişah otoritesini korumak, halkın güvenliğini sağlamak, kardeş katlinin dine aykırı olduğunu savunanlara cevap vermek, tahta tek bir padişahın geçmesini sağlamak, devletin hanedanın ortak malı olduğu ifadesine karşı çıkarılmıştır.

Bu olay Fatih zamanında kanunlaştırılmıştır. Fatih bu olayı onaylamış ve Şeyhülislam’dan dini onay istemiştir. Bu onay dışarıdan gelen bu olayın yanlış olduğuyla ilgili olan baskıları yok edecek, tahtın başına geçen kesin şehzadeyi belirleyecekti. Bu sayede devletin sürekliliği ve kalıcılığı padişahın saltanatının uzunluğu artacaktı. Halkın, padişahın can ve mal güvenliği sağlanacaktı. Bu yasa çıkmalıydı, çünkü Fatih öncesine kadar bu

konuda yaşanan bir çok sorun vardı. Kimse tekrar böyle saltanat sorunları yaşamak istemezdi”

Şahkulu neden Anadolu’da büyük bir isyan hareketine girişti?

“ Şah İsmail’in Anadolu’da en sevilen adamıydı. Amacı Anadolu’daki siyasal birliği bozup alabildiği kadar toprak almaktı. Bu topraklar Şah’ın toprağı olmalıydı. Bayezid’in tahtan inmesi sonrası yaşanan taht kavgaları Osmanlı’da bir karışıklık yaratmıştı. bu gelişme Anadolu’nun Şah’ın olması için Şahkulu ona bunu denemek için bir kapı açmıştı”

Ö 13’ün ifadelerine baktığımızda öğrencinin cevaplarının tarihsel belgelerle bağlantılı ve objektif nitelikli olduğunu görmekteyiz. Öğrencinin kullandığı üslupta yapılan çalışmanın niteliğine uygundur. Etkinlikler esnasında bazı tarihi belgelerde çıkarımlarında değerlendirme eksikleri olan öğrencimiz yapılan çalışmalarda bu yönde desteklenmiştir. Ö 13 bu sınıflamada yapılan etkinlikten en keyif alan öğrenci olduğu da bilinmelidir.

Yapılan çalışmada Ö 3, Ö 8 ve Ö 9 rumuzlu öğrencilerin ön uygulamaları ve son uygulamaları arasındaki gelişme fark edilir niteliktedir. Bu sınıflandırmada yer alan Ö 8 ve Ö 9 etkinliklerden en çok keyif alan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin tarihsel bir metni değerlendirirken yaptıkları en önemli eksiklik kullandıkları ifadeleridir. Bu öğrencilerin tarihsel çıkarımlarında yer alan “faşist, paranoyak, velet, uyanık” gibi ifadeler öğrencilerin anakronizm, şimdıcilik (presentism) yaşadıklarını ve kişisel değerlendirmelerini tarihsel değerlendirmelere kattıklarını göstermektedir. Etkinlik sonunda da bu iki öğrencide bu durum her ne kadar azalmış olsa da verdikleri cevaplarda şimdıcilik (presentism) bulgularına rastlanmıştır. Çalışmanın bu kısmında etkinliğin başından bu yana gelişme göstermiş Ö 3’ün gelişim tablosuna yer verilecektir.

Ö 3’ün performansı:

Venedik elçisi neden devşirme sistemini örnek almak istemişti?

“Çünkü devşirme sistemi güçlü bir sistem”

Bulgar tarihçi Petrov’un devşirme sistemi hakkında ne düşünüyordu?

Bu düşünceye sahip olmasının nedenleri nelerdi?

“Bir asimilasyon politikası olduğunu düşünüyor,

İnsanların sömürüldüğünü iddia ediyor.”

Yıldırım Bayezid neden Timur’a karşı gelmemesi konusunda çevresindekilerce uyarılıyordu?

“Beyazid egosu yüzünden Timur’u yenemeyeceği gerçeğini göremiyordu.”

Fatih Sultan Mehmet’in saltanatı öncesinde yaşanan olaylardan yola çıkarak Fatih’in kardeş katli yasasını neden yaptığını nasıl anlayabiliriz?

Çünkü kardeş katlini devletin devamlılığı için gerekli görüyordu. Padişah için var olan tehditleri kaldırmanın en etkili yolunun bu olduğunu düşünüyordu. Ayrıca Mecelle’nin içerisinde yer alan büyük felaketleri önlemek için küçük felaketlerin yaratılabileceği fikri Fatih Sultan Mehmet tarafından kardeş katline uyarlanmıştır. Fatih’ten önce de pek çok padişahın kardeşleri yüzünden otoritesi ve tahtı tehlikeye girmiştir. Bu tarz olaylar sadece padişahı değil aynı zamanda devletin devamlılığını da tehdit etmekteydi. Şehzadelerin yarattığı bu iç karışıklıklar diğer devletlerin Osmanlı Devleti’ne saldırması için gerekli kargaşayı yaratıyordu. Fatih sultan Mehmet bunların farkında olan bir padişahı ve bunu önlemek için kardeş katlini yasallaştırdı.

Çaldıran Savaşı öncesinde alınan fetvada Şah İsmail için neler söylenmiştir? Neden?

“Şah İsmail’in haram olan şeyleri helal olduğunu iddia ettiğini, kendisini İslam dininin halifesi olduğunu ayrıca Hz. Ebubekir ve Hz Ömer’e sövdüğünü söylenmiştir. Fetvada bunların söylenmesinin sebebi Şah İsmail’in Osmanlı’nın otoritesini sarsması ve Yavuz Sultan Selim’in tahtında gözünün olmasıdır (halife Yavuz’dur). Şah İsmail Yavuz için çok tehlikeli biridir.”

Ö 3’ün uygulama sırasına göre yapılan etkinliklerde verdiği cevaplara bakıldığında öğrencide tarihsel düşünme ve tarihsel empati yönündeki gelişim açık bir şekilde görülmektedir. Ö 3 yapılan ilk etkinliklerde verdiği cevaplarda maddeleştirme ve kısa

cevapla verme şeklinde bir cevaplama sistemine sahiptir. Özellikle Ankara Savaşı ile ilgili tarihi karakter üzerinden sorulan soruda kullandığı “ego” kelimesi öğrencinin şimdilik (presentism) yaşadığının göstergesidir. Ö 3’ün son iki etkinliğindeki cevaplara baktığımızda cevap tarzının istendik yönde değiştiğini görmekteyiz. Ö 3 kendisine sorulan soruları tarihi bir metin şeklinde kaynaklara dayandırarak açık ve net bir dille ifade etmiştir. Daha öncesinde gözlemlediğimiz tarihsel değerlendirmelerindeki üslup hatalarının da tamamen kaybolduğu tespit edilmiştir. Ö 3 çalışmada istendik yönde gelişim göstermiştir.

Orta Düzey:

Bu düzeyde yer alan öğrenciler etkinliğin başında istenilen performansı sergileyemeyen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerle etkinliklerde yapılan çalışmalar sonucunda bir gelişme kaydedilmiştir. Ancak elde edilen gelişme orta düzeydedir. Bu sınıflamada yer alan öğrencilerin bu tarz yapılan uygulamalarla tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerileri açısından istenilen seviyeye gelebilecekleri bilinmelidir. Araştırmanın bu kısmında Ö 2’nin etkinliğin başından itibaren gerçekleştirdiği performans değerlendirilecektir.

Ö 2’nin performansı:

II. Murat’ın devşirme sistemini kanunlaştırmasının nedenleri neydi?

“Devşirmenin daha düzenli olması.”

Ö 2 hazırlanan ön uygulama etkinliğinde verilen 4 belgenin 5 sorusunu hiçbir şekilde cevaplamamıştır. Kendisine durum sorulduğunda sıkıldığını cevaplamak istemediğini söylemiştir.

Yıldırım Bayezid, Ahmet Celayir ve Kara Yusuf’u neden teslim etmedi?

“Çünkü bu iki hükümdarı öldürmek istemedi ve Timur’u sinir etti.”

Timur, Malkoç Bey’in serbest kalmasına neden izin verdi?

“Bayezid’i sinir etmek için.”

Ö 2'nin buradaki ifadelerine baktığımızda öğrencinin tüm sorularda birbirine benzer ifadelerle soruları cevaplamaya çalıştığı ve açıklamalarının belgeye dayalı objektif yorumlamalar olmadığı görülmektedir.

Fatih Sultan Mehmet'in saltanatı öncesinde yaşanan olaylardan yola çıkarak Fatih'in kardeş katli yasasını neden yaptığını nasıl anlayabiliriz?

Devletin devamlılığını sağlamak için, umumi zararı gidermek, hükümdarı otoritesinin bozulmasını engellemek, iç karışıklıkları ve devlet içi karışıklıkları önlemek ve devleti ayakta tutabilmek için yapmıştır. Çünkü bu yasa öncesinde yaşanan olaylar oldukça zarar vericidir”

Ö 2 bu hafta yapılan etkinliklerde hem sözel hem de yazılı olarak daha aktiftir. Bu soruya verdiği cevapta da görüldüğü üzere tarihsel metne balı objektif ve doğru çıkarımlarda bulunmuştur. Ancak çıkarımlarında eksiklikler bulunmaktadır. Ö 2 bu haftaki etkinliğindeki tüm belgeler istenilen düzeyde olmasa değerlendirmiştir.

Yavuz Sultan Selim, Şah İsmail hakkında ne düşünmektedir?

“Kötü niyetli, cahil, hırslı ve batıl inançları olan bir insan olduğunu düşünmektedir. Çünkü Anadolu içerisinde çok karışıklığa sebep olmuştur.”

Ünlü tarihçilerin Yavuz Sultan Selim Çaldıran öncesinde neden Anadolu'daki kızılbaşlara yönelik uygulamasıyla ilgili yaptıkları yorumlar hakkında ne söylenebilir?

“Uzunçarşılı Yavuz'un Anadolu faaliyetlerini doğru bir karar olarak nitelendirmiştir. Tarihçi Hammer ise alınan kararın adil olmadığı görüşündedir.”

Ö 2'nin son uygulamada verdiği cevaplara bakıldığında metne bağlı çıkarımlar yapabildiği ancak tarihsel süreçleri değerlendirmede eksiklerinin olduğunu görmekteyiz. Ö 2'nin kullandığı üslup etkinliğe uygun bulunmuştur. Ö 2'nin bu konuda istenilen düzeye gelebilmesi için bu tarz etkinliklere ihtiyacı bulunmaktadır. Birkaç çalışma sonucunda öğrencinin, istenilen düzeye gelebileceği düşünülmektedir.

Düşük Düzey:

Bu düzeyde iki öğrenci bulunmaktadır. Ö 14 ve Ö 16 rumuzlu öğrenciler akademik anlamda bu derste iyi performans sergileyen ancak etkinliklere katılmayı tercih etmeyen öğrencilerdir. Özellikle yazmayı sevmeyen bu öğrencilerin sınıf içi sözel performansları yazılı performanslarına göre oldukça iyidir.

Ö 16'nın performansı:

Bulgar tarihçi Petrov'un devşirme sistemi hakkında ne düşünüyordu?

Bu düşünceye sahip olmasının nedenleri nelerdi?

“Bir asimilasyon politikası olduğunu düşünüyor”

Yıldırım Bayezid'in savaşı kaybetmesinin nedenleri nelerdi?

“Osmanlı'nın stratejik olarak zayıf olması.”

Fatih Sultan Mehmet'in saltanatı öncesinde yaşanan olaylardan yola çıkarak Fatih'in kardeş katli yasasını neden yaptığını nasıl anlayabiliriz?

“Devleti ayakta tutmak.”

Yavuz Sultan Selim Şah İsmail hakkında ne düşünmektedir?

“ Rezil ve namert birisi olduğunu düşünüyor.”

Ö 16 rumuzlu öğrenci çalışmanın en başından beri etkinliklere katılmakta zorluk yaratmış ve bu durum son uygulamada da değişmemiştir. Öğrenci çalışmaların tamamında tarihsel metinleri okumak veya cevaplarını yazmak istememiş ve çalışmaların tamamına karşı isteksiz bir tutum sergilemiştir. Ö 16 'nın çalışma totalinde gösterdiği performansın düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ö 14'ün performansı:

Devşirilen çocuklar neden Osmanlı Devleti'nin yönetim ve askeri kadrosunda yer alıyordu?

“Bilmiyorum”

Timur, Yıldırım'ı bir uç beyi olarak gördüğünü nasıl anlarsınız?

“Timur'a aynı dindenmiş gibi davranmıyor.”

Bizans İmparatoru Şehzade Orhan'ı padişah olması konusunda neden desteklemiştir?

“Hanedan mensubu”

Yavuz Sultan Selim Şah İsmail hakkında ne düşünmektedir?

“Rezil ve gavur olduğunu”

Ö 14 rumuzlu öğrenci çalışmanın balında iyi bir performans sergilerken son etkinliklere doğru çalışmalardan uzaklaşmaya başlamış ve bu durum son uygulamada da değişmemiştir. Öğrenci akademik anlamda iyi bir performansa sahiptir. Ancak yapılan çalışma ve özellikle yazı yazma süreci öğrenciyi oldukça çalışmadan uzaklaştıran etkenlerdendir. Bu öğrenci ile çalışma hususunda etkinlikler sonrasında birebir görüşmeler de yapılmıştır. Ancak öğrenci çalışmalara katılmak istemediği ve konunun hiç ilgisini çekmediğini ifade etmiştir. Etkinlik kağıtların da soruların bir çoğu cevapsızdır. Cevapladıkları da yukarıdaki örneklerde olduğu gibi ya tarihsel metne dayalı kısa bir cevaplı ya da kişisel yorum içeren bir şekle sahiptir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde tarihsel empati ile ilgili yapılan araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar yazınla ilişkilendirilip tartışılmıştır. Araştırmanın tamamından elde edilen verilerden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapılmış ve konuya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Tarihsel Empatiye Dayalı Etkinliklerin Gerçekleştirilme Düzeyleri

7. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan araştırma bulgularına göre tarihsel empati ile ilgili hazırlanan etkinlikler öğrencilerin tarihe olan merakını arttırmış ve öğrencilerin tarih konularına olan ilgilerini arttırmıştır. Öğrenciler yapılan çalışmalara etkin bir şekilde katılmıştır. Öğrenci katılımları ve etkinlik sonuçlarına bakıldığında yapılan araştırmanın amacına ulaştığını göstermektedir. En son yapılan etkinlik sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin önemli bir bölümünün tarihi bir olayla ilgili verilen belgeleri dönem koşullarına göre değerlendirebildikleri, konuyu anladıkları, tarihi olayı dönem içerisindeki farklı bakış açılarıyla değerlendirebildikleri görülmüştür. Buda öğrencilerin bir çoğunun tarihsel empati yapabildikleri görülmüştür. Tarihi bir olaya karşı merak duygusuna sahip olmama, tarihi olayları değerlendirmek istememe veya tarihi olayları değerlendirirken günümüz şartlarını göz önünde bulundurma gibi tarihsel empatiye uygun olmayan cevapları veren öğrenci sayısının daha az olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular 13-14 yaş aralığındaki öğrencilerin tarihi konularını orijinal belgelerden yola çıkarak değerlendirebildiklerini yani bu yaş grubundaki çocuklarında tarihsel empati yapabildiklerini göstermiştir. Araştırma aşamalı bir şekilde gerçekleştirildiği için etkinliklerdeki öğrenci cevaplarına bakıldığında da bu durum açıkça görülmektedir. Özellikle ön uygulama son uygulama sonuçlarına bakıldığında son uygulamada öğrencilerin değerlendirmeleri, kurdukları cümleler, tarihsel belgelerle ilgili yaptıkları sınıf içi tartışmaları ve tarihsel belgelerle ilgili değerlendirmeleri bu durumun kanıtıdır.

5.1.2.Tarihsel Empatiye Dayalı Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşleri

Tarihsel empati üzerine yapılan araştırmada öğrencilerin yapılan etkinliklere karşı görüşleri değişkenlik göstermektedir. Önemli kısmının etkinliklerle ilgili olumlu bir tutum içerisine girdiği çalışmada yorulan ve etkinliklere karşı eleştirel tutum sergileyen öğrencilerde mevcuttur. Bu başlık için araştırma esnasında elde edilen bulgulara bakıldığında öğrenciler tarihsel empatinin tarih konularına olan ilgiyi arttıracak, verilen belgelerin tarihin bizzat kendisine ait olmasının ve o dönem insanların söylemlerinin yapılan uygulamaları daha anlaşılır kıldığı ifade edilmiştir. Hatta tarihsel empatiye olumlu görüşe sahip olan öğrencilerin ifadelerinde ders kitaplarındaki tarihinde bu şekilde anlatılması şeklindedir. Öğrenciler bu çalışma sonrasında tarihsel empatiye yapılan tarih öğretiminin ders kitaplarından farklı olduğunu, bu etkinliklerde birden farklı bakış açısıyla durumu değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Araştırma günümüz öğrencilerinin tarihi tek taraflı değil birden farklı bakış açısıyla değerlendirebilen, sorgulayan ve doğru eleştirme becerisini edinebilecek bir yapıda olduklarını göstermiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında ön uygulamadan son uygulamaya kadar geçen etkinliklerde iki öğrenci üzerinde istenilen ilerleme kaydedilememiştir. Bu öğrencilerin sözel performansı yazı performansından oldukça yüksektir. Bu durumun en önemli sebebi ise bu öğrencilerin okumak ve sonrasında konuyla ilgili değerlendirmelerini yazmak istememeleridir. Bu bulgu sadece bu öğrencilere özel bir eleştiri de değildir. Öğrencilerin önemli bir kısmı konuşup tartışarak belgeleri değerlendirmeyi tercih etmişler çoğu öğrenci yazmak istememiştir. Bu konuda uygulayıcı etkinlikler esnasında öğrencilerin cevaplarını not etmeleri hususunda kısa hatırlatmalarda bulunmuştur. Elde edilen bulgu günümüz öğrencilerinin klasik eğitim uygulamalarından uzak olduğunu göstermiştir.

Tarih öğreniminde kullanılması gerektiği düşünülen bu araştırma sonunda öğrencilerin önemli bir kısmının tarihsel empati ile ilgili olumlu görüşe sahip olduğu anlaşılmıştır. Etkinlikler esnasında öğrencilerin tarihsel bir olayı objektif değerlendirebildikleri, bu değerlendirmeyi yaparken de kendisinin birinin yerine koymadan sadece dışarıda bir göz olarak yapabildikleri fark edilmiştir. Yaptıkları açıklamalarda açık ve net bir dil kullanan öğrencilerin ön uygulamada kullandıkları yanlış ifadelerin yok denecek kadar az olduğu görülmüştür.

5.1.3. Uygulanan Tarihsel Empati Etkinliklerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Araştırmamızda tarihsel empati ile öğrencilerin hem tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hem de öğrenilmesi zor olan tarihi olay ya da konuların kalıcılığını sağlamayı hedeflemiştik. Araştırmanın bu konudaki bulgularına baktığımızda tarihsel empatinin öğrencilerde konuların öğrenilmesini ve tarihin ezberden çıktığını ortaya koymuştur. Öğrenciler her etkinlik öncesinde verilen tarihsel bağlamla tarihi olayın neden sonuç ilişkisini çözmüş hem de akılda kalması zor olan kronoloji olay sırasını anlayabilmiştir. Tarihsel bağlam sonrası verilen etkinliklerle olayların detaylarını ve çok boyutlu etkilerini değerlendiren öğrenciler konuları ezberlemektense anlayarak sorgulayarak öğrenmeyi başarmışlardır. Bu değerlendirmeler etkinlikler sonrasında yapılan akademik değerlendirme etkinliğinde de kendisini göstermiştir.

