



TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

www.tuhed.org

ISSN: 2147-4516



Darüşşafaka Mektebi (1873)

Spring 2019, 8 (1)



TUHED

Turkish History Education Journal

Sahibi ve Baş Editörü

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
İstanbul Üniversitesi

Editör

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN
İstanbul Üniversitesi

Yazı İşleri Sorumlusu

Ahmet ŞİMŞEK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

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

Associate Prof. Dr. Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Elnur AGAYEV- European University of Lefke

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DURGUN – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Güneş IŐIKSEL – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zahit ATÇIL – Medeniyet Üniversitesi

Sibel YALI – İstanbul Üniversitesi

Sayı Hakemleri

- Prof. Dr. Ali YILMAZ, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA, Talim Terbiye Kurulu Üyesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ, Talim Terbiye Kurulu Üyesi
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ŞİRİN, Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Çulha ÖZBAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİBURSA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih DURGUN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih YAZICI, Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Galip ÇAĞ, Bolu Abant Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ER, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan IŞIK (2), Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Gülin KARABAĞ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan KAYA (2), Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Tercan YILDIRIM, Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK (2), Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ümüt AKAGÜNDÜZ, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hasan GÜNAL (2), Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hülya ÇELİK, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Namık ÇENCEN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Osman ÇEPNİ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Refik TURAN, Aksaray Üniversitesi

İndeksler:





Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) on dördüncü sayısı yayındayız. 7. yılında olan dergimiz uluslararası, hakemli, akademik niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate" ve ULAKBİM'in TR İndeksi'nde taranmaktadır. Ocak 2017'de aldığımız karara göre yılda iki sayı çıkan dergimize gelen her bir makale, hakem süreci tamamlanınca ön-yayın şeklinde tam metin olarak gelecek sayıyı beklemeden, online yayınlanmaktadır.

Dergimizin geçen Ekim 2018 sayısının yayınlanmasından bu yana "Türkiye'de Tarihyazımı Çalıştayı"nın yedincisini 5-6 Nisan 2019 tarihlerinde, İstanbul Rumeli Üniversitesinde "Tarihçilikte Disiplinlerarasılık: Fırsat mı, Sınırlılık mı?" temasında gerçekleştirdik (tarihyazimi.org).

TUHED'in bu sayısında 13 makale, 2 kritik yazısı, 3 çeviri çalışması, bir söyleşi yer almıştır. 2'i eski yazı, 1'si de İngilizce makale çevirisi yer aldı.

Gönüllülük esasıyla makalelerin geliştirilmesine katkı sağladıkları için hakemlerimize çok teşekkür ediyoruz. Dergimize yazılarıyla destek veren yazarlara da ayrıca teşekkür ederiz. Dergimiz, tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi Türkçe literatüre katkısı yapmaya sonraki sayılarda da devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2019, 8(1)

www.tuhed.org

ARAŞTIRMA – İNCELEME MAKALELERİ



2017 ORTAÖĞRETİM TARİH DERSİ 9-11 ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN
“DERS KİTABI YAZIMINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR”IN 9. SINIF
TARİH DERS KİTABINDAKİ YANSIMALARI

The REFLECTIONS of “POINTS to CONSIDER in WRITING TEXTBOOKS”
CONTAINED in the 2017 SECONDARY EDUCATION HISTORY 9-11 CURRICULUM
in the NINTH GRADE HISTORY TEXTBOOK

Bülent AKBABA

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: akbaba@gazi.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0002-1335-3919](https://orcid.org/0000-0002-1335-3919)

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 23.09.2018 |
| Accepted | 16.12.2018 |
| DOI | 10.17497/tuhed.462950 |
| Corresponding Author | Bülent AKBABA |
| Cite | Akbaba, B. (2019). 2017 ortaöğretim tarih dersi 9-11 öğretim programında yer alan “ders kitabı yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar”ın 9. sınıf tarih ders kitabındaki yansımaları. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8 (1), 1-26. DOI: 10.17497/tuhed.462950 |

Öz: Türkiye Cumhuriyeti’nde öğretim programlarının eğitim bilimi ilkeleri doğrultusunda radikal bir şekilde yenilediği dönemin ürünü olan 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı, 2007 yılında yayımlanmış ve 2017 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. 2017 yılında yayımlanan ve 2018 yılında güncellenen Ortaöğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programı’nda, ders kitabı yazımında dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, tarih dersi öğretim programında yer alan “Ders Kitabı Yazımında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar” başlığı altındaki maddelerin, MEB tarafından 2017’de yayımlanan 9. sınıf tarih ders kitabının yazımında ne oranda gerçekleştirildiğini belirleyebilmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2017 yılında yayımlanan Ortaöğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programı’na göre yazılmış ilk ürün olan, MEB tarafından 1.354.199 adet basılan ve tek kitap olarak 9. sınıftaki tüm öğrencilere sunulan tarih ders kitabından elde edilmiştir. Yazılı ve görsel içeriğin analizi sonucu ders kitabından elde edilen veriler; nitelikli hazırlık çalışmaları, görsel ve edebî ürün kullanımı, kavram öğretimi, etkinlik tasarımı, tarihsel becerilerin kazandırılması, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, temel ve güncel kaynakların kullanımı konusunda öğretim programındaki ders kitabı yazımında dikkat edilecek hususların yeterince gerçekleştirilemediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lise, Tarih, Öğretim Programı, Ders Kitabı

Abstract: The Ninth Grade History Curriculum, which is a product of the period in which the curricula have been radically changed in accordance with the principles of pedagogy in the Republic of Turkey, was published in 2007 and remained in force until 2017. The High School Grades 9-11 History Curriculum, published in 2017 and updated in 2018, involves points to consider in writing textbooks. This study aims to determine to what degree the points contained under “Points to Consider in Writing Textbooks” included in the history curriculum are fulfilled in the ninth-grade history textbook published in 2017 by the Ministry of National Education of Turkey. In the present study, out of qualitative research methods, document analysis method was used. The data of the present study were obtained from the history textbook, which was the first product written based on the High School Grades 9-11 History Curriculum published in 2017, was printed 1,354,199 copies by the Ministry of National Education of Turkey, and was offered to all ninth-grade students as a single book. The data acquired from the textbook through analysis of written and visual content show that the points to consider specified in the curriculum with regards to quality preparatory work, use of visuals and literary products, teaching of concepts, design of activities, introduction of historical skills, assessment and evaluation activities, and use of basic and up-to-date resources are not fulfilled enough.

Keywords: High School, History, Curriculum, Textbook

Extended Summary

Purpose

This study aims to analyze the history textbook for 9th grade that was prepared in accordance with the suggestions in the Secondary Education 9th-11th Grades History

Curriculum published in 2017 and to reveal the functionality of the textbook and the curriculum as well as the consistency between the two.

Method

This is a qualitative study employing the document analysis method. Document analysis involves analyzing the written or visual sources that contain information on the phenomenon or phenomena under scrutiny. Textbooks and curricula are among the documents that can be used for research on education (Yıldırım and Şimşek, 2016: 189-190). While analyzing the History Textbook for the 9th Grade prepared by the Ministry of National Education (MEB [MoNE]) through document analysis, the criteria for writing a textbook as specified in the Secondary Education 9th-11th Grades History Curriculum were taken into account. The data of the study were obtained from the Secondary Education 9th-11th Grades History Curriculum published in 2017 (MEB, 2017a) and the History Textbook for the 9th grade prepared by MoNE in accordance with this curriculum (MEB, 2017b). Both content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data obtained from the History Textbook for the 9th grade prepared by MoNE.

Results and Discussion

The preparation questions of the first five units in the textbook are about arousing students' interests and curiosity on the subject, revealing their levels of readiness, and connecting the previous knowledge with the current developments. However, keeping this part limited to three questions while introducing the units prevents accessing the whole scope. Moreover, the questions to make the students connect their previous knowledge with the current developments are not adequate.

The History Textbook for the 9th grade prepared by MoNE has limited use of the literary sources from which the history has been feeding. The book has 218 pages, but there are only 11 aphorisms, a stanza from Aşık Veysel's poem named Kara Toprak [The Black Soil], and a legend story from a myth about the foundation of Rome (city). There are no other extracts from other literary genres.

Though the number of visuals in the History Textbook for the 9th grade prepared by MoNE seems adequate, it is seen that certain types of visuals are not used. There are no engravings, newspapers, graphics, and cartoons in the 218-pages textbook. The visuals in the

textbook are not classified by type except for symbolic visuals. All of them are numbered under the heading of visuals.

The visuals in the textbook are in compliance with the purpose and content of the subject. They are also associated with acquisitions, learning purposes, and the content. Despite these, most of the visuals function just as a support of texts and as decorative visuals. There are only two activities that use visuals as clues to make students comprehend the topic. There are interesting examples that are given as it is believed that the visuals will contribute to the discussion. Most of the visuals have been purchased by paying the copyright taking into account the legal regulations.

At the end of the textbook, there is a reference section for visuals and information about the maps and visuals prepared by designers.

In the introduction of the units, eight concepts are specified. Most of these concepts are directly defined within the text.

There are 202 works that are given in the References section of the History Textbook for the 9th grade prepared by MoNE. The analysis regarding the content of the textbook shows that 43 works are used in the texts and cited properly. Nearly 80% of the works given in the References are not included in the texts. Moreover, there are important errors regarding the use and representation of sources.

It is possible to say that the quantity of the activities in the History Textbook for the 9th grade prepared by MoNE is adequate. These activities have been created taking into account the relevant acquisitions in the curriculum. Most of the activities prepared considering the acquisitions are for crosscheck of the information given in the text rather than construction of knowledge. However, as to the suitability of the activities presented under four dimensions (i.e. Let’s Answer-Let’s Do Research-It is Your Turn-Let’s Discuss) for students’ developmental levels, the acquisitions, skills, and historical thinking attained by students in primary education seem to be neglected to a great extent. Despite the availability of the visual sources that will trigger students to be active and manifest high-level thinking skills, there are only a limited number of activities that will make students inquire them. Moreover, there are many examples of activities which have different types of titles but expect the same outputs from students.

In the textbook, there are adequate number of research tasks that will improve students' research skills and contribute to their historical thinking. While these research subjects include quality examples, they are scattered around the text, which creates a confusion as to when they will be conducted and used.

End-of-unit assessment questions in the History Textbook for the 9th grade prepared by MoNE have contents consistent with the acquisitions; however, the skills are neglected both in the unit contents and in the end-of-unit assessment questions. There are only a few exceptional examples among the open-ended questions of the 3rd unit regarding the skills. Though the subject of values is emphasized in the unit contents, it is neglected in the end-of-unit assessments. There are only a few exceptional examples among the open-ended questions of the fifth unit regarding the values.

Conclusion

Based on the results, it is possible to say that while there is preparation for students in the introduction of the units to arouse their interests and curiosity, reveal their levels of readiness, and make them learn and connect their knowledge with the current developments, these questions do not cover the entire scope and are not adequately linked to current developments.

In the textbook, literary products that are among the sources of history are used very limitedly, and certain literary genres are not included at all.

Although the visuals in the book appear to be adequate in number, relevant to the purpose and content of the subject, associated with the acquisitions, learning objectives, and content, they cannot be used to make students construct knowledge. In addition, the types except for symbolic visuals are given under the title of visuals and are not given in an order by type.

There are eight concepts in the introduction of each unit. Most of these concepts are directly defined in the text.

It is seen that the references of the textbook include the fundamental sources of the field as well as recent scientific studies on history. There are 202 works in the references. The analysis of the content shows that only 43 of the works given in the references section are used in the texts. These works are also cited properly. Nearly 80% of the referenced works are

not included in the texts.

While presenting the subjects, “Skills and Competences Pertaining to History” are not taken into account at an adequate level. Despite the availability of the written and visual sources in the subject contents, there are not adequate number and variety of activities to employ and improve the skills that make up the basis of being a historian.

Though the activities in the textbook are consistent with the acquisitions, they mostly fall behind the cognitive and affective competences that are given in primary education as well as students’ developmental levels.

The suggestions of the curriculum are taken into account in end-of-unit assessment sections. Questions that are supported by the documents and visual elements are given in all the units except for one.

Concept definition, short answer, multiple choice, and open-ended questions are structured in order to determine the learning levels of students. The questions have been made sure to comply with the knowledge required by the acquisitions. However, consistence with skills and values is neglected to a great extent.

Giriş

Sınıf içi iletişimi belirleyen ve yönlendiren bir eğitim materyali olarak ders kitapları, tüm ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde önemli roller üstlenmektedir. Bilgisayar ve görsel ürünlerdeki olağanüstü gelişme ve internetin yarattığı bilgi yoğunluğu ve derinliği bile ders kitabının temel fonksiyonunu radikal biçimde değiştirememiş görünmektedir (Kabapınar, 2003). Ders kitapları, öğretmenin öğretmek istediklerini daha sistematik hâle getirmesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve yerde tekrar etmesine imkân veren, eğitim-öğretim sürecinde yer alan öğretim materyalleri içinde de en fazla kullanılanıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2003; Küçükahmet, 2005; Demircioğlu, 2013, Şimşek, 2017).

Ders kitapları içinde özel bir yere sahip olan tarih ders kitapları; köklerimizi, belirli bir

yerde niçin ve nasıl yaşadığımızı, bu yerin nasıl tanımlanıp nitelendirilebileceğini, gerçekte kim olduğumuzu açıklamaya çalışır (Pingel, 2003), Tarih ders kitapları, yazarının düşünce dünyası ile birlikte kaleme alındığı dönemin politik atmosferinin etkisinde kalarak, o kitaba kaynak teşkil eden eğitim politikasını belirleyen siyasi iradenin de görüşlerini yansıtmaktadır (Copeaux, 2000). Bu durum tarih öğretimine yönelik tartışmaları sürekli gündeme getirmekte; bu tartışmaların merkezinde de genellikle tarih ders kitapları yer almaktadır. Bu durumun temel sebebi, öğretim programında bir çerçeve plan olarak sunulan içeriğin ve amaçların, ders kitabında “ete kemiğe bürünmüş” olmasıdır (Şimşek, 2017).

Tarih dersi öğretim programları ile öğrenci arasındaki köprü vazifesi gören, öğretimde, öğretmenin vermek istediklerini daha düzenli vermesine; öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve yerde tekrar etmesine imkân veren tarih ders kitaplarının taşınması gereken nitelikler hakkında çok sayıda çalışma yapılmıştır (Copeaux, 2000; Safran ve Ata, 2003; Pingel, 2003; Kabapınar, 1998, 2003; Dugan, 2005; Akça, 2007; Akkoç, 2008; Aktaş, 2006; Meraç, 2006; Yılmaz, 2006; Demircioğlu, 2009, Akbaba, 2013, Yazıcı, 2013; Şimşek, 2017). Tarih ders kitaplarına yönelik değerlendirmelerin ve iyileştirme önerilerinin yer aldığı bu çalışmaların çıktıları tarih ders kitaplarına yeterince yansımamaktadır.

Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 2017 yılında yayımlanan Ortaöğretim 9-11 Tarih Dersi Öğretim Programına göre hazırlanmış ve öğrencilerin kullanımına sunulmuş 9. sınıf tarih ders kitabını, programdaki öneriler doğrultusunda analiz etmek, programın ve tarih ders kitabının işlevselliğini ve uyumunu ortaya koymaktır. Araştırmanın alt amaçları programda yer alan ders kitabı yazımına yönelik öneriler arasından seçilerek düzenlenmiştir. Buna göre araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Ders kitabında ünite öncesinde öğrencilerin konuya ilgi ve meraklarını uyandıracak, hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yarayacak ve onların ele alınan konuyu daha önce öğrendiklerinin yanı sıra güncel gelişmelerle ilişkilendirmelerini sağlayacak hazırlık çalışmalarına yer verilmiş midir?
2. Ders kitabında geçmişe dair belgelerin yanı sıra resim, şiir, roman, biyografi, hikâye, mit, efsane ve özlü sözlere yer verilmekte midir?
3. Ders kitabındaki görsellerin niteliği, konunun amaç ve içeriğine uygun mudur;

kazanımlarla, öğrenme amaçlarıyla ve içerikle ilişkilendirilmiş midir?

4. Her bir ünitenin içeriğine özgü olan kavramlar ünite girişinde belirtilerek konu işlenişinin uygun aşamasında açıklanmış mıdır?
5. Kitap yazılırken alanın temel kaynaklarından ve tarihle ilgili bilimsel çalışmaların yayınlandığı güncel kaynaklardan yararlanılmış mıdır?
6. Konuların işlenişinde her bir kazanım ifadesinin vurguladığı “Tarihe Özgü Beceri ve Yeterlilikler” dikkate alınmış mıdır?
7. Ders kitabındaki etkinlikler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun ve kazanımlarla tutarlı mıdır?
8. Ünite sonu değerlendirme bölümlerinde dokümanlarla veya görsel unsurlarla desteklenmiş, düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek ve öğrencilerin konuyla ilgili öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli, açık uçlu sorulara yer verilmiş midir? Sorular yapılandırılırken soruların kazanımların gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere uygun olmalarına dikkat edilmiş midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel kaynakların analizini kapsar. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda kullanılacak dokümanlar arasında ders kitapları ve öğretim programları da yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189-190). MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı, doküman incelemesi yoluyla Ortaöğretim 9-11. Sınıf Tarih Öğretim Programında yer alan ders kitabı yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar doğrultusunda analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2017 yılında yayımlanan Ortaöğretim 9-11. Sınıf Tarih Öğretim Programı (MEB, 2017a) ve bu program doğrultusunda yazılmış MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı (MEB, 2017b)'ndan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabından elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz bir arada kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler 2017 yılında yayımlanan Ortaöğretim 9-11. Sınıf Tarih Öğretim Programında yer alan ders kitabı yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar başlığı altındaki maddelerden oluşturulan başlıklar altında değerlendirilmiştir. İçerik analiziyle ise MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının, öğretim programındaki ders kitabı yazımında dikkat edilmesi gereken hususlara uyumu ortaya konmaya çalışılmıştır.

9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve bu programa göre yazılmış MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı ile ilgili genel sayısal veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programındaki Ünite Yapısı ve MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabına Dair Sayısal Veriler

| Ünite | Kazanım Sayısı | Süre | Oran | Ders Kitabındaki Sayfa Sayısı |
|---|----------------|-----------|------------|-------------------------------|
| Tarih ve Tarih Yazıcılığı | 6 | 10 | 13,8 | 30 |
| Kadim Dünyada İnsan | 10 | 26 | 36,1 | 62 |
| İlk ve Orta Çağlarda Avrasya | 6 | 12 | 16,7 | 38 |
| İslam Medeniyetinin Doğuşu | 5 | 12 | 16,7 | 36 |
| Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi | 4 | 12 | 16,7 | 30 |
| Toplam | 31 | 72 | 100 | 196* |

*Kitabın giriş bölümü 9 sayfa, sözlük bölümü 4 sayfa, kaynakçası 4 sayfa, görsel kaynakçası 3 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın sonunda bir adet Türkiye Siyasi, bir adet Türk Dünyası Haritası bulunmakta ve kitap toplam 218 sayfadan oluşmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacında ders kitabında ünite öncesinde öğrencilerin konuya ilgi ve meraklarını uyandıracak, hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yarayacak ve onların ele alınan konuyu daha önce öğrendiklerinin yanı sıra güncel gelişmelerle ilişkilendirmelerini sağlayacak hazırlık çalışmalarının varlığı sorgulanmaktadır. Tablo 2’de ünitelerin hazırlık soruları yer almaktadır.

Tablo 2

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı Ünite Hazırlık Soruları

| Ünite | Hazırlık Soruları |
|---|---|
| Tarih ve Tarih Yazıcılığı | <ol style="list-style-type: none">1. İnsanoğlu, geçmişte yaşanmış olayları neden öğrenmek ister?2. Tarih öğrenmek toplumsal bilincin oluşmasına nasıl katkı sağlar?3. Günlük yaşamda karşılaşılan tarihî bilgilerin doğruluğu nasıl tespit edilir? |
| Kadim Dünyada İnsan | <ol style="list-style-type: none">1. Medeniyetlerin ortaya çıkmasında coğrafyanın nasıl bir etkisi olmuştur?2. Yaşadığınız bölgede tarih öncesi döneme ait yerleşim yerleri var mıdır? Araştırınız?3. Konar-göçer ve yerleşik toplumların özellikleri nelerdir? |
| İlk ve Orta Çağlarda Avrasya | <ol style="list-style-type: none">1. Türkler’in ilk anayurdu neresidir? Günümüzde Türkiye Cumhuriyeti’nin bu bölgelerde yaptığı kültürel çalışmalar nelerdir? Araştırınız.2. İlk Türk devletlerindeki toplumsal yapının özellikleri nelerdir? Araştırınız.3. Türkler, Orta Asya’dan nerelere göç etmiştir? Sonuçlarını araştırınız. |
| İslam Medeniyetinin Doğuşu | <ol style="list-style-type: none">1. İslâmiyet’in doğduğu yıllarda Arabistan’da ve Dünya’da hangi din ve inançlar vardı? Araştırınız.2. İlk dört halife göreve nasıl gelmiştir? Araştırınız.3. İslâm âlimleri yaptıkları çalışmalarla Avrupa’yı nasıl etkilemiştir? Araştırınız. |
| Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve Anadolu’ya Yerleşmesi | <ol style="list-style-type: none">1. Türklerin İslâmiyet’i kabul etmesinde ne gibi unsurlar etkili olmuştur? Araştırınız.2. Geçmişten günümüze Türkler’in İslâm Dünyası’na yaptığı hizmetleri araştırınız.3. Anadolu’nun Türk yurdu olmasında Anadolu’ya yapılan Türk göçlerinin etkisini araştırınız. |

Kitabın beş ünitesinin hazırlık soruları incelendiğinde ders kitabında ünite öncesinde öğrencilerin konuya ilgi ve meraklarını uyandıracak, hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yarayacak, geçmiş bilgilerinin güncel gelişmelerle bağlantısının kurulmasına katkı sağlayacak soruların yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte tüm ünitelerin girişinde üç soruyla bu bölümün sınırlandırılması kapsamın tümüne ulaşamamaya neden olmuştur. Ayrıca öğrencilerin ele alınan konuyu güncel gelişmelerle ilişkilendirmelerini sağlayacak sorular konusunda da yetersizlik göze çarpmaktadır.

Kitabın 1. Ünitesinin girişinde tarih biliminin yöntemine dair öğrenci görüşleri üzerinden bir tartışma ortamı kurgulanmıştır. Diğer dört ünitenin girişinde ise ünite bir tartışma sorusuyla başlatılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı MEB Tarih 9. Sınıf Ders Kitabında geçmişe dair belgelerin yanı sıra resim, şiir, roman, biyografi, hikâye, mit, efsane ve özlü sözlere verilen yeri belirlemeye yöneliktir. Buna yönelik veriler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Edebi Ürünler

| Ünite | Edebi Tür | Kullanım Adedi |
|------------------------------|-------------|----------------|
| Tarih ve Tarih Yazıcılığı | Şiir | - |
| | Roman | - |
| | Biyografi | - |
| | Hikâye | - |
| | Mit | - |
| | Efsane | - |
| | Özlü Sözler | 4 |
| Kadim Dünyada İnsan | Şiir | 1 |
| | Roman | - |
| | Biyografi | - |
| | Hikâye | - |
| | Mit | - |
| | Efsane | 1 |
| | Özlü Sözler | 4 |
| İlk ve Orta Çağlarda Avrasya | Şiir | - |
| | Roman | - |
| | Biyografi | - |
| | Hikâye | - |
| | Mit | - |
| | Efsane | - |
| | Özlü Sözler | 1 |
| İslam Medeniyetinin Doğuşu | Şiir | - |

| | | |
|---|-------------|---|
| Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve Anadolu’ya Yerleşmesi | Roman | - |
| | Biyografi | - |
| | Hikâye | - |
| | Mit | - |
| | Efsane | - |
| | Özlü Sözler | - |
| | Şiir | - |
| | Roman | - |
| | Biyografi | - |
| | Hikâye | - |
| | Mit | - |
| Efsane | - | |
| Özlü Sözler | 2 | |

Tablo 3’teki verilere göre MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı, tarihin beslendiği edebi kaynaklardan çok sınırlı bir şekilde faydalanmıştır. 218 sayfalık kitapta 11 tane özlü söze rastlanmış, Aşık Veysel’in Kara Toprak şiirinden bir dörtlük paylaşılmış ve Roma şehrinin kuruluşu ile ilgili efsanenin bir bölümüne yer verilmiştir. Diğer edebi türlere hiç yer verilmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı ders kitabındaki görsellerin niteliği, konunun amaç ve içeriğine uygunluğu; kazanımlarla, öğrenme amaçlarıyla ve içerikle ilişkilendirilmesine ilişkindir. MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki görsel kaynakların kullanımına dair veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Görsel Kaynaklar

| Ünite | Görsel Türü | Kullanım Adedi |
|---------------------------|-------------------------|----------------|
| Tarih ve Tarih Yazıcılığı | Temsili Resim | 13 |
| | Resim | 2 |
| | Fotoğraf | 24 |
| | Karikatür | - |
| | Harita | - |
| | Grafik | - |
| | Gazete | - |
| | Tablo | - |
| | Eş Zamanlı Tarih Şeridi | - |
| | Minyatür | - |
| | Gravür | - |

| | | |
|---|-------------------------|----|
| Kadim Dünyada İnsan | Temsili Resim | 21 |
| | Resim | - |
| | Fotoğraf | 57 |
| | Karikatür | - |
| | Harita | 11 |
| | Grafik | - |
| | Gazete | - |
| | Tablo | 1 |
| | Eş Zamanlı Tarih Şeridi | 2 |
| | Minyatür | - |
| İlk ve Orta Çağlarda Avrasya | Gravür | - |
| | Temsili Resim | 10 |
| | Resim | 1 |
| | Fotoğraf | 15 |
| | Karikatür | - |
| | Harita | 8 |
| | Grafik | - |
| | Gazete | - |
| | Tablo | 1 |
| | Eş Zamanlı Tarih Şeridi | - |
| İslam Medeniyetinin Doğuşu | Minyatür | - |
| | Gravür | - |
| | Temsili Resim | 7 |
| | Resim | - |
| | Fotoğraf | 23 |
| | Karikatür | - |
| | Harita | 4 |
| | Grafik | - |
| | Gazete | - |
| | Tablo | - |
| Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi | Eş Zamanlı Tarih Şeridi | - |
| | Minyatür | 1 |
| | Gravür | - |
| | Temsili Resim | 10 |
| | Resim | - |
| | Fotoğraf | 12 |
| | Karikatür | - |
| | Harita | 3 |
| | Grafik | - |
| | Gazete | - |
| Tablo | - | |
| | Eş Zamanlı Tarih Şeridi | - |
| | Minyatür | 1 |
| | Gravür | - |

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında kullanılan görsel kaynakların bütününe göz atıldığında

sayıca yeterli izlenimi oluşsa da bazı türlerin hiç kullanılmadığı görülmektedir. 218 sayfalık ders kitabında gravür, gazete, grafik ve karikatür örneğine rastlanamamıştır. Kitaptaki görseller temsili resimlerin dışında türlerine göre tasnif edilmemiş tümü görsel başlığı altında numaralandırılmıştır.

Kitaptaki görsellerin, konunun amaç ve içeriğine uygun olduğu, kazanımlarla, öğrenme amaçlarıyla ve içerikle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Buna rağmen görsellerin çok büyük bir bölümünün metni destekleyici ve dekoratif görsel türünde kullanıldığı görülmektedir. Görsel kaynakları kanıt olarak kullanıp öğrenciyi bilgiye ulaştırmaya yönelik etkinlik sayısı sadece iki tanedir. Görsellerin tartışmaya katkı sağlayacağı düşüncesiyle oluşturulmuş ilginç örnekler mevcuttur. Görsellerin büyük bir bölümüne yasal mevzuat göz önünde bulundurularak telif ödenerek sahip olunmuştur.

Kitabın sonunda görsel kaynakçaya, tasarımcılar tarafından hazırlanan görsellere ve haritalara yönelik bilgilendirmeye yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı her bir ünitenin içeriğine özgü olan kavramların ünite girişinde belirtilerek konu işlenişinin uygun aşamasında açıklanıp açıklanmadığının tespitine yöneliktir. MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında ünite girişinde belirtilen kavramlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Ünite Girişinde Belirtilen Kavramlar

| Ünite | Kavramlar |
|------------------------------|---|
| Tarih ve Tarih Yazıcılığı | 1. Tarih 2. Vakıa 3. Kaynak 4. Vakanüvis 5. Tasnif 6. Kronoloji 7. Takvim 8. Millî Kültür |
| Kadim Dünyada İnsan | 1. Konar-göçer 2. Efsane 3. Artı Ürün 4. İmparatorluk 5. Site 6. Feodalizm 7. Teçizat 8. Karum |
| İlk ve Orta Çağlarda Avrasya | 1. Orta Asya 2. Boy 3. İl 4. Kut 5. Toy 6. Töre 7. Onlu Teşkilat 8. Ülüş |
| İslam Medeniyetinin Doğuşu | 1. Cahiliye Dönemi 2. Peygamberlik 5. Beytü’l-Mal 6. Mevali |

Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi

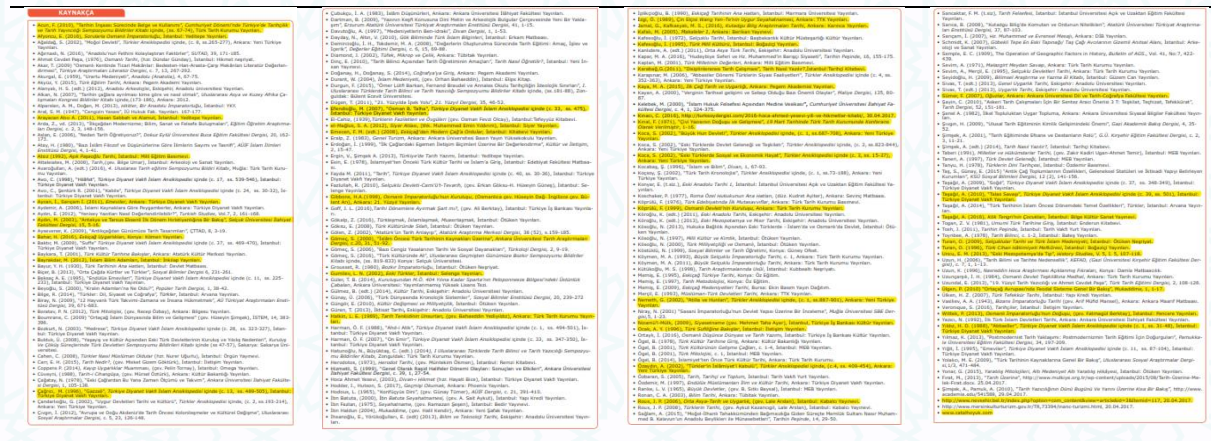
3. Hicret
4. Medine Sözleşmesi
1. Gök Tanrı
2. Oğuz
3. Kutadgu Bilig
4. Divânü Lûgati't-Türk

7. Beytül-Hikme
8. Samarra
5. Atabey
6. Türkmen
7. Divân-ı Saltanat
8. Emir-i Dad

Kavram, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon (TDK, 2018) olarak tanımlanmaktadır. Tarih ders kitaplarında soyut ve somut çok sayıda kavram yer almaktadır. Kitapta ünite girişlerinde sekizer adet kavram belirtilmiştir. Bu kavramların çoğunluğunun metin içeriğinde doğrudan tanımlanmasına yer verilmiştir. Bu kavramlardan iki tanesi (vakanüvis ve kut) sözlükte yer almıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı tarih 9. sınıf ders kitabının yazımında alanın temel kaynakları ve tarihle ilgili bilimsel çalışmaların yayımlandığı güncel kaynaklardan yararlanma ile ilgilidir. MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının dört sayfadan oluşan kaynakçasının ekran görüntüleri aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1. MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının Kaynakçasının Ekran Görüntüleri



Yukarıdaki ekran görüntülerine göre Tarih 9. Sınıf Ders Kitabının Kaynakçasında 202 adet eser yer almaktadır. Kitabın içeriğine yönelik incelemede 43 adet eserin metin içinde kullanıldığı ve kaynak gösterme kurallarına uygun bir şekilde gösterildiği belirlenmiştir. Kaynakçada yer alan eserlerin yaklaşık % 80'ine metin içinde rastlanamamıştır. Bununla birlikte kitap içeriğinde kaynak kullanımı ve gösterimi ile ilgili önemli hatalar göze çarpmaktadır.

Kitabın kaynakçasında ders kitabının içeriğine yönelik temel kaynaklar yer almakta fakat

çoğunluğu metin içerisinde gösterilmemektedir. Kitabın kaynakçasında tarihle ilgili yeterli sayıda güncel kitap ve makale yer almaktadır. Bununla birlikte bu kaynakların kitabın içeriğine doğrudan alıntılar şeklinde katkısı çok sınırlıdır.

Araştırmanın altıncı alt amacı MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki konuların işlenişinde her bir kazanım ifadesinin vurguladığı “Tarihe Özgü Beceri ve Yeterlilikler” in dikkate alınmasıyla ilgilidir. Tarihe özgü beceri ve yeterliliklere yönelik bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Tarihe Özgü Beceri ve Yeterlilikler

| Ünite | Tarihsel Düşünme Becerisi | Beceri Gelişimine Yönelik Etkinlik Adedi |
|------------------------------|---------------------------------------|--|
| Tarih ve Tarih Yazıcılığı | Kronolojik düşünme | 1 |
| | Tarihsel kavrama | 4 |
| | Neden-sonuç ilişkisi kurma | 2 |
| | Değişim ve sürekliliği algılama | - |
| | Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma | 3 |
| | Tarihsel analiz ve yorum | 1 |
| | Tarihsel sorun analizi ve karar verme | - |
| | Tarihsel empati | - |
| Kadim Dünyada İnsan | Tarihsel önem | - |
| | Kronolojik düşünme | - |
| | Tarihsel kavrama | 2 |
| | Neden-sonuç ilişkisi kurma | 1 |
| | Değişim ve sürekliliği algılama | - |
| | Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma | 4 |
| | Tarihsel analiz ve yorum | 1 |
| | Tarihsel sorun analizi ve karar verme | - |
| İlk ve Orta Çağlarda Avrasya | Tarihsel empati | - |
| | Tarihsel önem | - |
| | Kronolojik düşünme | - |
| | Tarihsel kavrama | 4 |
| | Neden-sonuç ilişkisi kurma | 1 |
| | Değişim ve sürekliliği algılama | - |
| | Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma | 3 |
| | Tarihsel analiz ve yorum | 1 |

| | | |
|---|---------------------------------------|---|
| | Tarihsel analiz ve yorum | 1 |
| | Tarihsel sorun analizi ve karar verme | 2 |
| | Tarihsel empati | - |
| | Tarihsel önem | - |
| İslam Medeniyetinin Doğuşu | Kronolojik düşünme | - |
| | Tarihsel kavrama | 1 |
| | Neden-sonuç ilişkisi kurma | - |
| | Değişim ve sürekliliği algılama | - |
| | Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma | - |
| | Tarihsel analiz ve yorum | 1 |
| | Tarihsel sorun analizi ve karar verme | - |
| | Tarihsel empati | - |
| | Tarihsel önem | - |
| Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi | Kronolojik düşünme | - |
| | Tarihsel kavrama | - |
| | Neden-sonuç ilişkisi kurma | - |
| | Değişim ve sürekliliği algılama | - |
| | Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma | 9 |
| | Tarihsel analiz ve yorum | 1 |
| | Tarihsel sorun analizi ve karar verme | - |
| | Tarihsel empati | - |
| | Tarihsel önem | - |

Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı 9-11 (MEB, 2017a), tarih biliminin doğası ve tarihçilerin çalışma yöntemlerine dayanan becerileri; öğrencilerin tarihsel kavramlar ile geçmişteki olayları, olguları, gelişmeleri, kişileri, yerleri ve ilişkileri kendi özgün bağlamları çerçevesinde ele alıp analiz ederek kavramalarını sağlamaya yönelik kapasite ve yeterlilikler olarak ifade etmektedir. Programda yer alan alana özgü beceriler kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel empati ve tarihsel önemdir. Bu becerilerin her bir kazanım ifadesinde vurgulandığı düşüncesinden yola çıkarak ders kitabında bu becerilerin dikkate alınması önerilmiştir.

Tarih 9. Sınıf 1. Ünite 2. Kazanımı olan “Tarih öğrenmenin amaç ve yararlarını kavrar” kazanımının açıklamaları arasında “Tarih öğrenmenin; araştırma, kanıt kullanma, sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel düşünme, empati, zaman ve kronoloji ile değişim ve

sürekliliği algılama gibi yaşam becerilerini kazanmadaki yer ve önemine değinilir.” ifadesi yer almaktadır. Programdaki bu ifade kitabın I. ünitesine açıklamanın doğrudan aktarımı şeklinde yansıtılmıştır. Bu becerilerin kazandırılmasına yönelik bir etkinlik tasarlama yoluna gidilmemiştir.

“Tarih ve Tarih Yazıcılığı” adlı bu ünite kronolojik düşünmeye yönelik bir etkinlik; tarihsel kavramanın kapsamında yer alan olgu ve olayların tespitine yönelik iki etkinlik, farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirmeye yönelik iki etkinlik; neden-sonuç ilişkilerine yönelik iki tartışma sorusu; tarihsel sorgulamaya dayalı araştırmanın kapsamında yer alan tarihsel verinin güvenilirliğini tespit etmeye yönelik bir etkinlik, bir tartışma sorusu, kaynaktan veri elde etmeye yönelik bir etkinlik; tarihsel analiz ve yorum becerisinin kapsamında yer alan benzerlik ve farklılıkların tespitine yönelik bir etkinlik yer almıştır. Ünite tarihsel becerilerin fark ettirilmesi ve kazandırılması için çok uygun bir içeriğe sahip olmasına rağmen ünite kapsamında tarihsel becerilerin kazandırılmasına yönelik yeterli etkinlik tasarlanmamıştır. Değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel empati ve tarihsel öneme yönelik hiçbir etkinlik yer almamıştır.

“Kadim Dünyada İnsan” adlı ünite tarihsel kavrama becerisinin içeriğinde ele alınan harita kullanmaya yönelik iki etkinlik yer almaktadır. Tarihsel kavramanın içeriğinde yer alan görsel, sayısal, edebî ve sanatsal ürünleri kullanmaya yönelik ünite içeriğinde yeterli kaynak varken bunları kullanmaya yönelik bir etkinlik tasarlanmamıştır. Ünite içeriğinde bir tartışma üzerinden neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi istenmiş, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırmanın içeriğinde yer alan metinden bilgiye ulaşma odaklı dört adet etkinlik yer almıştır. Ünite tarihsel analiz ve yorumun içeriğinde yer alan benzerlik ve farklılıkların tespitine yönelik bir adet etkinlik yer almaktadır. Ünite içeriğinde kronolojik düşünmenin geliştirilmesi ve kullanılması için gerekli altyapının varlığına rağmen bu beceriye yönelik bir etkinlik de tasarlanmamıştır. Tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel empati ve tarihsel öneme yönelik etkinlik örneğine de rastlanmamıştır.

“İlk ve Ortaçağlarda Avrasya” ünitesinde tarihsel düşünmenin geliştirilmesine yönelik diğer ünitelere göre daha nitelikli ve çeşitlilik arz eden etkinlikler yer almıştır. Bu ünite tarihsel kavramanın içeriğinde yer alan harita kullanımına yönelik üç adet; görsel, sayısal, edebî ve sanatsal ürünleri kullanmaya yönelik bir adet etkinlik yer almıştır. Neden-sonuç ilişkisi

kurmaya yönelik bir etkinlik; tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin içeriğinde yer alan kaynaktan veri elde etmeye yönelik üç adet etkinlik tasarlanmıştır. Tarihsel analiz ve yorum becerisinin içeriğinde yer alan benzerlik ve farklılıkların tespitine yönelik bir etkinlik; tarihsel sorun analizi ve karar vermenin içeriğinde yer alan tarihsel kararların uygulamasını değerlendirmeye yönelik iki etkinlik planlanmıştır. Bu ünite kronolojik düşünme, tarihsel empati ve tarihsel öneme yönelik etkinlik yer almamıştır.

“İslam Medeniyetinin Doğuşu” adlı ünite tarihsel düşünmeye yönelik sadece iki adet etkinlik yer almaktadır. Bu ünite tarihsel kavramanın içeriğinde yer alan tarihsel metnin bakış açısını kavramaya yönelik bir etkinlik; tarihsel analiz ve yorum becerisinin içeriğinde yer alan benzerlik ve farklılıkların tespitine yönelik bir etkinlik yer almıştır.

“Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve Anadolu’ya Yerleşmesi” ünitesinde tarihsel sorgulamaya dayalı araştırmanın içeriğinde yer alan metinden bilgiye ulaşma odaklı sekiz adet etkinlik, tarihsel yorum yapmaya yönelik bir adet etkinlik yer almıştır. Tarihsel analiz ve yorum becerisinin içeriğinde yer alan benzerlik ve farklılıkların tespitine yönelik bir etkinlik tasarlanmıştır.

Araştırmanın yedinci alt amacı MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu ve kazanımlarla tutarlılığı ile ilgilidir. Buna yönelik bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Etkinlik Türleri

| Ünite | Araştırma | Soru | Etkinlik | |
|---|-----------|------|--------------|----------|
| | | | (Sıra Sizde) | Tartışma |
| Tarih Yazıcılığı | 2 | 4 | 6 | 12 |
| Kadim Dünyada İnsan | 11 | 6 | 16 | 10 |
| İlk ve Orta Çağlarda Avrasya | 3 | 2 | 3 | 12 |
| İslam Medeniyetinin Doğuşu | 7 | 4 | 1 | 9 |
| Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve Anadolu’ya Yerleşmesi | 2 | 4 | 4 | 6 |

MEB 9.Sınıf Tarih Ders Kitabındaki etkinliklerin nicelik anlamında yeterli olduğu ifade edilebilir. Bu etkinliklerin öğretim programındaki ilgili kazanımlar ışığında oluşturulduğu

gözlemlenmiştir. Kazanımlar ışığında oluşturulan etkinliklerin çoğunluğu öğrencilerin bilgiyi inşa etmesinden ziyade metinde anlatılan bilginin sağlamasının yapılmasına yöneliktir. Bununla birlikte dört alt boyutta ele alınan bu etkinliklerin (Cevaplayalım-Araştıralım-Sıra Sizde-Tartışalım) öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu ele alındığında öğrencilerin ilköğretim basamağında edindiği kazanımların, becerilerin, tarihsel düşünmenin çoğunlukla ihmal edildiği tespit edilmiştir. Ünite içeriklerinde öğrencileri etkin kılacak, üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkaracak pek çok görsel kaynağın varlığına rağmen bunları sorgulamaya yönelik etkinlik sayısı çok sınırlıdır. Bununla birlikte etkinliklerin tür başlıkları farklı olmakla birlikte öğrenciden beklentinin aynı olduğu çok sayıda örnek mevcuttur.

Tartışmaya yönelik etkinlikler çoğunlukla konu başlıklarından sonra verilen sözlerin sorgulanması şeklindedir. Metin aralarında çoğunlukla metnin içeriğinden çıkarılabilecek, üst düzey düşünme becerileri gerektirmeyen sorular “Cevaplayalım” başlığı altında verilmiştir. “Sıra Sizde” başlığı altında verilen etkinliklerin yapısının öğrencinin ürün ortaya koyması gereken bir tasarımda olması beklenirken, bu başlık altında verilen bazı çalışmalar “Cevaplayalım” başlığı altında verilen sorularla aynı formdadır.

Kitap içeriğinde öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek, tarihsel düşüncelerine katkı sağlayacak, sayıca yeterli araştırma görevi verilmiştir. Bu araştırmaların konuları nitelikli örnekler içermekle birlikte, çoğunluğunun metnin farklı yerlerinde yer alması, bu araştırmaların ne zaman yapılacağı ve ne zaman kullanılacağı ile ilgili kafa karışıklığı oluşturabilir. Konunun ortasında verilen bir araştırmanın ne zaman yapılacağı, yapılırsa bir sonraki derste mi sunulacağı, tekrar konunun ilgili bölümüne mi dönülebileceği tartışmaya açıktır. Bu araştırmaların yapılması ve sınıf ortamında paylaşılması sürecini öğretmenin çok iyi yürütmesi gerekmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt amacı MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki ünite sonu değerlendirme bölümlerinin yapısı ile ilgilidir. Buna yönelik bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Ölçme ve Değerlendirme Araçları

| Ünite | Ölçme-Değerlendirme Araçları |
|---------------------------|--|
| Tarih ve Tarih Yazıcılığı | <ul style="list-style-type: none">• 6 adet terimin açıklaması• 1 tanesi okunması güç bir görsel destekli toplam 5 adet kısa |

| | |
|---|---|
| | cevaplı soru |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 10 adet çoktan seçmeli soru • 11 adet açık uçlu soru yer almıştır. (Bu sorulardan bir tanesinde temsili resim destekli bir fıkradan yola çıkarak öğrenci yorumları alınmaya çalışılmıştır.) |
| Kadim Dünyada İnsan | <ul style="list-style-type: none"> • 10 adet terimin açıklaması • 6 adet kısa cevaplı soru • 10 adet çoktan seçmeli soru • 12 adet açık uçlu soru yer almıştır. (Açık uçlu sorulardan bir tanesinde soruya etkisi net olmayan Çatalhöyük fotoğrafı kullanılmıştır.) |
| İlk ve Orta Çağlarda Avrasya | <ul style="list-style-type: none"> • 6 adet terimin açıklaması • 4 adet kısa cevaplı soru • 7 çoktan seçmeli soru • 1 görsel ve 1 metinden yola çıkarak cevaplanacak 8 açık uçlu soru yer almıştır. <p>Bu ünitenin içeriğindeki etkinlik tasarımındaki nitelik ve çeşitlilik bu bölümde de gözlemlenmiştir.</p> |
| İslam Medeniyetinin Doğuşu | <ul style="list-style-type: none"> • 6 adet terimin açıklaması • 6 adet kısa cevaplı soru • 10 adet çoktan seçmeli soru • 8 adet açık uçlu soru yer almıştır. |
| Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi | <ul style="list-style-type: none"> • 10 adet terimin açıklaması • 7 adet kısa cevaplı soru • 6 adet çoktan seçmeli soru • 1 adet metinden yola çıkarak cevaplanacak 8 adet açık uçlu soru yer almıştır. |

Ortaöğretim Tarih 9-11 Öğretim Programının Ders Kitabı Yazımında Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde ünite sonu değerlendirme bölümlerinde dokümanlarla veya görsel unsurlarla (resim, fotoğraf, grafik, tablo vb.) desteklenmiş, düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek ve öğrencilerin konuyla ilgili öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli, açık uçlu (kısa veya uzun cevaplı) sorulara yer verilmesinin gerekliliği dile getirilmiştir. Bununla birlikte sorular yapılandırılırken soruların kazanımların gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere uygun olmalarına dikkat edilmesi istenmiştir.

Tablo 9'a göre MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının ünite sonu değerlendirme bölümlerinde programdaki uyarı dikkate alınmaya çalışılmıştır. İslam Medeniyetinin Doğuşu ünitesinde doküman veya görsel materyallerle desteklenmiş soru örneği yer almamıştır.

Ünite sonu değerlendirme sorularının yapılandırılmasında kazanımların gerektirdiği

bilgilere uygun bir içerik yer almış, bununla birlikte beceriler, ünite içeriklerinde ihmal edildiği gibi ünite sonu değerlendirme bölümünde de ihmal edilmiştir. Beceriler konusunda sadece 3. Ünitenin açık uçlu soruları arasında istisnai birkaç örnek yer almıştır. Değerler konusu ünite içeriklerinde vurgulansa da ünite sonu değerlendirmelerinde ihmal edilmiştir. Değerler konusunda sadece 5. Ünitenin açık uçlu soruları arasında istisnai birkaç örnek yer almıştır.

Sonuç

2017 yılında yayımlanan Ortaöğretim 9-11 Tarih Dersi Öğretim Programında yer alan “Ders Kitabı Yazımında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar”ın MEB tarafından bu programa göre yazdırılan 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında ne oranda dikkate alındığını ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın sonuçlarına göre, MEB Tarih 9. Sınıf Ders Kitabında ünite öncesinde öğrencilerin konuya ilgi ve meraklarını uyandıracak, hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yarayacak ve onların ele alınan konuyu daha önce öğrendiklerinin yanı sıra güncel gelişmelerle ilişkilendirmelerini sağlayacak hazırlık çalışmalarına yer verilmiş olmakla birlikte, bu sorular kapsamın tümüne ulaşamamakta ve güncel gelişmelerle yeterince bağ kuramamaktadır.

Kitapta, tarihin beslendiği kaynaklar arasında yer alan edebi ürünler çok sınırlı sayıda kullanılmış, bazı edebi türlere hiç yer verilmemiştir.

Kitaptaki görseller sayıca yeterli, konunun amaç ve içeriğine uygun, kazanımlarla, öğrenme amaçlarıyla ve içerikle ilişkilendirilmiş görünmesine rağmen, öğrencinin bilgiyi inşa etmesine yönelik kullanılamamıştır. Bununla birlikte temsili resmin dışındaki türler görsel başlığı altında ele alınmış, türlerine göre sıralanmamıştır.

Kitapta ünite girişlerinde sekizer adet kavram belirtilmiştir. Bu kavramların çoğunluğunun metin içeriğinde doğrudan tanımlanmasına yer verilmiştir. Bu kavramlardan iki tanesi (vakanüvis ve kut) sözlükte yer almıştır.

Kitap yazılırken alanın temel kaynaklarından ve tarihle ilgili bilimsel çalışmaların yayınlandığı güncel kaynaklardan yararlandığı kaynakçadaki eserler incelendiğinde görülmektedir. Kaynakçada 202 adet eser yer almaktadır. Kitabın içeriğine yönelik incelemede ise kaynakçadaki eserlerden sadece 43'ünün metin içinde kullanıldığı ve kaynak gösterme

kurallarına uygun bir şekilde gösterildiği belirlenmiştir. Kaynakçada yer alan eserlerin yaklaşık % 80'ine metin içinde rastlanamamıştır.

Konuların işlenişinde “Tarihe Özgü Beceri ve Yeterlilikler” yeterince dikkate alınmamıştır. Konu içeriğinde gerekli yazılı ve görsel kaynağın varlığına rağmen tarihçilik mesleğinin özünü oluşturan becerilerin kullanımına ve geliştirilmesine yönelik yeterli sayıda ve çeşitlilikte etkinlik tasarlanmamıştır.

Ders kitabındaki etkinlikler kazanımlarla tutarlı olmakla birlikte, öğrencilerin gelişim düzeylerinin, ilköğretim basamağında edindikleri bilişsel ve duyuşsal yeterliğin çoğunlukla gerisinde kalmıştır.

Ünite sonu değerlendirme bölümlerinde programdaki öneriler göz önünde bulundurulmuş, sadece bir üniteye dokümanlar ve görsel unsurların desteklediği soru üretilmemiştir.

Öğrencilerin konuyla ilgili öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik kavram tanımlama, kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yapılandırılırken soruların kazanımların gerektirdiği bilgilere uygun olmasına dikkat edilmişken, beceri ve değerlere uygunluk çoğunlukla göz ardı edilmiştir.

Özetle, MEB tarafından yayımlanan Ortaöğretim Tarih 9-11 Öğretim Programına göre tasarlanan ve bu programdaki önerileri ve uyarıları dikkate alması gereken, bu gerekliliği Talim ve Terbiye Kurulu'nun ilgili birimlerince kontrol edilen MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında, programdaki ders kitabı yazımında dikkat edilmesi gereken hususların çoğunluğunun ihmal edildiği görülmektedir.

Öneriler

MEB tarafından yayımlanan Ortaöğretim Tarih 9-11 Öğretim Programındaki ders kitabı yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar bölümünde kitap yazarlarına uygulamaları gereken öneriler sunulmaktadır. MEB 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında bu önerilerin büyük bir bölümü gerçekleştirilememiştir. Bu öneriler yeni yazılacak tarih ders kitapları için şu şekilde özetlenebilir:

- Ünite girişlerinde öğrencileri motive edebilecek bir kurgunun gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu kurgu nitelikli bir soru, bir görselin analizi, nitelikli bir tartışma ortamının kurgulanması gibi pek çok şekilde yapılabilir.
- Tarih ders kitaplarında farklı türden edebi ürünlere daha fazla yer verilerek, tarih-edebiyat ilişkisi güçlendirilmelidir.
- Görsel kaynakların sayıca çokluğu onların işlevselliği anlamına gelmemektedir; bu kaynaklar metni süsleyen dekorasyon aracı olmak yerine, öğrencinin bilgisini zenginleştiren, onu bilgiye ulaştıran bilgi kaynakları olarak kullanılmalıdır.
- Ders kitaplarının yazımında zengin bir literatürün kullanılması zorunluluğu vardır, fakat içeriğe hiçbir katkısı olmayan kaynaklar kaynakçaya eklenmemelidir.
- Tarihçilik mesleğinin temelini oluşturan tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanmalı, ortaöğretim öğrencilerinin ilköğretim basamağında elde ettikleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler görmezden gelinmemelidir.
- Ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme, ünite sonundaki etkinliklerle, ünite içindeki değerlendirme etkinliklerinin bir arada ele alındığı, ürün ve sürecin bir arada değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2013). Lise tarih ders kitaplarını değerlendirme formunun geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), ss. 26-41.
- Akça, N. (2007). *Demokrat parti iktidarından 1980 ihtilaline eğitim politikaları ve bu politikaların tarih ders kitaplarına yansımaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkoç, A. (2008). *Tarih yazımı ve tarih eğitimi açısından tarihsel bilgi:1930-1950 arası lise tarih kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aktaş, Ö. (2006). *Cumhuriyet devri tarih ders kitaplarında Rusya imgesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B.(2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, Ankara: Anı.
- Copeaux, E. (2000). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam Sentezine*. (Çev. A. Berktaş). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Demircioğlu, İ.H. (2009). Tarih ders kitaplarının demokrasi eğitimi açısından değerlendirilmesi: tarih öğretmenlerinin görüşleri, *1. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları*, 38, ss. 119-133.
- Dugan, S. (2005). *Türkiye’de 1990 sonrası lise tarih dersi kitapları ve tarih öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (1998). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. İçinde S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (ss.112-127). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kabapınar, Y. (2003). Bir öğretim materyali olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- MEB (2017a). *Ortaöğretim tarih 9-11 öğretim programı*.
- MEB (2017b). *Ortaöğretim tarih 9 ders kitabı, Devlet Kitapları*.
- Meraç, H. (2006). *Lise tarih ders kitaplarının içerik ve yöntem açısından analizleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pingel, F. (2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*. (Çev. N. Elhüseyni). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Safran, M. ve Ata, B.(2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz.

2017 Ortaöğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programında Yer Alan “Ders Kitabı Yazımında
Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar”ın 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Yansımaları

- Şimşek, A. (2017). Önsöz. A. Şimşek (Ed.), *Türkiye’de tarih eğitimi*. Ankara: PegemA.
- Yazıcı, F. (2013). Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında tarihyazımı. V. Engin, A. Şimşek (Eds.), *Türkiye’de tarihyazımı*. İstanbul: Yeditepe.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2006). *1938-1960 yıllarında Türkiye’de kullanılan tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



UKRAYNA ORTAOKUL ve LİSE TARİH DERS KİTAPLARINDA TÜRKLER

TURKS in the UKRAINE MIDDLE and HIGH SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS

Hacı Murat ARABACI

Jandarma ve Sahil Güvenlik Fakültesi, E-posta: hacimuratarabaci@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-0357-5278

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research and Theoretical |
| Received | 20.02.2019 |
| Accepted | 25.03.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.529696 |
| Corresponding Author | Hacı Murat ARABACI |
| Cite | Arabacı, H.M. (2019). Ukrayna ortaokul ve lise tarih kitaplarında Türkler. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8 (1), s. 27-59. DOI: 10.17497/tuhed.529696. |

Öz: Ukrayna okullarında tarih dersi 5-11. sınıflar arasında verilmektedir. Bu dersler Ukrayna tarihi ve dünya tarihi şeklinde iki ayrı ders olarak okutulmaktadır. Bu makalede ders kitaplarında Türkler hakkında bilgiler ve öğrenciler üzerine oluşması muhtemel Türk imajı ortaya konulmuştur. Çalışmada tüm sınıflara ait her iki tarih dersinin hali hazırda güncel olan kitapları incelenmiş olup, kitapların bir kısmı bizzat ilgili ülkeden temin edilmiş, bir kısmına ise eğitim bakanlığının resmi internet sitesinden ulaşılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş, örneklemeler doğrudan sunulmuştur. Müfredat aynı olmasına rağmen, yazarlar arasında zaman zaman farklı yaklaşımların olduğu tespit edildiğinden, aynı sınıfın farklı yazarlara ait mevcut ders kitaplarına ulaşılmıştır.

Kitaplarda Türklerle ilgili hem yazılı hem de resim harita şeklinde bir hayli görsel bilgi mevcuttur. Bu görsellerin de büyük bir kısmının (esir alınan küçük çocuk, eli kanlı Osmanlı padişahı gibi) olumsuz bir imaj oluşturmaya yönelik olarak seçilmiş olduğu görülmektedir. Osmanlı tarihinin daha ayrıntılı anlatıldığı ders kitaplarında bazı konuların nispeten tarafsız bir yaklaşımla yazıldığı görülmekle birlikte genel itibarıyla Türk tarihi ile ilgili olumsuz ve ön yargılı olarak baktıklarını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Ukrayna, Ukrayna Eğitim Sistemi, Tarih Eğitimi, Ukrayna Ders Kitapları, Türk İmajı

Abstract: In Ukrainian schools, history lessons are given between 5-11th classes. These courses are taught as two separate courses: The Ukrainian History and The World History. In this study, information about the Turks in the textbooks and the Turkish image, which are likely to occur on the students, were revealed. In the study, the current textbooks of both of these history courses of all classes have been reviewed and some of the books were obtained directly from the relevant country, while others were obtained from the official website of the Ministry of Education. The data were analyzed by descriptive analysis and the samples were presented directly. Although the curriculum is the same, it has been noticed that there were different approaches among the writers of the books. Therefore, the textbooks with different writers have been studied.

In these books, there is plenty of information about Turks in visual, written, and map forms. It is observed that most of these visuals were chosen to create a negative image about Turks such as the captured little boy and the bloody Ottoman sultan. Although it is seen that some subjects are written with a relatively objective approach in the textbooks, in which Ottoman history is explained in more detail, it is possible to say that they approach the Turkish History in a negative and prejudiced way.

Keywords: Ukraine, Ukraine Education System, History Education, Ukrainian Textbooks, Turkish Image

Extended Summary

Purpose

In the Ukrainian education system, history lessons are taught as a single course in primary schools, in the middle and high schools there are two separate history courses, namely; The History of Ukraine and The World History. In this study, all the textbooks which are widely used in the country are examined.

Method

In this study, textbooks of Ukrainian history and world history starting from the 5th grade up to 11th grade were examined through document analysis. In May 2018, when this study began, the history textbooks used in Ukraine were not available on the internet so they were obtained from the relevant country. The textbooks that are taught in schools are published by private publishing houses. Although there are some regional differences in the application, textbooks are usually given to students by school libraries and these textbooks are collected again at the end of the year. For this reason, these textbooks were obtained from school libraries. After the start of the study, the Ministry of Education of Ukraine has uploaded the textbooks of all the courses to the official website in pdf format, thus provided the opportunity for the missing textbooks to be obtained and confirm the contents.

First of all, the chapters related to the subject were determined and it was seen that there was no relevant information about the Turks in the history textbooks of the 5th, 6th and 11th grades. Then, the chapters of the 7th, 8th, 9th, and 10th grade textbooks, which are about the Turks, were translated into Turkish. In addition to the textbooks studied, a book which prepares students for university entrance examination in Ukraine has been included in the resources utilized. The data gained were evaluated by using descriptive analysis. Although the curriculum is the same, all the textbooks have been studied as there were different approaches among the authors. In the study, all the current textbooks of History of Ukraine and the textbooks of World History were examined.

Findings

It has been observed from the reviewed history textbooks in the Ukrainian education system, that the subject of this research existed mainly in World History textbooks and very few of them were included in Ukrainian history textbooks. There has been a relationship between the two countries throughout history and it is natural that this relationship is included in the textbooks.

In textbooks, the Turks are sometimes referred directly in a unit, or under a subtitle within the unit, and sometimes they are mentioned under a title such as *Ukraine in the middle ages*. In the textbooks, mostly the “Ottoman period” of Turkish history is mentioned. The distribution of topics by textbooks is as follows:

7th grade: World History textbook: Seljuks, the foundation of the Ottoman Empire, the conquest of Istanbul.

7th grade Ukrainian History textbook: Turkish Tatar raids on the territory of Ukraine.

8th grade World History textbook: Ottoman Empire in XVIth and XVIIth Centuries, Ottoman Culture and Civilization, Ottoman despotism.

8th grade Ukrainian History textbook: attacks of the heroes of Cossacks to the Ottoman coast.

9th grade World History textbook: Ottoman modernization efforts, Abdulhamid and Young Turks, Revolts in the Balkans.

10th grade World History textbook: Balkan Wars, World War I, the period of Turkish War of Independence, Mustafa Kemal Pasha and the establishment of the Republic of Turkey.

10th grade Ukrainian History textbook: Crimean Khanate and the Ottoman armies' raids on the territory of Ukraine, The fight of the Cossacks, Ukrainian Crimean-Ottoman relations.

Preparation textbook for Middle and High Schools: Huns, Pechenegs, Avars, Bulgarians, Khazars, Kuman Kipchaks and the people who crossed from the Black Sea steppes to the Balkans.

Results

The northern part of the Black Sea, which today is part of Ukraine and mentioned in the historical geography as “*deşt-i kıpçak*” is a region where Turks settled and lived for many years after their migration to the west. Therefore, Turkish-Ukrainian neighborliness has existed since ancient times and this neighborliness still continues today. Because they are neighboring countries, it is possible to find information about each period of Turkish history in the textbooks of both The Ukrainian History and The World History courses. The textbooks also contain maps on these topics. This study examines the history books used in schools in the Ukraine. In general, it is possible to say that there is a negative perspective on Turkish history, especially Ottoman history.

In the result of the review, the main point is that in some of the textbooks, political history is conveyed with an objective expression, while in others, a negative perception is created. For example, the ancient Turks are expressed with the expressions like nomads, warriors spreading from Mongolia to the north of the Black Sea. Similarly, the Seljuks are described as plunderers.

It is seen that, when the Ottoman history is told, a prejudiced and negative expression style is used. According to some authors, Ottoman Empire’s way of administration was tyranny and the Ottoman Sultan was a despot. Among the Ottoman sultans, Sultan Mehmed is described as an invader, Yavuz Sultan Selim as terrible, Sultan II. Abdulhamid as a bloody, tyrannical, cruel, horrific person whose desire is to destroy minorities. In addition to this, a negative Turkish image is created in the minds of secondary school and high school students by giving information like The Ottomans occupied the Balkans and made a terrible looting and massacre in the places they conquered; the Turks settled in the region tormented the people and wanted to Islamize indigenous Christians; Christians were discriminated and forced to work in road works; fortresses or bridge constructions; Ottomans plundered Istanbul for three days after the conquest of the city; 60 thousand Byzantines were sold as slaves, Christian children were taken forcefully from their families and raised as a militarist Muslim; there were thousands of slaves in the Ottoman palace and harem.

The textbooks also contain a Slavic fanaticism. It is emphasized that in the Balkans, the Ottomans abolished the independence of the Slavic churches, forced the Slavic children

to learn Greek, and despite all these efforts, Slavs succeeded in maintaining the high Slavic culture. Cossacks who attacked Ottoman cities and ships and ruined the shores of the Black Sea are shown as heroes and The Balkan Wars as a struggle for freedom. It is stated that the armies of the Ottoman and Crimean Khanate captured or killed 2-2,5 million Ukrainians.

It is stated that Atatürk is a talented soldier and a successful leader and the transition to the Republican system and the reforms made in this period are considered as successful. However, it can be seen that there are some inaccurate claims. For example, the books state that the new period has given Mustafa Kemal Pasha extraordinary powers and that Mustafa Kemal used these powers to crush the opposition.

There is no doubt that education has the greatest role in the development of peace and good neighborly relations between countries. Good education can be provided by qualified and objective textbooks without marginalization. Considering this period in which the Turkish-Ukrainian relations are quite friendly and both countries' agreement on many issues related to regional problems, it will be extremely useful to conduct studies on the review of history textbooks used in Ukraine.

Giriş

Avrasya steplerinin batı sınırında bulunan ve adeta Avrupa'nın Asya'ya geçiş kapısı olan Ukrayna, asırlar boyunca pek çok devletin hâkimiyeti altına girmiş, farklı kültürlerin etkisi altında kalmıştır. Ukrayna kimliğinin ve değerler sisteminin oluşumunda bu kültürlerin ahengini görmek mümkündür (Plokhy, 2017: 12-13). Bu bağlamda Türk ve Ukrayna milletlerinin komşuluk ilişkisi Karadeniz'in kuzeyinde kadim zamanlardan beri devam etmektedir. İki halkın aralarında kimi zaman sorunlar olsa da, genellikle iyi komşuluk ve sulh içinde bir ilişki sergiledikleri görülmektedir.

Tarih boyunca Roma, Osmanlı, Habsburg, Rusya gibi büyük devletler, Ukrayna toprakları üzerinde hâkim olmak için mücadele ederken, Ukrayna halkı da kendi haklarını koruma gayreti

inde olmuştur. Çarlık Rusya'sının yıkılmasıyla da Ocak 1919'da Ukrayna Milli Cumhuriyeti bağımsızlık ilan etmiştir. Bu bağımsızlık ilanını dünyada ilk tanıyan ülkelerden birisi Osmanlı Devleti olmuş, derhal Ahmed Muhtar Bey büyükelçi olarak, Ahmed Ferid Bey'de konsolos olarak bu ülkeye görevlendirilmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra da, Ocak 1922'de Ankara'da Türkiye-Ukrayna Dostluk Antlaşması imzalanmıştır (Tchernikov, 2003: 320). Atatürk tarafından başlatılan bu iyi ilişkiler, 1932 yılı Nisan ayında İsmet İnönü'nün Ukrayna ziyareti ile somut işbirliğine dönüştürülmeye çalışılmış ancak tüm politik, ekonomik ve güvenlik ile ilgili temaslar Sovyet ekseninde olduğundan istenilen seviyelere çıkamamıştır (Olçar, 2007: 318-319). SSCB'nin dağılmasından sonra 24 Ağustos 1991'de bağımsızlığını ilan eden Ukrayna Devleti'ni yine ilk tanıyan ülkelerden birisi Türkiye'dir. Türkiye, Ukrayna'nın bağımsızlığını 16 Aralık 1991 tarihinde tanımış, diplomatik ilişkiler 3 Şubat 1992 tarihinde tesis edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı verilerine göre, 2018 yılında iki ülke arasındaki ticaret hacmi 4,1 milyar dolar olarak gerçekleşmiştir ("Türkiye-Ukrayna Siyasi", 2019).

27 Şubat 2014 yılında Rusya'nın önce Kırım'ı, daha sonra da Ukrayna'nın Donetsk ve Lugansk bölgelerini işgal etmesi üzerine Türkiye Cumhuriyeti bu işgali tanımadığını bildirmiş; böylece iki ülke arasındaki ilişki, Karadeniz'in güvenliği çerçevesinde yeni bir stratejik ortaklığa dönüşmüştür (Çalışkan, 2017:1).

Sosyolojinin en temel öğretilerinden biri, insanın yalnız yaşayamayacağı ilkesidir. İnsan toplum içerisinde doğar, gelişir ve zamanla toplumun kendisine sunduğu davranış kalıpları ve öğretiler etrafında bir düşünce ve hareket tarzı belirler. İnsanı konu alan sosyal bilimler, doğası gereği her zaman ve yüzde yüz objektif değildir. Dolayısıyla tarihte yaşanan olaylara bakış açısı zamana, bireye veya topluma göre değişkenlik gösterebilir.

Dünyada milletler arası dostluk ve barış duygularının yeşermesinde ve toplumların birbirilerine karşı sevgi ya da tahammül sınırlarının derecesinde şüphesiz okullarda okutulan tarih eğitiminin ve ders kitaplarının rolü büyüktür. Çünkü "son derece kompleks ve interdisipliner materyaller olan tarih ders kitapları, milletlerin hem kendi hem de ötekilerine dair imge ve bir anlamda bunların toplamı olan imajlarını öğrenmede önemli kaynaklardır" (Şimşek, 2018: VIII). Ders kitapları bir yandan ulusun kendi tarihini öğretmek bir kimlik inşa ederken, bir yandan da tarih boyunca etkileşimde bulunduğu toplumlarla ilgili çok güçlü imajlar oluşturur. Dahası bu imaj sadece geçmişe yönelik olmakla kalmaz, bugün kurulacak ilişkilerinde

referans noktalarını sunar (Balta ve Demir, 2017: 2). Öğretmenin kullandığı ders kitabı, öğrenciye aktaracağı bilgiyi de şekillendirmektedir. “...Okullarda ders kitaplarının öğretmenden sonra, hatta öğretmenin sınıf için öğretim misyonunu da belirlemesi nedeniyle belki öğretmenle aynı derecede etkili olduğu, bilgi aktarmanın yanı sıra bir toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da gençlere aktardığı fark edilmiştir” (Şimşek, 2019: V). Dolayısıyla, tarih ders kitaplarının yazarları sadece bilgi aktarmakla kalmayan, aynı zamanda nesillerin hafızalarında olumlu veya olumsuz imajlar oluşturan kimselerdir ve toplumsal mesuliyet taşımaktadırlar.

20. asır, içinde barındırdığı iki büyük dünya savaşı ve yüzlerce bölgesel çatışmadan dolayı tarihte pek de iyi hatırlanmayacak bir dönemdir. Yaşananların neticesi olarak milletlerin hafızalarında, kendilerinden olmayan toplumlara karşı bir çatışma kültürü ve “ötekileştirme”nin oluşmasının önüne geçilmesi için uluslararası kuruluşlar gayret sarf etmektedirler. Bu bağlamda tarih ders kitaplarında yer alan başka milletler hakkında kin ve düşmanlığa sevk edecek, aşağılayıcı/küçük düşürücü ifadelerin çıkarılması, tarihsel olarak üretilmiş kalıp yargıların önüne geçilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Uluslararası kuruluşlar ve devletlerin karşılıklı anlaşmaları sonucunda ders kitaplarının iyileştirilmesi konusunda yol alınmış, bu durum çeşitli bilimsel araştırma ve incelemelere konu olmuştur (Şimşek, 2018: V).

Türkiye’de tarih ders kitaplarını konu alan en kapsamlı ve en son yapılan çalışma Ahmet Şimşek editörlüğünde hazırlanmış olan ve 38 ülkenin lise tarih ders kitaplarının incelendiği eserdir Ayrıca bu eserin önsözünde bugüne kadar Türkiye’de yapılmış çalışmalarla ilgili kaynakça da mevcuttur (Şimşek, 2018: VI).

Bu kapsamlı eserin yanı sıra, makale olarak yayınlanmış bazı çalışmalar mevcuttur. Meselâ; Şimşek ve Meherremova’nın (2015) çalışmasında ise Rusya tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imgesi incelenmiştir. Aynı konuda hazırlanmış bir diğer çalışma, 2011 yılında Tekin tarafından yayınlanan “Türkiye’deki İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Rus İmajı” adlı makalesidir. Ermenistan’da okutulan Tarih Ders Kitapları ile ilgili biri Yılmaz’a (2008) diğeri Bozkuş’a (2014) ait iki çalışma mevcuttur. Bosna ve Hırvatistan’da tarih ders kitaplarında Osmanlı imajı konusu Alibašić (2007) tarafından ele alınmıştır. Köstüklü’nün (2013) “Kıbrıs Rum Kesimi Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Türkiye İmajı” adlı makalesi mevcuttur. Hülya Çelik ve M. Bilal Çelik “Devrim Sonrası İran Ortaokul Tarih Ders Kitaplarında Türklere İlişkin Söylemlerin Analizi” adlı makalede İran ders kitaplarını incelemişleridir. Ayrıca üniversitelerde

hazırlanan bilimsel tezler de mevcut olup, bu çalışmalara, Venera Gatina tarafından yazılan “Rus Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmgesi” (2009); Jahja Muhasilović (2015) tarafından hazırlanmış olan “Bosna Hersek Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı”; Aktaş (2006) tarafından hazırlanmış olan “Cumhuriyet Devri tarih Ders Kitaplarında Rusya İmgesi” ve Ugarkovic (2017) tarafından yazılan “Sırp ve Türk Güncel Okul Tarih Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelenmesi”; Yıldız’ın (2008) hazırladığı “1980-1990 Yılları Arasında Bulgaristan’da İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Türk ve Osmanlı Algısı” adlı yüksek lisan tezleri örnek olarak zikredilebilir.

Bu çalışmada Ukrayna’da okullarda okutulan tarih ders kitaplarında Türkler hakkında verilen bilgiler incelenmiştir.

Ukrayna Eğitim Sistemi ve Tarih Dersleri

Milletlerin varlığı ve devamı halkın ortak milli şuur ve milli kimliğe sahip olmasıyla mümkündür. Bu şuur ve kimliğin oluşumunda ise ortak hafıza çok önemlidir ve toplumun çimentosu gibidir. Okullarda okutulan tarih dersleri bu kolektif şuurun oluşturulduğu en önemli yerler; tarih ders kitapları ise bu anlamda ulusal hafıza aygıtı işlevi üstlenmektedir. Bu özellikleri gereği tarih boyunca devletler tarih dersleri üzerinden kolektif bilinci şekillendirme yoluna gitmiştir (Balta ve Demir, 2017: 5). Bundan dolayı dünya üzerinde pek çok devlet gibi Ukrayna Devleti de eğitime ve özellikle tarih eğitimine önem vermektedir.

Ukrayna eğitim sistemi, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, meslekî eğitim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Ukrayna’da genel eğitim adı verilen ilkokul, ortaokul, lise eğitimi zorunlu olup, toplam 11 yıldır. Ukrayna Parlamentosunun 05 Eylül 2017 tarihinde onayladığı yeni Eğitim Kanunu ile ülkede 2018 yılından itibaren 12 yıllık zorunlu genel eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır (“Eğitim Kanunu ile İlgili”, 2019). Bu yeni kanuna göre zorunlu eğitim kavramı kısaca şu aşamalardan oluşur: 4 yıl ilkokul, 5 yıl temel genel eğitim; 3 yıl tamamlayıcı genel eğitim. Yeni kanuna göre yukarıda belirtilen uygulama 2018 yılında ilkokula başlayacak ve kademeli olarak uygulanacaktır. Eğitim sisteminde genel eğitim okullarının yanı sıra gimnazyum¹, lise ve meslek okulları yer almaktadır. Okulların müfredatını

¹ Gimnazyum okulları: Özel bir sınavla öğrencilerin alındığı ve sözel derslerin ağırlıklı olduğu okullardır. Gimnazyumlar, ilkokuldan itibaren başlamaktadır. Ancak, isteğe bağlı olarak 5. Sınıftan itibaren de devam etmek mümkündür.

Ukrayna Eğitim Bakanlığı hazırlamaktadır. Ukrayna eğitim sisteminde tarih dersleri ilkokullarda bir ders, ortaokul ve liselerde ise Ukrayna Tarihi ve Dünya Tarihi adıyla iki ayrı ders olarak okutulmaktadır.

Yöntem

Farklı ülkelerin birbirileri ile ilgili imge ve algılarını incelenmek için medya, akademik kaynaklar, popüler metinler gibi materyalleri kullanmak mümkündür. Hatta anket, saha çalışması gibi yöntemlerle doğrudan bireylerin kolektif hafızalarına da başvurulabilir. Ders kitaplarının kolektif hafızanın oluşmasındaki rolüne yukarıda değinilmişti. Bu bağlamda sistemli olması, kurumsal çerçevesi ve metin bütünlüğü taşımasından dolayı ders kitapları imge ve algı incelemelerinde, zikredilen diğer kaynaklara nazaran daha dolaysız ve etkili bir araçtır (Bilmez, 2017: 347).