Araştırmanın bu kısmında sorulan sorulara verilen cevaplarda çalışmalardan edinilen bilgiler göze çarpmaktadır. Ayrıca yine bu kısımdaki öğrenci ifadelerinde ezber ve sübjektif yargılar yerine tarihsel metinler üzerinden yapılan objektif değerlendirmeler dikkati çekmektedir. Tarihsel empati ile ilgili etkinliklerden elde edilen veriler bu çalışmaların öğrencilerin akademik durumlarını ve öğrenmelerini olumlu etkilemiştir.

Araştırmanın tamamında olduğu gibi etkinliklerin bu kısmında da iki öğrenciden istenilen yazılı performans elde edilememiştir. Araştırmadaki bu öğrenciler yazmak istemedikleri için sorularda eksik ifadeler kullanmışlardır.

5.2. Tartışma

Araştırma 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatinin kullanılmasına yöneliktir. Araştırmada kullanılan desen itibarıyla öğrencilerde tarihsel empatinin gelişimi aşamalı şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce tarihsel empati ile ilgili karşılaşılan ilk zorluk etkinliklerin tasarlanması aşamasında gerçekleşmiştir. Etkinliklerde kullanılacak birincil kaynaklara ulaşılmasında zorlanılmıştır. Ulaşılan kaynakların günümüz Türkçesine uymayı ve öğrencilerin bu tarihsel metinleri anlamamalarına neden olacağından tarihsel metinlerde orijinalliği bozulmadan kişisel yorumlara yer verilmeden dilde sadeleştirmeler yapılmıştır. Bu durum araştırmanın süresini oldukça uzatmıştır. Oysaki tarihin öğrenciler tarafından öğrenilmesindeki temel etkenlerden biri kaynak kullanımıdır. Seixas, bu konuyla ilgili yaptığı çalışmada

tarihin öğrenilmesi için öğrencilerin geçmiş ve bugün arasındaki bağı kurabilmelerinin önemine değinmiştir. Bu bağı kurulması için de birincil kaynakların önemine değinen araştırmacı tarihin birincil kaynaklardan öğrenilebileceğini savunmuştur (Seixas, 2018, 249). Watts 1972 yılında yaptığı çalışmada geçmişte yetişkinler tarafından yapılan bireylerin eylemlerinin anlatıldığı ve bu eylem sonucunda bir milletin hatta dünyanın geçmişinin aktarıldığı tarih biliminin çocuklar tarafından anlaşılması mümkün olmayacağını ileri sürmüştür. Bu çalışma sonrasinda çok da kabul edemeyeceğimiz bu görüşe şu şekilde cevap verebiliriz. Geçmişin objektifliğinden ve olayların ana hattından sıyrılmadan tüm gerçekliğiyle I. elden kaynaklarla anlatılan bir tarihin çocuklar tarafından anlaşılabilmesi mümkündür. Özellikle çocuğun gelişim düzeyine uygun çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş bir tarih eğitimiyle öğrencide geçmişe karşı bir merak ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilme becerisi hatta bu olayların günümüzle bağlantısı rahatlıkla kurdurulabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken ana hususlar hazırlanan programın tarih biliminin gerçekliğinden uzaklaşmadan çocuğun gelişim düzeyine uygun ve bir bütünlük içerisinde olmasıdır. Özbaş (2014, s.752), tarih öğretiminde mutlaka tarihsel kaynakların kullanılması gerektiğini savunmuş ve kullanılacak tarihsel kaynakların dilinin anlaşılır olması için sadeleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Fakat araştırma öncesi ön hazırlıklarda en çok zorlanılan nokta seçilen konularla ilgili kaynaklara ulaşmak ve bu kaynakların sadeleştirilmesi olmuştur. Yılmaz (2011, s.22), bu sorunu “Tarihsel empatinin uygulanmasında yaşanan en önemli sorun öğretmenlerin etkinlik düzenleyecek kanıt bulmakta zorlanmalarıdır” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmada tarihsel empatiyi tarih öğretiminde kullanan bazı ülkelerde tarihi kaynaklara ulaşmanın zor olmadığı fark edilmiştir. Foster (1999) araştırmasında tarihsel empatinin sınıf içerisindeki uygulamasını açıklanmıştır. Foster öğrencilere tarihsel bağlamı vermiş sonrasında öğrencileri gruplara ayırarak kaynaklara öğrencilerin ulaşmasını istemiştir. Öğrenciler kendilerine verilen yönergeler doğrultusunda gazete kupürleri, dergiler ve çeşitli kaynaklardan veriler elde etmişler, bu kaynaklardaki tarihsel kanıtları sınıf içerisinde tartışmışlardır Bu araştırmanın bir benzeri tez çalışması için öğrencilere yaptırılmak istendiğinde öğrenciler ilk denemelerinde belgelere ulaşamamışlardır. Sonrasında ise araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirme ile birkaç kaynağa ulaşmışlardır. Ancak ulaşılan kaynaklar dil olarak ağır ve yeterli değildir. Bu

durum iki şeyi karşımıza çıkartmaktadır. Bunlardan birincisi ülkemizde tarihsel empati ile ilgili bir çalışma yapıldığında kaynaklara ulaşılması zordur. İkincisi ise verdiğimiz eğitim sisteminde yetiştirdiğimiz öğrencilerin bilimsel araştırma yapma becerisine ve isteğine yeteri kadar sahip olamamaları durumudur.

Safran (2016, s.19), ülkemizde tarih öğretiminde ülkemizi yurt dışıyla karşılaştırıldığımızda ülkemizde tarihsel bilginin ve kültürün aktarımının şeklinde bir tarih öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan programın etkin yurttaşlık, üst düzey tarihsel düşünme becerisi, bilimsellik gibi temel amaçlardan uzak bir tarih öğretimi söz konusudur. O zaman ülkemizde tarih öğretiminde önemli olan bilginin aktarılmasıdır. Bu aktarımda öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek tarihi seven ve anlayan bireyler yetiştirmek esas alınmamaktadır. Yoğun bir tarih programı içerisinde öğrenciler bu dersi ezber bir ders olarak görmektedirler. Yapılan araştırmanın ilk aşamasında da öğrencilerin tarih öğrenmekte zorlandıklarını verilen tarihi metinleri tarihsel düşünme becerileri kapsamında değerlendiremedikleri görülmüştür. Uygulamanın bu kısmında öğrenciler metinlerin içerisindeki bilgilerden değerlendirme yapamamışlardır. Sonrasındaki süreçte tarihsel empatinin nasıl yapılacağının öğrencilere gösterilmesiyle öğrenciler tarihsel metinleri okumak onlara ilginç gelmiş ve bu metinlerdeki bilgilerden tarihi çıkarımlar yapmışlardır.

2018 Sosyal bilgiler öğretim programında tarih öğrenen öğrencilerin bazı becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu becerilerin başında zaman ve kronoloji algısı, kanıt kullanması, zaman ve kronoloji algısı, empati kurabilmesi, değişim ve sürekliliği fark etmesi gelmektedir (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018, S.9). Yapılan tez çalışması verilen tüm bu becerileri öğrencilere kazandırabilecek niteliktedir. Nitekim çalışma sonrası öğrencilerin bu kazanımlara ulaşabildiği görülmüştür. Bu kısımda iki eleştiri yapılabilir bunlardan birincisi programın hedeflediği becerilerin var olan sistemde ne kadar kazandırılabilirdi? İkincisi ise öğrencilerin yaş seviyelerinin bu becerileri kazanmalarında yeterli olup olmadığıdır. İlk soruyla başlayalım. Yapılan uygulama göstermiştir ki var olan öğretim programının işleyişi istenilen becerileri öğrencilere kazandırmakta yeterli değildir. Çünkü araştırmanın yapıldığı öğrenciler 7. sınıf öğrencisidir. 13 yaşında olan bu öğrencilerin öğrenme potansiyelleri yüksektir. Derse karşı ilgileri azdır ancak yapılan okul içi ya da ulusal sınavlarda çok yüksek başarı göstermektedirler. Bu özelliklere sahip öğrencilerin araştırma esnasında yapılan

etkinliklerde tarihsel çıkarım yapamamaları bizlerde bir soru işareti oluşturmaktadır. Araştırma esnasındaki öğrenci söylemleri de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Diğer soruyu cevaplandırarak olursak öğrencilerin yaş seviyelerinin bu becerileri kazanmalarında yeterli olduğu düşünülmektedir. Dilek ve Ata (2016) tarih öğretiminde Piaget'in bilişsel kuramından bahsederken soyut işlemler evresine ulaşmamış bireylerin tarih öğrenemeyeceğine işaret etmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler Piaget'in kuramına göre soyut işlemler evresinin başındadır. Ancak bu öğrenciler bu yaşa gelene kadar ki süreçte belli tarihsel donanıma sahiptirler. Belli bir potansiyeli olan bu öğrenciler yapılan çalışmanın başlangıcında tarihsel çıkarım yapmakta zorlanmışlardır. Bu durumu öğrencilerin yaş seviyeleriyle de ilgili olabilir. Ancak buradaki temel faktörün yaştan ziyade öğrencilerin tarihsel empati ile tarih öğretimini ilk defa karşılaşmış olmaları olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğrenciler tarihsel empatinin nasıl yapıldığını anladıktan sonra bu şekil bir sorun yaşamamışlardır. Yılmaz'ın (2011) “Tarih öğretiminde çocuğun içinde bulunduğu yaş dönemine uygun şekilde tasarlanacak bir öğretim materyali öğrencinin tarih öğrenmesini sağlayacaktır” (Yılmaz, 2011, s.25). şeklindeki ifadesi tarih öğretiminin öğrencinin seviyesine uygun tasarlandığında yapılabileceği yönündedir. Bu bakımda araştırma Yılmaz'ın söylemleriyle paralellik göstermektedir.

Tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini olumlu anlamada etkilediği ilgili literatürde çeşitli çalışmalarla dile getirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, tarihsel empatiye yönelik yapılan etkinlikler öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmekte anlamlı bir etkiye sahiptir. Yılmaz (2011) yaptığı araştırmada tarihsel empatinin tarihi olayların farklı bakış açılarıyla değerlendirmeyi ve tarihsel düşünme becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Kızılay ve Doğan'ın (2014) araştırmalarındaki açıklamalarda bu yöndedir. Doğan (2016) çalışmasında tarihsel kanıtların kullanılarak tarihin öğretilmesinin öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Sonuç olarak tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik elde edilen bulguların literatürdeki araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Tarihsel empati kişilerin tarihi olayın geçtiği zamanın koşullarını tarihsel bağlam çerçevesinde değerlendirip tarihsel değerlendirmeler yapabilmesidir. Bu nedenle burada tarihsel empatinin kişinin kendisini tarihsel bir karakter ya da o döneme ait bir nesne

yerine koymak olmadığı anlaşılmalıdır. Foster (1999) ve Yılmaz (2001) araştırmalarında tarihsel empatiye yönelik aynı açıklamalara yer vermişlerdir. Bu hususta yapılan literatür incelemesinde Çalışkan'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatinin Kullanılmasına Yönelik Örnek Bir Uygulama: Sefer Günlükleri" (2008) isimli tarihsel empati çalışmasında öğrencilerin kendilerini Yavuz Sultan Selim'in Mısır Sefer'inde savaşı bir asker yerine koyup yaşanan savaşı değerlendirmeleri istenmiştir. Ancak öğrencilerin günümüz koşullarıyla geçmiş döneme yönelik böyle bir açıklamada bulunmalarının tarih öğretimi adına doğru sonuçlar doğurmayacağı düşünülmektedir. Nitekim çalışmadan elde edilen bulgulara öğrencilerin döneme yönelik eksik, hatalı ve özel ifadeler kullandıkları görülmüştür. Örneğin "*Savaşı kazanacağımıza inanıyorum. Arkadaşlarımı teselli etmeye çalışıyorum. Onlar aileleri ve ölebilecekleri için çok endişeleniyorlar.*" ifadesi tarihsel empatinin amacına hizmet etmemektedir. Öğrenci burada kendi öznel düşüncelerini ortaya koymuştur. Bu seferde savaşı askerler böyle bir duygu veya olay yaşamışlar mıdır, yoksa yaşamamışlar mıdır? Ayrıca tarihsel empatide temel amaç öğrencilerin tarihi neden sonuç ilişkisi içerisinde tarihsel bağlama uygun anlayabilmeleridir. Yine öğrencinin "*Mercidabık ve Ridaniye'de savaştık, az kalsın ölüyordum. Ahmet Emmi arkamdan kılıç sallayan adamı indirdi.*" şeklindeki ifadesinin öğrencinin kendisine verilen belgelerden yola çıkarak hayal gücü ile yaptığı bir açıklama olduğu düşünülmektedir. Çünkü buradaki Ahmet isimli karakterin varlığı, askerin ölüm tehlikesi yaşaması tamamen öğrencinin hayal ürünüdür. Çalışkan'ın araştırmadaki ifadelerde günümüz değerleriyle geçmişin yorumlandığı aşikardır. Aynı durum Şeker'in (2010) araştırmasında da mevcuttur. Şeker göç kavramını ele aldığı araştırmasında öğrencilerin kendilerini göç eden bir mülteci yerine koymalarını istemiştir. Altıkulaç ve Gökkaya'da (2014), yaptıkları tarihsel empati çalışmasında öğrencilerin kendilerini tarihte yaşamış karakterler yerine koymaları istenmiştir. Oysaki tarihsel empatide en çok dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de öğrencilerin var olan tarihin dışına çıkmamasıdır. Bu şekilde yapılacak bir tarihsel empati çalışması öğrencileri tarihin gerçeklerinden uzaklaştırabilir. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi öğrenciler bu tarz etkinliklerde anakronizm ve şimdıcilik (presentism) gibi tarihsel yanılgılara düşebilir ki bu tarih öğretiminde hiç istenmeyen bir durumdur. Yılmaz ve Koca (2012), araştırmalarında tarihsel empatinin doğru uygulanmasında öğretmenlerin rolüne değinmişlerdir. Nitekim

çalışma sonunda öğretmenlerin tarihsel empati konusundaki algılarının düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada tarihsel empatinin uygulanma şekline oldukça dikkat edilmiştir. Belirlenen her bir tarihi olay farklı bakış açılarıyla orijinal belgelerle sunulmuş ve belgeler üzerinden sorulacak soruların öğrencileri kişisel görüşlere yönlendirmemesine dikkat edilmiştir. Bu şekilde öğrencinin tarihi bir olayı objektif bir şekilde değerlendirmeleri hedeflenmiştir. Araştırma için hazırlanan etkinlikler ve son uygulamadan elde edilen bulgular araştırmanın tarihsel empatinin uygulanışıyla ilgili yapılan literatür taramasıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular tarihsel empati ile işlenen konuların daha rahat öğrenildiğini de göstermiştir. Nitekim Aysal 2002 yılında yaptığı araştırmasında da benzer bir durum yaşanmış yapılan tarihsel empati çalışması öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etki yaratmıştır.

Araştırmanın bütününe bakıldığında tarihsel empatiye dayalı tarih öğretiminin öğrencilere birçok katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler tarih karakterlerin söylemlerinden yola çıkarak yaşanan tarihi olayların nedenlerini anlamaya çalışmışlardır. Yine yapılan araştırmada öğrencilerin tarihi objektif dönem koşullarına göre değerlendirebildikleri görülmüştür. Bunun dışında çalışmada öğrencilerin tarihsel bir metni doğru okuma ve sonrasında bu metinden anladıklarını doğru ifade edebilme becerileri de gelişmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin ifadelerinde kişisel yargılarla tarihi olayları açıklama ve açıklamalarında günümüz bakış açısına yer verme hususunda önemli bir azalma olduğu görülmüştür. tarihe olan ilgiyi arttırdığı bulgularla ortaya konulan bu çalışmanın uygun etkinliklerle her yaşa uygulanabileceği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulgular kısmından elde edilen veriler üzerinden yapılan öneriler uygulayıcılar ve sosyal bilgiler öğretim programına olmak üzere iki başlık altında açıklanacaktır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada öğrencilerin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerileri geliştirilmek istenmiştir. Bu becerileri geliştirmek adına birçok etkinlik

tasarlanmıştır. Etkinliklerle yapılan uygulamalar sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı yapılan uygulamaların tarih öğrenimini kolaylaştırdığı, unutmayı zorlaştırdığı, öğrencinin derse karşı motivasyonunu arttırdığı ifade etmişlerdir. Bu sebeple tarihsel empati ya da tarihsel düşünme becerilerini geliştirilebilecek etkinliklere ihtiyaç vardır. Çünkü öğrencilerin tarihsel empati veya tarihi düşünme becerilerini ölçebilecek çalışmaların sayıları yok denecek kadar azdır.

- Araştırma öğrencilerin tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerinde olumlu bir değişiklik meydana getirmiştir. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri için tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerinden yararlanabilirler.
- Tarihsel empati ve tarihsel düşünme becerilerine yönelik uygulamalar yeterince kullanılmamaktadır. Çalışmada öğrenciler de yapılan uygulamayı ilk defa yaptıklarını ama tarih derslerinin bu şekilde işlenmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu tarz etkinliklerin hazırlanma sürecinin zorluğu ve uygulamada yaşanan bazı durumlar sebebiyle Bu eksikliğin giderilmesi için tarihsel empati ile ilgili etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması sosyal bilgiler öğretmenlerine seminer dönemlerinde öğretilbilir ve hizmet-içi eğitim kurslarıyla öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerileri artırılabilir.
- Yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından bir süre sonra yorucu ve uzun geldi. Bu sebeple uygulayıcılar etkinlikleri uygularken bu tarz etkinlikleri üst üste uygulamak yerine doğru konu seçimiyle belirli aralıklarda yapmalıdır. Zira uygulayıcılar burada zamanda dikkat etmelidir. Bu sebeple etkinlikleri belirli bir plan dahilinde yürütmek önemlidir.
- Araştırmada kullanılan kaynaklar öğrenciler için oldukça dikkat çekici olmuştur. Öğrenci söylemlerine göre en çok dikkat çeken kaynak türü birincil el kaynaklardır. Tekniğin temel prensibi sebebiyle seçilen birincil el kaynaklarda mutlaka özüne dokunmadan sadeleştirme yoluna gidilmelidir. Bu araştırmada Osmanlı metinlerinde sadeleştirme yapıldığı halde öğrencilerin kavramakta zorlandıkları kelimeler olmuştur.
- Araştırma esnasında öğrencilerinden gelen dönütlerden biride verilen kaynakların objektif olması hususudur. Öğrenciler tarih derslerinde kalıplaşmış

bilgilerin verilmesinin sıkıcılığından bahsetmişlerdir. Bu nedenle uygulayıcılar yapacakları etkinliklerde kullanacakları kaynaklarda çok farklı bakış açılarını ele alan kaynaklar kullanmaya dikkat etmelidir.