Bu çalışmada, 6. sınıftan 11. sınıfa kadar olan Ukrayna Tarihi ve Dünya Tarihi derslerinin güncel ders kitapları betimsel analiz yapılmak suretiyle incelenmiştir. İncelediğimiz ders kitapları şunlardır: Daçkov, S.V. & Litovçenko, S.D. (2016), Daçkov, S.V. & Litovçenko, S.D. (2017), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2015a), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2015b) Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2016), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2017), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2018), Kolada, İ.A. (2017). Kulçitskiy S.V; Vlasov V.S. (2018), Lihtey, İ.M. (2015). Lihtey, İ.M. (2016). Podalak, N.G. & Lukaç, İ.B. & Ladiçenko, T.B. (2016), Polyanskiy, P. (2017). Polyanskiy, P.B. (2010), Reent, O. & Maliy, O. (2010), Reent, O.P. & Maliy, O.V. (2017), Strukeviç, O.K. (2016), Sviderskiy, Yu.Yu., Romanişin, N.Yu. & Ladiçenko, T.V. (2015), Şulak. İgor, (2017), Şupak, I.YA. & Morozova, L.V. (2010), Şvidko, G.K. & Çornobay, P.O. (2016), Daçkov, S.V. & Litovçenko, S.D. (2016), Daçkov, S.V. & Litovçenko, S.D. (2017), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2015a), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2015b), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2016), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2017), Gisem, O.V. & Martinük, O.O. (2018), Kolada, İ.A. (2017), Kulçitskiy S.V; Vlasov V.S. 2018, Lihtey, İ.M. (2015). Lihtey, İ.M. (2016), Podalak, N.G. & Lukaç, İ.B. & Ladiçenko, T.B. (2016), Polyanskiy, P. (2017), Polyanskiy, P.B. (2010), Reent, O. & Maliy, O. (2010), Reent, O.P. & Maliy, O.V. (2017), Strukeviç, O.K. (2016), Sviderskiy, Yu.Yu.,

Romanişin, N.Yu. & Ladiçenko, T.V. (2015), Şulak. İgor, (2017). Şupak, I.YA. & Morozova, L.V. (2010), Şvidko, G.K. & Çornobay, P.O. (2016).

Çalışmanın başladığı 2018 Mayıs'ında Ukrayna'da okutulan tarih dersi kitapları internet ortamında bulunmadığından bizzat ilgili ülkeden temin edilmiştir. Okullarda okutulan ders kitapları özel yayınevleri tarafından yayınlanmaktadır. Bölgesel olarak değişmekle birlikte, genellikle ders kitapları okul kütüphaneleri tarafından öğrenciye verilmekte, bu kitaplar yılsonunda tekrar toplanmaktadır. Bu sebeple kitapları temin edebilmek için bizzat okul kütüphanelerine gidilmiştir. Çalışmaya başladıktan sonra Ukrayna Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesine tüm derslerin kitapları PDF formatında yüklendiğinden, eksik kitapları tamamlama ve eldekileri teyit etme imkânı olmuştur. Elde edilen ders kitapları üzerine doküman incelenmesi kullanılarak veriler sağlanmış, doğrudan sunulan örneklerden hareketle yorum ve değerlendirme yapılmıştır.

Kitaplarda Türklerle ilgili bilgilerin yer aldığı kısımların tespit edilmesi aşamasında, 6. ve 11. sınıfların tarih ders kitaplarında bu konuda herhangi bir bilginin olmadığı görülmüştür².

7, 8, 9 ve 10. sınıflara ait kitaplarda Türklerle ilgili bölümler belirlenip, bu kısımlar Türkçeye çevrilmiştir. Ayrıca müfredat itibarıyla uygun olması sebebiyle, faydalanılan kaynaklara bir de Kulçitskiy ve Vlasov tarafından yazılan yardımcı ders kitabı dâhil edilmiştir. Müfredat aynı olmasına rağmen, yazarlar arasında zaman zaman farklı yaklaşımların olması sebebiyle, her bir sınıf için bir örneklem kullanmak yerine, aynı sınıfın farklı yazarlara ait tüm ders kitapları analiz edilmiştir. Çalışmada hali hazırda güncel olan Ukrayna Tarihi ve Dünya Tarihi ders kitapları incelenmiştir.

Bulgular

Ukrayna eğitim sisteminde tarih derslerinde okutulan ders kitaplarını incelendiğinde, Türklerle ilgili bilgilerin ağırlıklı olarak Dünya Tarihi ders kitaplarında; çok az kısmının da Ukrayna Tarihi ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Dünya Tarihi kitaplarında daha çok

² 6. ve 11. sınıflara ait ders kitapları kaynakçada verilmiştir.

başlangıçtan milli mücadele dönemine kadar olan Türk tarihi, Ukrayna Tarihi kitaplarında ise Osmanlı, Kırım Hanlığı ve Ukrayna arasındaki münasebetler anlatılmaktadır. Asırlardır devam eden komşuluğun neticesi olarak tarih boyunca iki ülkenin karşılıklı münasebetleri bir hayli fazladır. Bu durumu ders kitaplarında da görmek mümkündür.

Ders kitaplarında Türklerden bazen doğrudan bir ünite yahut ünite içerisinde bir başlık halinde bahsedilmekte, bazen de meselâ, orta zamanlarda Ukrayna gibi bir başlığın altında Türkler zikredilmektedir. Ayrıca Türk tarihinin en fazla Osmanlı dönemi yer almaktadır. Kitaplarda konuların dağılımı şu şekildedir:

7. sınıf Dünya Tarihi ders kitabı: Selçuklular, Osmanlı Devleti'nin kuruluşu, yükselmesi, İstanbul'un fethi

7. sınıf Ukrayna Tarihi ders kitabı: Ukrayna topraklarına Türk Tatar baskınları

8. sınıf Dünya Tarihi ders kitabı: XVI ve XVII. Asırlarda Osmanlı Devleti, Osmanlı Kültürü ve medeniyeti, Osmanlı despotizmi

8. sınıf Ukrayna Tarihi ders kitabı: Kozak kahramanlarının Osmanlı sahillerine yaptıkları seferler

9. sınıf Dünya Tarihi ders kitabı: Osmanlı modernleşme çabaları, Abdülhamid ve Jön Türkler, Balkanlarda isyanlar

10. sınıf Dünya Tarihi ders kitabı: Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Milli Mücadele dönemi, Mustafa Kemal Paşa ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu

10. sınıf Ukrayna Tarihi ders kitabı: Kırım Hanlığı ve Osmanlı ordularının Ukrayna topraklarına baskınları, Kozakların mücadelesi, Ukrayna Kırım-Osmanlı ilişkileri

Üniversite sınavlarına hazırlık için rehber kitap: Hunlar, Peçenekler, Avarlar, Bulgarlar, Hazarlar, Kuman Kıpçaklar, Karadeniz steplerinden Balkanlara geçen halklar.

Ukrayna Ortaokul ve Lise Tarih Ders Kitaplarında Eski Türk Tarihi ile İlgili Bilgiler

Eski Türk Tarihi ve Türk toplulukları ile ilgili Ukrayna ders kitaplarına bakıldığında sadece 7. sınıf müfredatında Karadeniz'in kuzeyine gelen Türk topluluklarından bahsetmektedir. Bunun haricinde üniversite sınavlarına hazırlık için rehber kitap adlı eserde eski Türk Tarihi ilgili bilgiler mevcuttur. Türk tarihçileri tarafından Türk tarihinin bir parçası olarak kabul edilen Hun, Kıpçak, Peçenek, Hazar, Avar, Bulgar gibi Türk topluluklarından bazılarının Ukrayna ders kitapları

Türk kökenli derken, bazılarının da etnik kökenleri ile alakalı bir ifade yer almamaktadır. Genel olarak eski Türklerle ilgili göçebe bir kavim oldukları, Orta Asya'dan göç ettikleri ve sürekli savaşarak, bölgeyi ele geçirdikleri şeklinde bilgiler yer almaktadır.

Bu topluluklardan Avarlar için, "Türk asıllı göçebe bir halktır. Bizans üzerine akınlar yapmış, Avar Kağanlığını kurmuşlardır" denilmektedir (Kulçitskiy ve Vsalov, 2018: 28). Hunlar için de "göçebe ve Türk asıllı bir halktır, Moğolistan'dan Ukrayna topraklarına kadar yayılmışlardır" ifadesini kullanmaktadır. Kavimler göçünün Hunların baskısıyla meydana geldiği ve Avrupa istikametine doğru çeşitli halkların göç etmeleriyle dünya haritasının değiştiği belirtilmektedir (Kulçitskiy ve Vsalov, 2018: 29). 7. Sınıf Dünya Tarihi ders kitabında kavimler göçü anlatılırken Hunlarla ilgili enteresan bir ifade kullanılmakta, "Avrupa'yı saran salgın hastalıklardan olan suçiçeğini Hunların getirdiği düşünülmektedir" denilmektedir (Lihtey, 2015: 17). VII. Asırda Karadeniz'in kuzeyinde yaşayan halklardan bahsederken, Türk Bulgar ve Türk Avarlar tabiri kullanılmakta, Bulgarların Tuna ve İtil olarak ikiye ayrıldıklarını, Tuna'da kalanların zamanla Slavlaştıklarını ifade etmektedir.

Şekil 1. Avrupa'ya Suçiçeği Hastalığını Hunların Getirdiği Düşünülmektedir (Lihtey, 2015a: 17)

Уважається, що саме гуни завезли до Європи віспи. Напередодні поразки на Каталаунських полях (451 р.) чимало воїнів Аттіли вже були вражені подібною до віспи хворобою. Якщо це так, то саме гуни додали ще одну вбивчу хворобу до європейських небезпечних пошестей.

Hazar Denizi ile Karadeniz arasında yaşayan Türk soylu kabilelerin de Hazar Hakanlığı altında birleştiklerini belirtmektedir (Kulçitskiy ve Vsalov, 2018: 31-32). Doğu Slavların savaşçı komşuları olarak zikredilen Hazarların, başkentinin önce Semender, ardından İtil şehri olduğu; İtil'in ticari gelirlerinden dolayı zengin oldukları belirtilmektedir. Komşularına yaptıkları baskınlardan da iyi bir gelir elde eden Hazarların devlet yönetiminde Hazar ve Yahudilerin etkin olduğu, sıradan halkın ise, Türk, Bulgar ve Slavlardan müteşekkil olduğu ve bazı doğu Slavlarını hâkimiyet altında tuttukları şeklinde bilgiler yer almaktadır (Sviderskiy, Romanişin ve Ladiçenko, 2015: 23-25).

Ortaçağda Ukrayna başlığı altında Karadeniz steplerinden Balkanlara geçen halklar (Gisem ve Martinuk, 2015b: 25) olarak zikredilen Peçenek, Kıpçak ve Tatarlar için Türkçe konuşan halklar tanımlaması yapılmaktadır. Yazarlara göre, bu halklar zamanla Ukraynalıların

arasında erimişlerdir (Sviderskiy vd., 2015: 12-13). XI. Asrın ikinci yarısında güneybatıdaki Kazak bozkırlarından gelerek, Peçenekleri iten ve Ukrayna topraklarına yerleşen Kıpçaklardan ilk kez 1054 tarihli Slav vakayinamelerinde bahsedildiği belirtilmektedir. Esas olarak hayvancılıkla geçinen bu Kıpçak halkının, yağma yapmak için sürekli Kiev knezliğine baskın düzenledikleri bilhassa Kiev, Pereyaslavsk ve Çernigov şehirlerinin Kıpçak akınlarından dolayı tamamen yıkıldığı ifade edilmektedir (Sviderskiy vd., 2015: 104-119).

Ukrayna Ortaokul ve Lise Tarih Ders Kitaplarında Selçuklu Tarihi ile İlgili Bilgiler

7. sınıfların Dünya Tarihi ders kitaplarında Ortaçağda Doğu ünitesinin alt başlıklarından birisi Türkiye'dir ve Selçuklular anlatılmaktadır (Lihtey, 2015: 224-321). Bunun dışında aynı kitapta Bizans İmparatorluğu adlı bir ünite yer almakta olup, Selçuklu Türkleri ve Bizans adıyla bir alt başlık mevcuttur.

Bizans'ın en büyük düşmanı imparatorluğun doğu sınırlarına gelen Selçuk Türkleridir. Sır Derya'nın alt kıyıları onların ata topraklarıdır. Selçuk adlı bir kumandanın önderliğinde batıya göç eden bu Türk boyu, zamanla diğer Türk kabilelerini de içine alarak, Ön Asya, İran, Irak ve Orta Asya'yı işgal ettiler. Hatta Bağdat ve diğer Arap halifeleri de ona boyun eğdiler ve Tuğrul Bey'i önder olarak kabul ettiler. Selçuklu sultanını "Doğunun ve Batının kralı" olarak tanıdılar (Gisem ve Martinuk, 2015a: 25).

Selçuklu Sultanlığı adıyla yeni bir Türk İslam İmparatorluğu kurulduğunu ifade ederek, Bizans topraklarını yağmalamaları üzerine, Bizans İmparatoru IV. Roman'ın, Selçuklulara savaş açtığı ve 1071'de Ermeni şehri Mantıkerta'da (Malazgirt) büyük bir yenilgi aldığı belirtilmektedir. Sultan Alparslan, esir düşen Bizans İmparatorunu büyük bir vergi ödemesi karşılığında serbest bırakmış, kazandığı savaşların ardından Küçük Asya'da bir imparatorluk kurmuş, "Miryakefalon savaşıyla Bizans'ın ihtişamına son vermişlerdir" denilmektedir (Gisem ve Martinuk, 2015b: 25-26).

Görüldüğü gibi Selçuklular için yağmacı ve işgalci kavramları ile nitelendirme yapılarak, bir imaj oluşturulmaktadır.

Ukrayna Ortaokul ve Lise Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Tarihi ile İlgili Bilgiler

Osmanlı Tarihi ile ilgili 7-8-9 ve 10. sınıfların Dünya Tarihi ve 10. Sınıfın Ukrayna Tarihi ders kitabında bilgiler mevcuttur. Bu eserlerde Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan yıkılışına, kültür ve medeniyetine, idare sistemine kadar pek çok konu anlatılmaktadır.

7. sınıf Dünya Tarihi kitabında kuruluş dönemi ile ilgili şu bilgiler mevcuttur: XIII. Asırda Moğolların baskılarından kaçan pek çok Türk kabilesi Anadolu'ya geldi. Bu göçebe halklar Selçuklu Türkleri ile etnik olarak yakındırlar. Bizans sınırlarına yerleşerek sık sık akınlar yaptılar ve nihayetinde kendi beyliklerini kurdular. Bu savaşçıların arasında en büyüğü Osman'dı. Osman doğuştan bir askerdi. Kutsal savaş olan cihada inanmaktaydı. Osman kendi etrafında diğer halkları Türk Osmanlı adıyla birleştirip sultan unvanı aldı. Ardından gelen idareciler zamanla Avrupa topraklarını işgal etmeye başladılar ve Bursa şehrini kendilerine ilk başkent yaptılar. Sultan Orhan, boğazı geçerek Gelibolu'yu aldı. I. Murad ise, başkentini Edirne'ye taşıdı. I. Bayezid ile birlikte Avrupa haritasında yeni ve savaşçı bir devlet ortaya çıktı (Gisem ve Martinuk, 2015a: 25-26).

İ. M. Lihtey, 7. sınıf Dünya Tarihi ders kitabında Balkanlarda gerçekleşen Osmanlı fetihlerinin ve hâkimiyetinin sebepleri şöyle izah etmektedir; I. Murad'ın Balkanlarda gerçekleştirdiği "işgallerin" başarılı olmasının üç sebebi vardır: birincisi, yerel Hristiyan hükümdarların Osmanlı'ya karşı birleşmek istememesi. İkincisi, işgalcilerin kıvrak finans politikası ile yerli halka daha az vergi uygulamaları; bunun sonucunda da halkın daha iyi yaşam umudu olması. Üçüncüsü ise, ilk yıllarda işgalcilerin Ortodoks ve Yahudi tebaaya dini müsamaha göstermeleri. Bunların sonucunda Osmanlının Balkanlardaki "işgalinin" uzun ömürlü olduğu şeklinde belirtilmiştir (Lihtey, 2015: 226). Aynı yazar 8. Sınıf Dünya Tarihi ders kitabında Balkanlarda Osmanlı idaresi ile ilgili şunları yazmaktadır; XIV. Asrın ikinci yarısı ile XV. Asrın ortalarında Balkanların büyük bir kısmı olan Yunanistan, Bulgaristan, Sırbistan, Makedonya ve Arnavutluk Osmanlı idaresi altında bulunmaktaydı. Osmanlı sultanları bu işgallerin ardından Küçük Asya'dan (Anadolu) Türkleri getirip bu topraklara yerleştirmişler, böylece yerli halklar esir durumuna düşmüşlerdi. Reaya adı verilen bu "esir halk" vergilerde ve diğer bazı günlük hayatta yapılan uygulamalarda Türklerle eşit değillerdi. Doğu Slavları aynı zamanda kendilerinin daha fazla ayrımcılığa tabi tutulduklarını görüyorlardı. Üstelik de bazı mecburi hizmetleri yapmakla mükellef idiler. Onlar askerlik hizmetine kabul edilmiyorlardı ve silah taşımaları yasaktı. Slavların Türklerden daha büyük ev yapmaları ve daha güzel giyinmeleri yasaktı. Sayıca en fazla Türk, Bulgaristan ve Makedonya'nın şehir ve köylerine yerleştirilmişti. Yerli halkın nüfusuna oranla Türkler sayıca az da olsalar idareci elit statüsündeydiler. Mahkemeler Osmanlı kanunlarına göre yapılırdı. Bir tek Bosna'da yerel halkın idareye girme hakkı vardı. "İşgalciler" şehirlerdeki yerel Slav kiliselerinin bağımsızlığını yok ederek

Konstantinapol patrikliğine bağlamışlardı. Patrik Yunanlılardan seçilmişti ve okullarda Yunan dili kullanılmaya başlanmıştı ancak Slavlar bu dilleri anlamıyordu. İstanbul patriğinin Balkanlardaki ruhani lider olmanın yanı sıra siyasi fonksiyonları da vardı. Bu patrik Türk hükümetine kendisinin kontrolü altında bulunan Hristiyanların sayısını da bildirmekteydi. Bunun yanı sıra işgalciler Ortodoks kiliselerini yıkıp camilere çevirmişlerdi. Yeni mabetler kurmayı yasaklamışlardı. Tüm bu uygulamalar Slavları zorla Müslümanlığa geçirmek için yapılıyordu (Lihtey, 2016: 135).

Osmanlılar için kullanılan tabirlere bakıldığında, bu kitapların açık bir önyargı ile yazıldığı ve genç nesillere Türkler hakkında son derece olumsuz bir imajın verildiği hükmüne varılabilir.

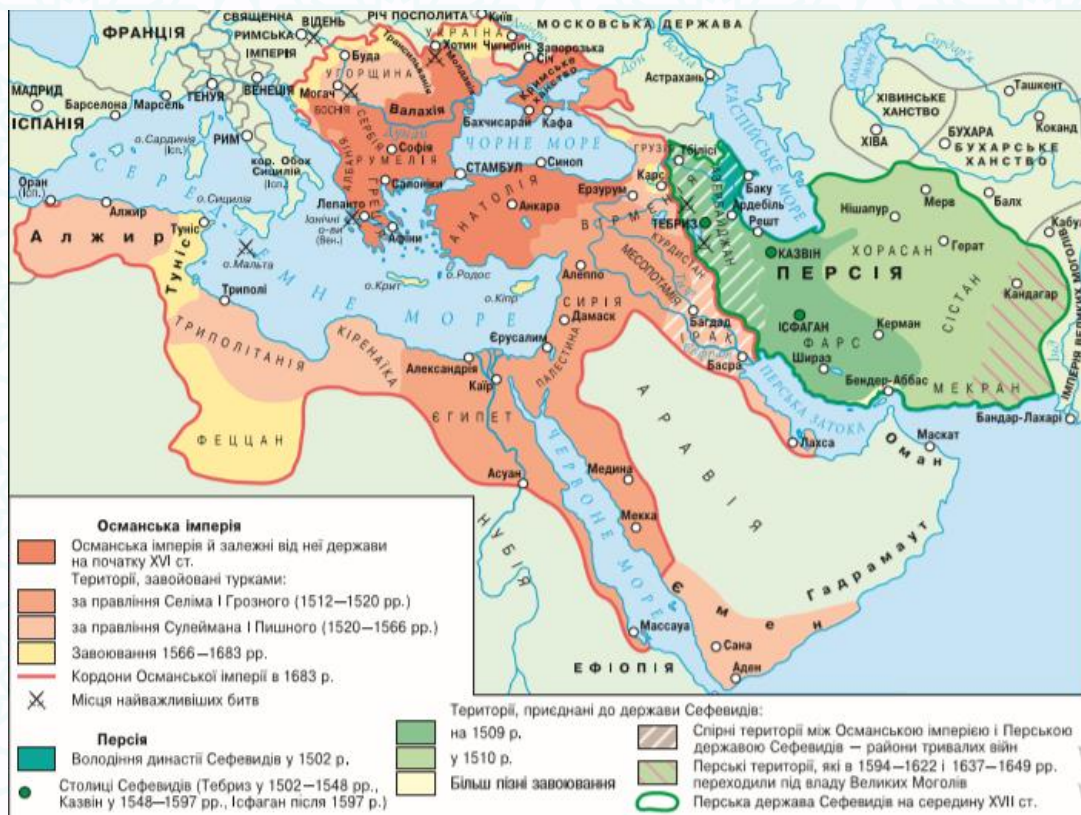
Gisem ve Martinuk tarafından yazılan 8. sınıf Dünya Tarihi kitabı da Osmanlı Devleti'nin Balkanlardaki fetihleri ile ilgili aynı olumsuz imajı vermektedir. Şöyle ki; "işgal sırasında Türkler korkunç bir yıkım ve katliam gerçekleştirdiler. İşgal edilen bölgeleri elde tutabilmek için büyük şehirler çok güçlü şekilde teçhizatlanmış kalelere dönüştürüldü, en güzel topraklara Türkler yerleştirildi. Müslüman olmayanlara hem ilave bir takım vergiler uygulandı, hem de yol, kale, köprü inşaatlarında çalıştırıldı. Osmanlı İmparatorluğu işgal ettiği toprakları ancak silah gücüyle elde tutabiliyordu. Yerli Hristiyan halklar ise her zaman işgalcilere karşı mücadele etmekteydi. Bu baskıların sonucunda Bulgaristan ve Sırbistan'da Gayduklar Hareketi³ meydana geldi. Gayduklar Türk memurlarına, askerlerine ani baskınlar düzenliyorlar, Müslüman yerleşim yerlerini yakıyorlardı. Onları kahraman olarak gören Hristiyan halkların desteğiyle başarılı oluyorlardı. Fakat korkusuzca savaşan Gayduklar, bazı yerlerde aşırıya da kaçıyorlar, kendi vatandaşlarının yaşadığı yerleri yağmalıyor, tecavüz ediyorlardı. Hristiyan kilisesi de halkı Türk esaretine karşı ayaklanmaya çağırıyordu. Ancak bu dönemde Avrupa devletlerinden yeterli destek alamıyorlardı. Bütün bu zor şartlara ve baskılara rağmen Slavlar kendi medeniyetini, adetlerini ve dilini korumayı başaramışlardır. Esir halkların bu mücadeleleri Osmanlı İmparatorluğu'nun gücünü zayıflatıyordu (Gisem ve Martinuk, 2016: 140).

Kitaplarda İstanbul'un fethi konusu anlatılırken, Ayasofya, ezilen Hristiyanlar, şehrin adının değiştirilmesi gibi temalara vurgu yapılmaktadır. Şu ifadeler örnek verilebilir; II.

³ Гайдуки (Gayduklar): Güney Slavlarda Türk işgalcilere karşı mücadeleye iştirak edenlere verilen isim ("Gayduklar", 2019).

Mehmed, Konstantinapol'ü işgal ederek fatih unvanını aldı. Şehrin adını değiştirerek hükûmetini buraya taşıdı (Lihtey, 2016: 135 ve 137). “...Boğazda Muhammed’in yeşil bayrağı dalgalanmaya başladı. ...Kutsal Sofya Kilisesi camiye dönüştürüldü. ...Türkler işgalden sonra üç gün boyunca şehri yağmaladılar” (Lihtey, 2015: 229). “Türkler, 60 bin Bizanslıyı esir olarak sattılar” (Gisem ve Martinuk, 2015a: 198). “Türklerin en büyük ve en güçlü tarafları 200 bin kişiden oluşan ordusudur. Tek uğraşları savaşmak olan Türkler, bu ordu sayesinde korkunç bir yağmacılık, tecavüz ve ölüm dolu bir işgal gerçekleştirdiler” (Gisem ve Martinuk, 2015a: 199).

Şekil 2. Osmanlı İmparatorluğu ve İran XVI-XVII yy. (Daçenko ve Litavçenko, 2016: 140)

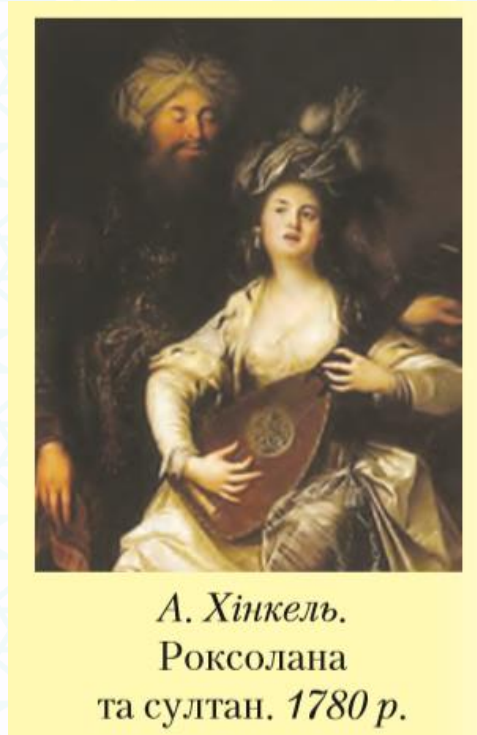


Fatih için “işgalci Mehmed” ifadesini kullanan ders kitapları Yavuz Sultan Selim için de “korkunç Selim” demektir. İşgalci Mehmed’den sonra, Korkunç Selim de aynı politikayı devam ettirdi. Şah İsmail’in ordularını yenerek, devletinin sınırlarını Mezopotamya ve Kürdistan’a doğru genişletti. Mısır, Suriye, Lübnan ve Mekke Medine’yi topraklarına kattı. İslam inancına göre buralara hâkim olanlar İslam dünyasının lideri olmaktadır. Bundan dolayı Selim ve ondan sonra gelenler kendilerine halife unvanı verdiler ve bu unvan sayesinde sultanın şahsiyeti tartışılmaz oldu (Lihtey, 2016: 137) gibi cümleler Osmanlı hükümdarları hakkında olumsuz bir imaj meydana getirmektedir.

Kitaplarda Muhteşem Süleyman olarak ifade edilen Kanuni Sultan Süleyman dönemi, diğer hükümdarlara nazaran daha fazla yer tutmakta ve daha olumlu cümlelerle anlatılmaktadır. Bunun sebebinin, hem devletin zirve dönemini yaşıyor oluşu, hem de Osmanlı sarayının en etkili şahıslarından biri olan Hürrem Sultan'ın Ukrayna asıllı olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Bu dönem şöyle anlatılmaktadır; Muhteşem Süleyman devri, dünyadaki en muhteşem devletin, en güçlü dönemidir. Mükemmel ve ayrıntılı kanunlar çıkarmış, devletin her tarafında bu kanunları hâkim kılmıştır. Bu dönemde Belgrad, Mohaç, Rodos ve Vidin üzerine sert ve vahşi şekilde seferler yapan Türkler, sadece askeri değil, diplomatik olarak da Avrupalılarla mücadele ettiler. Mesela Habsburglara karşı Fransa ile ittifak yaptılar (Lihtey, 2016: 137 ve 138) Avrupa'nın dini açıdan bölünmesinden faydalanmak için Protestanları desteklediler. "Öyle ki bu dönemde Protestanlar Süleyman'a kendi koruyucuları gözüyle bakmaktaydı" (Gisem ve Martinuk, 2016: 138). Irak, Gürcistan'ın batı bölgeleri ve Ermenistan üzerine seferler yaptılar. Böylece XVI. Asırda Türk sultanının elindeki topraklar 8 milyon kilometrekareye, nüfusu ise 25-35 milyona ulaştı. Bu gücü kullanan Sultan yabancı elçilerle bizzat görüşmüyor, yardımcılarının görüşmesini uzaktan izliyordu. Osmanlı diplomasisi sık sık yabancı elçilere baskı, korkutma veya rüşvet politikası uyguluyordu (Lihtey, 2016: 137). 8. Sınıf Dünya Tarihi ders kitabında mevcut olan ve Kanuni'nin elçileri kabulünü temsil eden bir minyatürün altında şöyle bir açıklama yapılmıştır: "ülkelerin elçileri Süleyman'ın önünde diz çöküp yerlere eğilmek zorunda idi. Bunu yapmak istemezlerse, zorla yaptırılırdı" (Daçkov ve Litavçenko, 2016: 152).

Kitaplarda Hürrem Sultan'la ilgili de şunlar yazılmaktadır: Süleyman'ın eşi, Rogatina şehrinde (Ukrayna) yaşayan bir papazın kızı olan Anastasia Lisovska'dır. 15 yaşında iken esir pazarında, zengin bir devlet adamı olan İbrahim Paşa'ya satılmıştır. Anastasia, iyi bir eğitim almıştır ve üç dil bilmektedir. Bu özelliği dolayısıyla İbrahim Paşa tarafından sultana hediye edilir. Sultanın haremde Roksalana adını alır. Çok zeki ve çok güzel olduğu için kısa zamanda sultanın gözdesi olur, Müslümanlığı kabul eder ve birinci eşi konumuna yükselir. Zamanla entrikalar çevirerek Süleyman'ın Çerkez eşinden olan büyük oğlu Mustafa'yı Süleyman'a yok ettirip, çok sevdiği oğlu Selim'in (II. Selim) tahta çıkmasını sağlar. Şaraba olan tutkusu sebebiyle Selim'e sarhoş lakabı verilmiştir. Osmanlı'nın en güçlü kadını olan Roksalana, kocasından önce ölür ve Süleymaniye Camii'nin bahçesine defnedilir (Lihtey, 2016: 137-138).

Şekil 3. Roksalana (Hürrem Sultan) Ressam A. Hinkel-1780 (Lihtey, 2016: 137)



Osmanlı İmparatorluğu'nun zayıflaması ayrı bir başlıkta anlatılmakta ve şu bilgiler yer almaktadır:

II. Selim döneminde 1571 yılında Lepanto şehri yakınlarında yapılan muharebede İtalya'nın desteklediği İspanyol donanması Osmanlı donanmasını yok etti. Bunun neticesinde Türkiye Akdeniz'in bir kısmının kontrolünü kaybetti. En önemlisi de, XVI. Asrın sonunda para-fiyat ihtilali yaşandı. Avrupa pazarında Amerikan gümüşü ortaya çıktı. Osmanlı akçesinin değeri düştü. Bunun üzerine ülke çapında bir finans krizi ortaya çıktı ve bunun sonucunda köylü ve yeniçeri ayaklanmaları oldu. Bütün bunlar ordunun gücüne büyük bir darbe vurdu ve Yeniçeriler devlet işlerine karışır oldu. Osmanlı sarayında yabancı müdahaleler de görülmeye başlandı. XVIII. Asrın sonunda Türkiye'nin dış politikası İngiliz diplomasisinin etkisi altındaydı ve İngilizler Osmanlı sarayını Rusya'ya karşı kışkırtıyordu. Ancak ordunun Rusya ile baş etmesi mümkün değildi. Rusya'ya karşı yapılan savaşlarda kaybeden Osmanlı, 1791 Yaş Anlaşması ile Bug ve Dinestr arasındaki toprakları Rusya'ya bıraktı ve böylece Kuban'dan Dinestr'a kadar olan Karadeniz'in güney toprakları ile Kırım, Rusya'nın eline geçti (Lihtey, 2016: 139).

8. sınıf Dünya Tarihi kitabında Osmanlı Devleti'nin zayıflaması konusu anlatılırken, bir paragraf halinde "Osmanlı tiranizmi" diye bir kavram kullanılmakta ve bu kavram şu şekilde

açıklanmaktadır; XVIII. Asırda halktan alınan vergiler çok yüksekti. Devlete karşı bir güvensizlik hâkimdi. Ülke genelinde ticaret bozulmuştu. Büyük topraklar bereketsiz olmuş, tarım gelirleri azalmıştı. Devletin baskısından ve yöneticilerin dikkatini çekmekten korkan vatandaşlar yasal yollarla kazandıkları servetlerini bile gizliyorlardı. Bu dönemde polis ve mahkemelerin adaletsiz davranışları meşhurdu. Barış zamanında sokaklara çeteler ve kapkaççılar hâkimdi. Her savaş zamanında ise, ülkede yaşayan yabancılara düşman gözüyle bakılıyordu. Gittikçe artan bu despotizmin sonucunda, eyaletler darmadağın olmuş ve perişan görünümde idi. Şehirler sefil ve çaresiz insanlarla doluydu. Ülkedeki Hristiyanlar, imparatorluğun dışında sığınacak bir yer bulma umutlarıyla, Müslümanlar ise tiranizmin daha az olduğu şehirlere kaçıyorlardı (Lihtey, 2016: 140).

Osmanlı Devleti'nin yenileşme çabaları da ders kitaplarında yer bulmuştur. İlk reformların III. Selim döneminde askerî alanda yapıldığı, fakat bundan memnun olmayan Yeniçerilerin padişahı öldürdükleri anlatılmaktadır (Polyanskiy, 2017: 207). 7. ve 9. Sınıfların Dünya Tarihi ders kitaplarında Yeniçeriler ve devşirme sistemi ile ilgili bilgiler verilmiş, temsili resimler de kullanılmıştır. Resimlerde Yeniçeriler son derece ürkütücü olarak gösterilirken; devşirme sistemi ile ilgili de ailesinden koparılan küçük Hristiyan çocuk imajı dikkat çekmektedir. 9. sınıf kitabında "Çeteye Dönüşmüş Birlikler: Yeniçeriler" adlı ayrı bir başlık halinde şu bilgiler yer almaktadır:

Ordunun en güçlü unsurunu oluşturan Yeniçeriler, 1826 yılına kadar aşağılık ve ahlaksızca bir hayat sürüyorlardı. Zorla haraç alıyorlar, kendilerine para vermek istemeyen tüccarların dükkânlarını yağmalıyorlardı. Meselâ 100 tuğlayı 1000 tuğla parasına satıyorlardı. Savaşçı kabiliyetlerini ve din uğruna savaşma inançlarını kaybetmişler; cesaretlerini ise hırsızlık ve yağmacılıkta gösterir olmuşlardı (Daçkov ve Litovçenko, 2017: 150).

Osmanlı Devleti'nin yaptığı en aşağılık ve en korkunç uygulama ise, Hristiyan ailelerden her beş senede bir tane çocuğun yeniçeri ordusuna alınması idi (Lihtey, 2016: 136). 7-8 yaşlarında ailesinden zorla alınan çocuklar, Müslüman yapıldıktan sonra kendi kökleri unutturuluyor, devlete ve İslam'a teslimiyet duygusuyla ölmeye hazır, korkunç ve acımasız bir savaşçıya dönüştürülüyordu (Podalak ve Lukaç ve Ladiçenko, 2016: 148). Osmanlı despotizminin şüphesiz bir diğer büyük örneği de sarayda ve haremden binlerce esirin hizmet etmesi idi (Daçkov ve Litavçenko, 2016: 152).

Şekil 4. Esir Düşen Çocuğun Satılması Ressam Vereşagin (Gisem ve Martinuk, 2015b: 194)



■ Продаж дитини-невільника. Художник В. Верещагін

Kitaplarda yenileşme ve reform çabalarının genel olarak başarısız olduğu kanaati hâkimken, Tanzimat ve Islahat fermanları için övgüler yer almaktadır. Bilhassa gayrı Müslimlere getirilen yeni haklar anlatılmakta, nüfusun yüzde kırkını oluşturan gayrı Müslimlerin, diğerleriyle eşitlendiği; Sultan Abdülaziz'in bu yenilikleri Müslümanlar lehine değiştirmek istediği ancak Yeni Osmanlılar'ın buna karşı çıktığı belirtilmektedir (Şulak, 2017: 156; Gisem ve Martinuk, 2017: 207).

9. sınıf kitaplarında II. Adülhamid ile ilgili ortak bir kanaat hâkimdir; tiran, zalim, korkunç ve eli kanlı sultan. Aynı yerlerde Jön Türkler'den bahsederken muhalefette oldukları dönem için kahramanlık, özgürlük, yenilikçilik ve başarı sıfatları kullanılmakta, iktidar dönemleri ise despotluk olarak zikredilmektedir. Sultan Abdülhamid'in en çok eleştirildiği konular, ülke içerisinde yasaklar uyguladığı ve Hristiyan azınlıklara karşı tavır aldığı şeklindedir. "1876 yılındaki anayasa değişikliğinden sonra Osmanlı Devleti'nde tam bir zulüm, eziyet ve işkencelerle dolu diktatör Abdülhamid dönemi başladı (1876-1909). Onun dönemi Türkler açısından bir baskı dönemi olarak tarihe geçti" (Gisem, ve Martinuk, 2017: 208; Polyanskiy, 2017: 175).

1882 yılında Türkiye⁴, iflas ettiğini ve aldığı kredileri ödeyemeyeceğini ilan etti. Ağır ağır İngiliz ve Fransız kolonisi haline dönüştü. İsyanlardan korkulduğu için polise sansür uygulama yetkisi verildi. Panislamist lider II. Abdülhamid, 1877-78 Rus harbinin bahane ederek, parlamentoyu kapattı ve gayri Müslimlerin eşitliği prensibinden vazgeçti. Türk Hristiyanları sürgün etti. Tarihte Ermenileri kesen sultan (Kolada, 2017: 244-246) olarak geçen Abdülhamid'in siyaseti doğrudan Ermeni, Yunan ve Bulgar azınlıklara karşı idi. Abdülhamid'in azınlıklara yaptığı uygulamaları Avrupa devletleri defalarca kınamıştır. "Abdülhamid hükûmetini devam ettirebilmek için bir ulusu diğer bir ulusla çatıştırıyordu. Meselâ, Balkanlarda Makedonlarla Bulgarları, 1894'de Kürtlerle Ermenileri birbirine karşı savaştırmıştır" (Şulak, 2017: 157). 1894-95 ve 96 yıllarında Erzurum, Trabzon ve İstanbul'da Ermeniler katledilmiştir (Kolada, 2017: 244). Özellikle 1894 yılındaki Ermenilerle olan çatışmalar önemlidir. Bu dönemde Ermenilere ait 50 bin ev yakılmış, çocuklar ve kadınlar dâhil 100 bin kişiye gaddarca işkenceler yapılmış, acımasızca kıyılmıştır. Üç yıl sonra da Yunanlılar Kıbrıs'a sürgün edilmiştir (Polyanskiy, 2017: 176). Aşağıdaki karikatürün ülkeler arası barış, iyi komşuluk gibi kavramların ötesinde, bir ders kitabında bulunmasının çocuk psikolojisi ve pedagojik açıdan yanlışlığı çok açıktır.

Şekil 5. Zulüm. Abdülhamid Devrine Ait bir Karikatür (Gisem, ve Martinuk, 2017: 208)



Зулом. Карикатура на правління
Абдул-Гаміда II

⁴ Kitabın pek çok yerinde bazen "Osmanlı" bazen "Türkiye" ifadeleri kullanılmıştır (Kolada, 2017: 246). Bu kullanım kitapların hepsinde oldukça yaygındır.

XX. asrın sonlarında Osmanlı Devleti'nde nüfusun üçte birinden daha az Türk unsuru vardı. Bu unsur çok etkili değildi. Bu ortam içerisinde bir Türk muhalefet hareketi oluştu. II. Abdülhamid'e karşı olan bu muhalefet, keyfilğin kısıtlanması ve anayasaya dayalı monarşinin kabul edilmesi taraftarı idi. Aralarında çeşitli fikir ayrılıkları olmasına rağmen muhalefet hareketinin tüm mensupları, ilk Türk anayasasının yenilenmesi ve II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesi fikri etrafında anlaştılar. XIX. Asır sonlarında en aktif olan grup İttihat ve Terakki idi. Bunlar özellikle genç subaylardan oluşuyordu. Paris'te bir Jön Türk kongresi yapıldı. Bu kongrede iktidara karşı bir askeri ayaklanma kararına varıldı ve 1908 yılı ilkbaharında Jön Türk subayları ayaklandılar. Bu ayaklanma tarihe "Jön Türk devrimi" olarak kaydedilmiş olan büyük değişimi başlattı. İsyanlılar Selanik ve Makedonya'nın çeşitli yerlerinde idareyi kendi kontrolleri altına aldılar. Türk anayasasının yenilenmesini ve sultanın tahttan inmesini istiyorlardı. Önce hükümetle bir anlaşma yaptılar. 1909'da sultana sadık kalan bir kısım insanlar tepki gösterdi ise de bunlar İstanbul dışına sürüldüler ve devlette yönetim sistemi değişti. II. Abdülhamid saf dışı bırakılarak, yaşlı ve tutsak durumda olan Sultan V. Mehmed onun yerine geçti. Onun amacı sadece krallık sürmekti; devleti yönetmek değildi. Gerçek manada yönetim Jön Türkler'in elinde idi. Onlar da bürokrasi ve tüm bakanlıkları ele geçirdiler (Reent ve Maliy, 2017: 184; Gisem, ve Martinuk, 2017: 208; Polyanskiy, 2017: 177).

Jön Türkler birçok reform yaptılar. En önemlisi askeriye'nin yeniden düzenlenmesi, polis ve jandarmada reformlar yapıldı ancak çok da başarılı oldukları söylenemez. 1909-1918 arası dönemde ciddi bir şekilde devletin ekonomisini daha da kötü duruma soktular. Sonuçta devletin sorunları daha da arttı. Bunlar Türk olmayan halkların özgürlüklerini reddettiler. Ermeni, Yunan, Arap, Arnavut ve Kürtlere acımasızca şiddet uyguladılar. Öncelikli hedeflerinden birisi devletin toprak bütünlüğünü sağlamaktı. Bu hedeflerine ulaşabilmek için Osmanlılık doktrinini savundular. Bu doktrin, etnik geçmişi, soyu veya mensup olduğu ırkına bakmaksızın herkesi Osmanlı vatandaşı ve devletin bir parçası olarak görüyordu. Ancak Türk olmayan halkların liderleri, Jön Türkler'in bu politikasını zorunlu Türkleştirme ve Müslüman olmayanların ezilmesi olduğu gerekçesiyle suçladılar. Kurtuluş mücadelesi veren tüm halk hareketleri şiddet kullanılarak bastırılmaktaydı. Özgürlük, eşitlik, kardeşlik temaları ön plana çıkarılmak istendi ancak başarılı olunamadı. Birkaç yıl içerisinde bunların da II. Abdülhamid'in tiranlık döneminden çok da farklı olmadıkları görüldü (Gisem ve Martinuk, 2017: 208; Polyanskiy, 2017: 177).

7. sınıf Dünya Tarihi ders kitaplarında Osmanlı Kültürü başlığı altında edebiyat, tarih, din ve eğitim konularında bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde siyasi tarih bilgilerine nazaran daha objektif yaklaşımın olduğu görülmekte ve yazarların konuya hâkimiyetleri de dikkat çekmektedir (Lihtey, 2015: 230-231).

10. sınıfın hem Dünya Tarihi hem de Ukrayna Tarihi ders kitaplarında, I. Dünya Savaşı başlığı altında Osmanlı Devleti'nden bahsedilmektedir. XX. Asır başlarında dünyadaki siyasi olaylar özetlenirken, Trablusgarp ve Balkan savaşları verilmekte, ardından da I. Dünya Savaşı cephe cephe anlatılmaktadır (Reent ve Maliy, 2010: 62; Polyanskiy, 2010: 63-64).

2014 yılında Rusya'nın Kırım'ı işgal etmesinden sonra Türkiye ve Ukrayna devletlerinin müttefik tutumu artmış, dostane ilişkileri güçlenmiştir. Bu iyi ilişkilere rağmen Ukrayna'nın, Ermeni meselesinde ders kitaplarında Ermeni tezini desteklediklerini ve jenosit dediklerini görmekteyiz. Gisem ve Martinuk tarafından yazılan 10. Sınıf Dünya Tarihi ders kitabında şu bilgiler verilmektedir: Sarıkamış'ta Rus Orduları Türk askeri gücünü yok etmişlerdi. Bu olay üzerine Türk hükümeti kendi başarısızlığını kabul etmeyerek Rus ordusunun ilerlemesine yardım ettiği gerekçesiyle ülkesinde yaşayan ve Hristiyan Ermenilerin Doğu Anadolu'dan sürgün edilmesi emrini vermiştir. Türkiye'de Ermeni halkının öldürülmesi olayları korkunç boyutlara ulaşmıştır. Öyle ki, 1915 yılının sonunda ülkedeki 2.1 milyon Ermeni'den sadece 600 bin kalmıştır. Bu olay XX. asrın ilk soykırımı olarak kabul edilmektedir (Gisem ve Martinuk, 2018: 12).

Nihayet savaşın sonunda 10 Ağustos 1920'de imzalanan Sevr Andlaşması ile Türklerin topraklarının yüzde sekseninden vazgeçmeyi kabul ettikleri belirtilerek, Anadolu'da yapılan işgaller hakkında bilgi verilmektedir. Osmanlı Devleti'nin yıkılması anlatılırken kullanılan ifadeler de dikkat çekicidir. Despotizmle yöneten, güç ve zorbalıkla komşularını hâkimiyeti altına almış olan, soygun yaparak Balkan ve Arap topraklarını işgal eden Osmanlı'nın elinden bu toprakların kurtarıldığı yazılmaktadır (Şupak ve Morozova, 2010: 99-102).

Ukrayna Ortaokul ve Lise Tarih Ders Kitaplarında Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ile İlgili Bilgiler

Yukarıda bahsettiğimiz 10. Sınıf Dünya Tarihi ders kitaplarında Anadolu'daki işgaller konusu ve ardından Vatanseverlerin Direnişi adıyla bir alt başlıkta şu bilgiler yer almaktadır; işgallerin ardından halkta kendiliğinden bir direniş fikri ortaya çıktı ve birlikler kurulmaya başlandı. Bu birliklerin başında Türk entelektüeller, askerler ve vatanseverler vardı. Bu birlikler

Erzurum ve Sivas'ta art arda toplantılar yaparak General Mustafa Kemal'in önderliğinde toplanıp, bağımsızlık ve egemenlik bildirisini kabul ettiler. Aynı sayfada yer alan Mustafa Kemal Paşa'nın fotoğrafının altında şöyle yazmaktadır: Türk devlet adamı, askeri ve politik lider. Mustafa Kemal, Türklerin babası anlamına gelen Atatürk soyadını kanunla almıştır. Yeni kurduğu devletin ilk cumhurbaşkanı olmuş ve bir dizi reformlar yaparak Türk devletinin kalkınması için çalışmıştır. Türkiye'de Atatürk sıra dışı bir saygı ile anılmaktadır (Şupak ve Morozova, 169-170).

Ders kitaplarında Osmanlı Devleti ile ilgili pek çok konuda var olan ön yargılı yaklaşım, Atatürk inkılâpları ve Cumhuriyet'in ilk yılları ile ilgili de görülmektedir. Çifte hükümdarlık başlığı altında İstanbul ve Ankara hükümetlerinin varlığından bahsedilmekte ve şöyle denilmektedir: İstanbul'da sultan ve taraftarları, Ankara'da ise Kemalistler (Cumhuriyetçiler) hâkimdi. Bu durum iç savaş tehlikesi doğuruyordu. Ankara'da Cumhuriyetçiler önce 1921'de geçici bir anayasa kabul ettiler ardından da saltanatı kaldırıp Cumhuriyeti ilan ettiler. Bu olay Türkiye üzerine plan yapan devletlerin amaç ve planlarını bozmuştur. Kitapta, yapılan inkılâpların başarılı olduğu, Türkiye'nin modernleştiği gibi olumlu ifadelerle pozitif bir imaj oluşturulmaktadır. Ancak aynı kitapta yeni kurulan devletin ve yeni anayasanın Atatürk'e olağan dışı bir iktidar ve güç sağladığı belirtilerek, (bu dönemde ülkenin içerisinde bulunduğu olağanüstü şartlar dikkate alınmadan) iç isyanların bastırılmasında yaşanan olaylar acımasızlık olarak değerlendirilmekte, isyancılar için özgürlük isteyen güçler tanımlaması yapılmakta ve 1920'deki Kürt isyanında devletin şiddet kullandığı yazılmaktadır. Atatürk tarafından, savaşta kahramanlaşan arkadaşları da dâhil, her türlü muhalefetin idamla cezalandırıldığı gibi cümlelerle olumsuz bir imaj oluşturulmaktadır (Şupak ve Morozova, 2010: 170).

Ukrayna Ortaokul ve Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk Ukrayna Mücadelesi ve Kırım Hanlığı

Ukrayna Tarihi ders kitaplarında Osmanlı ve Kırım Hanlığı ile yapılan mücadeleler Ukrayna Topraklarına Türk-Tatar Akınları başlığı altında yer almaktadır. Önce Altın Orda Devleti anlatılmakta ardından Kırım Hanlığının kuruluşu ve Osmanlı himayesine girmesi konusu özetlenmektedir. Daha sonra ise, yaptıkları işbirliği neticesinde güçlenen Kırım Hanlığı ve Osmanlı ordularının Ukrayna topraklarına yağma ve esir alma maksadıyla sürekli saldırdıkları, XV. ve XVI. asırda 86 kez büyük yağma yaptıkları, Kiev şehrini ve bilhassa şehirdeki tüm kiliseleri yaktıkları belirtilmektedir. Kitaplara göre Kırım Hanlığı baskınlarla o kadar çok esir

toplamaktadır ki, esirlerin sayısının, hanlığın öz nüfusunun beş katına ulaşmıştır. Esir kelimesi Yasir olarak yazılmakta olup, incelediğimiz her iki kitapta da vurguyu artırmak için sayfa içerisinde ayrı bir kutucuk şeklinde verilmekte ve temsili bir resimle de gösterilmektedir. Ayrıca “Türklerin Ukrayna, Rusya, Polonya topraklarına saldırarak insanları tutsak almaları” şeklinde bir açıklama yapılmaktadır. Haydutluk/eşkıyalık hareketi olarak nitelendirdikleri bu saldırıların neticesinde Ukrayna'nın insan kaybının 2-2,5 milyon olduğu, hatta güney Ukrayna bölgesinde ve Karadeniz kıyılarında nüfusun tamamen yok olduğu, bundan dolayı Ukrayna'nın orta kesimlerinde bulunan Çerkassı, Kaniv, Kamyanetsk, Bar, Podilsk ve Vinnetsa gibi şehirlerin sınır şehri haline geldiği iddia edilmektedir (Sviderskiy, Romanışin, ve Ladiçenko, 2015: 194-198).

Ders kitaplarında mevcut olan ve dikkat çekici bir diğer konu, Ukrayna Kozaklarının Osmanlı ülkesine yaptığı saldırıların Osmanlı'nın zayıflamasında büyük etkisinin olduğu iddiasıdır. Böylece “işgalci Osmanlı'nın ordusunu zayıflatan, dolayısıyla Balkanlardaki esir Slav kardeşlerine yardımcı olan Kozaklar” imajı verilmektedir. Bu iddia şu şekilde anlatılmaktadır: Ukrayna Kozak Zaporajlarının hücumları da Osmanlı için bir büyük tehlike oluşturmuştur. Kozaklar Osmanlı donanmasını yok etmiş, esir pazarlarını işgal ederek, kendi vatandaşlarını serbest bırakmışlardır. Ayrıca 1683'de Türk ordusu Avusturya topraklarında Vidin şehrini kuşattığında Polonya kralı Jan Sobeskiy Avusturya başkentine kendi ordusunu göndermiştir. Bu ordu içinde birçok Ukrayna Kozakları vardır. Onların yardımıyla bu ordu Türklere büyük bir darbe vurmuş ve bu yenilgi Osmanlı işgalciliğinin sonu olmuştur (Lihtey, 2016: 139). Kozaklar, 1606 yılında Karadeniz'de Osmanlı donanmasının üç gemisini yok etmişler, 1608'de İzmail, Akkerman ve Kılburun Kalelerini ele geçirmişlerdir. Karadeniz'de oldukça güçlenen Kozak orduları, 1614'de Sinop'a saldırarak şehri yakmışlardır. En büyük harekât 1615'de 80 gemiyle Türk başkentine yapılan akındır. 30 bin kişilik Osmanlı ordusuna karşı şehri ele geçiremeseler de limanları yakıp geri dönmüşlerdir. Bundan bir yıl sonra da Kefe Kalesi'ni ele geçiren kahraman Kozaklar, binlerce mahkûmu serbest bırakmışlardır. Bu olay Osmanlı'ya vurulan en ağır darbe olmuştur (Kulçitskiy ve Vlasov, 2018: 114).

Kozak kahramanlarının bütün bu seferleri hiçbir zaman başka ülke toprağını işgal etme maksadı taşımamıştır. İki gayeleri vardır: Birincisi düşman gücünü zayıflatmak; ikincisi de, Türk ve Tatarlar tarafından esir alınan vatandaşlarını kurtarmak (Şvidko ve Çornobay, 2016: 98). Kozaklarla bir türlü baş edemeyen Osmanlı, birçok kez Lehistan Litvanya Birliği'ne başvurarak

Kozakları yok etmelerini istedi. Ancak Kozakların kendi sınır bekçileri olduğunu bilen Lehistan Devleti Kozakları desteklemeye devam etti (Strukeviç, 2016: 67).

Sonuç

Bu çalışma Ukrayna Tarih ders kitaplarında Türkler (Türk imgesi/imajı gibi çalışmalarda dâhil) ile alakalı bugüne kadar Türkçe yazılmış ilk makaledir. Ders kitaplarının imge/imaj oluşturmada etkisini araştırıp genel kanaatlere ulaşmak için ilgili dersin öğretmen faktörü, öğrencinin nasıl algıladığı, sınıf dinamiği ve merkezi pedagojik ve ideolojik çerçeve gibi hususların da dikkate alınması gerekmektedir. Bu yöntemleri uygulayabilmek için saha çalışması yapılması gerektiği aşikârdır. Bu sebeple bu makale doküman analizi yapmak suretiyle elde ettiği sonuçları genelleştirme iddiasında değildir. Ancak ileriki zamanlarda saha çalışmalarıyla da desteklenerek yapılacak daha geniş çaplı araştırmalara başlangıç olacaktır.

Bugün Ukrayna toprakları olan ve tarihi coğrafyamızda deşt-i kıpçak olarak da zikredilen Karadeniz'in kuzeyi, Türklerin Batıya göçleri sonrasında yerleştikleri ve uzun yıllar yaşadıkları bir bölgedir. Dolayısıyla Türklerle Ukraynalıların komşuluğu kadim zamanlardan beri var olmuş ve halen devam etmektedir. Komşu ülke olmanın neticesi olarak da ders kitaplarında Türk tarihinin her devri ile ilgili az ya da çok bilgi bulmak mümkündür.

Ukrayna eğitim sistemi içerisinde tarih derslerinde okutulan ders kitaplarında Türkler ile ilgili verilen bilgi ve yorumlarının incelendiği bu çalışmada, genel olarak Türk tarihinin bütününe, bilhassa Osmanlı tarihine dair olumsuz bir bakış açısının olduğunu söylemek mümkündür. Kitaplarda bu konularla ilgili resim ve haritalar da vardır.

İnceleme neticesinde, kitapların bazılarında yalın bir anlatımla siyasi tarih bilgileri aktarılırken, bazılarında ise, aralarda kullanılan bir takım sıfat ve tanımlarla menfî bir imaj meydana getirildiği görüldü. Meselâ, eski Türkler, "göçebe, savaşçı, Moğolistan'dan Karadeniz'in kuzeylerine kadar yayılan" yahut "doğudan batıya hastalık taşıyan" gibi ifadelerle anlatılmakta, Selçuklular için de benzer şekilde "yağmacı" denilmektedir.

Esas ön yargılı ve menfî bir ifade tarzının Osmanlı tarihi anlatılırken kullanıldığı görülmektedir. Bazı yazarlara göre, Osmanlı Devleti'nin yönetim biçimi tiranizm; Osmanlı sultanı bir despottur. Osmanlı sultanlarından, Fatih Sultan Mehmed işgalci, Yavuz Sultan Selim korkunç, Sultan II. Abdülhamid bütün arzusu azınlıkları yok etmek olan bir tiran, eli kanlı, zorba, zalim, korkunç gibi sıfatlarla anlatılmaktadır.

Bunun yanı sıra Osmanlıların Balkanları işgal edip, korkunç bir yağma ve katliam yaptıkları, bölgeye yerleştirilen Türklerin halka eziyet ettiği, yerli halkı zorla Müslümanlaştırmak istediği, Hristiyanlara ayrımcılık yaptığı, onları zorla yol, kale veya köprü inşaatlarında çalıştırdığı belirtilmektedir.

İstanbul'un fethinden sonra üç gün boyunca şehri yağmaladıkları, 60 bin Bizanslının esir olarak satıldığı, Hristiyan çocuklarının ailelerinden zorla alınıp militarist bir Müslüman olarak yetiştirildikleri, Osmanlı sarayında ve haremde binlerce esirin hizmet ettiği, gibi bilgiler cümle aralarında kullanılarak, ortaokul ve lise öğrencilerinde bir Türk imajı oluşturulmaktadır.

Kitaplarda belirgin bir Slav taraftarlığı da görülmektedir. Balkanlarda Osmanlıların Slav kiliselerinin bağımsızlığını kaldırdığı, kiliselerde çocuklarına zorla Yunanca okutulduğu, Slavların her şeye rağmen yüksek Slav kültürünü korumayı başardıkları vurgulanmaktadır. Buna karşılık Osmanlı şehirlerine ve gemilerine saldırıp Karadeniz sahillerini yakan Kozaklar kahraman, Balkan Savaşları bir özgürlük mücadelesi olarak gösterilmektedir. Osmanlı ve Kırım Hanlığı ordularının 2-2,5 milyon Ukraynalıyı esir aldıkları veya öldürdükleri belirtilmektedir.

Atatürk'ün yetenekli bir asker ve başarılı bir lider olduğu belirtilerek, yapılan inkılaplar başarılı olarak değerlendirilmektedir. Ancak yeni dönemin Mustafa Kemal Paşa'ya olağanüstü yetkiler verdiği ve onun bu yetkiyi muhalefeti ezmek için kullandığı şeklinde gerçeklikten uzak bir yaklaşımın olduğu da görülmektedir.

Ülkeler arası barış ve iyi komşuluk ilişkilerinin sağlanmasında, yetişen nesillerin komşu milletlere karşı dostane duygularının gelişmesinde şüphesiz en büyük rol eğitimindir. İyi eğitim ise nitelikli, objektif ve kimseyi ötekileştirmeden yazılan ders kitaplarından geçmektedir. Türk-Ukrayna ilişkilerinin geliştiği ve her iki ülkenin bölgesel sorunlara karşı birçok konuda ittifak yaptığı bu dönemde tarih kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi konusunda çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Aizharkyn, A.K. (2012). Kırgızistan'daki ortaokul, lise tarih ders kitaplarında Türkiye tarihinin okutulması. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 2, (1), s. 79-83.
- Aktaş, Ö. (2006). *Cumhuriyet devri tarih ders kitaplarında Rusya imgesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, SBE, Kars.
- Alibašić, A. (2007). Images of the Ottomans in history textbooks in Bosnia and Herzegovina (Bosna ve Hırvatistan tarih ders kitaplarında Osmanlı imajı). *İslâm Araştırmaları Dergisi*, XVII, s. 103-137.
- Balta E. ve Demir S. (2017). Tarih, kimlik ve dış politika: Rusya Federasyonu güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı. *Bilig*, S. 76, s.1-31.
- Bilmez B. (2017). Arnavutluk tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imgesi. *Osmanlı Araştırmaları /The Journal of Ottoman Studies*. XLIX (2017). s. 343-382.
- Bandrovskiy, O.G. ve Vlasov V.S. (2014). *Vsesvitna istoriya Ukraini 6*. Kiev: Geneza.
- Bozkuş, Y. (2014). Ermeni tarih ders kitaplarında Türk imgesi. *Yeni Türkiye*, S. 60. s. 1-45.
- Çelik, H. ve Çelik M. B. (2015). Devrim sonrası İran ortaokul tarih ders kitaplarında Türklere ilişkin söylemlerin analizi. *Turkish History Education Journal*, 4, (2), s. 202-224.
- Çalışkan, B. (2017). *Stratejik ortaklık: Türkiye-Ukrayna ilişkileri*. Erişim (28.02.2019): https://insamer.com/tr/stratejik-ortaklik-turkiye-ukrayna-iliskileri_827.html.
- Daçkov, S.V. ve Litovçenko, S.D. (2016). *Vsesvitna istoriya 8*. Harkiv: Ranok
- Daçkov, S.V. ve Litovçenko, S.D. (2017). *Vsesvitna istoriya 9*. Harkiv: Ranok.
- Eğitim Kanunu ile İlgili. (2019). Erişim (03.03.2019): http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639.
- Gayduklar. (2019). *Ethnographic dictionary*. Erişim (02.03.2019). <https://dic.academic.ru/dic.nsf/etno/111>.

- Gatina, V. (2009). *Rus tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imgesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Gisem, O.V. ve Martinük, O.O. (2015a). *Vsesvitna istoriya 7 klass*. Harkiv: Ranok.
- Gisem, O.V. ve Martinük, O.O. (2015b). *İstoriya Ukraini 7 klass*. Harkiv: Ranok.
- Gisem, O. V. ve Martinük, O. O. (2016). *Vsesvitna istoriya 8*. Harkiv: Ranok.
- Gisem, O. V. ve Martinük, O. O. (2017). *Vsesvitna istoriya dla zagalnoosvitnih navçalnih zakladiv z pogliblenim vivçennam istorii: 9*. Harkiv: Ranok.
- Gisem, O. V. ve Martinük, O. O. (2018). *Vsemirnaya istoriya: 10*. Harkiv: Ranok.
- Kolada, İ. A. (2017). *Vsesvitna istoriya 9*. Komyanets Podilskiy: Aksioma.
- Köstüklü, N. (2013). Kıbrıs Rum Kesimi tarih ders kitaplarında “Türk” ve “Türkiye” imajı. *Uluslararası Türk Dili Ve Edebiyatı Kongresi (17- 19 Mayıs 2013)*, Bosna Hersek.
- Kulçitskiy, S. V ve Vlasov, V. S. (2018). *İstoriya Ukraini. povniy kurs pidgotovki dla vstupu do vişih navçalnih zakladiv*. Kiev: Litera.
- Ladiçenko, T.V. ve Zablotskiy, Yu. I. (2013). *Vsesvitna istoriya 11*. Kiev: Geneza.
- Ladiçenko, T.V. (2016). *Vsesvitna istoriya 11*. Kiev, Gramota.
- Lihtey, İ.M. (2015). *Vsesvitna istoriya. 7*. Kiev: Gramota.
- Lihtey, İ.M. (2016). *Vsesvitna istoriya: 8*. Kiev: Gramota.
- Maharramova Cengiz, N. ve Şimşek, A. (2017). Sovyetler Birliği döneminde Rusya’da okutulan tarih ders kitaplarında Türk imajı. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, S. 26, s. 37-66.
- Muhasilović, J. (2015). *Bosna Hersek güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Olçar, K. (2007). *Karadeniz politikaları ve Türkiye Ukrayna stratejik ilişkileri*. İstanbul: IQ.
- Plokhly, S. (2017). *Avrupa’nın kapıları Ukrayna tarihi* (Çev. G. Erdoğan ve E. Güler ve M.D. Yıldız). İstanbul: Feylesof.
- Podalak, N.G. ve Lukaç, İ.B. ve Ladiçenko, T.B. (2016). *Vsesvitna istoriya: 8*, Kiev: Geneza.

- Polyanskiy, P. (2017). *Vsesvitna istoriya: pidruçnik 9. klass*. Kiev: Gramota.
- Polyanskiy, P. B. (2010). *Vsemirnaya istoriya: uçebn. dla 10. klass*, Kiev: Geneza.
- Pometun, O. İ., Moroz, P. V. ve Malienko, Yu. V. (2014). *Vsesvitna istoriya, istoriya Ukraini 6*, Kiev: Osvita.
- Reent, O. ve Maliy, O. (2010). *İstoriya Ukraini 10*. Kiev: Geneza.
- Reent, O. P. ve Maliy, O. V. (2017). *Vsesvitna istoriya 9*. Kiev: Geneza.
- Safran M. ve Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye’de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, , s. 11-26.
- Strukeviç, O. K. (2016). *İstoriya Ukraini: 8*. Kiev: Gramota.
- Sviderskiy, Yu. Yu. ve Romanişin, N. Yu. ve Ladiçenko, T. V. (2015). *İstoriya Ukraini 7*. Kiev: Gramota.
- Şimşek, A. ve Maharramova Cengiz, N. (2016). Rusya tarih ders kitaplarında Türk-Osmanlı İmgesi. *Turkish History Education Journal*, 4, (2), s. 225-258.
- Şimşek, A. (Ed.) (2018). *Dünya’da Türk imajı*. Ankara: Pegem.
- Şulak, İ. (2017). *Vsesvitna İstoriya 9*. Kiev: Orion.
- Şupak, I. YA. ve Morozova, L. V. (2010). *Vsemirnaya İstoria: 10*. Zaporijja: Premyer.
- Şvidko, G. K. ve Çornobay, P. O. (2016). *İstoriya Ukraini: 8*. Kiev: Geneza.
- Tekin, N. (2011). Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarında Rus imajı. *Toplumsal Tarih*, S. 216, s. 84-87.
- Tchernikov, I. (2003). Mustafa Kemal Atatürk ve Türkiye-Ukrayna İlişkileri (1918-1938) (Çev. B. Türkdogan). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Cilt: XIX, Sayı: 55., s. 317-327.
- Türkiye-Ukrayna Siyasi İlişkileri. (2019). Erişim (28.02.2019): http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ukrayna-siyasi-iliskileri_.tr.mfa.

Ugarkovic, U. (2017). *Sırp ve Türk güncel okul tarih kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, SBE, Ankara.

Yıldırım, M. (2007). *Lise tarih ve Cumhuriyet Tarihi ders kitaplarında Türk-Ermeni ilişkileri (1930-2000)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi SBE, Çanakkale.

Yıldız, N. (2008). *1980-1990 yılları arasında Bulgaristan'da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitaplarında Türk ve Osmanlı algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, SBE, Tokat.

Yılmaz, S. (2008). Ermenistan Cumhuriyeti'nde okutulan 10. sınıf tarih ders kitabında Türkler aleyhine ifadeler ve sözde ermeni soykırımı. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 177, s. 111-130.

Ek-1: Araştırmada kullanılan bazı ders kitapları





TOPLUMSAL HAFIZANIN SİYASAL ALAN TARAFINDAN İNŞA SÜRECİNİN SOSYAL
BİLGİLER/TARİH DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI*

The REFLECTIONS to SOCIAL STUDIES/HISTORY TEXTBOOK of the
CONSTRUCTION PROCESS by the POLITICAL FIELD of the SOCIAL MEMORY

Mustafa İÇEN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: micen@yildiz.edu.tr

orcid.org/0000-0002-3289-6097

Gül TUNCEL

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi E-posta: gltuncel2@gmail.com

orcid.org/0000-0002-2448-7955

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 04.12.2018 |
| Accepted | 07.05.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.491909 |
| Corresponding Author | Mustafa İÇEN |
| Cite | İçen, M. ve Tuncel, G. (2019). Toplumsal hafızanın siyasal alan tarafından inşa sürecinin sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarına yansımaları. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 60-81. doi: 10.17497/tuhed.491909 |

* Bu çalışma V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda (ISHE-2018) sunulan sözlü bildiriye dayanmaktadır.

Öz: Sosyal bilimlerin çalışma alanlarında giderek dikkat çeken ve disiplinler arası bir çalışma alanı olarak şekillenen toplumsal hafıza, siyasal yapılar tarafından beden, mekân, tarih ve dil politikalarıyla inşa edilmektedir. Geçmişle hesaplaşma ve geçmişe tutunma ikilemini içinde barındıran toplumsal hafıza, belirli bir ulus devlet politikasının muhatabı olan herkesin hafızasını karşılamak için kullanılmaktadır. İnceleme nesnesi insan olan sosyal bilimlerin her disiplini, insanı anlamak adına hafıza meselesine bir şekilde değinmek durumunda kalmıştır. Tıpkı bireysel hafızada olduğu gibi toplumsal hafızada da bir veriyi unutmak ya da hatırlamak için tekrarın önemi haizdir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, toplumsal hafızanın siyasal alan tarafından inşa sürecinin ders kitaplarına yansımalarını irdelemektir. Bu amaçla araştırmanın yöntemi doküman incelemesi olarak tasarlanmış ve bu çalışmada ele aldığımız sosyal bilgiler/tarih ders kitapları Kutü'l Amare Zaferi örneği üzerinden analiz edilerek elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde katılımcıların Kutü'l Amare zaferi ile ilgili öğrencilik yıllarından bir şey hatırlamadığı, ders kitaplarında böyle bir bilginin varlığından bihaber oldukları görülmektedir. Katılımcıların çoğu sokak afişlerinden, bir kısmı da televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarından Kutü'l Amare Zaferini öğrendiklerini vurgulamakta ve yine önemli bir katılımcı sayısı ders kitaplarında yer almasını önemli görmektedirler. Görüşmeye katılanların yarısından fazlası ise siyasi koşulların eğitime etkisi dolayısıyla ders kitaplarına yansımaları olarak değerlendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tarih Eğitimi, Toplumsal Hafıza, Ders Kitapları

Abstract: The social memory, which is an increasingly interesting and interdisciplinary field of study in the fields of social sciences, is constructed by political structures by body, space, history and language policies. The social memory, which involves the reckoning and retention of the past, is used to meet the memory of everyone who is the subject of a certain nation-state policy. Each discipline of the social sciences, which is the object of investigation, had to address the issue of memory in a way to understand the human being. Just as in individual memory, repetition is important for forgetting or remembering data in social memory. In this direction, the aim of the study is to examine the reflection of social memory by the political field on the textbooks. For this purpose, the method of the research is designed as a document review and the social studies/ history textbooks we have discussed in this study were analyzed by analyzing the sample of Kut al Amare victory. When the results of the study were evaluated, it is seen that the participants did not remember anything about Kut al Amare victory during their student years and they were not aware of the existence of such information in the textbooks. Most of the participants emphasize that they have learned about Kut al Amare victory from the street posters and some of the mass media such as television and internet and also most of them think that it is important to include the victory in the textbooks. More than half of the respondents evaluated the political conditions as a reflection on textbooks due to their impact on education.

Keywords: Social Studies Education, History Education, Social Memory, Textbooks

Extended Summary

Purpose

Throughout the history of humanity, many civilizations burned texts, books, monuments, statues, and symbols and images in order to shape social memory. The governments want to trivialize some parts of their history with respect to their own wishes by using systematic methods. The purpose of this study is to question the textbooks as a systematic forgetting or recalling tool through the Kut al Amare event. In this respect, it is aimed to examine the nature of social memory, contexts, social frameworks and reflection of the construction process on the textbooks by the political field.

Method

In this research, Schudson's instrumentalization of social memory was used for the examination of the textbooks. In this direction, the research method is designed as a descriptive case study, which is one of the types of case studies, since it is the textbooks and textbook readers which are included in the History or Social Studies course as the data sources of the study. Descriptive case study, which has a descriptive feature, aims to reveal the cause of causal relations in order to obtain detailed information about a situation (Aytaçlı, 2012: 3). In line with this aim, to validate the case study various data sources (e.g., textbooks, interview) and researcher diversification was used.

Working Group

As the research was carried out through the example of Kutü'l Amare Victory, the textbooks were involved this historical event in the unit related with the fronts, where the Ottoman Empire made a struggle in the First World War. Because of this, the textbooks were comprised of documents in the current study. Textbooks in the study group are presented in Table 1.

Table 1

Textbooks Forming the Working Group

| Book Name | Year | Author |
|--|--------------------------|--------------------------------|
| History III: History Lessons of Kemalist Education (1931-1941) | 1932, 1933, 2001 edition | Turkish Historical Association |
| History: New and Recent Ages | 1942 | Mansel etc. |
| History III | 1951 | N. Aksit |
| History High School 3 | 1976 | Y. Oztuna |
| History for High Schools 2 | 1990 | N. Ergezer |
| National History Middle 2 | 1990 | K. Kara |
| National History for Secondary Schools 2 | 1994 | G. Tekin, Y. Turhal |
| T. C. History of Revolution and Kemalism | 1998 | N. Cagatay, M. Kaya |
| T. C. History of Revolution and Kemalism | 2002 | M. Sahin |
| T. C. History of Revolution and Kemalism | 2005-2006 | Senunver etc. |
| T. C. History of Revolution and Kemalism | 2014 | S.Ulker |
| History 10 | 2017 | S.Tuysuz |

Results and Discussion

In the First World War, the Iraq front and the Kutü'l Amare event have importance and the new generation should be conscious of and have sentimental value. The news headlines of newspapers such as Frankfurter Zeitung, Balkanskaya Posta and Stokholms Dagbaladat published abroad, such as İkdam and Tercüman-ı Hakikat which are published domestically, also express the importance of this historical event (Dinç et al. 2016; Metin, 2016; Özçelik, 2015; Küçükvatan, 2013). So, what could be the reasons why the textbooks, one of the basic tools of learning Turkish history, are very limited about this subject? Is the reason for the removal of an event of such importance from social memory is the method of political instrumentation? Since social memory, as a sum of past experiences, means not only history but the determination and even reconstruction of history, remembering or forgetting always arises as a process that is mobilized in accordance with certain goals. In other words, the authority tends to legitimize its narrative by means of instrumentalization and to construct social memory. For example, individuals (e.g., Kenan Evren, Adnan Menderes) were declared as population-hero or guilty and then after a while they were announced in the opposite position due to the rebuilding of social memory. Again, it is possible to exemplify the dominant worldview as the shaping of social memory by creating modern buildings that are constructed as shopping centers and neighboring places.

Instrumentation, which is one of the forms of intervention in social memory, takes place in the form of political intervention and restructuring of the political authority. This type of intervention, which started with the process of nation creation, continues with making the daily life of society suitable for political life. The aim is to create a social memory compatible with the political structure. There are four areas in which the political authority aims to reconstruct the space, body-bodily practices (traditions and practitioners), historical narrative and linguistic elements. Because these four areas also provide visibility as components of social memory. In this case, new generations are socialized in the places where they have received from the previous generation, directing their behaviors through traditions and rituals, shaping their understanding of history with textbooks, stories, folk songs and the like, and shaping their thoughts in their mother tongue (Karaarslan, 2014: 142). Studies on social memory (Kolukırık, 2011; Torun, 2014; Karataş, 2014; Sabancılar; 2016; Doyuran, 2017, etc.) provide examples of reconstruction of both national and international memory. This study is also discussed the social impact of the political instrumentalization on memory and observing the response of the authorities to investigate as to equilibrate in the context of social memory components. In this context, it is thought that the examination of the case studies that affect and transforms the social memory will raise the awareness and awareness of the social memory in this reconstruction process.

Giriş

Toplumsal hafıza, toplumsal bellek, kolektif bellek, kültürel bellek gibi farklı kavramlar kullanılarak dile getirilmek istenen konunun ortak noktası olarak öncelikle bellek/hafıza kavramının neliğinden bahsetmek gerekmektedir. Psikoloji, sosyoloji, felsefe, tarih gibi sosyal bilimlerin her birinin kendi bakış açılarıyla yaklaştığı bellek/hafıza kavramı, hatırlama ve unutma eylemleriyle birlikte birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Bellek/hafıza, insanın beş duyu organı vasıtasıyla aldığı her çeşit duyumunu işleyerek (kodlama, organizasyon, imgeleme vb.) saklayan bir yapıdır. İstemli ya da istem dışı olarak belleğe/hafızaya giriş yapan her bilginin, bu yapıda yerini aldıktan sonra, çeşitli etkilerle bilinç durumuna çağrılması hatırlama,

çağrılmaması ise unutma olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003: 121). Duyumların işlenerek saklanması ile ilgili olarak iki tür bellek/hafızadan söz etmek mümkündür. İlki; uzun süreli bellek ya da depo bellek olarak adlandırılan ve edinilen bilgilerin geniş bir zaman dilimi dâhilinde muhafaza edildiği bellek/hafızadır. Diğeri ise kısa süreli bellek ya da anlık bellek olarak isimlendirilen yeni karşılaşılan bilgilerin bellekte/hafızada yer almasını sağlayan bellektir. Anlık bellekteki bilgiler ortalama 30 saniye varlığını sürdürmektedir. Eğer hatırlamaya yardımcı sistemler (kodlama, imgeleme, düzenleme vb.) aracılığıyla depo belleğe geçiş yapılamazsa kısa süreli bellekteki bilgiler yenilerine yer açmak amacıyla silinmektedir (Çeviker, 2009: 14). Yani bir daha hatırlanmamak üzere unutulmaktadır.

Söz konusu hatırlama ve unutma eylemleri her ne kadar kişisel görünse de aslında bireyin neyi hatırlayacağı ve neyi unutacağına etki eden unsurlarla yakından ilgilidir. Bu bakımdan bireyin hatırlama ve unutma eylemlerinin ne kadar bireysel olabileceğini sorgulamak lazımdır.

Bireysel ve Toplumsal Hafıza Ayrımı

İlkçağdan “Platon, Aristoteles, Augustinus, Çiçero” gibi filozoflardan bu yana bellek/hafıza kavramı bireysel olarak algılanmaktaydı. Modern dönemlere gelindiğinde ise Bergson’un felsefi fikirleri, Freud’un psikanalitik incelemeleri, Proust’un otobiyografik edebiyatı gibi çalışmalar ile birlikte 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde bellek, artık kültür kavramından ayrılamaz hale gelmeye başladı (İlhan, 2015: 1398). Zira hatıralar bireyin belleğinde içinde yaşadığı topluma ya da kültüre bağlı olarak vücuda gelmektedir. Bir hatıra bilinç düzeyine çıktığında yani anımsandığında bağımsız değildir, aksine anımsanan nesne ya da olay temsil ettiği “inanç”, “sosyal norm”, “toplumsal uygulamalar” vb. ile birlikte varlık alanında boy göstermektedir. Diğeri bir ifadeyle bellek bazen bireysel bir hatırlamayı gerçekleştirse de daima toplumsal kodlara göre bedenleşmektedir. Zira bireysel bellek, kişinin içinde var olduğu toplumsal ve fiziki çevre olmaksızın tanımlanamamaktadır (Tuğrul, 2014: 20; Karataş, 2014: 420).

Halbwachs da toplumsal bellekten bağımsız bir bireysel belleğin olamayacağını savunmakta, bireylerin anılarını koruyup saklamasıyla toplumların anılarını koruyup saklaması arasında bir fark bulunmadığını ifade etmektedir (1992: 53). Dolayısıyla bireyler, ait oldukları toplumun ortak anılarını nesilden nesile aktarım vasıtasıyla edinmektedirler. Anımsanan her

olay ya da nesne de bu ortak anı çerçevesinde gerçekleşmekte ve anlam kazanmaktadır. Bu durum, bireylerin bağımsız olduklarını düşündükleri duygu ve heyecan hissiyatı da dâhil olmak üzere tüm hatırlamaları için geçerlidir. Yine Schudson, hatıralar bireysel hafızada depolansa da toplumsal ve kültürel özelliklerini kaybetmediklerini ileri sürmekte ve bunun gerekçesi olarak da belleğin işlevlerini dilin kültürel inşası vasıtasıyla gerçekleştirdiğini, hatırlama eyleminin etkileşimli bir şekilde toplumsal nesne ve işaretlerle yönlendirildiği hasebiyle toplumsal olarak şekillendirilmiş hatırlama kalıplarının varlığından bahsetmektedir (2007: 181). Dolayısıyla bu hatırlama ve unutma kalıpları bugünden bağımsız bir şekilde değerlendirilemez. Şimdinin mevcut özellikleri hatırlama ve unutma eylemleri üzerine etki eder ve bu da hafızayı çarpıtma kavramını da gündeme getiren bir durum arz etmektedir.

Toplumsal Hafıza Çarpıtma Durumları

Schudson toplumsal hafızaya dair birtakım çarpıtma durumlarından bahseder. Belli biçimlerde karşımıza çıkan bu çarpıtma biçimlerini dört ana kategoride ele alır (Akt. Susam, 2015: 33):

Uzaklaştırma: Yaşanmışlıkların üzerinden geçen zaman doğal olarak hatırlamayı etkilemekte ve hatıraları yeniden şekillendirmektedir. Uzun zaman sonra geri çağrılan hatıralar kültürel ve toplumsal anımsamalar olarak varlığa gelmektedir. Örneğin, Japonya'ya atılan atom bombası sonucunda mağdur olanlar için yapılan anma törenleri ya da 2. Dünya Savaşı sürecinde Rum sığınmacılar açısından Türkiye ve Yunanistan ilişkilerine odaklanan belgeseller bu zayıflayan anıların hatırlatılması işlevini yerine getirmektedir.

Öyküleme: Geçmiş ilginç bir hale getirmek için tarihsel bir olay, öyküleme kullanılarak aktarılmaktadır. Tıpkı Çanakkale Savaşı'nda daha çok Türk askerinin mucize şeklindeki savunması ve efsaneleştirilmiş kahramanlıklarının zaman içerisinde sürekli anlatılarak gerçek olayların yerini alması gibi. Ancak burada amaçlı bir geçmişi çarpıtma söz konusu değildir. Daha çok günün gereksinimleri ve ruhu göz önünde bulundurularak geçmişi okumaya çalışma ve farklı yönlerden geçmişe bakma olarak görülebilir.

Uzlaşımallaştırma ve Bilişselleştirme: “Bilinen geçmiş, düzenlenmiş olandır” bakış açısıyla hareket etmektedir. Örneğin sıradan bir kadının tarihi doğumu, eğitimi, evliliği gibi olması gerekenler aracılığıyla biçimlendirilmektedir. Velhasıl, sosyal normlar ve kurumlarla etkileşimler bireyin tarihini belirlemektedir. Aynı şekilde toplumların da hafızası kurumsal

ilişkilerin varlığında oluşmaktadır. Geçmişin kaydı, arşivler ve benzerleri hafızanın toplumsal yapılanmasını sağlamaktadır. Kutlama ve anma törenleri, anıtlar gibi olgular hatırlananlara kutsallık yükleyerek gelenek haline getirmekte ve dolayısıyla unutmayı engellemektedir.

Araştırma: Siyaset dünyasında sıkça rastlanan yollardan biri geçmişin bugünün amaçlarına hizmet etmesini sağlamak hedefiyle hafızadakilerin çağırılmasıdır. Çağımızda medya teknolojilerinin gelişmesiyle beraber kamuoyunu biçimlendirme amaçlı kullanımlar görülmektedir. İktidar, şimdiki ve geleceği inşa ederken geçmişi de kendi çıkarlarına hizmet edecek hale getirmeyi istemektedir. Özellikle totaliter ve otoriter yönetimlerde sansür ve örtbas yolları ile tarih yeni bir görünüme bürünmektedir.

Toplumsal Hafızanın Görünürlüğü

Ortak geçmişe dair oluşturulan hatırlamaya yönelik uygulamalar, toplumun varoluşunu devam ettirebilmesi için gereklidir. Bu uygulamalar hatırlamayı ya da unutmamayı sağlayan gelenekler olarak tekâmül etmekte ve ritüeller (dini törenler, kutlama ve anma törenleri, düğünler, şenlikler, cenazeler vb.) aracılığıyla vücut bulmaktadır. Ritüel belirli zamanlarda, belirli semboller kullanılarak yerine getirilen ve tekrarı haiz olan davranış kalıplarıdır. Dinsel bir boyutta da ortaya çıksa ritüeller, gündelik yaşamda da kendini göstermekte ve her iki durumda da toplumsal amaçlara hizmet etmektedir. Zira toplum ritüeller aracılığıyla yapısını korumakta ve var olan değerlerini geliştirmektedir. Bundan ötürü ritüellerin bireyi toplumun düzenine hazırlama, toplumsal bağları kuvvetlendirme, toplumu dinamikleştirme ve bireyin toplum üyeliğinden mutluluk duymasını sağlama gibi işlevleri mevcuttur. Ne tür ritüel olursa olsun bir performans biçiminde sahnelenerek bireylerin bir araya getirilmesini ve ortak bilince ulaşılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Böylece toplumsal hafızanın muhafazası gerçekleşmekte (Murtezaoğlu, 2003: 307; And, 2003: 307) ve dil ile tarihsel anlatı vasıtasıyla geleceğe taşınmaktadır.

Diğer taraftan hatırlama, bir uzam içinde yani hayatın sürdürüldüğü mekânlar, mahalleler, caddeler, sokaklar içerisinde gerçekleşmektedir. Mekân, hafızanın yeridir, ancak bir yeri mekân haline getiren ise o mekânın toplumsallığıdır. Toplumsal hafıza hem mekânın mevcut kalıplarını kabul etmekte hem de kendinden bir şeyler katarak mekânı yeniden inşa etmektedir. Bu doğrultuda hafıza ve mekânın birbirinden ayrılmaz bir ilişkisi söz konusu bulunmaktadır (Tuğrul, 2014: 28; Karaarslan, 2014: 111).

Çalışmanın Amacı

İnsanlık tarihi boyunca pek çok uygarlık, toplumsal hafızayı biçimlendirmek amacıyla metinleri, kitapları yakmış, anıtları, heykelleri yıkmış, sembol ve imajları kapatmıştır. Geçmişin önemini kendi istekleri doğrultusunda kaybettirmeye çalışan iktidarlar, sistemli bir unutma, unutturma yöntemi kullanmaktadır. Bu çalışmanın amacı da sistemli bir unutma ya da hatırlama aracı olarak ders kitaplarını Kutü'l Amare olayı üzerinden sorgulamaktır. Bu doğrultuda toplumsal hafızanın neliği, bağlamları, toplumsal çerçeveleri ve siyasal alan tarafından inşa sürecinin sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarına yansımaları nasıl olmuştur? sorusunun cevabı aranmaya çalışılmıştır

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada Schudson'un toplumsal hafızayı çarpıtma durumlarından araçsallaştırma göz önüne alınarak ders kitaplarının irdelenmesi üzerine kurgulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın veri kaynaklarını "Tarih ve Sosyal bilgiler" dersi kapsamına giren ders kitapları ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın yöntemi durum çalışması türlerinden açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışması olarak belirlenmiştir. Betimsel bir özellik gösteren açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışması, bir durum hakkında detaylı malumat edinebilmek için olayın niçin o şekilde gerçekleştiğini nedensel ilişkiler bağlamında ortaya koymayı amaçlar (Aytaçlı, 2012: 3). Bu amaç doğrultusunda çalışmada veri çeşitlemesi (ders kitapları, görüşme) ve araştırmacı çeşitlemesi yapılarak durum çalışmasının geçerliliğini sağlama yoluna gidilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma Kutü'l Amare zaferi örneği üzerinden yapılandırıldığı için bu tarihsel olay ders kitaplarında "Osmanlı imparatorluğunun I. Dünya savaşında yer aldığı cepheleler" konusu kapsamında yer alması dolayısıyla 12 tane ders kitabı bu örnek üzerinden irdelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan ders kitapları aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubunu Oluşturan Kitaplar

| Kitap ismi | Yıl | Yazar |
|---|--------------------------------------|---------------------|
| Tarih III: Kemalist Eğitimin Tarih Dersleri (1931-1941) | 1932, 1933, 2001 baskısı yapılmış | Türk Tarih Cemiyeti |
| Yeni ve Yakın Çağlar Tarihi | 1942 | Mansel vd. |
| Tarih III | 1951 | N. Akşit |
| Tarih Lise 3 | 1976 | Y. Öztuna |
| Liseler için Tarih 2 | 1990 | N. Ergezer |
| Milli Tarih Orta 2 | 1990 | K. Kara |
| Ortaokullar için Milli Tarih 2 | 1994 | G. Tekin, Y. Turhal |
| T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük | 1998 | N. Çağatay, M. Kaya |
| T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük | 2002 | M. Şahin |
| T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük | 2005-2006 | Şenünver vd. |
| T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük | 2014 | S. Ülker |
| Tarih 10 | 2017 | S. Tüysüz |

Araştırmada doküman analizinden elde edilen bulguları desteklemek maksadıyla Tarih ve Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenler, 6'sı bay, 6'sı bayan olmak üzere deneyim ve yaş grubu boyutunda çeşitlilik arz etmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler, görüşmelerden elde edilen bulgular başlığında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunda yer alan ders kitapları doküman analizi vasıtasıyla irdelenmiştir. Öncelikle araştırmanın konusu olan Kutü'l Amare ile ilgili bölümler kitaplar üzerinde tespit edilmiş, daha sonra nitel ve nicel olarak mevcut bilgilerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Ders kitaplarının analizi ile elde edilen bulguları desteklemek amacıyla bu ders kitaplarını kullanan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmede sorulan sorular bütünlük arz etmesi açısından görüşmeden elde edilen bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın temel veri kaynakları olan ders kitapları doküman analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı İmparatorluğu'nun savaştığı cepheler konusunda Irak cephesi ve Kutü'l Amare Zaferi ile ilgili bölümler tespit edilmiştir. Bu bölümler araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunarak çalışmanın amaçları bağlamında kategoriler belirlenerek analiz edilmiştir.

Araştırmaya veri kaynağı olan ders kitapları okuyucularından bir kısmına ulaşılarak Kutü'l Amare Olayı hakkında edindikleri bilgilerle ilgili sorular yöneltilmiş, ileri sürülen görüşler betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları ders kitaplarından elde edilen bulgular ve görüşmelerden elde edilen bulgular olarak sınıflandırılmıştır.

Ders kitaplarının analizinden elde edilen bulgular

Çalışma grubunda yer alan ders kitapları doküman analizi vasıtasıyla irdelenmiştir. Öncelikle araştırmanın konusu olan Kutü'l Amare olayı ile ilgili bölümler kitaplar üzerinde tespit edilmiş, daha sonra nitel ve nicel olarak mevcut bilgilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Aşağıda verilen Tablo 3'de bu değerlendirmenin özeti sunulmuştur.

Tablo 3

Ders Kitaplarının Doküman Analizi

Toplumsal Hafızanın Siyasal Alan Tarafından İnşa Sürecinin Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları

| Düzyey | Kitap | Kutü'l Amare Olayı | Bakış Açısı | İçerik |
|----------|---------------------------------|--------------------|-----------------------|--|
| Lise | Türk Cemiyeti, 1931, 1932, 2001 | Yok | Yok | Yok |
| | Mansel vd., 1942 | Yok | Yok | Yok |
| | Akşit, 1959 | Yok | Yok | Yok |
| | Öztuna, 1976 | Yok | Yok | Yok |
| | Ergezer, 1990 | 1 cümle | Tarafsız tasvir edici | ve Kutü'l Amare kuşatması |
| | Tüysüz, 2017 | 2 cümle | Tarafsız tasvir edici | ve Türk ordusunun başarısı, Kutü'l Amare kuşatması |
| Ortaokul | Kara, 1990 | Yok | Yok | Yok |
| | Tekin vd., 1994 | Yok | Yok | Yok |
| | Çağatay vd., 1998 | 3 cümle | Nedensel tasvir edici | ve Kutü'l Amare başarısına rağmen Türk ordusunun yenilgisinin nedenleri |
| | Şenünver 2005-2006 | 1 cümle | Tarafsız tasvir edici | ve Kut zaferi |
| | Şahin, 2002 | 3 cümle | Nedensel tasvir edici | ve Kutü'l Amare başarısı ve Türk birliklerinin geri çekilmesi |
| | Ülker, 2014 | 1 cümle | Nedensel tasvir edici | ve Kutü'l Amare başarısına rağmen Osmanlı ordusunun yenilgisinin nedenleri |

Tablo 3'de görüldüğü gibi 1932'den 2017'ye kadar geçen süre içerisinde çeşitli tarihlerde ortaokul düzeyinde okutulan Sosyal bilgiler ders kitapları ve lise düzeyinde okutulan lise tarih ders kitapları ele alınmıştır. Bu ders kitaplarının % 50'sinde Kutü'l Amare olayı ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Diğer % 50'sinde ise birkaç cümle (1-3 cümle) arasında bahisler mevcut bulunmaktadır. Bu bahisler genelde betimleyici yani bir cümle ile olayı tasvir edici bir niteliğe sahiptir. Ders kitaplarının 3'ünde ise Kutü'l Amare başarısı ve daha sonraki başarısızlığın nedenlerine değinilmiştir.

Şekil 1. Tarih 10 Ders Kitabından Örnek (Tüysüz, 2017)

Irak Cephesi

Irak Cephesi, Irak petrollerine sahip olmak isteyen ve bu amaçla Basra'ya asker çıkararak İngiltere'ye karşı açıldı. İngilizler, Irak'ı aldıktan sonra İran üzerinden kuzeye doğru ilerlemeyi planlıyorlardı. Böylece hem müttefikleri Rusya ile kara bağlantısı kuracak hem de en önemli sömürgeleri olan Hindistan'ın güvenliğini sağlayacaklardı. Bununla birlikte İngilizlerin Irak'ta ilerlemeleri kolay olmadı.

Irak'taki Türk ordusu kuzeye doğru ilerleyen İngilizleri Selman-ı Pak Muharebelerinde durdurmayı başardı. Ardından da onları Kutü'l Amare denilen yerde kuşatarak komutanları Townshend (Tavnzind) ile birlikte teslim aldı. İngilizler Irak'ta uğradıkları bu yenilgi üzerine kuvvetlerini takviye ederek yeniden ilerleyişe geçtiler. Önce Bağdat'ı, Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra da Musul'u işgal ederek Osmanlı Devleti'nden önemli bir toprak parçasını daha kopardılar.

Örnekte de (Şekil 1) görüldüğü gibi Irak Cephesi'nin bütünüyle bahsi sekiz cümleden ibarettir. Kutü'l Amare ile ilgili söz ise "Ardın da onları Kutü'l Amare denilen yerde kuşatarak komutanları Townshend ile birlikte teslim aldı. İngilizler Irak'ta uğradıkları bu yenilgi üzerine kuvvetlerini takviye ederek yeniden ilerleyişe geçtiler" şeklinde iki cümleyle sınırlandırılması hasebiyle ders kitapları okuyucusunun bu olguyla ilgili fikir ya da yorum geliştirmeleri mümkün görülmemektedir. Belki çeşitli sınavlar için belirli dönemlerde ezberlenmiş kelimelerden öteye geçtiği düşünülmemektedir.

Şekil 2. TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabından Örnek (Ülker, 2014)

Irak Cephesi (1917)
Bu cephede Osmanlı ordusu İngilizler ve onlarla iş birliği yapan bazı Arap kabileleri ile savaştı. İngilizler Türklerin İran üzerinden Hindistan'ı tehdit etmesini önlemek ve İran üzerinden geçip Rusya ile birleşmek istiyorlardı. Bağdat yakınlarındaki Kutulamare'de başarılı olmasına rağmen asker ve mühimmat yönünden zayıf düşen Osmanlı ordusu İngilizlere mağlup oldu.

Şekil 2' de görülen ders kitabında ise konu daha da az mevzu bahis edilmiştir. Irak cephesiyle ilgili bilginin tamamı üç cümleden ibaret iken Kutü'l Amare'nin bahsi "Bağdat yakınlarındaki Kutü'l Amare'de başarılı olmasına rağmen asker ve mühimmat yönünden zayıf düşen Osmanlı ordusu İngilizlere mağlup oldu" gibi tek bir cümle içinde hapsolmüştür.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Doküman incelemesinden elde edilen verileri desteklemek için farklı yaş gruplarındaki Sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Kendilerine öğrenim hayatlarında özellikle ortaokul ve lise dönemlerinde Kutü'l Amare olayı ile ilgili ne gibi bilgiler elde ettikleri sorulmuştur. Şu an konuyla ilgili neler bildikleri ve bu bilgiyi nereden elde ettikleri de irdelenmiştir. Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgileri aşağıdaki tabloda sunulduğu gibidir.

Tablo 4

Görüşme Yapılanların Kişisel Özellikleri

| Boyutlar | Alt boyutlar | f | Katılımcılar |
|---|--------------|---|--------------------------|
| Yaş | 22-30 | 3 | K1, K2, K3 |
| | 31-40 | 3 | K4, K5, K6 |
| | 41-50 | 2 | K7, K8 |
| | 50+ | 4 | K9, K10, K11, K12 |
| Cinsiyet | K | 6 | K1, K4, K5, K7, K9, K10 |
| | E | 6 | K2, K3, K6, K8, K11, K12 |
| Kıdem | 0-10 | 3 | K1, K2, K4 |
| | 11-20 | 5 | K3, K5, K6, K7, K8 |
| | 20+ | 4 | K9, K10, K11, K12 |
| Öğrenim gördüğü okulun sosyoekonomik düzeyi | Alt | 4 | K6, K8, K9, K10 |
| | Orta | 4 | K1, K2, K3, K4 |
| | Üst | 4 | K5, K7, K11, K12 |
| Öğrenim gördüğü şehir | Büyük şehir | 2 | K5, K11 |
| | Şehir | 5 | K1, K2, K3, K7, K12, |
| | Kasaba | 3 | K4, K6, K8 |
| | Köy | 2 | K9, K10 |

Katılımcılara yöneltilen “öğrencilik hayatınızda ders kitaplarında Kutü’l Amare olayı ile ilgili neler okudunuz, okuduklarınızdan ne kadarını hatırlıyorsunuz? Bu olayla ilgili bilgileri ders kitaplarından mı öğrendiniz başka kaynaklardan mı? Sizce ders kitaplarında yer alması gereken bir olay mı? Eğer yer alması gerektiğini düşünüyorsanız, sizce ders kitaplarında neden bu kadar sınırlı yer verilmiş (birkaç ders kitabı örneği göstererek) ya da hiç verilmemiş?” sorularına verilen cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5

Görüşmelerin Analizi

| Kategoriler | Alt kategoriler | f | Katılımcılar |
|------------------------------|----------------------------------|----|---|
| Bilgi kaynağı | Ders kitapları | - | - |
| | Medya (İnternet, TV) | 3 | K7, K11, K12 |
| | Afişler | 9 | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10 |
| Ders kitabındaki yeri | Önemli | 10 | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10 |
| | Önemsiz | 1 | K12 |
| | Kararsız | 1 | K11 |
| Mevcut durum | Unutturulmak istenmiş olabilir. | 3 | K1, K2, K5 |
| | Siyasi koşulların eğitime etkisi | 7 | K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10 |
| | Fazla bilgi yüklü zaten | 1 | K12 |
| | Fikrim yok | 1 | K11 |

Görüşmeye katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hemen hepsi öğrenim hayatında Kutü'l Amare olayı ile ilgili bilgi edindiklerini hatırlayamamaktadır. Görüşme sırasında öğretmenlerin geneli ne ortaokulda ne de lisede böyle bir konu hakkında ders kitabından ya da öğretmenden bilgi aktarımı olduğunun farkında olmadıklarını ifade etmektedir.

Hatta Katılımcı 9, “Kutü'l Amare sempozyumu diye birçok yerde afişler gördüğümde hemen internette araştırdım. Eğer daha önceden bir şey öğrenmiş olsaydım, en azından zihnimde birtakım çağrışımlar oluşurdu. Demek ki öğrenim hayatımda önemli bir konu olarak aktarılmamış” şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir. Yine Katılımcı 7, “Son zamanlarda gündemde yer aldığını fark ettim. Çeşitli kitaplar, makaleler yazılıyor, sempozyumlar düzenleniyor. Medya aracılığıyla haberdar oluyorum. Ancak öğrencilik yıllarımda tarih konularını sevmeme rağmen Kutü'l Amare ile ilgili herhangi bir şey hatırlamıyorum” sözleriyle konuyla ilgili fikirlerini beyan etmektedir. Katılımcı 3 ise, “Her dönemin siyasi koşulları farklı olayların, nesnelere ya da hatıraların öne çıkarılmasını gerektiriyor. Bence son zamanlarda Osmanlılık akımı revaçta olduğu için Osmanlı'nın yapmış olduğu iyi şeyler kazanmış olduğu

zaferler daha fazla gündeme taşınıyor” biçiminde konu ile ilgili düşüncelerini dile getirmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların Kutü'l Amare Zaferi ile ilgili öğrencilik yıllarından bir şey hatırlamadığı, ders kitaplarında böyle bir bilginin varlığından bihaber oldukları görülmektedir. Katılımcıların çoğu sokak afişlerinden, bir kısmı da televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarından Kutü'l Amare Zaferini öğrendiklerini vurgulamakta ve yine önemli bir katılımcı sayısı ders kitaplarında yer almasını önemli görmektedirler. Görüşmeye katılanların yarısından fazlası ise siyasi koşulların eğitime etkisi dolayısıyla ders kitaplarına yansımaları olarak değerlendirmişlerdir.

Sonuç

Birinci Dünya Savaşı'nda Irak cephesi ve Kutü'l Amare olayı, taşıdığı önem boyutuyla yeni yetişen kuşağın bilincinde olması ve değer vermesi icap eden bir süreci ortaya koymaktadır. Yurt içinde yayınlanan İkdam ve Tercüman-ı Hakikat gibi, yurt dışında yayınlanan Frankfurter Zeitug, Balkanskaya Posta ve Stokholms Dagbaladat gibi gazetelerin ilgili tarihteki haber manşetleri de bu tarihi olayın önemini ifade etmektedir (Dinç vd. 2016; Metin, 2016; Özçelik, 2015; Küçükvatan, 2013). O halde Türk tarihini öğrenmenin temel araçlarından biri olan ders kitaplarının bu konuya çok sınırlı yaklaşmasının nedenleri neler olabilir? Böyle önemi haiz bir olayın toplumsal hafızadan uzaklaştırılmasının sebebi siyasi araçsallaştırma yöntemi midir?

Bu araştırmada ortaokul ve lise düzeyinde olmak üzere 12 ders kitabı Kutü'l Amare Zaferi bağlamında incelenmiştir. Bu ders kitaplarının altısında sözkonusu olaya hiç yer verilmemiş, diğer altısında ise 1 ilâ 3 cümle arasında tarafsız, tasvir edici ve nedensel bakış açısıyla çok kısa olarak değinilmiştir. Konuyla ilgili ders kitapları üzerinde yapılan tek araştırma Dinç vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Dinç ve arkadaşları tarafından 40 ders kitabı üzerinde yapılan araştırmada Kutü'l Amare Zaferine çoğunlukla sınırlı bir şekilde değinildiği, dolayısıyla öğrencilerin bu ders kitaplarından sadece olayın varlığı dışında herhangi bir bilgi elde edemediği ortaya konulmuştur. Yine Alkan (2016)'ın yaptığı bir araştırma ise ders kitapları üzerinde olmasa da konuya verilen önemi yansıtması açısından kayda değer görülmektedir. Bu

çalışmada, Birinci Dünya Savaşı kapsamında olan Çanakkale ve Kutü'l Amare Zaferi, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu zor ve sıkıntılı süreçte İngiltere ve müttefiklerine karşı elde ettiği bir başarı olarak ortak özelliklere sahip görülmekte ve Çanakkale Savaşı'nın her yönüyle incelenmesine rağmen Kutü'l Amare'nin unutulmasını tarihin bir tür ihmalkârlığı olarak değerlendirmektedir. Bunların yanı sıra Kutü'l Amare Zaferi'nin 100. Yıldönümü dolayısıyla yapılan sempozyum, kongre ve benzeri faaliyetlerde zaferin önemi ve neden tarihin tozlu raflarına terk edildiği ile ilgili pek fazla tartışma yapılmadığı görülmektedir. Genel olarak bu olayın önemli olduğu ancak siyasetin araçsallaştırılması sonucu olarak toplumsal hafızada yer verilmediğinden üstü kapalı bir şekilde dem vurulmaktadır. Genellikle, toplumsal hafıza, toplumun ortak kimliği ya da özsaygısı açısından bir yük oluşturuyorsa geçmişi evcilleştirme yoluna gidildiği (Bilgin, 2013: 16) görülmektedir. Ancak Kutü'l Amare olayında bu daha çok ortak hafızada fedakârlık anlamına gelmektedir. Bu durum, araştırmanın kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda da kendini göstermektedir. Zira görüşmeye katılanların hemen hepsi öğrenim hayatlarında Kutü'l Amare olayı ile ilgili ne bilgi edindiklerini ne de ders kitaplarında böyle bir bilginin varlığını farkettileri ile ilgili herhangi bir şey hatırlayamamışlardır.

Velhasıl toplumsal hafıza, geçmişte yaşananların bir toplamı olarak sadece tarih değil, tarihle ilişkinin belirlenmesi ve hatta yeniden inşası anlamına gelmektedir. Buna göre, "hatırlama" ya da "unutma" daima belirli hedefler doğrultusunda harekete geçirilen bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle otorite, kendi anlatısını araçsallaştırma yöntemini kullanarak meşrulaştırmaya ve toplumsal hafızayı yapılandırmaya yönelmektedir. Örneğin bir dönem toplumun kahramanı olan ya da tam tersi suçlu ilan edilen kişilerin (Kenan Evren, Adnan Menderes vb.) başka bir dönemde tam aksi bir konuma getirilmesi ve anlatıların dönüştürülmesiyle toplumsal hafıza yeniden inşa ettirilmektedir. Yine belli bir zamanın eğlence mekânlarını komşuluk ilişkileri, mesire yerleri teşkil ederken günümüz eğlence mekânlarını alışveriş merkezleri olarak inşa edilen modern binaların oluşturmasını da hâkim dünya görüşünün toplumsal hafızayı biçimlendirmesi olarak örneklendirmek mümkündür. Bir başka olay da 1982 Anayasası referandumuna o dönem "hayır" oyu veren bir köyün ya da bireyin o dönem için zorluklarla karşılaşması, günümüzde ise demokrasi bağlamında takdir görmesi örnek olarak verilebilir.

Toplumsal hafızaya müdahale biçimlerinden biri olan araçsallaştırma, siyasi otoritenin gerekli gördüğü hallerde işe karışması, dönüştürmesi yeniden yapılandırması şeklinde gerçekleşmektedir. Ulus, meydana getirme süreci ile başlayan bu müdahale biçimi, toplumun günlük yaşamını siyasi yaşama uygun bir hale getirme ile devam etmektedir. Buradaki amaç, “siyasi yapıya uyumlu toplumsal hafıza” meydana getirmektir. Siyasi otoritenin yeniden inşa etmeyi hedeflediği mekân, beden-bedensel pratikler (gelenekler ve uygulayıcıları), tarihsel anlatı ile dilsel unsurlar olmak üzere dört alan mevcuttur. Zira bu dört alan aynı zamanda toplumsal hafızanın bileşenleri olarak onun görünürlüğüne sağlamaktadır. Bu durumda yeni kuşaklar bir önceki kuşaktan teslim aldığı mekânlarda toplumsallaşmakta, gelenek ve ritüeller üzerinden davranışlarını yönlendirmekte, ders kitapları, hikâyeler, türküler ve benzerlerinden öğrendikleri ile tarih anlayışlarını biçimlendirmekte ve ana dillerinde düşüncelerini şekillendirmektedir (Karaarslan, 2014: 142).

Otoritenin, toplumsal hafızanın siyasal bileşenleri bağlamında incelenen ders kitaplarının yazıldığı dönemi ve bu dönemin siyasi koşullarını kısa bir özet geçmek gerekirse; Cumhuriyet dönemi, esas itibarıyla kültürel bir harekettir ve kendi kültürel sınıflarının dönüşümünü ortaya koymak istemektedir. Cumhuriyetin kurulmasından sonra toplumun burjuvasını oluşturan Ermeniler, mübadeleler neticesinde göç etmişlerdir. Bunun sonucu olarak toplumun burjuva sınıfı zayıflamış, dolayısıyla Cumhuriyet, kendi elitini ve burjuvasını yaratma kaygısı içine girmiştir. Ancak oluşturduğu bu yeni sınıfla herhangi bir ittifak arayışına girmemiştir. Bu dönüşüm içinde Kemalizm ve laiklik-din kontrolü gibi kavramlarla dönüşümü sağlama yoluna gitmiştir. Batılılaşma kavramı, büyük kentin dönüşümü için gerekli görülmüştür. Köylüyü ya da taşrayı ise, laiklik-din kontrolü ile dönüştürme yolunu tercih etmiştir. Batılılaşma ve modernleşme kavramları yine o dönemlerde özdeş olarak görülmüştür. Aynı zamanda 1950’li yıllar, Türkiye’nin NATO’ya girmesinin başarı olarak nitelendirildiği bir dönemdir. Zira soğuk savaş NATO-ABD-Türkiye ilişkilerini belirleyen önemli bir faktör olmuştur. Türkiye’nin 1952 yılında NATO’ya girmesiyle birlikte dönemin baş aktör devleti olan ABD’den askeri, ekonomik, siyasi ve kültürel destek görmüştür. ABD, Marshall yardımlarının yanı sıra her türlü teknik desteği de sunmaya başlamıştır. Türkiye’nin NATO’ya girişi, getirdiği fırsatlar, sorumluluklar ve zorunluluklar bağlamında olumlu-olumsuz olarak değerlendirilen tarihi bir dönüm noktası olmuştur. ABD başta olmak üzere İngiltere ile de askeri müttefik konumuna gelmiştir. Bu önemli gelişmenin yani İngiltere ile askeri müttefik olmanın bir sonucu

mudur? Tarihimiz açısından önemi haiz olan bir zaferin toplumsal hafızadan uzaklaştırılması ve ders kitaplarında yer verilmemesi, verilenlerde ise çok sınırlı düzeyde yer verilmiş olması bu nedenle midir? Türkiye'nin NATO'ya girişinin gerçekleştiği yıllarda ve sonrasında gelen yirmi yılda ABD ve müttefiklerinde eğitimi ilgilendiren hususlarda da etkileşim gerçekleşmiştir. Örneğin “sosyal bilgiler eğitimi” ve “vatandaşlık eğitimi” bağlamında ABD’de okutulan “sosyal bilgiler dersi” ülkemizde de programlarda okutulmaya başlanmıştır. Dolayısıyla “Kutü’l Amare Zaferi”nin toplumsal hafızadan uzaklaştırılması, ders kitaplarında yer verilmemiş olması ya da çok sınırlı düzeyde yer verilmesi NATO’ya üye olmanın dolaylı etkilerinin bir sonucu mudur? Sorusunu akla getirmekte ve düşünmeye sevk etmektedir.

1960’lı yıllara gelindiğinde “ordu”-“aydınlar”-“bürokrasi” üçlüsünün kendi içinde birbirleriyle çekişmeye ve birbirlerini tasfiye etmeye çalıştıkları bir manzara sunmaktadır. Atatürkçü düşüncenin bile kendi içinde sol ve muhafazakâr olarak bölündüğü bir dönemi yansıtmaktadır. 12 Mart 1971 muhtırasıyla birlikte ordu hem kendi içinde bir kırılmaya hem de orduyla aydınlar arasındaki tarihsel kopuşa sahne olmuştur. 1980 yılındaki 12 Eylül 1980 darbesi, 12 Mart muhtırasıyla beraber başlayan merkezin muhafazakârlaştırılması sürecinin bir devamı niteliğini taşımaktadır (Kahraman, 2008: 188-221). Görüldüğü gibi 80’li yıllara gelen bu süreç içerisinde aslında Cumhuriyet sonrası toplumun bir inşa sürecidir ve değişen dinamiklerin etkisiyle gündem sürekli değişim göstermektedir. Ancak bu yeniden kurulma döneminin sancıları arasında Köy Enstitüleri’nin kısa süren eğitim macerası haricinde eğitim hep göz ardı edilmiştir. Dolayısıyla ders kitaplarının içeriklerinin belirlenmesi hep gündemdeki konulara feda edilmiştir. Diğer yandan tarihsel bağlamın dışında mekânın da toplumsal hafızanın oluşumundaki etkisi düşünüldüğünde Kut bölgesinin Türkiye Cumhuriyeti topraklarının dışında kalmasının da dönemsel olarak ihmal edilmesinin nedenleri arasında olabileceği söylenebilir. Zira hatırlama bir uzam içerisinde gerçekleşmektedir. Mekân olarak Irak sınırları içinde olan Kut bölgesine uzamsal olarak bir yabancılaşma meydana geldiği iddia edilebilir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında Kutü’l Amare olayı ya da zaferinin çok önemli görülmediği düşünülmektedir. Zira kültürel mirasın nesilden nesile aktarımını sağlayan ders kitaplarında ya hiç bahsedilmeyen ya da birkaç cümle ile değinilen bir olayın öneminden bahsetmenin doğruluğu tartışılır. Kutü’l Amare Zaferi’nin birkaç cümleyle sınırlı olan sunumunun, ders kitapları okuyucularının Türk tarihiyle ilişkili süreciyle bağlantı kurarak

değerlendirememeleri sonucunu getirmektedir. Dolayısıyla ders kitapları okuyucuları konu ile ilgili ya hiçbir şey bilmemekte ya da öğrendiklerini Türk tarihi ile ilişkilendirme fırsatından yoksun kalmaktadırlar. Kutü'l Amare Zaferi ile ilgili hatırlanması ve düzeltilmesi gereken bir husus da "Kutü'l Amare"nin doğru yazımıdır. Konuyla ilgili yazılı eserlerde ve görsel medyada doğru yazımı "Kutü'l Amare" olan yerin yazımı farklı şekillerde yazılmıştır. Bu hataların bilimsel metinler dâhil yapılmış olması bu coğrafyanın ülkemiz sınırları dışında olması ve toplumun görsel olarak da "Kutü'l Amare Zaferi" ile ilgili yazılı ve yazısız görsellerle karşılaşmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Toplumsal hafıza ile ilgili yapılan çalışmalar (Kolukırcık, 2011; Torun, 2014; Karataş, 2014; Sabancılar; 2016; Doyuran, 2017 vb.) hem ulusal hem de uluslararası toplumsal hafızanın yeniden inşası ile ilgili örnekler sunmaktadır. Bu çalışmalarda da siyasi araçsallaştırmanın toplumsal hafıza üzerindeki etkisi tartışılmakta ve bu araştırmaya muvazi olarak otoritenin toplumsal hafızanın bileşenleri bağlamındaki müdahalesini gözler önünde sermektedir. Bu doğrultuda toplumsal hafızayı etkileyen ve dönüştüren örnek olayların incelenmesi her açıdan önemlidir. Mamafih incelenecek örnek olayların toplumsal hafızanın yeniden inşa süreci ile ilgili bilinç ve farkındalığı artıracak ve toplumsal hafızada unutulmuş ya da unutturulanları tekrar toplumun deruni hafızasına kazandırarak hatırlanmasına yardımcı olacak düşünülmemektedir.

Kaynakça

- And, M. (2003). *Oyun ve bügü Türk kültüründe oyun kuramı*. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2012, 3 (1), s. 1-9.
- Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Çeviker, L. (2009). *Şiddet ve toplumsal hafıza* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ve Siyaset Bilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Dinç, E., Dinç, F. T. & Üztemur, S. S. (2016). Birinci Dünya Savaşı'nda Irak Cephesi ve Kutü'l Amare Zaferi'nin ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde okutulan ders kitaplarına yansımaları. *Kütü'l-Amâre Zaferi'nin 100. Yılı Münasebetiyle I. Dünya Savaşı'nda Irak Cephesi Uluslararası Sempozyumu 28-29 Nisan 2016 Mardin*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Doyuran, L. (2016). Tarih içerikli belgesel filmlerde kolektif belleğin inşası (II. Abdülhamid Belgeselleri Örneği). *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), s. 29-58.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago: University of Chicago.
- İlhan, M. E. (2015). Gelenek ve hatırlama: belleğin kültürel olarak yeniden inşası üzerine bir tartışma. *Turkish Studies*. Volume 10/8 Spring 2015, s. 1395-1408.
- Karaarslan, F. (2014). *Modern dünyada toplumsal hafıza ve dönüşümü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karataş, G. E. (2014). *Siyasal belleğin kuruluşunda bellek ve mekân ilişkisi: Ulucanlar cezaevi müzesi örneği*. Uluslararası Kültürel Mirasın ve Kültürel Bellek Kurumlarının Yönetimi Kongresi 17-20 Eylül 2014. İstanbul.
- Kolukırık, S. (2011). Sürgün, toplumsal hafıza ve göç: ABD'deki Ahıska Türkleri üzerine bir araştırma. *Bilig*. Güz 2011. Sayı 59, s. 167-190.

- Küçükvatan, M. (2013). İngiliz Basınında Osmanlının Kut'ül-Amare Zaferi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 13(26), s. 55-85.
- Metin, B. (2016). Türk basınına göre Birinci Dünya Savaşı'nda Kutü'l Amare Zaferi: birinci dünya savaşı'nda Irak Cephesi ve Kutü'l Amare Zaferi'nin ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde okutulan ders kitaplarına yansımaları. *Kütü'l-Amâre Zaferi'nin 100. Yılı Münasebetiyle I. Dünya Savaşı'nda Irak Cephesi Uluslararası Sempozyumu 28-29 Nisan 2016 Mardin*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Murtezaoğlu, S. (2012). Kültürel belleğin ritüel yoluyla kuruluşu. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*. 2012/2 (Temmuz/Aralık) Balkan Özel Sayısı II, s. 344-350.
- Özçelik, M. (2015). Kut'ül Amare zaferinin Türk basınına yansımaları. *Turkish Studies*, C. 10/9, Summer, s. 367-388.
- Sabancılar, D. (2016). Bireysel ve toplumsal hafızanın sanat eserlerinde "kiyafet" aracılığı ile kurgulanması: Gülsün Karamustafa ve Gülçin Aksoy. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (18), s. 133-145.
- Schudson, M. (2007). Kolektif bellekte çarpıtma dinamikleri. *Cogito*, 50, s. 179-199.
- Susam, A. (2015). *Toplumsal bellek ve belgesel sinema*. İstanbul: Ayrıntı.
- Torun, A. T. (2014). Medya çalışmaları bağlamında kültürel bellek: basında kültürel belleğin şekillendirilmesinin ve sunumunun balkan savaşları haberleri örneğinde incelenmesi. *Uluslararası Kültürel Mirasın ve Kültürel Bellek Kurumlarının Yönetimi Kongresi Bildiri Kitabı*, 17-20 Eylül 2014. İstanbul.
- Tuğrul, S. (2014). AVM'li hatırlama ve unutma. *Moment, Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi* 1(2), s. 16-33.



SOME THOUGHTS on HISTORY TEACHING

Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: kyazici@ohu.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0002-6057-8192](https://orcid.org/0000-0002-6057-8192)

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 11.03.2019 |
| Accepted | 04.05.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.538198 |
| Corresponding Author | Kubilay YAZICI |
| Cite | Yazıcı, K. (2019). Some thoughts on history teaching. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 82-97. doi: 10.17497/tuhed.538198 |

Öz: İçinde yaşadığımız yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve gelişim, etkisini her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da hissettirmektedir. Bu süreçte öğretim programlarının içerikleri çağın gerektirdiği düşünülen farklı içerik ve uygulamalarla donatılmaktadır. Geçmişten günümüze eğitim-öğretim sistemlerinin vazgeçilmezleri arasında var olan tarih dersleri ise yaşanan bu değişim ve dönüşümden yeterince etkilenmemiş görünmektedir. Kaleme alınan bu çalışmada çeşitli örneklerle dile getirilmeye çalışıldığı üzere tarih öğretiminin dönüşümü sağlayamamış olmasının farklı gerekçeleri olduğu görülmektedir. Bu çalışmada tarih öğretimi alanında olması gerektiği düşünülen bazı uygulamaların, öğrenme-öğretme sürecinde yer almaları durumunda nasıl bir yarar sağlayacakları ekseninde tartışılması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda çeşitli içerikteki uygulamalar, alt konu başlıkları şeklinde oluşturularak okuyucunun aklında var olabilecek soru işaretlerinin bir kısmının giderilmesi amaçlanmıştır. Yapılan öneriler tarih öğretimiyle ilgili yaşanan sorunlara farklı bir bakış açısıyla çözüm önerileri getirilebilir mi mantığı doğrultusunda dile getirilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarih Eğitimi, Öğretim Problemleri

Abstract: The rapid change and transformation we experience in this century makes its effect evident on the field of education as in every field. In this process, the contents of curriculums are provided with various contents and applications thought to be the necessities of the time. However, history lessons, which have been among the essential parts of educational systems from past to present, seem not to be affected enough by these changes and transformations. It is seen in this study that, as stated through various examples, there are different reasons for the fact that history education has been unable to realize its transformation. In the study, some practices which are thought to be necessary in history education were discussed in terms of their possible benefits in the event that they exist in the learning-teaching process. In this context, it is aimed to answer possible questions in the readers' minds by drawing up some practices with various contents under sub-titles. The suggestions made in the study were prepared in line with the purpose to offer solutions to the problems about history education from different points of view.

Keywords: History, History Education, Teaching Problems

Introduction

Every state that has expired or still exists on earth considered the teaching of history to young generations as an indispensable teaching area for reasons such as the transfer of citizenship, the education of the administrators and the teaching of old languages (Safran, 2006). At this stage, the political power that holds the absolute power of the state plays a decisive role in which subjects should be included in the curriculum. Sometimes, the regime of the state or the characteristics of the human model that political power wants to cultivate (Dönmez and Yazıcı, 2013) as well as the issues that include solutions or measures for the

problems that the state is facing or will face are effective in determining the content of the subjects in history education.

In this study, it is aimed to provide a critical point of view to the subjects which are mostly ignored or not put into practice in the teaching of history subjects. In this context, sub-headings of the topics mentioned were explained with examples and discussed. Recommendations do not include required applications. The logic of the study is based on the idea of giving an explanation about why these practices are not included and what kind of history teaching can be given if they are included, and structured within the following topics.

Choice of Subject

Most of the curriculums in our country are structured in a spiral form with the contents of the courses before and after them. In this way, it is planned to enable students to obtain the information they need to acquire more comprehensively and in greater detail. Social studies lessons can be given as examples of the lessons that are formed in this way. As for history lessons, the issue that mostly goes unnoticed is that the contents frequently repeat as the education level changes; e.g. Turkish Republic History of Reforms and Kemalism Course Curriculum (MEB, 2017a; MEB, 2017b). This situation is expressed even by high-school graduates (Mutluer, 2014). Therefore, it can be argued that the existence of a roofing program that includes all educational levels from primary to high school will be useful for eliminating these problems. In this way, the concepts, skills and values required for the students to learn the history subjects from the beginning of primary school to the last year of high school can be structured in a more systematic way.

Another most important problem experienced during the teaching of history subjects is the choice of subject (Ulusoy, 2011). The events of our history are as old as the history of mankind and we undertake roles in many events, institutions or organizations that are effective not only on our own history but also on the shaping of human history. This may bring about the idea that “all the subjects included in the textbooks must exist in history teaching”. However, the most important issue that needs to be discussed and decided on is whether these issues continue to exist in the curriculum or teaching them is more important. If a common starting point is needed, it is important that the teaching of the subjects that are considered essential for students to learn be structured considering the students' learning situations. At this stage, it can be argued that it would be beneficial to prepare the contents

that are not among the essential subjects in the form of elective subject so that the students are allowed to learn what they want to learn.

It is thought that it will be beneficial to prepare history textbooks with the same logic underlying the privately published history notebooks which are frequently used by students who are studying for transition examination from primary to secondary education and public personnel selection examination. Such an approach will enable both the inclusion of the subjects that are considered essential for students to learn in the textbooks and the use of blank pages of the textbooks by students as an environment where students are given the opportunity to learn the subjects they are interested in personally. In this way, students will be able to systematically address the topics they choose just like historians and develop skills such as writing and decision-making that are frequently mentioned within the skills in the curriculum.

It is a controversial situation how effectively learners, who constitute one of the important dimensions of learning, will learn a subject in which they are not interested. However, no detailed study has been carried out about which history subjects students are interested in enough to influence the curricula. The studies on the subject in the literature have remained limited (Kaya and Demirel, 2008; Ulusoy, 2009). To explain the issue through a sample application; after explaining the basic stages of the history of Turkish civilization, students who are interested in sports, literature and architecture should go through a process of sports, literature and architecture education respectively. In this way, both the information that can not be remembered will be prevented and the learning process will be easily realized by taking into account the constructivist principles.

The History of Winners

When the sub-headline above is taken into consideration, the following question may arise: The losers have already lost; what place could they have in history education? Indeed, it is seen that the views and philosophies of the losers are not sufficiently involved in history textbooks. Examining the history textbooks in terms of the existence of historical characters justifies this claim (Dönmez and Yazıcı, 2013). The reasons underlying success or achievement are presented only from the winners' viewpoints and the effects of other events or individuals

that influence historical events are presented to the students without being adequately studied.

As Stradling (2003: 128-129) stated in this stage, it is not always possible to determine different perspectives on a particular subject or development by looking at the content of a text. Therefore, in the selection of the figures who have important roles in the events that changed the flow of history, it is considered appropriate to mention not only the ideas, opinions and behaviours of the winners but also those of the losers in textbooks, which can be regarded as the embodiments of instructional programs. Referring to the life stories of the losers in the curriculum can enable students to understand better the effects of the conditions of the period on the behavior patterns of historical characters from the beginning to the end of the events. In this sense, the projects and assignments are expected to help students learn the life stories of the losers and understand why and how they approached the events.

Historical Figure, Historical Character or Historical Person?

It is a reality that all the characters included in the history textbooks have a historical personality (Dönmez and Yazıcı, 2013). But at this stage, the following question comes to mind; 'Are the effects of the characters on the historical events at the same level?'. For example; are the roles of 'Seyit Onbaşı' and 'Niğdeli Ali' in the Gallipoli battle equally important? The answer is certainly "No". In this context, a historical figure may be referred to as any person who lived in the past and had an impact on the realization of an event or thought that has exceeded the centuries. Such figures should include people who are the founders of thought systems, belief systems and states or who have played an important role in shaping a state. When it comes to the concept of historical character, it should be considered as a person who has a primary effect on a historical event that directly or indirectly affect masses of people. A historical person can be described as a person who influences historical figures and characters while they realize an event or express their opinions. For this reason, the characters included in the textbooks should be classified from the most effective to less effective as Historical Figure, Historical Character and Historical Person respectively.

Such a classification makes it possible to discuss in detail the impact of the human factor on events or thoughts. Otherwise, it may lead to misunderstandings in deciding who has more influence on the occurrence of the event, understanding the nature of the impact and evaluating the results of the event. This sort of classification will ensure that historical

figures, historical characters and historical people are addressed in a correct and balanced context in history textbooks, in which the authors are given initiative to decide which historical figures, characters or people to mention (see Dönmez and Yazıcı, 2013). To set an example for this initiative, some of the founders of the Democratic Party were mentioned in the textbooks published by the Ministry of National Education while they were not included in the coursebooks published by private publishers (Dönmez and Yazıcı, 2013). It should be kept in mind that such situations can repeat in the future as well, which may cause inequalities in both the instruction of subjects and examinations.

The Use of Memoirs

One of the most important reasons why history courses are seen as boring lessons is that these courses are written as a series of political events (Köse and Yıldız, 2012). Indeed, it is seen as a distant possibility to expect students to structure the dates of successive events and the constituents of agreements in a context at the desired level. Currently, course subjects are often memorized by students (Ulusoy, 2011; Kabapınar, 2009, Kaya & Güven; 2012) and such memorized knowledge is forgotten soon after the exams. Therefore, we claim that memoirs will serve a significant function in preventing history courses from being just a state of political events. When the literature is examined, it is seen that the studies on this issue are limited (For example, see Altıkulaç and Gökkaya, 2014; First, 1998; Dönmez, Yazıcı and Uslu, 2016).

Although some teachers of history courses have reservations on the issue, memories can be used as a teaching tool (Dönmez, Yazıcı and Uslu, 2016). It is believed that structuring the contents of the memoirs on humane events rather than political events, or describing the events from the viewpoints of the people who lived at the time by considering their moods such as love, anger, happiness, pain, ambition, etc., will contribute to increase the memorability of the knowledge.

In articles written by Hanilçe (2008) in Turkey, it is stated that 235 memoirs were published between 1908 and 1922 while in another work written by Akter (1999-2000) it is indicated that there are more than 400 memories between 1918-1938 (See Dönmez, Yazıcı and Uslu, 2015). Some memoirs included within the numbers mentioned by the two researchers may in fact be the same memoirs. However, it can still be assumed that many

memoirs were published between 1908 and 1938. When these numbers are taken into consideration, it will be better understood that we are deprived of a great source of literature in the education process.

At this stage, it can be stated that memories are a unique source in the understanding of the life stories of the losers / failers who are dealt with in a separate subheading in the study. However, the effect of the emotional state of the author on the content of the memoirs makes it necessary for them to be examined carefully before they are used in the education process. Because of this reason stated by Özen (2017), memoirs are often treated as literary texts rather than as a historical document. Therefore, it should be paid attention to whether the expressions in the contents result from truelife events or those that are likely to happen, and whether the expressions are exaggerated or not. The simplification of the knowledge given in the memoirs without any disturbance following a careful examination by a commission of experts is believed to contribute to a better understanding of the contents and to the minimization of the problems that may arise from the use of memories.

Chance or Fate Factor

Chance and fate are two related concepts. Chance in the Current Turkish Dictionary on the official website of the Turkish Language Institution refers to ‘the reason of some incidents that cannot be explained by logic: power, baht, fortune, felek’, ‘the likelihood of an event’ and ‘a favorable situation that a person obtains by chance rather than by knowledge and labor’. On the other hand, fate is defined as ‘destiny’ and ‘usually inevitable bad fortune’ (TDK, 2017).

It is believed that it would be useful to make some explanations before going into these two concepts and their importance in history teaching. The concept of fate has a meaning in belief systems while luck is a concept that is generally used in order to explain events that are less likely to occur. Fate is the result of a series of events. However, chance emerges as a factor which has a striking quality makes an event happen. In this sense, it should not be ignored that chance can be handled within the concept of fate. In line with these explanations, the reasons for the lack of fatalism in the teaching of history in particular can be found understandable. However, there is no clear information in the literature about whether the effects of unordinary events in shaping fate on the course of history should be included in history education and, if so, how to deal with them.

At this stage, the effect of chance encountered in many historical events on the course of history is dealt with little if any both in the instructional programs and in the teaching process. For example, if Seyit Corporal hadn't held the 360-kg ball Shell, launched it and sunk the Queen Elizabeth battleship, how would the Gallipoli War have ended? Or, if Queen Cleopatra hadn't been so beautiful in ancient Egypt (Lilletun, 2013) and if she hadn't been loved by Caesar, would the Egyptian and Roman history have developed in the way as we were taught? The first of the examples given is important in terms of understanding the effect of chance in the formation of history indirectly while the second is important in understanding the effect of fate and it should be considered in depth.

It can be claimed that the most important dilemma faced by history educators about this issue results from the concern that students may overemphasize the chance factor in the realization of a historical event while they attribute too much importance to the concept of fate from a broad perspective. So, the probability that chance or fate can prevent man's effort will also lead to the loss of lesson-taking function which is the main purpose of history teaching. It is a controversial issue how acquiring such information, which is avoided in educational programs, through non-formal means will affect the main objectives of the curriculum. At this stage, mentioning the chance factor especially at high school level will be useful for understanding that human endeavour may not be effective in the realization of a historical event in certain cases.

The Problem of Currentness

It can be claimed that one of the problems frequently mentioned in our system of education is the lack of relationship between the information learned and the current life. In this context, while the use of current events in pre-school (Oktay and Unutkan Polat, 2005) and social studies (Deveci, 2007; Gedik, 2010, Memişoğlu & Güçin, 2017) classes is frequently recommended in the literature, such events are not included in history classes, whose subject is past events, because of the concern that the principle of objectivity will be damaged. Although recent history courses contain topics that concern recent history, there is still no consensus on the need for such an application. At this stage, the transfer of recent events in history courses is often neglected due to the reasons underlying the fact that even a historian wants a generation to pass after the event.

The questions that come to mind are ‘What is the purpose of history teaching?’ and ‘Is the main purpose of history teaching to learn from past events or to ensure that students are provided with citizenship qualifications?’ Surely, both are included in the purpose of history teaching (Aslan, 2006; Demircioğlu, 2006). However, a decision on this issue should not lead to the omission or neglect of the other.

The fact that one of the objectives of the teaching can be expressed as increasing the citizenship qualifications may suggest that it is a good practice to consider the recent history, or the events whose effects are much felt nowadays, in history classes. However, what should be done in practice is to try to give the past connections of the events that take place today and to evaluate current events as the outcomes of past events. In this way, it may be possible to enable students to more easily understand the fact that past is not only past but it may also shape the future. Such a practice can be given to students in the form of job and project tasks, as indicated by Dönmez and Tangülü (2012).

Use of Map as Material

It is accepted that the use of materials in history courses will contribute to both understanding of the current situation and reinforcement of knowledge, and many educators point out in their studies the benefits of education with appropriate materials (Öztürk, 2002; Demircioğlu, 2014; Kuzgun and Gospel, 2016). However, it is seen that there still exist some shortcomings during the use of materials in history teaching (Şengül Bircan and Safran, 2013) and various mistakes are made. We claim that the unflexible, or disposable, natures of these materials are among the main reasons of these problems. This leads to a limited contribution of materials to explaining the relationship between the causes and results of historical events as a process. To give an example, the lands owned by the Ottoman Empire in the administration of a sultan are shown on one map while those of another sultan ruled after him are shown on a different map. However, it would be better understood by the students how the changes in the boundaries of the previous and subsequent sultans took place especially if they were presented on maps of different formats or on the same map with different coloring.

Another mistake encountered within this issue is that the maps used in both primary school and high school education are of the same features. However, students' readiness levels are taken into account in the transfer of subjects even on textual basis while students'

prior knowledge levels are not taken into consideration in map preparation process. For example, the map used in the teaching of history subjects in the 6th grade Social Studies course can also be used in the 12th Grade Revolution History and Kemalism course without any changes, which brings about the question 'Are classes, student levels, and subject contents not taken into account when designing maps?' (For detailed information, see Yazıcı and Özdemir, 2016). This indicates that the 'readiness' and 'subject matter suitability' principles of material use are ignored.

Historical Emphaty

It is stated that students should use their historical empathy skills to save history courses from having only the knowledge transferring nature (Yılmaz & Koca, 2012). Considering the teaching objectives of history courses, it is certain that the importance of using historical empathy in learning-teaching process will be better understood. However, in our opinion, the application of empathy skills to the events and individuals within the content of history courses does not justify the evaluation of it within historical empathy.

While empathy can be applied to people living in the same period of time, the content of historical emphaty differs considering the people it is applied. A possible explanation for this is that people who still live or lived in the past may have different ways of thinking. However, the most important point that should not be overlooked at this stage is the effect of the characteristics of the period on the way people think. In fact, Yılmaz and Koca (2012: 859) explained the most important point to be considered in historical empathy with this statement; "It must not be forgotten that historical history is not to try to describe how we perceive or feel about the conditions of the people who lived in the past but to describe how they perceived their conditions". However, it is seen that question-based mistakes are still being made during the practice of historical empathy in the history courses. For example, students are still tried to be provided with historical empathy with questions such as 'if you were Mustafa Kemal Atatürk' or 'if you were Fatih Sultan Mehmet' (For more information see Yılmaz & Koca, 2012).

The main purpose of historical empathy is to try to understand the emotions and thoughts of the actors of past events that caused them to do the actions. If we deepen the discussion through a sample, though not within the content of historical empathy, how a

student who says 'I wouldn't try to conquer İstanbul if I were Sultan Mehmet II' should be reacted? Which teacher can give a definite answer to this question? Even at this stage, students must be made to realize that not the feelings of the actors of past events but the past events themselves affect peoples' feelings and opinions, and that this effect may change from person to person. Unfortunately, it seems that the purpose of historical empathy is to make students adopt the reasons of the events caused by other events with expected outcomes rather than to make them understand the effects of the features of the time on peoples' behaviour patterns.

Conclusion

As a result of this study, it is considered pertinent to accept that criticism is an easy approach. It was stated at the beginning of the study that the criticisms and suggestions made in this study are not compulsory practices. However, it is frequently stated in academic environments that studies particularly in the field of history education should not focus on the same issues repeatedly and that they should be planned in a way that will enable teaching-learning process to be re-structured. For example, it is claimed that the use of materials will increase academic achievement, teachers have deficiencies in terms of using materials and subjects do not attract students' attention. In other words, the studies are often limited to determining current situation and the recommendations are often expressed with rambling and cliched statement such as 'in-service training should be given', 'use of material should be increased' and 'contents should be changed'.

One of the problems encountered at this stage can be expressed as the fact that the publications in the field of history teaching are read and taken into consideration only by academicians. In fact, the studies usually occupy only the library shelves or computer memories. Studies are mostly carried out on the basis of national education and undergraduate level in terms of contents. However; though a tranformation in instructional programs is expected on the basis of the results of these studies, it is obvious that there is no response to this expectation in practice. Therefore, it is thought that the examination of the

contents of the publications particularly by the related institutions and organizations may help the deficiencies of our education system be eliminated and enable the system to improve.

While some of the problems experienced in the field of history education are universal, some should be handled within our education system but this fact often goes unnoticed. However, the selection of the contents of history courses is a national approach and the outcome of that approach. Although it is known that decision-making authorities are the main determinants of these contents, it is considered beneficial to take the opinions of the stakeholders for overcoming the deficiencies. The opinions mentioned are not those stated in the national education councils or the ones that do not shed light to the stereotyped problems of our education system.

An obvious but inevitable problem within the current system is that the academic publications that are the main criterion of academic progress are mostly limited to determining current situation in terms of their contents rather than bringing a new perspective to the problems. In particular, it should not be forgotten that paying attention to originality while assessing the publications will both contribute to the improvement of history education in our country and enable the philosophy of history education to gain meaning again.

The purpose of history education is not to make young generations memorize the past. So, it can be claimed that the history teacher candidates should be given such lectures as sociology, psychology and history philosophy comprehensively particularly at the undergraduate level as such courses will help them make sense of humans, communities and events. Such an approach will enable both teacher candidates and their prospective students to interpret the conditions of the periods during which the events occurred on the basis of cause-effect, actor, act and factor dimensions instead of just memorizing the past events.

In conclusion, it must be stated that each of the problems in history teaching is directly related to one another. Therefore, it may be asserted that it will be useful to look at the problems with a holistic approach instead of addressing the related issues individually. Otherwise, a problem that is partially solved may cause another problem to persist or even lead to different problems. At this stage, just as 2023 and 2071 targets of the state are expressed and arrangements are made in accordance with these targets, a series of national policies and practices in the field of education needs to be implemented in a planned manner. Instead of

changing curriculums as the ministeries of educaton change, there exists a need for a sound educational policy focusing on achieving the country's future goals is urgently needed in the field of history teaching, as is the case in all areas of education.

Referances

- Akter, A. (1999-2000). Anılar bibliyografyası [Memoirs bibliography]. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(9-10), pp. 229–265.
- Altıkulaç, A. & Gökkaya, 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), pp. 21–35.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? [Why do we teach history?], Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, pp. 162–174.
- Birinci, A. (1998). Hatırat türünden kaynakların tarihi araştırmalardaki yeri ve değeri [The place and value of sources of memoirs in historical research]. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Prof. Dr. Fahir Armaoğlu Özel Sayısı, XIV(41), pp. 611–620.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye’de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi [Comparison and Evaluation of General Aims of The Teaching of History Between Turkey and European Union’ s Countries]. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), pp. 133–146.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı [History education, instructional technologies and material design]*, Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı [Instructional technologies and material design in history education]. (Second Edition), (Editors: İsmail H. Demircioğlu & İbrahim Turan), in: 1–12, Ankara: Pegem.
- Deveci, H. (2007). Teachers’ views on teaching current events in social studies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), pp. 446–451.
- Dönmez, C. & Tangülü, Z. (2012). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nde öğretmenlerin gazete kullanımına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre

- incelenmesi [Investigating Turkish republic revolution history and kemalism teacher attitude toward using newspaper in the class in term of some variable]. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 32(2), pp. 347–361.
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2013). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler [Factors Affecting the Use of Historical Characters in Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Textbooks]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), pp. 243–265.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. & Uslu, S. (2015). Tarih öğretmenlerine göre hatıratların eğitim -öğretim sürecinde kullanılabilirlik durumları [According to history teachers, the use of memories in educational process]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), pp. 255–270.
- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri [Using Current Events in Elementary Social Studies Courses and the Views of Students]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), pp. 97–118.
- Hanilçe, M. (2008). II. Meşrutiyet dönemine dair hatırat bibliyografyası denemesi [An Essay on the Bibliography of Memoirs on The Second Constitutional Era]. *Bilig*, (47), pp. 147–166.
- Kabapınar, Y. (2009). *Öğretmen Adaylarının Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma [A Study on determination of chronology skills of prospective teachers]*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, (7-9 Ekim), İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Kaya, R. & Demirel, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum Örneği) [Areas of interest of high school 3rd grade students in history courses (Erzurum Case)]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), pp. 163–177.
- Kaya, R. & Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri [Opinions of primary education seventh grade students about teaching of history topics in social sciences

- and significance of history], *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), pp. 675-691.
- Köse, M. & Yıldız, A. (2012). Tarih eğitiminde sosyal ve kültürel konuların öğretimi [Teaching of social and cultural issues in history education]. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, pp. 81-99.
- Kuzgun, M. & İncili, Ö. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih derslerinin işlenişine yönelik görüşleri (Kilis örneği) [View of Social Studies Pre-Service Teachers on Teaching History Courses (Kilis Sample)]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), pp. 158-175.
- Lilletun, J. (2003). "Okulda Tarihin Rolü: Bir Norveç Perspektifi" [The Role of history in school: A Norwegian perspective], Tarihin Kötüye Kullanımı [Abuse of history], (Çeviren: Nurettin Elhüseyni), Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını, (Tarihin Kötüye Kullanma Biçimleriyle Yüzleşmek Sempozyumu, Oslo, Norveç/ 28/30 Haziran 1999), pp. 112-117.
- MEB [Ministry of Education]. (2017a). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Programı (Ortaokul 8. Sınıf) [Turkish Republic Revolution history and kemalism course curriculum (Secondary school grade 8)], Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=193>, on 20.10.2017.
- MEB [Ministry of Education]. (2017b). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı [Secondary School Turkish Republic Revolution history and kemalism course curriculum], Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=167>, on 20.10.2017.
- Memişoğlu, H. & Güçin, G. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre güncel konuların öğretimi [Current issues teaching according to the opinions of social studies teachers]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(4), pp. 1274-1295.
- Oktay, A. & Unutkan Polat, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular [Current issues in pre-school education]*, İstanbul: Yaylacık.
- Özen, İ. (2017). Hatıratın hikâye ve roman türüyle ilişkisi [The Relation of memoirs with story and novel], *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, XLI, pp. 233-256.

- Öztürk, M. K. (2002). Liselerde coğrafya öğretiminde araç, gereç, materyal kullanımı ve önemi [The Importance and usage of educational technology devices and materials in geography teaching in high schools]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, pp. 126–129.
- Safran, M. (2006). "Türk tarihi öğretimi ve meseleleri" [Turkish history education and its issues], *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* [In, History education articles and proceedings], pp. 175-189, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli* [How should 20th century european history be taught]. (Çeviren: Ayfer Ünal), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şengül Bircan, T. & Safran, M. (2013). Tarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı [The Usage and the importance of maps in teaching history], *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), pp. 461-476.
- TDK "Türk Dil Kurumu" (2017). "Şans" [Luck], "Kader" [Fate]. Retrieved from Updated Turkish Dictionary in <http://www.tdk.gov.tr/> on 07.08.2017.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği) [High School Students' Views About Instruction of History Lessons (A Case Study in Ankara)]. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), pp. 417–434.
- Yazıcı, K. & Özdemir, G. (2016). Ders kitaplarında tarih konularının öğretiminde kullanılan haritaların temel özelliklerinin incelenmesi [The Investigation of the basic features of maps used in teaching history subject in course books], *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 506–520.
- Yılmaz, K. & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi [A Qualitative study on historical empathy: examination of history teachers' perceptions, perspectives and experiences]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), pp. 855–879.



MÜZE ve TARİHİ MEKÂNLARDA DEĞER ve BECERİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ*

SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES 'VIEWS to MAKE VALUES and SKILLS in
the MUSEUM and HISTORICAL SPACES

Galip ÖNER

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: galiponer@erciyes.edu.tr

orcid.org/0000-0001-5683-1127

Tuba ÇENGELCİ KÖSE

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: tubacengelci@anadolu.edu.tr

orcid.org/0000-0002-9193-4313

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 16.03.2019 |
| Accepted | 03.05.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.540967 |
| Corresponding Author | Galip ÖNER |
| Cite | Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 98-128. doi: 10.17497/tuhed.540967 |

* Bu çalışma Nisan 2017 tarihinde Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

Öz: Okul dışı öğrenme ve öğretme ortamları denilince akla ilk gelenlerden yerlerden birisi de müze ve tarihi mekânlardır. Alanyazın incelendiğinde bu mekânların öğrencilerin birçok kazanım elde etmesine olanak sağladığı, özellikle de soyut konuları somutlaştırarak öğrencilerde kalıcı izli öğrenmeler sağladığı üzerine araştırmalarda vurgu yapıldığı görülmektedir. Günümüzde bilgiye ulaşmanın, formal ya da informal ortamlarda, görece kolay olduğu düşünüldüğünde öğrencilere değer ve beceri kazandırmanın daha da önemli bir hale geldiği düşünülmektedir. Ancak alanyazında sosyal bilgiler dersinde müze ve tarihi mekânların değer ve beceri öğretiminde kullanılabileceğine dair çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının müze ve tarihi mekânlarda öğrencilere değer ve beceri kazandırılmasına ilişkin düşünce ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden *temel nitel araştırma* kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören, ilk aşamada (görüş formu) 44, ikinci aşamada (görüş formu) 27, üçüncü aşamada (görüşme) 17 öğretmen adayından elde edilmiştir. Nitel veriler Nvivo 11 paket programı yardımıyla betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzede vatanseverlik, dayanışma, sorumluluk, saygı, yardımseverlik, özgürlük, bağımsızlık, çalışkanlık, bilimsellik, estetik, duyarlılık, hoşgörü, dürüstlük, sevgi, barış ve aile birliğine önem verme gibi değerlerin; empati, mekânı algılama, gözlem, sosyal katılım, zaman ve kronolojiyi algılama, iletişim, yaratıcı düşünme ve Türkçeyi doğru ve güzel kullanma gibi becerilerin kazandırılabilirliğini düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Dışı Eğitim, Değer Eğitimi, Beceri Öğretimi, Sosyal Bilgiler, Müze Eğitimi, Tarihi Mekânlar

Abstract: One of the elements that come to mind when it comes to out-of-school education environments are museums and historical places. When the literature is examined, it is seen that these places allow students to gain many achievements, in particular by concretizing the abstract issues and providing permanently marked learning in students. In other words, it states that students get permanent information in museums and historical places. Considering that access to information is relatively easy in formal or informal environments, it is thought to be more important to provide value and skill to students. However, in the literature, studies on the use of museums and historical sites in the teaching of value and skills in social studies courses are quite limited. In this context, the aim of the research is to reveal the opinions and experiences of the social studies teacher candidates on providing value and skills to students in museums and historical places. In the research, basic qualitative research, which is one of the qualitative research methods is used. The data from the research are obtained from preservice teachers, who study at Erciyes University Social Sciences Teaching Program [at the first stage from 44 (feedback form), at the second stage from 27 (feedback form), at the third stage from 17 preservice teachers (interview)]. Qualitative data were analyzed using descriptive analysis technique with the help of Nvivo 11 package program. As a result of the research it was determined that preservice teachers think that values such as patriotism, solidarity, responsibility, respect, cooperativeness, freedom, independency, assiduity, being scientific, aesthetic, sensitivity, tolerance, honesty, love, peace and giving importance to unity of family; skills such as empathy, space detection, observation, social participation, time and chronology detection, communication, creative thinking and correct and good use of Turkish can be provided in the social sciences course in museum.

Keywords: Outdoor Education, Values Educaiton, Skilss Teaching, Social Studies, Museum Education, Historical Spaces

Extended Summary

Purpose

Parallel to the museology activities in the world, museum activities in Turkey shows an improvement in terms of quality and quantity. According to the Turkey Statistics Institute (TUIK, 2017) data, the number of museums in Turkey has reached up to 438 in total, of which 199 were governmental and 239 were private, in 2017. This increase in the number of museums also affected the number of visitors and as of 2018, the number of visitors to museums and historical sites reached 28,169,615 people (Ministry of Culture and Tourism, 2018). A significant portion of these visitors are students and in particular foreign and domestic tourists (Öner, Uyar and Öner, 2019). Together with today's educational understanding, the educational environments do not only mean areas limited with school walls, on the contrary, all kinds of sightseeing, observation, examination activities related to the course subject that can be performed out of school can transform that space into an educational environment. In another words, out-of-school education, which is also called out-of-class education in literature, carrying out educational activities in the school garden or in any area outside the school for the purpose of ensuring permanent learning in students.

When the literature is examined, it is seen that the education activities in museums and historical places focus more on academic success, and researches based on value or skill teaching are quite few. In this context, the aim of the study is to determine the opinions of fourth grade Social Studies preservice teachers on value and skills teaching in museums and historical places. Within the scope of the research, a study tour for Kayseri High School National Struggle Museum, which is also a historical place, was organized. The opinions of prospective teachers were obtained with various data collection tools before and after this trip. From this point of view, research is important in terms of being one of the first studies on gaining value and skill in museums and historical places.

Method

This study, which aims to determine the opinions and experiences of the social studies teacher candidates about providing value and skills in museums and historical places, has been planned within the framework of qualitative research design. In this research, the basic

qualitative research model that Merriam (2013) described as one of the qualitative research approaches was used. In the basic qualitative research, it is aimed to determine how people make sense of their lives and worlds and to reveal these meanings through data, interviews, observations and documentary investigations (Merriam, 2013). The criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. The criterion used in the research is to take the Special Teaching Methods I course. It is aimed that the participants will have information about these concepts in order to be able to express the values, skills, methods and techniques to be discussed within the scope of the museum. In this context, the study group of the research consisted of 4th grade pre-service teachers in Erciyes University Faculty of Education Social Studies Teaching Program in 2016-2017 academic year.

Results and Discussion

According to the results obtained from the pre-visit feedback form, it was determined that the values of patriotism, honesty, respect, responsibility and fairness were the primary values that teacher candidates thought should be given in social studies course. The reason why patriotism is expressed more by the participants can be expressed as the July 15 coup attempt. It can be said that the studies conducted by Acun, Yücel, Önder and Tarman (2013); Balcı and Yanpar Yelken (2014) and Çelikkaya and Filoğlu (2014) with different study groups have significantly similar findings with our research.

Another result of the study is that teacher candidates think that they can use methods and techniques such as case studies, travel-observation, drama and literary products in value education. Yiğittir and Öcal (2011), in their study conducted with history teachers, found that teachers used suggestions, case studies and literary products, documentaries / films, museums and historical places in the value education.

It has been determined that preservice teachers have insufficient knowledge about how to perform value education in museums and historical places. As a matter of fact, it was determined that the preservice teachers thought that guide narration in museums and historical places would be sufficient to give values. Öner, Uyar and Öner (2019), in their work with museum experts, found that school / class visits to museums consisted of an ordinary museum visit based on plain narration.

According to the findings obtained after the visit, it was determined that teacher candidates thought that various values, particularly patriotism, solidarity, responsibility, respect, benevolence, independence, freedom can be given as a result of activity-based museum visits. According to the results obtained from the focus group interviews after the visit, it was determined that the preservice teachers did not perform activity based visits in the museums and historical places throughout their education life. Sadık Yılmaz and Avcı (2018) also stated that it is a problem that historical places are not used sufficiently in history teaching. In such a problem, bureaucratic obstacles experienced in the process for visit-observation activities can be considered as an important factor.

Conclusion

As a result of the research, it has been determined that visits to museums and historical places within the scope of non-school education can provide students with various values and skills as well as knowledge. However, the values and skills that can be gained in museums and historical places will vary according to the content of the museum visited and the activities at the museum.

Giriş

Dünyada müzecilik faaliyetlerine paralel olarak Türkiye’de de müzecilik faaliyetleri nitelik ve nicelik bakımından bir ilerleme göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK, 2017) verilerine göre Türkiye’de müze sayısı 2017 yılında 199’u devlet, 239’u özel olmak üzere toplamda 438’e ulaşmıştır. Müze sayısındaki bu artış, ziyaretçi sayısını da etkilemiş ve 2018 yılı itibarıyla müze ve öğrenyerlerindeki ziyaretçi sayısı 28.169.615 kişiye ulaşmıştır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2018). Bu ziyaretçilerin ise başta yabancı ve yerli turistler olmak üzere önemli bir kısmını da öğrenciler oluşturmaktadır (Öner, Uyar ve Öner, 2019).

Günümüz eğitim anlayışıyla birlikte eğitim ortamları yalnızca okul duvarları ile sınırlı bir alanı ifade etmemekte aksine dersin konusuyla ilgili okul dışında yapılabilecek her türlü gezi, gözlem, inceleme gibi etkinlikler o mekânı bir eğitim ortamına dönüştürebilmektedir. Okul dışı

öğretim, öğretim programı temelinde, eğitim-öğretim sürecinde okul binası dışında kalan tüm ortam ve kurumlardan yararlanmayı öngören öğretim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Ford, 1986 ve Salmi, 1993'ten akt. Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Alanyazında sınıf dışı öğretim olarak da ifade edilen okul dışı öğretim bir başka deyişle öğrencilerin kalıcı öğrenmeler sağlaması amacıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin okul bahçesi veya okul dışındaki herhangi bir alanda gerçekleştirilmesidir.