- Uygulama esnasında öğrenciler bazen geçmiş bugünün koşullarında değerlendirmişler tarih öğretiminde sıkça karşılaşılan uygulamada anakronizm ve şimdıcilik (presentism) durumları yaşanmıştır. Öğrencilerin tarih öğretiminde istenilen hedefe ulaşabilmesi için uygulayıcıların bu gibi durumlarda öğrenciye kılavuzluk etmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Tarihsel empati dünyada bizden çok daha önce uygulanmaya başlamıştır. Yurt dışında tarihsel empatinin sınıflardaki kullanışı ile ilgili birçok örnek mevcuttur. Araştırmacılar bu örneklerden de yararlanarak araştırmalarını yürütmeli ve bu alandaki doğru uygulama sayısını arttırmalıdır. Nitekim ülkemizde yapılan tarihsel empati uygulamaları incelendiğinde aslı ile yapılan çalışmalar arasında büyük farklar vardır. Bu şekilde yapılacak çalışmalar tarihsel empatinin tarih öğretiminde amacına uygun şekilde kullanımını sağlayacaktır.
- Ülkemizde yeni tarih derslerinde ya da konularında kullanılan tarihsel empati ile ilgili akademik çalışmaların çok fazla olmadığı görülmüştür. Bu sebepten alana ışık tutması açısından araştırmacıların bu konuda çalışmalara yoğunlaşması bu eksikliği kapatacaktır.
- Tarihsel empatinin üniversitelerin ilgili alanlarında detaylı bir şekilde işlenmesi ve öğretmenlerin araştırmacıların deneyimlerinden yararlanarak doğru yetiştirilmesi; bu alandaki uygulayıcı sayısını arttıracak ve uygulama esnasındaki sıkıntıları azaltacaktır. Ayrıca araştırmacılar tarafından yapılacak bu çalışma öğrencilerin tarih ve tarih öğrenimi üzerindeki bakış açılarını olumlu yönde değiştirecektir.
- Tarih ve tarih öğretimine yönelik bir çok akademik kaynak bulunurken tarihsel empati alanında ülkemizde yazılan sadece bu konuya yönelik bir kitap çalışması bulunmamaktadır. Bu sebepten bu alandaki kaynak eksikliğinin araştırmacılar tarafından giderilmesi uygulayıcılara diğer araştırmacılar ışık tutacaktır.

5.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yönelik Öneriler

- Yapılan çalışmada öğrenciler ders kitaplarında öğrendikleri tarih konularının sıkıcılığına değinmişlerdir. Bu çalışmada kullanılan metinlerin ders kitaplarında da olmasını istemişlerdir. Bu sebeple ders kitaplarında yapılan tarih öğretiminde tarihsel metinlere çeşitli kaynak türlerine yer verilmelidir. Ders kitaplarında bu tarz etkinlikler yok denecek kadar azdır. Ülkemiz ders kitaplarında tarih öğretiminde geleneksel ve ulusalcı tarih bırakılmalı, yerine eleştirel, düşündüren, sorgulayıcı tarihi destekleyen tarihsel empati çalışmalarına yer verilmelidir.
- Bu uygulama öğrencilerin kalıplaşmış, yoruma kapalı, milli kültür ve milli değerlere bağlı vatandaş yetiştiriminde öğrenciye hitap etmediğini göstermiştir. Öğrenciler uygulamalarda yaşanan tarihi olayla ilgili karşıt düşüncelerin varlığının tarihe olan ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretimi altında yapılacak tarih öğretiminde bu hususa dikkat edilmelidir.
- Gerek uygulamada gerekse yapılan araştırmalarda tarihsel empatiye yönelik yapılacak bir tarih öğretiminde en gerekli olan nokta birincil ya da ikincil el kaynaklara ulaşmakta zorlanma durumudur. Bu hususta öğrencilerin bu derse ilgilerini arttırmak için öğrencilere sene başında sunulan seçmeli ders içeriklerine Osmanlıca dersi ya da tarihi belge incelenmesine yönelik bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H. (2014). Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi Ve Türkiye’deki Yeri. (Ed. Turan, Sünbül ve Akdağ), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Akman, M. (1995). Osmanlı Hukukunda Kardeş Katli Meselesi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Aksun, Z., N.(1980).Osmanlı Tarihi Osmanlı Devleti’nin Tahlili. Tenkidli Siyasi Tarihi, İstanbul.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de Tarih Eğitimi, (Ed. Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara, Harf Yayıncılık.
- Akşin, S. (1997). Türkiye Tarihi 2 - Osmanlı Devleti 1300-1600,Cem Yayınevi.
- Aktın, K. (2016). Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının Öğretimi. (Ed. Dilek), *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Altıkulaç, A. ve Gökkaya, A. K. (2014). Tarih Öğretiminde Hatıratların Kullanımının Tarihsel Empati Becerisine Etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(1), 21-35.
- Altun, A. (2016). Tarih Mekanlarına Yönelik Bir İnceleme: Fen-Edebiyat Fakültesi (AİBÜ) Tarih Bölümü Öğrencilerinin Tarihe Dair Merakları. *Turkish History Education Journal*, 5 (2), 390-436.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget Ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, (6).
- Aysal, A. (2012). İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatiye Dayalı Rol Oynama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Barışeri, N. (2013). Araştırma Yaklaşım Ve Yöntemleri: Müzik Eğitiminde Uygulamalı Araştırmalar. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Berberoğlu, O., E. (2015). Sosyal Bilimlerde Tarihsel Empati Ve Bakış Açısı Kazanma. *Turkish History Education Journal*, 4 (1), 216-226.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Konya, Eğitim Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri.(10. Baskı), Ankara, Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara, Siyasal Kitapevi.

- Cooper, H. (2016). Kanıta Dayalı Tarihsel Kurgu Yazma. (Ed. Dilek), *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Çabuk, V. (1999). Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi. Cilt 4, S. 43-46, İstanbul.
- Çalışkan, H. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatinin Kullanılmasına Yönelik Örnek Bir Uygulama: Seferi Günlükleri. *Proceedings Of International Conference On Educational Science ICES'08*, (1), 478-482.
- Çalışkan, H. ve Demir, B. (2019). Ergenlerde Tarihsel Empati Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Turkish History Education Journal*, 8 (1), 129-149.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet İn İlk Yıllarında Tarih Öğretimi. Ankara Üniversitesi *Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 8(29).
- Davis, O. L., Jr, Yeager, E. A. ve Foster, S. J. (Eds.). (2001), *Historical Empathy And Perspective Taking İn The Social Studies*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Demir, M. (2016). İvo Andrić'in Drina Köprüsü Adlı Romanında Osmanlı Algısına Genel Bir Bakış. *Avrasya Etüdleri*, 50(2), 453-470.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev Ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Tarih Neden Öğretiliyor: Tarih Öğretiminin Amaçları. (Ed. Safran), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Tarih Öğretimi ve Öğrenme Teorileri. (Ed. Demirel), *Tarih Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Dilek, D. ve Alabaş, R. (2016). Öğrencilerde Tarihsel Düşünce Gelişimi. (Ed. Safran), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- Doğan, Y. (2016). Tarih Öğretiminde Kanıtı Sorgulama. (Ed. Safran), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, S.206-216, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- Doğanay, A. (2016). Davranışçı Ve Bilişsel Öğrenme Kuramları. (Ed. Safran), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- Dökmen, Ü. (2002). Sanatta Ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul, Sistem Yayıncılık

- Drake, D. F. ve Brown, D. S. (2003). Öğrencilerin Tarihsel Düşüncelerinin Gelişimine Dair Sistematik Bir Yaklaşım, (Çev. Işık), *Turkish History Education Journal*, 2 (1), 166-190.
- Dulberg, N. R. (1999). Perspective-taking and empathy in history and social studies: A study of fifth-grade students' thinking.
- Ekinci, E. B. (2006). Osmanlı Hukukunda Kardeş Katli Meselesi. Prof. Dr. Fikret Eren'e Armağan, 1105-1117.
- Emecen, F., M. (2010). Yavuz Sultan Selim. İstanbul, Yitik Hazine Yayınları
- Endacott, J. ve Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Erden, M. (Tarihsiz). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Alkım Yayınevi.
- Fisher, S. N. (2001). Osmanlı İmparatorluğu'nda İktidar Mücadelesi (1481-1503). *Tarih İncelemeleri Dergisi*; Cilt: 16 Sayı: 1; 205-219.
- Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain?. *The Social Studies*, 90(1), 18-24.
- Güler, İ. (2005). Tarihin Toplumdaki İşlevi Ve Öğretimi: 21. Yüzyıl Eşiğinde AB'ye Giriş Sürecinde Türkiye'deki Tarih Bilimi, Tarihin Topluma Katkısı, Tarih Öğretimi, Tarihçiler Ve Tarih Öğretmenliğine Sorgulayıcı Bir Bakış. Elif Kitabevi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Güzel, B. Y., Erduran, S. ve Ardaç, D. (2009). Aday kimya öğretmenlerinin kimya derslerinde bilimsel tartışma (argümantasyon) tekniğini kullanımları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(2), 33-48.
- Halaçoğlu, Y. (1991). Ankara Savaşı. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 3, İstanbul, 210-211.
- Hasgöl, H. (2018). Empati Eğitim Programının Huzurevi Çalışanlarının Empati Becerileri Ve Yaşlı Ayrımcılığına Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Kastamonu, Tosya Örneği. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- İnalcık, H. (2009). Yıldırım Bayezid Ve Timur Ankara Savaşı, Devlet'i Aliye. İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnalcık, H. (1988). Osmanlı Devleti Teşkilatından KAPIKULU OCAKLARI. Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Karabağ, G. (2016). Tarihsel Empati Becerisi: Öğretimi, Ölçülmesi Ve Değerlendirilmesi, (Ed. Safran), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.

- Kaya, M. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sözlü Tarih: Amaç, İçerik, Uygulama. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kaya R. (2016). Tarih Öğretiminin Amaçları, (Ed. Demirel), *Tarih Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Kaya, R., Gazel, A., A. ve Akkuş, Z. (2016). Tarih Öğretiminde Kaynak Kullanımı. (Ed. Demirel), *Tarih Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Keskin, C., S. (2016). Empatik Düşünme Becerisi. (Ed. Dilek), *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada Ve Ülkemizde Gelişimi Ve Önemi. (Ed. Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Kızılay, N. ve Doğan, Y. (2014). Sınıfta Arkeoloji: 6. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 85-107.
- Köksal, H. (2016). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. (Ed. Turan ve Yıldırım), *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Köstüklü, N. (1999). Sosyal Bilimler Ve Tarih Öğretimi (2. Baskı). Konya, Günay.
- Konseyi, A. (2019). 21. Yüzyılda Kaliteli Tarih Eğitimi: Prensipler Ve Kılavuzlar. (Çev. Yalı) *Turkish History Education Journal*, 8(1), 430-449.
- Langlois, C. V. ve Seignobos, C. (1937). Tarih Tetkiklerine Giriş. (Çev. Ataç), Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı.
- MEB, (2018). İlkokul Ve Ortaokul 4, 5, 6 Ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Ankara: MEB Yayınları.
- Merey, Z. (2010). Dünyada Ve Türkiye’de Tarih Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. (Ed. Safran), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- Ocak, G. (2017). Yöntem Ve Teknikler. (Ed. Ocak), *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Özcan, A. (1982). Fatih’in Teşkilat Kanûnamesi Ve Nizam-I Âlem İçin Kardeş Katli Meselesi. *Tarih Dergisi/Turkish Journal Of History*, (33), 7-56.
- Özcan, A. (1993). Cülus. *İslam Ansiklopedisi*, 108-110
- Özcan, A. (1994). Devşirme. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.9, 254-257
- Özbaran, S. (2005). Tarih, Tarihçi Ve Toplum, Tarihin Çağrışımı, Doğası, Tarihçilik Ve Tarih Öğretimi Üstüne Düşünceler. İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaş, Ç., B. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kültür Ve Miras Eğitimi. (Ed. Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2003). Osmanlı Devleti’nde Devşirme Sistemi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler Kavram İçerik ve Program, (Ed. Öztürk), *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi.

- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler Ve Yazılı Materyaller. Ankara, Pegem Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler Ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 37-58.
- Öztürk, N. (2002). Fetret Devri Ve Osmanlı Hâkimiyetinin Yeniden Tesisi. Türkler. Cilt 9. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Phillips, I. (2009). Tarih Öğretiminde Tartışmalı Ve Hassas Konular, (Ed. Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Harf Yayınevi..
- Pamuk, A. (2016). Kimlik Ve Tarih Öğretimi. (Ed. Safran), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- Petrov, P. (1975). Bulgar Milliyetinin Uğursuz Yüzyılları, A.G.E. 69.
- Sakaoğlu, N. (1995). İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları. (Ed. Özboran), Tarih öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Safran, M. (2016). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Gelişimi. (Ed. Demirel), *Tarih Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Safran, M. ve Ata, B.(2015). Yapılandırmacı Eğitim Tartışmaları Işığında Sosyal Bilgiler. (Ed. Dilek), *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi.
- Rumlu, H. (2004). Şah İsmail Tarihi Ahsenü't Tevarih, (Çev. Cevan), Ardıç Yayınları.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). Okul Öncesi/İlkokul Çocukları İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Çev. Ed. Keskin.), Ankara, Nobel Yayınevi.
- Seixas, P. (2006). Tarihsel Düşünme Kriterleri: Kanada Ölçme-Değerlendirme Sistemi İçin Bir Çerçeve. (Çev. Yalı), *Turkish History Education Journal*, 7(1), 240-250.
- Smart, D., ve Harnett, P. (2009). İngiltere’de Tarih Öğretim Programı: Tartışmalı Anlatılar. (Ed. Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara, Harf Yayıncılık.
- Sümer, F. (1989). Akkoyunlular. İslam Ansiklopedisi, İstanbul, C. II, . 273-274.
- Şâmî, N. (1987) Zafernâme. (Çev:N. Lugal), Ankara, Türk Tarih Kurumu.
- Şeker, K. (2010). Tarih Ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), S. 91-105.
- Şekerci, H. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Storyline Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul
- Şimşirgil A. (2004). Birincil Kaynaklardan Osmanlı Tarihi, Kayı 1. İstanbul, Tarih Düşünce Kitapları.

- Şükürov, G. (2006). Safevi Devleti'nin Kuruluşu Ve I. Şah İsmail Devri. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Tekeli, İ. (2010). Tarihsel Bağlamı İçinde Türkiye'de Yükseköğretimin Ve YÖK'ün Tarihi. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TDK, Erişim Tarihi: 21.05.2019. tdk.gov.tr / <http://sozluk.gov.tr/>
- Turan, O. (1980). Türk Cihân Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihi II. 4. Bs. İstanbul, Nakışlar Yayınevi.
- Turan, R. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi Ve Tarih. (Ed. Turan, Yıldırım), *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Turan R. ve Ulusoy, K. (2015). Sosyal Bilgilerde Tarihin Yeri Ve Önemi. (Ed. Turan, Ulusoy), *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Turan, Ş. (1997) Kanuni Devri Tahta Kavgaları. Ankara, Ankara Dil Ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ulusoy, K. (2014). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programında Tarih Öğretimi. (Ed. Turan, Sünbül, Akdağ), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2016). Osmanlı Tarihi (İstanbul'un Fethinden Kanuni Sultan Süleyman'ın Ölümüne Kadar). Türk Tarih Kurumu, C.2, 256-418
- Uzunçarşılı, İ. H. (1984). Osmanlı Devleti Teşkilâtından Kapıkulu Ocakları. C. I, I (Acemi Ocağı Ve Yeniçeri Ocağı), 2. Baskı, Ankara, Türk Tarih Kurumu.
- Varlık, M., Ç. (1993). Çaldıran Savaşı. *İslam Ansiklopedisi*, VIII, 193-195.
- Yalı M. (2016). Tavsiye Kararları Çerçevesinde Avrupa Konseyi'nin Tarih Öğretimi Vizyonu. *Turkish History Education Journal*, 5(2), 600-629.
- Yapıcı, G. (2006). Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre Ve Türkiye Örnekler. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayıncılık,
- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş Ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3):856.
- Yılmaz, K. (2011). Sosyal Bilgiler Ve Tarih Öğretiminde Tarihsel Empati: Geçmişe Geçmişteki İnsanların Gözüyle Bakabilme Becerisi. (Ed. Turan, Sünbül, Akdağ), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Yinanç, M., H. (1997). Bayezid I. *İslam Ansiklopedisi*, C. 2, 380

EKLER

Ek-1: Araştırma İzin Talep Formu



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.1800269953

05.10.2018

Konu : Gülhan GÜRSOYLAR'ın Anket Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.07.2018 tarihli 1800184539 sayılı yazınız.

Biriminiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden (T.C: 26867402320) Gülhan GÜRSOYLAR'ın tez çalışması ile ilgili İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gelen yazı sureti ekte gönderilmiş olup gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK:

EK-1 Yazı Sureti

EK-2 Ek. Belgeler (22 Sayfa)



Marmara Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL

Tel: 0216 414 05 45

ogrenci.yeniboyut@marmara.edu.tr

Kap. Adresi: marmarauniversitesi@ho01.kap.tr

Bölge: 0216 56 45

http://oldb.marmara.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için:

Fax: 0216 414 05 45

Bölge: 0216 56 45



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Özlem GÜNGÖR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://tebya.marmara.edu.tr/QRUC56E8EA3D0F4438E>

Ek-2: Araştırma İzni MEB Onay Formu

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü									
Sayı : 59090411-44-E.14046321 Konu: Anket Araştırma İzni		01.08.2018								
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)										
İlgi: a) 10.07.2018 tarih ve 1800187316 sayılı yazınız. b) Valilik Makamının 27.07.2018 tarih ve 13894712 sayılı oluru.										
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülhan GÜRSOYLAR'ın "Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kültür ve Miras Öğrenme Alanının Öğretiminde Tarihsel Empatinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.										
Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.										
Burhan Çağrı YILDIRIM Müdür a. Müdür Yardımcısı										
EK:1- Valilik Onayı 2- Ölçekler										
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ</td> </tr> <tr> <td>Tarih.</td> <td>04.08.2018</td> </tr> <tr> <td>Sayı</td> <td>1800268310</td> </tr> <tr> <td>Bürosu</td> <td>302.08.01</td> </tr> </table>			T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		Tarih.	04.08.2018	Sayı	1800268310	Bürosu	302.08.01
T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ										
Tarih.	04.08.2018									
Sayı	1800268310									
Bürosu	302.08.01									
<i>Öğr. İşl. Daire Başkanı</i> 06.10.18 M.B.										
İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İsmail Ökten Cad. No:1 Eski Adliye Binası Saltanat Mehmet Fatih/İstanbul E-Posta: sgh34@meb.gov.tr										
A. BALTA VHKİ Tel: (0 212) 455 04 00-230 Faks: (0 212) 455 06 52										
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evet.meb.gov.tr adresinden b222-80db-3761-aced-c5b2 kodu ile kayıt edilebilir.										

Ek-3: Ön Etkinlik (Etkinlik- 1 / Devşirme Sistemi) Günlük Plan

DERS: Sosyal Bilgiler

SINIF: 7

ÖĞRENME ALANI: Kültür ve Miras

KONU: Devşirme Sistemi

SÜRE: 3 x 40 + 2 x 40 dakika

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Tarihsel Empati

MEB KAZANIM: 7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

HEDEFLenen AMAÇLAR:

- Devşirme sisteminin ortaya çıkmasına sebep olan olayları ve o dönemin özelliklerini kavrar.
- Devşirme sisteminin uygulanma sebeplerini verilen belgelerle öğrenir.
- Devşirme sisteminin uygulanış biçimini tarihsel belgelerle anlar.
- Devşirme sisteminin gayrimüslim halk üzerinde yarattığı etkileri ve sebeplerini belgelere dayanarak açıklar.
- Devşirme sisteminin Osmanlı üzerinde yarattığı etkileri fark eder.
- Devşirme sisteminin uygulanışını anlatan belgelerin farklı tarihçilerce yorumlanmasının sebeplerini sorgular.

VERİLECEK BECERİLER: Eleştirel düşünme becerisi, tarihsel düşünme becerisi, empati becerisi

İŞLENİŞ: Ön uygulama niteliği taşıyan bu etkinlikte öğrencilere amacımıza ulaşmamızı sağlayacak 10 tane birincil ve ikincil el tarihsel kaynaklardan oluşan belgeler verilir. Öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmadan etkinlik formu uygulanır. Uygulayıcı gözlemci konumunda bu çalışmayı 3 ders saati uygular. Etkinlikte sonrası 2 ders saati etkinlikteki her belge sınıf içerisinde tek tek incelenir. Sınıfta küçük tartışma gurupları oluşturulur. Uygulayıcı kılavuz olarak çalışmada amaca ulaşılabilmek için öğrenci söylemlerindeki eksikliklere zaman zaman yenilenen sorularıyla müdahale eder.