Okul dışı öğretim ortamları denilince akla ilk gelen mekânlardan biri olan müze ve tarihi mekânlar (Ay, Anagün ve Demir, 2015; Çepni ve Aydın, 2015; Bostan-Sarioğlan ve Küçüközer, 2017; Görececk-Baybars, 2017; Topçu, 2017) okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademedede ve başta sosyal bilgiler, tarih, coğrafya ve fen bilimleri olmak üzere birçok ders ve konu kapsamında yararlanılabilecek başlıca mekânlardır. Bu kapsamda tarihi mekân, tarihi veya arkeolojik bir niteliğe sahip olan her türlü yapı, anıt ve heykel vb. somut nesnelere olabileceği gibi, tarihi bir sokak, tarihi bir olayın veya bir savaşın yaşandığı yer ya da bir ulus için önemli bir kişinin doğduğu, yaşadığı bir yer olabilir (Çulha, 2006). Bir başka deyişle tarihi mekân, bir bina, bir sanat yapısı, bir peyzaj, bir arkeolojik alan veya bu unsurların tümünün ya da bir kısmının bir araya geldiği herhangi bir yer olabilir (CRHP, 2006). Okul Dışı kavramı anlam bakımından oldukça geniş bir alanı ifade ettiğinden dolayı okul çevresinde eğitim-öğretimde yararlanılabilecek birçok tarihi mekânın bulunabileceğini işaret etmektedir. Bunlardan bazıları cami, medrese, mezar, eski okul, kütüphane, imarethane, şifahane, kervansaray, han, hamam, su kemeri, çeşme, köprü, kale ve her türlü tarihi buluntulardır (Işık, 2008). Bunlara ek olarak taşınabilir maddi ve manevi değerlere sahip eserlerin sergilendiği müzeler de bir tarihi mekân olarak adlandırılabilir (Öner, 2015).

Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (International Council of Museums - ICOM) tanımına göre müze, "toplumun ve onun gelişiminin hizmetinde, kamuya açık, eğitim, çalışma ve haz amacıyla insanlığın ve etrafındakilerin somut ve soyut mirasını toplayan, muhafaza eden, araştıran, ileten ve sergileyen, kar amacı gütmeyen kalıcı bir kuruluştur." (ICOM, 2007). Çağdaş müzecilik anlayışıyla birlikte birçok müze yalnızca tarihi eserlerin sergilendiği mekânlar olmaktan çıkarak tarihi kişi ve olaylar hakkında çeşitli infografikler, canlandırmalar veya teknolojik araçlar aracılığıyla bilgilerin verildiği mekânlar haline gelmiştir. Bu tür mekânlar da yansıttığı konu hakkında ayrıntılı bilgiler vermesi ve eğitim amacı gütmesi açısından önemlidir. Öte yandan bazı müzeler hem içerik hem de fiziki yapısıyla ayrı bir öneme sahiptirler. Bu

çalışmanın yapıldığı Milli Mücade Müzesi de “Taş Mektep” olarak da bilinen Kayseri Lisesi’nin tarihi binası içerisinde yer almaktadır. Bu özelliğinden dolayı yapı hem tarihi mekân hem de bir müze işlevi göstermektedir. Bunun dışında Atatürk Ev’leri, Kurtuluş Savaşı Müzesi (I. TBMM Binası), Cumhuriyet Müzesi (II. TBMM Binası), Anadolu Medeniyetler Müzesi, Topkapı Sarayı Müzesi, İstanbul Arkeoloji Müzesi, Kayseri Etnografya Müzesi, Safranbolu Kent Tarihi Müzesi (Eski Hükümet Binası), Sultan II. Bayezid Külliyesi Sağlık Müzesi (Edirne), Selçuklu Uygarlığı Müzesi (Kayseri), Kongre Binası Atatürk ve Etnografya Müzesi (Sivas) bu tür müzelere örnek mekânlardır.

Müze ve tarihi mekânların bir eğitim ve öğretim ortamı olarak kullanılmasının temelleri ise 1789 Fransız İhtilali’ne dayanmaktadır. İhtilal sonrası, müzeler devrimin ilkelerine göre tasarlanmış ve bu yolla halkın eğitilmesi ve kültürün kuvvetlendirilmesi hedeflenmiştir (Ata, 2002). İhtilal sonrası Fransa’da 1793’te yeniden düzenlenerek halka açılan Louvre Müzesi devlet politikasının bir parçası olarak açılan, ilk halk müzesi olarak da kabul edilen müze, milliyetçilik fikrini yaymak üzere bir halk eğitimi aracı olarak görülmüştür (Tezcan Akmehtmet ve Ödekan, 2006). Louvre Müzesi’nin bu girişimi başta Fransa ve Avrupa’da ki diğer müzeleri de etkilemiş ve müzelerin halk eğitimi için önemli bir misyon üstlenmelerini sağlamıştır. Bu misyon günümüzde de geçerlidir. Buna örnek olarak Tahran’da yer alan “Niavaran Saray Kompleksi” verilebilir. Nitekim 1979 İran/İslam Devrimi sonrasında kurulan yönetim, kraliyet ailesinin sosyal yaşantısının sergilenerek toplum tarafından bilinmesini ve böylelikle devrim ilkelerinin kabul görmesini hedeflemiştir.

Günümüz anlamda müzelerde eğitim anlayışı ilk olarak Amerika’da başlamış, daha sonra Avrupa’ya geçmiş ve özellikle İngiltere ve Almanya’da yaygınlaşarak, daha sonraları “müzecilik” ve “müze pedagojisi”nin gerekliliği ortaya çıkmıştır (Buyurgan ve Mercin, 2005’ten akt. Işık, 2016). 20. yüzyılın başlarından itibaren ise birçok ülkede müzelerin eğitimsel işlevinin önemi giderek artmıştır (Singh, 2004).

Müze ve tarihi mekânlara yönelik alanyazın incelendiğinde doğrudan çalışmalar yer aldığı gibi sınıf ve okul dışı öğrenme ortamları kapsamında alınan dolaylı çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda sınıf veya okul dışı öğretim mekânlarının her eğitim kademesinde yer alan öğrencilere bir takım yararlar sağlayacağı (Ata 2002, Güleç & Alkış 2003, Alkış & Oğuzoğlu 2005, Safran ve Ata 2006, Çulha 2006, Yeşilbursa & Gökçaya 2009, Yeşilbursa 2008, Filiz 2010, Yılmaz & Şeker 2011, Taşdemir, Kuş & Kartal 2012, Çengelci 2013, Meydan &

Akkuş 2014, Çepni & Aydın 2015, Karadeniz & Okvuran 2014, Öner 2015, Avcı & Öner 2015, Kırıkçı & Yılmaz 2017, Topçu 2017, Avcı-Akçalı 2017, Üztemur, Dinç & Acun 2018, Üztemur, Dinç & Acun 2019, Öner & Öztürk 2019, Öner, Uyar & Öner 2019) ifade edilmiştir. Müze ve tarihi mekânlar sınıfta kazandırılması zor olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmada etkili olmaktadır (Kale 2011, Demircioğlu 2014). Ancak yukarıda belirtilen çalışmaların içerisinde Taşdemir, Kuş ve Kartal (2012) okul dışı öğrenme ortamları olarak müze ve bilim merkezlerinin değerler eğitiminde kullanılmasının önemine; Meydan ve Akkuş (2014) ise müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemine dikkat çekmiştir. Bilgiye ulaşmanın geçmişe göre daha kolay olduğu günümüzde bireylerin çeşitli değer ve becerilere sahip olması giderek önem kazanmaktadır. Bu durumdan etkilenen başlıca kurumların başında okullar gelmektedir. Bu noktada müze ve tarihi mekânlar da öğrencilerin okulda kazanması güç olan bazı bilgi, değer, tutum ve becerileri edinebilmesine yardımcı olan başlıca mekânlardandır. Müze ve tarihi mekânlar sahip olduğu içeriğe, tarihsel öneme ve yapısal özelliklere göre değişmekle birlikte estetik, kültürel mirasa saygı, özgürlük, bağımsızlık, bilimsellik, duyarlılık gibi birçok değerın kazandırılmasına yardımcı olabilmektedir. Değerlere ek olarak müze ve tarihi mekânlar beceri kazandırmada da etkili yerlerdir. Müze ve Kütüphane Hizmetleri Enstitüsü'ne (The Institute of Museum and Library Services – IMLS) göre müzeler 21. yüzyılda vatandaşların ihtiyaç duydukları bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, küresel farkındalık gibi becerileri kazandırmada önemli olduğunu belirtmektedir (IMLS 2019). Alanyazın incelendiğinde müze ve tarihi mekânlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha çok akademik başarıya odaklandığı, değer veya beceri öğretimini temel alan araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma kapsamında, aynı zamanda bir tarihi mekân da olan, Kayseri Lisesi Millî Mücadele Müzesi'ne yönelik bir inceleme gezisi düzenlenmiş bu gezi öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının görüşleri çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Bu açıdan araştırma müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazanımını ele alan ilk çalışmalardan biri olması bakımından önem ifade etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının müze ve tarihi mekânlarda değer ve becerilerin kazandırılmasına ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma deseni çerçevesinde planlanmıştır. Merriam (2013) nitel araştırmayı temel nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü teori, etnografi, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırma şeklinde altı yaklaşım olarak ele almış ve tanımlamıştır. Bu çalışmada da Merriam'ın (2013) nitel araştırma yaklaşımlarından biri olarak tanımladığı temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Temel nitel araştırmada veriler, görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemeleri yoluyla insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek ve bu anlamları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada kullanılan ölçüt ise Özel Öğretim Yöntemleri I dersini almış olmaktır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların müze kapsamında ele alınacak değer, beceri, yöntem ve teknikleri ifade edebilmesi için öncelikle bu kavramlara ilişkin bilgilerinin olması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

Tablo 1

Cinsiyete İlişkin Bilgiler

| Cinsiyet | n |
|---|-----------|
| Ziyaret Öncesinde (Görüş Formu) | |
| Kız | 18 |
| Erkek | 26 |
| | 44 |
| Ziyaret Sonrasında (Görüş Formu) | |
| Kız | 10 |
| Erkek | 17 |
| | 27 |
| Ziyaret Sonrasında (Görüşme) | |
| Kız | 9 |
| | 17 |

Erkek

8

Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin bilgiler ziyaret öncesinde bir, ziyaret sonrasında ise iki olmak üzere üç farklı şekilde verilmiştir. Ziyaret öncesinde 18’i Kız, 26’sı Erkek olmak üzere 44; ziyaret sonrasında ise müze ziyaretine katılan 10’u Kız, 17’si Erkek olmak üzere 27; son olarak müze ziyaretine katılanlar arasından gönüllü olarak seçilen 9’u Kız 8’i Erkek 17 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Müze, Araştırma Ortamı’na Gitme ve Müze Karta Sahip Olma Durumları

| Son 1 yıl içerisinde müzeye gittiniz mi? | n |
|--|-----------|
| Evet | 22 |
| Hayır | 22 |
| Müze kartınız var mı? | |
| Evet | 6 |
| Hayır | 38 |
| Kayseri Lisesi Millî Mücadele Müzesine daha önce gittiniz mi? | |
| Evet | 2 |
| Hayır | 42 |
| Toplam | 44 |

Son bir yıl içerisinde öğretmen adaylarının müze ve örenyerlerine gitme durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Bu bilgilere göre son 1 yılda 44 öğretmen adayının 22’si müze ve ören yerlerine giderken diğer 22’si ise bu süre zarfı içinde müze ve örenyerlerine gitmemiştir. Katılımcıların branşı dikkate alındığında sıklıkla müze ve örenyerlerini ziyaret etmesi beklenmektedir.

Yine Tablo 2’ye göre çalışma grubunun yalnızca 6’sı Müze Kartı’na sahip iken 38’inin Müze Kartı bulunmamaktadır. Kayseri’de müze kartı satış noktasının olmaması (geçici kart hariç), müze karta sahip olma durumunu etkileyebileceği varsayımına karşın, Kayseri’deki birçok müze ve ören yerlerine girişte geçerli olması, Müze Kart’a en yakın satış noktasının Kapadokya’da olması ve öğrencilerin birçoğunun farklı illerden geldikleri göz önünde bulundurulursa 44 katılımcıdan yalnız 6’sının Müze Kart’a sahip olması çalışma grubu için yetersiz bir durum olarak ifade edilebilir. Son olarak katılımcıların yalnızca 2’si daha önce Millî Mücadele Müzesi’ne giderken, 42’si daha önce Millî Mücadele Müzesi’ne gitmemiştir. Çalışma grubunun daha önce bu müzeye gitmemelerinin nedeni ise müzenin Mayıs 2016’da ziyarete açılması, bu çalışma kapsamında ise ziyaretin Kasım 2016’da gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma Ortamı

Araştırmada incelemede bulunulan müze, ayrıca bir tarihi mekân özelliği de gösteren, ülkemiz müzelerine 2016 yılında katılan, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Kayseri Büyükşehir Belediyesi arasında yapılan protokol ile ziyarete açılan Kayseri Lisesi Millî Mücadele Müzesi'dir¹. 1903-1916 yılları arasında II. Abdülhamit döneminde inşa edilen, halk arasında Taş Mektep olarak da bilinen, Kayseri Lisesi/Sultanisi günümüze kadar asli görevini yerine getirerek 02.05.2016 tarihinde müze haline getirilmiştir. Müze yapısının tarihi önemi başta Kurtuluş Savaşı'nda şehit düşen öğrencilerinden ve birçok devlet adamı, şair, sanatçı ve bilim adamını yetiştirmesinden kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada elde edilen verilerin toplanmasında nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme ile görüş formu kullanılmıştır. Görüş formu, çalışmanın iki aşamasında kullanılmıştır. İlk aşamada öğretmen adaylarının konuyla ilgili mevcut algıları ve görüşlerini tespit etmek, ikinci aşamada ise müzede gerçekleştirilen inceleme sonrası tüm katılımcıların müze gezisi ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formundan ise müze gezisine katılan katılımcılardan daha ayrıntılı bilgiler elde etmek amacıyla odak grup görüşmelerinde yararlanılmıştır. Odak grup görüşmeleri 3-4 kişilik gruplarla gerçekleştirilmiştir. Müze öncesinde öğretmen adaylarının müzelerde değerler öğretimine ilişkin mevcut algı ve görüşlerini tespit etmek için 3, müze gezisi süresince öğretmen adaylarının müzelerde değer ve beceri kazanımına ilişkin 3; son olarak odak grup görüşmelerinde ise müzede gerçekleştirilen etkinliklere ve müzede değerlere ilişkin 9 soru yöneltilmiştir. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla farklı veri toplama araçlarından yararlanılmış, görüş ve görüşme formu soruları bir alan uzmanı tarafından incelenmesi sağlanmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Müze ziyareti süresince öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen 6 etkinliğe ilişkin bilgiler şöyledir:

- Mekânı Tanıyoruz: Öğretmen adaylarından müze bahçesinde toplanarak mekânın her cephesini dolaşarak yapının fiziksel ve sosyo-kültürel özellikleri ile içeriği hakkında

¹ Müze hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.millimucadelemuzesi.com/>

tahminde bulunmaları istenmekte ve mekâna ilişkin tartışmalarla müze hakkında bilgi verilmektedir.

- **Elim, Kulağım Sende: Anlat!:** Öğretmen adaylarının ikiye bölünmüş gruplar halinde birinin gözlerinin kapalı, diğerinin ise açık bir şekilde birbirlerinin koluna girerek, gözü açık olan kişinin, gözü kapalı olan arkadaşına müzeyi gezdirerek anlatmasının istendiği bir etkinliktir.
- **Drama:** Bu etkinlikte 24 Temmuz 1921 tarihinde TBMM’de gündeme gelen meclisin Kayseri’ye taşınması üzerine tartışmalar ve ondan sonraki müzede canlandırılması etkinliğidir.
- **Objeye Bulma ve Yerleştirme:** Bir etkinlik yaprağında müzede sergilenen bazı objelere yer verilmiştir. Öğretmen adayları bu objeleri müze içerisinde bularak yine çalışma yaprağında yer alan müze krokisi üzerinde belirttikleri etkinliktir.
- **Fotoğraf Karesi:** Öğretmen adaylarından müzede milli mücadele dönemi fotoğraflarından birini seçerek fotoğraf içinde yer alan bir karakteri kendi yerine koyarak seçtikleri karakterin duygu ve düşüncelerini birkaç dakikalığına anlattıkları etkinliktir.
- **Gazete Haberi:** Öğretmen adaylarından 1921 yılında Kayseri’de bir gazeteci olduklarını ve müzede yer alan herhangi bir milli mücadele fotoğrafını kendilerinin çektiklerini hayal etmeleri istenir. Daha sonra o fotoğrafa ilişkin günlük bir gazetede yayınlanmak üzere bir haber yazmalarının istendiği etkinliktir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan görüş ve görüşme formlarından elde edilen veriler Nvivo 11 programında yazıya aktarılarak nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010: 336). Betimsel analiz sonucunda oluşan kategoriler frekans (f) değerleri ile doğrudan alıntılarla birlikte yorumlanarak verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular 3 aşamada verilmiştir. Birinci aşamada öğretmen adaylarının müze gezisi öncesi mevcut algı ve görüşleri, ikinci aşamada müze gezisi sonrası öğretmen adaylarının müzede gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüş ve düşünceleri, son aşamada ise odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde frekans (f) değerleriyle ve doğrudan alıntılarla birlikte verilmiştir.

Katılımcıların Müze/Tarihi Mekân Ziyareti Öncesi Sosyal Bilgilerde Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın veri toplama sürecinin ilk aşamasında 18'i Kız 26'sı Erkek toplamda 44 katılımcının sosyal bilgilerde öğretilmesi gerektiğini düşündükleri başlıca değerlere, değerler eğitimi kapsamında kullanabilecekleri öğretim yöntem-tekniklere ve son olarak tarihi mekânlarda nasıl bir değer öğretimi gerçekleştirilebileceğine ilişkin düşüncelerinin yer aldığı bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgilerde Kazandırılması Düşünülen Temel Değerler

| Öğretilmesi düşünülen temel değerler | f | Öğretilmesi düşünülen temel değerler | f |
|---|---------------|---|------------|
| Vatanseverlik | 32 | Yardımseverlik | 3 |
| Dürüstlük | 15 | Özgürlük | 3 |
| Saygı | 12 | Bağımsızlık | 3 |
| Sorumluluk | 10 | Demokratik olma | 3 |
| Adil olma | 9 | Duyarlılık | 2 |
| Sevgi | 8 | Temizlik | 2 |
| Çalışkanlık | 6 | Merhametli olma | 2 |
| Hoşgörü | 5 | Aile birliğine önem verme | 1 |
| Dayanışma | 5 | Barışçıl | 1 |
| Ahlaklı olma | 5 | | |
| | Toplam | | 128 |

Tablo 3'te belirtildiği üzere katılımcıların önemli bir kısmı sosyal bilgilerde kazandırılması gereken başlıca değerleri vatanseverlik, dürüstlük, saygı, sorumluluk, adil olma ve sevgi değerleri olarak ifade etmişlerdir. Vatanseverlik (f: 32) değerinin öğretilmesi gereken değerlerin başında yer almasının nedeni ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) içeriğinden ve çalışmanın 15 Temmuz darbe teşebbüsünden birkaç ay sonra 2016-2017 akademik yılı güz döneminde yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4

Sosyal Bilgilerde Değer Eğitimi Kapsamında Hangi Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Kullanılabileceğine İlişkin Bulgular

| Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler | f | Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler | f |
|---|----------|---|-----------|
| Örnek Olay | 20 | Gösteri | 2 |
| Gezi-Gözlem | 18 | Rol Oynama | 2 |
| Drama | 9 | Altı Şapka Tekniği | 1 |
| Edebi Ürünler (Hikâye, Anı vb.) | 4 | Model Olma | 1 |
| İstasyon Tekniği | 4 | Problem Çözme | 1 |
| Proje | 3 | Röportaj | 1 |
| Tiyatro | 3 | Soru-Cevap | 1 |
| Grup Çalışması | 3 | Tartışma | 1 |
| Empati | 3 | Telkin | 1 |
| | | Toplam | 78 |

Tablo 4'e göre sosyal bilgiler dersinde değerler öğretimi kapsamında kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen adaylarının 20'si Örnek Olay, 18'i Gezi-Gözlem ve 9'unun ise Drama tekniğinin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 44 katılımcının 78 görüş belirtmesi öğretmen adaylarının değerler öğretimi kapsamında kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince bilmediklerini göstermektedir.

Tablo 5

Müze ve Tarihi Mekânlarda Nasıl Bir Değer Eğitimi Gerçekleştirilebileceğine İlişkin Bulgular

| Nasıl gerçekleştirilebilir? | f |
|--|-----------|
| Müze ve tarihi mekânları bir rehber eşliğinde gezdirerek | 24 |
| Geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısı kurmasını sağlayarak | 6 |
| Drama yaptırılarak | 3 |
| Empati yapmalarını sağlayarak | 2 |
| Sinevizyon gösterimi yaptırılarak | 1 |
| Tartışma ortamı oluşturarak | 1 |
| Bilmiyorum | 13 |
| Toplam | 50 |

Ziyaret öncesi katılımcılara yöneltilen son soru ise müze ve tarihi mekânlarda nasıl bir değerler eğitimi gerçekleştirilebileceğine ilişkin sorudur. Bu kapsamda öğretmen adayları müze ve tarihi mekânlarda değer eğitiminin müze ve tarihi mekânları bir rehber eşliğinde gezdirmek (f: 24) ve Geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısı kurmasını sağlamasını sağlayarak (f: 6) yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğu müze ve tarihi mekânlarda yapılabilecek bir değer eğitimi uygulamasının daha çok klasik bir müze gezisini kapsayacağını düşünmektedirler.

Öğretmen Adaylarının Müze/Tarihi Mekân Ziyareti Sonrası Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci aşamasında, müze ziyaretine katılan 27 öğretmen adayının ziyaret sonrasında müzede gerçekleştirilen etkinliklere ve bu etkinliklerde yer verilen değer ve becerilere ilişkin görüşlerini almak amacıyla kullanılan görüş formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6

Müzedeki Etkinliklerde Yer Verildiği Düşünülen Değerler

| Yer verildiği düşünülen değerler | f | Yer verildiği düşünülen değerler | f |
|----------------------------------|---------------|----------------------------------|------------|
| Vatanseverlik | 19 | Estetik | 3 |
| Dayanışma | 14 | Duyarlılık | 3 |
| Sorumluluk | 13 | Hoşgörü | 2 |
| Saygı | 9 | Dürüstlük | 2 |
| Yardımselik | 8 | Sevgi | 2 |
| Bağımsızlık | 8 | Barış | 2 |
| Özgürlük | 7 | Tarihi eserleri koruma | 1 |
| Çalışkanlık | 4 | Temizlik | 1 |
| Bilimsellik | 4 | Aile birliğine önem verme | 1 |
| | Toplam | | 103 |

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının müzede gerçekleştirilen etkinliklerde yer verildiğini düşündükleri değerlerin sırasıyla vatanseverlik, dayanışma, sorumluluk, saygı, yardımselik, bağımsızlık ve özgürlük olduğu görülmektedir. Vatanseverlik değerinin öğretmen adaylarınca daha çok ifade edilmesinin nedeni ise müzenin millî mücadele temasına sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 7

Müzedeki Etkinliklerde Yer Verildiği Düşünülen Beceriler

| Yer Verildiği Düşünülen Beceriler | f | Yer Verildiği Düşünülen Beceriler | f |
|--|---------------|-----------------------------------|------------|
| Tarihsel empati | 15 | Araştırma | 7 |
| Gözlem | 14 | Değişim ve sürekliliği algılama | 4 |
| Mekânı algılama | 13 | Eleştirel düşünme | 4 |
| Zaman ve kronolojiyi algılama | 12 | Problem çözme | 4 |
| Sosyal katılım | 11 | Girişimcilik | 4 |
| İletişim | 10 | Karar verme | 2 |
| Yaratıcı düşünme | 10 | Bilgi teknolojilerini kullanma | 2 |
| Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma | 7 | Araştırma | 7 |
| | Toplam | | 119 |

Yukarıda yer alan Tablo 7’de ise öğretmen adaylarının müze etkinliklerinde yer verildiğini düşündükleri beceriler sıralanmıştır. Buna göre katılımcılara göre etkinliklerde yer verilen beceriler sırasıyla tarihsel empati, mekân algılama, gözlem, zaman ve kronolojiyi algılama, sosyal katılım, iletişim, yaratıcı düşünme ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile araştırma becerileridir. Çalışma grubunun müze incelemesi sonrasında etkinliklerde yer verildiğini düşündükleri becerilerin başında tarihsel empati (f: 15) gelmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının müzedeki görseller, yapılan canlandırma ve drama etkinlikleriyle o dönemde yaşayan kişilerle duygudaşlık kurabilmelerine olanak sağlanmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 8

En Beğenilen Müze Etkinlikleri

| En beğenilen müze etkinlikleri | f |
|---------------------------------------|-----------|
| Drama | 16 |
| Obje Bulma ve Yerleştirme | 14 |
| Elim, Kulağım Sende: Anlat! | 7 |
| Canlandırma | 7 |
| Gazete Haberi | 1 |
| Toplam | 45 |

Tablo 8’de ise müze ziyaretine katılan öğretmen adaylarının müze eğitimi süresince en beğendikleri etkinliklere ilişkin ifadelerine bakıldığında öğretmen adaylarının en fazla beğendikleri etkinlikler müzede yapılan drama (f: 16) ve obje bulma ve yerleştirme (f: 14) etkinliğidir. Katılımcıların beğendikleri etkinliklere ilişkin düşünceleri çalışmanın üçüncü veri toplama süreci olan odak grup görüşmelerine ilişkin bulgularda yer almaktadır.

Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın veri toplama sürecinin son aşamasında müze ziyaretine katılan 9’u Kız 8’i Erkek toplamda 17 öğretmen adayıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcılara yöneltilen ilk soru “Öğrenim hayatınız boyunca bir ders kapsamında müze/tarihi mekân ziyaretinde buldunuz mu?” sorusudur. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Katılımcıların Öğrenim Yaşantılarında Müze ve Tarihi Mekânlarda Ders Yapma Durumları

| Daha önce müze ve tarihi mekânlarda ders yapma durumları | f |
|---|----------|
|---|----------|

| | |
|---------------|-----------|
| Evet | 11 |
| Hayır | 6 |
| Toplam | 17 |

Tablo 9'a göre 17 öğretmen adayının 11'i daha önceki öğrenim yaşantısında müze ziyaretleri gerçekleştirmişken diğer 6'sı ise gerçekleştirilmemiştir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Daha önce müzede ders yaptıklarını ifade eden Hüseyin "Müze gezisi yapmıştık ama bu tarz bir gezi hiç yapmamıştık. Atatürk evi olsun Arkeoloji müzesi olsun ilkokulda hocamız bizi götürmüştü, müzeye giriyorduk öğretmen tanıtıyordu bunlar şurdan gelmiş şöyle gelmiş diye. Bakın diyordu biz bakıyorduk geçiyorduk." şeklinde yaptıkları müze ziyareti sürecini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci soru ise "Müze ziyareti öncesinde değerler öğretiminde tarihi mekânların ve müzelerin kullanılabileceğini düşünüyormuydunuz?" sorusudur. Bu soruya öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Daha Önce Müzelerde Değerler Öğretimi Yapılabileceğine Dair İnançları

| Daha önce müzelerde değerler öğretimi yapılabiliğine yönelik inançlar | f |
|--|-----------|
| Evet | 2 |
| Hayır | 12 |
| Kısmen | 3 |
| Toplam | 17 |

Tablo 10'a göre katılımcıların önemli bir kısmı gerçekleştirilen bu ziyaret öncesinde müze ve tarihi mekanlarda ziyaret yapılabileceğini düşünmedikleri görülmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Serpil, "Benim düşüncem evet öğrenciler toplanır işte birlikte bir etkinlik çerçevesinde gezdirilir tanıtılır oralar şeklinde düşünüyordum ama bu şekilde derse adapte edilip öğrencilere farklı değerlerin verildiği bu kapsamda bir etkinlik olacağı aklıma gelmemişti"; Hüseyin ise "Sadece vatanseverlik değeri kazandırılabilir daha ne kazandırılabilir ki diye düşünüyordum. Bu dersten sonra değişti." derken Mansur ise "Evet, düşünüyordum ancak bu kadar verimli olacağını sanmıyordum." demiştir. Arzu da "Daha önce hiç aklıma gelmemişti sadece müzeye gidip oradaki malzemeleri görüp ayrılacağımız sanıyordum." demiştir.

Görüşmede yer alan bir diğer soru ise “Müzedeki hangi değerlerin hangi etkinliklerle verildiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Hangi Etkinlikte Hangi Değerleri Gözlemlediklerine İlişkin Bulgular

| Değerler | Etkinliklerde Değerler (f) | | | | | | | Toplam |
|----------------------------|----------------------------|-----------------|---------------|-----------------------------|------------------|-----------------------------|----------------------|------------|
| | Drama | Fotoğraf Karesi | Gazete Haberi | Elim, Kulağım Sende, Anlat! | Mekânı Tanıyoruz | Objeye Bulma ve Yerleştirme | Genel Ziyaret Süreci | |
| Adil olma | 1 | | 1 | | | | 2 | 4 |
| Aile birliğine önem verme | | 1 | | | | | 1 | 2 |
| Bağımsızlık | 5 | 4 | 3 | | | | 3 | 15 |
| Barış | | | 1 | | | | 1 | 2 |
| Bilimsellik | | | 3 | | | 2 | | 5 |
| Çalışkanlık | | 1 | | | | 5 | 1 | 7 |
| Dayanışma | | 4 | | 7 | | 6 | 1 | 18 |
| Duyarlılık | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 4 |
| Dürüstlük | | | | 4 | | | 1 | 5 |
| Estetik | 1 | | | | 1 | 1 | | 3 |
| Güven | | | | 1 | | | | 1 |
| Hoşgörü | | | | | | | 2 | 2 |
| Özgürlük | 2 | | | | | | 2 | 4 |
| Sağlıklı olmaya önem verme | | | | 1 | | | | 1 |
| Saygı | 1 | | | | | | 2 | 3 |
| Sevgi | 1 | | | | | | 1 | 2 |
| Sorumluluk | 2 | 2 | 2 | 5 | | 1 | 2 | 14 |
| Vatanseverlik | 9 | 4 | 1 | | | | 3 | 17 |
| Yardımsızlık | | 1 | 1 | 2 | | | 1 | 5 |
| Toplam | 22 | 18 | 13 | 21 | 2 | 15 | 23 | 114 |

Tablo 11’e göre öğretmen adaylarının müzede gerçekleştirilen etkinliklerde en fazla sırasıyla dayanışma (f: 18), vatanseverlik (f: 17), bağımsızlık (f: 15) ve sorumluluk (f: 15) değerlerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Yine tablodan hareketle en fazla değer içeren etkinlikler Drama (f: 22), Elim, Kulağım Sende, Anlat! (f: 21) ve Fotoğraf Karesi (f: 18) etkinlikleridir. Bu etkinliklere ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Fatma Fotoğraf Karesi etkinliği ile ilgili olarak “Yaptığımız bir dakikalık canlandırmalarda tüm sınıf vatan uğruna birçok şeyi göze alabilecek bir etkinlik seçmişti orda vatanseverlik ve

bağımsızlık değerlerini kazandım. Onun haricinde fotoğraflarda kurtuluş savaşında insanların herşeylerini ortaya koyarak dayanışma göstererek o savaşı kazandıklarını gördük.” demiştir. Hüseyin de etkinliklere ilişkin;

“Sağlıklı olmaya önem verme dışında hemen hemen bütün değerler vardı ağırlıklı olarak ilk girişte gözü kapalı etkinlikte arkadaşımı gerçek bir kör olarak düşündüm ve yardım ettiğimi ve ona anlatmak için bir sorumluluk duydum. Ona yalan söylemeyerek müzede olanları söyledim dürüst davrandığımı söyleyebilirim. Obje bulmada ise arkadaşlarımızla dayanışma içinde olduk birlikte aradık, çalıştık bulmak için.” şeklinde etkinliklerdeki değerleri ifade etmiştir.

Görüşmede yer alan bir diğer soru ise “Müzede en beğendiğiniz etkinlikler hangileridir? Neden?” sorusudur. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Müze Ziyareti Süresince Beğendikleri Etkinlikler

| Müzede beğenilen etkinlikler | f |
|-------------------------------------|-----------|
| Obje Bulma ve Yerleştirme | 7 |
| Drama | 6 |
| Elim, Kulağım Sende Anlat! | 6 |
| Fotoğraf Karesi | 4 |
| Gazete Haberi | 2 |
| Mekânı İnceliyoruz! | 1 |
| Toplam | 26 |

Tablo 12’de belirtildiği üzere öğretmen adaylarının müze ziyareti süresince en beğendikleri etkinliklerin başında Obje bulma ve yerleştirme, Drama ve Elim, kulağım sende anlat! etkinlikleri gelmektedir. Bu bulgular çalışmanın ikinci veri toplama aşamasında 27 öğretmen adayının da (bkz. Tablo 8) en beğendikleri etkinliklerin başında gelmektedir. Bu açıdan gerek görüş formu gerek görüşmelerden elde edilen bulgular kendi içerisinde tutarlık göstermektedir. Beğenilen etkinliklere ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Obje Bulma ve yerleştirme etkinliğine ilişkin Serpil “Obje bulma en beğendiğim etkinlikler arasında. Orada öğrenci daha çok işin içerisine giriyor hırs yapıyor ya da bulurken öğreniyor. Dikkat olan şeylere karşı daha hevesim olduğu için o etkinliği daha çok sevdim.” ; Mehmet ise “Binanın krokisinin olduğu etkinlikte resimler binanın hangi odasında olan etkinliği çok beğendim.” demiştir.

Drama etkinliğine ilişkin Mansur “Drama etkinliği benim için çok farklıydı. Meclisin Kayseri’ye taşınması kısmı çok güzeldi.” demiş, Murat-2 ise “Ben yüzbaşı Tefvik’i oynadığım için onu beğenmişim. Öğrenciler geleceklelerini bir kenara bırakıp cepheye gidiyorlar vatan için bu yüzden bu etkinlik çok etkileyiciydi.” demiştir.

Elim, kulağım sende anlat etkinliğine ilişkin Hüseyin “En çok beğendiğim etkinlik gözümüz kapalı şekilde arkadaşımızı gezdirdiğimiz etkinlikti, normalde obje ararken her ne kadar dikkatli olsak da arkadaşımızı gezdirirken daha dikkatli olduk daha önce dediğim gibi bir sorumluluk hissettik.” demiştir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer soru da “Yapılan müze ziyareti süresince neler hissettiniz?” sorusudur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

Katılımcıların Müze Ziyareti Süresince Hissettikleri Duygular

| Müzedede hissedilen duygular | f |
|-------------------------------------|-----------|
| Tarihsel empati | 13 |
| Merak | 5 |
| Gurur duyma | 4 |
| Üzüntü/Hüzün | 4 |
| Vatan sevgisi | 2 |
| Heyecan | 2 |
| Minnettarlık | 1 |
| Mutluluk | 1 |
| Toplam | 32 |

Müze ziyareti süresince katılımcıların içinde oldukları duygular incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla Tarihsel empati (f: 13) kurdukları belirlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında müzenin içeriğinin etkili olmasının yanı sıra drama etkinliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Tarihsel empati dışında katılımcılar ziyaret süresince merak, gurur, üzüntü, vatan sevgisi, heyecan, minnettarlık ve mutluluk duygusu gibi birden fazla duygu içerisine girdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ziyaret süresinde içinde oldukları duygusal durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Mustafa, “Başta çok isteksiz olarak geldik ancak geldiğimizde daha içeri girmeden yaptığımız açıklamalar olsun sorduğunuz sorular olsun bizde merak uyandırdı. Daha sonra içeri girdik gözümüzü kapattık yanımızdaki diğer arkadaşımız bize anlattı bu da bizde merak

uyandırdı çok kalıcı oldu.”; Hüseyin, “Özellikle binanın tarihi olması, o okulda bizden daha küçük yaştaki çocukların gidip şehit olmasını düşündüğümüz zaman ilk girişte hem gurur hem de üzüntü vardı...”; Fatma, “Orada hissettiklerimiz bence kelimeye dökülebilecek tarzda hisler değil, sonuçta orda bizim ecdadımızın ne zorluklar içerisinde nelere göğüs gerdiğini nasıl bir zafer kazandığını, bir mücadeleye girdiğini gördük. Bu tabi en başta insana gurur veriyor, insan seviniyor böyle güzel bir tarihi olduğu ve başarılarla dolu bir tarihi olduğu için, her şeyden önce sevgi, saygı ve hoşgörünün de içerisinde yer alan bir tarihimiz olduğu için, mutlu oluyor güzel şeyler hissediyor.”; Murat-2 ise “O zamanlara gittik sanki daha sonra içeri girince savaş aletler vs. ve bilgileri görünce empati yaptık. Zamanın şartlarını göz önüne alıp bugün neler yapabiliriz düşündük vatana bir şeyler yapma ihtiyacı arttı. Hem gurur duydum hem de çok üzüldüm.” demiştir.

Görüşmelerde yer alan bir başka soru ise “Yapılan müze etkinlikleri müzelere bakış açınızda herhangi bir değişiklik meydana getirdi mi? Nasıl?” sorusudur. Tablo 14’te bu soruya ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların Müze Ziyareti Sonrasında Müzelere İlişkin Bakış Açıları

| Müzelere bakış açısı | n |
|-----------------------------|-----------|
| Değişti – Olumlu | 15 |
| Değişmedi | 2 |
| Toplam | 17 |

Tablo 14’e göre gerçekleştirilen müze ziyareti sonrasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun müzelere bakış açılarının olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bu değişime ilişkin Serpil, “Öncesinde müze gezilerinde öğrencilerin görerek dinleyerek bir kalıcı öğrenme sağlayacağını düşünüyordum. Ama biz müzeye gittiğimizde siz direkt bilgi vermediniz sorular ve etkinlikler yoluyla oranın havasını teneffüs ettik. Bilgileri biz kendimiz bulduk aldık, kendimiz gördük kendimiz öğrendik, dokunduk... ..o yüzden önemli bir değişme oldu kendimde.” demiştir. Hüseyin ise “Öncesinde toplu halde yapılacak bir müze gezisinin çok faydalı olacağını düşünmüyordum ne öğrenilebilir ki toplu olarak gidilerek diyordum ancak 3-5 kişi ile olur diyordum. Ancak 25-30 kişi ile de yine de baya şey öğrenilebiliyormuş öğrenmiş oldum.” demiştir. Zeynep’te “Uygulamalı olarak değer beceri nasıl verilir bunları öğrendim. Normalde gezip gelirken bu etkinlikle müzede neler yapılacağını öğrenmiş olduk bu şekilde ilk kez müzede ders yaptık.” demiştir.

Mehmet ise “Bu müzeye sabah 10 da girdik öğlen 13’de çıktık burada samimi olarak dile getirebilirim ki zaman nasıl geçti anlamadık. Benim şu ana kadar bir en iyi öğrendiğim etkinlikti diyebilirim. Keşke bunları 1.sınıftan itibaren yapmış olsaydık.” demiştir. Mustafa da “Biz içeri girdikten sonra bir grup daha içeri girdi ve bazı tanıtımlar yaptırdı ve geziyi bitirdi. Biz onlardan farklı olarak birçok etkinlik yaptık. Müze eğitiminde bence burada düz anlatım ve yaparak yaşayarak yapılanın ne kadar farklı olduğunu gördük...” şeklinde kendinde yaşanan değişimi ifade etmiştir.

Görüşme formunda yer alan diğer bir soru da “Meslek hayatınızda müzelerden yararlanmayı düşünüyorsunuz musunuz?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15

Katılımcıların Mesleki Yaşamlarında Müzelerden Yararlanma İstekleri

| Müzelerden derslerde yararlanma isteği | f |
|---|-----------|
| Evet | 16 |
| Kısmen | 1 |
| Toplam | 17 |

Tablo 15’e göre 17 katılımcıdan 16’sı mesleki yaşamlarında müze ve tarihi mekanlardan yararlanmayı düşündüklerini ifade etmiştir. Buna ilişkin Yasemin “Yararlanacağım, öncelikle konuya paralel olarak kullanmak gerekir imkân dâhilinde. Konunun ilerleyişine göre her konuda götürebilirim.”; Mehmet ise “Ben gördüğümü unutmuyorum... ..Derse katılımı artıracığı gibi eğitime de katkısı olacağını düşünüyorum. Bu yüzden götürmeyi düşünüyorum.”; Mustafa da “...Burada müzede değer eğitimi nasıl verilir öğrenmiş olduk. Öğretmen olduğumuzda öğrencilerimize bizde bu sayede yaparak yaşayarak öğretmiş olacağız. Derse ilgi çekme noktasında yararlı oldu normalde gelmiyorduk ancak bu kadar eğlenceli ve verimli olacağını tahmin etmiyorduk.” şeklinde meslek yaşamlarında müze ve tarihi mekânlardan yararlanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın Mansur ise “Atandığımız yere göre değişir o yörede hangi koşullar var ona göre hareket ederiz.” demiştir.

Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen bir diğer soru ise “Sizce her müze ve tarihi mekânda değer öğretimi gerçekleştirilebilir mi?” sorusudur. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarından edinilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Her Müze Ve Tarihi Mekânda Değer Öğretimi Gerçekleştirilebilirliğine İlişkin Düşünceleri

| Her müze ve tarihi mekânda değer öğretimi | f |
|---|-----------|
| Evet | 14 |
| Hayır | 3 |
| Toplam | 17 |

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere müze ziyaretine katılan 17 öğretmen adayının 14'ü her müze ve tarihi mekânda değer öğretimi gerçekleştirilebileceğini düşünmektedir. Daha önce verilen Tablo 10'da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (n: 12) ziyaret öncesinde müze ve tarihi mekanlarda değer öğretimi gerçekleştirilebileceğini düşünmedikleri dikkate alındığında elde edilen bu bulgu önem kazanmaktadır. Bu bulgulara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir. Bu konuda Serpil "Her şehirde bir Atatürk Müzesi/Evi var en azından o bile Atatürk dönemi konuları anlatılırken oralara götürülebilir."; Murat-2 ise "Her müzede yapamayız ama çoğu müzede yapabiliriz." demiştir.

Görüşmede yer alan son soru ise "Müzede yapılan etkinlikler ile müzede yapılabilecek değer ve beceri öğretimi kapsamında bir yeterlilik kazandığınızı düşünüyor musunuz?" şeklindedir. Buna ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Müze Ziyareti Sonrası Müzede Değer Ve Beceri Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlilikleri

| Yeterlilikler | f |
|---------------|-----------|
| Yeterli | 17 |
| Yetersiz | - |
| Toplam | 17 |

Tablo 17'de de belirtildiği üzere gerçekleştirilen müze ziyareti sonrası öğretmen adaylarının tamamı müzelerde gerçekleştirilecek değer ve beceri odaklı müze eğitimleri için yeterlik kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Konuya ilişkin Hüseyin "En azından bize bir örnek oldunuz yol açtınız belki çalışma kağıtlarını sizin kadar düzenli ve güzel hazırlayamayabiliriz ama birkaç denemeden sonra bizde artık güzel çalışma kağıtları hazırlayabilir ve süreyi daha iyi kullanabiliriz. Belki eklemeler yapıp daha değişik etkinlikler hazırlayabiliriz. En azından bu bizim için bir model oldu." demiştir. Merve de "Evet bir yeterlilik kazandım drama dâhil hepsi yapılabilir küçük yaş gruplarında özgüven aşılanmış olur." demiştir.

Sonuç

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırılmasına ilişkin düşünce ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada bulgulardan hareketle sonuçlar üç kategoride sırayla verilmiştir. Bu doğrultuda ziyaret öncesi görüş formundan, ziyaret sonrası görüş formundan ve son olarak ziyaret sonrası odak grup görüşmesinden elde edilen sonuçlar şeklinde sırayla verilmiş ve alanyazın ile karşılaştırılmıştır.

Ziyaret öncesi görüş formundan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde verilmesi gerektiğini düşündüğü temel değerlerin başında vatanseverlik, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve adil olma değerlerinin geldiği tespit edilmiştir. Vatanseverlik değerinin katılımcılar tarafından daha çok ifade edilmesinin nedeni ise 15 Temmuz darbe girişiminin olduğu ifade edilebilir. Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2013) da öğretmen ve veliler ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en önemli gördükleri değerlerin sırasıyla vatanseverlik, sorumluluk ve adil olma; velilerin ise en önemli gördükleri değerlerin dürüstlük, çalışkanlık ve saygı olduğunu tespit etmişlerdir. Balcı ve Yanpar Yelken (2014) de sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en önemli gördükleri değerleri sırasıyla adil olma, barış, dürüstlük ve saygı olarak tespit etmişlerdir. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) da sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öğrencilere öncelikli olarak kazandırılması gerektiğini düşündükleri değerlerin başında saygı, duyarlılık, sorumluluk ve vatanseverlik geldiğini tespit etmiştir. Farklı çalışma gruplarıyla yapılan çalışmalar araştırmamızda elde edilen bulgular önemli oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının değer eğitiminde örnek olay, gezi-gözlem, drama ve edebi ürünler gibi yöntem ve teknikleri kullanabileceklerini düşündükleridir. Yiğittir ve Öcal (2011) tarih öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin değer eğitiminde telkin, örnek olay ve edebi ürünler, belgesel/film, müze ve tarihi mekânları kullandıklarını tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının müze ve tarihi mekânlarda değer eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Nitekim öğretmen adayları müze ve tarihi mekânlarda rehber anlatımının değerlerin kazandırılmasında yeterli olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Öner, Uyar ve Öner'in (2019) müze uzmanlarıyla yaptıkları çalışmada müzelere gerçekleştirilen okul/sınıf ziyaretlerinin çoğunlukla düz anlatıma

dayalı sıradan bir müze gezisinden ibaret olduğuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Aktekin (2008) de müze uzmanlarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların tamamının mevcut müzelere yapılan okul ziyaretlerinin etkili ve verimli olmadığını ve öğrencilerin bu ziyaretlerden hiç bir şey öğrenmediklerini düşündüklerini tespit etmiştir. Bu çalışmalardan hareketle müze eğitiminde hizmet öncesi eğitimlerin önemli olduğu ve bu doğrultuda çalışmanın amacına ulaştığı ifade edilebilir.

Ziyaret sonrası elde edilen bulgulara göre yapılan etkinlik temelli müze ziyareti sonucu öğretmen adaylarının bu yolla başta vatanseverlik, dayanışma, sorumluluk, saygı, yardımseverlik, bağımsızlık, özgürlük olmak üzere çeşitli değerlerin kazandırılabilceğini düşündükleri belirlenmiştir. Taşdemir, Kuş ve Kartal (2012) eğitim fakültesi üçüncü sınıf sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarıyla müze ve bilim merkezinde gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların başta estetik ve kültürel mirasa duyarlık olmak üzere vatanseverlik, bilimsellik ve dayanışma gibi değerleri kazandıklarını tespit etmiştir. Meydan ve Akkuş'ta (2014) sınıf öğretmen adaylarıyla müzelere ziyaret gerçekleştirmişler ve müze sonrasında katılımcılarla yaptıkları görüşmelerde öğretmen adaylarının tarihi ve kültürel değerlere ilişkin farkındalık oluşturduklarını tespit etmiştir. Üztemur, Dinç ve Acun (2019) da ortaokul öğrencileriyle müze ve tarihi mekânlarda yapmış oldukları çalışmaları sonucunda öğrencilerin tarihsel ve kültürel değerlerin önemini kavradıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları müze ziyareti ile tarihsel empati, gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, sosyal katılım, iletişim, yaratıcı düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve araştırma gibi farklı becerilerin kazandırılabilceğini düşünmektedir. Avcı ve Öner (2015) de sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada bazı katılımcıların tarihi mekânlarda yapılan öğretimin öğrencilerin tarihsel empati, yaratıcı düşünme, gözlem ve problem çözme becerilerini kazanmasına yardımcı olacağını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Öner (2015) de çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularında okul dışı öğretimden yararlanılmasının öğrencilerin tarihsel empati, gözlem, analitik düşünme gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağını düşündüklerini tespit etmiştir.

Öğretmen adayları müze ziyareti süresince gerçekleştirilen etkinlikler içerisinde en beğendikleri etkinliklerin başında Drama ve Obje bulma ve yerleştirme etkinliğini beğendiklerini ifade etmişlerdir. Başbuğ ve Adıgüzel (2019) ilkökul dördüncü sınıf

öğrencileriyle müzede gerçekleştirdikleri yaratıcı drama çalışmalarının öğretmenin anlatımına dayalı çalışmalara göre öğrenci başarılarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun oluşmasında ise sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sürece etkin olarak katılımını ve süreçte kalmasını kolaylaştırmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Ziyaret sonrası odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının tamamı öğrenim hayatları boyunca müze ve tarihi mekânlarda etkinlik temelli ziyaretler gerçekleştirmedikleri tespit edilmiştir. Sadık Yılmaz ve Avcı (2018) da çalışmasında tarih öğretiminde tarihi mekânlardan yeterince yararlanılmamasının bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Böyle bir problemin oluşmasında ise gezi-gözlem etkinlikleri için süreçte yaşanan bürokratik engellerin önemli bir etken olarak nitelendirilebilir. Bu durumun aksine Öner (2015) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinde okul dışı etkinliklerden faydalandığını tespit etmiştir. Ancak bu noktada öğretmenlerin okul dışı etkinliklerden “nasıl” yararlandıkları önemli hale gelmektedir. Nitekim Aktekin (2008) ile Öner, Uyar ve Öner’in (2019) çalışmalarında müze uzmanlarının okul ziyaretlerinin etkinlik temelli geçmediğini, sıradan bir gezi şeklinde yapıldığını ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu durumda müzelere gerçekleştirilen ziyaretlerin etkili ve verimli bir niteliğe sahip olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adayları müze ziyareti öncesinde değer öğretimi kapsamında müze ve tarihi mekânların kullanabileceğine dair bir düşünceye sahip olmadıkları ancak müze ziyareti sonrasında katılımcıların çoğunun her müze ve tarihi mekânın değerler öğretiminde kullanılabilirliğini düşündükleri belirlenmiştir. Taşdemir, Kuş ve Kartal (2012), Meydan ve Akkuş (2014) ile Üztemur, Dinç ve Acun’un (2019) tarihi mekânlarda yapmış oldukları çalışmalar sonucunda da katılımcıların birtakım değerleri kazandıklarını ifade etmeleri bu mekânların değerler öğretimi kapsamında kullanılabilirliğinin farkında olduklarının bir göstergesi sayılabilir.

Öğretmen adaylarının gerçekleştirilen müze ziyaretiyle müze ve tarihi mekânlara ilişkin bakış açılarında olumlu yönde bir değişim yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Akkuş ve Meydan’ın (2013) sınıf öğretmeni adaylarıyla tarihi ve coğrafi mekânlara yaptıkları ziyaretler sonucunda öğretmen adaylarının bu mekânlara yönelik bakış açılarında olumlu yönde değişimler yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada edinilen diğer bir sonuç ise öğretmen

adaylarının mesleki yaşamlarında müze ve tarihi mekânlarda dönemde en az bir defa faydalanmak istedikleri ve katılımcıların tamamının müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri temelli müze eğitimi gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Meydan ve Akkuş (2014) da çalışmasında müze ve tarihi mekân ziyaretleri sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe adım attıklarında mümkün olduğunca bu tür ziyaretler gerçekleştirmek istediklerini ortaya koymuşlardır.

Katılımcıların müze ziyareti süresince en fazla Drama ve Objeye bulma ve yerleştirme etkinliklerini beğendikleri ve ziyaret süresince katılımcıların Tarihsel empati, Merak, Gurur, Üzüntü, Heyecan gibi farklı duygular içerisine girdikleri belirlenmiştir. Akkuş ve Meydan'ın (2013) çalışmasında da tarihi mekân ziyaretine katılan öğretmen adayları, yaşadıkları deneyimin etkileyici olduğunu ve tarihsel empatide bulduklarını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında farklı öğretim alanlarını kapsayacak şekilde müze gezisi ve tarihi mekân incelemelerine yer verilebilir.
- Müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırılmasında her düzey öğretim kademesinde yapılabilecek etkinlikler hazırlanılarak öğretmenlerin yararına sunulabilir.
- Tarihi mekân ve müzelerin değer ve beceri kazandırılmasında kullanılması konusunda ortaokul ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle uygulamaya dayalı araştırmalar desenlenebilir.

Kaynakça

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), s. 191-206.
- Akkuş, A. ve Meydan, A. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), s. 14-30.

- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), s. 103-111.
- Alkış, S. ve Oğuzoğlu, Y. (2005). Ülkemiz koşullarında tarihi çevre eğitiminin önemini ve gerekliliğini arttıran etkenler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), s. 347-361.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı-Akçalı, A. (2017). Sınıf dışı tarih öğretimi, *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*, Ed. İsmail Hakkı Demircioğlu ve Ebru Demircioğlu, Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, C. ve Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı), s. 108-133.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), s. 103-118.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), s. 195-213.
- Bostan-Sarioğlu, A. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), s. 1-15.
- CRHP (Canadian Register of Historic Places). (2006). Canadian Register of Historic Places Writing Statements of Significance. <http://www.historicplaces.ca/media/5422/sosguideen.pdf> adresinden 06.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), s. 1823-1841.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, s. 317-335.

- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Filiz, N. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Görecec-Baybars, M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(9), s. 218-229.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), s. 63-78.
- ICOM. (2007). Museum definition. <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/> adresinden 06.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- IMLS. (2019). Why are 21st century skills important to libraries and museums?, <https://www.imls.gov/issues/national-initiatives/museums-libraries-and-21st-century-skills> adresinden 21.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), s. 290-310.
- Işık, H. (2016). Sosyal bilgilerde müze ve tarihi mekânlar ile eğitim. *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ed. Dursun Dilek, Ankara: Pegem Akademi.
- Kale, Y. (2011). Tarih öğretiminde müzeler ve tarihi mekanlar, *Tarih Nasıl Öğretilir?*, Ed. Mustafa Safran, İstanbul: Yeni İnsan.
- Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Ankara Üniversitesi öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi, *İlköğretim Online*, 13(3), s. 865-879.
- Kırıkçı, A. C. ve Yılmaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihi çevre eğitimine yönelik görüşleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, s. 74-86.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2018). Kültür ve turizm bakanlığı müze ve örenyeri 2018 yılı toplam ziyaretçi istatistikleri. <http://www.dosim.gov.tr/assets/documents/2018.pdf> adresinden 03.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, S. Turan, Çev. Ed., (F. Koçak-Canbaz ve M. Öz, Bölüm Çev.). Ankara: Nobel.
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, s. 402-422.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), s. 89-121
- Öner, G. ve Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), s. 1109-1135
- Öner, G., Uyar, F. O. ve Öner, D. (yayın aşamasında). Müzelerin kullanımına ve eğitimsel işlevine ilişkin müze uzmanlarının görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6).
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), s. 323-343.
- Sadık Yılmaz, H. Ve Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, s. 320-344.
- Safran, M. ve Ata, B. (2006). *Okul dışı tarih eğitimi, Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi.
- Singh, P. K. (2004). Museum and education. *The Orissa Historical Research Journal - OHRJ*, XLVII(1), s. 69-82.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı, Şimşek, A. ve Kaymakçı S. (Ed.) *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdemir, A., Kuş, Z. ve Kartal, T. (2012). Out-of-the- school learning environments in values education: Science centres and museums. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, s. 2765 – 2771.
- Tezcan, Akmehmet, K. ve Ödekan A. (2006). Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. *İTÜ Dergisi/B Sosyal Bilimler*, 3(1),s. 47-58.

- Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies education: A phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies*, 10(7), s. 126-142.
- TÜİK. (2017). Kültürel miras istatistikleri 2017. http://tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=185 adresinden 03.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), s. 135-168.
- Üztemur, S., Dinç, E., ve Acun, İ. (2019). Teaching social studies in historic places and museums: An activity based action research. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(1), s. 252-271.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 23, s. 209-222.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzeleri sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(9), s. 21-39.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), s. 117-124.



ERGENLERDE TARİHSEL EMPATİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK ve
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

DEVELOPMENT of HISTORICAL EMPATHY SCALE for ADOLESCENTS: VALIDITY
and RELIABILITY STUDY

Hüseyin ÇALIŞKAN

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: caliskan06@gmail.com

orcid.org/0000-0001-6849-1318

Bahadır DEMİR

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: bahadirdemirakademik@outlook.com

orcid.org/0000-0003-2128-6143

Article Info

| | |
|----------------------|---|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 24.04.2019 |
| Accepted | 15.05.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.557538 |
| Corresponding Author | Hüseyin ÇALIŞKAN |
| Cite | Çalışkan, H. ve Demir, B. (2019). Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 129-149. doi: 10.17497/tuhed.557538 |

Öz: Araştırmada ergenlerin tarihsel empati düzeylerinin ortaya çıkarılabilmesi için “Tarihsel Empati Ölçeği”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle, tarihsel empati becerisini ölçmeye yönelik maddeler hazırlamak için alan yazını taranarak gerekli incelemeler yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda 37 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerliğine ilişkin işlemler için Türkiye’nin çeşitli illerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 1188 öğrenciden toplanan verilerden yararlanılmıştır. Bu 1188 (%51 kadın, % 49erkek) öğrenciden elde edilen verilerle AFA yapılmıştır. DFA çalışmaları için ise Sakarya ili Pamukova ilçesi sınırları içinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 429 (%51.5 kadın, %48.5 erkek) öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Test-tekrar test güvenirlik çalışmalarına ilişkin işlemler ise 119 (%44.5 erkek, %55.5 kadın) öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmaları da 171 (%52 erkek, %48 kadın) öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. AFA yapılırken temel bileşenlerin analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin toplam varyansının %43.04’nü açıklayan 12 madde ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DFA neticesinde elde edilen model uyum değerlerinin ve tüm sonuçların temel kriterleri oldukça iyi düzeyde karşıladığından yapının teorik ve istatistiksel açıdan da uygunluğu doğrulanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi neticesinde ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .81, bilişsel empati boyutu için .76, duyuşsal empati boyutu için .69; ölçeğin test-tekrar testgüvenirliği .89, bilişsel empati boyutu için .82, duyuşsal empati boyutu için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, ergenlerin tarihsel empati becerilerinin belirlenmesine yönelik 12 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ergen, Tarihsel Empati, Beceri, Ölçek

Abstract: The aim of this study was to develop “Historical Empathy Scale” to determine the level of historical empathy for adolescents. In the first instance, a draft scale of historical empathy composed of 37 items was formed. For transactions concerning the validity of the scale, the data collected from 1188 students in secondary schools located in various provinces of Turkey was utilized. Totally, 1188 secondary school students participated in the research; 429 students participated in CFA analysis (51.5% female and 48.5% male); 119 students participated in test-retest analysis (44.5% male and 55.5% female) and 171 students participated in criterion-related validity (52%male and 48% female). The analysis of the principal components and the varimax rotation method were used to construct EFA. As a result of the analysis, a structure consisting of 12 items and two factors explaining 43.04% of total variance of the scale were obtained. By examining the standardized loading and regression values of the items, it was decided that all the items were meaningful in both factors. As a result of reliability analysis, the Cronbach’s alpha reliability coefficient for whole test was found to be .81; for cognitive empathy was .76, for affective empathy was .69; for test-retest reliability was .89, for cognitive empathy was .82, for affective empathy was .93. Based on the results of analyze, the scale consisting of 12 items and 2 factors to determine the historical empathy of secondary school students is a valid and reliable instrument.

Keywords: Adolescent, Historical Empathy, Scale, Skill

Extended Summary

Purpose

The aim of this study was to develop "Historical Empathy Scale" to assess the level of historical empathy for adolescents.

Method

In this study, as a beginning the literature was examined and necessary arrangements were made in order to prepare the items for measuring the historical empathy. As a result of these investigations, an item pool was formed consisting of 37 items. Two social studies teachers, two Turkish teachers, a school counsellor and three scale development experts were consulted about the aim of the item pool. According to expert opinions, a preliminary experimental empathy scale form consisting of 34 items in five-point Likert type has been made. This form was applied to 1188 students. Structural validity tests of the "Historical Empathy Scale" were prepared and exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), and convergence and discriminant validity analysis were carried out. For the criterion-related validity, the correlations between the "Historical Empathy Scale" and "Ka-Si Empathic Tendency Scale" were calculated. McDonald's omega, Cronbach's alpha, split-half reliability and test-retest reliability coefficients were used for the reliability analysis of the scale.

Findings

Data was collected from the students in different cities of Turkey, for the procedures regarding to the validity of the scale. A total of 1188 secondary school students participated in EFA analysis, and 429 students from Sakarya Pamukova participated in CFA (51.5% female, 45.5% male). Test-retest reliability studies were performed with 119 students (44.5% male, 55.5% female). 171 students participated in criterion-related validity (52% male, 48% female).

An analysis of principal components and the varimax rotation method were used in the EFA. As a result of the analysis, a structure consisting of 12 items and two factors explaining 43.08% of the total variance of the scale was obtained. First factor has seven items entitled 'cognitive empathy', and second factor has five items entitled 'affective empathy'. Obviously, the factor load values of the first of these factors change between .53-.74 and eigen

value is 3.93 and it explains 33.74% of the total variance. The factor loadings of the second factor distribute between .52 -.73; the eigenvalue is 1.24, and explains 10.34 % of the total variance. Moreover, when the common factor variances of each item are examined, it shows that the values distribute between .33 and .56. According to these values, the property to measure is sufficient in terms of discrimination.

The CFA analysis shows that $\chi^2/df=2.12$, the RMSEA value is .05, and other model fit indices are as follows: RMR is .07, GFI is .96, AGFI is .94, CFI is .95, and IFI is .95. It was determined that single factor model fit values have acceptable conformity values. According to the fit indices, it can be said that the related model has better fit values and both the related model and the single-factor model can be used.

Besides, the scale's convergent and discriminant validity examined with respect to construct validity. The mean variance values were .50 in order to test the convergent validity calculated for both factors of the scale. For the discriminant validity, the root square of the common variance values extracted, and it found that the discriminant validity values for both factors were .71 which was found to be greater than the correlation values (.59) between the two factors. In the study of criterion validity, it is found that there were positive and medium level significant relationships between the total and sub-factors (cognitive, emotional) of the "Historical Empathy Scale" and the total and sub-factors (cognitive, emotional) of "Ka-Si Empathic Tendency Scale".

As a result of the reliability analysis, the Cronbach's alpha reliability coefficients were found to be .81, .76 for cognitive empathy, .69 for affective empathy; McDonald's omega reliability coefficients were .92, .87 for cognitive empathy and .87 for affective empathy; split-half reliability coefficients were .81, .72 for cognitive empathy, .68 for affective empathy; and the test-retest reliability coefficients were .89, .82 for cognitive empathy and .93 for affective empathy.

Conclusion

Consequently, it can be said that "Historical Empathy Scale" is developed to determine the historical empathy levels of adolescents is a valid and reliable instrument, because of it meets the basic criteria of psychometric studies in the context of scale development. The scale consist of two dimensions; such as cognitive and affective, can be taken as total and total

scores of each dimension separately. It can be concluded that, the developed scale can be used for adolescents to determine both their historical empathy levels and whether their status varies according to various variables or not (gender, age, socioeconomic level etc.). In addition, the scale developed by working on the adolescent group can be improved by testing if it is a valid and reliable instrument especially for secondary school students and adult individuals.

Giriş

Günümüzde toplumun her alanının da değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Her alanda olduğu gibi eğitim alanı da değişmekte ve gelişmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim sisteminde 2005 yılında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. 2005 yılı öncesinde öğretmeni ve bilgiyi merkeze alan davranışçı eğitim sisteminden vazgeçilmiş bu sistemin yerine öğrenciyi merkeze alan, bilgiden çok bilgiye ulaşma ve onu kullanmayı ön plana çıkaran bir anlayış olan yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu sistem değişikliği öğretim programlarına da yansımış, öğretim programları yeni sisteme göre düzenlenmiştir. Yeni anlayışa göre hazırlanan sosyal bilgiler ve tarih dersi öğretim programlarında beceri kavramına yer verilmiştir. Beceri TDK (2011) sözlüğünde “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” olarak tanımlanmıştır. Çoban ve Akşit (2018) ise beceriyi bilişsel faaliyetlerin ve psiko-motor aşamaların beraber bulunduğu beceri kavramı, bilgi ve faaliyetlerin birleştiği sistemli bir sürecin mahsulü olarak tanımlamaktadır. MEB (2005) ise beceri kavramını; öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar ışığında yapılandırmacı eğitimde becerilerin önemli bir yekûn tuttuğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bilgiye ulaşmada ve bilgiyi yaşama aktarmada becerilere ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bu nedenle belirlenen bu beceriler öğretim programlarında yerini almıştır. 2005 yılında yenilenen sosyal bilgiler eğitim programında 15 beceriye yer verilmiştir (MEB, 2005). Bu becerilerden zaman ve kronolojiyi algılama, sosyal katılım, gözlem yapabilme, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama ve empati becerileri sosyal bilgiler dersine

mahsus becerilerdir (Taşkıran, Baş ve Bulut, 2016). 2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması düşünülen beceri sayısı yirmi yediye çıkarılmıştır (MEB, 2018a). 2018 sosyal bilgiler öğretim programında beceri sayısı artırılmasına rağmen tarihsel empati becerisi müstakil bir beceri olarak değil yine empati becerisinin bir alt basamağı olarak yerini almıştır.

Ortaöğretim tarih dersi öğretim programında kazandırılması düşünülen sekiz beceri yer almıştır. Bahsi geçen bu beceriler; “değişim ve sürekliliği algılama, kronolojik düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, tarihsel kavrama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel analiz ve yorum, geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme veya tarihsel empati becerileri” şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2018b). Böylece tarihsel empati becerisi ortaöğretim tarih eğitim programlarında kazandırılması gereken müstakil bir beceri olarak yerini almıştır. Tarihsel empati (bakış açısı kazanma) kavramı tarih öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Tarihsel empati kavramı “geçmişte yaşamış bireylerin yaşamlarını ve faaliyetlerini etkileyip bu faaliyetleri şekillendiren sosyo-kültürel, entelektüel ve duygusal etkenleri anlamlandırmak ve geçmiş zamanla ilgili bir çıkarım veya değerlendirmede bulunurken bunları dikkate almak manasına gelir” (MEB, 2018b). Foster (2001) ise tarihsel empatiyi şu şekilde tanımlamıştır: “Geçmişte insanların bakış açılarını incelemek, takdir etmek ve anlamak ve onları çağdaş akıllara akılda kalıcı kılmak gerekliliğidir.” Yılmaz ve Koca (2012) ise tarihsel empati kavramını, “geçmişte yaşamış olan insanların kendi ahvallerini nasıl algıladıklarını anlamaya çalışmak, bizim onların durumlarını nasıl algıladığımız veya neler hissettiğimiz değildir” diye ifade etmişlerdir. Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi tarihsel empatinin merkezinde geçmişte yaşayan insanlar ve o insanların ahvalleri yer almaktadır. Geçmiş tam manasıyla anlayabilmemiz için gerekli becerilerin başında gelen tarihsel empati becerisinin kendine has özellikleri bulunmaktadır.

Yeager ve Foster’e (2001) göre tarihsel empatinin özelliklerini şöyle sıralamıştır: Tarihsel empati hayal gücü özdeşleşme ve sempatiyi içermez; tarihsel empati insanların geçmişte yaptıkları eylemleri dönemin koşullarını göz önüne alarak anlamayı içerir; tarihsel empati zorunlu olarak öğrencilerin geçmişin bu günden farklı bir yer olduğunu takdir etmelerini içerir; tarihsel empati tarihi kararları ve olayları şekillendiren dönemin şartlarının farkında olmaları gerekliliğini içerir; tarihsel empati tarihi olayların kapsamlı bir şekilde

değerlendirilmesini içerir; insanların geçmiş yaşantılarında yaptığı şeyleri sadece nasıl yaptıklarını değil neden yaptıklarını anlama yeteneğini içerir; karmaşık tarihsel empati ancak bağlam (içerik), sonuç ve tarihsel kanıtların tam olarak anlaşılmasıyla başarılabilir; tarihsel empati, birden fazla kanıt ve bakış açısına bağlı olarak geçmişi anlamayı gerektirir; tarihsel empati, öğrencilerin kendi bakış açılarını incelemelerini ve bilmelerini gerektirir; tarihsel empati, sağlam temelli olan ancak kesin olmayan sonuçlara dayanır. Tarihsel empati tarihi kanıtların değerlendirilmesine ve analizine dayanır.

Bu özelliklerden anlaşılacağı üzere tarihsel empati kurma üst düzey zihinsel aktiviteler gerektirmez. Tarihsel empati kavramı temelde bilişsel ve duyuşsal iki boyutu içinde barındıran bir kavramdır. Bilgiye dayanan disiplinli bir akıl yürütme süreci olan tarihsel empati kavramı; tarihsel bağlamın, geçmiş dönemin koşullarının ve tarihsel zaman sıralamasının bilinmesini, farklı kaynakların araştırılıp irdelenmesini, farklı bakış açılarını, yorum ve bulguların değerlendirilmesini ve geçmişte yaşanmış vakaların incelenmesinde günümüz kural ve değer yargılarından bağımsız hareket etmeyi gerektirir. Tarihsel empati kavramının tarih öğretiminde tatbikinde dört aşamalı bir süreç bulunmaktadır. Bunlar, insanların faaliyetlerinin açıklanmasını gerektiren tarihi bir vakanın belirlenmesi, olayla alakalı tarihsel bağlam ve kronolojinin tetkik edilmesi, farklı tarihsel kaynak, bulgu ve yorumların analiz edilmesi ve vakanın nasıl gelişip nasıl sonuçlandığına dair tarihsel bir anlatımın oluşturulmasıdır (Yeager ve Foster, 2001). Tarihsel empatinin tarih dersinde kullanmanın aşamalarına bakıldığında komplike bir sürecin ürünü olduğu görülmektedir. Bu karmaşık sürecin hem bilişsel boyutu hem de duyuşsal bir boyutu olduğu söylenebilir. Empati kavramı karşısındakinin duyguları hissetme yönüyle başlı başına bir duyuşsal boyutu barındırmaktadır. Empati ve tarihsel empati kavramının açıklanmaya muhtaç olan yönü bilişsel yönüdür.

Bray (1905) empati kavramının tarih biliminde ve öğretimindeki uygulamasının bilişsel olduğunu savunduğu çalışmasında, bu konuyla alakalı şunları dile getirmiştir:

Empati aynı zamanda geçmişi açıklamak için, üzerinde çalışılan döneme ait bilgilerle ve kanıtlarla disipline edilmiş bir hayal gücü kullanımını gerektiren bir başarıdır. Ancak tarihi empatinin tarihteki yeri bilişseldir. Çünkü bulgularla geçmişteki insanları anlamaya çalışırken, aynen onun gibi hissetmemiz ve onun hislerini paylaşmamız mümkün görünmemektedir. Ancak olayları geçmişteki insanların gözüyle görmeye, anlamaya çalışarak yeniden canlandırmamız mümkündür (akt: Karabağ, 2003).

Bray bu yorumu ile tarihsel empatinin bilişsel yönünü ortaya koymaya çalışmıştır. Foster (2001) tarihsel empatinin bilişsel boyutunu şu sözlerle ifade etmeye çalışmıştır:

Tarihsel empati sempatiyle ya da hislerle doğrudan ilişkili değildir. Her ne kadar tarih sınıflarında bazı tarihi karakterlere sempati duyulsada, bu tarihin merkezi amacı değildir. Tarihsel çalışma, mümkün olan her yerde, mevcut tarihsel kanıtlara dayanan disiplinli bir muhakeme sürecine dayanır. Tarihsel sorgulama öncelikle bilişseldir, duygusal değildir, bir eylemdir ve temel olarak bilgiye dayanır, hislere ya da hayal gücüne değil.

Bu denli önemli olan ve ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilere kazandırılması düşünülen becerilerden olan tarihsel empati becerisinin ve boyutlarının ölçülmesi oldukça önemlidir. Ancak bu konuda alan yazın tarandığı herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu konuda sadece Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından hazırlanan “Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeği” Dinç ve Üztemur (2018) tarafından Türkçeye uyarlandığı belirlenmiştir. Buna karşın tarihsel empati becerisinin üst basamağı olarak görülen empati becerisinin ölçülmesine ilişkin yurtiçinde ve dışında geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanması yapılmış (Kaya ve Siyez, 2010; Bora ve Baysan, 2008; Topçu, Baker ve Aydın, 2006; Bryant 1982; Jolliffe ve Farrington, 2006; Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004) bir çok ölçme aracının var olduğu söylenebilir. Alan yazını tarandığında öğretim programlarına girmesiyle öğretilabilir ve geliştirilebilir bir beceri olarak kabul gören tarihsel empatinin ölçülmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamış olması bu çalışmayı önemli ve gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ergenlerin tarihsel empati becerilerini belirlemek için Türk kültürüne uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma üç farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu Türkiye'nin farklı illerindeki ortaokullarda öğrenim gören 430'u (%36.2) altıncı sınıf, 362'si (%30.5) yedinci sınıf ve 396'sı (%33.3) ise sekizinci sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 1188 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 606'sı (%51) kadın ve 582'si (%49) erkek

öğrencilerdir. Bu öğrencilerden elde edilen veriler ile ölçeğin açımlayıcı faktör analizleri (AFA) yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu AFA ile elde edilen yapının doğruluğunun sınanması için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri için kullanılmıştır. Bu çalışma grubunu Sakarya ili Pamukova ilçesi sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 429 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 168'i (%39.2) altıncı sınıf, 136'sı (%31.7) yedinci sınıf ve 125'i (%29.1) ise sekizinci sınıf öğrencilerden oluşmakta olup 221'i (%51.5) kadın ve 208'i (%48.5) erkek öğrencidir.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubu, Sakarya ili Pamukova ilçesi sınırları içerisinde bulunan iki ortaokulunda öğrenim gören (%10.19'u altıncı, %21.0'i yedinci ve %68.1'i sekizinci) 53'ü (%44.5) erkek, 66'sı (%55.5) kadın olan toplam 119 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden elde edilen veriler ile ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışmalarına ilişkin işlemler yapılmıştır.

Ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmaları ise Sakarya ili Pamukova ilçesinde bulunan bir ortaokulun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören (%31.6'sı altıncı, %38.6'sı yedinci ve %29.8'i sekizinci) 89'u (%52.0) erkek, 82'si (%48.0) kadın olan toplam 171 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Tarihsel Empati Ölçeği: Ergenlerin tarihsel empati eğilimlerini belirlemek için hazırlanan "Tarihsel Empati Ölçeği"ni geliştirme çalışmalarında şu adımlar izlenmiştir:

Öncelikli olarak maddeleri belirlemek amacıyla tarihsel empati ile ilgili uluslararası ve ulusal çalışmalar taranmış ve gerekli incelemeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu incelemelerde ergenlerin tarihsel empatiye yönelik eğilimlerini belirlemeye yönelik özellikle ulusal bazda geçerliği ve güvenilirliği yapılmış bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Literatür bilgilerinden, uluslararası ve ulusal bazda tarihsel empatiyi belirlemeye yönelik çalışmalar temel alınarak ve empati ile ilgili çalışmaları olan iki psikolojik danışmanında görüş ve önerileri doğrultusunda araştırmacılar tarafından 37 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki bu ifadeler, anlaşılabilirlik, düzeye uygunluk, ölçülmek isteneni ölçme yeterliği ve niteliği gibi durumlarının incelenmesi için iki sosyal bilgiler öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni, bir rehber öğretmen ve üç ölçek geliştirme uzmanından

yardım alınmıştır. Bu uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda gerekli işlemler yapılarak 34 maddelik ön denemelik Tarihsel Empati Ölçeği hazır hale getirilmiştir. Bu ölçek ifadelerin karşısına “5=Her zaman, 4=Genellikle, 3=Bazen, 2=Nadiren, 1=Hiçbir zaman” şeklinde derecelendirme ifadeleri yazılmıştır. Ayrıca denemelik ölçeğin başına; ölçeğin amacını, madde sayısını ve yanıtlama biçimini ifade eden bir yönerge eklenmiştir.

Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu: Kaya ve Siyez (2010) tarafından ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için geliştirilmiş olan bir ölçektir. Ölçek geliştirme çalışması 6-12. sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek 10 maddesi duyuşsal boyutta, 7 maddesi bilişsel boyutta olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “1=Bana hiç uygun değil, 2=Bana biraz uygun, 3=Bana oldukça uygun ve 4=Bana tamamen uygun” şeklinde dördü dereceli bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa güvenilirlik değerleri, toplam ölçek için .87, duygusal ve bilişsel empati boyutlarının her ikisi içinde .82 bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için .75, duygusal empati alt boyutu için .73 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .69’dur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Deneme niteliğinde hazırlanan ergenleri için Tarihsel Empati Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin tespit edilmesi amacıyla Türkiye’nin farklı illerindeki ortaokullarda öğrenim gören 1188 öğrenciye araştırmacılar tarafından gerekli olan uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalar neticesinde elde edilen veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliği için AFA yapılmış ve güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla gerekli olan analizler gerçekleştirilmiştir. Analizler yapılırken SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. AFA ile elde edilen yapının DFA ile test edilmesi amacıyla Sakarya ili Pamukova ilçesi sınırları içerisindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 429 öğrenciden veriler toplanmış ve AMOS 21 programı ile analize tabi tutulmuştur. Ayrıca ölçüt-bağıntılı geçerlik için 171 öğrenciden ve test-tekrar test için ise 119 öğrenciden toplanan verilerle korelasyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde “Tarihsel Empati Ölçeği”nin geliştirilmesi amacıyla yapılan geçerlik ve güvenirlik sınamalarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin AFA Bulguları

Öncelikli olarak ölçeğin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testleri yapılmıştır. Tablo 1’de KMO ve Barlett Küresellik testine ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1

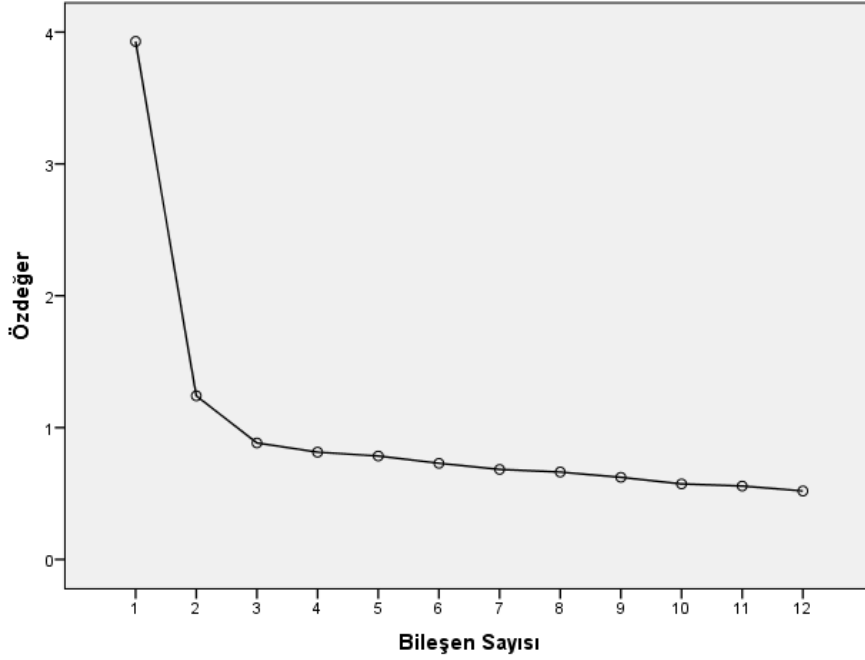
KMO ve Barlett Testi Bulguları

| | | |
|---------------------------------|----------------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) | | .89 |
| Barlett Testi | Ki-kare | 2666.56 |
| | sd | 66 |
| | p | .000 |

Yapılan analizde örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına ilişkin KMO değeri hesaplanmış .89 olarak bulunmuştur. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için ise Barlett küresellik testine bakılmış ve anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=2666.56$; $p<0.01$). KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Buna göre elde edilen veri setinin bu temel varsayımları oldukça iyi düzeyde karşıladığından AFA yapılabileceği şeklinde değerlendirilmiştir.

Ergenlerin tarihsel empati düzeylerini ortaya çıkaracak anlamlı bir yapıya ulaşabilmek ve hazırlanan ölçeğin geçerliğini belirlemek için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. Kapsam geçerliliği için tarihsel empatiye ilişkin yazılan maddelerin uzman görüşüne sunulması ve uzmanların dönütleri doğrultusunda yapılan işlemler ölçeğin kapsam geçerliliği için uygun ve yeterli kabul edilmiştir. Yapı geçerliliği için temel bileşenler analizinden varimax döndürme tekniği kullanılarak AFA yapılmıştır. Ölçeğin özdeğeri 1.00’den büyük iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve Şekil 1’deki grafiğe göre de yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı iki kırılmanın olduğu ve eğimin iki faktörden sonra sabitlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen faktör sayısının ölçeğin geliştirilmesi sürecinde belirlenen kuramsal yapıdan beklenen faktör sayısı ile de uyumlu olduğundan ölçeğin iki faktörlü olmasına karar verilmiştir.

Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği



AFA sürecinde örneklem büyüklüğü (Şencan, 2005), maddelerin yük değerinin .32'den büyük olması ilkesi ve binişiklik durumu ölçütleri dikkate alınarak (Tabachnick ve Fidel, 2001) gerçekleştirilen işlemler neticesinde hiçbir faktörde yük almayan ve binişik olan 22 madde teker teker çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve ölçeğin iki faktörlü yapısı değişmediği görülmüştür. Gerçekleştirilen AFA sonucunda faktörlere ait nihai bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelediğinde, ölçeğin toplam varyansın %43.04'ünü açıklayan (%32.74 birinci faktör, %10.34 ikinci faktör) 12 madde ve iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Çok faktörlü yapılarda toplam varyansın %41'in üzerinde olması (Kline, 1994) ölçüt değerine göre açıklanan varyans iyi ve yeterli kabul edilmiştir. Elde edilen iki faktörlü yapı kuramsal yapıya ve maddelerin içerdikleri anlamlara bağlı olarak yedi maddelik birinci faktör "bilişsel empati" ve beş maddelik ikinci faktör ise "duyuşsal empati" diye isimlendirilmiştir. Bu faktörlerden birinci faktörün yüklerinin .53-.74 arasında ve ikinci faktörün yüklerinin ise .52-.73 arasında değiştiği görülmektedir. Yapının belirleme aşamasında özellikle faktör yük değerleri .50 üzerinde olanlar (Tabachnick ve Fidel, 2001) yapıya dahil edilmiştir. Ayrıca maddelerin ortak faktör varyans değerlerinin ise .33-.56 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin homojen bir yapıya sahip maddelerden oluştuğu söylenebilir. Tüm bu elde edilen bulgular ölçeğin yeterli düzeyde yapı geçerliliğine sahip olduğunun kanıtıdır. Nihai olarak yapılan işlemler neticesinde 12 madden oluşan iki faktörlü bir yapıya sahip "Tarihsel Empati Ölçeği" elde edilmiştir.

Tablo 2

AFA Sonucunda Ölçeğin Maddelerine ve Faktörlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

| Madde No | İfadeler | Döndürme Sonrası Yük Değeri | | Ortak Faktör Varyansı |
|--------------------|---|-----------------------------|---------|-----------------------|
| | | Faktör1 | Faktör2 | |
| 21 | Kritik bir durumda tarihe yön vermiş kişiler gibi karar verebilirim. | .74 | .08 | .56 |
| 19 | Geçmişte yaşanan olumsuzlukların çözümü için o döneme uygun yeni fikirler üretebilirim. | .63 | .16 | .42 |
| 17 | Geçmişteki olayların sonuçlarını tahmin edebilirim. | .62 | .14 | .41 |
| 15 | Geçmişte yaşamış güçlü karakterler gibi davrandığım olur. | .62 | .09 | .39 |
| 10 | Tarihte toplumlara liderlik etmiş bir kahramanı model alırım. | .58 | .23 | .38 |
| 1 | Geçmişte yaşamış insanların ne düşündükleri anlayabilirim. | .54 | .20 | .33 |
| 14 | Kendimi tarihte yaşamış bir çocuğun yerine koyabilirim. | .53 | .35 | .41 |
| 24 | Tarihe yön vermiş kişilerin hayat hikâyelerini dinlerken heyecanlanırım. | .20 | .73 | .56 |
| 20 | Eski dönemlere ait gördüğüm tarihi nesnelere beni heyecandırır. | .17 | .67 | .48 |
| 16 | İnsanlığı olumsuz etkileyen olayları dinlerken üzülürüm. | .03 | .67 | .44 |
| 32 | Tarihi filmleri izlerken ordaymışım gibi olur. | .22 | .57 | .37 |
| 29 | Tarihi nesnelere ait olduğu dönemdeki önemini hissederim. | .37 | .52 | .41 |
| Özdeğer | | 3.93 | 1.24 | 5.17 |
| Toplam varyans (%) | | 32.74 | 10.34 | 43.08 |

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliklerine ilişkin olarak maddelerinin birbiri arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla AFA analizinde kullanılan veriler ile düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına ve her bir madde için alt ve üst grupların karşılaştırılmaları yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığı için McDonald'ın omega (DFA analizinde kullanılan verilerle) ve Cronbach alfa katsayıları, bütününe yönelik güvenilirliği için iki yarı güvenilirlik katsayısı ve kararlılığına ilişkin ise test-tekrar test güvenilirlik katsayısı analizleri gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik analizlerine ilişkin dört hafta ara ile öğrencilerden toplanan verilerden elde edilen puanların karşılaştırılması yapılmıştır. Güvenirlik analizlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin ise .34-.52 arasında değerler aldığı ve t-değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçekteki maddelerin iç tutarlılıklarının yüksek olduğunu, benzer davranışları örneklediğini ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu (Büyüköztürk, 2006) göstermektedir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iki yarı test güvenilirlik katsayıları bilişsel empati için .72, duyuşsal empati

için .68 ve toplamda .81; Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, bilişsel empati için .76, duyuşsal empati için .69, toplamda .81; McDonald'ın omega güvenirlik katsayıları, bilişsel empati için .87, duyuşsal empati için .83, toplamda .92; test-tekrar test güvenirlik katsayıları, toplamda .89, bilişsel empati için .82, duyuşsal empati için .93 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgulara göre, ölçeğin faktörler bazında ve genel toplamında iç tutarlılıklarının, kararlılıklarının ve bütüne ilişkin güvenirliklerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulguları

| Faktörler | Asıl Ölçek Madde No | Taslak Ölçek Madde No | Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu | t (Alt%27-Üst%27) ¹ | İki Yarı Test Güvenirliği | Cronbach's Alfa (α) Güvenirliği | McDonald's Omega (ω) Güvenirliği | Test-Tekrar Test Güvenirliği |
|---------------------|---------------------|-----------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| Faktör 1 (Bilişsel) | 10 | 21 | .51 | 23.84* | .72 | .76 | .87 | .82 |
| | 8 | 19 | .48 | 22.75* | | | | |
| | 12 | 17 | .46 | 21.61* | | | | |
| | 6 | 15 | .43 | 19.92* | | | | |
| | 2 | 10 | .48 | 22.29* | | | | |
| | 1 | 1 | .43 | 18.00* | | | | |
| Faktör 2 (Duyuşsal) | 4 | 14 | .52 | 25.84* | .68 | .69 | .83 | .93 |
| | 7 | 24 | .50 | 23.04* | | | | |
| | 5 | 20 | .44 | 21.36* | | | | |
| | 3 | 16 | .34 | 16.05* | | | | |
| | 11 | 32 | .42 | 20.59* | | | | |
| 9 | 29 | .50 | 23.29* | | | | | |
| Toplam | | | | 67.79* | .81 | .81 | .92 | .89 |

¹n1-n2=321 *p<.001

DFA'ya Yönelik Bulgular

AFA ile elde edilen yapının doğrulanması için farklı bir örneklem grubundan toplanan verilerle DFA ile yapı geçerliliği sınaması yapılmıştır. Farklı analizler neticesinde elde edilen model uyum değerlerine bakılarak en iyi model uyum değerlerinin tespit edilmesi önerilir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bundan dolayı sırasıyla ilişkisiz, ilişkili ve tek faktörlü modeller için üç farklı doğrulama işlemi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen model uyum değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

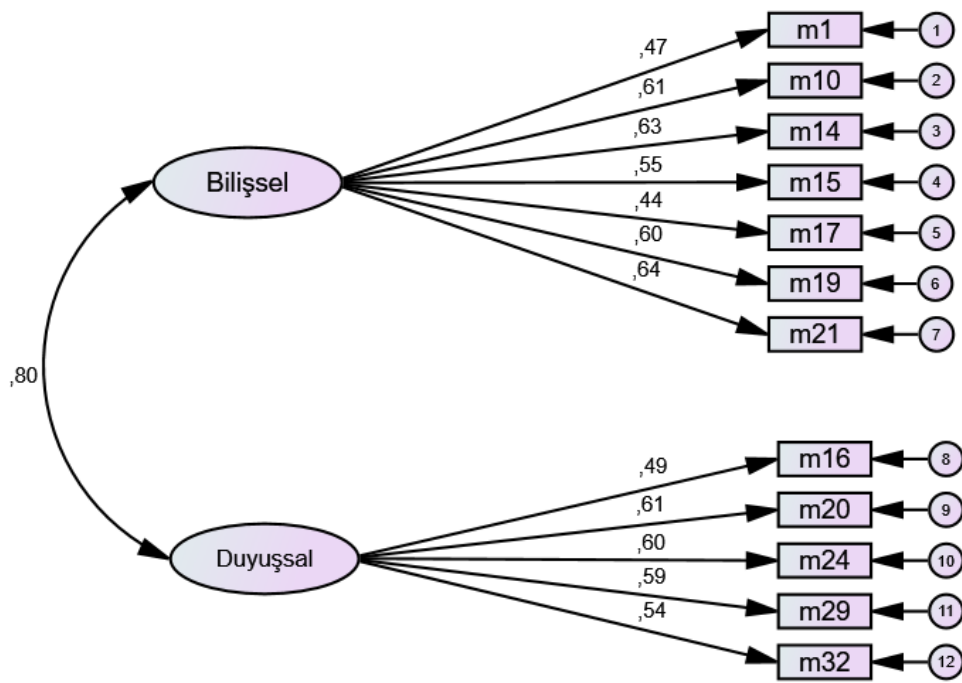
Ölçeğin DFA Model Uyum Bulguları

| Model | χ^2 | df | χ^2/df (<.3.0) | RMSEA (<0.08) | RMR (<0.10) | CFI (<0.90) | IFI (<0.90) | AGFI (<0.85) | GFI (<0.90) |
|-----------------|----------|----|---------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| İlişkisiz Model | 293.00 | 54 | 5.43 | .10 | .27 | .78 | .78 | .87 | .91 |

| | | | | | | | | | |
|--------------------|--------|----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| İlişkili Model | 112.39 | 53 | 2.12 | .05 | .07 | .95 | .95 | .94 | .96 |
| Tek faktörlü Model | 150.65 | 54 | 2.79 | .07 | .07 | .91 | .91 | .91 | .94 |

Tablo 4'deki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından önerilen temel değerler dikkate alınıp değerlendirildiğinde hem ilişkili modelin hem de tek faktörlü modelin yeterli olduğu görülmektedir. Her iki model de iyi uyum değerlerine sahip olduğundan modelde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır. Ancak en iyi uyum değerlerini ilişkili modelin verdiği dolayısıyla ilişkili modelin tercih edilmesi gerektiği söylenebilir. En iyi uyum değerlerine sahip olan ilişkili modele ait path diagramı Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. Tarihsel Empati Ölçeğinin Path Diagramı



Şekil 2'de incelendiğinde, ölçek maddelerine ilişkin standartlaştırılmış faktör yükleri bilişsel empati boyutunda .44-.64, duyuşsal empati boyutunda ise .49-.61 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir.

Yakınsama ve Ayırt edici Geçerlik Bulguları

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak yakınsama ve ayırt edici geçerliklerine bakılmıştır. Ölçeğin her iki faktörüne yönelik yakınsama geçerliği test etmek için ortalama açıklanan varyans (OAV) değerleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama da hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarının OAV değerleri .50 olarak bulunmuştur. Yakınsama geçerliği için OAV değerlerinin yapı güvenirliliği değerlerinden küçük olmaları ve ölçüt değer .50 değerinden büyük veya bu

değere eşit olmaları gerekmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Buna göre her iki boyutun değerinin de ölçüt değerleri karşıladığından yakınsama geçerliğinin olduğu söylenebilir. Ayırt edici geçerlilik için ise OAV değerlerinin karekökleri alınmış ve faktörlere ilişkin elde edilen değerler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Faktörlerin Ayırt Edici Geçerlik ve Korelasyon Değerleri

| Değişkenler | Faktör1 (Bilişsel Empati) | Faktör2 (Duyuşsal Empati) |
|---------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Faktör1 (Bilişsel Empati) | .71 | |
| Faktör2 (Duyuşsal Empati) | .59 | .71 |

Tablo 5’de elde edilen bulgular incelendiğinde bilişsel ve duyuşsal empati boyutlarının her ikisinin de ayırt edici geçerlik değerlerinin .71 olduğu, iki faktör arasındaki korelasyon değerinin ise .59 olduğu görülmektedir. Ayırt edici geçerlik değerlerinin .50’den ve ayırt edici geçerlik değerlerinin de faktörler arası korelasyon değerinden büyük olması (Fornell ve Larcker, 1981) ölçütlerine göre ölçeğin ayırt edici geçerliğinin olduğu söylenebilir. Tüm bu yakınsama ve ayırt edici geçerlik bulgularına bağlı olarak ölçeğin yapı geçerliği kanıtlanmıştır.

Ölçüt-Bağıntılı Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerliğini test etmek için Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu kullanılmış ve her iki ölçekten elde edilen veriler ile aralarındaki korelasyonlara bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

Tarihsel Empati Ölçeği ile Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| (1) Faktör1 (Bilişsel) | 1 | | | | | |
| (2) Faktör2 (Duyuşsal) | .59** | 1 | | | | |
| (3) Tarihsel Empati Ölçeği (Toplam) | .94** | .84** | 1 | | | |
| (4) Bilişsel | .60** | .45** | .61** | 1 | | |
| (5) Duyuşsal | .46** | .60** | .57** | .45** | 1 | |
| (6) Empatik Eğilim Ölçeği (Toplam) | .60** | .60** | .68** | .78** | .91** | 1 |

**p<.01; N=171

Tablo 6'daki ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerliğine ilişkin korelasyon değerleri incelendiğinde, tarihsel empatinin ölçeğinin toplamı ve alt faktörleri (bilişsel, duyuşsal) ile Ka-Si empatik eğilim ölçeğinin toplamı ve alt faktörleri (bilişsel, duyuşsal) arasında pozitif yönlü, orta düzeylerde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($p < .01$).

Sonuç

Araştırmada "Tarihsel Empati Ölçeği" ergenlerin tarihsel empati eğilimlerini belirleyebilmek için geliştirilmiş ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin durumu incelenmiştir.

Öncelikli olarak ölçeğin geliştirilme aşamasında uluslararası ve ulusal bazda empati ve özde tarihsel empatiye ilişkin ilgili literatür taranmıştır. Gerek literatürden faydalanarak gerekse de empati ile ilgili çalışmaları olan iki psikolojik danışmanında görüş ve önerileri doğrultusunda 37 maddelik beşli Likert tarzında taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzmanlara sunulan taslak ölçek uzmanlar tarafından incelenmiş ve 34 maddelik hali ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına başlanmıştır.

Geçerlik çalışmaları bağlamında öncelikli olarak AFA yapılmıştır. Yapılan işlemler neticesinde tarihsel empati ölçeğinin toplam varyansın %43.08'ini açıklayan 12 madde ve "bilişsel" ve "duyuşsal" boyutları olmak üzere iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Toplam açıklanan varyansın %40'ın üzerinde olması çok faktörlü yapılarda kabul edilebilir bir kriter (Büyüköztürk, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) olduğundan ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı ve ilgili yapıyı ölçücü bir niteliğe sahip olduğu varsayılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra elde edilen yapının DFA ile doğruluğu test edilmiştir. Gerçekleştirilen DFA neticesinde 12 maddelik iki faktörlü yapının model uyum değerlerinin ve tüm sonuçların temel kriterleri iyi düzeyde karşıladığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen tüm bu uyum değerlerine göre kuramsal olarak kurgulanan ve AFA ile elde edilen yapının istatistiksel açıdan da doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tarihsel Empati Ölçeği'nin ekstradan yapı geçerliğini test etmek için DFA'den elde edilen değerlerden yakınsama ve ayırt edici geçerlikleri de test edilmiştir. Ölçeğin her iki alt boyutunun da yakınsama geçerliğine ilişkin kritik değeri karşıladığından hem bilişsel hem de duyuşsal boyutların ilişkili yapıyla ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin ayırt edici

geçerlik sonuçlarının da ölçeğin alt boyutlarının ayırt edicilik geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir.

Benzer ölçek olarak kabul edilen Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği ile Tarihsel Empati Ölçeği arasındaki korelasyonlar eş zamanlı ilişkileri incelenerek ölçütsel (ölçüt-bağımlı) geçerlikleri test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Tarihsel Empati Ölçeğinin ölçtüğü özellikler ile Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeğinin ölçtüğü bilişsel ve duyuşsal boyutlar arasındaki ilişkilerin kuramsal açıklamalar ve uygulamalı çalışmalarla uyum içerisinde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tarihsel Empati Ölçeği'nin iç tutarlılığı için Cronbach alfa katsayısı ve McDonald'in omegası, ölçeğin bütününe yönelik güvenilirliği için iki yarı güvenilirlik katsayısı ve kararlılığına ilişkin ise test-tekrar test güvenilirlik katsayısı analizleri hesaplanarak incelenmiş ve güvenilirlik için temel ölçüt olan .70'in (Büyüköztürk, 2006; Tezbaşaran, 1996) çok yakın ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin duyuşsal boyutuna ilişkin iki-yarı ve Cronbach Alfa güvenilirliğine ilişkin .70'in altındaki değerler daha farklı örneklem gruplarından elde edilen veriler ile yapılan McDonald'in omega ve test-tekrar test güvenilirliklerinde oldukça iyi düzeyde güvenilirlik değerleri almıştır. Tüm bunlara göre gerek ölçek toplam gerekse her iki boyutta da ölçeğin iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak ergenlerin tarihsel empati eğilimlerini belirlemek için geliştirilen "Tarihsel Empati Ölçeği" ölçek geliştirme bağlamında gerçekleştirilen psikometrik çalışmaların temel ölçütlerini çok iyi düzeyde karşıladığından geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluşan ölçek her bir boyut ayrı ayrı ve genel ölçek olarak toplam puanları alınabilir. Ayrıca tek faktörlü bir yapı olarak da kullanılabilir. Geliştirilen bu ölçek ile ergenlerin tarihsel empati düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, vb.) göre durumlarının farklılık gösterip göstermediğinin tespiti yapılabilir. Ayrıca ölçek ergen grubu üzerinde çalışılarak geliştirilmiştir. Ölçek özellikle ortaöğretim öğrencileri ve yetişkin bireyler içinde geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığı test edilerek yetişkin ve ortaöğretim formları geliştirilebilir.

Kaynakça

- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), pp. 163-175.
- Bora, E. & Baysan, L. (2009). Empati Ölçeği - Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(1), s. 39-47.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), pp. 413-425.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Çoban, O. & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), pp. 479-505. doi:10.7596/taksad.v7i1.1395
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem A.
- Dinç, E. & Üztemur, S. (2018). Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), s. 478-518. doi:10.18039/ajesi.454643
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), pp. 39-50.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of HRD in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the Republic of Korea*. Unpublished Doctoral Thesis, Texas A&M University, USA.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, pp. 589-611. doi:10.1016/j.adolescence.2005.08.010

- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilbilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A. & Siyez, D. (2010). Ka-Si çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), s. 110-125.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. sınıf)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2018a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. sınıf)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2018b). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), pp. 23-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Fourth Edition. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Taşkıran, C., Baş, K. & Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, s. 1-19.
- TDK [Türk Dil Kurumu]. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Topçu, Ç., Baker, Ö. & Aydın, Y. (2006). Temel empati ölçeği türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), s. 174-182.
- Yeager, E. A. & Foster, S. J., (2001). The role of empathy in the development of historical Understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). Lanham: Rowman&Littlefield.

Yılmaz, K. & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), s. 855 -879.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KRONOLOJİ BECERİLERİNİN SAPTANMASINA
YÖNELİK BİR ÇALIŞMA¹

A STUDY on DETERMINATION of CHRONOLOGY SKILLS of SECONDARY SCHOOL
STUDENTS

Tekin ÇELİKKAYA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: tcelikkaya@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5684-6492

Mutlu KÜRÜMLÜOĞLU

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: dmnmutlu@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4189-2239

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 08.01.2019 |
| Accepted | 24.04.2019 |
| DOI | |
| Corresponding Author | Tekin ÇELİKKAYA |
| Cite | Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 150-173. |

¹ Bu çalışma June 27 – 29, 2018 tarihinde Belek, ANTALYA’da düzenlenen 3rd Eurasian Conference on Language and Social Sciences (ECLSS 2018) sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

Öz: İlk çocukluk döneminden itibaren bireyler zaman ve kronolojiye ilişkin kavramlarla karşılaşır. Özellikle saat ve takvime ilişkin büyükler tarafından söylenen sözler çocuklarda zaman ve kronoloji kavramlarının öğrenilmeye başlanmasında büyük rol oynar. Zaman kavramının kazanılmasıyla ilgili bu süreç, ilköğretimde Hayat Bilgisi dersi ile başlayıp ilköğretim 4.-7.sınıflarda Sosyal Bilgiler ve 8.sınıfta ise T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde devam etmektedir. Zaman ve kronoloji ile ilgili temel kavramlar, öğrencilerde geçmiş zaman bilincinin oluşması ve ilköğretim tarih konularının öğrenilmesinde önemlidir. Bu kavramların eksik öğrenilmesi veya öğrenilmemesi öğrencilerde sağlıklı bir tarih bilincinin oluşumunu engellemektedir. Araştırma, ortaokul 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerindeki tarih konularını algılayabilmesi için gerekli olan zaman ve kronoloji ile ilgili bazı temel kavramları anlama düzeylerini ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tarama modeli benimsenmiştir. Çalışmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Sivas ili dâhilindeki ortaokullarda öğrenim gören 7.ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi 5 alt başlık ve 28 sorudan oluşmaktadır. Sonuç olarak, tarihsel zaman kavramı soyut olduğu için kavramın öğretilmesi için gerekli donanımın, öğreticinin, öğretim programının, yöntem – tekniğin ve ders kitabının yetersizliği gibi etkenler çocukların kronoloji bilgisi ve becerisinin yetersiz olmasında etkili olmuş olabilir.

Anahtar Kelimeler: Anlama Düzeyleri, Sosyal Bilgiler, Zaman ve Kronoloji Kavramları, Ortaokul

Abstract: The individuals face concepts related to time and chronology from the first childhood on. In particular, the words spoken by elders about the time and the calendar play an important role in the learning of the concepts of time and chronology in children. The concept of time is given by the Life Science and Social Studies in primary school, Social Studies and the Republic of Turkey Revolution History and Kemalism in secondary school. The basic concepts related to time and chronology are important for the information of past-time consciousness in students and learning of primary history topics. Missing or not learning these concepts prevents the information of a healthy history consciousness in students. The research was conducted to measure the level of understanding of some basic concepts related to time and chronology in 7th and 8th grade students to be able to perceive history topics in social studies courses. In this study, a survey model that used in quantitative research method was used. The universe of the study consists of 7th and 8th grade students attending secondary schools in Sivas during the 2017-2018 academic year. The sample consists of 7th and 8th grade students from 8 secondary schools selected from the city center of Sivas. The scale developed by the researchers consists of 5 sub-titles 28 questions. As a result, because the concept of historical time is abstract, factors such as lack of equipment, tutorial, curriculum, method technique and course book for teaching the concept may be effective in the inadequacy of chronology knowledge and skills of children.

Keywords: Understanding Level, Social Studies, Time and Chronology Concepts, Secondary School

Extended Summary

Purpose

The individuals face concepts related to time and chronology from the first childhood on. In particular, the words spoken by elders about the time and the calendar play an important role in the learning of the concepts of time and chronology in children. However, this is not as easy as a learning activity and requires a certain process (Dilek, 2001). Classroom, social and history teachers, especially in kindergarten teachers have important effective in gaining the skill of time and chronology to the students from an early age (Sağlam, Tinmaz and Hayal, 2015: 51).

The concept of time is given by the Life Science and Social Studies in primary school, Social Studies and the Republic of Turkey Revolution History and Kemalism in secondary school. The basic concepts related to time and chronology are important for the formation of past-time consciousness in students and learning of primary history topics. Missing or not learning these concepts prevents the formation of a healthy history consciousness in students. The research was conducted to measure the level of understanding of some basic concepts related to time and chronology in 7th and 8th grade students to be able to perceive history topics in social studies courses.

Sub-Objectives

In addition to the above mentioned purpose, in this study, the following sub-objectives are sought:

- What is the level of 7th and 8th grade students' chronology knowledge? [time terms (age, century, millennium, generation, etc.)]
- What is the level of 7th and 8th grade students' rank information of the time expressions? (shortly after, a while, long ago, etc.)
- What is the level of 7th and 8th grade students' chronology skills? (translate a given date (year) or century to another (dating),
- What is the level of 7th and 8th grade students' placement, ranking, positioning situations of a given date on a timeline?

Method

In this study, a survey model that used in quantitative research method was used. The universe of the study consists of 7th and 8th grade students attending secondary schools in Sivas during the 2017-2018 academic year. The sample consists of 7th and 8th grade students from 8 secondary schools selected from the city center of Sivas. The scale developed by the researchers consists of 5 sub-titles 28 questions.

Results and Discussion

In this study, the chronological knowledge (time terms, time expressions, sequence information) and chronology skills of children (placement, sorting, positioning, dating, spacing, concurrency) were tried to be measured. Chronology is about when and how events occur. It is impossible for students to examine the relationships between events without chronology skills or to explain the causal relationships in history.

In terms of historical time terms and expressions, more than half of the students defined correctly the concepts of centuries and century. They do not have enough information about the concepts of millennia, age and milat and they have misconceptions about these concepts. In the study by Safran and Şimşek (2006), the majority of students defined correctly the concepts of century and century. The students are very inadequate in identifying the events occurring at the same time among them. Especially, very few students answered correctly, even the events occurring at the same time. This may be due to the students' inability to fully understand the words and have not enough knowledge about the subject. For this purpose, this topic can be given more in the related books and the students can have more applications related to these issues.

The students gave at least the truth for the question of the beginning of history and the least wrong and unanswered for the question of the century we were in. In the study conducted by Safran and Şimşek (2006), when the history started, the majority of the students answered the same in a similar way to the study, while the least answer was answered correctly. In a recent study with a study conducted 12 years ago, responding in a similar way to the same question can be regarded as an indicator of the inadequacy in the education of history subjects. In the study conducted by Pala and Şimşek (2016), the level of knowing the

history of the recent historical events (The first World War, the Armistice of Mudros, as well as the Treaty of Service) was determined to be higher than the others.

Perhaps one of the most important competences in the development of the concept of historical time in children can make transactions on a historical strip taking care of the concepts before Christ and After Christ. The majority of the students gave the wrong answer and left it blank in the question of before Christ and After Christ. This situation reveals the students' inadequacy. In the study conducted by Safran and Şimşek (2006), Three-quarters of the students' were not able to express correctness the question of before Christ and After Christ.

In the study conducted by Pala and Şimşek (2006), the students' knowledge of ancient history is determined to be low level. The reason for this is the insufficient knowledge of the teachers about the ancient history and the fact that the ancient history cannot be related to the recent history.

Conclusion

As a result, because the concept of historical time is abstract, factors such as lack of equipment, tutorial, curriculum, method technique and course book for teaching the concept may be effective in the inadequacy of chronology knowledge and skills of children.

Giriş

Zaman kavramı bir işin, bir eylemin içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit olarak tanımlanırken (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018) zaman bilimi denen kronoloji ise geçmişe yönelik olarak olayları bir sıra halinde sunmasından dolayı, geçmişe yönelik değişim, sebep-sonuç ilişkilerini anlamayı gerekli kılmaktadır (Demircioğlu ve Akengin, 2012: 192). İlk çocukluk döneminden itibaren bireyler zaman ve kronolojiye ilişkin kavramlarla karşılaşır. Özellikle saat ve takvime ilişkin büyükler tarafından söylenen sözler çocuklarda zaman ve kronoloji kavramlarının öğrenilmeye başlanmasında büyük rol oynar. Ancak bu sanıldığı kadar kolay bir öğrenme etkinliği olmayıp belli bir süreç gerektirmektedir (Dilek, 2001).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki bireylerin zaman kavramı kazanması sanıldığından çok daha yavaş ve uzun bir süreçte gerçekleşmektedir (Safran ve Şimşek, 2006; Safran ve Şimşek, 2009). Çünkü bu durum sadece yaşa bağlı olarak değişen zihinsel gelişime değil aynı zamanda çocuğun süreç içinde çevresiyle konu bağlamında etkileşimine, konuya yönelik maruz kaldığı öğrenmenin yoğunluğuna, süreç içinde edindiği birikime göre değişmektedir (Hodkinson, 2003. Akt. Pala ve Şimşek, 2016: 137). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin bilinçli bir şekilde erken yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılmasında başta anaokulu olmak üzere, sınıf, sosyal ve tarih öğretmenlerinin önemli etkileri olmaktadır (Sağlam, Tınmaz ve Hayal, 2015: 51). Thornton ve Vukulich (1988) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre çocuklardazaman ve kronolojiye ilişkin kavramların algılanmasının gelişimi (Tablo 1) şöyle tarif edilebilir (Akt. Turner, 2004: 149):

Tablo 1

Çocuklarda Zaman ve Kronolojiye İlişkin Kavramların Algılanma Aşamaları

| Yaş Aralığı | Gösterilen Davranış |
|-------------|---|
| 3-5 | Öğrenciler bu düzeyde günlük olayları ve aile büyüklerini yaşlarına göre sıralayabilirler. |
| 6-8 | Öğrenciler bu düzeyde geçmişi açıklamak için tarihleri kullanabilirler ve önemli olaylarla günleri eşleştirebilirler. |
| 9-11 | Öğrenciler bu düzeyde kişiler ve olaylarla belli zaman dilimlerini (sömürgecilik dönemi gibi) eşleştirebilirler. |
| 12-14 | Öğrenciler bu düzeyde zaman sınıflamalarını kolaylıkla yapabilirler. |

Tablo 1' den anlaşılacağı gibi çocukların (14 yaşına kadar) zaman ve kronolojiye ilişkin kavramları tam olarak algılayabilmesi için yaklaşık 11 yıllık bir zaman dilimine ihtiyaç vardır.

Zaman kavramının kazanılmasıyla ilgili bu süreç, ilkokulda Hayat Bilgisi dersi ile başlayıp ilköğretim 4.-7. sınıflarda Sosyal Bilgiler ve 8. sınıfta ise T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde devam etmektedir.

İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programında zaman ve kronoloji genel amaçlarda "Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir." şeklinde ifade edilmiş, beceriler bölümünde "Zaman Yönetimi" başlığı altında ele alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a: 5-7).

2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ortak becerileri arasında "Zaman ve Kronolojiyi Algılama" becerisi yer almaktadır. Bu becerinin göstergeleri olarak ise

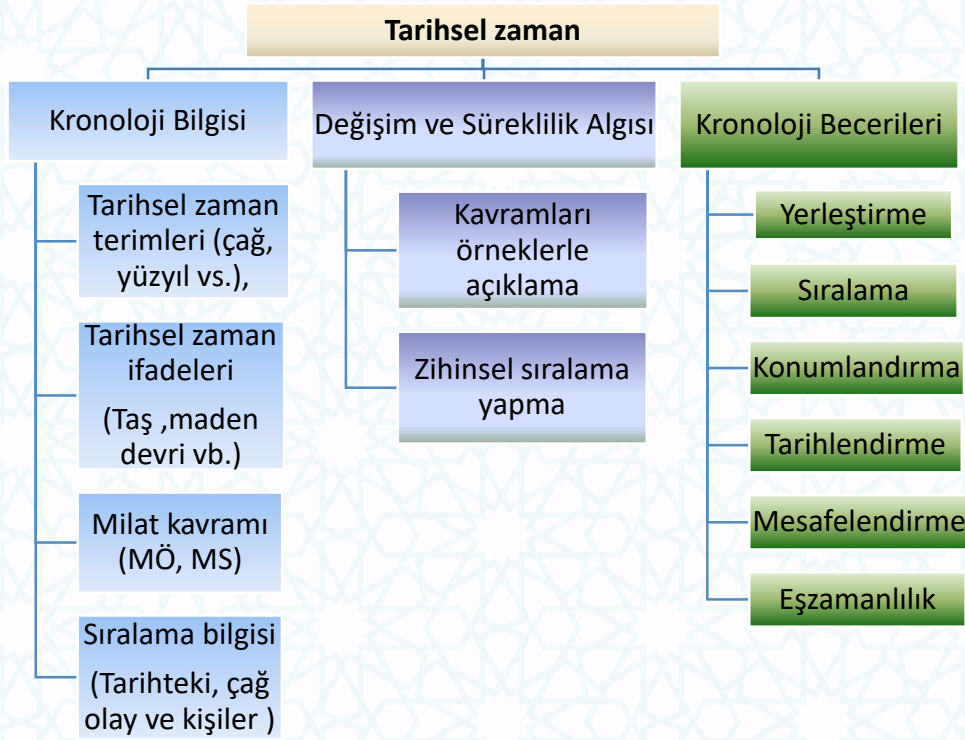
öğrencilerin; takvim bilgisi edinmeleri, zamanları ayırt etmeleri (geçmiş-şimdiki-gelecek zaman), zaman ifadelerini doğru kullanmaları, kronolojik sıralama yapmaları, zaman şeridindeki veriyi yorumlamaları ve zaman şeridi oluşturmaları ölçütleri belirlenmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2004; TTKB, 2005; MEB, 2017b: 9).

Ortaokul 8. sınıfta okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde de sosyal bilgilere benzer şekilde zaman ve kronoloji “Zaman ve Kronolojiyi Algılama” becerisi olarak adlandırılmıştır. Bu beceriye bağlı olarak öğrencilerin kronoloji becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihteki sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması düşünülemez. Bu becerinin kazandırılmasının ön şartı gün, ay, yıl, dönem, çağ, yüzyıl vs. zaman kavramları ile takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramların (MÖ, MS, yüzyıl vb.) karşılaştırmalı olarak öğretilmesini içermektedir (MEB, 2017c: 6).

Zaman ve kronoloji ile ilgili temel kavramlar, öğrencilerde geçmiş zaman bilincinin oluşması ve ilköğretim tarih konularının öğrenilmesinde önemlidir. Bu kavramların eksik öğrenilmesi veya öğrenilmemesi, öğrencilerde sağlıklı bir tarih bilincinin oluşumunu engellemektedir. Başka bir deyişle, geçmişteki olayların zaman ve tarih belirtilmeden açıklanması, bu olayları anlamsız kılmakta ve tarihi birbirinden kopuk olaylar yığını haline getirmektedir. Bu bağlamda geçmiş ve geçmişin bilimsel bir anlayışla incelenmesi olarak tanımlanan tarihin, ilköğretim düzeyinde sağlıklı bir biçimde öğrenilmesi, zaman ve kronoloji ile ilgili kavramların doğru ve tam bilinmesini zorunlu kılmaktadır. İlköğretim ikinci kademesine gelen öğrenciler, milattan önceki ve sonraki kronolojik tarihlendirmeyi yapabilmenin yanında, yüzyıl, asır, takvim, milat, zaman ve kronoloji gibi kavramlar hakkındada bilgi sahibi olmalıdırlar. Başka bir deyişle öğrenciler, geçmişten günümüze nasıl tarihlendirmenin yapıldığı ve olayların sıralandığını bilerek, geçmiş hakkında bir çatı oluşturmalıdır (Haydn, Arthur and Hunt, 1997; Akt. Demircioğlu, 2005: 156).

Zamanı anlamak, tarih çalışmalarının temelini teşkil eder. Çünkü tarih, geçmişte meydana gelen olayları sırasıyla ele almak zorundadır. Öğrencilerin şimdiki anlaması geçmişiyi kavramakla mümkündür (Şimşek, 2006). Böylelikle kişi öğrendiği olayın zamanını dikkate alarak, olayın meydana geldiği zamanın şartlarına göre sağlıklı bir yoruma ulaşabilir. Bunun için öğrencilerde, geçmişten bugüne yaşanan olayları kronolojik olarak düşünebilme becerisinin kazandırılması amaçlanır (Pala ve Şimşek, 2016: 137).

Şekil 1. Tarihi Oluşturan Unsurlardan “Tarihsel Zaman”



Tarihi oluşturan unsurlardan biri de “tarihsel zaman” olarak ortaya çıkmaktadır (Şekil 1). Buna göre tarihsel zamanın; kronoloji bilgisi, kronoloji becerileri ve değişim ve süreklilik algısı olmak üzere üç ayağının olduğu söylenebilir. Bunlardan, kronoloji bilgisi ayağını; tarihsel zaman terimleri (çağ, yüzyıl vs.), tarihsel zaman ifadeleri, milat kavramı ve sıralama bilgisi oluşturmaktadır. Değişim ve süreklilik algısını; değişim ve süreklilik kavramlarını çeşitli örneklerle açıklayabilme ile değişim ve sürekliliğin farkında olarak geçmişten bugüne zihinsel bir sıralama yapma belirlemektedir. Kronoloji becerileri ise; örnek bir olayı zaman düzleminde tarihinden hareketle *yerleştirme*, örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre *sıralama*, örnek pek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde *konumlandırma*, örnek bir olayın hangi yüzyıla ait olduğunu tarihinden hareketle tespit etme ya da herhangi bir yüzyıla ait örnek bir tarih belirleme (*tarihlendirme*), örnek birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu *mesafelendirme* ve örnek olaylar arasından aynı zamanda meydana gelmiş olanları (*eşzamanlılık*) belirleme şeklinde tanımlanmıştır (Safran ve Şimşek, 2006: 91).

Şimşek (2006) tarafından “tarihin omurgası” şeklinde nitelendirilen kronoloji bilgisi, tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasına ve tarihsel olayların bütünlük içinde öğrenilmesine imkân tanımaktadır. Ancak kronoloji becerisi edinmenin çeşitli aşamaları olduğunu belirten Dawson (2007) bu basamakları şu şekilde açıklamaktadır: 14 yaşına kadar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları açısından tanımsal kronolojik kavramlara (önce, sonra, on yıl, yüzyıl gibi), teknik kavramlara (milattan önce, milattan sonra, 1453'ün 15. yüzyıl olduğunu bilme gibi), kavramsal ifadelerle (değişim, süreklilik, dönem, kronoloji, anakronizm gibi) sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bir zincirin halkaları gibi birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olan tarihsel olaylar arasındaki bu ilişkilerin kurulmasında da kronolojik düşünmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Tarih programlarının önemli öğelerinden biri de, tarihsel düşünme becerilerinin ilki olarak gösterilen kronolojidir. Tarihi olayların öğretilmesinde ve ilişkilendirilmesinde zaman ve kronolojik düşünme önem taşımaktadır. Sosyal bilgilerin tarih konularının etkili bir şekilde öğretilmesi için, öğrencilerin zaman ve kronoloji anlayışını kazanmış olmaları gerekmektedir (Demircioğlu ve Akengin, 2012: 192).

Araştırma, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerindeki tarih konularını algılayabilmesi için gerekli olan zaman ve kronoloji ile ilgili bazı temel kavramları anlama düzeylerini ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yukarıda belirtilen amacı yanısıra bu çalışmada aşağıda belirtilen altamaçlar cevap aranmaktadır:

7. ve 8.sınıf öğrencilerinin;

- Kronoloji bilgisi ne düzeydedir? [zaman terimleri(çağ, yüzyıl, asır, binyıl, kuşak vb.)]
- Zaman ifadelerini sıralama bilgisi ne düzeydedir? (kısa bir süre sonra, bir süre daha, uzun zaman önce vb.)
- Kronoloji becerileri ne düzeydedir? (verilen bir tarih(yıl) ya da yüzyılı bir diğerine çevirebilme(tarihlendirme),
- Verilen tarihi bir zaman şeridi üzerinde yerleştirme, sıralama, konumlandırma durumları ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları zaman ve kronoloji becerilerinin belirlenmesinin amaçlandığı, bu çalışmada nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırmanın konusunun geçmişte ya da halen var olan durumla ilgili hipotezleri test etmek ya da soruları cevaplamak için veri toplamayı ya da betimlemeyi sağlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2000:80).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Sivas il merkezi, ilçe ve köy okullarından uygun örnekleme yoluyla seçilen 8 ortaokulda öğrenim gören 7ve 8.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu okulların 3'ü şehir merkezi, 3'ü ilçe merkez, 2'si ise köydeki öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya 99'u (%52,66) 7.sınıf, 89'u (%47,34) 8. sınıf olmak üzere toplamda 188 öğrenci katılmıştır (Tablo 1). Çalışmada kullanılan başarı testindeki sorular 4.-7.sınıf sosyal bilgiler ve 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden seçildiği için sadece 7. ve 8.sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayılarına İlişkin Bulgular

| Yer | 7.sınıf | | 8.sınıf | |
|---------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | n | % | n | % |
| il | 30 | 15,96 | 25 | 13,30 |
| ilçe | 25 | 13,30 | 20 | 10,64 |
| Köy | 44 | 23,40 | 44 | 23,40 |
| Toplam | 99 | 52,66 | 89 | 47,34 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk aşamasında konu ile ilgili literatür taraması yapılarak alanda yapılan çalışmalar (Demircioğlu, 2005; Şimşek, 2006) incelenmiş ardından 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler ve 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi kitaplarından zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin geçtiği öğrenme alanları içindeki konulardan kavramlar ve tarihi olaylar tespit edilerek 7.ve 8. sınıflara uygulanmak üzere 5 alt başlık 28 sorudan oluşan başarı testi

geliştirilmiştir. Bu başarı testi ile çocukların kronoloji bilgisi (zaman terimleri, zaman ifadeleri, sıralama bilgisi) ve kronoloji becerileri (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme, eş zamanlılık) ölçülmüştür. Hazırlanan bu başarı testi 2 sosyal bilgiler öğretmenine gösterilip ardından örneklem dışında tutulan 10'ar 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulama yapılarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin sayısal olarak bilgisayara girilmesi ve analizinin yapılması amacıyla SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar anlama, anlamama, yanlış ve cevap vermeme olarak nitelenen kategorilere ayrılmıştır. Nitelenen kategorilerdeki frekanslar ve yüzdeler bulunarak yorumlanmıştır. Bu kategorideki ifadelerin içeriği aşağıdaki gibidir (Akdeniz, Bektaş ve Yiğit, 2000: 7):

Anlama: Öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri bilimsel cevapların hepsi bu kısımda toplanmıştır.

Yanlış: Kabul edilen bilimsel cevaplara alternatif olan öğrenci cevaplarının bulunduğu gruptur. Bu kategoride bilimsel gerçeklere uymayan farklı görüşler belirtilir.

Anlamama: İlgisiz ve bilimsel değerden yoksun cevaplar bu kategoride toplanmıştır.

Cevap vermeme: Boş bırakma ya da bilmiyorum şeklinde cevapların oluşturulduğu kategoridir.

Bulgular

Çocukların kronoloji bilgisi (zaman terimleri, zaman ifadeleri, sıralama bilgisi) ve kronoloji becerilerinin (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme, eş zamanlılık) ölçüldüğü bu çalışmada belirlenen alt amaçlar sırasıyla tablolar halinde gösterilmiştir.

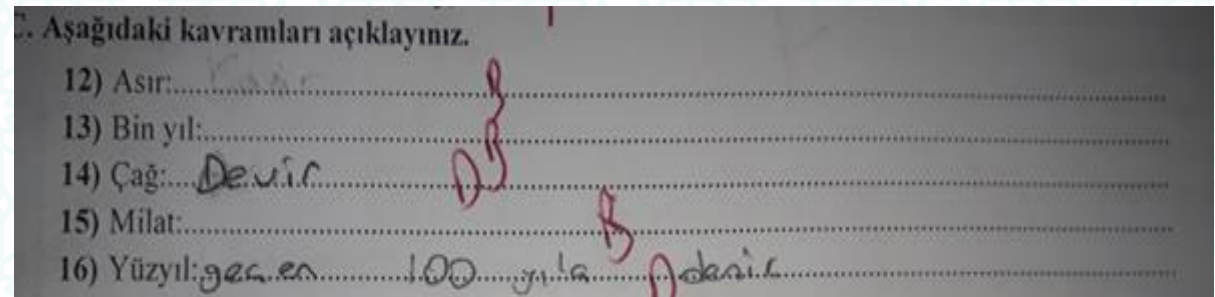
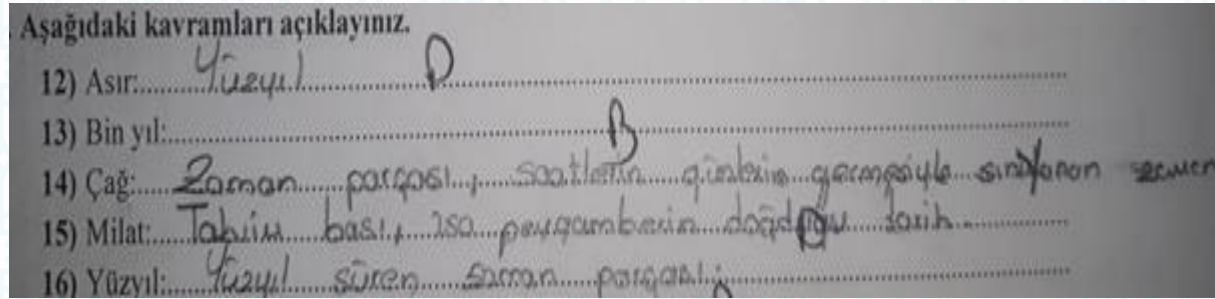
Tablo 3'te öğrencilerden tarihsel zaman terimleri ve ifadelerine ilişkin kavramları açıklamaları istenmiştir.

Tablo 3

Tarihsel Zaman Terimleri ve İfadelerine İlişkin Bulgular

| Tarihsel zaman terimleri ve ifadeleri | Anlama | | Yanılığ | | Anlamama | | Cevapsız | | Toplam n |
|---------------------------------------|--------|-------|---------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| Çağ | 28 | 14,89 | 57 | 30,32 | 46 | 24,47 | 57 | 30,32 | 188 |
| Yüzyıl | 103 | 54,79 | 4 | 2,13 | 27 | 14,36 | 54 | 28,72 | 188 |
| Asır | 119 | 63,30 | 1 | 0,53 | 35 | 18,62 | 33 | 17,55 | 188 |
| Milât | 38 | 20,21 | 65 | 34,57 | 29 | 15,43 | 56 | 29,79 | 188 |
| Bin Yıl | 44 | 23,40 | 4 | 2,13 | 48 | 25,53 | 92 | 48,94 | 188 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin yarısından fazlası *asır* (%63,30) ve *yüzyıl* (%54,79) kavramlarını doğru olarak tanımlarlarken *çağ* (%14,89), *milat* (%20,21) ve *bin yıl* (% 23,40) kavramlarını ise çok az sayıda öğrenci doğru olarak cevaplamıştır. Öğrencilerin, *milat* (%34,57) ve *çağ* (%30,32) kavramlarına ilişkin kavram yanılığları oldukları, yarından fazlasının ise özellikle *bin yıl* ve *çağ* kavramlarını anlamadıkları ve bu kavrama ilişkin bilgileri olmadıkları görülmektedir. Aşağıda bu sorulara ilişkin verilen cevap kâğıdı örnekleri bulunmaktadır.



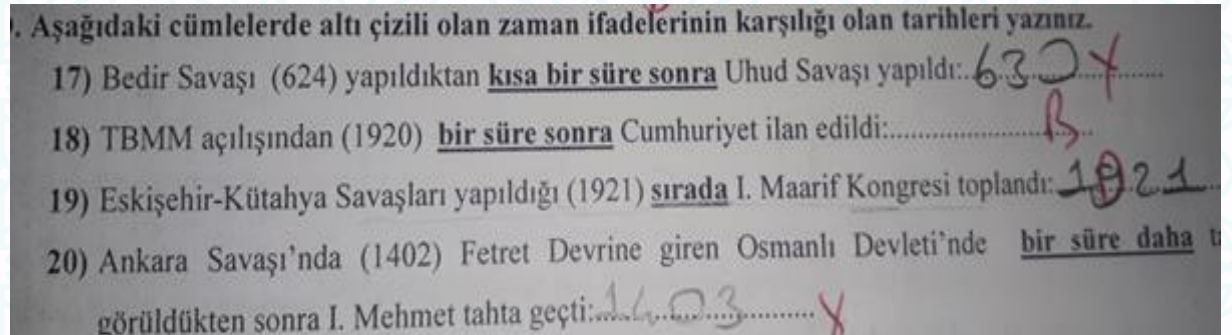
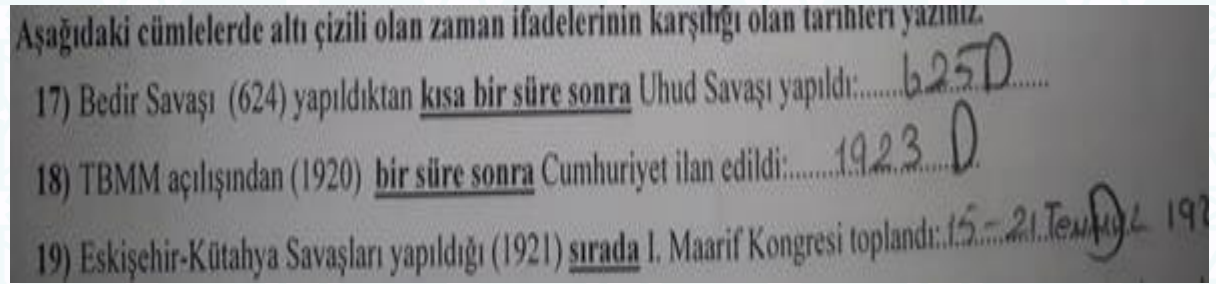
Tablo 4 'te öğrencilerden kendilerine verilen örnek olaylar arasından aynı zamanda meydana gelmiş olanları (*eşzamanlılık*) belirlemeleri istenmiştir.

Tablo 4

Verilen Tarihlerle İlgili Zaman İfadelerine Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

| Eşzamanlılık İfadeleri | Doğru | | Yanlış | | Cevapsız | | Toplam |
|--|-------|-------|--------|-------|----------|-------|--------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| Bedir Savaşı (624) yapıldıktan <i>kısa bir süre sonra</i> Uhud Savaşı yapıldı. | 48 | 25,53 | 50 | 26,60 | 90 | 47,87 | 188 |
| TBMM açılışından (1920) <i>bir süre sonra</i> Cumhuriyet ilan edildi. | 65 | 34,58 | 54 | 28,72 | 69 | 36,70 | 188 |
| Eskişehir-Kütahya Savaşları yapıldığı (1921) <i>sırada</i> I. Maarif Kongresi toplandı. | 43 | 22,87 | 55 | 25,26 | 90 | 47,87 | 188 |
| Ankara Savaşı'nda (1402) Fetret Devrine giren Osmanlı Devleti'nde <i>bir süre daha</i> taht kavgaları görüldükten sonra I. Mehmet tahta geçti. | 12 | 6,39 | 86 | 45,74 | 90 | 47,87 | 188 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin hemen hemen yarısı (%47,87) ...*kısa bir süre sonra*, ...*sırada* ve ... *bir süre sonra* ifadelerini *cevapsız* bırakmışlardır. En çok doğru cevap (%34,58) ...*bir süre sonra* ifadesi için en az doğru cevap ise (%6,39) ...*bir süre daha* ifadesi için verilmiştir. Aşağıda bu sorulara ilişkin verilen cevap kâğıdı örnekleri bulunmaktadır.



Tablo 5'te öğrencilerden örnek bir olayın ya da yüzyılın hangi yıla ait olduğunu tespit etmeleri ya da tarihlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 5

Verilen İfadelerin Karşılığı Olan Tarihleri Yazmaya İlişkin Bulgular

| Tarihleri Yazılacak İfadeler | Doğru | | Yanlış | | Cevapsız | | Toplam n |
|--|-------|-------|--------|-------|----------|-------|-------------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| Tarihin başlangıcı | 28 | 14,89 | 92 | 48,94 | 68 | 36,17 | 188 |
| Milattan önceki dönemden bugüne en yakın olan yıl | 39 | 20,74 | 55 | 29,26 | 94 | 50 | 188 |
| Milattan sonraki dönemden bugüne en uzak olan yıl | 30 | 15,96 | 65 | 34,57 | 93 | 49,47 | 188 |
| 21. yüzyılın başlangıcı | 84 | 44,68 | 36 | 19,15 | 68 | 36,17 | 188 |
| 18. yüzyılın sonları | 38 | 20,21 | 76 | 40,43 | 74 | 39,36 | 188 |
| 15. yüzyılın ortaları | 47 | 25 | 59 | 31,38 | 82 | 43,62 | 188 |
| İçinde bulunduğumuz yüzyıl | 116 | 61,70 | 23 | 12,23 | 49 | 26,07 | 188 |

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin yarısından fazlası (%61,70) *çinde bulunduğumuz yüzyıl* sorusunu yarıya yakını da (%44,68) *21. yüzyılın başlangıcı* sorusunu *doğru* olarak; yarıya yakını *Tarihin başlangıcı* (%48,94) ve *18. yüzyılın sonları* (%40,43) sorularını *yanlış* olarak olarak cevaplamışlardır. Öğrencilerin yarısı *Milattan önceki dönemden bugüne en yakın olan yıl*, *Milattan sonraki dönemden bugüne en uzak olan yıl* sorularını yarıya yakını da *15. yüzyılın ortaları* (%43,62) ve *18. yüzyılın sonları* (%39,36) sorularını *cevapsız* bırakmışlardır. Aşağıda bu sorulara ilişkin verilen cevap kâğıdı örnekleri bulunmaktadır.

Aşağıdaki ifadelerin karşılığı olan tarihleri yazınız.
neğin; Atatürk'ün Samsun'a çıkışı:..... 1919.....)

- 1) Tarihin başlangıcı 11.53 Y
- 2) 21. yüzyılın başlangıcı 1917 Y
- 3) 18. yüzyılın sonları 1861 Y
- 4) 15. yüzyılın ortaları 1520 Y
- 5) İçinde bulunduğumuz yüzyıl 1928 Y
- 6) Milattan önceki dönemden bugüne en yakın olan yıl 667 X
- 7) Milattan sonraki dönemden bugüne en uzak olan yıl 811 Y

Aşağıdaki ifadelerin karşılığı olan tarihleri yazınız.
neğin; Atatürk'ün Samsun'a çıkışı:..... 1919.....)

- 1) Tarihin başlangıcı H2. iso. nin Y
- 2) 21. yüzyılın başlangıcı 2000 yılın başlangıcı D
- 3) 18. yüzyılın sonları 1999 yıllar D
- 4) 15. yüzyılın ortaları 1150 yıllar D
- 5) İçinde bulunduğumuz yüzyıl 21. yüzyıl D
- 6) Milattan önceki dönemden bugüne en yakın olan yıl B
- 7) Milattan sonraki dönemden bugüne en uzak olan yıl B

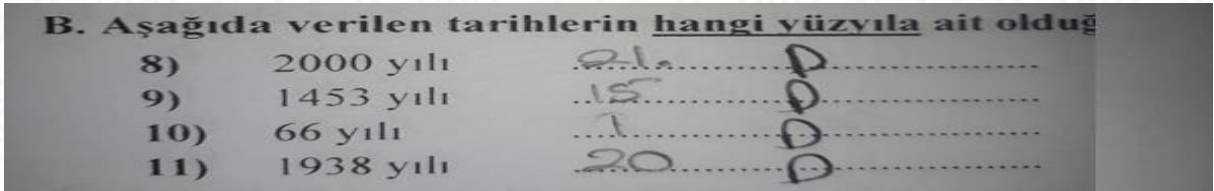
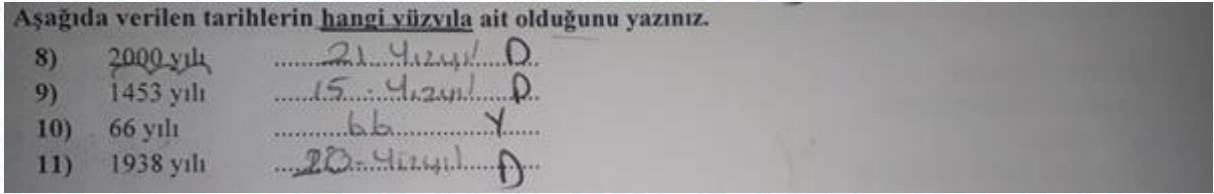
Tablo 6'da öğrencilerden örnek bir yılın hangi yüzyıla ait olduğunu tespit etmeleri istenmiştir.

Tablo 6

Verilen Tarihlerin Hangi Yüzyıla Ait Olduğuna İlişkin Bulgular

| Tarihler | Doğru | | Yanlış | | Cevapsız | | Toplam n |
|-------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|-------------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| 2000 | 125 | 68,49 | 34 | 18,08 | 29 | 15,43 | 188 |
| 1453 | 107 | 56,91 | 46 | 24,47 | 35 | 18,62 | 188 |
| 66 | 74 | 39,36 | 72 | 38,30 | 42 | 22,34 | 188 |
| 1938 | 98 | 52,13 | 51 | 27,13 | 39 | 20,74 | 188 |

Tablo 6'da görüldüğü üzere verilen tarihlerden en çok *doğru* cevabı öğrencilerin yarısından fazlası (%68,49) 2000 yılı için vermişken, bunu sırasıyla 1453 yılı (%56,91) ve 1938 yılı (%52,13) sorularına verilen cevaplar takip etmiştir. Öğrencilerin en fazla yanlış cevap verdiği (%38,30) ve cevapsız bıraktıkları soru (%22,34) 66 yılı sorusudur. Aşağıda bu sorulara ilişkin verilen cevap kâğıdı örnekleri bulunmaktadır.



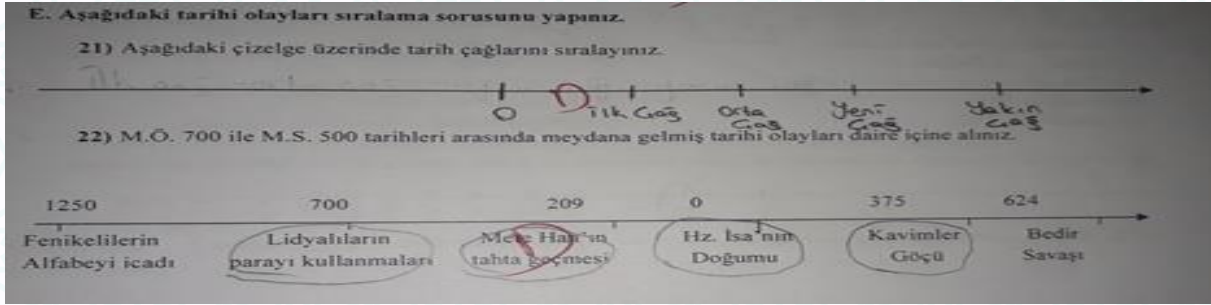
Tablo 7'de öğrencilerden değişim ve sürekliliğin farkında olarak geçmişten bugüne zihinsel bir sıralama yapmaları istenmiştir.

Tablo 7

Verilen Tarihi Olayların Sıralanmasına İlişkin Bulgular

| Geçmişten Bugüne Sıralama | Doğru | | Yanlış | | Cevapsız | | Toplam n |
|--|-------|-------|--------|-------|----------|-------|-------------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| Tarih çağları | 8 | 4,26 | 54 | 28,72 | 126 | 67,02 | 188 |
| MÖ. 700 –MS. 500 arası tarihi olaylar | 57 | 30,32 | 92 | 48,94 | 39 | 20,74 | 188 |

Tablo 7’de görüldüğü gibi *tarihi çağların* sıralanması sorusunu öğrencilerin yarısından fazlası (%67,02) *cevapsız* bırakırken yanlış cevaplayanların (%28,72) sayısı da dâhil edilince neredeyse yok denecek kadar az bir öğrenci (%4,26) *doğru* cevaplayabilmiştir. *Verilen tarihler arasındaki olayları seçmelerinin* istendiği soruyu ise öğrencilerin hemen hemen yarısı (%48,94) *yanlış* cevaplarken, dörtte bir öğrenci (30,32) ise *doğru* cevaplayabilmiştir. Aşağıda bu sorulara ilişkin verilen bir cevap kâğıdı örneği bulunmaktadır.



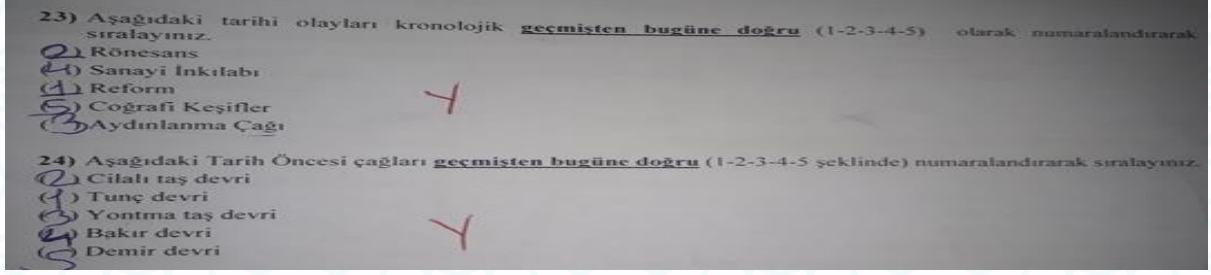
Tablo 8’de öğrencilerden örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre sıralama yapmaları istenmiştir.

Tablo 8

Verilen Tarihi Olayların ve Tarihi Çağların *Geçmişten Bugüne* Kronolojik Olarak Sıralanmasına İlişkin Bulgular

| Kronolojik Sıralama | Doğru | | Yanlış | | Cevapsız | | Toplam |
|-------------------------------|-------|-------|--------|-------|----------|------|--------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| Tarihi olayları sıralama | 24 | 12,77 | 146 | 77,66 | 18 | 9,57 | 188 |
| Tarih öncesi çağları sıralama | 7 | 3,73 | 163 | 86,70 | 18 | 9,57 | 188 |

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin yarısından fazlası (%77,66) verilen tarihi olayları *yanlış* olarak sıralamışken cevaplamayanların (%9,57) sayısı da dâhil edilince neredeyse yok denecek kadar az bir öğrenci (%12,77) soruyu *doğru* olarak cevaplamıştır. Yine öğrencilerin tamamına yakını (%86,70) tarih öncesi çağların sıralamasını *yanlış* olarak cevaplarken, neredeyse yok denecek kadar bir kısmı ise (%3,73) *doğru* cevaplayabilmiştir. Aşağıda bu sorulara ilişkin verilen bir cevap kâğıdı örneği bulunmaktadır.



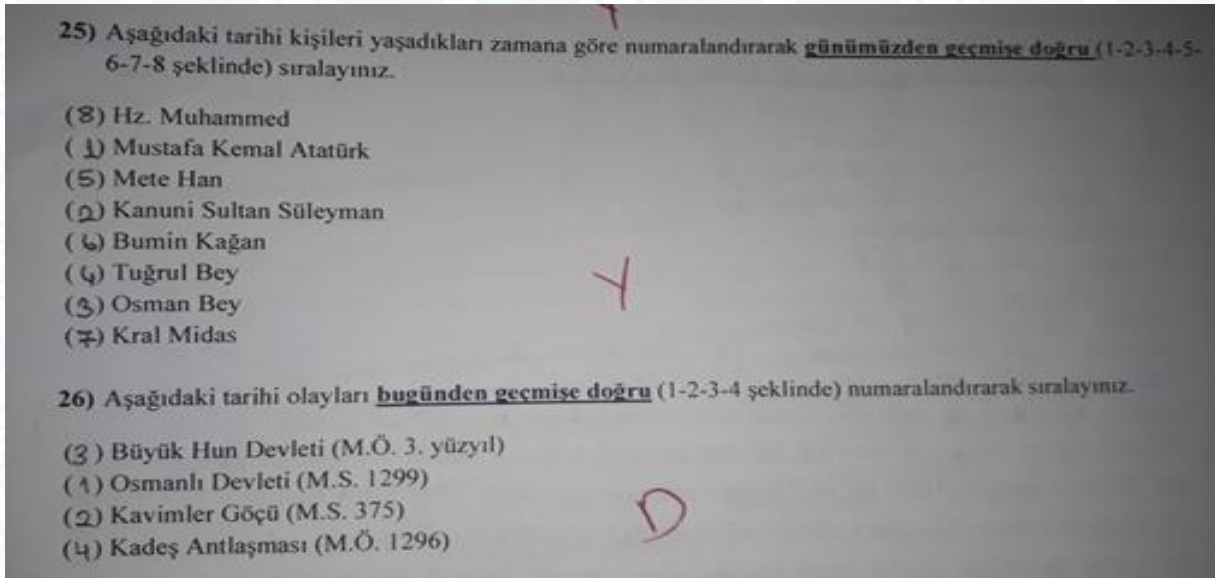
Tablo 9’da bir önceki bölümün devamı olarak sıralama sorusu diğer sorunun aksine bugünden geçmişe doğruyu kapsayan niteliktedir.

Tablo 9

Verilen Kişilerin ve Tarihi Olayların (MÖ, MS.) Bugünden Geçmişe Kronolojik Olarak Sıralanmasına İlişkin Bulgular

| Kronolojik Sıralama | Doğru | | Yanlış | | Cevapsız | | Toplam |
|--------------------------|-------|-------|--------|-------|----------|------|--------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| Tarihi kişileri sıralama | 10 | 5,32 | 161 | 85,64 | 17 | 9,04 | 188 |
| Tarihi olayları sıralama | 43 | 22,88 | 127 | 67,55 | 18 | 9,57 | 188 |

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin tamamına yakını (%85,64) tarihi kişilerin yaşadıkları dönemi sıralama sorusunu yanlış cevaplarken çok az bir kısmı (%5,32) doğru cevaplamıştır. Yine öğrencilerin yarısından fazlası (%67,55) tarihi olayların sıralama sorusunu yanlış olarak cevaplarken, öğrencilerin az bir kısmı (%9,57) soruyu cevapsız bırakmışlardır. Aşağıda bu sorulara ilişkin verilen bir cevap kâğıdı örneği bulunmaktadır.



Tablo 10’da öğrencilerden, örnek pek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde konumlandırma yapmaları ve örnek

birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu mesafelendirmeleri istenmiştir.

Tablo 10

Verilen Tarihlerin Zaman Çizelgesinde Gösterilme Durumuna İlişkin Bulgular

| Konumlandırma /Mesafelendirme | | | Doğru | | Yanlış | | Cevapsız | | Toplam |
|-------------------------------|-----------|-------|-------|------|--------|-------|----------|-------|--------|
| | | Zaman | n | % | n | % | n | % | n |
| Tarihleri | (MÖ.,MS.) | Zaman | 17 | 9,04 | 74 | 39,36 | 97 | 51,6 | 188 |
| Çizelgesinde Gösterme | | | | | | | | | |
| Tarihi | Dönemleri | Zaman | 1 | 0,53 | 77 | 40,96 | 110 | 58,51 | 188 |
| Çizelgesinde Gösterme | | | | | | | | | |

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin yarısından fazlası (%51,60) MÖ. ve MS. ile ilgili soruyu *cevapsız* bırakırken yarıya yakını da (%39,36) yanlış cevaplamış ve çok az bir kısmı ise (%9,04) soruyu *doğru* cevaplayabilmişlerdir. Yine öğrencilerin yarısından fazlası (%58,51) tarihi dönem sorusunu *cevapsız* bırakırken, yarıya yakını da (%40,96) yanlış cevaplamış ve yalnızca bir kişi (%0,53) ise soruyu *doğru* cevaplamıştır. Aşağıda bu sorulara ilişkin verilen bir cevap kâğıdı örneği bulunmaktadır.

26) Aşağıdaki tarihi olayları **bugünden geçmişe doğru** (1-2-3-4 şeklinde) numaralandırarak sıralayınız.

(3) Büyük Hun Devleti (M.Ö. 3. yüzyıl)
 (1) Osmanlı Devleti (M.S. 1299)
 (2) Kavimler Göçü (M.S. 375)
 (4) Kadeş Antlaşması (M.Ö. 1296)

27) Yukarıdaki (26.) soruda verilen tarihleri aşağıdaki zaman çizelgesinde gösteriniz.

Kadeş Ant. Büyük Hun Devleti Kavimler Göçü Osmanlı Devleti

(1) Osmanlı Devleti'nin kuruluşu (6) Kurtuluş Savaşı yılları
 (2) İslamiyet'in Doğuşu (7) Talas Savaşı
 (3) Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu (8) Asya Hun Devleti'nin kuruluşu
 (4) II. Dünya Savaşı (9) II. Abdülhamit dönemi
 (5) İstanbul'un Fethi (10) Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluşu

28) Yukarıdaki dönemleri, başlarındaki rakamları kullanarak aşağıdaki zaman çizelgesi üzerinde işaretleyiniz.

2 10 7 5 11 9 6 3 1

Sonuç

Bu çalışmada çocukların kronoloji bilgisi (zaman terimleri, zaman ifadeleri, sıralama bilgisi) ve kronoloji becerilerinin (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme, eş zamanlılık) ölçülmeye çalışılmıştır. Kronoloji, olayların ne zaman ve hangi sırayla meydana geldiğidir. Öğrencilerin kronoloji becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihteki sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır.

Tarihsel zaman terimleri ve ifadelerine ilişkin olarak öğrencilerin yarısından fazlası *asır* ve *yüzyıl* kavramlarını doğru olarak tanımlarlarken *bin yıl*, *çağ* ve *milat* kavramlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu kavramlara ilişkin kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Safran ve Şimşek (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin büyük çoğunluğu yüzyıl ve asır kavramlarını doğru olarak tanımlamışlardır.

Öğrenciler, kendilerine verilen örnek olaylar arasından aynı zamanda (eşzamanlılık) meydana gelmiş olayları belirleme konusunda oldukça yetersiz olup özellikle aynı zamanda olan olayda bile çok az sayıda öğrenci doğru cevap vermiştir. Bu durum nedeni öğrencilerin kelimeleri tam olarak anlayıp cevaplayamamalarından ve konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Bunun için ilgili kitaplarda bu konuya daha fazla yer verilebilir, öğrencilere bu konularla ilgili daha fazla uygulama yaptırılabilir.

Öğrenciler en az doğruyu tarihin başlangıcı sorusu için, en az yanlış ve cevapsız içinde bulunduğumuz yüzyıl sorusu için vermişlerdir. İçinde bulunulan yüzyıl ile 21. yüzyıl sorularına doğru cevap verme oranı yüksek iken diğer yüzyıl sorularına doğru cevap verme oranlarının düşük olması manidardır. Bunun nedeni iki sorunun günümüzü kapsamı çok sık duyulmasından kaynaklanmış olabilir. Safran ve Şimşek (2006) tarafından yapılan çalışmada da tarih ne zaman başlamıştır sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu çalışmaya benzer şekilde yanlış cevap verip cevapsız bırakırken çok az bir kısmı doğru cevaplamıştır. 12 yıl önce aynı bölgede hatta aynı okullarda yapılan bir çalışma ile yeni yapılan bir çalışmada aynı sorunun benzer şekilde cevaplandırılması tarih konularının eğitimindeki yetersizliğin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Pala ve Şimşek (2016) tarafından çalışmada da öğrencilerin yakın tarihi olayları tarihlerini (Birinci Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Serv Antlaşması gibi) bilme düzeyi de yine diğerlerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca birinci bölümdeki sorulara verilen cevaplarla tutarlı olarak öğrenciler en yakın tarihteki (içinde yaşadığımız) bir yılı yüzyıla çevirirken doğru olarak cevaplama oranları daha yüksek olup en

uzak geçmişteki tarihlerde ise daha fazla yanlış cevap vermektedirler. Bu öğrencilerin günümüzdeki yüzyıla ilgili sürekli bilgi alışları, kitaplarda yer verilmiş olurken; geçmişteki tarihlerle ilgili çok fazla bilgi almamış olmaları ile ders kitaplarında az örneklerin verilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerden değişim ve sürekliliğin farkında olarak geçmişten bugüne tarihi çağların sıralanması sorusunu neredeyse yok denecek kadar az bir öğrenci doğru cevaplayabilmiştir. Tarih çağları konusu 5. sınıf Sosyal Bilgiler Kültür ve Miras öğrenme alanı “Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları” konusunda (Evirgen, Özkan, Öztürk ve Özduval, 2017) ve 6. Sınıf Sosyal Bilgiler İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında “Geçmişten Günümüze Yerleşme” konusunda (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017) geçmektedir.

Çocuklarda tarihsel zaman kavramının gelişimi içerisinde belki en önemli yeterliliklerden biri MÖ.-MS.’ya dikkat ederek bir tarih şeridi üzerinde işlem yapabilmidir. Milattan önce ve milattan sonra gerçekleşen olayların belirlenmesi sorusunda ise öğrencilerin büyük çoğunluğu yanlış cevap verip boş bırakmışlardır. Bu durum öğrencilerin bu konudaki yetersizliğini ortaya koymaktadır. Safran ve Şimşek (2006) tarafından yapılan çalışmada MÖ.-MS.’ya ilişkin işlem becerilerini öğrencilerin dörtte üçünün sergileyemediği belirlenmiştir. Pala ve Şimşek (2016) tarafından çalışmada da öğrencilerin eskiçağ tarihlerini (Anadolu’da kurulan uygarlıkların kuruluş yıkılış tarihleri gibi) bilme düzeyi düşük olarak belirlenmiş olup bunun nedeni olarak da öğretmenlerin eskiçağ tarihi konusundaki bilgilerinin yetersiz olması ve eskiçağ tarihlerinin yakın tarihle ilişkilendirilememesi gösterilmiştir.

Öğrencilerin kendilerine verilen örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre özellikle de tarih çağlarının sıralama konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Kişilere göre tarihi olayların sıralamasını doğru yapanların oranı daha fazladır.

Öğrencilerden örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre sıralama yapmada yok denecek kadar az bir öğrenci doğru sıralamayı yapmıştır. Yine öğrencilerin tamamına yakını tarih öncesi çağların sıralamasını yanlış olarak cevaplamıştır.

Öğrencilerin örnek pek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde konumlandırma ve örnek birçok olayın arasında

hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu mesafelendirmeleri konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin 26 ve 27. sorularında verilen konular 7. Sınıf sosyal bilgiler Kültür ve Miras öğrenme alanındaki konularında geçmektedir. Öğrencilerin olayları zaman şeridinde gösterememesinin nedenlerinden biri bu tür etkinliklerin derslerde yapılamıyor olmasından kaynaklanmış olabilir. Sonuç olarak, tarihsel zaman kavramı soyut olduğu için kavramın öğretilmesi için gerekli donanımın, öğreticinin, öğretim programının, yöntem – tekniğin ve ders kitabının yetersizliği gibi etkenler çocukların kronoloji bilgisi ve becerisinin yetersiz olmasında etkili olmuş olabilir

Ulaşılan bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Tarihteki olayların kronolojik olarak nasıl sıralandığı, tarih şeritleri ve değişik modeller üzerinde uygulamalı olarak öğrencilere öğretilbilir.
- Zaman ve kronolojiyle ilgili kavramlar, görsel ve uygulamalı olarak öğrencilere öğretilbilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine zaman ve kronolojiyle ilgili kavramların nasıl öğretileceği konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

Kaynakça

- Akdeniz, A. R., Bektaş, U. ve Yiğit, N. (2000). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel fizik kavramlarını anlama düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, s: 5-14.
- Dawson, I. (2007). Time for chronology: ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, s. 14-22.
- Demircioğlu, İ. (2005) Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, s. 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk (Edt.), *Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi*, Ankara: Pegem.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem.

- Evirgen, Ö. F., Özkan, J., Öztürk, S. ve Özdural, Z. (2017). *İlkokul sosyal bilgiler 5 ders kitabı*, Ankara: MEB.
- Karakaya, F. M., Midilli, A. ve Güven, M. N. (2017). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı*, Ankara: Sevgi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Basım). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017c). *T.C. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8. Sınıf)*. Ankara: MEB.
- Pala, F. ve Şimşek, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarihlerin (dates) öğretimi. *Turkish History Education Journal*, 5(1), s. 136-156.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), s. 87-109.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda Zaman Algısının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), s. 542-548.
- Sağlam, H. İ., Tınmaz, E.ve Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Turkish History Education Journal*, 4 (1), s. 49-66.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2005). Sosyal bilgiler dersi 6. ve 7. sınıflar öğretim programı kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>. adresinden 13.12.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2004). Sosyal bilgiler dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=39> adresinden 13.12.2012 tarihinde erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2018). Beceri kavramı. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 16.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

Turner, T. N. (2004). *Essentials of elementary social studies*. Boston: Pearson Education.



TAŞRADA DARÜLMUALLİMATLARIN AÇILIŞI ve TARİHSEL GELİŞİMİ*

OPENING and HISTORICAL DEVELOPMENT of TEACHER'S TRAINING SCHOOLS
for GIRLS in the COUNTRY

Sevim CEYLAN DUMANOĞLU

KSÜ, Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: sevimceylan17@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-6347-8621

Memet YETİŞGİN

KSÜ, Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: memyet@gmail.com

orcid.org/0000-0002-2665-1210

Article Info

| | |
|----------------------|---|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 06.12.2018 |
| Accepted | 02.04.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.493065 |
| Corresponding Author | Sevim CEYLAN DUMANOĞLU |
| Cite | Ceylan-Dumanoğlu, S., Yetişgin, M. (2019). Taşrada darülmualimatların açılışı ve tarihsel gelişimi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8 (1), 174-198. doi: 10.17497/tuhed.493065 |

* Bu çalışma, 28 Eylül-1 Ekim 2017 tarihinde gerçekleşen 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan "Halep Darülmualimati" başlıklı bildirden hareketle oluşturulmuştur.

Öz: Osmanlı Devleti'nde kız öğretmen okulu Darümuallimat, ilk 1870 yılında İstanbul'da açılmış ve uzun bir süre tek başına ülkenin kadın öğretmen ihtiyacını karşılamaya çalışmıştır. Bu mektep mezunları, sadece İstanbul'da bulunan kız mekteplerinin ihtiyacını karşılayabilmiştir. Taşrada kız ibtidai ve rüşdiye okullarında var olan kadın öğretmen açığını kapatmak için yeni darümuallimatlara ihtiyaç duyulmuş ve II. Meşrutiyetin ilanı ile darümuallimatların taşrada yaygınlaştırılması meselesi ele alınmıştır. 1913 yılında yayınlanan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati doğrultusunda bazı vilayetlerde darümuallimatların açılması için çalışmalar yapılmış. Vilayetlerin istemleri göz önünde bulundurularak imkânlar dâhilinde kız öğretmen okulları açılmıştır. 1913-14 eğitim öğretim yılında gündüzlü ve yatılı olarak Adana'da, 1914-15 yılında İzmir Karşıyaka'da, 1915 yılında Halep'te, Ankara, Bursa'da ve Kastamonu'da bir kız öğretmen okulu açılmıştır. 1915-1916 yılında Konya'da, Edirne'de, 1916 senesinde Balıkesir'de 1917 yılında ise Beyrut'ta Darümuallimat-ı İbtidaiye eğitim öğretime başlamıştır. Çeşitli vilayetlerde, sancak merkezlerinde açılan bu darümuallimatlar, büyük bir öneme ve geniş bir içeriğe sahiptir. Bu kurumlar, kadınların toplumsal statülerinin değiştirilmesinde, kadınlara yeni bir kimlik kazandırmasında son derece önemlidir. Çalışma ile eğitim hayatında ve toplumsal hayatta oldukça etkili olan darümuallimatlara vilayetlerde duyulan ihtiyaç, darümuallimatların öğrenci profili, müfredat ve eğitim öğretim durumu hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır. Ülkede meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların taşradaki darümuallimatlar üzerindeki etkileri gösterilmek istenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, temelde arşiv kaynaklarının incelenmesi ile oluşturulmuştur. Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nin Maarif Nezareti Evrakı, Dâhiliye, İrade Evrakı ağırlıklı olmak üzere eğitim ile ilgili kâğıtları taranmıştır. Taşra darümuallimatları ile ilgili yayınlanan nizamnameler, talimatnameler, salnamelerden faydalanılmıştır. Bunun dışında süreli yayınlar, resmi yayınlardan istifade edilmiş, araştırma-inceleme eserlerin ilgili kısımlarından faydalanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Eğitim, Darümuallimat, Taşra, Öğretmen Yetiştirme

Abstract: Darümuallimat, teacher's training school for girls, was first opened in Istanbul in 1870 and stayed as single one in this area for a long time, and tried to meet the needs for female teachers in the country. Because of the increase in the number of schools opened for girls in the country, the numbers of the Darümuallimat graduates were not sufficient, and even the teachers who graduated from this school had difficulty in meeting the needs of the girls' schools in Istanbul alone. In the provinces, girls' primary and secondary schools needed a great number of female teachers. During the second proclamation of the Constitutional Monarchy, the expansion of these schools in the provinces was discussed. In 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati was published and studies were carried out in order to open the Darümuallimat in some provinces. The requests of the provinces were taken into consideration and girls' teacher schools were opened in line with facilities in the 1913-14 school year, a teacher's training school for girls was opened in Adana as boarding and day school. Other such schools were opened in cities namely Izmir, Aleppo, Ankara, Bursa, Kastamonu, Konya, Edirne, Balıkesir and Beirut between 1914 and 1917. These constrictions opened in various provinces and starch centers have great importance and a wide range of content. These schools have been very important in changing women's social status and gaining a new identity for women. The aim of this study was to provide information about the need for girls' teacher schools in the provinces and the student profile, curriculum, educational status of schools. It was aimed to show the effects of political social cultural and economic events on rural schools. This study, in which the qualitative research method is used, is basically created by examining the archive resources. In the Prime Ministry Ottoman Archive, sections on education in the Ministry of Education, Internal Medicine and Will are scanned. Registrations, instructions, and instructions about girls teachers schools were used. Apart from this, periodicals, official publications were used and the relevant parts of the research and analysis were used.

Keywords: Ottoman State, Education, Teacher's Training School for Girls, Country, Teacher Training

Extended Summary

Purpose

This work focuses on darümuallimat which has an important place in Turkish education history, aimed to educate girls and opened in provinces and sub-provinces. It was a need for women teachers for new Rushdie schools opened in provinces that brought darümuallimats. Curriculum, administrative structure, institutional structure, student profiles of these schools are discussed. Country darümuallimat's needs, relations with the public and student acceptance are considered. The political, social and economic environment of the Ottoman state was integrated with the subject.

Method

The study was mainly based on examining the documents of the Prime Ministry Ottoman Archive. The Ministry of Education, Will, Internal Medicine, Star classification were examined. The files related to the darümuallimats in the provinces were scanned in detail and necessary classifications were made. The official publications and periodicals were scanned and the relevant sections were used. In particular, regulations, instructions, and instructions issued for teacher schools were utilized. Newspapers and journals were scanned and information about the Darümuallimat of the provinces was obtained. In addition to these, a literature review on the subject was made in libraries. Reference works, previous studies were examined and necessary parts were used. Deficiencies in previous studies were identified.

Results and Discussion

Since 1913, the Ottoman Empire started to open schools in some provincial centers in order to meet the teachers' needs of the girls' schools in the provinces. In 1913, when the Darümuallimat schools were opened in the provinces, there were negative developments in the political and military fields of the country. In these years, the state had made a difficult effort to meet the needs of education in the Darümuallimat schools opened in the provinces. However, in the regions that were occupied by the beginning of the First World War, there were problems in the educational activities. There were problems because there were not enough funds and there was no teaching staff. The dissemination of the school was not as

desired. These negative conditions continued with the end of the war and the beginning of the armistice years. Some girl teacher schools could not be opened, important challenges were encountered in open schools, their needs were hard to meet. The shortcomings of some schools in building course tools and equipment negatively affected education and caused a decrease in the level of education. In addition, low salary salaries, not giving salaries in some periods caused the teachers to leave their duties. The number of qualified students in schools decreased and graduated students did not go to their positions. All these developments prevented the continuity of education. All of the darümuallimats in the countryside, although the boarding of education began to be converted to daytime. Some of them had to be closed.

After the Turkish independence war was won, the government tried to reform these schools and improve their positions. Previously closed ones were opened again. These schools were put under the ministry of education. Six of darümuallimat schools opened in the Ottoman time, including Izmir, Bursa, Edirne, Sivas, Konya, and Adana darümuallimats, continued to run in the Republican era.

Conclusion

Darümuallimats, which emerged as a result of the modernization of educational institutions in the Ottoman Empire, was extended not only to Istanbul but also to the provinces. Girls schools were opened in many provinces that provided the city's needs, student status and infrastructures. Girls, who were educated here, were able to study at the higher education level. Country darümuallimats were not as successful as the Istanbul school since the political, military and economic situation had bad effects on them. The wars of the Great War and foreign occupations after the war forced cities to close these schools. The government helped Istanbul darümuallimat while it failed to do so for country darümuallimats. Country darümuallimats had great difficulties. Those under foreign occupation were closed.

Despite all problems, darümuallimats brought a great deal of modern Worldviews to women in a traditional community. These schools helped girls to have careers and contribute to society. Graduates of these schools had an important role in the newly established Turkish Republic in creating a place for women. Founder of the Turkish Republic, Mustafa Kemal Pasha, contributed a great deal to the improvement of women's position in the state. He knew that educated women would bring better social and economic life and strong children

to society. Darülmualimats became an important starting point for women to have a better education in the Republican era.

Giriş

Osmanlı Devleti, Tanzimat Fermanı ile Avrupa'daki hukuki, sosyal, kültüre ve idari sahalardaki gelişmelere daha fazla kapı aralamış ve bu gelişmeleri kendi bünyesinde işlemek için büyük bir çaba içerisinde olmuştur. Eğitim sahasında II. Mahmut devri yenilikleri geliştirilerek, Avrupa'daki gelişen bilimsel ilerlemelere kayıtsız kalmadığını göstermiş ve Osmanlı devlet adamları, yenileşme anlamında önemli çalışmalar yapmışlardır. Tanzimat aydınları, batıcılık hareketlerinden, özgürlükçü ve eşitlik ilkelerinden, insan haklarından etkilenmiştir. Siyasi, sosyal ve kültürel alanda değişikliklerin yapıldığı Tanzimat Fermanı ile kadının toplum içerisindeki durumu da tartışılmaya başlanmıştır. Kadınlarla ilgili önemli değişiklikler ve yenilikler yapılmaya çalışılmıştır (Kurnaz, 1996: 20).

Osmanlı Devleti'nde devlet adamları ve eğitimli kimseler, eğitim alanında geride kaldığını, özellikle de kızların eğitimine yer verilmediğini fark ederek sorunu dile getirmeye başlamışlardır. Bu süreçte Osmanlı klasik eğitim sistemi sorgulanarak, kız çocuklarına erkek çocuklarda olduğu gibi ortaöğretim imkânı sağlamak, kız rüşdiye mektepleri açmak istenmiş ve çalışmalar yapılmıştır (Ortaylı, 1987: 196). Sonuç olarak 6 Ocak 1859 tarihinde İstanbul Sultanahmet'te kız çocuklarına sıbyan mektebi üzerinde eğitim veren ilk kız rüşdiyesi Cevri Kalfa İnas Rüşdiye Mektebi açılmıştır (BOA., 1275; Unat, 1964: 43; Ergin, 1977: 457-458; Akyüz, 1989: 183).

Kız rüşdiyelerinin sayıları zamanla artmaya başlamış ve ülkede 1870 yılına kadar toplam sekiz kız rüşdiye mektebi açılmıştır (Erdem, 2013: 168). Türkiye'de kız rüşdiye mekteplerinin açılması ve sayılarının artması üzerine bu mekteplerde eğitim verecek kadın öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu ortaya çıkmıştır. İlk yıllarda kız okullarında kadın öğretmenler bulunmadığından yaşlı ve iyi ahlaklı erkek öğretmenler görevlendirilmiştir. Bu durum geçici olarak belirtilmiş ise de 1870 yılına kadar devam etmiştir. Öğrencilerin sayıları arttıkça kadın

öğretmene olan ihtiyaç artmaya başlamıştır. Kız rüşdiye mekteplerindeki öğretmenlerin erkek olması sebebiyle aileler, kız çocuklarını açılan bu mekteplere göndermek istememişlerdir (Koçer, 1967: 21; Hakkut, 1978: 53). Dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından hazırlanan 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kız sıbyan ve rüşdiye mekteplerine kadın muallimler yetiştirmek için İstanbul’da Darümuallimat’ın açılmasına karar verilmiştir. Nizamnamenin 68-78. maddelerinde kız öğretmen okulu Darümuallimat, detaylı bir şekilde ele alınmış, kuruluş amacı, şubeleri, ders programları, öğrenci alımı, öğretmenlerin durumu, idari kadro gibi önemli konular belirlenmiştir (Mahmud Cevad, 2002: 418-419; Temelkuran, 1970: 61). İstanbul Sultanahmet’te ahşap bir konak kiralanmış ve okul binası yapılmıştır (BOA., 1287). Nihayet Darümuallimat, 26 Nisan 1870 tarihinde Maarif Nazırı Saffet Paşa’nın çabaları ile açılmıştır (“Darümuallimat Küşadı”, 1287; Berker, 1945: 99).

1870 yılında ilk defa İstanbul’da açılan Darümuallimat, II. Meşrutiyet dönemine kadar tek başına ülkedeki kadın öğretmen ihtiyacını karşılamaya çalışmıştır. İstanbul Darümuallimat’ın açılış gayesi, ülkenin kız ibtidai, rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek ise de mezun olan kızlar, sadece İstanbul’da bulunan kız mekteplerinin ihtiyacını karşılayabilmiştir. Hatta taşrada görevlendirilen kızlar, genellikle taşradaki mekteplere gitmek istememiş ve İstanbul’da kalmışlardır. Bu durum ise taşradaki kadın öğretmen açığının daha da artmasına sebep olmuştur. Eğitim alanında önemli adımların atıldığı II. Meşrutiyetin ilanı ile sorun ele alınmaya başlanmıştır. Bu sorunu çözmek, taşralardaki kız rüşdiye mekteplerinin de kadın öğretmen ihtiyacını karşılamak için Maarif Nezareti, 1910-1911 eğitim öğretim yılında Yatılı (Leyli) Darümuallimat’ı açmıştır (“İstanbul Kız Muallim”, 1933). Böylece farklı vilayetlerden gelip İstanbul’daki mektebe kaydolan kızlar, burada yatılı ve burslu okuyacak, mezun olduklarında memleketlerine geri dönerek mecburi hizmetlerini yapacaklardı. Fakat İstanbul yatılı Darümuallimat’ın öğrenci sayısı sınırlı olduğu için bu uygulama da tüm ülkenin kadın öğretmen ihtiyacını karşılayamamıştı. Bu yüzden daha kalıcı ve uygun çözümler bulunmalıydı. Darümuallimat, İstanbul ile sınırlı kalmamalı darümuallimin gibi taşraya yaygınlaştırılmalıydı.

Yöntem

Darümuallimatın 1913 yılından itibaren taşrada açılması ve tarihsel gelişiminin ele alındığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım, 1999: 10). Tarihsel bir araştırma olan çalışmada taşrada faaliyet gösteren darümuallimatlar, bütüncül bir şekilde incelenmiş, gelişmeler neden-sonuç ilişkisi ile ele alınmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan yazılı dokümanların incelenmesine başvurulmuştur. Öncelikle döneme ait kayıtların bulunduğu arşivler taranmış, konu ile ilgili arşiv belgeleri tasnif edilmiştir. Bunların dışında kurumlar tarafından oluşturulan nizamnameler, salnameler, resmi yayınlar, gazete ve kitap gibi süreli yayınlar, çeşitli dokümanlar toplanmıştır.

Betimsel analiz yapılan çalışmada elde edilen veriler, belirli kısımlara ayrılarak incelenmiştir. Osmanlıca olan arşiv belgeleri ve resmi yayınların transkripsiyonu yapılmış, içerikleri ilgili kısımlarda yorumlanmıştır. Kronolojik sıra dikkate alınarak yapılan analizde konu tüm yönleriyle değerlendirilmeye ve bir bütünlük içerisinde oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Taşrada Darümuallimatların Açılışı

1913 yılında yayınlanan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati ile bazı vilayetlerde kız öğretmen yetiştiren okulların açılması söz konusu olmuştur. Yapılan çalışmalar neticesinde vilayetlerdeki kız ibtidai okullarına öğretmen yetiştirmek için Vilayet Tedrisat-ı İbtidaiye Meclisleri'nin kararı ve Maarif Nezareti'nin onayı ile gerekli görülen yerlere gündüzlü veya yatılı darümuallimatların açılması kararlaştırılmıştır. ("Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı", 1329; Erdem, 2013: 293). Alınan karar doğrultusunda bu tarihten itibaren kız öğretmen okulu olan darümuallimat, ülke genelinde açılmaya başlanmıştır. 1913-14 eğitim-öğretim yılında Adana'da (BOA., 1335a) gündüzlü ve yatılı olarak Darümuallimat-ı İbtidaiye açılmıştır. 1914-1915 yılında İzmir Karşıyaka'da yatılı Darümuallimat-ı İbtidaiye açılmıştır (BOA., 1336a). Bursa

Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, ilk kez Ocak 1915 tarihinde Hoca Alizade Mahallesi'nde yatılı olarak eğitim öğretim vermeye başlamıştır (BOA., 1335b; BOA., 1333a). Ankara Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin tesisi ve küşadı için 1910 yılında bütçe hazırlanmış (BOA., 1329) fakat mektep, 1915 yılında yatılı olarak eğitim öğretime başlatmıştır (BOA., 1333b; BOA., 1335c). 14 Eylül 1915 tarihinde Süleymanü'l Halebî Darümuallimat-ı İbtidaiye adı ile Halep'te bir kız öğretmen okulu açılmıştır (BOA., 1335d; BOA., 1335e; BOA., 1335f). 14 Kasım 1915 tarihinde açılan Kastamonu Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, yatılı ve gündüzlü olarak Uzun Sokak'ta Mehmet Efendi'nin evinde eğitime başlamıştır. (Arslanoğlu, 1998: 47; Yılmaz, 1989: 16). Konya Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, 1915-1916 yılında ilk olarak Mevlana türbesi civarı Hacı Fasihzade Memduh'un evinde yatılı ve gündüzlü olarak eğitim öğretime başlamıştır (BOA., 1335c; Taşer, 2010: 332). Yine aynı eğitim öğretim yılında Edirne Darümuallimat-ı İbtidaiyesi yatılı hizmet vermiştir (BOA., 1335c). 3 Ekim 1916 tarihinde gündüzlü ve yatılı olarak Balıkesir Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin kurulmasına karar verilmiştir (BOA., 1336b; BOA., 1338a). 1917 yılında ise Beyrut'ta bir Darümuallimat-ı İbtidaiye'nin kurulmasına karar verilmiş¹ ise de arşiv kayıtlarda mektebin 1918 yılında eğitim faaliyetlerinde bulunduğu görülmektedir (BOA., 1335g; BOA., 1332).

Tablo 1

1915-1916 Eğitim Öğretim Yılında Taşrada Bulunan Darümuallimatlar ve Öğrenci Sayıları (BOA., 1335c)

| Darümuallimat | Birinci sene | | İkinci sene | | Üçüncü sene | | Yekûn | |
|---------------|--------------|-----------|-------------|----------|-------------|----------|------------|------------|
| | Yatılı | Gündüzlü | Yatılı | Gündüzlü | Yatılı | Gündüzlü | Yatılı | Gündüzlü |
| Edirne | - | 69 | - | - | - | - | - | 69 |
| Konya | 11 | 11 | - | - | - | - | 11 | 11 |
| Ankara | 19 | - | - | - | - | - | 19 | - |
| Adana | 18 | 5 | 8 | 5 | - | - | 26 | 10 |
| Halep | 26 | 1 | - | - | - | - | 26 | 1 |
| Aydın | 45 | - | - | - | 34 | - | 79 | - |
| Bursa | 10 | 5 | 8 | 2 | 12 | 7 | 30 | 14 |
| Kastamonu | 30 | 8 | - | - | - | - | 30 | 8 |
| Yekûn | 59 | 99 | 16 | 7 | 46 | 7 | 221 | 113 |

Birinci Dünya Savaşı yılların ve Mütareke yıllarında dahi Devlet, ülke genelinde darümuallimat sayılarını artırmaya devam etmiştir. 1917 yılında Urfa'da Darümuallimat-ı

¹ Erdem, 1895 yılında Darümuallimat-ı sıbyan sınıflarıyla beraber yatılı bir inas mektebi açılmak istendiğini fakat vilayetlerin hiçbirinde yatılı inas mektebi bulunmadığı için izin verilmediğini kaydetmektedir (Erdem, 2013: 293).

İbtidaiye binasının inşasına karar verilmiş (BOA., 1335h). 1916-17 yılında Sivas'ta darümuallimat eğitim öğretime başlamış ve sadece nehari eğitim vermiştir (BOA., 1338b). 1918 yılında Bolu Vilayet Meclisi tarafından Nezaret'e Bolu Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin açılması ile ilgili yazışmalar yapılmıştır (BOA., 1336c). 1919 yılında ise Aydın Darümuallimat-ı İbtidaiyesi (BOA., 1337a) Nablus Darümuallimat-ı İbtidaiyesi eğitim vermiştir. (BOA., 1337b; Erdem, 2013: 293). 1918-1919 eğitim öğretim yılında nehari olarak açılan Muğla Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, yatılı hale getirilmiştir (BOA., 1336d) 1921 yılında da Kayseri'de bir Darümuallimat-ı İbtidaiye açılmıştır (Öztürk, 2007: 47-48; Erdem, 2013: 293). Sonuç olarak darümuallimatların taşrada açılma kararından sonra ilk Adana, İzmir, Bursa, Konya, Edirne, Ankara, Kastamonu ve Halep'te açılmıştır. Zamanla Balıkesir, Çanakkale, Aydın, Beyrut, Urfa, Niğde, Kütahya, Kayseri'de de birer darümuallimat-ı ibtidaiye açılarak eğitim vermeye başlamıştır.

Osmanlı Devleti, eğitim veren bu vilayetler dışında diğer vilayet merkezlerinde de darümuallimat-ı ibtidaiye açmak için girişimlerde bulunmuştur. Ancak her vilayette açılmamıştır. Bu durumun sebebi ise vilayetin işgal altında olması, yeterli ödeneğin bulunamaması, büyük ekonomik sıkıntıların yaşanması, nitelikli öğrencinin bulunmaması, muallim ihtiyacının karşılanamaması olmuştur.

Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi, işgallerin gerçekleşmesi ve Milli Mücadele'nin başlaması, eğitimde alınan kararların tüm ülkeye uygulanmasını geciktirmiştir. Bu yıllarda düşman işgaline uğrayan bölgelerde eğitim öğretim başarılı bir şekilde yürütülemedi, öğretmen okullarının önemli bir kısmı işgalci güçler tarafından kapatılmış ve binaları başka amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. Bazı mektepler, muallim ve idareciler tarafından terk edilmiş, bazıları zorlu şartlar altında eğitimlerini güçlkle sürdürebilmiştir. Örneğin; Kastamonu Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, 1923 yılında kapanmış, eğitimleri yarıda kalan 29 öğrencisi Bursa bulunan darümuallimata nakledilmişti (Yılmaz, 1989: 28; Arslanoğlu, 1998: 54). 1919 yılında eğitim öğretime devam eden Edirne Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, (BOA., 1338c) 1920-21 senesinde şehrin Yunanlılar tarafından işgal edilmesine rağmen kapatılmamış, zorlu şartlarda eğitime devam etmişti. Yunanlıların işgali sebebiyle 1921-22 ders yılında eğitim öğretime devam edemeyen ve kapatılan İzmir Darümuallimat-ı İbtidaiyesi (BOA., 1340) 1922-23 ders senesinde yeniden açılarak eğitime başlamıştı. Balıkesir Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nde ise işgalden dolayı eğitim öğretim durmuştur (BOA., 1339).

Teşkilat ve İdari Yapılar

Taşrada açılan darümuallimin ve darümuallimatlar, 1914 yılında yayınlanan İdare-i Umumiye-i Vilayat Kanunu gereğince liva ve vilayetler tarafından idare edilmekteydi (Satı, 2001: 198; Öztürk, 2007: 33). II. Meşrutiyet döneminde taşra öğretmen okulları, 1915 yılında Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi'nin yayınlanması ile yeni bir statüye kavuşmuştu ("Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi", 1331; "Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi", 1333). Nizamname ile taşradaki öğretmen okullarının sadece ibtidai kısımdan ibaret olduğu (madde 1), darümuallimatların öğrenim sürelerinin beş yıl olduğu (Madde 3) ve bu mektebe bağlı bir "Tatbikat Mektebi" kısmının açılması kararlaştırılmıştı (Madde 6). Ders programları ise İstanbul'daki Darümuallimat'ın İbtidai kısımdaki ders programının aynen uygulanması belirlenmişti (Madde 24).

Maarif Nezareti tarafından 1915 yılında yayınlanan Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi'nin taşrada uygulamaya geçirilmesi için 6 Teşrinisani 1916 tarihinde 148 maddelik Darümuallimin ve Darümuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi ve Müfredat Programı yayınlanmıştır ("Darümuallimin ve Darümuallimat-ı İbtidaiye", 1332; Erdem, 2013: 293). Talimatname ile taşrada bulunan öğretmen okullarının idari, mali teşkilatları, eğitim öğretim hayatı düzenlenmeye çalışılmıştı. Talimatnamede okulda bulunan Müdür-Müdire (Madde 1-9), Müdür muavineler (Madde 12), Muallim-Muallimeler (Madde 33-45), Memur-Memurelerin (Madde 51, 57) görev ve sorumlulukları açık bir şekilde belirtilmişti. Talimatnamede, darümuallimatların idari yapısından Müdür-Müdire, Müdür muavine, Meclis-i muallimin, Meclis-i inzibat ve Mubayaa komisyonu sorumlu olup bunların görevleri ayrıntılı bir şekilde belirlenmişti. Mekteplere Müdür-Müdire, Müdür muavinelerin atamaları ve terfileri ise Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi'nde ele alınmış ve Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu'na göre yapılması kararlaştırılmıştı (Madde 20).

Kastamonu Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin idaresi, 1918-1922 yılı Ağustos ayına kadar Hikmet Hanım tarafından yürütülmüştür. Müdüre Hikmet Hanım, mektebin idari işlerinin yürütülmesi ve talimatnamede kendisine verilen sorumlulukları yerine getirmekle sorumlu tutulmuş. Mektebin müdür vekili ise 100 kuruş maaş ile Hoca Salih Efendi olmuştur.

Tablo 2

Kastamonu Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin İdari Personeli (Arslanoğlu, 1998: 47-49)

| Görevi | İsmi |
|-----------------|--------------|
| Muhasebe Memuru | Fehmi Efendi |
| Ambar Memuru | Nazire Hanım |
| Aşçıbaşı | Hatice |
| Hademe | Şerife |
| Hademe | Hatice |
| Hademe | Huriye |
| Kapıcı | Süleyman Ağa |
| Diğer Personel | |

1915 yılında açılan Halep Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin idaresi, İstanbul Darümuallimat'ın eski mezunlarından olan Makbule Ziya Hanım tarafından yürütülmüştür. Mektebin kurucusu ve ilk müdiresi olan Makbule Ziya Hanım (BOA.. 1336e) ve debboy, ambar memuresi ile mektebin ilk idari kadrosu oluşturulmuştur (BOA., 1335ı). Edirne Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin müdireliğine atanan Naciye Güzide Hanım, 1917-1918 ders yılına kadar mektebin idaresinden sorumlu olmuş. Daha sonra mektep müdürlüğüne Hasan Fehmi Bey görevlendirilmiştir. 1918-1919 senesinde mektebin müdürlüğüne Mustafa Lütfi Bey, 1921-22 senesinde Sabiha Hanım, 1924-25 yılında ise Remzi Toksöz getirilmiştir. İzmir Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin ilk müdiresi Sabiha Hanım olmuştur (Erdem, 2013: 313). Adana Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin idari kadrosu ise 1916-1917 ders yılında üçü kadın biri erkek olmak üzere toplam dört kişiden oluşmaktaydı (BOA., 1335a). Sivas Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin müdireliğine 1917 yılında İnas Darülfünun mezunlarından Zehra Hanım tayin edilmiştir (BOA., 1335i). Müdür muavineligi görevi ise Hafize Hanım tarafından yürütülmüştür (BOA., 1337c). Bursa Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin ilk eğitim öğretim yılı olan 1914-1915 ders yılında idare Müdür Abdullah Efendi, mubayaa ve ambar memuru Hüseyin Efendi tarafından sağlanmıştır (BOA., 1336f).

Yukarıdaki bilgilere baktığımızda taşrada açılan kız öğretmen okullarının idarecilerinin mektebin açılış amacına uygun olarak seçildiği, kadın olmasına dikkat edildiği görülmektedir. Mekteplerde kadın idarecilerin yeterli olmadığı durumlarda erkek idareciye başvurulmuştur. İdare görevi verilen kadınlar ise genellikle İstanbul Darümuallimat'ın İhzari ve Aliye kısmı mezunlarından olmuştur.

Eğitim Kadroları

Taşradaki darümuallimatlarda düzeni sağlamak amacıyla 1916 yılında yayınlanan Darümuallimin ve Darümuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi'nde idareciler gibi eğitimcilerinde görev ve sorumlulukları maddeler halinde belirtilmiştir ("Darümuallimin ve Darümuallimat-ı İbtidaiye", 1332). Talimatnamenin 6. maddesine göre; derslerde Türkçülük bilincinin gelişmesine önem verilmiş ve muallim-muallimelerden de bu bilinç doğrultusunda eğitim ve öğretim vermeleri istenmiştir. Muallimlerin, talebeye diyanet, ahlak konularında örnek olmaları belirtilerek terbiye-i beden, ahlak ve milli konularda bütünlük olmasına dikkat etmeleri istenmiştir.

Taşradaki darümuallimatların idari kadrosunda olduğu gibi eğitim kadrosunda da kadınların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kadın muallimin bulunmaması halinde mektebe erkek muallimler tayin edilmiştir. Ayrıca burada atanan öğretmenlerin önemli bir kısmı İstanbul Darümuallimatı'nın İhzari veya Aliye kısımlarında mezun olmuştur.

1915-1916 ders yılında 6 dersane ile eğitim öğretimini sürdüren İzmir Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin muallim sayısı 28'dir. Bu muallimlerin içerisinde 11 kişi yüksek okuldan mezun olmuştur (BOA., 1335j). Konya Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, müdire idaresinde 1'i erkek 3'ü kadın olmak üzere 4 muallim ile eğitim öğretime başlamıştır. Erkek muallimler, Darümuallimin-i Aliye, kadın muallimler ise Darümuallimat-ı Aliye mezunlarındandır (BOA., 1335k). Adana Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nde 1916-1917 eğitim öğretim yılında müdire idaresinde 7 erkek 6 kadın muallim görev yapmıştır. Kadın öğretmenler, Darümuallimat-ı Aliye, Mekatib-i Gayrimüslim ve mekatib-i saire mezunlarından olup erkek muallimler ise Darümuallimin Aliye'nin Fünun şubesinden, Darülfünun'un Edebiyat şubesinden ve Mekteb-i Mülkiye'den mezun olmuştur (BOA., 1335k).

Taşradaki darümuallimatlar ve burada görev yapan muallimler, mektebin açılışından kısa süre sonra Birinci Dünya Savaşı'ndan ve sonraki işgal döneminde oldukça etkilenmişlerdir. Bu dönemde eğitimin kesintiye uğramasıyla bazı muallimler mekteplerini bırakarak başka vilayetlere gitmiş ve uzun süre görev yerlerine dönmemişlerdir. İşgale uğrayan şehirlerdeki muallimler mektepten ayrılarak maaşlarını İstanbul'dan almayı talep etmişlerdir. Örneğin; Halep Darümuallimat-ı İbtidaiye Müdiresi Fatma Zehra Hanım, vilayetin işgal edildiği sırada tatil sebebiyle İstanbul'a gelmiş sonradan görevine dönememiştir. Bu süreç içerisinde maaşı İstanbul'dan ödenmişti (BOA., 1337d). İşgal sebebiyle görevlerinden ayrılarak İstanbul'a gelen Edirne Darümuallimat-ı İbtidaiye muallimlerinin maaşları da aynı şekilde İstanbul'da

ödenmiştir (BOA., 1338d). Savaş sebebiyle bulunduğu görevi terk ederek İstanbul'a gelen pek çok memur da vardı (BOA., 1337e). Fakat Nezaret, vilayetlerini terk eden muallim, memur, müdürlerin maaşlarını araştırmadan vermemiştir. İşgal altında olmasına rağmen eğitimini devam ettiren okullardan gelen talepler reddetmiştir (BOA., 1338e). Sağlık sorunlarından dolayı vazifelerinden ayrılan muallimler de olmuştur. Ayrıca Nezaret tarafından ataması yapıp savaş şartlarından dolayı atandıkları vilayete gidemeyenler olmuştur (Taşer, 2010: 335).

Tablo 3

1923-1924 Eğitim Öğretim Yılında Taşradaki Darümuallimat-ı İbtidaiyelerde Görev Yapan Muallim-Muallime ve Memur Sayısı (Alkan, 2000: 295)

| Darümuallimat | Memur | Öğretmen İbtidai ve Tali Kısım | |
|---------------|-----------|--------------------------------|-----------|
| | | Asil | Vekil |
| Edirne | 8 | 25 | 9 |
| İzmir | 5 | 30 | 2 |
| İstanbul | 12 | 49 | - |
| Adana | 7 | 21 | 3 |
| Bursa | 6 | 30 | 2 |
| Sivas | 7 | 21 | 7 |
| Konya | 8 | 29 | 4 |
| Toplam | 53 | 205 | 27 |

Eğitim-Öğretim Programları

Maarif Nazırı Emrullah Efendi, eğitim alanında yaptığı yeniliklerin sadece İstanbul'da değil Osmanlı Devleti'nin tüm merkezlerinde uygulanması için önemli bir çaba göstermiş ve muallimliği uzmanlık gerektiren bir meslek haline getirmek için çalışmıştır. 7 Kasım 1916 tarihinde Maarif Nezareti tarafından yayınlanan Darümuallimin ve Darümuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi ile sadece taşralarda öğretmen okulları açılmamış aynı zamanda bu okullarda verilecek eğitimle de yakından ilgilenilmiştir. Taşrada bulunan darümuallimin ve darümuallimatlarda eğitim ve öğretim hayatı da ele alınmış, buralarda okutulacak dersler ve içerikleri ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir ("Darümuallimin Sıbyan Şubelerine", 1316).

Vilayetlerde açılan darümuallimatlar, gelişi güzel açılmayıp, yatakhane, yemekhane, dershanelerine oldukça önem verilmiştir. Derslerin başarılı bir şekilde işlenebilmesi, eğitimin kesintisiz sürdürülebilmesi için mekteplerde uygun fiziki ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Gerekliğinde binalarda tamirler, ilaveler söz konusu olmuş. Yayınlanan talimatnameler ve

nizamnameler ile eğitim öğretim bir bütün olarak ele alınmıştır. Eğitim programları, mekteplerin imkânlarına göre değişiklikler gösterse de temelde aynı dersler okutulmuş, öğretmenlik alan derslerine önem verilmiştir.

Halep Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nin 1916-1917 ders yılında (Eylül-Ekim-Kasım döneminde) birinci ve ikinci sınıflarında okutulan dersler; Kur'an-ı Kerim, Malumat-ı Diniyye, Kıraat ve İnşad, İmla, Sarf ve Nahv, Kitabet, Coğrafya, Tarih, Almanca, Hikmet, Kimya, Hayvanat, Hesap, Hendese, Hüs-i Hat, Resim, Musiki ve Gına, Terbiye-i Bedeniyye, Dikiş ve Tamir, El işleri olmuştur (BOA., 1335I). Adana Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nde uygulanan müfredatta ise; Hesap, Cebir, Usul-ı defter, Ulum-ı Tabiiye, Tarih, Coğrafya, Hüsni hat, Resim, Kur'an'ı Kerim, Ulum-ı Diniyye, Malumat-ı Medeniye, Ahlak, İlm-i ruh, Hendese, Kozmografya, Kitabet, Kavaid-i Türki, Kıraat, İmla, Almanca, Dikiş ve Biçki, Nakış, Terbiye-i Bedeniye, Musiki gibi derslere yer verilmiştir (BOA., 1335a).

Halep ve Adana darümuallimatlarında uygulanan bu programın diğer darümuallimatlarda da uygulanmış olması muhtemeldir. Mekteplerin fiziki koşulları ve öğrenci sayıları doğrultusunda derslerde ufak tefek değişiklikler yapılmış ise de genel anlamda yukarıdaki dersler işlenmiştir. Ayrıca tüm kız mekteplerinde okutulması gerekli görülen Ev İdaresi, El İşleri, Dikiş, Nakış gibi dersler taşradaki darümuallimatlarda da okutulmuş, Resim, Yabancı Dil derslerine önem verilerek bizzat bu alandaki muallimler taşrada görevlendirilmiştir.

Öğrenci Durumları

Taşradaki darümuallimatlara öğrenci alım şartları ve öğrencilerin uyması gereken kurallar, 1915 yılında yayınlanan Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi ile açık bir şekilde belirlenmiştir. Bu konuda da İstanbul Darümuallimat'tan farklı bir uygulama söz konusu olmayıp burada uygulanan kurallar taşralar için de geçer olmuştur. Nizamnameye göre; Vilayetlerde açılacak olan darümuallimatlara yaşları 13'ten küçük, 17'den büyük olamamak şartıyla ibtidai okul mezunları kabul edilecektir. İbtidai mekteplerinden mezun olmayanlar ise sınava tabi tutularak başarılı olmaları durumunda mektebe kabul edilecektir. ("Darümuallimin ve Darümuallimat", 1331). Öğrenciler, mezun olduktan sonra vilayetteki kız öğretmen ihtiyacını karşılamak için Nezaretçe belirtilen yerde sekiz yıl olan zorunlu hizmetini yapmakla yükümlüdür. Şartları sağlayıp mektebe kabul olan öğrenciler, velileriyle birlikte (kimsesiz ise şahsen) bir taahhütname imzalayıp Maarif Nezareti'ne vermek zorundadır

(madde 35). Aksi takdirde mektebe kayıtları yapılmamaktaydı. Bu taahhütname, öğrencinin mezun olduktan sonra Maarif Nezareti tarafından belirlenen yerde öğretmen olarak zorunlu görevini kabul ettiği anlamına gelmekteydi. Taahhütnamede öğrencinin eğitimini yarıda bırakması, zorunlu görev yerine gitmemesi, görevini yarıda bırakıp ayrılması veya görevinden uzaklaştırılması durumunda tazminat ödemesi kararlaştırılmıştır (BOA., 1338f).

Halep Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nde 1916 yılında mektebe toplam 25 öğrenci kayıt edilmesi belirlenmiş ve ancak yoğun talepten dolayı 33 öğrencinin kaydı yapılmıştır (BOA., 1335l). Kastamonu Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'ne, 1915-1916 eğitim öğretim yılında 30 yatılı, 8 gündüzlü olmak üzere 38 öğrenci kaydolmuştur. Fakat eğitim döneminin sonlarında bu sayı 35'e düşmüştür (BOA., 1335c; BOA., 1335m). Edirne Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, 1914-1915 ders yılında iki şube olarak açılmış ve 60 öğrenci ile eğitime başlamıştır. İzmir Darümuallimat-ı İbtidaiyesi, 40 öğrenci ile ilk eğitim öğretime başlamıştır (Yücel, 1994: 533,355). Tek sınıflı olarak eğitim öğretime başlayan Konya Darümuallimat-ı İbtidaiyesi'nde ise 1914-1915 eğitim öğretim yılında 20 öğrencinin kaydı yapılmıştır (Erdem, 2013: 336).

1913 yılından itibaren açılmaya başlayan taşradaki darümuallimatların eğitim süresi beş yıl idi. Mektepte eğitime başlayan öğrenciler, ancak 1918 yılından sonra mezun olabilmiş ve ülkedeki kız mekteplerinde istihdam edilmiştir. Ancak mekteplerin eğitim öğretime başladıkları öğrenci mevcudu ile beş yıl sonraki mezun öğrenci mevcudu hiçbir zaman aynı olmamıştır. Mektebe kaydolun öğrenciler hepsi, maalesef beş yıllık öğrenim sürelerini tamamlayamıyorlardı. Bazıları, eğitimlerini yarıda bırakarak mektepten ayrılıyor bazıları ise başarısız bulunarak mektep tekrarı yapıyordu. Ayrıca bu dönemin savaş yıllarına denk gelmesi öğrencileri de etkiliyordu. Öğrenci sayıları gitgide düşüyor buna paralel mezun sayısı da oldukça az oluyordu.

Milli Mücadele'nin başarıyla sonuçlanması Cumhuriyet'in kurulması ile dönemin şartlarından olumsuz etkilenen eğitime özellikle de kız çocuklarının eğitimine oldukça önem verilmiş, mekteplerde önemli değişiklikler yapılmıştır. Öğrenci sayılarında önemli bir artış olmuştur. Mezun sayısı arttırılarak ülkedeki muallim açığının kapatılması amaçlanmıştır.

Tablo 4

1923-1924 Eğitim Öğretim Yılında Taşradaki Darümuallimatların Öğrenci Sayıları (Alkan, 2000: 295)

| Okul Adı | Öğrenci | | | Genel Toplam |
|----------|--------------------|------------------|-----------------|--------------|
| | Tatbikat Sınıfları | Birinci Sınıflar | İkinci Sınıflar | |
| Edirne | 111 | 97 | | 208 |
| İzmir | 60 | 121 | | 181 |
| İstanbul | 192 | 219 | 24 | 435 |
| Adana | 13 | 65 | | 78 |
| Bursa | 105 | 125 | | 230 |
| Sivas | 83 | 41 | | 124 |
| Konya | 83 | 91 | | 174 |

Sonuç

Osmanlı Devleti, 1913 yılından itibaren taşrada bulunan kız mekteplerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak için bazı vilayet merkezlerinde darümuallimat açmaya ve yaygınlaştırmaya başlamıştır. Darümuallimatların taşrada açıldığı 1913 yılı aynı zamanda ülkenin siyasi, askeri anlamda zorlu yılları olmuştur. Devlet, bu yıllarda taşrada açtığı darümuallimatlarda eğitimin kesintiye uğramaması, ihtiyaçlarının karşılanması için zorlu bir uğraş vermiş fakat Birinci Dünya Savaşı'nın başlaması ile işgale uğrayan bölgelerde eğitim öğretim faaliyetlerinde aksaklıklar yaşanmıştır. Yeterli ödenek sağlanamadığından ve muallimlerin tedarikinde sorunlar yaşandığından mektebin yaygınlaşması istenildiği gibi olmamıştır. Savaşın sona ermesi ve mütareke yıllarının başlamasıyla darümuallimatlarda yaşanan olumsuz durumlar devam etmiştir. Açılması planlanan pek çok darümuallimat açılmamış, açık olanlarda önemli zorluklarla karşılaşmış, ihtiyaçları karşılanmakta zorlanılmıştır. Açık bulunan mekteplerin bina ders araç ve gereçlerinde eksikliklerin bulunması mektepteki eğitimi olumsuz etkilemiş, eğitim seviyesinde düşüslere neden olmuştur. Ayrıca muallim maaşlarının düşük olması, bazı dönemlerde verilememesi muallimlerin görevlerinden ayrılmalarına veya muallimliği tercih etmemelerine sebep olmuştur. Mektepte yeterli niteliğe sahip talebe bulmakta zorlanılmış, mezun olan talebeler ise görev yerlerine gitmemişlerdir. Bu durumlar ise eğitimin devamlılığını engellemiştir. Tüm mektepler yatılı olarak eğitim öğretime başlamasına rağmen zamanla gündüzlüye dönüştürülmüş bazıları ise kapatılmak zorunda kalmıştır.

Milli Mücadele'nin başarı ile kazanılmasının ardından eğitimde yeniden adımlar atılmak istenmiş, kalıcı ve başarılı çözümler üretilmeye başlanmıştır. Öncelikle işgalden kurtarılan

şehirlerde kapatılan darümuallimatların bazıları açılarak, eğitim öğretim faaliyetlerine tekrar başlamışlardır. 1922 yılında diğer okullar gibi darümuallimatlar da Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır. Osmanlı Dönemi'nde taşrada açılan darümuallimatlardan 6'sı İzmir, Bursa, Edirne, Sivas, Konya ve Adana Darümuallimat-ı İbtidaiyesi Cumhuriyet dönemine aktarılabilmıştır (Alkan, 2000: 295).

Yaşanan bir takım olumsuz gelişmelere rağmen taşradaki darümuallimatların açılması ile kız çocuklarının eğitimi için önemli bir adım atılmıştır. Sadece İstanbul'da bulun kız mekteplerinin değil ülkedeki tüm kız mekteplerinin kadın öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. Bu mekteplerde yetişen kadınlar, Milli Mücadele yıllarında ve Cumhuriyetin ilk yıllarında verdikleri mücadele, yaptıkları çalışmalar ile toplumun bilinçlenmesinde önemli rol oynamışlardır. Ayrıca taşradaki darümuallimatlar, kadının toplum içerisindeki yerini almasında ve ülkedeki yetişmiş bilgili kadın sayısının artmasında önemli katkılar sağlamıştır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1999). Osmanlı son döneminde kızların eğitimi ve öğretmen Faika Ünlüer'in yetişmesi ve meslek hayatı. *Milli Eğitim Dergisi*, S. 143; Ankara, ss. 12-32.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Alkan, M. Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Arslanoğlu, İ. (1998). *Kastamonu öğretmen okulları (1884-1977)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Berker, A. (1945). *Türkiye'de ilköğretim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- BOA., MF. İST., Dosya No: 44, Gömlek No:37, 17 RA 1336a.
- BOA., DH. HMS., Dosya No: 6-1, Gömlek No: 11 7 Ca 1338f.
- BOA., DH. İD., Dosya No:26, Gömlek No: 34, 19 S 1329.
- BOA., DH. ŞFR., Dosya No: 545, Gömlek No:112, 1332.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No: 145, Gömlek No:115, 29 R 1335g.

- BOA., DH. UMVM., Dosya No: 16, Gömlek No:55, 5 L 1333b.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No: 42, Gömlek No: 107, 6 Z 1338d.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No: 51, Gömlek No:44, 4 M 1338a.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No:155, Gömlek No:102, 22 Z 1336c.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No:156, Gömlek No: 53, 2 S 1337d.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No:157, Gömlek No: 65, 1 Ca 1337e.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No:39, Gömlek No: 34, 26 Z 1337a.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No:42, Gömlek No: 114, 18 Z 1338e.
- BOA., DH. UMVM., Dosya No:69, Gömlek No:62, 01 M 1340.
- BOA., DH.UMVM., Dosya No:142, Gömlek No:69, 25 M 1335h.
- BOA., DH.UMVM., Dosya No:15, Gömlek No:18, 30 M 1338c.
- BOA., DH.UMVM., Dosya No:69, Gömlek No:35, 10 Z 1336d.
- BOA., İ. DH., Dosya No: 27616, Gömlek No: 1, 8 R 1275.
- BOA., İ. DH., Dosya No: 614, Gömlek No: 42823- 6, 13 R 1287.
- BOA., MF. ALY., Dosya No:145, Gömlek No:40, 17 Ca 1338b.
- BOA., MF. ALY., Dosya No: 108, Gömlek No: 95, 6 Z 1335i.
- BOA., MF. ALY., Dosya No: 103, Gömlek No: 3, 6 Ca 1335c.
- BOA., MF. ALY., Dosya No: 104, Gömlek No: 107, 20 B 1335e.
- BOA., MF. ALY., Dosya No: 104, Gömlek No: 125-31, 24 B 1335l.
- BOA., MF. ALY., Dosya No: 82, Gömlek No: 97, 5 Za 1333a.
- BOA., MF. ALY., Dosya No:103, Gömlek No:3, 6 Ca 1335c.
- BOA., MF. ALY., Dosya No:105, Gömlek No:70, 23 S 1335f.
- BOA., MF. ALY., Dosya No:119, Gömlek No:37, 3 Za 1336e.
- BOA., MF. ALY., Dosya No:125, Gömlek No: 112-2, 18 Ra 1337c.
- BOA., MF. ALY., Dosya No:135, Gömlek No: 96, 11 N 1337b.

BOA., MF. ALY., Dosya No:152, Gömlek No:74, 24 S 1339.

BOA., MF. İST., Dosya No: 32, Gömlek No: 20, 8 C 1335b.

BOA., MF. İST., Dosya No: 35, Gömlek No: 6, Ca 1335m.

BOA., MF. İST., Dosya No: 38, Gömlek No: 50, 20 B 1335ı.

BOA., MF. İST., Dosya No: 38, Gömlek No:55, 20 B 1335d.

BOA., MF. İST., Dosya No: 48, Gömlek No:36, 23 Ca 1336b.

BOA., MF. İST., Dosya No:32, Gömlek No: 83, 9 R 1335a.

BOA., MF. İST., Dosya No:34, Gömlek No: 33, 6 Ca 1335j.

BOA., MF. İST., Dosya No:38, Gömlek No: 44, 18 B 1335k.

BOA., MF. İST., Dosya No:50, Gömlek No: 45, 24 B 1336f.

Darümuallimat Küşadı. (1287, 25 Muharrem). *Takvim-i Vekayi*, no. 1217, s. 1-2.

Darümuallimin Sıbyan Şubelerine Dair Talimatdır. (1316). Maarif-i Umumiye Nezareti Salnamesi, s. 353.

Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi. (1331). Maarif-i Umumiye Nezareti. İstanbul: Matbaa-i Amire.

Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi. (1333, 1 Ramazan). *Takvim-i Vekayi*, no. 2232, s. 1.

Darümuallimin ve Darümuallimat-ı İbtidaiye Talimatnamesi. (1332). Maarif-i Umumiye Nezareti. İstanbul: Matbaa-i Amire.

Erdem, T.Y. (2013). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kızların eğitimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi*. İstanbul: Eser.

Ergün, M. (1996). *II. meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak.

Hakkut, Ş. (1978). Öğretmen okullarının 130. yıldönümü. *Hayat Tarih Mecmuası*. 4(150), 1 Nisan; İstanbul, s. 53.

İstanbul Kız Muallim Mektebi 1933-Darümuallimat 1870. (1933). İstanbul: İstanbul Kız Muallim Mektebi.

- Koçer, H.A (1967). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu.
- Kurnaz, Ş. (1996). *I. meşrutiyet döneminde Türk kadını*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kurnaz, Ş. (1997). *Cumhuriyet öncesi Türk kadını*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mahmud Cevad. (2002). *Maarif-i umumiye nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı*. M. Ergün, T. Duman, S. Arıbaş, H. Dilaver (Haz.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ortaylı, İ. (1987). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: Hil.
- Öztürk, C. (1993). Darülmualimat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 8; İstanbul, s. 550-551.
- Öztürk, C. (2007). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Satı Bey, (2001). Meşrutiyetten sonra maarif tarihi. R.Doğan (Sad.), *Dini Araştırmalar*, C. 4 (11); Ankara, s. 197-207.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati. (1329). Maarif-i Umumiye Nezareti. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Temelkuran, T. (1970). Türkiye’de açılan ilk kız öğretmen okulu. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, S. 36. İstanbul, s. 61-62.
- Unat, F.R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: MEB.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112); Ankara, s. 7-17.
- Yılmaz, M. (1989). *Milli mücadelede Kastamonu öğretmenleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye’de orta öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Ek 1: Halep Darülmuallimat-ı İbtidaiyesi'ne ait belge

اسمیان المطبوعی دارالمعالمات اوج امین خلاصه دوام جدولی
۱۴۴۴ - ۱۴۴۵ سنه دینیه کاترولدار ، کاترولدار ، شطاب انباریه مخصوص

| ملاحظات | شهر کاترول اول | | شهر کاترول ثانی | | شهر شطاب | |
|---------------------------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|------------|----------------|
| | روز یک عدد | عصر روز یک عدد | روز یک عدد | عصر روز یک عدد | روز یک عدد | عصر روز یک عدد |
| سینه مقدسین | ۲۵ | | ۲۱ | | ۱۵ | |
| معدنایس ، تاریخ ، جغلیا ، تاریخ | ۴۹ | ۷ | ۴۹ | ۷ | ۱۹ | ۱ |
| کتابت طبع | ۴ | | ۴ | | ۴ | |
| نایب طبع | ۴ | | ۵ | | ۴ | ۱ |
| طغری مال طبع | ۱۴ | | ۱۱ | | ۷ | |
| علی رضا طبع | ۱۱ | | ۱۶ | | ۱۹ | |
| نسخه محمد افندی | ۱۶ | | ۱۴ | | ۸ | |
| سازام اشرفی | ۷ | | ۶ | | ۴ | |
| سازامین خاتم | ۴۹ | | ۴۰ | | ۱۲ | |
| کلیا | ۱۴ | | ۱۴ | | ۷ | |
| کتابت مرجعین | ۱۴ | | ۱۴ | | ۷ | |
| برقی صفه | ۲۶ | | ۲۶ | | | |
| ایبلی | ۴۴ | | ۴۴ | | | |
| یکون | ۵۸ | | ۵۸ | | | |

کتابت درج ذیل مطالعات :

فیه معالسنه ۱۴۴۴ سنه اغتسرس غایرسنه باشولنیه اوج ابداسنه قمارد یکربسه طایبه اولنسه . ۱۴۴۴ سنه یوردوسج قشیر اولنسه
 قشیر مطابردرد اولنسه . صحفا تدکلمه خاتم قیتره : ۴۵۵ وده فظلم آرمی جعفر ، باذعاب حکملاکینه عودت ابدیکر ، دینچه سیر البرما : لابز بقارار
 مطرا ایدرک کلدک ، بوردنارکها لراجین کب بزه مغدرد قالموجن . دین سیزلونه قلمین کورنجه سبه خاتمه دهها لوزنی با سنک معارف میریت عاربیه لیفنی لرمه
 ایدرم ، معارف میریت عاربیه سبه خاتم قیترک آلنسنه وبالکتره بوردنارک نامیر لرحیفنه وار ازلنسنه زکله جمدو قی ازلنارک عدوس اوقوز اوج ابدی اولنسه .
 د ۱۴۴۴ سنه اغتسرس غایرس عابز جمدو قی ازلنارک اسینیه سیه بر قلاه جمدوله اشو قشیر جمدون مطرا تقدیر اولنسنه معارضه .

حکمت هفتده معارف میریتک مطالعات :

عفی الاموال تصدیه الرشید

MF.ALY 104/125

33

MF.ALY.00104

Ek 2: Balıkesir Darülmuallimat-ı İbtidaiyesi'ne ait belge

معارف عمومی نظارتی داره منہ مخصوص مسودہ

دوبہ اولیائی

ملکہ وقرآنہ نومردی
شخصی دوبہ نومردی

1002

| اساس نومردی | محررات واردہ نك | | | فلاصہ | نومردی | تاریخی | نوی |
|--|-----------------|--------|-----|------------------------|--------|--------|-----|
| | نومردی | تاریخی | نوی | | | | |
| | | | | | | | |
| دارالمعانی عالیہ مدرسہ | | | | دارالمعانی عالیہ مدرسہ | | | |
| <p>تقریباً نقداً قید و قبول اولیٰ تہ تیہ ایلمہ بایلمہ صحیفہ دارالمعانی صول صفہ صولہ صریقہ جماعتی تالی ایلیا جہان کیدہ جہان قوہ معارف مدرسہ یدریجہ صحیفہ صول ایلامی ریہ صول بولہ دارالمعانی صول صحیفہ صولہ صولہ صولہ قید و قبول سب کورسہ صولہ صولہ صولہ صولہ صولہ صولہ صولہ</p> | | | | | | | |
| | | | | | | | |

MF.ALY 152/74

11

MF.ALY.00152



TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNUNUN
AMAÇ GERÇEKLEŞTİRME BAŞARISINA DAİR BİR İNCELEME

An INVESTIGATION on the GOAL ACHIEVEMENT SUCCESS of the UNIFICATION
of EDUCATION ACT (TEHVID-I TEDRISAT)

Hasan AKGÜNDÜZ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, HAYEF, E-posta: hasan.akgunduz@istanbul.edu.tr

[orcid.org/ 0000 0002 7457 8871](https://orcid.org/0000-0002-7457-8871)

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 03.04.2019 |
| Accepted | 10.05.2019 |
| DOI | |
| Corresponding Author | Hasan AKGÜNDÜZ |
| Cite | Akgündüz, H. (2019). Tevhid-i tedrisat kanununun amaç gerçekleştirme başarısına dair bir inceleme. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 199-210. |

Öz: Bu makalede, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlayan ve yüzyılını doldurma eşiğinde bulunan Cumhuriyetin Eğitim Devrimi, amaç gerçekleştirme başarısı bakımından literatür ve belgeler desteğinde kuramsal/tarihsel bakış yöntemiyle irdelenmiş ve değerlendirilmiştir. Vaki değerlendirme sonucu konu hakkında erişilen kritik bulgular; hukuki referansı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, kök değerleri ise Millilik ve Laiklik olan eğitim devriminin, gelinen durum itibarıyla farklı sosyal hayat alanlarına hitap eden cumhuriyet devrimleri arasında amaç gerçekleştirme başarısı en sınırlı kalan devrimsel girişim olduğu, bahse konu neticenin beşeri fenomenlerde tarih bilinci eşliğinde öznel nadas yöntemiyle sağlanan gelenek-yenilik kutupsal sinerjisi üzerinden dikey mutasyon-aşkınlık-devrimsel büyüme kanuniyetine aykırı bir yola girilmiş olması, bu meyanda millilik ve laiklik değerlerinin sürecin başında buharlaşmasıyla oluşan tepkisel iklimde baskılanmış köklerin toprak altında vahşileşerek toprak üstü oluşumları bloke etmiş olması, kökten beslenerek kökleri üzerinde büyümediği için hırpalanmış durumdaki formal sistemin mevcudiyet eksikliğinde ise gelenekçi teist fırsatçıların millilik, pragmatist-ateist fırsatçıların da laiklik damarını istismar ederek gölge sistem halinde devreye girmesiyle ilişkili olduğudur. Gerçekten de hem yaşam enerjisi tükenmiş gölge medrese-tekke modelinin hala itibar görmesi ve halktan güç devşirmeye devam eden korsan yıkıcı gidişatı, hem de anlam paralizasyonu malül aynı tepkisel iklimde diğer rövanşist fırsatçılara yönelen teveccüh, insanların formal sistemle tinsel meşruiyetten yoksun mesafeli ilişkisi ve doğanın boşluk kaldırmaması nedeniyle insan/eğitim tefecilerinin merdiven altı korsan çözümlerine tepkisel akışından öte bir anlam ifade etmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Tevhid-i Tedrisat, Eğitim Devrimi, Amaç Gerçekleştirme Başarısı

Abstract: In this article, the Education Revolution of the Republic, which started with the Law on Unification of Education and is on the threshold of filling the century, was examined and evaluated in a theoretical/historical perspective with the support of literature and documents in terms of purpose achievement. Critical findings on the subject are as follows; a) The educational revolution of which legal reference is The Law on Unification of Education and the root values are Nationality and laicism, as of now is the most unproductive revolutionary initiative among the republican revolutions that appeal to different social life areas, b) This result was led to prefer a way that was inconsistent with the law of vertical mutation-transcendence revolutionary growth accompanied by the consciousness of history in human phenomena through the polar synergy of tradition-innovation provided by the subjective fallow method c) In this respect, the suppressed roots got wild underground and blocked the formations above the ground in a reactive climate caused by the disappearance of nationality and secularism values at the beginning of the process, d) It is associated with a shadow system that was activated by the traditionalist theist opportunists exploiting the nationalism and also the pragmatist-atheist opportunists exploiting the secularism through taking advantage of the formal system that was battered due to the fact that it cannot be nourished with its roots. Indeed, both the life-drained shadow madrasah-Islamic Tekke model is still respected and the devastating illegal progression continues to derive power from the people, and the complaisance towards other revanchist opportunists in the same reactive climate does not make any sense more than a reaction to human/education usurers' illegal solutions due to the distant relationship of people with formal system devoid of spiritual legitimacy and the perspective as nature does not accept any emptiness.

Keywords: The Unification of Education, Education Revolution, Success of Goal Achievement

Extended Summary

Introduction

The Law on the Unification of Education is not an ordinary legal act but a legal text that is a reference to a revolutionary educational reform that is considered a turning point in the history of Turkish education. Because a hundred years of chaos caused by the search for solutions initiated by reactive defense psychosis after the Turkish nation has alienated from to its values, it was tried to give a radical/different aspect to the two-headed and confrontational education profile by the educational revolution which constitutes the first ring of the Law on Unification of Education. However, it is an indisputable fact that the revolutionary educational reform initiative, whose main values are nationality and secularism, did not produce consequences that were expected and predicted initially over the last century. Because the weakness in the success of goal achievement of this strategic initiative that flags the rationality, ironically through exploiting the abuse of two reference values, is mostly registered with the experiences in the context of non-anticipated manifestations to justify the aphorism as *the logic does not comply with the truth, the truth does not comply with the logic.*

Method

In this small-scale study; the success of goal achievement of the Law on the Unification of education and possible base causes that limit this success were examined and evaluated in the light of literature and documents.

Results

The educational revolution of which legal reference is The Law on Unification of Education and the root values are Nationality and Secularism, as of now is the most unproductive revolutionary initiative among the republican revolutions that appeal to different social life areas, this result was led to prefer a way that was inconsistent with the law of vertical mutation-transcendence revolutionary growth accompanied by the consciousness of history in human phenomena through the polar synergy of tradition-innovation provided by the subjective fallow method, in this respect, the suppressed roots got wild underground

and blocked the formations above the ground in a reactive climate caused by the disappearance of nationality and secularism values at the beginning of the process, and it is associated with a shadow system that was activated by the traditionalist theist opportunists exploiting the nationalism and also the pragmatist-atheist opportunists exploiting the secularism through taking advantage of the formal system that was battered due to the fact that it cannot be nourished with its roots. Indeed, both the life-drained shadow madrasah-Islamic monastery model is still respected and the devastating illegal progression continues to derive power from the people, and the complaisance towards other revanchist opportunists in the same reactive climate does not make any sense more than a reaction to human/education usurers' illegal solutions due to the distant relationship of people with formal system devoid of spiritual legitimacy and the perspective of nature does not accept any emptiness.

Conclusion

The weakness of spiritual legitimacy, that was examined in this article with a horizontal view, due to the polar synergy of the tradition-innovation of the Turkish Education System is not an ordinary absence of setting, on the contrary, it is a vital risk or handicap that correspond with the historical march of the Turkish Nation, the continuity of its presence with transcendence, and the consciousness of creating its own reality by fully experiencing its potential and finally becoming the master of its own destiny. Naturally, the researches about the wound that has been bleeding have also been important and prioritized for the same reasons.

Giriş

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, sıradan bir hukuki düzenleme olmayıp Türk eğitim tarihinde dönüm noktası sayılan devrimsel bir eğitim reformuna referans teşkil etmiş yasal metindir. Çünkü Türk milletinin kendi değerlerine soğumasını müteakip tepkisel savunma psikozuyla eğitim hayatında başlattığı çözüm arayışlarının yol açtığı yüz yıllık karmaşa, iki başlılık ve çatışmacı eğitim profiline, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ilk halkayı teşkil ettiği

eğitim devrimiyle dur denilmeye ve radikal/farklı bir çehre kazandırılmaya çalışılmıştır (Köseoğlu, 1995, s.28; Akgündüz, 2013, s.25; Levis, 1991, s.239 vd.; Akyüz, 2013, s.39 vd.; Sakaoğlu, 2018, s.18 vd.) Bu iddia bahse konu hukuki düzenlemenin gerekçesine şu keskin ifadelerle yansımıştır;

Bir devletin irfan ve maarif-i umumiye siyasetinde, milletin fikir ve his itibariyle vahdetini temin etmek için tevhid-i tedrisât en doğru, en ilmî, en asrî ve her yerde fevâid ve muhasenâtı görülmüş bir umdedir... Saltanat-ı Münderise-i Osmaniye, tevhid-i tedrisâta başlamak istemiş ise de buna muvaffak olamamış ve bilakis bu hususta bir ikilik bile vücuda gelmiştir. Bu ikilik, vahdet-i terbiye ve tedris nokta-i nazarından birçok muzır neticeler tevliid etti. Bir millet efradı ancak bir terbiye görebilir. İki türlü terbiye, bir memlekette iki türlü insan yetiştirir. Bu ise vahdet-i his ve fikir ve tesânüdgayelerini külliye muhildir... Teklif-i Kanunîmizin kabul-ü takdirinde Türkiye Cumhuriyeti dâhilindeki bilumum irfan müessesâtının merci-i yegânesi Maârif Vekâleti olacaktır (Tevhid-Tedrisat Kanunu, 1340)

Başat değerleri millilik ve laiklik olan devrimsel eğitim reformu girişiminin, üzerinden geçen yüzyıl zarfında -bileşenleri ve bütünü itibariyle- amaç gerçekleştirme başarısının dibacesindeki öngörüyle mütenasip düzeyde olmadığı tartışma götürmez olgusal bir gerçektir (Akyüz, 2012: 359; Erdoğan, 2015: 147). Çünkü rasyonaliteyi bayraklaştıran bu stratejik girişimin amaç gerçekleştirme başarısındaki zaafiyet, ironik biçimde iki referans değerinin istismarı üzerinden çoğunlukla mantığa uyanın gerçeğe uymadığı, gerçeğe uyanın da mantığa uymadığı özlü sözünü haklı çıkaracak beklenti dışı tezahürler bağlamında yaşanmışlıklarla tescil edilmiş bulunmaktadır.

Yöntem

Küçük çaplı bu incelemede; Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun amaç gerçekleştirme başarısı ve bu başarıyı sınırlayan olası dip nedensellikler, literatür ve konuya ilişkin belgeler ışığında kuramsal/tarihsel bakış yöntemiyle irdelenmiş ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Beşeri Düzeneklerin Oluşum ve Dönüşüm Naturası

Beşeri düzeneklerin ayırt edici niteliği, toprakaltı ve topraküstü bileşenlerin sentezlendiği aşkın/devrimsel gerçeklikler olmasıdır. Her beşeri düzeneğin toprak altı kesiti değişmeyen geleneksel-tarihsel köklerini, topraküstü kesiti ise değişen yenilik düzlemini karakterize etmektedir. Bu bağlamda beşeri varoluş ve mevcudiyetin aşkın ve devrimsel niteliğinin sigortası da tarih bilinciyle işleyecek öznel nadas süreci eşliğinde her iki kutupta yer alan bileşenlerin şeklen diyalektik ama özünde diyolojik ilişkisinin sağlıklı gerçekleşmesinde ifadesini bulmaktadır. Söz konusu ilişki sayesinde kıköklardan beslenerek değişimin özümsemesi, İbn-i Haldun'un beşeri gerçeklikler için öngördüğü doğum-yaşam-ölüm kısır döngüsü kırılmak suretiyle sosyal ölümün aşılması ve mevcudiyetin daimi aşkınlıkla görece ebedileşmesi mümkün olabilmektedir. (Dursun, 2008: 13; Akgündüz,1998: 27).

Deneyim öznesi insan olan gerçekleştirmelerde süresiz süreklilik ve daimi aşkınlıkla mevcudiyetin devamına imkân sağlayan ontolojik elverişlilik, beşeri gerçekliğin varlık bileşenlerinin kutupsal sinerjisi bağlamında toprak altı ve üstünde eşzamanlı ve ters simetri kanuniyetiyle evrimleşme naturasıdır. Bahse konu evrimsel naturanın kısa açılımı; her hangi bir beşeri fenomenin, ağaç misali toprak altında derinlere kök salabildiği nispette eşzamanlı ve ters simetri ile toprak üstünde dikey büyüme/aşkınlık fırsatını yakalayabilmesidir. Bu durum bir yandan derin tarihsel köklere sahip olmanın aşkın bir trendle büyüme potansiyelindeki stratejik değerini, bir yandan da olağan mutasyonun tavsaması halinde köklülüğün yol açacağı ölümcül riskleri işaretlemektedir. (Kongar, 1995: 60; Akgündüz, 2013: 23; Denkel, 2007: 17; Richard, 1972: 22). Böyle bir durum karşısında beşeri düzeneklerin varoluşsal kaderini belirleyen faktör, daha önce işaret edildiği üzere başkalaşıma uğramaksızın değişerek değişmez kalabilmeyi sağlayan kutupsal ilişki hijyeni ve bunu kotaracak angajmansız öznel nadas sürecidir. Çünkü öznel nadas sürecinde vaki her yozlaşma, kutupsal ilişki sakatlanması ve ilişki sinerjisinden mahrumiyeti, optimal düzeyde köklerden beslenemeyen beşeri varlığın cılızlaşması ve kırılğan hale gelmesini, daha vahim olanı da köklerin toprak üstünü korsan etkilerle bloke etmesini, kökleri üzerinde devrimsel aşkınlıkla büyüme doğallığını yitiren beşeri fenomenin yaşamsal özü itibariyle çevresel etkilerle başkalaşmaya teşne-tarihselleşmiş bir nesneye dönüşmesini ve nihayet sosyal ölüm akıbetiyle yüzleşmesini

kaçınılmaz kılmaktadır (Denkel, 2007: 17; Richard, 1972:22; Kongar, 1995: 304; Akgündüz, 2013: 223).

Türk Eğitim Sisteminin Oluşum ve Dönüşüm Özdesi

Türk Eğitim Sistemi, hukuki referansı 3 Mart 1924/1340 tarih ve 430 sayılı *Tevhid_i Tedrisat Kanunu* olan eğitim devrimiyle tarihsel varlık alanına çıkmış ve farklı istihalelerle yüzyılını doldurma raddesine ulaşmış devasa bir beşeri düzenektir. Bu düzeneği emsallerinden farklı kılan husus, nevezuhur bir müessese olmayıp tarihsel kökleri hayli derinlere giden bir geleneğin üzerine kurulmuş olmasıdır. Ne var ki derin tarihsel kökler, sistemin hem gücü hem de tehdidi olmuş ve olmaya devam etmektedir. Çünkü bahse konu sistemin olağan mutasyonunu sakatlayan asıl yarası, daha çok tarihsel kökler üzerinden ortaya çıkmıştır. (Tevhid-Tedrisat Kanunu Sureti: CCA 2-4-8; Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na Göre Okullarda Uygulanacak Esaslar: CCA 142-1-3; Tevhid-i Tedrisat Kanununa Göre Medaris-i İlimiye İle Darulhilafeler Hakkında Vilayetlere Gönderilen Genelge: CCA 3-27 2; Akgündüz, 2013: 203; Erdoğan, 2002; Akgündüz, 1997: 199; Akgündüz, 1998: 218).

Yukarıda işaret edildiği üzere Türk Eğitim Sisteminin köklerle iltisaklı ilk yarası veya yumuşak karnı, nesnel tarih bilinciyle tarihsel müktesebatın tersyüz edilmesi suretiyle geçmişten özgürleşmeyi sağlayacak öznel nadasa tabi tutulmamış bir sosyal toprakta gelenek-yenilik kutupsal sinerjisinden mahrum anamolik bir doğumla varlık alanına çıkmış olmasıdır. Nitekim açının merkezindeki bu tarih perhizi, ciddi bir tepki zincirinin oluşmasına, bu bağlamda tarihsel köklerin büyüme potansiyeli ve yaratıcı sinerji kaynağı olmaktan çıkıp, tekerrür eden hatalarla yeniyi boğan ve etkileri günümüze kadar uzanan bir tehdide dönüşmesine yol açmıştır. Söz konusu tehdidin eğitimsel yaşanmışlıklar açısından açılımı sırasıyla;

- Devrimsel kıvamda yenilendiği sanılan sistemin tepkisel mayası nedeniyle karşıtına benzeme-dönüşme-başkalaşma akıbetinden kurtulamayıp, eleştirdiği her boyutta geleneksel eğitimin ters sürümü olarak filizlenmesi,
- Baskılanmış geleneksel eğitimin bu tepkisel iklimde içine kıvrılarak toprak altına inmesi, yer altında vahşileşerek toprak üstünde korsan çıkışlarla kendini ifadeye yönelmiş olması,

- Formel sistemin *millilik* değerinden beslenerek vakıf-dernek-sivil toplum girişimi etiketleriyle iç enerjisi çoktan tükenmiş ve aşılış geleneksel medrese-tekke modelinin hortlaması veya hortlatılmış olması,
- Teist cemaatler vasıtasıyla geleneksel eğitimin hukuken serbest olduğu dönemlerden daha güçlü alternatif gölge sistem haline gelerek insan ve toplum yaşamını manipüle etme gücüne ulaşması,
- Nicel/biçimsel haşmetine rağmen nitel fark yaratamayan bilakis amaçladığının dışındaki her çeşit benlik profiline imza atma negatif başarısıyla temayüz eden formel eğitimin, cemaatler aracılığıyla zihni ve kalbi iğdiş edilmiş genç kuşağıdiploma dağıtım işleviyle hayata sevk eden *son ütücü* konumuna gerilemesi veya geriletilmiş olması,
- ©Formel-gölge sistem ikileminde bağışıklığı zayıflayan eğitim yaşamının çevresel etkilere müzahir duruma gelmesi, bu bağlamda bulanık suda balık avlamak isteyen fırsatçı gruplar ve ateist cemaatlerin de formel sistemin *laiklik* değerini istismar yoluyla spiritüel kölelik furyasında karşı cephe olarak devreye girmiş olması,
- Ve nihayet korsan eğitim hipnozuyula zihni ele geçirilmiş mankurtlar üzerinden birey/toplum yaşamını trajik biçimde gasp girişimlerinin baş göstermiş olmasıdır (Gutek, 1998: 338; Kongar, 2012: 278; Akgündüz, 2013: 205; Erdoğan, 2015: 147; Akyüz, 2012: 359; Sakaoğlu, 2018; Gürdoğan, 2017: 12; Yücer, 2003: 67; Ergün, 2018: 17-32).