DEĞERLENDİRME: Analitik Değerlendirme Rubriği

Ek-4: Ön Etkinlik (Etkinlik- 1 / Devşirme Sistemi)

Devşirme Sistemi – Tarihsel Bağlam

I. Murat döneminde yeniçeri ocağı kurulmuştu. Başlangıçta bu ocağın asker ihtiyacının karşılanması için pençik kanunundan yararlanılmıştı. Bu kanun gereğince askerler gayrimüslim genç savaş esirleri arasından seçilirdi. Ankara Savaşı sonrasında savaşların durması ve savaş esirlerinin azalması nedeniyle yeniçeri ocağının asker ihtiyacını karşılamak zorlaşmıştı. Bu nedenle Osmanlı Devleti'nde devşirme sistemi getirilmişti. Bu sistem II. Murat devrinde kanunlaştırılmıştı.

Devşirme sisteminin uygulanması için padişah ve yeniçeri ağasının ihtiyaç belirlemesi ve padişahın ferman yayınlaması gerekmektedir. 15 yüzyılda resmen yürürlüğe giren devşirme sistemine göre devşirilecek çocukların mutlaka güzel, akıllı, iyi huylu ve fiziksel açıdan sağlıklı olmaları gerekirdi. Evli ve Müslüman olan çocuklar ile Yahudi, eğitilmiş ve ticaretle uğraşan kişilerin devşirilmesi yasaktı. Ayrıca Arap ve çingenelerde devşirme sistemine dahil edilmemişti. Her aileden sadece bir çocuk devşirilebilirdi.

Devşirilen çocukların Müslümanlaşması ve Türkleşmesi sistemin gerekliliklerindendi. Bu nedenle devşirilen çocuklar bir müddet Türk ve Müslüman olan bir ailenin yanına verilmekte ve burada Türkleşip Müslümanlaşmaktaydı. Sonrasında saraya alınan bu çocuklar çok sıkı bir eğitim sonrasında yeteneklerine göre askeri, devlet ve saray işlerinde görevlendirilirdi.

Devşirme sistemi Fatih Sultan Mehmet zamanında tam bir devlet sistemi haline gelmişti. Özellikle Fatih'in İstanbul'un fethinde asker sayısını arttırmak ve ulema adı verilen ilimle uğraşan sınıfın padişah üzerindeki etkisini azaltmak için devşirme sistemine daha çok önem verdi. Bu dönemde devşirme sistemi sadece asker değil aynı zamanda üst düzey yöneticiler yetiştirmeye başladı. Bu dönemden sonra devletin en önemli askeri teşkilatı ve devlet adamları devşirme sistemiyle yetişti.

Osmanlı Devleti'nin uyguladığı bu sistem III. Murat zamanında ilk bozulmalarını yaşadı. Devşirme sistemindeki bozulmalar beraberinde askeri ve devlet kadrolarının zayıflamasına güç kaybetmesine neden olmuştu. Bu sistem II. Mahmut zamanında tamamen kaldırılmıştı.

Devşirme sisteminin özellikleri üzerinden bu sistemin Padişah, Osmanlı devleti ve gayrimüslim halk üzerinde yarattığı etkiler nelerdir?

Belge - 1

Devşirme, devşirilmek eyleminden olup toplama demektir. Bu kanun tebaadan olan Hristiyan çocuklarının yeniçeri yapılmak üzere toplanmaları demek ise de mutlak suretle yeniçeri olmamıştır. Bunların bazıları toplanıp yetişkinlikten sonra saraya alınıp oradan da kapıkulu süvarisi ocağına verilmişler ve bir kısmı da sarayda yükselerek yeniçeri ağası, beylerbeyi ve vezir olarak hizmete girmişlerdir. Lüzum ya da ihtiyaca göre üç beş senede bir bazen daha uzun bir zamanda Hristiyanlardan sekiz on, on beş on sekiz ve yirmi yaş arasındaki çocukların sıhhatli ve kuvvetlilerinden acemi oğlanı alınmaya başlandı. Devşirme işiyle birinci derecede yeniçeri ağası alakadardı. Devşirmeye gerek olunca yeniçeri ağası bir istek ile divana müracaat ederek ihtiyaç miktarlarını gösterir ve devşirmeye gidecek olan ocak ağalarını seçer. Devşirme memuru tayin olduğu bölgede her bir kadılığı yani kazayı bizzat gezerek kırk hanede (evde) bir oğlan hesabı üzere çocuk devşirirdi. Devşirme olarak alınan çocuğun köyü, kazası, sancağı, baba ve anasının ve sipahisinin (atlı asker) isimleri sevk memurunun adı ile deftere yazılır ve bu defter iki nüsha olurdu, biri devşirme memurunda durur ve diğeri çocukları sevk eden sürücüye verilirdi. Devşirilen çocuklar (sürü) denilen yüzer, yüz elliler, iki yüz veya daha az kişilik kabileler halinde ve sürücülerle muhafızların nezareti altında hükümet merkezine sevk edilirdi. Bunların yollardan kaçmamaları ve değiştirilmemeleri için sıkı tedbirler alınırdı.

İnalçık, Halil, “Osmanlı devleti teşkilatından KAPIKULU OCAKLARI”, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1988, s. 13-14-17

Devşirme sisteminden anladıklarınızı yazınız.

Belge – 2

İstanbul'a götürülen devşirme oğlanları, Ağakapısı'nda yeniçeri ağası tarafından kontrol edilir ve eşkal defterlerine yazılırdı. Ardından çocuklara Türk adları verilirdi. Sürüden saray için ayrılacak olanları ya yeniçeri ağası veya saray ağası seçerdi. Bunlar önce Edirne, Galata veya İbrahim Paşa Sarayları'nda eğitilir, aralarından kabiliyetli olanlar Topkapı Sarayı'na alınır. Ağakapısı'nda yoklaması biten devşirme sürüsü, Anadolu ve Rumeli ağaları tarafından küçük bir ücret karşılığında geçici bir süre için Anadolu ve Rumeli'deki Türk köylülerinin yanına verilirdi. "Türk'e verme" (Türk üzerine verme) denilen bu uygulama ile devşirme oğlanları bir yandan ziraatla uğraşarak üretime katkıda bulunur, bir yandan Türkçeyi, Türk İslam adet ve geleneklerini öğrenirlerdi zamanı gelince de Yeniçeri Ağasının bildirisi ve Divan-ı Hümayun'da alınan kararla İstanbul'a getirilirlerdi. Burada kontrolden geçirilen devşirme oğlanları daha sonra Acemi Ocağı'na kaydedilirdi.

Özcan, Abdülkadir, "Devşirme", İslam Ansiklopedisi, 1994, c.9, s: 254-257

Devşirme sisteminde Hristiyan ailelerinden alınan çocuklarının Türk ailelerinin yanına verilmesinin nedenleri neydi?

Belge – 3

Devşirme kanununda toplanacak çocukların nitelikleri belirtilmiştir. Buna göre Hristiyan çocuklarının asilleri, papaz oğulları, iki çocuktan sadece biri, birçok çocuğu bulunan ailenin en sağlıklı çocuğu seçilir, tek oğlu olanın çocuğu alınmazdı. Annesiz babasız çocuklar, açgözlü oldukları bilinenler ve yüzü gözü açılmış olabileceği düşüncesiyle köy kethüdasının oğlu da devşirilmezdi. Aynı şekilde sığırtmacı ve çoban çocukları ile ket, fodul, köse ve doğuştan sünnetlilerle şehir çocukları toplanmazdı. Evlenmiş ve sanat sahibi olmuş çocuklarla aşırı derecede uzun ve kısa boylular da devşirilmeyenler arasındaydı. Ancak uzun boylu çocuklardan endamı düzgün olanlar sadece saray için alınabilirdi."

Özcan, Abdülkadir, "Devşirme", İslam Ansiklopedisi, 1994, c.9, s: 254-257

Her gayrimüslim çocuğun devşirilememesinin nedenler neydi?

Belge – 4

"Böyle bir kurumun teşkilinde esas hedef askeri temele dayanan Osmanlı Devleti'ne yetenekli kumandan yetiştirmek ve devamlı büyüyen ülkenin farklı din, dil ve kültürlerle mensup kitlelerini idare edecek sağlam yönetici kadroları temin etmektir. Devlet çok çeşitli bir sosyal yapıya sahip olduğundan dolayı böyle bir eğitim kurumu için ırk ve kan bağı yerine kültür ve disiplin temel prensipler olarak benimsenmiş kadrolar bu anlayış içerisinde hem seçilmiş hem de eğitilmişlerdir. Devşirme sistemi devleti aliyenin(büyük devletin) ve nizam-ı düzenin hizmetinde, toplumun refahı için yetişen kadroların inşaa edildiği bir kurum olarak tarihteki hak ettiği yeri elde etmiştir."

Özdemir, Serdar, "Osmanlı Devletinde Devşirme Sistemi", 2003, s.74 İbrişli Enderun s.186

Devşirilen çocuklar neden Osmanlı Devleti'nin yönetim ve askeri kadrosunda yer alıyordu?

Belge – 5

“Orhan Bey zamanında vücuda getirilen Yaya ve Müsellem kuvvetleri ihtiyacı tatmin etmiyor ve elde daimi bir ordu bulunması gerekiyordu. İşte bundan dolayı maaşlı bir askeri sınıf oluşturulması düşünülmüş ve acemi ocağı kurulmuştu. Ordu tarafından elde edilen esirler hakkında tertibedilen kanuna pencik kanunu ve ordu için esir alınan oğlanlara da pencik oğlanı denirdi.”

“Yıldırım Bayezid ‘le Timur arasındaki Ankara Savaşı’ndan sonra Osmanlı istilasını geçici olarak durmuş ve bazı yerler Bizans İmparatorluğu ile Sırlara terk edilmişti. Çelebi Mehmet zamanında ve oğlu II. Murat’ın ilk devirlerinde Rumeli’de seferler yapılmadığı için esirlerden istifade edilememişti. Bunun üzerine Osmanlılardan evvelki Türk ve İslam Devletleri’nde tatbik edilmemiş olan yeni bir usul ile Hristiyan tebaanın yaşları kanunen uygun olan çocuklarından yalnız bir tanesinin Osmanlı ordusuna alınması kararlaştırılmıştı. Bu suretle Hristiyan tebaa evladından asker devşirmek için bir devşirme kanunu yapıldı.”

İnalçık, Halil, “Osmanlı Devleti Teşkilatından KAPIKULU OCAKLARI”, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1988, s. 13.

II. Murat neden pencik sistemi yerine devşirme sistemini uyguladı?

II. Murad’ın devşirme sistemini kanunlaştırmasının nedenleri neydi?

Belge – 6

“Sadece devlet idaresinin değil, koca imparatorluğun ordularının kumanda yetkisinin de ellerine verildiği kişiler ne düğ ne maranki ne de konttur. Hepsi çobanlıktan gelme sıradan insanlardır. Bu sebeple biz Venedikliler ’inde padişahın yaptıklarını yapmamızda isabet vardır. Padişah bu adamlardan sancakbeylerini, beylerbeylerini yetiştirerek onlara şan ve itibar kazandırmıştır.”

III. Murat dönemi Venedik elçisi Lorenzo Bernedo’nun devşirme sistemi açıklaması

Venedik elçisi neden devşirme sistemini örnek almak istemişti?

Belge – 7

Bulgar tarihinin Osmanlı dönemini ele alan ve akademik nitelikte olan eserlerde devşirme sistemi ile ilgili yer alan ifadeler:

“Kan Vergisi (Yeniçerilik). İmparatorluğun fethedilmiş Müslüman nüfusunun kısımlarının en gaddar asimilasyon şekli Yeniçeriliktir ve haklı olarak halkımız tarafından ‘Kan Vergisi’ olarak adlandırılmaktadır. Küçük çocuklar Anadolu’ya ve Edirne ve İstanbul’daki Yeniçeri kışlarına götürülmek üzere zorla babalarının ve annelerinin ellerinden koparılmıştır. Burada güçlü İslam dini inancıyla eğitilerek fanatikleştirilmiş savaşçılar olarak büyümüşler, bu gençler yalnızca Osmanlı egemenliğinin bir aracı olmakla kalmamışlar, kendi halklarına zulmeden kişiler olmuşlardır. Kendileri milli aidiyet duygularını kaybetmiş olduklarından Hristiyan halka mensup diğer insanların da Türk milliyetine geçmelerine aktif olarak destek vermişlerdir. Bu nedenle kan vergisini (Yeniçeriliği) Osmanlı asimilasyon politikasının en kötü / tehlikeli tezahürü olarak görmek gerekir.”

Petrov, Petır *Bulgar Milliyetinin Uğursuz Yüzyılları*, a.g.e.1975 , s. 69.

Bulgar tarihçi Petrov’un devşirme sistemi hakkında ne düşünüyordu? Bu düşünceye sahip olmasının nedenleri nelerdi?

Belge – 8 - Bosna’da Kan Vergisi

“Yeniçeri ağası silahlı askerleriyle Bosna’nın doğu köylerinden belli sayıdaki Hristiyan çocuklarını toplamış dönüyordu. ...Bu kanlı vergiyi son toplayışından beri altı yıl geçmişti, onun için bu sefer seçim kolay ve zengin olmuştu. 10-15 yaşlar arasında istedikleri kadar gürbüz, sağlıklı ve zeki çocuk bulabilmişlerdi... Her atın üstünde meyve toplamaya gider gibi her iki tarafta birer sepet asılmıştı. Ve her sepetin içinde de birer çocuk vardı... O kasım günü bu sayısız sepetlerin birinde, sessiz ve etrafa kuru gözlerle bakan, yükseklerdeki Sokolović köyünden gelen on yaşlarında esmer bir çocuk da vardı... Bu sepetteki çocuğun ileride ne olduğunu bütün tarih ders kitapları her dilde anlatır. Ve dünya onu bizden de iyi bilir. Zamanla o, padişah sarayında genç gözü pek bir silahtar olarak hizmet etti, sonra kaptan paşalığa yükseldi, padişaha damat oldu ve devlet adamı olarak şöreti cihana yayıldı. O Sokollu Mehmet Paşa ki, üç kıtada çoğu zaferle sona eren savaşlarıyla Osmanlı devletinin sınırlarını genişletti, dışta güven içinde, içte güçlü bir idare sağladı. Altmış küsur yılda üç padişaha hizmette bulundu, iyiyi de, kötüyü de gördü, kudret ve iktidarda pek az kimsenin eriştiği ve pek azının da koruyabildiği yüksekliklere çıktı.”

2001 baskılı Bulgar 9. sınıf tarih ders kitabı okuma parçası İvo Andriç, Drina Köprüsü

Devşirme sisteminin Sokullu Mehmet Paşa’nın hayatındaki etkileri nelerdir?

Belge – 9

“Bizler Türkiye’de ikamet eden sizin aciz köleleriniz. Efendimiz bildiririz ki, Türkler tarafından çok ağır taciz ediliyoruz. Onlar çocuklarımızı bizden alıp Müslüman yapıyorlar. Bu sebeple siz efendimize çok yüce papanın bizi, karılarımızı ve çocuklarımızı buradan alıp götürmek üzere gemilerini göndermesi hususunda aracı olmanız için yalvarıyoruz. Zira bizler türkün elinden çok acı çekiyoruz. Çocuklarımızı kaybetmememiz için (bunu yapınız) ve sizin tebaanız olarak yaşayıp orada ölmek için hakimiyetinizdeki topraklara gelmemize izin veriniz. Ama eğer bizi burada bırakırsanız çocuklarımızı kaybedeceğiz ve bunun için siz Tanrı’ya hesap vereceksiniz.”

1456 yılında Anadolu’nun batı kıyılarındaki Rumların Rodos Şövalyeleri’ne yazdığı mektup

Anadolu’daki Rumlar neden Rodos Şövalyelerinden yardım istediler?

Belge – 10

990/1580 tarihinde III. Murat oğlu Mehmet’i sünnet ettirdikten sonra düğünde hünerlerini gösteren bazı Hristiyanların Müslüman olarak Cebencilik ve Topçuluk istemeleri üzerine Padişah, bu taleplerine müsaade etmemiş ve fakat bunların Türklerin hizmetlerinde bulunan Acemiler gibi birer akçe yevmiye ile Acemi Ocağına kaydedilmelerini emreylemiş. O tarihte Yeniçeri Ağası bulunan Ferhad Ağa ocak zabitleriyle görüştüktan sonra buna itiraz ederek: “Padişahım bunların eşgal defterine kaydolunması kanuna muhaliftir. Şimdi bunlar deftere kaydolunursa devşirme teşkilatı bozulur. Zaten bu alınacak olanlar şeraiti haiz değildir. Ekserisi sanatçıdır. Çok yüz görmüşlerdir. İstanbul, Edirne, Bursa Hristiyanları evladı alınması memnudur, bunlar şehir oğlanı olmuşlardır” demiş ise de söz geçirememiştir ve Ağanın aleyhtarı da: ”Bir Yaya başının cemettiği oğlan beğeniliyor da Padişahın ki neden makbul olmasın? Diye tahrikatta bulunduklarından zavallı Ferhad Ağa sözünün geçmeyeceğini anlayarak: “Padişahım benim bunun alınmasına rızam yoktur. Ocağın bozulması benim zamanımda vakit olmasın” hizmetten affını rica etmiş olduğundan Ferhad Ağa’nın yerine ağa olan Yusuf Ağa zamanında Ağa Çırağı ismiyle bu adamlar Acemi Ocağı’na kaydedilmişler ve bundan sonra her ocak ağasına mahsus bir Ağa Çırağı eşkal defteri tutulması adet olmuştu. İşte bu suretle ağa çırağı olanların miktarı sonradan artmış ve rüşvetle Acemi Ocağına her milletten epey adam girerek bu usul, devşirme teşkilatının azalmasına ve daha sonra tamamen kalkmasına sebep olmuştur.

Mebde-i Kanun, vr14, 22b; Uzunçarşılı, Kapıkulu, I, 39.

Ferhat Ağa neden devşirme sisteminin bozulacağını düşünüyordu?

III. Murat’ın yaptığı bu devşirme şeklinin Osmanlı askeri sistemi üzerindeki etkileri nedir?

Ek-5: Ön Etkinlik (Etkinlik – 1 / Devşirme Sistemi) Rubrik**DEĞERLENDİRME - ANALİTİK RUBRİK**

1.Devşirme sistemi Hakkındaki Açıklamalarının Tarihsel Empati Açısından Uygunluğu	Puan
Devşirme Sistemi'ni kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Devşirme Sistemi'nin gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış. Devşirme Sistemi'nin nedenlerini geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmiş. Belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edebilmiş.	5
Devşirme Sistemi'ni kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Devşirme Sistemi'nin gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış. Devşirme Sistemi'nin nedenlerini geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmiş; ancak belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş	4
Devşirme Sistemi'ni kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Devşirme Sistemi'nin gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış; fakat Devşirme Sistemi'ni geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	3
Devşirme Sistemi'ni kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Devşirme Sistemi'nin gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamamış, Devşirme Sistemi'ni geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	2
Devşirme Sistemi'ni kendi değer yargılarını katarak açıklamış, Devşirme Sistemi'nin gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamamış, Devşirme Sistemi'ni geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, Belgelerde ki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

2- Devşirme sistemi ile ilgili Süreci İfade Ederken Kullanılan Üslubun Tarihsel Empatiye Uygunluğu	Puan
Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş. Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş. Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade edebilmiş. Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmış.	5
Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş. Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş. Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade edebilmiş. Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmiş; ancak Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	4
Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş; ancak Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş. Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	3
Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade etmiş, ancak Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermemiş, Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş. Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	2
Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri çoğu kez tam ve inandırıcı şekilde ifade etmemiş, Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermemiş, Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş, Devşirme Sistemi'ne ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

3.Belgeleri Değerlendirme Becerilerine Uygunluğu	Puan
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş. Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşmış. Düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayabilmiş.	5
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş. Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşmış; ancak düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	4
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş; ancak Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	3
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş; fakat belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermemiş, Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	2
Çoğu defa Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunamamış, belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermemiş, Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

Ek-6: Etkinlik- 2 /Ankara Savaşı Günlük Plan

DERS: Sosyal Bilgiler

SINIF: 7

ÖĞRENME ALANI: Kültür ve Miras

KONU: Ankara Savaşı

SÜRE: 3 x 40 dakika

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Tarihsel Empati

MEB KAZANIM: 7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

HEDEFLenen AMAÇLAR:

- Ankara Savaşı'nın ortaya çıkmasına sebep olan olayları ve o dönem koşullarını kavrar.
- Ankara Savaşı öncesinde yaşanan gelişmeleri belgelere dayanarak öğrenir ve sorgular
- Ankara Savaşı'nın sebeplerini verilen belgelerle açıklar.
- Ankara Savaşı'nın önemli tarihi karakterlerin savaş üzerindeki etkisini fark eder.
- Ankara Savaşı'nın sonuçlarının halk üzerinde yarattığı etkileri sorgular

VERİLECEK BECERİLER: Eleştirel düşünme becerisi, tarihsel düşünme becerisi, empati becerisi

İŞLENİŞ: Öğrencilere amaçlara ulaşmamızı sağlayacak 12 tane birincil ve ikincil el tarihsel kaynaklardan oluşan belgeler verilir. Her belge sınıf içerisinde tek tek incelenir. Sınıf içerisinde küçük tartışma gurupları oluşturulur. Uygulayıcı kılavuz olarak çalışmada amaca ulaşılabilmek için öğrenci söylemlerindeki eksikliklere zaman zaman yenilenen sorularıyla müdahale eder.

DEĞERLENDİRME: Analitik Değerlendirme Rubriği

Ek-7: Etkinlik- 2 / Ankara Savaşı

Ankara Savaşı - Tarihsel Bağlam

1389- I. Murat I. Kosova Savaşı'nda şehit olunca oğlu I. Bayezid tahta geçti. I. Bayezid başa geçtiği gibi 1389-1392 yılları arasında Aydınoğulları, Saruhanoğulları, Germiyanogulları, Menteşeoğulları ve Hamidoğulları gibi Anadolu beyliklerini kontrol altına alarak Türk Siyasal birliğini sağlamak adına önemli adımlarda bulundu. Ancak I. Bayezid'in bu girişiminden memnun olmayan beyler I. Bayezid'e düşman olan Timur'a sığındı.

1396- I. Bayezid balkan siyasetinde Haçlıları Niğbolu Savaşı'nda gösterdiği başarı nedeniyle dönemin halifesi kendisine "Sultan-ı İklîm-i Rum" yani "Rum diyarının sultanı" unvanını verdi. Bu durum I. Bayezid'in İslam dünyasındaki otoritesini arttırırken, Osmanlı'yı ve I. Bayezid'i bir güç, bir otorite olarak görmeyen, fetih politikasını Anadolu'ya yönlendirmiş olan Timur'un hiç hoşuna gitmedi.

1397- I. Bayezid Niğbolu savaşındayken Anadolu içerisinde Karamanoğulları Beyliği Osmanlı aleyhine faaliyetlerde bulunuyordu. Bu nedenle I. Bayezid bu beyliğin de varlığına son verdi. Bu durum Karamanoğulları'nın beyinin Timur'a yanında yer almasına sebep oldu.

1398- I. Bayezid'in İstanbul'u ele geçirmek için Anadolu Hisarı'nı yaptırdı ve şehri çok defalar kuşattı. Dönemin Bizans İmparatoru II. Manuel, I. Bayezid yerine Timur hakimiyetini tanıdığını ve I. Bayezid'e vereceği vergiyi kendilerine verebileceğini ilettiler.

1398- Timur ile iyi ilişkiler içerisinde olmayan bir Anadolu Beyliği olan Kadı Burhaneddin Devleti'nin hükümdarı öldü. Bu durumu haber alan Yıldırım Bayezid Orta Anadolu'daki otorite boşluğunu Timur'a kaptırmak istemediği için Sivas, Malatya, Divriği gibi topraklarını ele geçirdi. Timur bu durumdan çok memnun oldu. Çünkü Osmanlı Timur tehdidine karşı bir gücünü kaybetti.

1399- Timur tehlikesine karşı Osmanlı ile ittifak kurabilecek Memluk Devleti'nin sultanı Berkuk'un öldü. I. Bayezid bu devletin iç karışıklıklarından yararlanarak bazı topraklarını ele geçirdi. Timur I. Bayezid'in bu hareketinde de çok memnun oldu.

1400- Timur Memluk sultanlarını kendisine bağladı ve Sivas üzerine hareket ederek Osmanlı'nı elinden Sivas'ı aldı. Timur bu şehri ele geçirdikten sonra şehirde büyük bir katliam yaptı. I. Bayezid bu durumu kabullenemedi.

1400- Anadolu üzerine sefere çıkan Timur'a karşı gelen Kara Yusuf ve Ahmed Celayir isimli iki bey Yıldırım Bayezid'e sığındı. Timur, I. Bayezid'den bu iki kişiyi aileleriyle birlikte kendisine teslim etmesini ya da kendileri (I. Bayezid) tarafından öldürülmesini istedi. Ancak I. Bayezid bu iki hükümdarı hiçbir şekilde teslim etmeyeceğini ya da öldürmeyeceğini bildirdi. Bu tarihten sonra iki hükümdar birbirlerine ağır hakaretler içeren mektuplar yazdı.

1402- Timur ve I. Bayezid savaşmak için harekete geçti. I. Bayezid Timur'u Doğu Anadolu'da karşılamak için harekete geçmişti. Ancak Timur çoktan Anadolu'ya girmiş ve Ankara'ya yaklaşmıştı. Timur üzerine harekete geçen I. Bayezid'in ordusu oldukça yorgundu. Timur ordusunda filleri de kullandı. Savaş esnasında I. Bayezid'in ordusunda bulunan askerler Timur'un tarafında yer alan beylerinin yanında yer aldılar. I. Bayezid'in oğulları savaşı kaybedeceklerini anlayınca esir olmamak için askerleriyle savaş meydanında ayrıldılar. Savaşı Timur kazandı. I. Bayezid esir edildi. Anadolu'da tekrar beylikler kuruldu. Osmanlı 11 yıl padişahsız kaldı ve Fetret Devri adı verilen dönemi yaşadı.

I. Bayezid ve saltanatı zamanındaki bilinenlerden yola çıkarak I. Bayezid'in Ankara Savaşı'nı neden yaptığını nasıl anlayabiliriz?

BELGE 1

Ankara Savaşı Türk tarihinde iki Müslüman devlet arasında yapılan en büyük savaşlardan biridir. Bu yenilgiden sonra, Anadolu'da uzun mücadeleler sonunda kurulmuş olan Türk birliği bozulmuş, ayrıca devletin fütihat hareketi ve bu arada İstanbul'un fethi yarım yüzyıla yakın bir süre aksamıştır. Savaşı takiben Anadolu beylikleri yeniden canlanmış, Timur orduları tarafından şehirler yağmalanmış ve Osmanlıların kurduğu düzen bozulmuştur. Ayrıca Osmanlı şehzadeleri arasında başlayan taht mücadeleleri (FETRET) pek çok yerin elden çıkmasına ve kardeş kanı dökülmesine yol açmıştır.

Halaçoğlu, Yusuf, Ankara Savaşı, İslam Ansiklopedisi, C 3, S. 210-211

Ankara Savaşı ile ilgili anladıklarınızı yazınız.

BELGE 2

Cengiz Han'ın mirasçısı olma iddiasıyla ortaya çıkan Emir Timur, İlhani geleneğin içerisinde bir uç beyliği olarak doğup ortaya çıktıktan sonra zamanla güçlenerek kendisine rakip olma yolunda ilerleyen Osmanlı Devleti'ni ve onun hükümdarı olan Yıldırım Bayezid'i bir türlü kabullenememiş ve Yıldırım Bayezid'i bir uç beyi, Osmanlı Devleti'ni de uç beyliği olarak görmeye devam etmiştir.

Bu durum Nizamüddin Şâmî'de geçen şu kayıttan anlaşılmaktadır;

“Dünyanın en büyük memleketlerinden olan Rum Diyarı da Yıldırım Beyazıt'ın eline geçti. Yıldırım Bayezid, bir müddet bu memleketleri istila ile bağımsızlık davasında bulundu ve o, memleketlere musallat oldu, bunun üzerine şeytan buna bir gurur verdi, kuvvet ve şevketine güvenerek sınırını aştı... Timur ile boy ölçmeğe, ona karşı muhalefet göstererek bir takım manasız mektuplar yazmağa, münasebetsiz haberler göndermeğe kalktı”

Nizamüddin, Şâmî, Zafername, s.296

Timur, Yıldırım'ı bir uç beyi olarak gördüğünü nasıl anlarsınız?

BELGE 3

Anadolu' dan Hindistan' a kadar uzanan bir imparatorluk kurmuş olan Timur'un hakimiyet sahasına Anadolu'yu da dahil etmesi, aynı yer üzerinde hak iddia eden Osmanlılarla arasını açmıştır. 1399'da Bağdat'ı ele geçiren Timur'un bu hareketi, Celayirli Hükümdarı Sultan Ahmed ve Karakoyunlu Türkmen reisi Kara Yusuf'un Osmanlılara sığınmasına sebep oldu. Timur'un iade isteği Yıldırım tarafından kabul edilmedi ve bundan dolayı iki hükümdar arasında hakaret dolu mektuplaşmalar başladı. Osmanlılara vergi vermekte olan Erzincan Emlri'nin de bu sırada Timur'un hakimiyetine girmesi, iki hükümdarın arasının daha da açılmasına yol açtı. Sonrasında Sivas'a yürüyen Timur, Malkoçoğlu Mustafa Bey tarafından müdafaa edilen Sivas'ı kuşattı. On sekiz gün dayanabilen Sivas, kimsenin kanının dökülmeyeceği vaadiyle Timur'a teslim oldu. Timur şehre girince şehirde büyük bir katliam yaptı, şehri yakıp yıktı.

Halaçoğlu, Yusuf, Ankara Savaşı, İslam Ansiklopedisi, C 3, S. 210-211

Timur ve Yıldırım Bayezid'in arasının açılmasının nedenleri nelerdi?

Yıldırım Bayezid, Ahmet Celayir ve Kara Yusuf'u neden teslim etmedi?

BELGE 4

Anonim Tevârih-i Âl-i Osman ve İbn Kemal'in benzer şekilde aktardıklarına göre Malkoç Bey, Timur tarafından bırakılmıştır. Yıldırım Bayezid kendisine Timur ordusu hakkında sorular sormuştur. İlk sorusu Timur'un ordusunun kendi ordusundan çok olup olmadığı hakkındadır. Malkoç Bey bu soruya Timur ordusunun Osmanlı ordusuyla kıyaslanamayacak kadar çok olduğunu söyleyince Yıldırım Bayezid onu dinlememiş ve hatta "ol Tatar seni korkutmuş" diyerek onu terslemiştir.

ATAO, s.40; "Şiddet ü hiddeti hadden ziyâdedür." İbn Kemal, TAO, 4. Defter, s.383.

Timur Malkoç Bey'in serbest kalmasına neden izin verdi?

Yıldırım Bayezid Malkoç Bey'e neden sinirlendi?

BELGE 5

Timur; Yıldırım Bayezid'e yazdığı birinci mektubunda özetle; "...Kara Yusuf ile Bağdat Sultanı olan Ahmed Celâyir'in, Osmanlı idaresine sığınma taleplerini kabul etmemesini, bu iki kişiyi yakalayıp aileleri ile birlikte ya kendisine teslim edilmesini, veya öldürülmesini, ya da ülke sınırları dışına çıkarılmaları..." gibi alternatif tekliflerini iletmıştır.

Mükremin Halil Yinanç, "Bayezid I.", İA, C. 2, s. 380

Timur'un Yıldırım Bayezid'e böyle bir mektup yazmasının nedeni neydi?

BELGE 6

Yıldırım Bayezid; Timur'un bu gibi isteklerini işine karışma saymış, muhtemelen kendisine sığınanların kışkırtmaları ve onun daha önceki Sivas kuşatması da dahil, Osmanlıya karşı beslediği istila planları sebebiyle çok sert ve hakaret edici cevap mektubunda ; "...Ey ihtiyar, tekfurdan daha şiddetli kafırsın. Mektubunda bizi korkutmak ve hile ile kandırmak istemişsin. Osmanlı sultanlarını, İran padişahlarına benzetme. Osmanlı askerleri de, ne Kıpçak ülkesi Tatarı gibi sıradan insanlar, ne de Hint toplulukları gibi başıboş, sere serpe avare kalabalıklar değildirler. Osmanlı askerleri, Irak ve Horasan askerleri gibi perişan olmayacak kadar onurlu askerlerdir. Yine sen, Osmanlı askerlerini Şam ve Haleb(Memlûk) askerlerine de benzetmeyesin..." şeklinde ifadeler kullanmıştır.

Mükremin Halil Yinanç, "Bayezid I.", İA, C. 2, s. 380

Yıldırım Bayezid'in Timur'a böyle bir mektupla dönüş yapmasının nedeni neydi?

BELGE 7

Beyazid Timur'u Anadolu sınırlarında karşılamak üzere Doğu Anadolu yollarına düşmüştü. Timur ise güneye yönelip Ankara'ya ulaştı. Beyazid stratejik manevrada kaybetmişti. Acele ile geri döndü. Yorgun argın askerleriyle Çubuk Ovası'nda susuz bir yerde konakladığı zaman, Timur ordusunu en iyi koşullarda konumlandırmıştı. İbn Arabşah Timur'un üstünlüğünü:

"Sürekli dönüşte yorgunluk, susuzluk, havanın çok sıcak olması, sultanın sinirliliği askeri bitkin hale getirmişti. Hemen hemen hepsi hastalanmıştı" şeklinde belirtmiştir.

İnalçık, Halil, Yıldırım Bayezid ve Timur Ankara Savaşı, Devlet'i Aliye, 2009, s. 73, İstanbul

Yıldırım Bayezid'in ordusu savaşmaya hazır mıydı? Neden?

BELGE 8

Şami'nin anlatımından Ankara savaşı:

Savaş Timur'un askerlerinin Timur'un askerlerinin tiz sesleriyle başladı. Osmanlıların sol kolu bozuldu. Timur o zaman kesin saldırı emrini verdi. Bayezid'in ordusunda kesin bozgun görüldü. Tatarlar ve Timur yanına sığınmış Anadolu beylerinin askerleri, beylerinin yanına kaçtılar. Bayezid'in oğulları da esir düşmemek için askerleriyle firar ettiler. Timur'un kuvvetleri Bayezid'i yakalayıp bağladılar, esir ettiler.

İnalçık, Halil, Yıldırım Bayezid ve Timur Ankara Savaşı, Devlet'i Aliye, 2009, s. 74, İstanbul

Yıldırım Bayezid'in savaşı kaybetmesinin nedenleri nelerdi?

Timur'un Yıldırım Bayezid'i esir alması ne kadar adildi?

BELGE 9

Ankara Savaşı esnasında Yıldırım'ın İstanbul kuşatması:

"Kent içinde [insanlar] açlıktan ölmekte olduklarından, halk firar etti. Bir kısım ileri gelen ise kentin [İstanbul'un] anahtarlarını aldı ve kenti teslim etmek için Kütahya'ya Sultan'ın yanına gitti." Fakat bu sırada Ankara Savaşı meydana gelmiş ve I. Bayezid Timur tarafından esir alınmıştır. Bunun üzerine *"ileri gelenler kentin anahtarlarını alarak mutluluk içinde kente"* geri dönmüşlerdir. Kritovoulos'a göre de *açlık ve uzun süreli kuşatmaya dayanamayan halk, belli bir süre sonra, kenti teslim etmek için"* I. Bayezid ile *"anlaşma"* yapmıştır. Ancak *"önce Avrupa'da Macar Kralı [Sigismund], daha sonra da Anadolu'da Timur aniden ortaya çıkmış"* olduğundan Bayezid, İstanbul *"kuşatmasını bırakmak zorunda kalmış ve kent kurtulmuştur"*.

Schreiner, Die Byzantinischen Kleinchroniken I, s. 184–185, kronik 22/28–30; Barker, Manuel II Palaeologus, s. 215–217.

Kritovoulos, Critobuli Imbriotae Historiae, ed. Diether Roderich Reinsch, Corpus Fontium Historiae Byzantinae 22, Berlin-New York 1983, s. 32–33, I. 16.10.

Ankara Savaşı'nın İstanbul kuşatması üzerindeki etkisi neydi?

BELGE 10

Konstantin Kostenecki ve 16. Asırda Yazılmış Grekçe Anonim Anlatı 'da da Yıldırım Bayezid'in Timur'un üzerine gitmemesi için uyarılmasına rağmen onları dinlemediği ve Ankara üzerine hareket ettiği kayıtlıdır. Kostenecki ayrıca danışmanı (Çandarlı Ali Paşa) Yıldırım Bayezid'e Timur'a istediğini vermesi yani alttan alması gerektiğini ve onun daha sonra başka yöne hareket edince dünya hâkimiyetinin kendisine kalacağını söylediğini belirtir. Ancak Yıldırım Bayezid'in Ali Paşa'ya Timur'u yok ettikten sonra yücelmenin daha onurlu olacağını söylediğini yazar.

Kostenecki, Stefan Lazareviç, s.60-61

Yıldırım Bayezid neden Timur'a karşı gelmemesi konusunda çevresindekilerce uyarılıyordu?

Yıldırım Bayezid Timur'la ilgili uyarıları neden dikkate almadı?

BELGE 11

Timur: Tanrı'nın takdirine mani olmak mümkün değildir. Bu fenalığı kendine sen yaptın. Rum memleketleri üzerinde bayraklarımızın dalgalanmasını ben istemedim. Senden ancak şunları istedim. 1. Kemah Kalesi'nin teslimi. 2. Taharten (Erzincan beyi) ailesinin teslimi. 3. Kara Yusuf ailesinin sınır dışı edilmesi. 4. Anlaşma için bir elçi göndermen. Gururun yüzünden tanrının hükmüne karşı geldin. Ben sana iyilikten başka bir şey yapmayacağım. Şami'ye göre Bayezid "tevazu ve aciz makamında kabahatlarını itiraf etti.

İnalçık, Halil, Yıldırım Bayezid ve Timur Ankara Savaşı, Devlet'i Aliye, 2009, s. 74, İstanbul Timur'un dediği gibi Ankara Savaşı'nın yaşanmasının nedeni Yıldırım Bayezid miydi?

Yıldırım Bayezid savaş öncesinde Timur'un isteklerini neden yerine getirmede?