15 Temmuz 2016 tarihli FETÖ terör girişimi, Türkiye'nin eğitim yaşamında önceki paragraflarda kısaca betimlenen zehir birikimi ve nitelik erozyonunun expoz olduğu yıkıcı bir yaşanmışlıktır. Bu bağlamda ülkenin son yirmi yılına damgasını vuran siyasal iktidarın eğitim adına hanesine yazılabilecek en stratejik nitel katkı, eğitimin kanayan yarası olan ruh simsarlığı endüstrisine vurduğu neşter ve dikkat odağını gölge sistemden formel eğitim sistemine çevirmiş olmasıdır. Vakıa son üç yılda yapılanlar aysbergin görünen kısmına sınırlı bir dokunuştan ibarettir. Çünkü bahse konu yara, farklı korsan girişimler bağlamında kanamaya/kanatılmaya devam etmektedir. Ama güncel iktidarın neşterini anlamlı kılan husus, dini tandanslı bir spiritüel köleciliğe muhafazakâr kimlikle müdahil olabilmesidir. Değilse aynı neşterin sol değerleri referans alan bir siyasal kadroyla yapılmasının ne tür tepkilere yol açacağı ve dönüştürücü etkisinin ne kadar sınırlı kalacağı izahtan vareste bir husustur. Son yirmi yılda Türk siyasal yaşamını belirleyen iktidarın yeni üniversiteler açarak akademik

yaşamdaki vesayet ve tekelciliğe -farkında olarak veya olmayarak-neşter vurmuş olması, eğitim hayatına katılan yoğun öğretmen kadrosu, yeni derslikler ve teknolojik altyapı girdileri de kısmen nitelik kısmen nicelikle ilgili kayda değer icraatlar cümlesindedir. Ve nihayet 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, hayata iyi niyet beyanı olmak bakımından ilgi uyandıran farklı bir girişim olarak değerlendirilebilir (MEB, 2018).

XX. Yüzyılın ilk çeyreğinde yüz yılını dolduracak olan Cumhuriyetin Eğitim Devrimi itibarıyla nicelik, biçim ve oyun düzeneğine ilişkin serzenişlerin gerçekte karşılığı yoktur. Çünkü tamamlanmak üzere olan yüz yılın her kesitinde ve son yirmi yılda yapılanlar, Türk Eğitim Sistemini tam donanımlı devasa bir beşeri düzenek durumuna taşımıştır. Bu bağlamda sistemin yegâne stratejik noksanı, yaşamsal özünü karakterize eden tinsel meşruiyet zaafıdır. Çünkü insanların geçmişte ve bugün vaki sistem dışı arayışları, yasal düzeneğin nicel-biçimsel noksanları buna mukabil korsan girişimlerin aynı husustaki albenisiyle ilişkili olmayıp, meşru sistemle yaşayamadığı sevdayı ve ruhsal bütünleşme ihtiyacını tersinden ve karşıtıyla yaşayarak dengeleme/dengelenme çaresizliğinin dışavurumlarından ibarettir (Dennet, 1999: 32; Rotzak, 1995: 28; Akgündüz, 2013: 76; Mengüşoğlu, 1998: 97; Ergün, 2018: 17-32).

Kısacası eğitim yaşamında korsanı yaşatan husus, korsanın nitel-nicel cazibesi değil formal sistemin nitel eksikliğidir. Böyle bir durumda vaki arayışları kınamak ve/veya teknolojik/biçimsel süsleri çoğaltmanın, formal sistemin yarasına merhem olmayacağını söylemek kehanet olmasa gerektir. Geline bu noktada belki fark yaratacak husus, insanların özü ve biçimiyle pejmürde korsanlara itibarının dip nedenselliğine girmek, sistemi milletle barıştırmak, eğitim fenomeninde dikkat odağını oyun düzeneğinden oyuncuya çevirerek dikkatlerin formal sisteme kendiliğinden teveccühüne uygun iklim hazırlamış olmasıdır. Nesnel tarih bilinci ışığında gelenek-yenilik kutupsal sinerjisine bağlı aşkınlığın meyvesi olacak bahse konu tinsel meşruiyet sayesinde ki biçimle ilgili gözüken her serzenişin gönül koymayla ilişkili olduğu ve eğitim yaşamının istatistik ötesi gönül konforuyla ve daha mütevazı biçimsellikle yaratıcı çizgide deneyimlenebileceği gerçeği kendini göstermiş olacaktır.

Sonuç

Hukuki referansı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, kök değerleri ise Millilik ve Laiklik olan eğitim devriminin, gelinen durum itibariyle farklı sosyal hayat alanlarına hitap eden cumhuriyet devrimleri arasında amaç gerçekleştirme başarısı en sınırlı kalan devrimsel girişim olduğu söylenebilir. Bu durum eğitim fenomenine yaklaşımda tarih bilinci eşliğinde öznel nadas yöntemiyle gelenek- yenilik kutupsal sinerjisinin devreye girmemiş olması, millilik ve laiklik değerlerinin sürecin başında buharlaştığı bu tepkisel iklimde baskılanmış köklerin toprak altında vahşileşerek toprak üstü oluşumları bloke etmesi ve ironik biçimde millilik damarından beslenen gelenekçi teist fırsatçılar ve kökten beslenerek kökleri üzerinde büyüyemediği için hırpalanmış formal sistemin mevcudiyet eksikliğinden istifade eden pragmatist-ateist fırsatçıların laiklik damarından beslenerek korsan biçimde gölge sistem olarak devreye girmiş olmasıyla ilişkilidir. Gerçekten de hem yaşam enerjisi tükenmiş gölge medrese-tekke modelinin hala itibar görmesi ve halktan güç devşirmeye devam eden korsan yıkıcı gidişatı, hem de anlam paralizasyonu malül aynı tepkisel iklimde diğer rövanşist fırsatçılara yönelen teveccüh, insanların formel sistemle tinsel meşruiyetten yoksun mesafeli ilişkisi ve doğanın boşluk kaldırmaması nedeniyle insan/eğitim tefecilerinin merdiven altı korsan çözümlerine tepkisel akışından öte bir anlam ifade etmemektedir.

Türk Eğitim Sisteminin bu makalede ufki bir bakışla irdelenen gelenek-yenilik kutupsal sinerji mahrumiyetine bağlı tinsel meşruiyet zaafı, sıradan bir dekor eksikliği olmayıp Türk Milletinin tarihsel yürüyüşü, mevcudiyetinin aşkınlıkla devamı, potansiyelini eksiksiz deneyimleyerek kendi gerçekliğini yaratabilme ve nihayet kendi kaderinin efendisi olma bilinçliliğine tekabül eden hayati bir risk veya handikaptır. Tabiatıyla kanayan söz konusu yaraya ilişkin araştırmalar da aynı nedenlerle önem ve öncelik arz etmiş olmaktadır.

Kaynakça

- Akgündüz, H. (1997). *Klasik dönem Osmanlı medrese sistemi*. İstanbul: Bellek.
- Akgündüz, H. (1998). *Tarihi gelişim içinde medreseler ve üniversiteler*. Diyarbakır: Gençlik.
- Akgündüz, H. (1998). *Eğitim sorunlarına tarihsel bakış yöntemi*. Diyarbakır: Gençlik.
- Akgündüz, H. (2013). *Hurafe ve gerçek ikileminde eğitim*. İstanbul: Hayat.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. Ankara: Pegem.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Dursun, T. ve Hassan, Ü. (2008). *İbn-i Haldun’da uygarlıkların yükselişi ve çöküşü*. İstanbul: Kaynak.
- Denkel, A. (2007). *Nesne ve öznellik* (Çev. A. Kanat). İstanbul: Doğu-Batı.
- Dennet, D.C. (1999). *Aklın türleri*, Çev. H. Baykara. İstanbul: Varlık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitim bilimleri ve milli eğitime dair*. Ankara: Nobel.
- Ergün, M. (2018). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi*. Ankara: Pegem.
- Gutek, G.L. (1998). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya.
- Gürdoğan, N. (2017). *Görünmeyen üniversite*. İstanbul: İz.
- Kongar, E. (1995). *Toplumsal değişim ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Bilgi.
- Köseoğlu, N. (1995). *Türk Dünyası tarihi ve Türk Medeniyeti üzerine düşünceler*. İstanbul: Ötüken.
- Levis, B. (1991). *Modern Türkiye’nin doğuşu* (Çev. M. Kıratlı). Ankara: Arkadaş.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 Eğitim misyonu*. Erişim: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Mengüşoğlu, T. (1998). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Doğu-Batı.
- Richard, H. H. (1972). *Organizations: Structure and process*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Rotzak, T. (1995). *Bilincin evrimi* (Çev. B. Muhib). İstanbul: İnsan.

Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.

Tevhid-Tedrisat Kanunu: Yayımlandığı R. Gazete: Tarih: 6/3/1340 Sayı: 63.

Tevhid-Tedrisat Kanunu Sureti: CCA 2-4-8.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na Göre Okullarda Uygulanacak Esaslar: CCA 142-1-3.

Tevhid-i Tedrisat Kanununa Göre Medaris-i İlmiye İle Darulhilafeler Hakkında Vilayetlere Gönderilen Genelge: CCA 3-27-2.

Yücer, H.M. (2003). *Osmanlı toplumunda tasavvuf 19. yüzyıl*. İstanbul: İnsan.



BEN-ANLATILARI:

TARİHSEL KAYNAK OLARAK İMKÂN LARI, SINIR LARI

EGO-DOCUMENTS:

POTENTIALS and LIMITATIONS as a SOURCE for HISTORICAL RESEARCH

Selim KARAHASANOĞLU

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,

E-posta: selim.karahasanoglu@medeniyet.edu.tr

orcid.org/0000-0002-6112-730X

Article Info

| | |
|----------------------|---|
| Article Type | Research and Theoretical |
| Received | 10.11.2018 |
| Accepted | 15.12.2018 |
| DOI | 10.17497/tuhed.565122 |
| Corresponding Author | Selim KARAHASANOĞLU |
| Cite | Karahasanoğlu, S. (2019). Ben-anlatıları: tarihsel kaynak olarak imkânları, sınırları. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8 (1), s. 211-230. doi: 10.17497/tuhed.565122 |

Öz: Hollandalı tarihçi Jacques Presser, 1958’de bir yazıyla ilk kez “egodocument” kavramını dolaşıma sokmuştur. Kasıt, günlük, hatırat, otobiyografi türünden kişilerin bizzat kendi kalemlerinden çıkma ve kendilerine dair metinlerdir. Dünyanın bir kısmında kavram olduğu gibi kabullenilmiş, diğer bir kısmında aynı malzeme bütünü için temel olarak “self-narrative,” “selbstzeugnis” tabirleri yaygın kullanım sahası bulmuştur. Presser’in kavrama atfettiği anlam ve öngördüğü kapsam araştırmacılar tarafından muhtelif şekillerde tevarüs edilmiştir. Kimi tarihçiler, “egodocument”i çok geniş bir kapsama kavuşturma gayretine girmiştir. Günümüz dünyasındaki uluslararası (transnational) ve global tarihyazım gündeminde, Batı-dışı toplumların ben-anlatılarının nereye oturtulacağı da bir mesele olarak ele alınmaktadır. Diğer bir ifadeyle, Jacob Burckhardt’ın bireyin ortaya çıkışı ve bunun anlamını yorumladığı günden bugüne otobiyografik metinlere bakış da değişmiştir. Bu makalenin amacı, Türkiye’de hem hâlihazırda bilinen, üzerine yayınlar gerçekleştirilmiş, hem de henüz yazma eser kütüphanelerinde keşfedilmeyi bekleyen malzemeye ben-anlatıları perspektifinden bir farkındalık geliştirmektir.

Anahtar Kelimeler: Ben-Anlatısı, Birinci Ağzdan Anlatılar, Günlük, Hatırat, Otobiyografi

Abstract: In 1958, Dutch historian Jacques Presser proposed a new term, “egodocument,” for materials such as diary, memoir and autobiography. Some research groups, especially in the Netherlands, have accepted the term and incorporated it in their books and articles. In other parts of the world, “self-narrative,” or “selbstzeugnis” has gained wider circulation even though some historians outside the Netherlands have adopted the term ego-document. After being initiated by Presser, the term took different paths in regard to meaning and content. Some historians interpreted the term very broadly. In today’s transnational and global historiographical agenda, there is a concern to include non-Western ego-documents. In other words, current historiographical pattern is far from seeing ego-documents as a tool of mere individualization, or as the rise of the individual, let alone using it to reflect modernity, secularism, western identity and the like. My aim in this article is to create an awareness of and provide an agenda for a study on ego-documents in our country where a visible body of related material has already been discovered, transcribed and published, but has not been properly connected with related world- literature.

Keywords: Ego-Document, Self-Narrative, First-Person Narrative, Diary, Memoir, Autobiography

Extended Summary

There is a rising interest in the study of ego-documents in today’s historiography. This article aims to give a glimpse of what is going on in the world and create an awareness of this field in Turkey. In fact, some materials that fit perfectly within the category of ego-documents have already been published in Turkey. Nevertheless, since these have not been contextualized properly or connected with the debates that are current in global historiography, they have not been discussed in academic circles to the extent that they

deserve. That is to say, the opportunity for European researchers to profit from non-Western material that has already been discovered has been lost. This article claims that the Ottoman manuscript collections in Turkey and abroad have plenty of material that can fit within the category of ego-documents, and this source material has the potential to bring a human factor to our narrative, a dimension that is sorely needed in Ottoman historical scholarship.

Jacques Presser proposed the term “egodocument” for the first time in 1958. He used this term to describe material such as diaries, memoirs, autobiographies, and letters, that is, sources in which the author talks about himself/herself. There has been some criticism of the term but there is no consensus of opinion on its use. Some historians, for example, Kaspar von Greyerz, find the term problematic since it includes “ego,” a loaded term, and others, for example, Susan Karant-Nunn on the material left by Martin Luther, think that no other phrase but ego-document can describe the material in question.

Pioneering study in Ottoman studies was done by Cemal Kafadar of Harvard University, a cultural historian well-known for his work on the early Ottoman state. His article, “Self and Others: The Diary of a Dervish in Seventeenth Century Istanbul and First-Person Narratives in Ottoman Literature,” published in *Studia Islamica* in 1989, not only contextualized the diary (*Sohbetname*) of a seventeenth century dervish, Seyyid Hasan, but also tried to analyze the kind of material that can be perceived as an ego-document discovered up until the end of 1980s. A careful reading of his footnotes shows that he discovered and introduced some unknown material. As for the term ego-document, Kafadar is not sympathetic to the use of this, having concerns similar to those of Greyerz. He is not comfortable also with the scope of this term. An attempt to force the limits of the term was made by Winfried Schulze who used the term very broadly to include even court cases. Schulze suggested using the term “egodokument” in German scholarly research but could attract no followers. Instead, German specialists prefer the term “selbszeugnis.” Schulze’s broad description of ego-document did not attract German-speaking scholars as can clearly be seen from some critical essays.

On the way to creating an Ottoman inventory of ego-documents, I am myself inclined to include only the material that can be defined directly as an ego-document in the sense that the motivation of the author is clearly to describe himself/herself. For instance, I do not think it is necessary or meaningful to include travelers’ accounts. A close reading of any source can

provide us with clues about its author. This is true even for chroniclers' accounts. If we define the term too broadly then the term ego-documents loses its precision.

At present, the material can best be referred to in Turkish as *ben-anlatısı* (pl. *ben-anlatıları*). A detailed discussion of the term for the Ottoman case is rather a fantasy at this stage. Further discoveries, and, hopefully, the production of an inventory, will help a lot. As for the scope of the term, I can easily say that there is confusion in the literature. For instance, I can state that clearly court diaries (*ruzname*) are not the same as diaries. We come across publications that refer to some diaries as memoirs. This may stem from the fact that Ottoman historians rarely think deeply about the nature of the source.

As for the state of ego-document research in the world, the pioneering role of the group under the leadership of Rudolf Dekker in the Netherlands should be emphasized. The work done by the Center for the Study of Egodocuments and History in Amsterdam and the Brill series called Egodocuments and History are two major initiatives that deserve to be mentioned. The research group under the leadership of Claudia Ulbrich, financed by DFG, German Research Foundation, has given a transnational perspective to the topic. Their research project entitled Self-Narratives in Transcultural Perspective (*Selbstzeugnisse in transkultureller Perspektive*) resulted in some fruitful publications and had an Asian perspective, i.e. included Ottoman/Turkish and Japanese specialists. There is ongoing project, Istanbul Memories, based in the Orient-Institut Istanbul, that aims to include material from Byzantine times to the modern era, a long period of time. A Routledge series, Life Narratives of the Ottoman Realm: Individual and Empire in the Near East, is devoted to the upcoming results of this project. Of course, an older series, *Selbstzeugnisse der Neuzeit* by Böhlau, devoted to the publication of ego-documents should be mentioned. Some countries have put their ego-documents inventories on the internet (the Netherlands, Switzerland, France and Austria) and some have printed catalogues (United States of America, United Kingdom, Germany, Russia, and Austria). We may hope for a catalogue of Ottoman ego-documents in miscellaneous collections in Turkey and abroad in the near future.

Giriş¹

Tarihsel çalışmalar, şüphesiz yaşadığımız gündən bağımsız değildir. Her bir alanın yükselişi ve düşüşü güncel bazı gelişmelerle izah edilebilir. Ben-anlatılarına yönelik çalışmaların yükselişi de, günümüzde insanın bedenine verdiği önem, kişinin fiziksel sağlığı hususundaki takıntılı hali, AIDS benzeri mühim bulaşıcı hastalıkların tetiklediği korku, çağımızdaki dünyevi ve hedonistik düzen ve bunun gibi hususlarla açıklanabilir. En azından İngiliz tarihçi Keith Thomas, tarihçilikte yıllara sari eğilimlere değindiği yazısında bu tür bağlantıları kurma eğilimindedir (Thomas, 2006: 4).²

Dünyada bir süredir kişilerin kendi kaleminden çıkma metinler konusunda bir ilgi söz konusudur. Bu yazının amacı, dünyadaki duruma dair bazı tespitler gerçekleştirmek ve Türkiye’de alana dair farkındalık yaratmaktır. Esasen ülkemizde ve Türkçede doğrudan ben-anlatıları kapsamında değerlendirilebilecek bir kısım malzemenin neşri gerçekleşmiştir; ancak dünyadaki söz konusu literatüre eklenmediklerinden süregiden tartışmanın³ bir parçası haline gelmemiş, Doğu’da ve Batı’da ben-anlatıları tartışmalarına dâhil olamamışlardır. Aşağıda, kavramı tanımladıktan ve kapsama dair çekincelere yer verdikten sonra dünyadaki temel araştırma merkezlerine, yayın serilerine ve yer yer temel kişilere temas edeceğim.

¹ Bu yazıdaki kanaatlerim, büyük ölçüde, önce *Kadı ve Günlüğü*’nü (Karahasanoğlu, 2013) kaleme alırken, ardından Halle (“Ottoman Ego-Documents: the State of the Art,” Martin Luther Üniversitesi, 26 Ocak 2017), Berlin (“Doğu’da Birey Var mıdır? Osmanlı Literatüründe Birinci Ağızdan Anlatılar,” Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, 10 Mart 2017) ve Bonn’daki (“Ottoman Ego-Documents: A Genre?,” Bonn Üniversitesi, 12 Mayıs 2017) konferans metinlerimi kurgularken ve 2014’ten beri okutmakta olduğum “Osmanlı Literatüründe Ben-Anlatıları” ve “Ottoman Ego-Documents” isimli lisansüstü derslerimde oluştu. Konferanslarım akabinde soru ve yorumlarıyla fikirlerimin netleşmesini sağlayan katılımcılar ile aynı minvalde katkıları için derslerimi alan öğrencilerime, özellikle de çeşitli defalar birincil ve ikincil malzeme sağlayan Okan Büyüktapu’ya, teşekkür ederim. Makalenin son okuması için ise Cihan O. Karahasanoğlu’na teşekkürlerimle.

2016-2017 eğitim öğretim yılında, Berlin Freie Üniversitesi bünyesindeki araştırmam, TÜBİTAK – 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı 2015/1 (Başvuru No: 1059B191500193) kapsamında desteklenmiştir. Söz konusu destek için, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu’na teşekkür ederim.

² “Ben-anlatıları ile ilgili çalışmaların 1980’lerden sonra yükselmesi, aşağıdan tarih, mikro tarih ve daha genel olarak yeni kültürel tarih yaklaşımlarının keşfi ile yakından bağlantılıdır.” (Ulbrich, Greyerz ve Heiligensetzer, 2015: 1).

³ Tartışma, esasen Jacob Burckhardt’ın bireyin ortaya çıkışı, birey bilinci üzerine söyledikleriyle ilintilidir (Burckhardt, [t.y.], 1944, 1974).

Yazının temel iddiası, ülkemizin yazma eser kütüphanelerinde ben-anlatıları sahasında bol malzeme bulunduğu, Osmanlı-Türk birikimini, ister “ego-document” ister “self-narrative” başlığı altında ele alalım, ben-anlatıları kapsamına dâhil etmenin pek mümkün olduğudur. Osmanlı-Türk malzemesinin dünya ben-anlatıları gündemine dâhil olabilmesi için kavramın daha geniş tanımlanması ihtiyacı bulunmamaktadır. Kavram, en dar anlamıyla tanımlansa dahi, Türkiye’de ve dünyadaki⁴ Osmanlı yazma eserleri koleksiyonları, doyurucu bir seçki sunma potansiyeline sahiptir. Eklemek gerekir ki, bu eserler Osmanlı tarihinin insanlı yazımına⁵ mühim katkı verecektir.

Kavram-Kapsam

Hollandalı tarihçi Jacques Presser, 1958’de yazdığı bir yazıda (Presser, 1958, akt. Dekker 2002b: 17),⁶ ilk defa “egodocument” tabirini kullanmıştır.⁷ Bununla kastı, günlük, hatırat, otobiyografi, özel mektup türünden, kişilerin bizzat kendi kalemlerinden çıkma ve kendilerini anlattıkları metinlerdir. Bir kaynak bütünü tanımlamaya yarayan bu kavrama yönelik, bugün eleştiriler yok değildir. Bunların en şiddetlilerinden birisi, bu kavramı talihsiz bir adlandırma olarak gören Kaspar von Greyerz’den gelmiştir (Greyerz, 2010). Ona göre adlandırmanın talihsizliği şuradadır: Anlamdırmadaki “ego,” kaçınılmaz olarak Freud’un tanımlamasını çağrıştırır ve tabiatıyla sanki ilgilendiğimiz metinlerden, id ile superego arasında bir yerlerde, ego’yu yakalayacağımıza dair bir beklenti oluşturur; oysa 20. yüzyıl öncesi döneme ait otobiyografik metinlerin kahir ekseriyeti bize bu türlü bir “ego”yu vermezler. Greyerz, sahanın mühim isimlerinden olup İsviçre’de ben-anlatıları ile ilgilenen ekibin başını

⁴ Türkiye dışındaki en zengin Osmanlıca yazma eser koleksiyonuna sahip kütüphanelerden biri Berlin Staatsbibliothek’te bulunan Girit kadısı Hafız Nuri’nin *Divan*’ında 32 varaklık bir kısmı teşkil eden bölüm, kadı efendinin özel yaşamını deşifre etmesi yönüyle fevkalade ilginçtir. Bkz. (Kellner-Heinkele, 2001, özellikle bkz. s. 203). Orijinal makale için bkz. (Kellner-Heinkele, 1999). Bahse konu kısmın transkripsiyon ve tıpkıbasımı için bkz. (Kellner-Heinkele ve Kayı, 1999).

Türkiye’deki yazma eser kütüphanelerinin kataloglanma zaafı dolayısıyla içeriğini iyi bilmediğimiz gibi dışarıdaki kütüphanelerin içeriğini de iyi bilmiyoruz. Berlin’deki Osmanlı yazmalarının bir kısmı henüz tasnif edilmeyi beklemektedir.

⁵ Osmanlı tarihyazımının insan unsurundan yoksun halinin bir eleştirisi için bkz. (Terzioğlu, 2001).

⁶ Kavramın ortaya çıkışı ve başka dillerde tevarüs edilişi hakkında ayrıca bkz. (Dekker, 2002a). Ayrıca bkz. (Baggerman ve Dekker, 2018).

⁷ İngilizcede kavramı ilk defa kullanan, 1996’da Peter Burke olmuştur: (Burke, 1997, 21). Bkz. (Dekker, 2002a, 14).

çekmiştir.⁸ Aşağıda faaliyetlerine temas edeceğim Berlin grubunun⁹ uzun yıllar devam eden önemli çalışmalarının ortaklarından; tıpkı Berlin grubu gibi, *selbstzeugnis*¹⁰ (*self-narrative*) tabirini kullanma eğilimindedir. Tüm araştırmacılar, Greyerz gibi kavrama tepkili değildir. Örneğin, Martin Luther'in evrakı üzerinde çalışan Susan C. Karant-Nunn, bu malzemeyi karşılayabilecek en iyi kavramın "ego-document" olduğu kanaatindedir. Zira Luther'den kalanlar, kavramı dolu dolu karşılayacak zenginlikte/niteliktedir. Karant-Nunn, Greyerz'in "ego"ya yüklenmesini, kavramın Freud'un psikoseksüel tanımlamasına sıkıştırılmayacak olması yönüyle de abartılı bulur (Karant-Nunn, 2018: 1).

Osmanlı literatüründe ben-anlatıları hususunda öncülük eden Cemal Kafadar olmuştur. 1989'da, 17. yüzyıldan günümüze ulaşan derviş Seyyid Hasan'ın *Sohbetname*'si üzerine yazdığı "Self and Others" [Ben ve Başkaları] başlıklı makale (Kafadar, 1989, 2010b), alanımızın en çok atıf alan çalışmalarındandır. Bu günlüğü, Kafadar'dan önce Orhan Şaik Gökyay tanıtmış (Gökyay, 1985); lakin günlüğü dünya tarihsel bağlamına oturtmaksızın salt kısıtlı bir içerik dökümü ile yetinmiştir. Kafadar, bu metni dünyadaki ben-anlatıları kapsamında bir çerçeveye oturtmuştur.¹¹ Onun bu makaledeki katkısı, *Sohbetname*'yi tarihsel bağlamına oturtmak ve

⁸ Önemli bir derlemesi için bkz. (Greyerz, 2007). Derlemeye, *Sohbetname* sahibi Seyyid Hasan'ın aile bağları ve sohbet halkası/sosyal bağları bağlamında bir değerlendirme ile katılan tek Osmanlı makalesinin sahibi Suraiya Faroqi'dir: (Faroqi, 2007).

⁹ Berlin grubunun temel meselesi, ben-anlatılarının, oryantalist-modernleşmeci şablonun dışında bir başka okuma biçiminin olabileceğini göstermek olmuştur. Kuramsal ilhamlarını Fransız sosyolog Marcel Mauss'dan aldıklarını ifade etmektedirler. Onlara göre, "erkek, şehirli, Hıristiyan, beyaz ve Avrupalı" olmayanın kaleminden çıkma ben-anlatıları ihmal edilmiştir. Grubun öne çıkan isimlerinden Gabriele Jancke, ben-anlatısını "sosyal bir eylem" olarak görme eğiliminde olmuştur. Bkz. (Ulbrich, Greyerz ve Heiligensetzer, 2015: 3, 7, 8). Jancke'nin bu husustaki temel eseri için bkz. (Jancke, 2002).

¹⁰ Almanca konuşulan ülkelerde "Egodokument" yerine "Selbstzeugnis" in yaygın kullanım sahası bulmasına ilişkin bkz. (Ulbrich, Greyerz, Heiligensetzer, 2015: 2).

¹¹ Türkiye'de ben-anlatıları kategorisine yerleştirilebilecek malzemeler sıradışı değildi. Yukarıda değindiğimiz Orhan Şaik Gökyay'ın *Sohbetname* keşfine ilaveten bazı başka mühim keşifler de zaman zaman gerçekleşiyordu ancak bunlar dünyada ilgili literatür çerçevesine oturtulmadığından yahut salt metnin neşri ile sınırlı kalındığından literatürde layık oldukları yeri bulamamışlardı. Örneğin bkz. (Parmaksızoğlu, 1953; Çeçen, 1992; Sarıcaoğlu, 2002). (Çeçen, 1992), aynı adla kitap olarak basılmıştır: (Çeçen, 2006). Ayrıca bkz. (Beydilli, 2001). Beydilli'nin çalışmasının yeni baskısı 2018'de Pınar Yayınları (İstanbul) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bundan başka, bkz. (Filan, 1999). Tez daha sonra basılmıştır: (Filan, 2011). Filan'ın kitabına dikkatimi çeken İlker Külbilge'ye teşekkür ederim.

Berber Bediri (İbn Budayr) günlüğü üzerine, Dana Sajdi İngilizcede çalışmalarını gerçekleştirmesinden yıllar önce günlük Arapçadan Türkçeye Hasan Yüksel tarafından tercüme edilmişti: (Yüksel, 1995). Metni, türü bakımından geniş bir sorgulamaya tabi tutan ise Sajdi olmuştur: (Sajdi, 2003). (Sajdi, 2003)'ün genişletilmiş versiyonu için bkz. (Sajdi, 2017: 169-199).

dünya literatüründeki yerini tespit etmenin ötesine geçer ve Osmanlı literatüründe 1980'lerin sonu itibarıyla bilinen hemen tüm ben-anlatısı nevinden malzemeyi tartışır.¹² “Ben ve Başkaları” makalesi, bu bakımdan fevkalade önemliydi. Kafadar da “ego-document” adlandırmasını makul bulmayanlardandır:

Ego-documents diye yeni bir laf çıktı; onu da sevmiyorum, her şeye çare gibi kullanılan bir teknik terim. Ötekilerin hiçbiri tatmin edici değil, ego-document diyelim denilse de, bir kere zarif bir terim değil. Ayrıca ego kelimesinin çağrıştırdıkları düşünülürse, o başlığa yakıştırılan her metnin o tür çağrışımlarla birlikte ele alınmak isteneceğinden emin değilim. Bütün o birinci şahıs anlatılarını ego-documents altına indirgemek çok aceleci geliyor bana. (Kırmızı, Uğur, Ceylan, Börekçi, Şakul, 2010: 393).

Terim “her şey çare gibi” kullanılırsa şüphesiz işlevselliğini kaybeder. Winfried Schulze (1996, akt. Greyerz, 2010: 279), mahkeme kayıtlarını dahi ben-anlatısı kapsamına girecek bir malzeme olarak sunarken kavramı anlamsızlaştıracak düzeyde kapsamı genişletmişti.¹³ Ben, müstakil olarak kişinin kendisinden bahsetmek üzere, sadece ve yalnız bu motivasyonla kaleme aldığı metinlerin ben-anlatısı olarak tasnif edilmesi eğilimindeyim. Sözelimi, bir seyahatnamenin ben-anlatısı olarak tavsifi gibi zorlama çabaların anlamlı ve gerekli olmadığına inanıyorum. Zira, her bir metin biraz deşildiğinde yazarın ben'ine ait unsurlar taşıyacaktır. Standart Osmanlı vekayinamelerinde dahi, yazarlarının biyografilerini inşa edebilecek çapta

Osmanlı tarihinin maktul şeyhülislamlarından Feyzullah Efendi'nin kendi kaleminden terceme-i hali, Ahmet Türek ve Fahri Çetin Derin tarafından yıllar önce bilim âlemine tanıtılmış ve tam metin transkripsiyonu paylaşılmıştır (Türek ve Derin, 1969, 1970). Yine bizzat Feyzullah Efendi tarafından kaleme alınan ve ceddinden/akrabalarından bahsettiği diğer eseri de yayımlanmıştır (Derin, 1959). Her iki yayın da yankı uyandırmamıştır. Feyzullah Efendi'nin bıraktığı bu malzemeyi ben-anlatıları kapsamında bir değerlendirme denemesi için bkz.: (Samuk, 2006).

Kadı Sadreddinzade Telhisi Mustafa Efendi'nin günlüğü örneğinde de, tıpkı Orhan Şaik'in *Sohbetname* için yaptığı gibi, kimi girdilerin transkripsiyonu yoluyla basit bir içeriğin kısıtlı deşifresi ile yetinilmişti: (Işıközlü, 1973).

Hülasa, yeni bir eser keşfine ihtiyaç duyulmaksızın, sadece bilinen metinlerin bile, ben-anlatıları literatürü içerisinde bir değerlendirmesi, Osmanlı örneğinde ben-anlatılarının doğası ve bu malzemenin dünya literatürüne sunabileceği katkı hususunda önemli kapılar açmaya yetebilir.

¹² Aynı metot, öğrencisi Derin Terzioğlu tarafından aynı dergide 2002 yılında denenmiştir: (Terzioğlu, 2002). Terzioğlu'nun katkısı da makalenin temelini teşkil eden Mısri günlüğünü çok aşar. Mısri'nin günlüğünü anlamak/anlamlandırmak için bilinen diğer benzer hemen her metni görür, okur, değerlendirir, yeni keşifler yapar. Makalenin dipnotlarının her biri, alanın öğrencilerine çalışma konuları/metinleri sunacak kadar zengindir-tıpkı Kafadar'ın makalesinin olduğu gibi.

Kafadar'ın bir başka öğrencisi, Aslı Niyazioğlu, özellikle rüya anlatıları bağlamında uzun süredir mühim makaleler yayımlamaktadır; aynı konuda yeni tarihli bir kitabı için ise bkz. (Niyazioğlu, 2017).

¹³ Kavramın alanını çok genişletmenin sakıncalarına ilişkin bkz. (Dekker, 2002a: 15).

otobiyografik unsur yok değildir.¹⁴ Kapsamı bu denli genişletmek, anlamlı neticeler vermeyecektir. Sözelimi, Evliya Çelebi seyahatnamesi, şüphesiz yazarın kendine ait pek çok unsur barındırabilir ancak bir ben-anlatısı değildir.

Kavram üzerine düşünmek önemlidir. Osmanlı uleması-aydını-entelektüeli-yazar çizer çevreleri, kendilerinden bahsetme eylemine alışık, böyle bir türle tanışık mıydılar? Şayet tanışık değildiyse, 1710'larda kaleme aldığı metne "ceride" diyen Kadı Sadreddinzade Telhisi Mustafa Efendi bu kelimedden ne anlıyordu? Sadreddinzade'nin metnini yüz yıl sonra ele geçiren ve girdiler üzerine yorumlar yapan, bununla da kalmayıp defterin devamına kendi günlüğünü tutan zat (Sadık), Sadreddinzade'nin metnini "ceride" olarak tarif ederken neyi kastediordu? (Karahasanoğlu, 2013: 34) Kısmen 18. yüzyıl sonları, yoğunlukla ise 19. yüzyıl başlarına ait bir günlük bırakan Soğanağa Mahallesi Camii imamı Hafız Mehmed Efendi, yazdığı metni "ceride" olarak adlandıran¹⁵ bir başka Osmanlı kişisi olarak, aşağı yukarı selefleriyle bu kelimedden aynı şeyi anlıyor olmalıydı ki, içerik büyük oranda benzeşiyordu. Ya Niyazi-i Mısri, günlüğünü "tarih"¹⁶ olarak tarif ederken zihninde ne vardı? Şamlı berber Bediri (İbn Budayr) ile "tarih"ten¹⁷ aynı şeyi mi anlıyorlardı? 1749-1756 yılları arasını kapsayan müderris Sıdkı Mustafa'nın günlüğünü (Zilfi, 2002; Zilfi, 1977), İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nin kataloğuna "yevmiye" ismiyle kaydeden ve kendisi de bir Osmanlı aydını olan İbnülemin Mahmud Kemal İnal, neden bu ismi tercih etmişti? İbnülemin, Sıdkı Mustafa'nın metnini okumuş da ona marjinal bir metin gibi mi gelmişti yoksa onun için alışıldık bir metin miydi? Ya da bizzat kendisi bunca yıl bir yerlerde duran ancak 2018'e gelince bir araştırmacının (Öztürkçü, 2018) dikkatini çekerek okuma zevkimize sunulan rüya-günlüğünü kaleme alırken Osmanlı literatüründeki benzer rüya-günlüklerinden beslenmiyor muydu?

Türkçede en doğru kavram hangisidir? Ben-anlatıları, birinci ağızdan anlatılar, birinci tekil şahıs anlatımı, kendi kendine anlatım, özyaşamöyküleri... Bu satırların yazarına en makul

¹⁴ *Târih-i Selânikî, Tevkii Abdurrahman Paşa Vekayinamesi* ve özellikle de *Târih-i Peçevî*'nin barındırdığı otobiyografik unsurlar için bkz. (İpşirli, 2018).

¹⁵ Hafız Mehmed Efendi'nin metninde girdilerin sonlarında standart olarak, "işbu cerideye kaydolundu" ve "işbu cerideye kayd şüd" ifadeleri sayısız kere geçmektedir. Dört yerde ise, "bu/işbu mecmû'aya kayd şüd" diyerek metnini "mecmua" olarak da anmıştır. Bkz. (Beydilli, 2001: 115, 146, 148, 198).

¹⁶ Mısri, metnini "tarih" ve "mecmua" olarak adlandırıyor. Bkz. (Terzioğlu, 2002: 150).

¹⁷ Berber Bediri'nin kendi metnini, üç yerde, "tarih" olarak adlandırmasına/zikretmesine ilişkin bkz. (Sajdi, 2003: 24).

gelen “ben-anlatıları” olduğundan *Kadı ve Günlüğü*’nde de kullandığım tabir bu olmuştur.¹⁸ Osmanlı’dan günümüze ulaşan otobiyografik malzeme, “ben”i verme noktasında ne kadar cömerttir? Zannediyorum bu soruya cevap vermemiz için, evvela bir “Osmanlı Literatüründe Ben-Anlatıları” envanterine ihtiyacımız vardır. Eldeki malzemedен konuşursak, bazı metinlerimizin “ben”i verme hususunda fevkalale cömert olduğunu iddia edebiliriz. Bir örnek: Onyedinci yüzyıldan kalma Niyazi-i Mısri günlüğü,¹⁹ bu meşhur sufinin ruhsal çalkalanmalarını bize öğretme konusunda nefis malzeme sunar. Acaba gerçek bir envanter yapabilesek, bu kadar çarpıcı başka metin çıkar mı? Şu ana kadar bulunan Osmanlı ben-anlatıları ve her gün keşfedilmeye devam edilen yenileri olumlu işaretler taşıyor. Metinler, “ego”yu verme konusunda Greyerz’i tatmin edecek boyutta olabilir. Geçtiğimiz yüzyılın başında Freud’u heyecanlandıran genç kızın günlüğü türünden metinler dahi bir yerlerde mevcut olabilir.²⁰

Osmanlı çalışmaları için ben-anlatıları hususunda kavramsal bir tartışma şu aşamada lüks kaçıyor. Öncelikle, daha fazla malzemeye ulaşmak gerekiyor.²¹ Ancak kapsam konusunda bir kaydı rahatlıkla düşebiliriz. Literatürde bazı türlerin birbirine karıştırıldığını izleyebiliyoruz. Mesela, sır katipleri tarafından tutulan padişahların gündelik edimlerinden bahseden ruznamelerle günlüklerin aynı potada değerlendirilmesinin doğru olmadığı ifade edilmelidir. Osmanlı tarihyazımında en az meşgul olunan hususlardan birisi de çalışılan kaynakların doğası üzerinde düşünmektedir. Hakikaten de bu hususta ne kadar büyük karmaşaya sebebiyet verilmektedir. Ben-anlatısı kapsamında değerlendirilemeyecek malzeme, ben-anlatılarıyla karıştırıldığı gibi (ruznameye günlük denmesi gibi) ben-anlatıları kendi içinde de karıştırılmıştır (günlüklere hatırat denmesi gibi).

¹⁸ Ben-anlatıları tabiri Türkçede daha evvel çeşitli yayınlarda kullanıldı. Örneğin bkz. (Aytaç, 1985: 43, 1990: 127, 1995: 124; Özyer, 1994: 159; Lekeşiz, 1999: 535; Neumann, 2006: 274; Esen ve Köroğlu, 2006: 247; Turan, 2009: 124; Koçyiğit, 2016: 5; Fındıklı, 2017: 440, 447; Fazlıoğlu, 2018: 104).

¹⁹ Günlüğün kapsamlı bir değerlendirmesi Derin Terzioğlu tarafından gerçekleştirilmiştir: (Terzioğlu, 2002, 1999). Günlüğe ilişkin erken tarihli bir temas için bkz. (Gölpınarlı, 1972).

²⁰ Freud’un genç bir kızın günlüğünün içeriğinden duyduğu heyecanı anlattığı 1915 tarihli mektubu için bkz. (Paul, 1921: 7).

²¹ Osmanlı tarihçiliğinde, ben-anlatıları, umumiyetle ihtiyatla yaklaşılması gereken kaynaklar kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu hususta bir tartışma için bkz. (Karahasanoğlu, 2019: 282-284).

Sahada Dünyada Neler Yapılıyor? Merkezler, Yayın Serileri, Araştırma Grupları

Hollanda’da ben-anlatıları üzerine uzmanlaşmış ekip (liderliğini Rudolf Dekker yapıyor), Presser’in mirasını yaşatmakta ve “ego-document” tabirini kullanmaktadırlar. Kuruculuğunu ve direktörlüğünü Dekker’in yaptığı Amsterdam’daki merkez, *Center for the Study of Egodocuments and History* [Ben-Anlatıları ve Tarih Araştırmaları Merkezi] adını taşımaktadır. Leiden merkezli, Brill yayınevi de münhasıran ben-anlatıları sahasında yayın yapmak üzere, *Egodocuments and History* [Ben-anlatıları ve Tarih] başlıklı bir seri oluşturmuştur. Merkez, hâlihazırda Avrupa tarihinde (özellikle Hollanda tarihinde) ben-anlatıları kapsamına girebilecek malzemenin envanterini hazırlamış ve bu malzeme üzerinde analitik çalışmalar gerçekleştirmektedir. Avrupa ölçeğinde²² ve özel olarak da Berlin Freie, Basel ve Edinburgh üniversiteleri ile uluslararası ortaklıkların da parçasıdır.²³

Berlin Freie Üniversitesi [Freie Universität Berlin] bünyesinde, Alman Araştırma Cemiyeti [Deutsche Forschungsgemeinschaft-DFG] desteğiyle, Tarih ve Kültür Bilimleri Fakültesi çatısı altında, 2004-2012 yılları arasında, *Selbstzeugnisse in transkultureller Perspektive* [Transkültürel Perspektifle Ben-Anlatıları] başlıklı bir proje yürütülmüştür. Projenin şefi Claudia Ulbrich olup, türkoloji Barbara Kellner-Heinkele başkanlığında temsil edilmiştir.²⁴ İstanbul’daki Alman Şarkiyat Araştırmaları Enstitüsü de (Orient-Institut İstanbul) bu alana el atmış; Berlin’deki araştırmaların izdüşümü İstanbul’da da görülmeye başlanmıştır. Enstitünün başkan yardımcısı Richard Wittmann’ın (vaktiyle bahse konu DFG projesinde de görev almıştır) yönetiminde gerçekleştirilen *Istanbul Memories* [İstanbul Hatıraları] başlıklı proje kapsamında, Türkiye’de de ben-anlatılarına yönelik organize bir çalışma, başlatılmış bulunuyor. Burada merkeze İstanbul’u alarak, Osmanlı öncesini de kuşatır biçimde, geniş bir dönemin kapsanması hedefleniyor.²⁵ Söz konusu araştırma projesinin ürünleri için ise

²² Bilgi için bkz. <http://firstpersonwritings.huma-num.fr>

²³ 2015’te kurulan Avrupa Ben-Anlatıları Arşivleri ve Koleksiyonları Ağı için bkz. *European Ego-Documents Archives and Collections Network – EDAC* (<http://www.edac-eu.eu/?p=346>). Topluluk, şimdiden, 2017 (Emmendingen) ve 2018’de (Viyana) iki toplantı düzenlemiştir.

²⁴ Projenin önemli çıktılarından biri için bkz. (Ulbrich, Medick, Schaser, 2012). Ulbrich, kitabın girişinde, projenin detaylarını paylaşır: “Die DFG-Forschergruppe 530 ‘Selbstzeugnisse in transkultureller Perspektive: Ein Projektbericht’,” s. 21-26. Barbara Kellner-Heinkele, Richard Wittmann, Abdullah Güllüoğlu gibi Osmanlı tarihçileri de bu kitaba katkı vermişlerdir. Projenin bir diğer çıktısı için bkz. (Ulbrich ve Wittmann, 2015).

²⁵ Bu proje kapsamında, ilk akademik faaliyet olarak Ekim 2010’da İstanbul’da “*Istanbul*” – “*Kushta*” – “*Constantinople*”: *Diversity of Identities and Personal Narratives in the Ottoman Capital (1830-1900)* isimli bir

Routledge yayınevi, bir özel seri başlatmış bulunuyor: *Life Narratives of the Ottoman Realm: Individual and Empire in the Near East* [Osmanlı Dünyasında Yaşam Anlatıları: Yakın Doğu'da Birey ve İmparatorluk]. Bamberg Üniversitesi'nden Osmanlı tarihçisi Christoph Herzog ile Wittmann'ın birlikte editörlüğünü gerçekleştirdikleri bu seri, ilk ürünlerini vermeye başlamıştır.²⁶ Yukarıda temas edildiği üzere, Almanca literatürde yayınlar, umumiyetle "selbstzeugnisse" başlığı altında gerçekleştirilmektedir.²⁷ Köklü Böhlau yayınevinin, *Selbstzeugnisse der Neuzeit* başlıklı serisi zikre değerdir.²⁸

Dünya ülkeleri kendi tarihleri boyunca ürettikleri özel olarak günlüklerin, genel olarak ben-anlatılarının, dolayısıyla ülkelerinin aydınları ve sıradan insanları tarafından arda kalmış otobiyografik malzemenin envanterini çıkarmışlardır. Hollanda,²⁹ İsviçre,³⁰ Fransa³¹ ve kadınlar özelinde Avusturya³² ben-anlatıları envanterlerini internet yoluyla dünya kamuoyuyla paylaşmaktadırlar.³³ Amerika (Matthews, 1945), İngiltere (Matthews, 1950), Almanya (Krusenstjern, 1997),³⁴ Rus (Tartakovskii, 1991, akt. Paperno, 2004: 565),³⁵ Avusturya (Tersch, 1998) için kimi hususi olarak günlükler kimi ise genel olarak ben-anlatıları olmak üzere basılı

toplantı gerçekleştirmiştir. *The Politics of Memoirs: Turkish and Ottoman* başlıklı ikinci bir uluslararası toplantı ise Aralık 2014'te Almanya'nın Bamberg kentinde düzenlenmiştir.

²⁶ İlk yayın (2017), Philipp Wirtz'e ait olup *Depicting the Late Ottoman Empire in Turkish Autobiographies: Images of a Past World* adını taşımaktadır. Yukarıda 2010'da gerçekleştirildiğini ifade ettiğimiz toplantının tebliğlerinden oluşan "Istanbul" – "Kushta" – "Constantinople": *Narratives of Identity in the Ottoman Capital, 1830-1930* isimli eser ise geçtiğimiz aylarda basılmıştır (2018).

²⁷ İngilizce basılmışsa da Almanya'da hazırlanan (Elger ve Köse, 2010), istisnai olarak, "self-narrative/selbstzeugnis" değil "ego-document" ifadesini kullanmayı yeğlemiştir.

²⁸ Böhlau devralmadan önce, aynı adla, bu seriyi Berlin'de Akademie Verlag çıkarıyordu ve bu kapsamda mühim eserler basılmıştı.

²⁹ Bilgi için bkz. <http://www.egodocument.net/egodocument/index.html>

³⁰ Bilgi için bkz. <https://wp.unil.ch/egodocuments>

³¹ Bilgi için bkz. <http://ecritsduforprive.huma-num.fr>

³² Bilgi için bkz. <http://www.univie.ac.at/Geschichte/sfn>

³³ Tüm bunlar dışında, Litvanya için ben-anlatılarını da kapsar biçimde yazma eser veritabanları oluşturulmuştur: www.epaveldas.lt, www.aruodai.lt.

³⁴ Ayrıca bkz. *Selbstzeugnisse im deutschsprachigen Raum Autobiographien, Tagebücher und andere autobiographische Schriften 1400-1620: Eine Quellenkunde von Gabriele Jancke unter Mitarbeit von Marc Jarzebowski, Klaus Krönert und Yvonne Aßmann* <https://www.geschkult.fu-berlin.de/e/jancke-quellenkunde/>.

³⁵ (Paperno, 2004: 565), dipnot 28'de, dünyadaki ben-anlatıları envanterleri ile ilgili faydalı referanslar vardır. Almanca konuşulan dünyada ben-anlatılarının envanterinin çıkarılması hususundaki vaziyete dair ayrıca bkz. (Ulbrich, Greyerz, Heiligensetzer, 2015: 2-4).

bibliyografyaları da yayımlamışlardır. Bu bibliyografyalardan bazılarının kapsadığı dönem görece kısa ise de kimileri oldukça uzun bir dönemin bir envanterini sunmaktadır.

Sonuç

Cemal Kafadar, on sene önce, 2009'da, ("Ben ve Başkaları"nın yayımlamasının üzerinden yirmi yıl geçmişken) "işin hoş tarafı bu tür örneklerin [ben-anlatıları] sanıldığı kadar nadir olmadığının artık farkına varılıyor" (Kafadar, 2010a: 23) demiştir. Ben de, bir başka çalışmada vurguladığım üzere (Karahasanoğlu, 2019: 284), aradan bir on yıl daha geçmişken, görünen malzemedan yola çıkarak, 2019 itibarıyla, Kafadar'ın savını destekliyorum.³⁶ Bu kanaat, "Batı'da var, bizde de var" gibi bir refleks yahut yerleşik bir oryantalist kabule, zoraki cevap yetiştirme gibi bir saikle, Uğur Tanyeli'nin deyimiyle bir "muhayyel yarış" (Fındıklı, 2017: 452) psikolojisi içinde ortaya konulmakta değildir. Batı'da üretilen kategorilere basitçe cevap verme kaygısı, tarihyazımımızın şüphesiz ana güzergahını belirleyemez, enerjimizin buraya sevki makul karşılanamazsa da³⁷ dünya tarihyazımında mevcut bir tartışma/yaygın kabul söz konusu ise buna bir biçimde dahil olunmalıdır.³⁸ Yoksa "sürekli olarak eski metinlerin içinde

³⁶ Ben-anlatıları üzerine doktora tezini yazmakta olan Semra Çörekçi'nin önemli keşiflerinden de cesaret alıyorum. Mevcut tez başlığı: "A Methodological Approach to Early Modern Self-Narratives: Representations of the Self in Ottoman Context (1720s-1820s)," İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. Tahmini tamamlanma tarihi: 2020.

Kafadar, alanda sürekli yeni keşifler yapılabileceğini bizzat tecrübe etmiştir: "İşte Avrupa'da yüzlerce eser var, bizde üç beş tane. Diyelim üç beş. İşte o üç beşi biz bir ortaya çıkaralım, değerlendirelim. Bunu yapmaya kalktığımızda o üç beş oluyor zaten 20, 30, 40, 50. Hakikaten öyle oluyor." (Safi, Bekar, Durgun, 2008: 71):

³⁷ Uğur Tanyeli, Mimar Sinan otobiyografileri üzerinden bu yollu kaygısını uzun uzadıya dillendirir:

"Bakın orada o varsa bizde de var. Onların bilmem kimi varsa bizim de İtri'miz var." Niye bunu söylemek zorundayız ki? Bunu karşılaştırarak nereye varabiliriz? Bu karşılaştırmanın varabileceği sonuç iki uçlu bir sonuç. Ya "Allah cezasını versin hiç benzemiyoruz" demektir ya da "yahu bakın görüyorsunuz biz de tıpkı onlar gibiyiz, sadece farklıyız." Bu ikisi de aynı derecede tarihyazımı bağlamında saçma sonuçlar üretmekten başka neye hizmet eder? Böyle bir soru sorulduktan sonra, buna ilginç bir cevap verme şansı kalmıyor ki. Sorunun kendisi kendi kendini cevaplıyor zaten. Onu söylemeye çalışıyorum. Ya yakınmayı sağlar ya da iç ferahlatmayı. İki yol da aynı toplumsal psikolojideki hırpalanmışlığa işaret eder. Şöyle olur: Biz onlar gibi miyiz? Hayır değiliz, zaten o yüzden geri kaldık. Bu Türkiye'de sayısız kere verilmiş bir cevap. Ya da tam tersine biz de aynen onlar gibiyiz, sadece orada bilmem ne kullanılırken, burada bilmem ne kullanılıyordu. Biz de entelektüel ürettik onlar da entelektüel ürettikler. Bizde de ünlü müzikçiler var onlarda da var... Her ikisi de sadece acıklı cevaplar. (Fındıklı, 2017: 452-453).

³⁸ Derin Terzioğlu'nun, Burckhardt'ın sunduğu şablona Osmanlı malzemesinin ne söyleyebileceğine ilişkin bir fikir yürütmesi için bkz. (Terzioğlu, 2003).

Avrupa'yla yarışır bir dehayı aramaya yönelik bir dedektiflik etkinliği" (Fındıklı, 2017: 447-448) olunmamalıdır elbette. Osmanlı tarihçilerinin Arap tarihyazımında güçlü bir şekilde ortaya konan birikimin (Reynolds, 2001)³⁹ benzerini sergilemeleri gerekmektedir. Osmanlı tarihçileri olarak henüz ben-anlatıları hususunda temel aşamada dahi bir mesafe katedilmiş değildir.⁴⁰ Yukarıda da temas ettiğim gibi, öncelikle yazma eser kütüphanelerindeki malzemenin bir envanteri çıkarılmalı, ardından bunlara dayalı monografik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Osmanlı tarihyazımının uzun süre tecrübe ettiği en büyük noksanlardan birisi "tarihi insanlı yazmak" olmalıdır. Ben-anlatıları bu bakımdan gerçek bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptirler. İnsanın kendisini nasıl gördüğü yahut nasıl göstermek istediği ne kadar da değerlidir. Ben-anlatıları, insanın görmek/göstermek istediği kimliğinin/kişiliğinin takibine imkân vermesi yönüyle paha biçilemez kaynaklardır.

Kaynakça

- Akyıldız, O., Kara, H., ve Sagaster, B. (Ed.). (2007). *Autobiographical themes in Turkish literature: Theoretical and comparative perspectives*. Würzburg: Ergon.
- Aytaç, G. (1995). *Edebiyat yazıları III*. Ankara: Gündoğan.
- Aytaç, G. (1990). *Çağdaş Türk romanı üzerine incelemeler*. Ankara: Gündoğan.
- Aytaç, G. (1985). Kore'de dirilen şehit. *Millî Kültür*, S. 51, s. 43-44.
- Baggerman, A., Dekker, R. (2018). Jacques Presser, egodocuments and the personal turn in historiography. *The European Journal of Life Writing*, S. 7, s. 90-110.
- Beydilli, K. (2001). *Osmanlı döneminde imamlar ve bir imamın günlüğü*. İstanbul: TATAV.
- Burckhardt, J. (1974). Bireyin gelişmesi. *İtalya'da Rönesans kültürü*, cilt 1, çev. Bekir Sıtkı Baykal (2. baskı, s. 207-266). Ankara: Devlet.

³⁹ (Reynolds, 2001)'in önemine dikkatimi çeken Derin Terzioğlu'na teşekkür ederim.

⁴⁰ Burada iki mühim katkıyı vurgulamam gerekiyor ancak Ralf Elger ile Yavuz Köse editörlüğünde yayımlanan derleme, Osmanlı malzemesinin hacmini yeterince yansıtmıyor: (Elger ve Köse, 2010). Olcay Akyıldız, Halim Kara ve Börte Sagaster'in hazırladığı 16 makaleden oluşan derlemede ise Tanzimat öncesine ait yalnız bir makale bulunuyor. Bkz. (Akyıldız, Kara, Sagaster, 2017). Bu makalenin sahibi Derin Terzioğlu'dur. Bkz. s. 83-99.

- Burckhardt, J. (1944). The Development of the individual. *The Civilisation of the Renaissance* (s. 81-103). Oxford: Phaidon.
- Burckhardt, J. [t.y.]. Die Entwicklung des Individuums. *Die Kultur der Renaissance in Italien* (s. 97-123). Köln: Atlas Verlag.
- Burke, P. (1997). Representations of the self from Petrarch to Descartes. R. Porter (Edt.), *Rewriting the Self: Histories from the Renaissance to the Present* (s. 17-28). London: Routledge.
- Çeçen, H. (2006). haz. *Niyazi-i Mısri'nin Hatıraları*. İstanbul: Dergâh.
- Çeçen, H. (1992). *Niyazi-i Mısri'nin Hatıraları (İnceleme-Metin-Sözlük)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Dekker, R. (2002a). Jacques Presser's heritage: Egodocuments in the study of history. *Memoria y Civilization*, S. 5, s. 13-37.
- Dekker, R. (Ed.). (2002b). *Egodocuments and history: Autobiographical writing in its social context since the Middle Ages*. Hilversum: Verloren.
- Derin, F. Ç. (1959). Şeyhülislam Feyzullah Efendi'nin nesebi hakkında bir risale. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, S. 14, s. 97-104.
- Elger, R., Köse, Y. (2010). *Many ways of speaking about the self: Middle Eastern ego-documents in Arabic, Persian, and Turkish (14th-20th century)* Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Esen, N., Köroğlu E. (2006). *Merhaba ey muharrir! Ahmet Mithat üzerine eleştirel yazılar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Faroqhi, S. (2007). Ein Istanbuler Derwisch des 17. Jahrhunderts, seine Familie und seine Freunde: Das Tagebuch des Seyyid Hasan. Kaspar von Greyerz (Edt.), *Selbstzeugnisse in der Frühen Neuzeit: Individualisierungsweisen in interdisziplinärer Perspektive* (s. 113-126). Munich: De Gruyter Oldenbourg.
- Fazlıoğlu, İ. (2018). Sûreti ile sîreti arasında Akif Emre. *Düşünen Şehir*, S. 6, s. 104-107.
- Fındıklı, E. B. (Ed.). (2017). *Toplumsal hafıza, mimarlık, tarih ve kuram: Uğur Tanyeli ile söyleşi*. İstanbul: Everest.

- Filan, K. (2011). *XVIII. Yüzyıl günlük hayatına dair: Saraybosnalı Molla Mustafa'nın mecmuası*. Saraybosna: Connectum.
- Filan, K. (1999). *Başeski Şevkî Molla Mustafa: Rûz-nâme: Metin-Sözlük-İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökyay, O. Ş. (1985). Sohbetname. *Tarih ve Toplum*, S. 14, s. 56-64.
- Gölpınarlı, A. (1972). Niyâzî-i Mısrî. *Şarkiyat Mecmuası*, S. 7, s. 183-226.
- Greyerz, K. von. (2010). Ego-Documents: The last word?. *German History* 28: 3, s. 273-282.
- Greyerz, K. von. (Ed.). (2007). *Selbstzeugnisse in der Frühen Neuzeit: Individualisierungsweisen in interdisziplinärer Perspektive*. Munich: De Gruyter Oldenbourg.
- Herzog, C., Wittmann, R., ed. (2018). *"Istanbul" – "Kushta" – "Constantinople": Narratives of Identity in the Ottoman Capital, 1830-1930*. London: Routledge.
- Işıközlü, F. (1973). Başbakanlık Osmanlı Arşivinde yeni bulunmuş olan ve Sadreddin Zâde telhisî Mustafa Efendi tarafından tutulduğu anlaşılan H. 1123 (1711)-1148 (1735) yıllarına ait bir Ceride (Jurnal) ve Eklentisi. *7. Türk Tarih Kongresi: Kongreye Sunulan Bildiriler*, cilt 2 (s. 508-534). Ankara: TTK.
- İpşirli, M. (2018). Osmanlı Vekâyinâme Müelliflerinin Eserlerinde Kendileri Hakkında Verdikleri Bilgilerin Otobiyografik Değeri (XVI-XVII. Asırlara Ait Misaller). *XVII. Türk Tarih Kongresi*, cilt: IV/I (s. 1-16). Ankara: TTK.
- Jancke, G. (2002). *Autobiographie als soziale Praxis: Beziehungskonzepte in Selbstzeugnissen des 15. und 16. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum*. Köln: Böhlau.
- Kafadar, C. (2010a). Giriş. *Kim var imiş biz burada yoğ iken* (3. baskı, s. 13-27). İstanbul: Metis.
- Kafadar, C. (2010b). Ben ve başkaları: On yedinci yüzyıl İstanbulu'nda bir dervişin güncesi ve Osmanlı edebiyatında birinci ağızdan anlatılar. *Kim Var İmiş Biz Burada Yoğ İken* (3. baskı, s. 39-71). İstanbul: Metis.
- Kafadar, C. (1989). Self and others: The diary of a dervish in seventeenth century Istanbul and first-person narratives in Ottoman literature. *Studia Islamica*, S. 69, s. 121-150.
- Karahasanoğlu, S. (2019). "Ben-Anlatıları." M. Y. Ertaş (Edt.) *Tarih Bilimi ve Metodolojisi* (s. 282-284). İstanbul: İdeal Kültür.

- Karahasanoğlu, S. (2013). *Kadı ve günlüğü: Sadreddinzade Telhisî Mustafa Efendi günlüğü (1711-1735) üstüne bir inceleme*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Karant-Nunn, S. C. (2018). *The Personal Luther: Essays on the reformer from a cultural history perspective*. Leiden: Brill.
- Kellner-Heinkele, B. (2001). Bir Osmanlı kadısının Girit'te çektiği çileler. Elizabeth Zachariadou (Edt.), *Osmanlı İmparatorluğu'nda Doğal Afetler*, çev. Gül Çağalı Güven, Saadet Öztürk (s. 200-208). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Kellner-Heinkele, B. (1999). Tribulations of an Ottoman Kadi in Crete. Elizabeth Zachariadou (Edt.), *Natural Disasters in the Ottoman Empire* (s. 185-192). Rethymnon: Crete University.
- Kellner-Heinkele, B., Kayı, K. (1999). A season in Crete: Hafız Nuri's *divan* as a source for life in the periphery during the Tanzimat Period. *Archivum Ottomanicum*, S. 17, 1999, s. 5-75.
- Kırmızı, A., Uğur, Y., Ceylan, E., Börekçi, G., Şakul, K. (2010). Cemal Kafadar ile dünyada Türk tarihçiliği üzerine. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 8: 15, s. 393-424.
- Koçyiğit, Ö. (2016). *Kabudlu Mustafa Vasfi Efendi, Tevârîh (Analysis-Text-Maps-Index-Facsimile)* Cambridge: Harvard Üniversitesi Yakındoğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü.
- Krusenstjern, B. von. (1997). *Selbstzeugnisse der Zeit des Dreißigjährigen Krieges: beschreibendes Verzeichnis*. Berlin: Akademie Verlag.
- Lekesiz, Ömer. (1999). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 3*. İstanbul: Kaknüs.
- Matthews, W. (1950). *British Diaries: An annotated bibliography of British diaries written between 1442 and 1942*. Berkeley: University of California.
- Matthews, W. (1945). *American Diaries: An annotated bibliography of American diaries written prior to the year 1861*. Berkeley: University of California.
- Neumann, C. K. (2006). Bir bilim adamının biyografisini yazmanın imkânları ve imkânsızlıkları. *Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar* 3, s. 273-284.
- Niyazioğlu, A. (2017). *Dreams and lives in Ottoman Istanbul: A seventeenth-century biographer's perspective*. London: Routledge.

- Öztürkçü, İ. (2018). *İbnülemin'in rüyaları*. İstanbul: Dergâh.
- Özyer, N. (1994). *Edebiyat üzerine*. Ankara: Gündoğan.
- Paperno, I. (2004). What can be done with diaries? *The Russian Review*, S. 63, s. 561-573.
- Parmaksızoğlu, İ. (1953). Bir Türk kadısının esaret hatıraları. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi* 5: 8, s. 77-84.
- Paul, E. ve C., çev. (1921). *A young girl's diary*, prefaced with a letter by Sigmund Freud. New York: Thomas Seltzer.
- Reynolds, Dwight F. (Ed.). (2001). *Interpreting the self: Autobiography in the Arabic literary tradition*. Berkeley: University of California.
- Safi, P., Bekar, C., Durgun, F. (2008). Prof. Dr. Cemal Kafadar ile Söyleşi: Osmanlı tarihçiliğinin daha zevkli, daha heyecanlı, ama çok daha zor bir dönemine giriyoruz. *Kılavuz*, S. 48, s. 65-85.
- Sajdi, D. (2017). *Şamlı Berber: 18. yüzyıl Biladü'ş-Şam'ında yeni okuryazarlık*, çev. Defne Karakaya. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Sajdi, D. (2003). A room of his own: The 'history' of the barber of Damascus (fl. 1762). *The MIT Electronic Journal of Middle East Studies*, S. 3, s. 19-35.
- Samuk, R. (2006). *Scheichülislam Feyzullah Efendi und seine autobiographie* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Freie Universität Berlin, Berlin.
- Sarıcaoğlu, F. (2002). Kâtib Çelebi'nin otobiyografileri. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, S. 37, s. 297-319.
- Schulze, W. (1996). "Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung 'Ego-Dokumente'," W. Schulze (Edt.), *Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte* (s. 11-30). Berlin: Akademie Verlag.
- Tartakovskii, A. G. (1991). *Russkaia memuaristika XVIII–pervoi poloviny XIX v.* Moscow: Nauka.
- Tersch, H. (1998). *Österreichische Selbstzeugnisse des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit (1400-1650): eine Darstellung in Einzelbeiträgen*. Köln: Böhlau.

- Terzioğlu, D. (2003). Modern bireyin peşinde Rönesans: Avrupa'da ve Doğu'da otobiyografik metinler. *Toplumsal Tarih*, S. 116, s. 80-83.
- Terzioğlu, D. (2002). Man in the image of God in the image of the times: Sufi Self-Narratives and the diary of Niyazi-i Misri (1618-94). *Studia Islamica*, S. 94, s. 139-165.
- Terzioğlu, D. (2001). Tarihi insanlı yazmak: Bir tarih anlatı türü olarak biyografi ve Osmanlı Tarihyazıcılığı. *Cogito*, S. 29, s. 284-296.
- Terzioğlu, D. (1999). *Sufi and dissident in the Ottoman Empire Niyazi-i Mısri (1618-1694)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Harvard University, Boston.
- Thomas, K. (2006). New ways revisited: How history's borders have expanded in the past forty years. *The Times Literary Supplement*, 13 October, s. 3-4.
- Turan, A. N. (Ed.). (2009). *Gezgin ve bilgin İlber Ortaylı'yı tanımak*. İstanbul: Paradigma.
- Türek, A., Derin, F. Ç. (1970). Fezullah Efendi'nin kendi kaleminden hal tercümesi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, S. 24, s. 69-92.
- Türek, A., Derin, F. Ç. (1969). Fezullah Efendi'nin kendi kaleminden hal tercümesi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, S. 23, s. 205-218.
- Ulbrich, C., Wittmann, R. (Ed.). (2015). *Fashioning the self in transcultural settings: The uses and significance of dress in self-narratives*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Ulbrich, C., Medick, H., Schaser, A. (Ed.). (2012). *Selbstzeugnis und person: Transkulturelle perspektiven*. Köln: Böhlau.
- Ulbrich, C., Greyerz, K. von, Heiligensetzer, L. (Ed.) (2015). *Mapping the 'I'. Research on self narratives in Germany and Switzerland*. Leiden: Brill.
- Wirtz, P. (2017). *Depicting the late Ottoman Empire in Turkish autobiographies: Images of a Past World*. London: Routledge.
- Yüksel, H., çev. (1995). Şeyh Ahmet El-Bedirî El-Hallâk. *Berber Bedirî'nin günlüğü, 1741-1762: Osmanlı taşra hayatına ilişkin olaylar*. Ankara: Akçağ.
- Zilfi, M. C. (2002). Bir müderrisin günlüğü: Osmanlı biyografi çalışmaları için yeni bir kaynak (çev. Selim Karahasanoğlu). *Doğu Batı*, S. 20, s. 184-194.

Zilfi, M. C. (1977). The Diary of a müderris: A new source for Ottoman biography. *Journal of Turkish Studies*, S. 1, s. 157-174.



ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİLERİN “KANIT TEMELLİ TARİH ÖĞRETİMİ”NE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM SAPTAMASI

HIGH SCHOOL TEACHERS’ and STUDENTS’ IDEAS on EVIDENCE-BASED HISTORY
TEACHING: An EXAMINATION of EXISTING STATUS

Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr

orcid.org/0000-0001-6039-0096

Ayşe YETİŞ

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: aisee86@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5504-118X

Article Info

| | |
|----------------------|---|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 18.04.2019 |
| Accepted | 20.05.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.555574 |
| Corresponding Author | Ayşe YETİŞ |
| Cite | Kabapınar, Y. ve Yetiş, A. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin “kanıt temelli tarih öğretimi”ne ilişkin görüşleri: Bir durum saptaması. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 231-262. doi: 10.17497/tuhed.555574 |

Öz: Bu araştırma, öğretmen ve öğrencilerin “kanıt temelli tarih öğretim yöntemi”ne yönelik algılarını belirlemek; aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli tarih öğretim yöntemini mevcut sistem ile karşılaştırmalarını sağlayarak değerlendirmede bulunmaları amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı lise türlerinde görev alan 12 tarih öğretmeni ve yine farklı lise türlerinde eğitim alan 12 tarihi seven/sevmeyen öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırmada eylem araştırması deseni örneklerinden ise; özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem tipi amaçlı örnekleme modelinden ölçüt örnekleme tipi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde “Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu, Kanıt Temelli Tarih Öğretimi Tanıtımı ve Ses Kayıt Cihazı”ndan yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde görüşmeler, önceden belirlenmiş olunan okullarda öğretmen ve öğrencilerin uygun oldukları gün ve saat dilimleri içerisinde yapılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler aslına uygun şekilde çözümlenmiştir. Bu amaçla, ilk etapta ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler aynıyla kelime işlem dosyasına aktarılmış; sonrasında ise önermelerden oluşan kategorik analiz tabloları araştırma sorularına uygun şekilde kullanıma hazır hale getirilmiştir. Araştırma sonucuna yönelik; “kanıt temelli tarih öğretimi” uygulamasında öğretmen ve öğrencilere yöneltilen araştırma soruları hemen hemen aynı olmakla birlikte görece; kendilerine yöneltilen sorulara öğrencilerin öğretmenlere nazaran daha özel cevaplar verdiği gözlemlenmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin genel görüşlerine bakıldığı zaman kanıt temelli tarih öğretim yönteminin okullarda uygulanması ve ivedilikle hayata geçirilmesi hususunda aynı görüş açılarını paylaştıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kanıt Temelli Tarih Öğretimi, Nitel Araştırma, Eylem Araştırması

Abstract: This study has been realized to detect perception of teachers and students to “history teaching method based on evidence”; to provide to teachers and students comparison between “history teaching method based on evidence” and existing system in purpose to evaluate, at the same time. The research has been realized with 12 history teachers from different high school types and 12 students from different high school types who loved/ unloved history. As the research design, action research study pattern from qualitative research methods was used. As among the examples of action research pattern; liberatory/developmental/critical is preferred in research. Criterion sampling type from purposeful sampling model was defined as the sample type for the research. "Teacher and Student Interview Form, Evidence-Based History Teaching Presentation and Voice Recorder" were used in the collection of research data. During the research process, interviews were held in pre-determined schools in days and time periods for which teachers and students were available. The data collected during the research process were analyzed letter- perfect. For this purpose, at the first stage interviews recorded voice recorder was transferred to word processing file; after that categorical analysis tables formed from proposals were made ready to use in accordance with the research questions. For the research result; in addition to that research questions asked from teachers and students during the "history teaching based on evidence" practice are almost same, it has been observed that students gave more specific answers than teachers. In addition, when general opinions of teachers and students are examined, it can be said that their opinions on applying the history teaching method based on evidence to the schools and urgently to put it into practice are the same.

Keywords: Evidence-Based, Qualitative Research, Action Research

Extended Summary

Introduction

Turkey in general sense of history education is obvious that the approach applied in general carried out by conventional methods. In the classical method, the history lesson is equal to the memorization concept. In the meantime, the concept of entering the class, telling the lesson, summarizing and asking questions and leaving the class; the teacher has been replaced by the teaching and teaching methods which are now in the forefront of the teacher and the student and even more students. The expectation from the schools is that students can plan their education according to the changing conditions of the century. History showed the difference between attitudes of educated persons and uneducated persons. To know the facts about history was accepted as natural and inevitable in many societies, but the most important factor that decreases the value of history was that it included memorizing information (Güven, 2014: 8). As it is understood from these statements, memorization of history knowledge reduces the quality of history lesson. Instead of memorizing information in history teaching, Fines (1996: 125) states that: Dealing with the evidence of the past allows us to look at many aspects of today and to help us learn the subject better. Fines emphasized the necessity of the use of evidence other than classical methods in order to be able to look at the subject in a multifaceted way. Evidence-based history teaching method; By presenting the evidence related to the subject to the students, it is possible to think of different ideas in the classroom after evaluation and analysis, and the application of the history methodology process and concepts to the student. Here, it is the personality of the idea that is different or striking. In other words, any person cannot reach the conclusion reached by using the same method and evidence. The basis of the evidence-based learning method in England. According to Kabapinar (2012a);

In 1972, the School of Schools of England developed a theory-based history teaching approach with a project called the School History Project. This project, which is also called “The New History”, has restructured all education stages from primary school to high school, from curriculum to textbooks, from classroom activities to measurement and evaluation. The evidence-based history teaching approach is based on two

philosophical foundations within the framework of educational pedagogy and history methodology (p.237).

In addition, it is included in theories such as inquiry-based teaching, constructivist approach, active learning within the philosophical base. From this point of view, evidence-based teaching is also substantial because it is a method that is shaped on more than one philosophical basis. Likewise, individuals will be far from being trained thanks to this large frame. In the first instance, this complex and difficult-to-implement method is a ready method to destroy concerns in terms of its results. The angle is not constant, that is, there is more than one view, and these views will change over time.

Purpose

To determine the perceptions of teachers and students about evidence-based history teaching method; it was also carried out to enable teachers and students to compare evidence-based history teaching methodology with the current system.

Method

In the research on the evidence-based history teaching method which is aimed to be applied in the learning environments of the history education; the qualitative research method was used and the study was shaped according to the action research pattern. Liberating / developer / critical action research design. The study group consisted of different types of high school education in the Anatolian and European sides of Istanbul city. These school types are; vocational high schools, high schools of social sciences, Anatolian high schools and imam hatip high schools. The sampling model used in the research is the mod criterion sampling type from the purposeful sampling model. This sample is defined as creating the sample from individuals, events, objects or situations with qualifications identified in relation to the problem (Büyüköztürk, 2012: 11). In accordance with the criterion sampling type; teachers are selected from among the experienced teachers who are at least 5 years in the history teachers category; the students were selected from two different categories as historical loving and 'do not love history'. If it is quantitatively stated; 12 teachers and 12 students were interviewed, 24 of them were in total. Among the students, while creating the profile of the student who loves to learn1, T1, T1, T6, TEF1, and TEF12; If students do not like history, they have formed the student profile. In addition to these, in the findings

section (+) sign in front of the nicknames in order to indicate the students who love the history in the comments during the table and frequency evaluations; to indicate the students who do not like history; their (-) sign is placed in front of them. Teacher and Student Interview Form was used to collecting the research data. During the interview, they were asked not to be superficial, in depth, and to evaluate them in a way that reflects all their subjective thoughts. Teacher and student interview forms were formed from questions prepared in the form of an open-ended question to the teachers and students in a suitable environment. After forming interview questions, interview forms were prepared separately for teachers and students. Data obtained in the form of voice recording were transcribed by the researcher first. These data were then subjected to content analysis. The views expressed by the participants are classified, quantified and presented in tables within the framework of certain categories. Interview sections were also presented to the reader to increase validity and reliability. The analyzes were re-performed with a second researcher and the consistency between the two researchers was found as 0,92.

Result and Discussion

In the study conducted in order to get the opinions about the promotion of evidence-based history teaching with different groups of teachers and students who love and don't love history) in different high school types, positive perspectives were found in the method in general. Teachers 'and students' perceptions and attitudes towards evidence-based learning methodology are close to each other. Especially the teachers who have more experience on year basis can be said to have a more systematic approach to the method. It can be said that the teachers who have previously worked in various high school types have evaluated this method in a wider context and are more moderate. It is thought that the students, who are students of various high school types, have formed a rich sample group. Thus, one of the high schools in the student interviews 'High School of Social Sciences' students have been subjected to the IB program for this reason, and the study of questions based on the study and questions about the different methods of different assessments of different high school types of attention has attracted attention. It can be said that it was made by vocational high school students. Nevertheless, it is seen in the students' tables that the results are more quantitative than the teachers.

The evidence-based teaching method is generally welcomed for teachers and students, but with a small nuance about the approach to the method and some teachers' systematic approach, it can be said that there is a partial prejudice and approach if it is to be expressed in a full sense. When the evaluations of the two groups are examined, it can be said that very close thoughts are expressed in terms of research. This shows that the implementation of the evidence-based teaching which works for its implementation seems to be a method which does not have many obstacles outside the infrastructure facilities.