BELGE 12

Osmanlıların, Anadolu ve Balkanlar'da etkili bir güç haline gelme çabaları, Yıldırım Bayezid'le Timur arasında vuku bulan 1402 Ankara Savaşı ile geçici bir süre kesintiye uğradı. Bilindiği gibi, bu savaşta Bayezid yenildi ve Timur'a esir düştü. Timur, Osmanlıların Anadolu'daki gücünü yok etmeye yönelik bir politika izledi. Fakat, bu düşüncesini bütünüyle gerçekleştirmeye ömrü yetmedi. Timur'un, 409 Anadolu'da bulunduğu kısa sürede yaptığı çok yönlü tahribat, Anadolu'nun ve Osmanlı'nın geleceğini doğrudan etkiledi; devlet ve toplum hayatında, onarılması uzun yıllar alacak derin yaralar açtı. Osmanlı Devleti bir süre padişahsız kaldığı gibi, ülkenin siyasi birliği yanında toprak bütünlüğü de parçalandı. Timur, Osmanlıların gücünü yere sermekle, Bizans'ın ömrünü yarım yüzyıl daha uzatmış oldu. Yıldırım'ın şehzadeleri bir bir ortaya çıkarak saltanat davasına kalkıştılar. Bütün Osmanlı coğrafyasında, tam bir belirsizlik ve karışıklık hüküm sürmeye başladı. Saltanat koltuğunu elde etmek uğruna, kardeşler arasında bağlayan bu uzun soluklu kavga 1413 yılına kadar sürdü. Ankara yenilgisinden 1413'te Çelebi Mehmed'in, ülkenin yönetimini tek başına ele alıncaya değin geçen süre, yaygın şekliyle Fetret Devri diye bilinir. Ülkede 11 yıl süren bu kargaşa ortamı ve çok başlılık Çelebi Mehmed'in iktidar koltuğuna oturmasıyla son buldu.

Öztürk, Necdet, Fetret Devri ve Osmanlı Hâkimiyetinin Yeniden Tesisi, Türkler, C 9, S. 221-251

Timur neden Ankara Savaşı sonrasında Osmanlıların Anadolu'daki gücünü kırmaya yönelik bir politika izledi?

Timur neden Osmanlı şehzadelerinin Anadolu'da yaşamasına izin verdi?

Ek-8: Etkinlik- 2 (Ankara Savaşı) Rubrik**DEĞERLENDİRME - ANALİTİK RUBRİK**

1.Ankara Savaşı Hakkındaki Açıklamalarının Tarihsel Empati Açısından Uygunluğu	Puan
Ankara Savaşı'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Ankara Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış. Ankara Savaşı'nın nedenlerini geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmiş. Belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edebilmiş.	5
Ankara Savaşı'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Ankara Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış. Ankara Savaşı'nın nedenlerini geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmiş; ancak belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş	4
Ankara Savaşı'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Ankara Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış; fakat Ankara Savaşı'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	3
Ankara Savaşı'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Ankara Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamamış, Ankara Savaşı'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	2
Ankara Savaşı'nı kendi değer yargılarını katarak açıklamış, Ankara Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamamış, Ankara Savaşı'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, Belgelerde ki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

2- Ankara Savaşı İle İlgili Süreci İfade Ederken Kullanılan Üslubun Tarihsel Empatiye Uygunluğu	Puan
Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş. Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş. Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade edebilmiş. Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmış.	5
Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş. Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş. Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade edebilmiş. Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmiş; ancak Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	4
Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş; ancak Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş. Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	3
Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade etmiş, ancak Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermemiş, Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş. Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	2
Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri çoğu kez tam ve inandırıcı şekilde ifade etmemiş, Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermemiş, Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş, Ankara Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

3.Belgeleri Değerlendirme Becerilerine Uygunluğu	Puan
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş. Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşmış. Düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayabilmiş.	5
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş. Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşmış; ancak düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	4
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş; ancak Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	3
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş; fakat belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermemiş, Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	2
Çoğu defa Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunamamış, belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermemiş, Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

Ek-9: Etkinlik - 3 / Kardeş Katli Yasası Günlük Plan

DERS: Sosyal Bilgiler

SINIF: 7

ÖĞRENME ALANI: Kültür ve Miras

KONU: Kardeş Katli Yasası

SÜRE: 3 x 40 dakika

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Tarihsel Empati

MEB KAZANIM: 7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

HEDEFLenen AMAÇLAR:

- Kardeş Katli Yasası'nın ortaya çıkmasına sebep olan olayları ve o dönemin özelliklerini kavrar.
- Kardeş Katli Yasası'nın uygulanma sebeplerini verilen belgelerle öğrenir.
- Kardeş Katli Yasası'nın uygulanış biçimini tarihsel belgelerle anlar.
- Kardeş Katli Yasası'nın Osmanlılar üzerinde yarattığı etkileri fark eder.
- Kardeş Katli Yasası'nın uygulanışını anlatan belgelerin farklı tarihçilerce yorumlanmasının sebeplerini sorgular.

VERİLECEK BECERİLER: Eleştirel düşünme becerisi, tarihsel düşünme becerisi, empati becerisi

İŞLENİŞ: Öğrencilere amaçlara ulaşmamızı sağlayacak 12 tane birincil ve ikincil el tarihsel kaynaklardan oluşan belgeler verilir. Her belge sınıf içerisinde tek tek incelenir. Sınıf içerisinde küçük tartışma grupları oluşturulur. Uygulayıcı kılavuz olarak çalışmada amaca ulaşılabilme için öğrenci söylemlerindeki eksikliklere zaman zaman yenilenen sorularıyla müdahale eder.

DEĞERLENDİRME: Analitik Değerlendirme Rubriği

Ek-10: Etkinlik- 3 / Kardeş Katli Yasası

Kardeş Katli - Tarihsel Bağlam

Orta Asya Türk devletlerinde hakimiyetin hana doğrudan gökten yani Tanrı'dan geldiği kabul edilirdi. İslam öncesi Türk devletlerinde hanedan üyelerinin tahtta eşit hakka sahip olması, zaman zaman taht kavgalarına ve devletin zayıflamasına sebep oluyordu.

Karahanlılar 'da en büyük kardeş hükümdar adayı sayılırsa da genellikle hanedan üyelerinden en nüfuzlusu ve en asili kurultay tarafından han seçilirdi. Müslüman Türk devletlerinde, ülke toprakları hanedanın ortak malı sayılmıştır.

Büyük Selçuklular ve Anadolu Selçuklular'da da tahta geçişte kesin bir kural yoktu. Bunun sonucu olarak sultanların daha sağlığında veya ölümlerinden hemen sonra saltanat mücadeleleri başladığı. Hanedan üyelerinin her biri hayatını ortaya koymak suretiyle böyle bir mücadeleye her an katılabilirdi.

I. Beylikler döneminde Anadolu beyliklerinde de devlet hükümdar ailesinin ortak malı olarak kabul edilmekteydi. Ailenin bey dışındaki öteki fertleri taşrada valilik yaparlardı.

Osmanlılar 'da da önceleri yerleşmiş bir hakimiyet anlayışı yoktu. Bu durum hanedan mensupları ve özellikle şehzadeler arasında kanlı mücadelelere sebebiyet vermiştir.

Osman Bey'in cülusu münasebetiyle eski Türk geleneğine göre küçük bir merasim yapılmıştır. Ertuğrul'un kardeşi Dündar Bey başlangıçta Osman Gazi'nin beyliğini onaylamış. Fakat daha sonra yeğeni aleyhine faaliyetlerde bulununca muhtemelen onun tarafından öldürülmüştür.

I. Murad da ahiler tarafından hükümdar seçilmiştir. I. Murad Hüdavendigar önce taht için harekete geçen kardeşleri İbrahim ve Halil'i sonra da Bizans imparatorunun oğlu Andronikos ile birleşip kendisine isyan eden oğlu Savcı Bey'i devletin selameti için öldürtmek zorunda kalmıştır.

Yıldırım Bayezid'in Ankara Savaşı'nda esir alınması ve ölümünden sonra oğulları arasında çıkan uzun mücadeleler neticesinde Çelebi Mehmed kardeşlerini bertaraf ederek Edirne 'de hükümdarlığını ilan etmiştir. Bu padişah da önce Yıldırım Bayezid 'in oğlu olduğunu ileri sürerek saltanat iddiasında bulunan ve tarihlere Düzmece Mustafa olarak geçen amcasını, sonra da kendisine isyan eden kardeşi Mustafa Çelebi'yi öldürtmek zorunda kalmıştır

Fatih Sultan Mehmed İstanbul 'un fethinden sonra hakimiyetin bölünmezliği ilkesini benimsemiş ve bunu kanunlaştırmıştır. Fakat devletin teşkilat sistemine o da bir açıklık getirmemiş, sadece, "Her kimseye evladından saltanat müyesser ola, karındaşların nizam-ı alem için katietmek münasiptir. Ekser-i ulema dahi tecviz etmiştir. Anınla amel olalar" demekle yetinmiştir (Özcan, TD, s. 46) Fatih bu hükmün koymakla bütün oğullarını eşit biçimde tahtın varisi kılmış ve cülus edenin "nizam-ı alem için" diğerlerini öldürtmesini uygun görmüştür.

ABDÜLKADİR ÜZCAN, İslam Ansiklopedisi, Cülus, s.108-110

Fatih kanunnamesinde Nizâm-ı Âlem için kardeş katli meselesi ile ilgili madde;

“Ve her kimseye evlâdımdan saltanat müyesser ola, karındaşların Nizâm-ı Âlem için katl eylemek münasiptir. Ekser ülema dahi tecviz etmiştir. Anınla amel olalar.”

“Evladımdan her kimse devletin başına geçerse kardeşlerini devletin yaşaması için öldürmesi münasiptir. Ulemaların çoğunluğu uygun görmüştür. onu uygulayalar.”

ŞİMŞİRGİL, Ahmet(2012). *Kayı II*, s.283

Fatih Sultan Mehmet'in saltanatı öncesinde yaşanan olaylardan yola çıkarak Fatih'in kardeş katli yasasını neden yaptığını nasıl anlayabiliriz?

Belge -1

Osmanlı devletinde hükümdarların ölümü ile ortaya çıkan ve kardeş şehzadeler arasında tahta çıkmak için başvuru girişimler tarihçiler tarafından genel anlamı ile *Taht Kavgaları*, *Tahta Mücadeleleri* veya *Saltanat Mücadeleleri* olarak adlandırılmaktadır.

Turan, Şerafettin.(1997) Kanuni Devri Tahta Kavgaları, s.30

Belge -2

Osmanlı devletinde başa geçecek olanın meşruiyetinin yegane göstergesi tahta cülus etmek idi. Kökü Orta Asya Türk devletlerine kadar inen bu geleneğe göre, hanedandan birisinin fiilen tahtı ele geçirdiğinde artık onun meşruiyetinin nazarî ve hukukî bakımdan bir mesele olmadığını kabul edilir. Böylece tahta oturan Osmanlı hükümdarının ölümü ile başa geçecek olan kardeşler arasındaki mücadelelerin hemen tamamında kardeşlerinden birisi tahta geçmiş oluyor ve diğer şehzadeler tahtta bulunan kardeşine karşı faaliyetlerde bulunuyordu. Bu durumda, tahta cülus ederek fiilen tahtı ele geçiren ve meşruiyeti nazarî ve hukukî bakımdan bir mesele olmaktan çıkan yeni hükümdara karşı yürütülen faaliyetlerin bir taht kavgası, taht mücadelesi saltanat mücadelesi veya iktidar mücadelesi olarak adlandırılmaz. Bu girişimlerin hepsi hükümdarlığı tahta cülus ederek resmileşen ve kişiliği kutsiyet kazanan yeni hükümdara karşı bir *isyan hareketi* haline dönüşmüş olduğu kabul edilmektedir.

Nettletton Fisher, "Osmanlı imparatorluğunda İktidar Mücadelesi (1481-1503)" çev.

Necmi Ülker, Tarih İncelemeleri Dergisi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yay. (İzmir 2001), s. 205-219.

Kardeş katli kanunu ve bu konunun çıkarılması ile ilgili bildiklerinizi yazınız.

Belge -3

I. Murad babasının vasiyeti ve vezirlerin ittifakıyla hükümdar olmuştur. I. Murat önce saltanat davasına karışan iki kardeşini sonra da Bizans İmparatorunun oğlu ile birlik olup kendisine isyan eden oğlu Savcı Bey'i devletin selameti için öldürtmüştür.

Yıldırım Bayezid beylerin ittifakı ile babasının yerine geçmiştir. Bu sırada Kosova Meydan Savaşı (1389) devam etmekte ve ordunun sol kanadının başında kardeşi Yakub Çelebi bulunmakta idi. Yıldırım hemen kardeşini öldürterek, çok kritik bir zamanda doğabilecek bir iç savaşı önlemek istemiştir. Aşık Paşazade bu hadisenin askeri üzdüğünü yazsa da Timur yenilgisinden sonra I. Bayezid'in ölümüyle oğulları arasında başlayıp yıllarca süren taht kavgalarının ülkeyi nasıl perişan ettiği Yıldırım'ı yaptığı eylemde adeta haklı çıkarmıştır. Kardeşlerini yenip ülke birliğini sağlayan Çelebi Mehmet'in Timur'un oğlu Şahruh'a yazdığı mektup oldukça manidardır. Şahruh mektubunda Çelebi Mehmet'in Osmanlı töresi üzerine kardeşlerini öldürmesinin törelere uymadığını belirtiyor ve onu bu eylemi yüzünden kınıyordu. Çelebi Mehmet ise Şahruh'un kardeşleri hakkındaki öğütlerini kabul ediyor, fakat atalarının zor durumda kaldıklarında bunu tecrübeyle hallettiklerini, iki padişahın aynı ülkede barınamayacağını, özellikle etraflarındaki düşmanların daima fırsat kolladıklarını belirtmiştir.

Abdülkadir Özcan, Fatih'in teşkilat Kanunnamesi ve Nizamı Alem için kardeş katli meselesi s.17-18

I. Murat ve Yıldırım Bayezid'in kardeşlerini katletmelerinin nedeni neydi?

Çelebi Mehmet'in yaptığı kardeş katlinin haklı gerekçeleri neydi?

Şahruh, Çelebi Mehmet'i kardeş katlini yaptığı için neden kınadı?

Belge - 4

Fatih Sultan Mehmet'e kadar Osmanlı Türklerinde kesin bir cülus sisteminin bulunmadığı, genel olarak ya vasiyet ya da ümeranın ittifakıyla hükümdarlık makamına çıkıldığı belirtilmişti. II. Mehmet de bu hususa bir açıklık getirmemiş, sadece koymuş olduğu bu madde ile bütün oğullarını saltanatın varisi kılmış" ve diğerlerinin katlini münasip görmüştür. Zira, şehzadelerden birinin hükümdar olmasıyla hayatta olan diğerlerinin rekabeti sona ermemekte, taht üzerindeki veraset hakkı devam etmekle ülke her an bölünme tehlikesiyle karşı karşıya kalmakta idi. Devlet ileri gelenlerinin bir şehzadeye teveccühü, tahtta bulunan şehzadenin bahtını her an değiştirebilirdi. Bu ise bölünmenin ülkeyi ne hale düşürdüğünü, bunun kimlere yaradığını bilen ve babası II. Murad devrinin Düzme Mustafa ve Şehzade Mustafa kargaşalıklarından ders alan Fatih'in mutlak hakimiyet prensibiyle bağdaşamazdı. Ancak, II . Mehmet'in saltanatın intikali meselesinde, cemiyetin selameti için ferd feda edilir, düsturuna dayanan adalet-i izafigeyi iltizam ederek Kanunname 'sine kardeş katli maddesini koymuş olması düşünülebilirse de, hiç bir isyan emaresi göstermeyen bir şehzadenin katlini bu nisbi adaletle bağdaştırmak zordur.

Abdülkadir Özcan, Fatih'in teşkilat Kanunnamesi ve Nizamı Alem için kardeş katli meselesi s.21-22

Fatih Sultan Mehmet kardeş katli yasası ile ilgili ne düşünüyordu?

Hiçbir isyan faaliyetinde bulun ayan bir şehzadenin katledilmesi adil midir? Neden?

Belge - 5

Son devir Osmanlı hukukçularının ileri gelenlerinden İbni Abidin (1836) ta 'zir bahsinde diyor ki: «Nesefi'nin (1310) risâlesinde zikredilmiştir ki; Şeyhülislâm Hâherzâde'ye (1253), fetret zamanında fesatçıların öldürülmelerinden sorulmuş, o da:

- "Onlar yeryüzünde bozgunculukla hareket ettikleri için öldürülmeleri mübah olur" diye cevap vermiştir.

Kendisine, onlar fetret zamanında fesatçılığı bırakıp gizlenirler, denildiğinde:

- "Zorunluluktan böyle yapıyorlar. Geri gönderilseler bile kendilerine yasak edilen şeylere döneceklerdir' mealindeki ayet gereğince biz böyle görmekteyiz" demiştir.

Prof. Dr. Ekrem Buğra Ekinci, Osmanlı Hukukunda Kardeş Katli Meselesi, s.1112, 2006
Şeyhülislâm Hâherzâde kardeş katlini neden onaylıyordu?

Belge - 6

Şehzâde katlinin hukukî temellerini İslâm hukukunun umumî prensipleri arasında bulmak da mümkündür. Nitekim Şeyhülislâm Hoca Sadeddin Efendi ve tarihçi vezir Karamanî Mehmed Paşa (1481), bu prensipleri kardeş katlinin hukuki delili olarak serdediyorlar. Bu prensipler, asırlar sonra hazırlanan Osmanlı medenî kanunu Mecelle'nin ilk yüz maddesinde yer almaktadır:

Madde 26: "Zarar-ı âmmı def için zarar-ı hâs ihtiyar olunur" (Umumî zararı gidermek, kamunun, çoğunluğun zarara uğramasını önlemek için hususî zarar tercih edilir).

Madde 27: 4kZarar-ı eşedd, zarar-ı ehaff ile izâle olunur" (Şiddetli bir zararı gidermek için daha hafif bir zarara başvurulabilir).

Madde 28: "İki fesaad teâruz etdikde ehaffı irtikab ile a'zâminin çaresine bakılır" (İki kötülükle karşı karşıya gelindiğinde, hafif olanı işlenerek büyük olanının giderilmesine çalışılır).

Madde 29: "Ehven-i şerreyn ihtiyar olunur" (İki kötülükten birini işlemek zorunda kalındığı zaman, hafif olanı tercih edilir).

Madde 30: "Der-i mefâsid, celb-i menâfiden evlâdır" (Kötülüklerin giderilmesi, iyiliklerin elde edilmesinden önde gelir).

Madde 58: "Raiyye,yani teb'a üzerine tasarruf maslahata menuttur" (Hükümdarın tebaası üzerindeki tasarrufları, umurun menfaatine bağlıdır).

Prof. Dr. Ekrem Buğra Ekinci, Osmanlı Hukukunda Kardeş Katli Meselesi, s.1113, 2006
Tâcü't-tevârih, 1/272; Karamanî Mehmed Paşa: Osmanlı Sultanları Tarihi, İst. 1949, 347.
Şeyhülislâm Hoca Sadeddin Efendi ve tarihçi vezir Karamanî Mehmed Paşa neye dayanarak Mecelle'nin kardeş katlini desteklediğini düşünüyorlar?

Belge – 7

II. Murat oğlu şehzade Mehmet lehine tahttan çekilmesinden sonra Osmanlı ülkesi büyük bir kargaşa içine girmişti. Henüz on iki yaşında olan yeni padişah hadiselerle hakim değildi. En kötüsü ise bazı asiller Bizans İmparatoru'nun elinde bulunan Orhan isimli bir şehzadeye (Çelebi Mehmet'in oğlu olduğu düşünülür) bağlılıklarını bildirmişlerdi. Böylece küçük padişahın tahtı tehlikeye düştü. II. Mehmet babasının Sırlar ve Bizanslılarla yaptığı anlaşmaları tastik etti. Bizans İmparatoru Konstantin'e birçok tavizler verdi. Konstantin'e İstanbul'da alıkonulmuş bulunan şehzade Orhan'ın masraflarına karşılık yıllık üç yüz bin akçe ödendi. Bütün bu tavizlere rağmen Bizans osmanlıyı zayıf gördüğü her an yaptığı şeyi yine yapmaya kalkmış ve şehzade Orhan'ı harekete geçirmiştir. Bizans İmparatoru şehzade Orhan'a:

“Şimdi göreyim seni, bu taht benimdir deyip dava eyle. Ben Büyük Osmanlı'nın nesliyim. Ben var iken bu taht sana neden müstehaktır. Dava edince bütün beyler ve paşalar sana döner ve tahtı sana teslim ederler. Kaçan kim, tahta çıkasın, kulağın bende olsun. Ben sana ne söylersem öyle hareket et. Göreyim seni nice padişah olacaksın “

Diyerek şehzadeyi iyice kıskırtmıştır. Şehzade Orhan tahtı II. Mehmet'in almak için İstanbul'dan kalkarak gelmiş, bu işi başaramayacağını anlayınca İstanbul'a imparatorun yanına sığınmıştır. İstanbul'un fethi gerçekleşince Fatih Sultan Mehmet şehzade Orhan'ın bulunmasını istemiş ve katli gerçekleşmiştir.

Mehmet Akman, Osmanlı Hukukunda Kardeş Katli Meselesi, 1995, s.67-69

Şehzade Orhan'ın varlığı neden Fatih'i rahatsız etmiştir?

Şehzade Orhan'ın padişah olma olasılığı var mıydı?

Bizans İmparatoru Şehzade Orhan'ı padişah olması konusunda neden desteklemiştir?

Belge – 8

Fatih Sultan Mehmet katletme kanununu koyarken alemin nizamı ve devletin kutsiyeti gayesini düşünmüş ve Osmanlılara ait bir zarureti veya örfü kanunlaştırmıştır. Kanunun başında başında “*Bu kanunname atam ve dedem kanunudur ve benim dahi kanunumdur .Evlâd-ı kiramın neslen ba'de neslin bununla âmil olalar.*” derken yeni bir şey söylememektedir. Kendisinden sonra gelen padişahlar da bu kanun gereğince devletin devamı ve bütünlüğü için bu uygulamayı devam ettirmişlerdir. Çelebi Sultan Mehmed'in “*Düşmanlar fırsat beklemektedir. Nitekim malûmu alileridir ki pederinizin vak'asında (yani Timur'un Anadolu'yu istilas) kafirler fırsat buldu. Selanik ve başka yerler Müslümanlardan çıktı.*”

TURAN, Osman,Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi Tarihi,İstanbul,1980, s.339-340

Fatih Sultan Mehmet Kanunnamesi'ndeki kardeş katli maddesi ile devlet yönetiminde ne amaçlanmıştır?

Belge – 9

1553 yılı sonlarında kanuni iyice yaşlanmış olduğundan İran'a karşı yapılacak seferde ordunun başına geçmek istememiş ve yerine Vezir-i Azam Rüstem Paşa'yı görevlendirmişti. Rüstem Paşa Konya'ya vardığında padişaha bir mektup göndererek askerler arasında padişahın yaşlılığından dolayı sefere çıkamadığı, yerine şehzade Mustafa'yı tahta çıkarmak istedikleri şeklinde rivayetler yayılmakta olduğunu, padişahın bizzat sefere çıkması gerektiğini bildirdi. Bunun üzerine Kanuni ordunun başında sefere çıktı.

ARTUK, s.274; HAMMER, c. IV, s. 37-38, Ali Aktan, “Osmanlı Hanedanı İçinde Saltanat Meselesi ve Kardeş Katli”, TDTD, sayı, 11 (Kasım 1987), s.47; MEHMET ZEKİ, s. 225

Belge – 10

Sultan Süleyman en yüksek fetva mercii olan Şeyhülislam Ebussuud Efendi'ye şöyle bir soru sorarak fetva ister: “ İstanbul’da zengin bir tüccar vardı. Uzak bir seyahate gitmesi icap ettiği zaman, ailesinin, karısının ve çocuklarının ve bütün işlerinin idaresini kölesine bıraktı. Onun sadakatine gayet emniyeti vardı. Bu köle, efendisi gider gitmez, kendi bakımına bırakılan efendisinin karısını ve çocuklarını yok etmeğe, mallarını ele geçirmeye ve elde edebilirse, efendisinin de canını kıymaya karar verdi. Böyle bir esire ne yapmak gerekir?” Şeyhülislam Ebussuud Efendi de “idamı hak etmiştir” cevabını verir.

BUBECO, s.46; LAMARTİNE, c.III.s.820-821

Kanuni Sultan Süleyman’ın dönemin şeyhülislamına böyle bir soru sormasının nedenleri nedir?

Belge – 11

Yeni verâset usulü 600 yıllık Osmanlı tarihi boyunca beşi on dördüncü, sekizi on beşinci, kırk ikisi on altıncı, beşi on yedinci ve biri de on sekizinci asırda olmak üzere 61 şehzâde katledilmiştir. Bunlardan 22 tanesi bilfiil isyan ettiği için öldürülmüştür. Diğerleri de ekseriya Fatih Kanunnâmesi'ni takib eden 150 yıl içinde tatbik edilmiştir. 1603 yılında padişah olan Sultan I. Ahmed kardeşlerini öldürmeye lüzum görmedi ve 1617'de vefatından sonra, oğulları bulunduğu halde, bunlar yaşça küçük olduğundan kardeşi Sultan I. Mustafa tahta geçti. Böylece ilk defa bir padişahın yerine oğlu değil, kardeşi geçiyordu. Bu fiilen Osmanlı verâset telâkkisinin değişmesi demektir. Çünkü Osmanlılarda o zamana kadar muayyen bir verâset prensibi olmamakla beraber, tahta hep önceki padişahın oğlu geçirdi. Bu gelenek, Avrupa'da da yaygın bir şekilde uygulanan ve tahtın babadan en büyük oğula geçtiği primogenitur usûlüne benzerdi. Sultan I. Ahmed'den sonra, hanedanın en yaşlısının hükümdar olduğu kafes usulüne geçilmiştir. Artık şehzâdeler sancağa çıkarılmamaya, sarayda oturup tahta geç- me sıralarını beklemeye başladı. Sultan IV. Mehmed'den sonra ise (1687) padişahın yaşça büyük oğlu bulunduğu halde tahta kardeşi geçti ve artık resmen hanedanın en yaşlı mensubu padişah olmaya başladı. Verâset usulünün fiilen değiştiği XVII. asırdan itibaren şehzâde idamlarına neredeyse pek rastlanmaz. Bu usul 1876 tarihli Kanun-ı Esasî'de de formüle edildi.

Prof. Dr. Ekrem Buğra Ekinci, Osmanlı Hukukunda Kardeş Katli Meselesi, s.1116, 2006

I. Ahmet ne zaman ve neden kardeş katlini kaldırılmıştır?

Kardeş katli yerine hangi düzen getirilmiştir?

Değişen veraset usulünün Osmanlı Devleti üzerinde yaratacağı olumlu ve olumsuz etkiler nelerdir?

Ek-11: Etkinlik- 3 (Kardeş Katli Yasası) Rubrik**DEĞERLENDİRME - ANALİTİK RUBRİK**

1.Kardeş Katli Yasası Hakkındaki Açıklamalarının Tarihsel Empati Açısından Uygunluğu	Puan
Kardeş Katli Yasası'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Kardeş Katli Yasası'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış. Kardeş Katli Yasası'nın nedenlerini geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmiş. Belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edebilmiş.	5
Kardeş Katli Yasası'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Kardeş Katli Yasası'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış. Kardeş Katli Yasası'nın nedenlerini geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmiş; ancak belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş	4
Kardeş Katli Yasası'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Kardeş Katli Yasası'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış; fakat Kardeş Katli Yasası'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	3
Kardeş Katli Yasası'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Kardeş Katli Yasası'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamamış, Kardeş Katli Yasası'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	2
Kardeş Katli Yasası'nı kendi değer yargılarını katarak açıklamış, Kardeş Katli Yasası'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamamış, Kardeş Katli Yasası'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, Belgelerde ki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

2- Kardeş Katli Yasası İle İlgili Süreci İfade Ederken Kullanılan Üslubun Tarihsel Empatiye Uygunluğu	Puan
Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş. Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş. Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade edebilmiş. Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmış.	5
Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş. Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş. Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade edebilmiş. Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmiş; ancak Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	4
Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş; ancak Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş. Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	3
Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade etmiş, ancak Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermemiş, Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş. Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	2
Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri çoğu kez tam ve inandırıcı şekilde ifade etmemiş, Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermemiş, Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş, Kardeş Katli Yasası'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

3.Belgeleri Değerlendirme Becerilerine Uygunluğu	Puan
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş. Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşmış. Düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayabilmiş.	5
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş. Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşmış; ancak düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	4
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş; ancak Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	3
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş; fakat belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermemiş, Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	2
Çoğu defa Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunamamış, belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermemiş, Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

Ek-12: Son Etkinlik (Etkinlik – 4 / Çaldıran Savaşı) Günlük Plan

DERS: Sosyal Bilgiler

SINIF: 7

ÖĞRENME ALANI: Kültür ve Miras

KONU: Çaldıran Savaşı

SÜRE: 3 x 40 dakika

YÖNTEM ve TEKNİKLER: Tarihsel Empati

MEB KAZANIM: 7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

HEDEFLenen AMAÇLAR:

- Çaldıran Savaşı'nın ortaya çıkmasına sebep olan olayları ve o dönem koşullarını kavrar.
- Çaldıran Savaşı öncesinde yaşanan gelişmeleri belgelere dayanarak öğrenir ve sorgular
- Çaldıran Savaşı'nın sebeplerini verilen belgelerle açıklar.
- Çaldıran Savaşı'nın önemli tarihi karakterlerin savaş üzerindeki etkisini fark eder.
- Çaldıran Savaşı'nın sonuçlarının halk üzerinde yarattığı etkileri sorgular

VERİLECEK BECERİLER: Eleştirel düşünme becerisi, tarihsel düşünme becerisi, empati becerisi

İŞLENİŞ: Son uygulama niteliği taşıyan bu etkinlikte öğrencilere amacımıza ulaşmamızı sağlayacak 16 tane birincil ve ikincil el tarihsel kaynaklardan oluşan belgeler verilir. Öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmadan etkinlik formu uygulanır. Uygulayıcı gözlemci konumunda bu çalışmayı 3 ders saati uygular. Etkinlikte sonrası 2 ders saati etkinlikteki her belge sınıf içerisinde tek tek incelenir. Sınıfta küçük tartışma gurupları oluşturulur. Uygulayıcı kılavuz olarak çalışmada amaca ulaşılabilmek için öğrenci söylemlerindeki eksikliklere zaman zaman yenilenen sorularıyla müdahale eder.

DEĞERLENDİRME: Analitik Değerlendirme Rubriği

Ek-13: Son Etkinlik (Etkinlik- 4 / Çaldıran Savaşı)

Çaldıran Savaşı - Tarihsel Bağlam

15. yüzyılın ortalarında Sultan Murat'ın çağdaşı Safevi Şeyhi Cüneyt, Akkoyunlu Uzun Hasan'dan destek alarak siyasal bir kimlik arayışına girdi.

1501 yılında Şeyh İsmail, Akkoyunlu ülkesinin siyasal hakimiyetini ele geçirmiş ve devletini resmen kurmuştur. 1507'de Diyarbakır, ertesi yıl Bağdat'ı alan Şah İsmail, Anadolu'dan Horasan'a kadar uzanan koca bir ülkenin hükümdarı oldu.

1501 yılının yazında Doğu Anadolu'dan Horasan'a kadar uzanan koca bir ülkenin hükümdarı olmuştur. İsmail Tebriz'e girdikten sonra taç giyip resmen kendini “*Şah*” ilan etmiştir. Şah olduğunda ilk yaptığı iş Şii mezhebini Safevi devletinde resmî bir mezhep olarak ilan etti.

16. yüzyıl başlarında İran'da Şii inancına dayalı bir devlet kuran Şah İsmail, Anadolu'nun birliğini bozacak büyük bir Şii propagandasına başladı.

1512 yılında Baba İshak İsyanıyla Anadolu'da Şah İsmail destekli bir isyan başladı. Osmanlı Devletinin yöresel bir isyan kanısıyla önem vermediği bu olay, daha da büyümüş, dolayısıyla cesareti artan Şahkulu, Burdur, Keçiborlu, İstanos, Isparta, Gölhisar, Sandıklı ve yörelerini geniş çapta yağma ve kıyıma tabi tutmuştu. İsyen Şahkulu'nun yakalanıp öldürülmesiyle güçlkle bastırıldı

24 Nisan 151Z'de Osmanlı tahtına Yavuz Sultan Selim geçti. Bu arada Şii propagandası saraya kadar girdi ve Şehzade Ahmet'in oğlu Murad İran'a iltica etti. Sultan Selim bu şehzadeyi şahtan geri istediye de Şah İsmail şehzadeyi geri göndermediği gibi giden elçiyi de öldürdü. Yavuz Sultan Selim ve Şah İsmail zaman zaman ağır sözler içeren mektuplar yazdı.

16. yüzyılın başlarında Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Savaşı öncesi bir fetva çıkarttı ve Anadolu'daki Kızılbaşların tespit etti. Deftere 40.000 kadar kızılbaş yazıldı. Padişah, beylerbeyleri ve sancakbeyleri bunların büyük kısmını idam, birazını hapis ve bazılarını da sürgün etti.

23 Ağustos 1514 Çarşamba günü Şah İsmail'in emrindeki süvarilerin saldırısıyla başladı. Yavuz Sultan Selim Van Gölü'nün kuzey doğusunda Çaldıran'da karşısına çıkan Şah İsmail'i ağır bir yenilgiye uğrattı.

Osmanlı Devleti'nde I. Selim'e kadar yaşanan olaylardan yol çıkarak I. Selim'in Çaldıran Seferi'ne çıkmasının nedenlerini nasıl anlayabiliriz?

Belge-1

XVI. yüzyıl başlarında İran'da Şii inancına dayalı bir devlet kuran Şah İsmail, Anadolu'nun birliğini bozacak büyük bir Şii propagandasına başladı. Bunlardan Şahkulu Baba Tekeli pek çok kimseyi şah tarafına çekmeyi başardı ve isyan Kütahya 'ya kadar ilerledi. 151Z'de Tokat zapt edilerek Şah İsmail adına hutbe okutuldu. Şah İsmail'in sebep olduğu son karışıklıklar sırasında Anadolu'da 50.000 kadar insan öldü ve pek çok ev yağmalandı. 24 Nisan 151Z'de Osmanlı tahtına Yavuz Sultan Selim geçti. Bu arada Şii propagandası saraya kadar girdi ve Şehzade Ahmed'in oğlu Murad İran'a iltica etti. Sultan Selim bu şehzadeyi Şah'tan geri istediye de şehzade geri gönderilmediği gibi giden elçi de öldürüldü. Anadolu'daki bu Şii faaliyetleri devlet ve millet bünyesinde derin yaralar açtı ve Anadolu bir savaş sırasında içten çökecek hale geldi. Böyle bir durumda tahta geçen I. Selim her şeyden önce Safevi meselesini kesin olarak çözmeye karar verdi.

Varlık, Mustafa, Çetin , Çaldıran Savaşı, İslam Ansiklopedisi, S. 193-195
I. Selim neden Safevileri çözümlmesi gereken bir sorun olarak görüyordu?

Belge-2

15. yüzyılın ortalarında Sultan Murat'ın çağdaşı Safevi Şeyhi Cüneyt, Sultan Murat'tan istediği desteği bulamadı ama Akkoyunlu Uzun Hasan'dan çok iltifat gördü. Akkoyunlu Hükümdarı Uzun Hasan Padişah ülkesindeki siyasal gücün büyük bir kısmını elinde tutan Türkmenlerin sevip saydığı Safevi şeyhine kız kardeşini vererek şeyh sülalesi ile Akkoyunlu Hükümdarlık ailesi arasında bağ kurulmuş oldu. Siyasal bir kimlik arayışına giren Şeyh Cüneyt Trabzon Rum Devletine ve Kafkaslar'daki Hristiyanlara karşı akınlar düzenledi. Ölümünden sonrada oğulları (özellikle **Şeyh Haydar**) ve torunları aynı akınlara devam etti. Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan Padişah'ın ölümünden sonra oğulları arasında taht kavgaları yaşanmış ve Akkoyunlu ülkesinde yaşayan Türkmenler arasında Safevi ailesinin saygınlığı giderek artmıştır. Akkoyunlular'ın bu çalkantılı döneminde tarikatın başında bulunan Şeyh İsmail, 1501 yılında Akkoyunlu ülkesinin siyasal hakimiyetini ele geçirmiştir. Bundan sonra Şeyh İsmail, değil **Şah İsmail**'dir. 1507'de Diyarbakır, ertesi yıl Bağdat'ı alan Şah İsmail, Doğu Anadolu'dan Horasan'a kadar uzanan koca bir ülkenin hükümdarı oldu.

Sina AKŞİN, Türkiye Tarihi 2 - Osmanlı Devleti 1300-1600, s. 107, İstanbul 1997
Başlangıçta bir tarikat olan Şeyh'in sonradan güçlenip devlet kurmasını sağlayan gelişmeler nelerdir?

Belge-3

İsmail 1501 yılının yazında Tebriz'e girdikten sonra taç giyip resmen kendini "**Şah**" ilan etmiştir. Şah olduğunda ilk yaptığı iş Şii mezhebini resmî mezhep olarak ilan etmesidir. Şah İsmail, **Tabraiyân** adı verilen bir grup kişinin pazarda ve sokaklarda dolaşmasını istedi. Bunların görevi üç halifeye lanet okumaktı ve halkta yüksek ses ile "**çok olsun, az olmasın**" ifadesini söylemek zorundaydılar. Aksi takdirde başları kesilecekti. İsmail erkeklere Kızılbaş başlığını takmayı mecbur etti. Halkının o dönemde Kızılbaş başlığı takmalarından dolayı İran "**Kızılbaş ülkesi**" diye anılıyordu.

Rumlu, Şah İsmail Tarihi, s. 74; Parsadust, s. 278
İbn-i Kemâl, Tevârih-i Âl-i Osman VIII. Defter, Ahmet Uğur (haz.), TTK Yayınları, Ankara 1997, s. 277

Belge -4

Sâfevî Devleti'nin güçlü bir devlet olması için çok sayıda askerin olması önem taşımaktaydı. Şah İsmail güvenilir asker gücünü aynı zamanda müritleri olan Anadolu Türkmenler arasından sağlamak mecburiyetindeydi. Bu sebepten dolayı Şah İsmail, II. Bayezid'e bir mektup gönderdi ve ondan kendisine bağlı olan olanların Erdebil'e (İran) gitmeleri konusunda onun iznini istedi. Şah İsmail'in bu isteği II. Bayezid tarafından kabul edilmemiştir.

Sümer, Faruk, "Akkoyunlu", İslam Ansiklopedisi, , İstanbul 1989, II, S. 225.
I. Selim'in iktidarı öncesinde yaşanan durumlara bakıldığında; II. Bayezid Şah İsmail'i Osmanlı Devleti için bir tehlike olarak görmeli midir? Neden?

Belge -5

II. Bayezid Şah İsmail'e öğütte bulunduğu mektup:

"Katliam olayları ve halk üstünde önemli rolü olan âlim ve bilim adamlarının mezarlarını harap etmek, hükümdarların adlarını tarihte kötüye çıkarır. Bir tarikatı yaymak amacı ile o tarikatı bir siyasi propaganda vesilesi haline getirmek İslam ümmeti arasında ayırmacılığa sebep olur, bunun yanı sıra İslam dininin maddi ve manevi kuvvetini azaltır. Bundan dolayı düşmanlar bu durumdan faydalanıp güçlenirler. İran coğrafyasına hâkim olabilmek için kılıç yolunu tutup sert politika takip etmek, Doğuda ve Batıda bulunan pek çok devletin Safevîler'e karşı kafa tutmaları ve siyaset sahasında olumsuz olaylara sebep olur. Yukarıda beyan edilen fikir ve telkinlerin dikkate alınması durumunda Osmanlı-Safevî dostluk ilişkileri tesis edilecektir."

Şükürov, Gıyas, Safevî Devleti'nin Kuruluşu Ve I. Şah İsmail Devri, İstanbul 2006.
II. Bayezid Şah İsmail'e böyle bir mektup yazmasının nedeni nedir?

Belge -6

Osmanlı Safevî münasebetlerinin önemli olaylarından biri Şahkulu isyanıdır. Şahkulu babasının etkisiyle Kızılbaş kültürüne çocukluktan beri aşinadır. Aktif, cesur ve zeki olduğundan kısa süre içinde Şah İsmail'in Anadolu'da faaliyet gösteren adamlarının en seçkinlerinden biri haline gelmiştir. Şahkulu'nun ünü Anadolu'da gün gittikçe artıyor, Şahkulu ise gizli amacını açıklamak için uygun bir ortam arıyordu. Sultan Bayezid'in devlet işlerini vezirlerine bırakması ve fiilen görevinden ayrılması dolayısıyla oğullarının tahta geçme çekişmeleri, Şahkulu'nun cesaretini arttırmıştı. 500 adamıyla isyana başlayıp ele geçirdiği kadı ve naipieri öldürmüş, kendisine karşı gönderilen kuvvetler arasındaki sipahilerin kendi saflarına geçmeleri üzerine, devlet kuvvetleri de bozulmuş, bunun üzerine Şahkulu Antalya'ya yürüyüp şehri kuşatmıştı. Osmanlı Devletinin yöresel bir isyan kanısıyla önem vermediği bu olay, daha da büyümüş, dolayısıyla cesareti artan Şahkulu, Burdur, Keçiözü, İstanos, Isparta, Gölhisar, Sandıklı ve yörelerini geniş çapta yağma ve kıyıma tabi tutmuştu. Onlara gönderilen Anadolu valisi Ahmet Paşa (Karagöz), Kütahya önlerinden yenilgiye uğrayıp hayatını kaybetmişti. Daha sonra Şahkulu, Bursa'ya yürüyerek kendisine karşı harekete geçen Subaşı Hasan Ağa'yı da bozguna uğratarak öldürünce Bursa'da korku artmıştı. İsyân Şahkulu'nun yakalanıp öldürülmesiyle güçlükle bastırılmıştı.

Yücel, Yaşar, Sevim, Ali, *Klasik Dönemin Üç Hükümdarı Fatih-Yavuz-Kanûnî*, TTK Basımevi, S.115, Ankara 1991

Şahkulu neden Anadolu'da büyük bir isyan hareketine girişti?

Belge -7

Şah İsmail, daha Bayezid'in son zamanlarında başlattığı ve halifelerinden Şahkulu'nun isyanı ile harabeye çevirip 50-60 bin kişinin ölümüne sebebiyet verdiği şii propagandasına yeniden hız vermeye başladı. Şahkulu hadisesinden bir yıl sonra Nur Ali Halife-i Rumlu'yu Anadolu'ya göndermiş ve Nur Ali, Tokat yakınlarında 3000 Kişilik faik paşa kuvvetlerini yenmişti. Şehri ele geçirerek burada Şah İsmail adına hutbe okutmaya başlamıştı. Yavuz sultan selim başa geçtiği zaman devletin ileri gelenleriyle yaptığı bir toplantıda

- *"Biliyorsunuz ki şeyh Haydaroglu İsmail rezil ve namert bir kişi iken adını şah koymuştur. Günden güne kötülüğü artan ve etrafını yağma eden bu batıl mezhepli insanın üzerine yürümek istiyorum. Bu işi yaptığımız zaman Allah bizim yardımcımız olacaktır."* şeklinde bir açıklamayla düşüncelerini ifade etmiştir.

V. ÇABUK, Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 4, s. 39, . İstanbul 1999.

Neden Şah İsmail adına Anadolu'da hutbe okutulmuştur?

Yavuz Sultan Selim Şah İsmail hakkında ne düşünmektedir?

Belge -8

24 Nisan 1512'de Osmanlı tahtına Yavuz Sultan Selim geçti. Bu arada Şii propagandası saraya kadar girdi ve Şehzade Ahmet'in oğlu Murad İran'a iltica etti. Sultan Selim bu şehzadeyi şahtan geri istediye de şehzade geri gönderilmediği gibi giden elçi de öldürüldü. Anadolu'daki bu Şii faaliyetleri devlet ve millet bünyesinde derin yaralar açtı.

Varlık, Mustafa, Çetin, Çaldıran Savaşı, İslam Ansiklopedisi, S. 193

Şah İsmail'in neden şehzade Murad'ı teslim etmedi?

Belge -9

Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Seferi öncesi aldığı fetva:

«Müslümanlar bilin ve anlayın. Şu kızılbaş taifesinin reisleri Şah İsmail'dir. Peygamberimiz 'in (s.a.v) şeriatını ve sünnetini, İslam dinini ve Kuran-ı Mübin'i, hafife almakta, Allahu Teâlâ'nın haram kıldığı günahlara helal demektelerdir. Kuran-ı Azim ile mushafları ve şeriat kitaplarını tahkir ederek, ateşte yakmaktadırlar. Ulemaya ve salihlere ihanet etmekte, onları öldürmekte mescitleri yıkmaktadırlar. Reisleri olan lanetliyi ilah (Allah) yerine koyarak, önünde secde etmektedirler. Ayrıca Hz. Ebubekir'e ve Hz. Ömer'e sövüp, hilafetlerini inkar etmektedirler. Peygamber Efendimiz' in şeriatını ve İslam dinini ortadan kaldırmaya kast etmişlerdir.»

V. ÇABUK, Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 4, s. 43-46, İstanbul 1999.

Yavuz Sultan Selim Çaldıran Savaşı öncesinde neden fetva almıştır?

Çaldıran Savaşı öncesinde alınan fetvada Şah İsmail için neler söylenmiştir?

Belge -10

Anadolu'daki Kızılbaşların tespiti için fetva çıkarılması. Deftere 40.000 kadar kızılbaş yazıldı. Padişah, beylerbeyleri ve sancakbeyleri bunların büyük kısmını idam, birazını hapis ve bazılarını da sürgün etti.

V. ÇABUK, Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 4, s. 49, İstanbul 1999.

Belge -11

16. yüzyılın ikinci yarısında kaleme alınmış Osmanlı tarihlerinde yapılan teftişler sonucu 40.000 kişinin tespit edilip bunların bütünüyle imha edildikleri veya bir bölümünün sürgüne gönderildiği bilgisi bulunur.

F. M. EMECEN, Yavuz Sultan Selim, s. 95, İstanbul 2010.

Yavuz Sultan Selim Çaldıran öncesinde neden Anadolu'daki kızılbaşlara yönelik böyle bir uygulamaya gitti?

Belge -12

Ünlü tarihçi Hammer:

"Selim'in saray içinde tasavvur ettiği ve hazırladığı şii katliamı tarihin üzerinde duracağı hadiselerdendir... O müthiş ve kanlı muharebenin muhaberenin sebepleri Engizisyon katliamlarını doğuran sebeplere benzer; öldürülenlerin adedi doğu tarihinde ancak -"Adil" unvanıyla yad olunan yetenekli devlet adamının saltanatını ebediyete kadar lekelemiş olan elli bin Mezdeki nin adedine kıyas edilebilir" diyerek Yavuz'un Anadolu'daki faaliyetlerini eleştirmektedir.

Belge -13

Ünlü Tarihçi Uzunçarşılı:

"Tarihi olayları vesikalara dayanarak incelemeyen hüküm veren Yavuz Sultan Selim'in hükümdar olduktan ve şehzadeler meselesini hallettikten sonra Şah İsmail ile muhabereden evvel Anadolu'daki azılı kırk bin kızılbaşın idam veya hapis olmalarını sebepsiz bulurlar ve Sultan Selim'i muaheze ederler. Yukarıdan beri vesikalarla gösterilen olaylar göz önüne alınacak olursa padişahın ne kadar isabetli hareket ettiğini ve bütün bu işlerde baş rakibi olan Şah İsmail üzerine giderken gerisindeki tehlikeyi bertaraf etmek istediği görülür" diyerek Yavuz'un Anadolu'daki faaliyetlerini desteklemektedir.

Uzunçarşılı, İ. H., Osmanlı Tarihi (İstanbul'un Fethinden Kanuni Sultan Süleyman'ın Ölümüne Kadar), Türk Tarih Kurumu, C.2, 256-418,2016

Ünlü tarihçilerin Yavuz Sultan Selim Çaldıran öncesinde Anadolu'daki kızılbaşlara yönelik uygulamasıyla ilgili yaptıkları yorumlar hakkında ne söylenebilir?

Belge -14**Yavuz Sultan Selim'in Şah İsmail'e mektubu:**

"Hükümdarların toprakları onların nikâhlısı gibidir; bu itibar ile erkek ve mert olanlar ona başkasının elinin değmesine dayanmazlar" ifadesini kullanarak askerlerinin onun topraklarına girdiğini fakat buna rağmen Şah İsmail tarafından hiçbir hareket görmediğini belirtmişti. Sultan Selim, Şah İsmail'in korkusunu gidermek için Kayseri-Sivas arasında ordusundan 40.000 kişiyi geride bıraktığını yineledi. Selim bu son mektupta "*Bir düşmana mürüvvet ancak bu kadar olur. Bundan sonra dahi gizlenmekte devam edersen, erkeklik sana haramdır*" ifadesini kullanmıştır.

Z. N. AKSUN, Osmanlı Tarihi Osmanlı Devleti'nin Tahlili, Tenkidli Siyasi Tarihi, s. 210, İstanbul 1980.

Belge -15**Şah İsmail'in Yavuz Sultan Selim'e cevabı:**

Mektubunda ikisi arasında oluşan bu düşmanlığın sebeplerini anlamadığını bildiren Şah İsmail Yavuz Sultan Selim'in mektubunda kullandığı ağır ifadeleri beğenmediğini ve kendisine yakıştıramadığını bildirdi. Devamında bu mektubu İsfahan'da (İran) bir av esnasında yazdığını Osmanoğulları ile dost olduğunu, Timur zamanında olduğu gibi memleket dahilinde karışıklıklar çıkmasını istemediğini, ancak bu söyledikleri kabul görmezse kendisinin bizzat savaşa hazır olduğunu, şimdiye kadar karşısına çıkmamasını da bu mücadeleye istediği neticeyi pek ince düşünmesinden ileri geldiği yazmakta idi.

V. ÇABUK, Kuruluşundan Cumhuriyete Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 4, s. 54, İstanbul 1999.

Yavuz Sultan Selim Şah İsmail'e neden böyle bir mektup yazmıştır?

Şah İsmail Yavuz Sultan Selim'in mektubuna neden böyle bir cevap yazmıştır?

Belge -16

23 Ağustos 1514Çarşamba günü Şah İsmail'in emrindeki süvarilerin saldırısıyla başladı. Yavuz Sultan Selim Van Gölü'nün kuzey doğusunda Çaldıran'da karşısına çıkan Şah İsmail'i ağır bir yenilgiye uğratarak Anadolu'yu Safevi tehdidinden korumuştur. Savaşın ardından Osmanlı ordusu Azerbaycan'a Safevi merkezi olan Tebriz'e kadar yürüdü. Fakat elde tutulması zor olan bu topraklar Safeviler'e geri verildi.

Sina AKŞİN, Türkiye Tarihi 2 - Osmanlı Devleti 1300-1600, s. 112, İstanbul 1997.

Yavuz Sultan Selim Çaldıran Savaşı sonrasında neden Safeviler'in merkezi Tebriz'e kadar ilerlemiştir?

Ek -14: Son Etkinlik (Etkinlik- 4 / Çaldıran Savaşı) Rubrik**DEĞERLENDİRME - ANALİTİK RUBRİK**

1.Çaldıran Savaşı Hakkındaki Açıklamalarının Tarihsel Empati Açısından Uygunluğu	Puan
Çaldıran Savaşı'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Çaldıran Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış. Çaldıran Savaşı'nın nedenlerini geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmiş. Belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edebilmiş.	5
Çaldıran Savaşı'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Çaldıran Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış. Çaldıran Savaşı'nın nedenlerini geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmiş; ancak belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş	4
Çaldıran Savaşı'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Çaldıran Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamış; fakat Çaldıran Savaşı'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	3
Çaldıran Savaşı'nı kendi değer yargılarını katmadan objektif olarak açıklamış. Çaldıran Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamamış, Çaldıran Savaşı'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, belgelerdeki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	2
Çaldıran Savaşı'nı kendi değer yargılarını katarak açıklamış, Çaldıran Savaşı'nın gerekçelerini dönemin insanları gözüyle anlamamış, Çaldıran Savaşı'nı geçtiği bağlam çerçevesinde değerlendirmemiş, Belgelerde ki bakış açılarını, aralarındaki farklılıklara göre ayırt edememiş.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

2- Çaldıran Savaşı İle İlgili Süreci İfade Ederken Kullanılan Üslubun Tarihsel Empatiye Uygunluğu	Puan
Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş. Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş. Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade edebilmiş. Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmış.	5
Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş. Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş. Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade edebilmiş. Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmiş; ancak Çaldıran Savaşı'n ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	4
Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade edebilmiş Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermiş; ancak Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş. Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	3
Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri tam ve inandırıcı şekilde ifade etmiş, ancak Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermemiş, Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş. Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	2
Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri çoğu kez tam ve inandırıcı şekilde ifade etmemiş, Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken kullandığı üslup tarihsel bağlamla uygunluk göstermemiş, Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri belgelere dayandırarak ifade etmemiş, Çaldıran Savaşı'na ortam hazırlayan faktörleri ifade ederken anlaşılır ve yeterli bir dil kullanmamış.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

3.Belgeleri Değerlendirme Becerilerine Uygunluğu	Puan
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş. Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşmış. Düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayabilmiş.	5
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş. Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşmış; ancak düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	4
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş. Belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermiş; ancak Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	3
Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunabilmiş; fakat belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermemiş, Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	2
Çoğu defa Osmanlı belgelerinden yola çıkarak çıkarımda bulunamamış, belgeleri ele alırken soyut düşünebildiğini göstermemiş, Farklı bakış açılarına eleştirel bir düşünceyle yaklaşamamış, düşüncelerini mantıksal sıra çerçevesinde açıklayamamış.	1
Öğrencide verilen özellikler görülmemiştir.	0

Ek -15: Öğrenci Akademik Durum Değerlendirme – Uygulama 1

Sevgili öğrenciler,

Tarih öğrenmede kullanılan ve siz gençlerde tarihsel düşünme becerisini geliştiren tarihsel empati ile ilgili bir tez çalışması hazırlamaktayım. Çalışmamızın bu kısmında tarihsel empatiye yönelik yaptığımız tüm etkinliklerin tarih konularının öğrenilmesi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlıyorum. Burada yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar tarih öğretiminde tarihsel empatinin kullanılması ve bunun öğrenme üzerindeki etkileri hakkında bizlere ipucu verecektir. Bu sebeple sizin samimi ve açık görüşleriniz büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma bir sınav değildir. Çalışma içerisinde vereceğiniz tüm cevaplar gizli kalacaktır. Elde edilen verileri araştırmacıların dışında kimsenin görmeyecektir. Çalışmadan elde edilen veriler araştırmada rumuz kullanılarak kullanılacaktır. Yapılan akademik çalışmaya gösterdiğiniz hassasiyet ve desteğiniz için teşekkür ederim.

1. Kişisel Bilgiler

Okulu :
 Adı Soyadı :
 Sınıfı :
 Görüşme Tarihi :

2. Sorular

1. Devşirme Sistemini açıklayarak, bu sistemin Padişah, Osmanlı Devleti ve bu devletin topraklarında yaşayan gayrimüslim halk üzerinde yarattığı etkileri yazınız.
2. Yıldırım Bayezid, Timur ve Ankara Savaşı hakkında bildiklerinizi açıklayarak yazınız.
3. Kardeş Katli Kanunu ve bu kanunun çıkarılması ile ilgili bildiklerinizi açıklayarak yazınız.
4. I. Selim, Şah İsmail ve Çaldıran Savaşı hakkında bildiklerinizi açıklayarak yazınız.

Ek -16: Öğrenci Akademik Durum Değerlendirme – Rubrik

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanı “Çaldıran Savaşı, Ankara Savaşı, Kardeş Katli Kanunu, Devşirme Sistemini ” Konularının Öğrenilme Durumu

DÜZEYLER	ÖLÇÜTLER
GÖZLEMLENMEDİ	Konuyla ilgili herhangi bir açıklama yapamadı. Sunduğu bilgi ve verilerin konuyla hiçbir ilgisi yoktu.
1. DÜZEY	Yaptığı açıklamalar konuyu tam anlamadığını gösterdi. Kavramla ilgili açıklamalarında önemli eksikleri veya hataları vardı.
2. DÜZEY	Yaptığı açıklamalar konuyu anladığını gösterdi. Konuyu açık ve net bir şekilde açıklayamadı. Konuya yönelik açıklamaları yeterli değildi.
3. DÜZEY	Verilen konuyu anladığını gösterdi. Anlatımı açık ve netti. Ancak konuya ilişkin örneklerde eksiklerinin olduğu görüldü.
4. DÜZEY	Konuyu mantıklı, açık ve net bir ifadeyle açıkladı. Konuya ilişkin örnekler verdi. Kavrama ilişkin çelişkili açıklama yapmadı.

Ek -17: Öğrenci Etkinlik Değerlendirme – Uygulama 2

Sevgili öğrenciler,

Tarih öğrenmede kullanılan ve siz gençlerde tarihsel düşünme becerisini geliştiren tarihsel empati ile ilgili bir tez çalışması hazırlamaktayım. Çalışmamızın bu kısmında tarihsel empatiye yönelik yaptığımız etkinlikler hakkındaki görüşlerinizi tespit etmeyi amaçlıyorum. Burada yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar tarih öğretiminde tarihsel empatinin kullanılması ile ilgili bizlere ipucu verecektir. Bu sebeple sizin samimi ve açık görüşleriniz büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma bir sınav değildir. Çalışma içerisinde vereceğiniz tüm cevaplar gizli kalacaktır. Elde edilen verileri araştırmacıların dışında kimsenin görmeyecektir. Çalışmadan elde edilen veriler araştırmada rumuz kullanılarak kullanılacaktır. Yapılan akademik çalışmaya gösterdiğiniz hassasiyet ve desteğiniz için teşekkür ederim.

1. Kişisel Bilgiler

Okulu :

Adı Soyadı :

Sınıfı :

Görüşme Tarihi :

2. Sorular

1. Tarih dersinin öğrenilmesinde karşılaştığınız en önemli sorunlar nelerdir?
2. Tarih konularına yönelik yapılan uygulamanın tarihi konularını öğrenmenizde etkili oldu mu?
3. Yapılan etkinliklerin ilginizi çeken - beğendiğiniz noktaları nelerdir? Açıklayınız.
4. Yapılan etkinliklerde en çok zorlandığınız noktalar nelerdir? Açıklayınız.