Giriş

Geçmişin bilimi olarak adlandırılan ‘*tarih*’ her manada eski ve yeninin birlikte geliştiği bir bilim dalıdır. Bizler geleceği her ne kadar geçmiş üzerinden şekillendirmeye çalışsak da bilişsel açıdan beynimiz göndermiş olduğu komutlarla geçmiş-gelecek bağlantısını her zaman canlı tutmaktadır. Örneğin, sorgulama, karşılaştırma, analiz etme, fikir geliştirme, kabullenme gibi her bilişsel süreç geçmiş-gelecek bağlantısı üzerinden tavır ve hareketlerimizi şekillendirmektedir. Carr (2004: 29), tarihten bahsederken geçmişi ancak günümüz açısından inceleyebileceğimizi, geçmiş anlayışımızı bugünün gözüyle oluşturabileceğimizi ifade eder. Ona göre tarihçi çağının insanıdır ve çağına insan varoluşunun koşulları ile bağlıdır. Kullandığı demokrasi, imparatorluk, savaş, devrim gibi kelimelerin kendilerinin bile, onları ayıramayacağı bugüne özgü anlam yükleri vardır. Yazarın da dediği gibi, geçmişi yorumlarken bile içinde bulunulan çevre, dil ve düşünce yapısı belirleyici rol oynamaktadır.

Türkiye genelinde uygulanan tarih eğitimi yaklaşımının genel manada klasik yöntemler ile gerçekleştirildiği malumdur. Klasik yöntemde tarih dersi eşittir ezberci anlayış kategorisine sokulmuştur. Geçen zaman zarfında “sınıfa gir, dersi anlat, vakit kalırsa özet yap ve soru sor, sınıftan ayrıl” anlayışı yerini artık öğretmen ve öğrencinin ve hatta daha çok öğrencinin ön plana çıktığı eğitim ve öğretim metotlarına bırakmıştır. Okullardan beklenti, yüzyılın değişen koşullarına bağlı olarak, öğrencilerin eğitim ve öğretimini çağa uygun planlayabilmeleridir. Tarih bilgisi eğitilmiş insan ile eğitilmemiş arasındaki farkı göstermekteydi. Tarihe ilişkin olguları bilmek birçok toplumda doğal ve kaçınılmaz olarak kabul edildi ama tarihin değerini

azaltan en önemli olgu ise ezber bilgiye yer vermesiydi (Güven, 2014: 8). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, ezber bilginin tarih dersinin niteliğini azalttığı yönündedir. Buna karşın tarih öğretiminde ezber bilgi yerine Fines (1996: 125) tarih öğretimine ilişkin geçmişle ilgili kanıtlarla uğraşmanın bugünün birçok yönüne bakmamıza imkân sağlayacağını ve üzerinde çalıştığımız konuyu daha iyi öğrenmemize yardımcı olacağını ifade etmiştir. Fines, burada konuya çok yönlü bakılabilmesi adına klasik yöntemlerin dışında kanıt kullanımının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Kanıt temelli tarih öğretimi yöntemi; irdelenen konu ile ilgili kanıtların öğrenciye sunulması, değerlendirme ve analiz sonrası sınıfta farklı fikirlerin gündeme getirilmesi ve tarih metodolojisi sürecinin ve kavramlarının öğrenciye yaşatılması olarak düşünülebilir. Burada farklı ya da çarpıcı olan ortaya konan fikrin şahsiliğidir. Yani herhangi bir kişinin yöntemi kullanarak ulaştığı sonuca, başka biri aynı yöntem ve kanıtları kullanarak ulaşamayabilir. Kanıt temelli öğrenme yönteminin temelinde ülke olarak İngiltere yer almaktadır. Kabapınar (2012a),

İngiltere Okullar Konseyi, 1972 yılında Okul Tarih Projesi (School History Project) olarak adlandırılan bir projeye Kanıt Temelli Tarih Öğretimi (evidence-based history teaching) yaklaşımını geliştirdi. “Yeni Tarih” olarak da tanımlanan bu proje, ilköğretim düzeyinden liseye, öğretim programlarından ders kitaplarına, sınıf içi etkinliklerden ölçme ve değerlendirmeye dek tüm eğitim basamaklarını bu yaklaşım çerçevesinde yeniden yapılandırdı. Kanıt temelli tarih öğretim yaklaşımı eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi çerçevesindeki iki felsefi temel üzerinde şekillenmiştir (s.237).

Bunun yanı sıra felsefi temelin içinde sorgulamaya dayalı öğretim, yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenme gibi kuramlarda yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında kanıt temelli öğretim birden fazla felsefi temel üzerinde şekillenmiş bir yöntem olması nedeniyle de önem taşımaktadır. Çünkü bu geniş çerçeve sayesinde birey tekdüze eğitim almış olmaktan uzak olacaktır. Dışarıdan bakıldığında ilk etapta bu karmaşık ve uygulanması zor olan yöntem aslına bakılırsa sonuçları itibarıyla endişeleri yok etmeye hazır bir yöntem olarak karşımızda durmaktadır. Kanıt temelli öğretim yönteminde öğrencilerden istenen kendilerine sunulan dokümanlardan yola çıkarak kendi tarihsel perspektiflerini oluşturmaları aynı zamanda bu yöntem ile sosyal bilimlerde bir tek bakış açısının ilelebet sabit olmadığını yani bir tek görüşün değil de birden fazla görüşün var olduğunu ve bu görüşlerin de zaman içerisinde değişime

uğrayacağını öngörmesidir. İlköğretim düzeyinde eğitimi verilen sosyal bilgiler dersi için ise şu ifadeler yer verilmiştir:

Farris'in de belirttiği gibi; sosyal bilgiler programındaki tarih konularının öğretimi öğrencilerde tarihsel sorgulama (history inquiry) becerisini geliştirmeye odaklanmıştır. Bu beceri öğrencilere, tarihsel olayların kronolojisini öğretmenin yanı sıra, kanıt ve bilgileri kullanarak bunların niçin meydana geldiğini keşfetmelerini sağlar. Böylece geçmişi doğru çözümlmeyi öğrenen öğrenciler bugünü de doğru yorumlayabilir (akt. Ulusoy, 2009: 304).

Farris'in, kanıt kullanımının önemine dair yaptığı açıklamalarda öğrencilerin kanıt temelli öğretim yöntemi sayesinde birtakım becerileri de kazanacağı üzerinde durulmuş; aynı zamanda tarihsel sorgulama becerisi için de okullarda kanıt kullanımının gerekliliğine değindiği görülmüştür. Kanıt temelli sosyal bilgiler/tarih derslerinin öğrencilerde yüksek düzeyde öğrenme sağlayabildiği, öğrencilerin derslere daha fazla motive olduğundan hareketle derslerinde kanıta dayalı etkinlikleri işe koşmaları önerilmektedir (Doğan, 2008: 184). Yazar bu açıklamasında yöntemin adını da kullanmış ve öğrencilerde kanıt temelli öğrenme ile ileri seviyede bir öğrenme sağlanacağını yanı sıra bu yöntemin öğrenciler adına motivasyon sağlayacağını da savunmuştur. Tarihsel kanıt kullanımı yalnızca ortaöğretimde kullanılması öngörülen bir anlayış değildir. Görece bu anlayışın daha ilköğretim kademesinden itibaren uygulanması birçokları için uygundur. Bu manada öğrencilerin soyut işlem döneminde de tarihsel kanıt kullanılabileceğine ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir:

Gerçekten, soyut işlem aşamasında öğrencilerin tarihsel kanıt ile uğraşmada güçlükleri yoktur. Yeter ki kanıttaki sözcükler çocuğun seviyesine uygun olsun. Bu aşamada bir tarihsel olaya ya da kişiye ilişkin iki zıt görüş verilebilir. Tartıştırılabilir veya hayali argümanlar yazdırılabilir. Zıt düşünceler ve olgular arasında denge kurması sağlanabilir (Ata, 1998: 4).

Bu ifadelerden de anlaşılıyor ki, soyut işlem döneminde öğrencilere tarihsel kanıt kullanımı sunulabilir; fakat bunun birtakım kuralları olmak zorundadır. Örneğin bu manada en önemli sorun belki de dil sorunudur. Hiç şüphesiz elde edilen tarihsel kanıtlara ilişkin argümanlar geçmişin dilini günümüze taşımaktadırlar. Durum böyle olunca da araştırmacı dışında kalan tüm öğrenenlerin bu dili bir anda çözmeleri pek de mümkün görünmemektedir. Öğrenciyi bu aşamada eğitim içerisinde güç duruma düşürmemek adına onun seviyesine yönelik tarihsel kanıtların kendisine sunulması gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Ata'nın sonraki

ifadesinde ise çalışmanın temelini oluşturan kanıt temelli tarih öğretimine atıfta bulunulmuş ve öğrencinin karşıt tezler arasında düşünce çatışması yaşayarak kendi kendine bir düşünsel denge kurması istenmiştir. Eğitim öğretim programlarında özellikle 2005 yılında bazı değişim ve gelişmeler yaşanmış ve yaşanan bu değişimler hakkında ise şu ifadeler yer verilmiştir:

2005 ortaöğretim programları ile getirilen temel yenilikler şunlardır: 1940’lardan beri ilk kez öğretim programları uluslararası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır. Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır. Baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir (Ünal ve Ünal, 2010: 120).

Bu ifadeler üzerine oluşturulan yeni program bir sonraki sene uygulanmak üzere hazırlanmış ve sonrasında zamanı geldiğinde uygulamaya konmuştur. 2005 yılındaki MEB’in hazırladığı 6. ve 7. sınıfların program içeriğinde kanıt ile ilgili şu ifadeler yer verdiği görülmektedir:

Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.

Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir (MEB, 2005: 2-4).

Alıntılarda özellikle ‘tarihin farklı yorumlanabileceği’ tümcesi gerçekten de henüz ilköğretim seviyesindeki öğrencilere fark ettirilecek bir düzeyde eğitim anlayışının uygulamaya geçtiği düşünüldüğünde eğitim-öğretim anlamında daha çağdaş ve ileri düzeye gelinebileceği umudunu eğitim adına vermektedir. MEB’in 2010 yılı Ortaöğretim İnkılap Tarihi ve 2018 Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersleri için hazırlanmış olduğu müfredatta da yine “kanıt” ifadesinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir:

Öğrenciler, tarihçilerin metinlerini oluştururken farklı olguları kullanabileceklerini ve bu olguları farklı yorumlayabileceklerini kavramalıdır. Bu nedenle tarih genellikle “geçmişte

meydana gelen olaylar” olarak tanımlanır ve tarihten bu anlaşılır. Fakat yazılı tarih, sadece geçmişte olan olaylar değil bu olayların neden ve nasıl olduğu hakkında tarihçiler arasında gerçekleşen diyalogdur. Tarihsel inceleme veya araştırma sadece olguları ezberlemek değildir. Belirli bir tarihsel konu hakkındaki iddiaları inceleyip değerlendirerek, eldeki kanıtlara dayalı, geçici de olsa geçerli sonuçlara ulaşmaktır (MEB, 2010: 12).

Kanıt temelli öğrenmeye dayanan bu süreçte, öğrencilerin belge veya buluntunun ait olduğu tarihsel dönem hakkındaki bilgileri ve bu konuya ilişkin ulaşabildikleri kaynaklar çok önemlidir. Öğrencilerin ellerindeki kanıtlar, ele alınan konuyla ilgili bir yargıya varmak ya da bir sonuç çıkarmak için bazen yetersiz olabilir. Boşlukları doldurmak, eldeki belgeleri değerlendirmek ve güçlü bir tarihsel anlatı oluşturmak daha kapsamlı bilgiler ve daha geniş bir bakış açısı gerektirir. Bu noktada öğrencilere çeşitli kaynak ve materyallere erişim fırsatı sağlanmalıdır (MEB, 2018: 14).

Görüldüğü üzere Milli Eğitim Bakanlığı, kendi düzenlemiş olduğu müfredat programı çerçevesinde de kanıt kullanımını önermektedir. Ayrıca MEB, kanıt temelli öğrenmenin ilkelerinden olan “farklı bakış açılarının var olması” hususuna da dikkat çekmiştir. Yapılandırmacı anlayışı temelinde bulunduran kanıt temelli tarih öğretim yöntemini kullanırken aslında öğrenci bir tarihçi sıfatını zaman içinde kazanmaktadır. Çünkü öğrenci tıpkı bir tarihçi gibi onun geçtiği süreçleri yaşayacak ve kendi tarihsel fikrini bu şekilde oluşturacaktır. Öğrenci-tarihçi olabilmek adına ele almış olduğu konuyu önce araştırarak, analiz edecek ve yorumlayarak bir sonuca ulaşacaktır. Kanıt temelli öğrenme yöntemi üzerine yapılan çalışmalar nicelik olarak kısıtlı görünüyor olmasına rağmen; mevcut çalışmaların zengin bir bakış açısı ile gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Tarih eğitiminde kanıt kullanımı adına yazılan makale çalışmalarında Safran ve Köksal (1998), Ata (2000), Keleş, Ata ve Köksal (2006), Doğan ve Dinç (2007), Dilek (2009), Kabapınar (2012b), Akbaba (2014) tarih derslerinde klasik yöntemlerin dışında ders işleme sürecinin gerçekleştirilmesi ve bu süreçte kullanılan yazılı, görsel materyallerin kullanımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Yine Tarih eğitiminde kanıt kullanımı ile ilgili gerçekleştirilen tez çalışmalarında da Alabaş (2007), Doğan (2007), Yazıcı (2008), Doğan (2008), Işık (2008) Çulha Özbaş (2010), Mutlu (2012), Canbolat (2016) kanıt kullanımının genel manada gerekliliğini ve işlevselliğini gösteren bulgulara ulaşmışlardır. Bu çalışmalar, kanıt temelli tarih öğretimini öğrenmeye etki, literatür çalışması, akademik başarıya etki, derse karşı algı ve tutum, farklı yöntemlerin kullanımı gibi boyutlar üzerinden değerlendirmiş ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Birçok alanda gelişen

koşullar ve olanaklar sayesinde kanıt temelli öğretim yöntemi giderek önem kazanmakta; buna ilişkin öğretmen ve öğrencilerin ne düşündüğü de bu bağlamda önemli alan çalışması haline gelmiştir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmen ve öğrencilerin kendilerine sunulan “kanıt temelli tarih öğretiminin” amacı, işlevi ve uygulanabilirliğine ilişkin bakış açılarını saptamaktır. Bu amaca ilişkin sorular aşağıdaki gibidir;

- Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretiminin amacı ve işlevine ilişkin görüşleri nasıldır?
 - Öğretmen ve öğrencilerin *kanıt temelli tarih öğretimine dair düşünceleri nasıldır?*
- Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretimini Türkiye’de uygulamanın olanaklı olup olmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Tarih eğitimine ait öğrenme ortamlarında uygulanması hedeflenen kanıt temelli tarih öğretim yöntemine ilişkin yapılan araştırmada; nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup çalışma eylem araştırması desenine göre şekillendirilmiştir. Eylem araştırması deseni çeşitlerinden; özgürleştirici/geliştirici/eleştirisel eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eleştirinin ön planda olduğu bu çalışma deseni için ise şu ifadeler yer verilmiştir: Uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırılması ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirisel bakış açısı kazanması amaçlanmıştır. Böylelikle, uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görecektir ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 297). Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinin, Anadolu ve Avrupa yakalarında yer alan lise düzeyinde eğitim veren farklı okul türleri arasından oluşturulmuştur. Bu okul türleri sırasıyla; meslek liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri ve imam hatip liseleridir. Araştırmada kullanılan örneklem modeli amaçlı örnekleme modelinden “ölçüt örnekleme tipi”dir. Bu örneklem, Örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması (Büyüköztürk, 2012: 11) olarak tanımlanmıştır. Ölçüt örnekleme tipine uygun olacak şekilde; öğretmenler ‘*tarih öğretmenleri*’ kategorisinde en az 5 yıl ve üstü deneyimli öğretmenler arasından seçilirken; öğrenciler ise iki ayrı kategori şeklinde ‘*tarihi seven*’ ve ‘*tarihi sevmeyen*’

öğrenciler başlığı altında 10. ve üstü sınıflardan seçilmiştir. Niceliksel olarak ifade edilecek olunursa; toplamda 24 kişi olmak üzere, 12 öğretmen ve 12 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşülenlerin 8'i kadın iken; kalan 16 kişi erkektir. Tarihi seven/sevmeyen öğrenci profilini belirlemeden evvel öğretmenler ile bu profili oluşturmak adına görüşülmüş ve sonrasında görüşme sürecine başlamadan bir kez daha öğrencilerden tarihi sevip sevmediklerine yönelik teyit alındıktan sonra görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler arasında ÖĞR1, ÖĞR2, ÖĞR4, ÖĞR6, ÖĞR10 ve ÖĞR12 tarihi seven öğrenci profilini oluştururken; ÖĞR3, ÖĞR5, ÖĞR7, ÖĞR8, ÖĞR9 ve ÖĞR11 ise tarihi sevmeyen öğrenci profilini oluşturmuştur. Bunların yanı sıra bulgular kısmında tablo ve frekans değerlendirmeleri sırasında yorumlar içinde tarihi seven öğrencileri belirtmek adına rumuzlarının önüne (+) işareti; tarihi sevmeyen öğrencileri belirtmek için ise; kendilerinin rumuzlarının önüne (-) işareti konmuştur. Nitel veri toplama araçları için farklı yöntemler mevcuttur. Araştırma verilerinin toplanmasında '*Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu*' kullanılmıştır. Kişilerden görüşme esnasında yüzeysel olmayan yani derinlemesine ve bizlere tamamen öznel düşüncelerini yansıtacak şekilde değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşme formları ise, önceden hazırlanmış olan ve uygun bir ortamda öğretmen ve öğrencilere farklı niteliklerde açık uçlu soru şeklinde hazırlanmış sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra görüşme formları öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Ses kaydı şeklinde elde edilen veriler, öncelikle araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Ardından bu veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler belirli kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmış, nicelleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Nitel verilerin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem veya doküman incelenmesi yoluyla elde edilmiş yazılı biçimdeki verinin, belli süreçlerden geçirilerek sayılara veya rakamlara dökülmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2006: 242). Geçerliliği ve güvenilirliği artırma adına görüşme kesitleri de okuyucuya sunulmuştur. Analizler ikinci bir araştırmacı ile de yeniden gerçekleştirilmiş ve iki araştırmacı arasındaki tutarlılık 0,92 olarak bulunmuştur.

İşlem basamakları

Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, önceden belirlenmiş olunan okullarda öğretmen ve öğrencilerin uygun oldukları gün ve saat dilimleri içerisinde yapılmıştır. İlk aşamada araştırmacının kendisini ve tezini tanıtım ifadesiyle başlayan süreç; sonrasında yapılacaklar hakkında açıklayıcı bir anlatımla devam etmiştir. Kişilerden izin alınarak yapılan

konuşmaların ses kaydı alınacağı bilgisi görüşülen kişilere verilmiştir. Yapılan tanıtım ve görüşme kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte ortalama 45 dakika ile 1 saat arasında sürmüştür. Görüşülen kişiler kendilerini hazır hissettiklerinde ses kayıt cihazı devreye sokularak; görüşme formlarında yer alan sorular kanıt temelli tarih öğretimine yönelik sorulara gelinceye dek görüşülenler tarafından cevaplanmıştır. Sonrasında görüşmeye ara verilerek Kanıt Temelli Tarih Öğretimi hakkında sözel ve görsel tanıtım araştırmacı tarafından görüşülenlere yapılmıştır. Bu tanıtım sırasında kanıt temelli etkinlikler olarak İngiliz tarih ders kitaplarında yer alan “*The Holocaust*” ve “*Dresden Bombalanmalı mıydı?*” örnekleri ve Türkçe olarak hazırlanmış diğer kanıt temelli etkinlikler ve örnekler de görüşülenlere sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenciler yapılan tanıtım sunumunu ve etkinliklerde yer alan; karikatür, tablo, slogan ve diğer yazılı kanıtları dikkatle incelemişlerdir. Bu anlamda yöntem ile ilgili akıllarına takılan tüm soruları sorarak; almış oldukları cevaplarla yöntem hakkında fikir sahibi olmuşlardır. Her katılımcıya aynı tanıtımın, aynı özellikler çerçevesinde yapılmasına özen gösterilmiştir. Yapılan tanıtım sonrasında görüşme formunda yer alan kanıt temelli öğretime dair kalan sorular görüşülenler tarafından cevaplanmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşme formlarında yer alan tüm sorular, görüşülenler tarafından cevaplanırken; kendilerinin izni ve bilgisi dahilinde yapılan görüşme ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Böylelikle araştırmada kullanılan verilerin gizlilik ve güvenliğinin sağlanmasının yanı sıra; veri kaybının da oluşmasının engellenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ses kayıt cihazından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tek tek her görüşülene ait ayrı birer dosya oluşturulmuş olup; konuşma havasında geçen tüm söylemler sözcük atlamadan kelime işlem programına araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Tüm görüşülenlerin ses kayıt döküm dosyaları oluşturulduktan sonra her bir sorunun analizi için; öğretmen ve öğrencilerde ayrı bir analiz tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu analiz tablosunda her soruya verilen aynı tür yanıtların tabloda kaç kez tekrarlandığına dair frekans değerleri belirlenmiştir. Ayrıca bu tabloda verilen rumuzlar sayesinde hangi görüşülenin hangi yanıtları verdiği de belirlenmiştir. Bu sayede son kez oluşturulan ve bulgular kısmında kullanılacak frekans değerleri tablosu hazırlanmıştır. Aşağıda kanıt temelli tarih öğretimi tanıtımı esnasında kullanılan “*Dresden Bombalanmalı mıydı?*” ve “*The Holocaust*” adlı ders materyalleri sunulmuştur.

Şekil 1. Kanıt Temelli Tarih Öğretim Tanıtım Sürecinde Kullanılan İngiliz Tarih Ders Kitabından Sayfalar (Shephard vd., 1995: 194-197)

Should Dresden have been bombed?

TERRIBLE things happen in wars, but it is usually understood that there are some things which are not allowed – even in war. At the end of the Second World War a number of Nazis were put on trial at Nuremberg for war crimes, including the massacre of the Jews and the U-boat campaign in the Atlantic. Some historians have argued that the Allies also committed ‘war crimes’. One example often given is the bombing of the city of Dresden, in eastern Germany, in 1945. After you have considered the evidence which follows, you will be asked whether you think this was a war crime.

Changing ideas about bombing

The Second World War was not the first war in which bombs were dropped on civilians. In 1914, during the First World War, German warships shelled the town of Scarborough and killed civilians. Later in the War the Germans used Zeppelin airships to drop bombs on Britain. Altogether, 498 civilians were killed. Between the two world wars bombing became more deadly. During the Italian invasion of Abyssinia in 1935, Italian aircraft dropped gas bombs on unarmed tribesmen. An Italian general even claimed that airforces could win wars by themselves by dropping so many bombs on enemy cities that they would have to surrender. The British government was so worried about bombing that in the late 1930s it made plans to build a million coffins.

1. Use Sources 1–3 and the information above to explain how bombing changed between 1914 and 1944.

British bombing tactics

SOURCE 4 Written by a modern historian

“In 1940 Churchill believed that ‘The bombers alone provide the means of victory.’ He was convinced that raids of sufficient intensity could destroy Germany’s morale. He planned a campaign that abandoned the accepted practice of attacking an enemy’s armed forces and instead, made civilians the main target. Night after night, RAF bombers in ever-increasing numbers struck throughout Germany, usually at working-class housing because it was more densely packed.”

SOURCE 5 An account by an official historian appointed by the British government

“Both the British and the Germans were engaged in destroying cathedrals and hospitals and killing civilians of all ages. Some of these attacks were meant for industrial and military areas. However, they also thought built-up areas were military targets and that any course of action which shortened the War was justified.”

SOURCE 6 Statistics about the bombing of Germany by the Allies

| Type of target | Tons of bombs dropped during the War |
|---------------------------|--------------------------------------|
| Oil depots | 224,000 |
| Transport (road and rail) | 319,000 |
| Aircraft industry | 57,000 |
| German cities | 674,000 |

Early British efforts to bomb Germany were unsuccessful. A survey made in August 1941, but not published at the time, showed that in daylight bombing more British soldiers were killed than German civilians, while night-time bombing was inaccurate: one third of the RAF bombers failed to drop their bombs, and only a third of the rest dropped them within five miles of the target.

1. What evidence is there in Sources 4–6 that civilians were the target of the British bombers?
2. What evidence is there that industry was the main target?
3. How successful does the bombing seem to have been?

Reactions to the bombing

People in Britain who had suffered most from German raids were the ones who were most opposed to raids on Germany. Not only did they not want other people to suffer as they had suffered, but they also thought that terror raids on Germany would lead to more terror raids on Britain.

Der Feind sieht Dein Licht!

Verdunkeln!

SOURCE 7 A German government poster, 1942. The words read ‘Blackout! The enemy sees your lights!’ Goebbels, the propaganda minister, used British bombing raids to his own advantage, as a way of keeping up the Germans’ hatred of the enemy.

1. How does Source 7 present the British?

Bomber Harris

The failure of British bombing was reversed soon after the appointment of Sir Arthur Harris to Bomber Command in 1942. Harris believed in an all-out assault on both industrial and residential areas of German cities. Harris said at the time ‘You destroy a factory and they rebuild it. I kill all their workmen and it takes 21 years to provide new ones.’

Bulgular

Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretiminin amacı ve işlevine ilişkin görüşleri nasıldır?

Soruya ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 1

Öğretmenlerin “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi”ne ilişkin Soruya Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları (n=12)

| Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yöntemine İlişkin Düşünceler | (f) |
|--|-----------|
| Olumlu Görüşler | 29 |
| Olumlu bir yöntem | 8 |
| Yönteme uygun öğretmen yetiştirmek önemli | 3 |
| Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi | 2 |
| Görsel kullanımı öne çıkmakta | 2 |
| Öğrenmeyi kalıcı hale getirmekte | 2 |

| | |
|--|-----------|
| Öğrenci katılımını öne çıkarmakta | 2 |
| Farklı düşüncelere saygıyı öğrenme | 1 |
| Devletin eğitim politikası olmalı | 1 |
| Öğrenciye yorum yaptırır | 1 |
| Derse karşı ilgi uyandırmakta | 1 |
| Ekonomik destek isteyen yöntem | 1 |
| Öğrenci düşünceleri ön planda | 1 |
| Öğrenciye bakış açısı kazandırma | 1 |
| Bir an önce uygulanmalı | 1 |
| Materyal kullanımı öne çıkmakta | 1 |
| Geçmişle köprü kurma | 1 |
| Olumsuz Görüşler | 9 |
| Müfredat baskısı | 4 |
| Sınıf mevcudu | 2 |
| Yöntemin her konuya uygulanamaması | 1 |
| Gereksiz/zorlama bir yöntem | 1 |
| Derste her konu tartışmaya açılmamalı | 1 |
| Kararsız Görüşler | 2 |
| Kitap yazarının ve öğretmenin tarafsızlığı | 1 |
| Süre yetersizliği | 1 |
| Genel Toplam | 40 |

Tablo 1’de 3 ayrı kategori altında cevaplanan soru olan “*kanıt temelli tarih öğretimine*” dair düşünceleriniz nelerdir” ifadesi konuşmacılara yöneltilmiştir. İlk kategoride kanıt temelli öğretime dair olumlu düşünceler ele alınmaktadır. Bu aşamada en yüksek frekans değerlerini sırasıyla “olumlu bir yöntem”, “yönteme uygun öğretmen yetiştirmek önemli”, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi” gibi tümceler almıştır. “Öğrenci katılımını öne çıkarmakta” tümcesi için ÖĞT10 şöyle söylemiştir: “*Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, ilgisiz olan öğrencileri dahi derse katan bir yöntem. Çok başarılı bir yöntem yani açıkçası bu kadar etkili bir yöntem olacağını yani benimde aradığım şeymiş aslında*”. Ayrıca ÖĞT10 kendisi için yöntem arayışında olduğunu ve ilgisiz öğrencilerin bile bu sayede derse katılabileceğine vurgu yaparak “derse karşı ilgi uyandırmakta” tümcesine de atıfta bulunmuştur. Yine ÖĞT5 “görsel kullanımı ön planda” ve “farklı düşüncelere saygıyı öğrenme” tümceleri için şunları söylemiştir: “*Faydalı olacağını düşünüyorum öğrenciler için. Çünkü öğrenciler görsellerle işin içine katılacaklar bir de farklı düşüncelere saygılı olmayı da öğrenecekler. Kendilerini rahat ifade edebilirler, birlikte bir şeyler yapabilirler*”. ÖĞT5’in değindiği “farklı düşüncelere saygıyı öğrenme” tümcesi

günümüz nesli için oldukça önemlidir. Zira demokrasinin özü olan farklılıklara hoşgörü anlayışının tam olarak idrak edilerek uygulanabilmesi ve farklı düşüncelere karşı hoşgörü anlayışının yerleştirilmesi için oldukça önem taşımaktadır. ÖĞT12 “öğrenciye bakış açısı kazandırma” ve “geçmişle köprü kurma” tümcesi için şöyle demiştir:

ÖĞT12: Gerçekten öğrencinin geçmişle köprü kurabilmesi için çok önemli bir yöntem olduğunu düşünüyorum; önemli yöntemlerden biri olduğunu düşünüyorum. En azından çünkü tarih güncel olmadığı için daha doğrusu şöyle güncel tabii ki ama geçmiş olayları inceleyen bir bilim dalı olduğu için çok fazla temas edemiyorsun şu sistemde. Ama bu yeni sistemde temas ederek çünkü çocuk geçmişteki bazı konuları inceleyerek günümüzdeki kararlarında da etkili olabilecek bakış açıları ortaya çıkarır.

ÖĞT12 burada yöntemin öğrenci üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmiştir. Ayrıca ÖĞT12 tarih derslerinin bugün ile geçmiş arasında köprü kurma anlayışı görmesine de değinmiştir. Tablonun devamında yer alan olumsuz düşüncelerde en yüksek frekansı “müfredat baskısı” tümcesi almıştır. Buna ithafen ÖĞT6 ve ÖĞT7 şöyle söylemişlerdir:

ÖĞT6: Yani biraz gereksiz bir zorlama olmuş niye gereksiz bir zorlama olmuş. Liseler için söylüyorum veya ortaokullar için söylüyorum derste hangi konunun işleneceği, o konuda nelerden bahsedileceği belli; o derse kaç dakika ayrılacağı zaten bizde önceden belirlenmiş. Bir kere yani bu tip konulara baktım da derste ya hiç geçmemesi gereken şeyler ya da en çok 3 dakikada 4 dakikada anlatılacak şeyler.

ÖĞT7: Yani şu anki içinde bulunduğum şartlar itibariyle okulu düşünerek kendi sınıf ortamımı düşündüğüm zaman kalabalık sınıflarda bunu uygulayabilmek. Onun dışında bir de müfredat baskısı var. Hani bizim müfredatı mutlaka yetiştirmemiz lazım. Yani biz konuyu atıyorum 20 dakikada geçiyoruz bir kanıt temelli olduğu zaman muhtemelen aynı konu bir “Harf Devrimi” 2 saatte zor biter. Dolayısıyla bu gibi şeylerden dolayı müfredat baskısı zaten en önemli sorun bu biraz sıkıntıya neden olabilir.

ÖĞT7 aynı zamanda ifadelerinde “sınıf mevcudu” tümcesine dair de yorumlama yapmıştır. Görünen o ki ÖĞT6 müfredat içinde yer alan her konunun bu yöntem ile çeşitli nedenlerden dolayı işlenemeyeceğini savunurken; ÖĞT7 ise şu anki mevcut şartları göz önüne alarak özellikle sınıf mevcudu ve diğer şartlarının buna elverişli olmadığı konusuna değinmiştir. Bunun dışında ÖĞT6 aslında yöntem ile ilgili genel bir ifade kullanarak olumsuz manada

yöntemin “gereksiz/zorlama bir yöntem” olduğunu da kendince ifade etmiştir. Son kategoride yer alan kararsız görüşlerden “kitap yazarının ve öğretmenin tarafsızlığı” ve “süre yetersizliği için ÖĞT2 şunları söylemiştir:

ÖĞT2: Birincisi dersi hazırlayanın ya da verileri, kanıtları hazırlayanın objektif bir bakışa sahip olması gerekiyor. Tarih öğretmenlerinin bu kadar objektif olabilmesini zor buluyorum. Onun dışında eğer yapılabilirse çok süre gerekliliği için süre verilirse yapılır. Ama okulda başka dersleri herhalde bu konuları vereceksek müfredat vereceksek başka derse hiç yer kalmaz. Herkesin benim dersime sabah akşam gelmesi gerekmekte. Çocuklar fikir veya ne derler uyum sağlarlar bir iki uygulamadan sonra ihtimalleri bilirler ve çok daha nitelikli şeyler çıkar. Çocuklardan yana sıkıntım yok yani. Ama bizden yana var ve programlı bir alanda olması gerekiyor. Bir süre tek yön öğrenci karşıt görüşleri bilmiyoruz bile. Araştırdık mı araştırmadık mı, bu kadar yetkin miyiz o zor? Sunarken nasıl objektif olacağız ve diğer riski konularda çok aşırı aykırı uç düşünceler olursa ne yapacağız?

Görüldüğü üzere ÖĞT2 burada açıklıkla bu sisteme dair olumsuz bir eleştiri yaparak aslında her yöntemde olabileceği gibi olumluyu kötüye kullanma risklerinden bahsetmiş ve konunun önemine değinmiştir.

Aynı soru üzerinden öğrencilerle yapılan görüşme sonucu oluşturulan tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 2

Öğrencilerin “Kanıt Temelli Tarih Öğretimi”ne İlişkin Soruya Verdikleri Yanıtların Analiz
Sonuçları (n=12)

| Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yöntemine İlişkin Düşünceler | (f) |
|---|------------|
| Tarihi sevdirebilecek bir sistem | 5 |
| Öğrenciye hitap etmekte | 4 |
| Öğrenciyi işin içine katmakta | 3 |
| Farklı görüşlerin yer alması söz konusu | 3 |
| Olumlu bir yöntem | 3 |
| Öğrenmeyi kalıcı hale getirmekte | 2 |

| | |
|--|-----------|
| Umut verici | 1 |
| Bilgiye ulaşma yollarını öğretmekte | 1 |
| Bize ait bilgi oluşturmakta | 1 |
| İkna eden bir yöntem | 1 |
| Öğrencinin kendini tanımasını sağlar | 1 |
| Ezber değil | 1 |
| Anlaşılması kolay | 1 |
| Şimdiki ders kitapları ile benzer | 1 |
| Öğretmenin metodu uygulama anlayışı önemli | 1 |
| Mantıklı bir yöntem | 1 |
| Türkiye’de olması gereken yöntem | 1 |
| Toplam | 31 |

Tablo 2’de öğrencilere “*kanıt temelli tarih öğretimine*” dair düşünceleri sorulmuş ve bu manada en yüksek frekansları; “tarihi sevdirebilecek bir sistem”, “öğrenciye hitap etmekte”, “öğrenciyi işin içine katmakta”, “farklı görüşlerin yer alması söz konusu” ve “olumlu bir yöntem” görüşleri almıştır. “Tarihi sevdirebilecek bir sistem”, bu tümce için tarihi seven öğrenci olan (+)ÖĞR2 şunları söylemiştir: “*Öğrenciye tarihi sevdiren bir tarafı var ve gerçekten güzel bir sistem. Hani drama falan yapılırsa öğrenciler daha toplum içinde seslenme ve kendilerini ifade etme yönleri gelişir ve daha mantıksal düşünebilir; düşünceleri daha çok gelişir ve bugüne bakış açısı değişir*”. Tarihi sevmeyen öğrenci olan (-)ÖĞR3 ise bu konuda şunları söylemiştir:

(-)ÖĞR3: İşte ben tarihi sevmeyen öğrenci olarak her zaman böyle olması gerektiğini düşündüm. Hani sadece bize bilgi değil örneklerle bizi de derse katarak sorular sorarak. Hani böyle yapıldığı zaman öğrencilerin daha çok başarılı olacağını düşünüyorum. Hem daha çok ilgi duyulacak, daha çok sevicek katılabilinecek derse. Hani arkadaşlarla konuşularak farklı görüşler gayet iyi olduğunu düşünüyorum. Gördüğümüz şeylere mesela hani araştırma olabilir çünkü hani yeni şeyler ortaya çıkartmak isteyebiliriz hani bizde katılacağımız için böyle şeyler.

(-)ÖĞR3 sadece tarihi sevdirmeye konusunda değil diğer tümceler olan “öğrenciye hitap etmekte”, “öğrenciyi işin içine katma”, “farklı görüşlerin yer alması” ifadeleri içinde açıklamada bulunmuştur. (-)ÖĞR3 burada adeta bir öğrenciye hitap edecek tarih dersinin nasıl ve hangi özelliklerde olması gerek sorusuna verilecek cevabı söyler gibi açıklamada bulunmuştur. (+)ÖĞR1 ise; “öğrenmeyi kalıcı hale getirmekte”, “umut verici”, “bilgiye ulaşma

yollarını öğretmekte”, “bize ait bilgi oluşturmakta” tümceleri için görüşmede şunları söylemiştir:

(+)ÖĞR1: Normal tarih öğretiminden çok daha iyi gözüküyor ve çok daha umut vaat edici.

Araştırmacı: Hangi anlamda mesela?

(+)ÖĞR1: Mesela bilgiye ulaşma yollarını öğretmesi güzel bir şey. Bilgiyi bizim kendi kendimiz bulmamız da bize daha akılda kalıcı olmasını ve daha gerçekçi bir bilgi ortaya çıkmasını sağlıyor bence.

Araştırmacı: Daha çok senin olan bilgi mi hissediyorsun mesela?

(+)ÖĞR1: Yani böyle olduğu zaman bilginin daha çok şu şekilde olduğuna inanıyorum. Hani birinin bize şartlamaya çalıştığı şeyden çok kendi kendimize anladığımız ve doğru olduğunu düşündüğümüz şeyi çıkartmış oluyoruz; bir taraf kaygısı olmadan.

Tarihi seven öğrencilerden olan (+)ÖĞR1 yapmış olduğu açıklamada önemli noktalara dikkat çekmiş bu anlamda mühim açıklamalarda bulunmuştur. Özellikle “bize ait bilgi oluşturmakta” tümcesi için yapmış olduğu değerlendirme ile henüz lise düzeyinde bir öğrenci olmasına rağmen düşünsel seviyede kendisi için ne tür bir öğrenme durumuna ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir. Bunun dışında öğrenmede kalıcılık sağladığını ve bu sebeple daha gerçekçi bilginin ortaya çıktığını savunmaktadır. (+)ÖĞR12, “Türkiye’de olmalı” tümcesi için şu cümleleri kurmuştur: “Çok doğru bir sistem kesinlikle Türkiye’de olmalı”.(+)ÖĞR12 kesin bir şekilde yöntemi benimseyerek bu yöntemin ülke içinde de olması gerektiğini savunmaktadır.

Kanıt temelli tarih öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci tablo frekanslarına bakılacak olursa; öğretmen görüşlerinde birden fazla kategori oluşmuş; öğrencilerde ise temel kategori oluşturulacak düzeyde bir farklılık oluşmamıştır. Bazı öğretmenlerin işin daha çok uygulanma kısmı için görece *olumsuz* ve *kararsız* görüş belirttikleri yapılan açıklamalardan çıkartılabilir. Öğrenciler ise konuya kendi öğrenmeleri anlamında yaklaşmış ve bu yöntemin Türkiye’de de olması gerektiğini savunmuşlardır. Hatta bu konuda tarihi seven ve sevmeyen öğrencilerin birbirlerine yakın düşünce içinde oldukları bile söylenebilir. Bunların dışında öğretmenlerin olumsuz görüşlerine bakıldığında sınıf mevcudu, ders saati, müfredat/öğretim programı gibi konular ön plana çıkmaktadır. Verilen ifadelerin yanı sıra öğretmenlerin çoğu da olumlu bir

yöntem olarak gördükleri kanıt temelli tarih öğretiminin ancak yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesi ile başarıya ulaşabileceğini düşünmektedirler.

Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretimini Türkiye’de uygulamanın olanaklı olup olmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?

Soruya ilişkin öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 3

“Kanıt Temelli Tarih Öğretimini Türkiye’de Uygulamak Olanaklı Mıdır/Olanaksız mıdır?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Yanıtlarının Analiz Sonuçları (n=12)

| Kanıt Temelli Öğretim Yöntemini Uygulama İmkânına İlişkin İfadeler | (f) |
|---|------------|
| Olanaklı (ama) | 29 |
| Uygun alt yapı olanakları olursa | 8 |
| Öğretmen faktörü önemli | 6 |
| Yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesi | 5 |
| Planlama yapılırsa | 5 |
| Bakanlık uygulayın derse | 2 |
| Okul türlerine göre uygulanma | 2 |
| Öğrenci faktörü | 1 |
| Olanaksız (çünkü) | 7 |
| Mevcut eğitim politikaları | 3 |
| Öğretmenler bu becerilere sahip değil | 1 |
| Devlet seviciliği | 1 |
| Öğretmenlerin yetişme tarzı | 1 |
| Her öğrenciye olmaz | 1 |
| Genel Toplam | 36 |

Tablo 3’te “kanıt temelli tarih öğretimini Türkiye’de uygulamak olanaklı mıdır/olanaksız mıdır” sorusuna cevap aranmıştır. Tabloda iki kategoriden ilki olan olanaklı başlıkta en yüksek frekansları “uygun alt yapı olanakları olursa”, “öğretmen faktörü”, “yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesi” tümceleri almıştır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında ÖGT5 şu şekilde açıklama yapmıştır:

ÖGT5: Yani her öğretmen üzerine düşen görevi tam anlamıyla yaparsa bu tarihi öğrenciye öğreteceğini düşünürsek kanıt temelli tarihinde olması mümkün. Ama herkes böyle alışlagelenle devam etmek isterse çünkü çok kolay aslında okutuyorsun çiz kızım altını, çiz oğlum altını mantığıyla gidersek işimiz çok kolay. Ama böyle biraz

işin zahmetini çekersek öğrencilere doküman noktasında yardımcı olursak öğrencilere yol gösterirsek bir yol haritası belirlersek. Ama biraz zahmetli bir iş zahmetine katlanırsak olur.

Görüldüğü üzere ÖĞT5 sadece “uygun alt yapı olanakları olursa” tümcesini savunmamış bunun yanında bir yol haritası belirlenmesi hususu ile “planlama yapılırsa” tümcesine atıfta bulunurken diğer cümlelerinde de “öğretmen faktörü” konusunda açıklamalarda bulunmuştur. ÖĞT1 ise “yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesi” hususunda şu açıklamaları yapmıştır:

ÖĞT1: İmkânsız gibi görmüyorum ama bunun için tabii ki uzman bir her branşın kendi alanında uzman öğretmen girmesi lazım. Şimdi yaklaşık 81 vilayetin birçoğu İstanbul’da bile ön lisans petrol bölümü mezunu bir adamın Güngören’in bilmem ne lisesinde tarih dersine girdiğine şahidim ben. Bu adama sen tutup da tarihin konusuna genel olarak vakıf olmadan kanıt temelli öğretimden götür dersin kaş yapayım derken göz de çıkartabilir. Dolayısıyla önce herkesi branşında sokacaksın derse; ikincisi öğretmenleri gerçekten iyi yetiştireceksin ve onun dışında çocukları dediğim gibi çok yönlü düşünebilmeleri için sınıfta gerekli ortamı ona göre hazırlayacaksın.

ÖĞT1 burada ülkenin içinde bulunduğu eğitim politikaları ve uygulamaları noktasında gerçekçi davranarak; eğitim adına üzücü bir konuyu da gündeme getirmiştir. Özellikle branş eğitimlerinde ve atamalar hususunda yapılması gereken düzenlemeler sonrasında yöntemin uygulanmasının daha sağlıklı olacağını aynı zamanda okul içi düzenlemelerinde buna göre yapılandırılmasını savunmaktadır. ÖĞT6 ise konuya biraz daha farklı yaklaşarak “bakanlık uygulayın derse” tümcesine ithafen şunları söylemiştir:

ÖĞT6: Bize bu ders kitabını işleyeceksiniz denir, bizde onu işliyoruz. Şu yöntemlerle şu yöntemlerle işleyeceksiniz denir, bizde o yöntemlerle işleriz. Yarın öbür gün elimizdeki tarih ders kitapları kanıt temelli tarih eğitim modeline göre düzenlenir; bundan sonra bu eğitim sistemini uygulayacaksınız denir. Onunla ilgili gerekli yönlendirmeler yapılır gerekli doneler sunulur çok da rahat uygulanır. Uygulanmaması için hiçbir sebep yok. Neticede öğretmenin yeteneğine bağlı öğretmendir gelir ezberden dersini anlatır çıkar. Öğretmendir gelir derse 50 tane farklı materyalle 50 farklı yöntemle dersi yapmaya

çalışır. Bu öğretmenle ilgili bir şey he yukardan bir direktif verilir bu şekilde işleyeceksin diye işlenmiş olur. Ama iş öğretmende biter.

ÖĞT6 vermiş olduğu cevapta başka açılardan da açıklamalar yaparak; konuyu “öğretmen faktörü” tümcesi ile de birleştirmiştir. Bu anlamda ÖĞT6, “bakanlık uygulayın derse uygulanır fakat her anlamda iş öğretmende bitmektedir” anlayışını savunmaktadır. ÖĞT11 ise, benzerlerinden farklı bir yaklaşımda bulunarak; “öğrenci faktörü” tümcesine dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖĞT11: Öğrenci hani açıkçası biraz daha derine dalacağız ama en böyle temelden belirli bir zihniyette yetişen öğrenci olsa hiç yok öyle. Şu an mesela sınıfta bulunduğumuz bizim sınıf 12 tekrar sınıfı. Burada gördüğünüzün tamamı tekrar sınıfı. Ben bu tekrar sınıfta bu sistemi bir veya bilemedin iki defa uyguladım; üçüncü defa da öğrenci artık öyle bir noktaya gelir kendisi bir şey üretmek istemiyor. Her öğrenci için demiyorum bunu. Hani bunun uygulanabileceği bir standart öğrenciler çıkar ama sınıf genelinde bunu birebir uyguladığımız desem devamlı olarak biraz herhalde evet biraz sıkıntı yaratır gibime geliyor.

Görünen o ki ÖĞT11 yöntemin uygulanabilirliğini, diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrenci seviyesine indirgemektedir. Bu anlamda yöntemin verimli olabilmesi için de temel eğitimden itibaren bu şekilde yetişmiş öğrenciler ile sistemin uygulanabileceğini savunmaktadır. “Olanaksız” kategorisi altında ise “öğretmenler bu becerilere sahip değil” tümcesi için ÖĞT9 şunları söylemiştir:

ÖĞT9: Tarih öğretmenleri de bu konunun nasıl uygulanacağı hakkında becerilere sahip olurlarsa uygulanabilir. Ama tarih öğretmenleri bu konuda bu becerilere sahip olduğu inancında değil. Benim kişisel kanaatim bu yani şuanda mevcut tarih öğretmenlerinin % 80 – 90’ı bu becerilerden bihaberdir. Yeniden yapılandırmacı sisteme karşıdırlar. Yani oranın getirmiş olduğu özellikle etkinlikler bahsi onlara biraz oldukça yabancısıdır. Dolayısıyla bunla vakit geçirmek istemiyorlar. Bununda ne getireceğini düşünmüyorlar; çünkü kendilerinden çok şey götürdüğünü düşünüyorlar. Nedir zaman kaybı olduğunu ve daha çok bilgi yüklememiz gerektiğini dolayısıyla öğrencinin öğrenip öğrenmemesi önemli değil. Ben müfredatı bitiririm vazifemi yaparım. Benim kişisel görüşüm bu yani yoksa öğretmen hazır olmadıktan sonra bunun uygulanması ve başarılı olması beklenemez. Öğretmenler hazır değil, ortaöğretimde özellikle.

ÖĞT9 burada öğretmenler üzerinden konuya açıklık getirmiş ve çarpıcı bir görüş bildirerek öğretmenler bu becerilere sahip değil” tümcesi altında öğretmenlerin eğitim-öğretim anlamında yeterli seviyede olmadıklarını bir eğitimci ağzıyla dile getirmiştir. Bundan başka ÖĞT9’un, “etkinlikler bahsi onlara biraz oldukça yabancısıdır dolayısıyla bunla vakit geçirmek istemiyorlar. Bununda ne getireceğini düşünmüyorlar; çünkü kendilerinden çok şey götürdüğünü düşünüyorlar” gibi ifadeleri bazı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği anlayışlarının farklılığını ortaya koymaktadır. Bu durumun da düşündürücü olmakla birlikte üzerinde durulması gereken konulardan biri olduğu söylenebilir. Farklı bir tümce gibi duran “devlet seviciliği” için ise; ÖĞT8 şunları söylemiştir:

ÖĞT8: Hali hazırdaki Türkiye toplum psikolojisi ve aşırı devlet seviciliği temelinden yola çıkarak oluşturulan eğitim anlayışı buna doğrudan doğruya hazır değildir kesinlikle. Çünkü bunun ön eğitim sistemimize uyarlanmasından önce MEB’in ya da politik çevreler tarafından ve beraberinde sanat camiası tarafından bir kere bunun alt yapısının hazırlanması lazım. İlk o cesur adımı önce medya sonra politikacılar, beraberinde sanatçılar atarak bu doğrultuda bir söylem medyada bu çerçevede bilgiler vererek bir şeylerin değişmesi gerektiğine yanlış bildiğimiz bazı doğruların gerçek yüzünün ifadesine ciddi bir bülten ayıracaklar. Ondan sonra oluşmuş olan bu alt yapıda kamuoyundan sonra biz de eğitim kurumlarında bunu işleyebiliriz büyük sorunlar yaşamamak için.

ÖĞT8 aslında toplumsal psikolojinin hazır hale getirilmesinden sonra uygulamanın hayata geçirilmesini; aksi halde mevcut yapı ile bu uygulamaların gerçekleşmesi halinde sıkıntılar yaşanabileceğini savunmaktadır. Aynı soru üzerinden öğrencilerle yapılan görüşme sonucu oluşturulan tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

“Kanıt Temelli Tarih Öğretimini Türkiye’de Uygulamak Olanaklı Mıdır/Olanaksız Mıdır?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Yanıtlarının Analiz Sonuçları (n=12)

| Kanıt Temelli Tarih Öğretim Yönteminin Türkiye’de Uygulanmasına İlişkin | (f) |
|---|-----------|
| Olanaklı (ama) | 12 |
| Öğretmen faktörü önemli | 2 |
| İyi/güzel bir yöntem | 2 |
| Yetkililerin ilgisini çekerse | 1 |
| Mantıklı olması nedeniyle | 1 |

| | |
|---|-----------|
| Tarih öğrenme merakını ortaya çıkarma | 1 |
| Okul türlerine göre uygulanma | 1 |
| Öğrencilere tarihi sevdirmeye açısından | 1 |
| Öğrencileri tarih öğrenmeye teşvik etme | 1 |
| İlerleme için gerekli yöntem | 1 |
| Yeni nesil için | 1 |
| Olanaksız (çünkü) | 4 |
| Öğretmen faktörü | 2 |
| Kalıplaşmış eğitim sistemi | 1 |
| Yetişkin kesim için zor | 1 |
| Genel Toplam | 16 |

Tablo 4'te "kanıt temelli tarih öğretim yönteminin" ülkemizde uygulanabilirliğine dair sorulan sorunun frekans tablosu içinde iki ayrı kategori bulunmaktadır. Bu kategorilerden ilki olan "olanaklı" kategorisi altında en çok frekansı sırasıyla "öğretmen faktörü", "iyi/güzel bir yöntem", "yetkililerin ilgisini çekerse" görüşleri almıştır. Öğrencilerin cevaplamış olduğu bu tümceler gerçekçilik ve uygulanabilir olma açısından oldukça mühim görülmektedir. Zira bir değişiklik ilk etapta teoride yapılmalı ve sonrasında işlerlik kazanmalıdır. Pratik anlamda burada sahneye ise öğretmenler çıkmaktadır. Bu anlamda "öğretmen faktörü" tümcesi için tarihi sevmeyen öğrencilerden (-) ÖĞR3 şöyle söylemiştir:

(-)ÖĞR3: Şöyle söyleyeyim her yerde mümkün olmayabilir. Ama mümkün olacak yerler de vardır. Bu hocadan hocaya da değişebilir. Bence ben her zaman böyle öğrettim böyle öğretmeye devam ederim diyenlerde olur ama hani öğrenciler için ben bunu da yaparım işte daha güzel olacaksa uygularım diyen de olabilir ki hani uygulanabileceğini düşünüyorum ben; istenirse yapılır.

Tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR4 ise "öğretmen faktörü" tümcesi için şu sözleri söylemiştir: "Dediğim gibi öğretmen önemli. Şu anki tarih öğretmenlerinde bunu uygulayamayacak bireye hiç rastlamadım. Bence uygulanabilir; uygulanmaması için neden yok". Görüldüğü gibi iki öğrenci de yöntemin uygulanmasını direkt olarak yöntemin uygulayıcısı olan öğretmene bağlamaktadırlar. "Yetkililerin ilgisini çekerse" tümcesi için tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR1 şöyle söylemiştir: "Yooo uygulanabilir. Eğer uygun kişilerin doğru kişilerin ilgisini çekebilirse bence yapılabilir. Zaten zor olan o". (+)ÖĞR1 burada zor olanın yetkililerin dikkatinin çekilmesi üzerine yorumda bulunmuştur. Tarihi sevmeyen öğrencilerden (-)ÖĞR9 ise "Öğrencilere tarihi sevdirmeye açısından" tümcesi için şunları dile getirmiştir: "Mümkündür bence. Nedeni ise, yani müfredatta tarih dersi varsa eğer bunu da öğrencilere

sevdirmeli bence başta olan ilgili kişiler”. Burada dikkat çeken (-)ÖĞR9’un tarihi sevdirme açısından yöntemi buna uygun bulması ve bu manada müfredat içinde olan bir şeyin kabulü içinde yetkililerin bu anlamda sorumlu oldukları hususudur. Tarihi seven öğrencilerden olan (+)ÖĞR10 “ilerleme için gerekli yöntem” tümcesi için şu sözleri dile getirmiştir: (+)ÖĞR10: *“Hani Türkiye’de uygulamak mümkündür. Hani Türk insanının ilerlemesi gerektiğinden bazı şeyleri zorla da olsa yapmanın gerektiğini düşünüyorum”*. Burada kullanılan “zorla” kelimesi dayatma manasında değil; aslında olması gereken manasında kullanılmıştır. İkinci temel kategori olan “olanaksız” başlığı için ise yine ön planda öğretmenler olmuş ve öğrenciler yine yöntemin uygulanabilirliğini öğretmene bağlamışlardır. Bunun dışında diğer tümcelerden dikkat çeken “kalıplaşmış eğitim sistemi” ifadesi için tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR1 şöyle söylemektedir: (+)ÖĞR1: *“Şöyle söyleyeyim kısaca kolay olmayacak gibi geliyor. Çünkü genelde Türkiye’de eğitim sistemindeki şeyler genelde kalıplaşmış gibi. Hani sabit kalıyor; genel olarak ben değiştirmek çok kolay olmayacaktır diyorum, bence”*. Tarihi seven öğrencilerden (+)ÖĞR1 burada değişimin yaşanması halinde klasikleşen anlayıştan ötürü bir direnç olacağını o sebeple bu uygulamanın kolayca gerçekleştirilemeyeceğini savunduğunu dile getirmiştir.

Genel manada yöntemin Türkiye’de uygulanıp uygulanamayacağına dair sorulmuş sorudan alınan cevaplara bakıldığında öğretmen ve öğrenciler tarafından; farklı açılardan da olsa başat faktör yine *öğretmenin kendisi* gibi durmaktadır. Öğrenciler yöntemin uygulanmasının öğretmenlerin tercihine bağlı olduğunu ön plana çıkarırken; öğretmenler ise farklı açıdan bakarak öğretmenlerin bu yöntem ve diğer hususlarda yeteri kadar donanımlı olmadıklarını düşünmektedir. Aynı zamanda yönteme uygun öğretmen yetiştirilmesinin de gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Bunların yanı sıra “olanaksız” temel kategorisine bakıldığında, hem fikir olunan husus uygulanan mevcut eğitim sistemi yani kalıplaşmış yöntemler iken; öğretmenlerden gelen cevaplarda dikkat çeken bir başka husus da yöntemin her öğrenciye uygun olmadığı anlayışıdır.

Sonuç

Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretiminin amacı ve işlevine ilişkin görüşleri nasıldır?

Farklı lise türlerinde öğretmen ve öğrenci (tarihi seven ve tarihi sevmeyen öğrenci) grupları ile gerçekleştirilen kanıt temelli tarih öğretimi tanıtımına ilişkin görüşlerin alınmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmada genel manada yöneme dair olumlu bakış açıları ile karşılaşmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik genel anlamda algı ve tutumları birbirine yakındır. Özellikle yıl bazında tecrübesi daha fazla olan öğretmenlerin yöneme daha sistemsel yaklaştıkları söylenebilirken; çeşitli lise türlerinde daha önce görev alan öğretmenlerin bu yöntemi daha geniş çerçevede değerlendirdikleri ve daha ilimli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin ise çeşitli lise türlerinden olması yapılan çalışmanın zengin bir örneklem grubu oluşturmasını sağlamış olduğu düşünülmektedir. Öyle ki öğrenci görüşmelerinde yer alan liselerden biri olan ‘Sosyal Bilimler Lisesi’ öğrencilerinin IB programına tabi tutulduğu bu sebeple kendilerine sunulan kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik çalışma ve sorularda akranlarından daha farklı değerlendirmelerde bulunduğu dikkat çekmiştir. Farklı lise türleri arasında en zayıf değerlendirmelerin (düşünce azlığı bakımından) meslek lisesi öğrencileri tarafından yapıldığı söylenebilir. Buna rağmen öğrencilerden genel manada sayısal veri olarak öğretmenlere nazaran daha niceliksel sonuçlar alındığı da bulgularda yer alan öğrenci tablolarında görülmektedir. Hatta bulgularda paylaşılan öğrenci kesitlerinde, bazı öğrencilerin sorulara öğretmenlerinden çok daha geniş bir çerçevede yaklaştıkları saptanmıştır. Birinci alt probleme ilişkin öne çıkan tümceler ise şu şekildedir; olumlu yöntem, derse karşı ilgi artırıcı, süre yetersizliği, öğretmen faktörü, öğrenci faktörü, umut verici yöntem, ezber değil, Türkiye’de uygulanmalı, anlaşılması kolay, mantıklı yöntem, öğrenci katılımı, cesur tarih anlayışı, kalıcı bilgi edindirme, mukayese yapma, karar verme, duyarlı olma, merak duygusu sağlama, perspektif kazanma, çözüm yolu bulma, önyargıdan uzaklaşma, bilgiler arasında ilişki kurabilme, yorum yapma, düşünme becerisi, sanatsal beceriler, empati kurma, sentez yapma, ilerleme için gerekli yöntem gibi ifadelerdir. Öne çıkan tümcelerinin tamamı bulgular ve yorumlar kısmında tablo halinde paylaşılmıştır. Öne çıkan tümcelerden de yine yöneme ve yöntemin uygulanma ve kazanımlarına yönelik genel manada olumlu değerlendirmelerin yapıldığı söylenebilir.

Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine tanıtılan Kanıt Temelli Tarih Öğretimini Türkiye’de uygulamanın olanaklı olup olmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?

İkinci alt probleme ilişkin -kanıt temelli öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine yönelik-soruların cevaplandığı ve buna yönelik görüşlerin yer aldığı değerlendirmeler şu

şekilde yorumlanabilir. Kanıt temelli öğretim yöntemi genel manada öğretmen ve öğrenciler açısından sevindirici karşılanmış fakat yöneme yaklaşım konusunda küçük bir nüans ile bazı öğretmenlerin sistemsel yaklaşması sonucu yöneme yönelik çekinik görüşler ya da tam manasıyla ifade edilecek olunursa ‘kısmi bir ön yargı’ ile yaklaşım da söz konusu olmuştur denilebilir. Bu yaklaşım zaten tabloda yer alan tümceler içerisinde kendini de göstermiştir. Mevcut durum ve şartlar öğretmenler açısından elbette ki tozpembe görünmemekle birlikte; çalışan, çabalayan, özverili, analiz yapabilen, araştıran, eleştiren daha çağdaş zihinlerin yetişebilmesi adına sosyal bilimlerde uygulanması hedeflenen kanıt temelli öğretim yönteminin öğrenciler üzerinde pozitif yönde sonuçlar doğuracağı düşüncesiyle kendilerine tanıtılan yöneme birkaç husus dışında olumlu bakmışlardır. Öğretmenlerin araştırmanın bulgularında da yer verildiği üzere; bakanlık direktifinin olması, ekonomik destek, müfredat değişikliği, ders saati, fiziksel mekân yetersizliği, materyal eksikliği gibi hususların yeterli seviyede karşılanması halinde kendilerine verilecek hizmet içi eğitim ile kanıt temelli öğretim yöntemini uygulayacak öğretmenlerin var olabileceğini dile getirdikleri görülmektedir. Durum öğrenciler açısından değerlendirildiği vakit ise; dikkat çekilmesi gereken husus ilk başta belirtildiği gibi tarihi sevmeyen öğrencilerde yöntemin ilk görüşte uyandırdığı heyecan olmuştur. Tarihi seven öğrenciler için ise; daha çok yöneme yönelik ilgi ve merakın yüksek seviyeye ulaşması gözlenen önemli hususlardan biri olmuştur. Öğrencilerden kanıt kullanımını, yöneme ilişkin genel düşüncelerini yani genel manada kendilerine yöneltilen tüm sorular ışığında verdikleri yanıtlardan alınmış olunan sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Öncelikle hiçbir öğrenci ‘ben bu yöntemi alan bir öğrenci olmak istemem’ ya da ‘yöntem çok zor bana bir şey katmaz’ gibi düşünce içerisine girmemiştir. Kanıt temelli yöntemin kendilerinde olumlu sonuçlar meydana getireceğini düşünen öğrenciler, yöntemin bir an önce okullarda uygulanmasını dile getiren açıklamalarda bulunmuşlardır.

Kanıt temelli öğretim yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalarda birçok farklı başlık altında çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalardan biri de bu çalışmada gerçekleştirilen kanıt temelli öğretim yöntemine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri olmuştur. Ayrıca mevcut çalışma lise düzeyinde öğretmen ve öğrencilerin katılımını da sağladığı için bu alanda yapılan ilk çalışma olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla burada dile getirilen problem durumları salt yöntemin irdelenmesi olarak algılanıp değerlendirilmemeli; konunun tarih eğitimi ve sosyal bilimler açısından da gerçekleştirilen çalışmayı kapsadığı bilinmelidir. Daha önce de

bahsedildiği üzere Ata (2000), Doğan ve Dinç (2007), Alabaş (2007), Yazıcı (2008), Işık (2008), Dilek (2009), Çulha Özbaş (2010), Mutlu (2012), Kabapınar (2012b), Akbaba (2014), Canbolat (2016) gibi araştırmacıların çalışmalarında da kanıt temelli öğrenme yönteminin olumlu etkileri üzerinde durulmuş ve bu yöntemin uygulanma gerekliliğine değinilmiştir. Ayrıca kanıt temelli tarih öğretimini öğrenmeye etki, literatür çalışması, akademik başarıya etki, derse karşı algı ve tutum, farklı yöntemlerin kullanımı gibi boyutlar üzerinden değerlendirmiş ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu da gösteriyor ki yönetime yönelik farklı zaman dilimlerinde yapılan çalışmaların benzer sonuçlar ortaya koyması kanıt temelli öğrenmenin akademik açıdan olumlu bir algı oluşturduğu yönündedir. Örneğin, Kabapınar (2012b: 83-85) yapmış olduğu çalışma sonucunda kanıt temelli uygulama ile “... tarafsız olma, empati kurma, farklı bakış açıları ile bakma, öğrenilenlerin kalıcı olması, dersin ilgi çekici hale gelmesi, yorum yapma, öğrencinin ders içinde aktif olması, ezberden uzak öğrenme sağlaması, önyargılı olmama” gibi öğrenci görüşlerine ulaşmıştır”. Kanıt temellinin düşünme becerileri üzerindeki etkisi adına Dilek (2009: 660), “...öğrencilerin önemli bir kısmının tarihsel düşünme süreçlerinde imgelem becerilerini oldukça kabul edilebilir bir biçimde işe koşabildiklerini göstermiştir. Dahası, imgelemin –görsel ve/veya yazılı- birincil ve ikincil kaynaklar ve kanıtların kullanılması yoluyla disipline edilmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme/anlama becerilerinde oynadığı rolü ortaya koymuştur. Buna göre, bulgulardan bir kısmı, kanıt temelinden yoksun bir imgelemin, tarihsel bağlamdan kopuk ve bu nedenle hatalı bir geçmiş kurgusuna neden olabileceğini göstermiştir” sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada Dilek (2009: 660), öğretmen faktörü için şu sözleri söylemiştir: “...öğrencilerin kaynaklarla çalışırken öğretmen tarafından desteklenmelerinin önemini görünür hâle getirmiştir. Zira öğretmen, kaynaklar ve öğrencilerin çalışmaları hakkında anahtar sorular sorarak ve bazı yönlendirici bilgiler vererek onları kanıt değerlendirme ve tarihsel sorgulama süreçlerine entegre edebilir ve tarihsel düşünmenin bağlama uygun olarak gerçekleşmesini sağlayabilir”. Işık (2008: 399), “Tarih derslerinde tarihsel dokümanların kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. Öğrencilerin birinci ve ikinci el yazılı belgelerden yararlanarak tarihle ilgili yorumlar çıkararak kendi yorumlarını da katabildikleri tarihsel metinler yazabildikleri gözlemlenmiştir” demektedir ve çalışmada öğrencilerin tarihsel perspektif kazanma becerilerine vurgu yapmaktadır. Geçmişle bugün arasında köprü kurma adına Alabaş (2007: 118), “Öğrencilerin bir bölümü kanıtlar üzerinde geçmiş dönem hakkında yapılan konuşma ve sorgulamalarda olayın yaşandığı zamanı göz önünde bulundurmakta zorluk çekmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise geçmişi kendi

şartlarında değerlendirebildikleri gözlenmiştir. Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin olaylara tarihsel duyarlılık ve aynı zamanda empatik bakış açısıyla yaklaşabildiklerini düşündürmektedir” sonucuna ulaşmıştır.

Ülke çapında eğitim-öğretim uygulamalarında hala modern öğrenme metotlarından uzak anlayışlar ile bu süreç devam ettiriliyorsa da yapılan eğitim reformlarında genel manada bu tarz yeni yöntem ve anlayışların yakından takip edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Hatta MEB’in (2017) yılında yapmış olduğu müfredat çalışma programında şu ifadelere yer verildiği görülmektedir:

Toplumların teknoloji çağından bilgi çağına doğru ilerlemeleri ile son yıllarda meydana gelen bilimsel, teknolojik, sosyal değişim ve gelişmeler, toplumun öğrencilerden –geleceğin bireylerinden– beklentilerini de farklılaştırmıştır. Bu gelişme ve ilerlemeler, öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel; sosyal ve kültürel katılım, girişimcilik, iletişim kurma, empati kurma gibi sosyal; öz denetim, öz güven, yaratıcılık, kararlılık, liderlik gibi kişisel yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır (s.10).

Bu manada bakanlık düzeyinde de yeni ve çağdaş yöntemlerin takibinin yapıldığını hatta yapılandırmacılık kuram felsefesinin yöntem ve uygulamalarını teorik olarak destekleyen fakat uygulamada sıkıntılar yaşayan MEB’in ileriki yıllarda bu sıkıntıları da çözerek bu uygulamaları gerçek manada hayata geçireceği düşünülmektedir. Sosyal bilimler eğitimcisi olan branş öğretmenlerinin ön yargısız bir şekilde bizleri kabul edip; yöntemi anlamaya çalışmaları da aslında öğrenciler için ayrı bir umut kaynağıdır. Bu anlayışa sahip olan öğretmenler ile uygulamaya geçirilmesi hedeflenen kanıt temelli yöntemin hayata geçirilmesi durumunda; yöntemin öğrencilere kazandıracığı düşünülen becerilerin hızlı bir şekilde netice vereceği düşünülmektedir. Bu sebeple eğitim alanında artık eğitimciler ve araştırmacılar olarak daha cesur adımlar atarak bu manada tüm gelişmelerin sonuçlarının hayata geçirilmesi adına eğitimcileri daha aktif olacakları süreçlerin beklediği söylenebilir.

Sonuç olarak iki grubun değerlendirmeleri incelediği zaman araştırma açısından çok ayrılmayan yani birbirine yakın düşüncelerin dile getirildiği söylenebilir. Bu da gösteriyor ki uygulanması adına çalışmalar yapılan kanıt temelli öğretimin hayata geçirilmesi aslında alt yapı imkânları dışında çok da engeli olmayan bir yöntem gibi gözükmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2014). İnkılap tarihi öğretimi için bir kaynak: Karagöz dergisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, S. 22(2), s. 731-742.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ata, B. (1998). İngiltere’de Piaget ve bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. USAL Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. *Pamukkale Üniversitesi Denizli PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 6, s. 2
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihi romanlar. *Türk Yurdu Dergisi*, s. 153-165.
- Canbolat, Y. (2016). *Eğitimde kanıt temelli uygulama ve politika geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carr, E.H. (2004). *Tarih nedir?*. M. G. Gürtürk (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Shephard, C., Reid, A. ve Shephard, K. (1995). *Peace and war: The era of the second world war*. Londra: John Murray.
- Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: ilköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. S. 9(2), s. 633-689.
- Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, Y., ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde internet üzerinden kullanımı: ABD ve İngiltere'den uygulama örnekleri. *TSA Dergisi*. S. 2, s. 195-223.
- Doğan, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *TSA Dergisi*. S.2, s. 171-186.
- Fines, J. (1996). *Evidence the basis of the discipline?* H. Bourdillon (Edt.), *Teaching History* (s. 122-125). London: Routledge.
- Güven, İ. (2014). Tarih öğretimi: Kavramsal çerçeve. İ. Güven (Edt.), *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama* (s. 1-56). Ankara: Pegem.
- Işık, H. (2008). Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. S. 2, s. 389-402.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: bir aksiyon araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2012a). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Pegem.
- Kabapınar, Y. (2012b). üniversite düzeyindeki inkılap tarihi derslerine farklı bir model ile bakmak. *Toplumsal Tarih Dergisi*. S. 227, s. 80-86.
- Keleş, H., Ata, B., ve Köksal, İ. (2006). Tarihî dokümanla tarih öğretiminin lise öğrencilerinin başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 2, s. 99-112.
- Kelly, N., ve Rees, R. (1996). *The modern world: Heinemann secondary history*, project.. Oxford: Heinemann.
- MEB, (2005). *İlköğretim 6-7. sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2010). *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2017). *Ortaöğretim çağdaş türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB, (2018). *Ortaöğretim çağdaş türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mutlu, Z. (2012). *Tarih Öğretmen Adaylarının Bilgi Kaynaklarını Kullanmaya Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özbaş Çulha, B. (2010). *12-14 yaş grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Safran, M. ve Köksal, H. (1998). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 18(1), s. 71-86.
- Ulusoy, K. (2009). Yenilenen sosyal bilgiler programında tarih öğretimi. R. Turan ve M. A. Sünbül (Edt.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1-*. (s. 300-321). Ankara: Pegem.
- Ünal, F., Ünal, M. (2010). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. S.1, s. 110-125.
- Yazıcı, S. (2008). *Belgesel destekli tarih öğretiminin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. S. 173, s. 242.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



SOVYET RESMİ TARİHÇİLİĞİNDE MÜSAVATÇILARA ve AZERBAIJAN
DEMOKRATİK CUMHURİYETİ'NE YAKLAŞIM*

The APPROACH to the MUSAVATISTS and AZERBAIJAN DEMOCRATIC REPUBLIC
in the SOVIET OFFICIAL HISTORICISM

Refik TURAN

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: refikturan06@gmail.com

[orcid.org/ 0000-0001-8369-800X](https://orcid.org/0000-0001-8369-800X)

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 17.04.2019 |
| Accepted | 14.05.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.555329 |
| Corresponding Author | Refik TURAN |
| Cite | Turan, R. (2019). Sovyet resmi tarihçiliğinde müsavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ne yaklaşım. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 263-289. doi: 10.17497/tuhed.555329 |

*Bu makale Ankara Üniversitesi tarafından 28-31 Mayıs 2018 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Çağdaş Türklük Araştırmaları Sempozyumu'nda sunulan "Susturulan Geçmiş: Sovyet Dönemi Tarihyazımı ve Tarih Ders Kitaplarında Müsavatçılar ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti" başlıklı sözlü bildirinin yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesiyle oluşturulmuştur.

Öz: 1960'lı yılların başlarından itibaren Sovyet resmi tarihçiliğinin ve yine aynı dönemde Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarının 20. yüzyıl Azerbaycan milli tarihinde önemli bir yere sahip olan Müsavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ne yaklaşımını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada "genel tarama modeli" ve "doküman analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada yayınlandığı yıldan, SSCB'nin yıkılışına kadar geçen dönemde Sovyet resmi bakışını yansıtan bir eser olma özelliği taşıyan ve Azerbaycan SSC İlimler Akademisi tarafından yayınlanan üç ciltlik "Azerbaycan Tarihi" isimli eser ve 1960-1980 yılları arasında Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarından oluşturulan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonunda Sovyet resmi tarihçiliğinin Azerbaycan'ın 1917-1920 yılları arasındaki tarihsel olay ve süreçlere genel olarak Bolşeviklerle yabancı emperyalistler arasındaki mücadeleler şeklinde yaklaştığı anlaşılmıştır. Böylece söz konusu dönemde Bolşeviklerin gücü ve Azerbaycan tarihinde oynadıkları rol olduğundan daha büyük gösterilirken, Azerbaycan milli hareketinin temsilcisi Müsavat Partisi'nin rolü ise Azerbaycan halkının özgürlük hareketini engellemeye çalışan yabancı işgalcilerin işbirlikçisi konumuna indirgenerek tarihsel rolü ve önemi gözden kaçırılmakta ve değersizleştirilmektedir. Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti de burjuva ve büyük toprak sahiplerinin hükümeti olarak nitelendirilmekte, uyguladığı politikalar ise irtica, karşıdevrim ve Osmanlılaştırma hareketleri olarak görülmekte ve eleştirilmektedir. Sovyet tarihçiliğinin Müsavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ne karşı yaklaşımı SSCB'de okutulan tarih ders kitaplarına da aynen yansıtılmıştır.

Anahtar Kelimeler: SSCB, Azerbaycan SSC, Müsavat Partisi, Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti, Marksist Tarih Anlayışı, Sovyet Tarihyazımı

Abstract: From the beginning of the 1960s until the collapse of the USSR, the official historiography of the Soviet Union and the history textbooks of Azerbaijan, which were studied in Azerbaijan, were to reveal the approach of the Müsavatists and the Democratic Republic of Azerbaijan. In this study, the "general screening model" and "document analysis" technique was used. In the research, a three-volume study on the History of Azerbaijan, which was published by the Academy of Sciences of Azerbaijan SSR, and a sample of history textbooks which were taught in Azerbaijan between 1960-1990, reflecting the official view of the Soviet Union until the fall of the USSR, were studied. At the end of the research, it was understood that the Soviet official historiography approached the historical events and processes of Azerbaijan between 1917-1920 in the form of struggles between Bolsheviks and foreign imperialists. Thus, while the Bolsheviks are bigger than the role they play in Azerbaijan's history, the role of the Musavat Party, the representative of the Azerbaijani national movement, is reduced to the role of collaborator of the foreign occupiers who are trying to prevent the Azerbaijani people's freedom movement and its historical role and importance are overlooked and worthless. The Democratic Republic of Azerbaijan is considered as the government of the bourgeois and big landowners, and the national policies applied are evaluated and criticized as reactions of reaction, counterrevolution, and Ottomanization. The approach style of Soviet historiography mentioned above very briefly against the Musavat and the Azerbaijani Democratic Republic is also reflected in the history textbooks taught in the USSR.

Keywords: USSR, Azerbaijan SSC, Musavat Party, Democratic Republic of Azerbaijan, Marxist history approach, Soviet historiography

Extended Summary

Purpose

The aim of this study is to reveal the approach of the Musavat Party of Azerbaijan (Musavatists) who gave direction to the history of Azerbaijan history between 1917-1920, and the approach of Azerbaijan to the Democratic Republic of Azerbaijan, which was the first parliamentary nation-state experience in the historiography and history textbooks of the USSR in the period between 1960 and 1990.

Method

The “general scanning model” and “document review” technique were used in the study. In this study, the approach of Soviet official historiography to the Musavatists contestants and the Democratic Republic of Azerbaijan was examined in the three volumes of historical works of Azerbaijan, which were published by the history department of the USSR Academy of Sciences between 1953 and 1973 and which were considered in accordance with the views and directives of the Communist Party, and which. The third volume of this work, published in Russian as two books in 1963, covers the period between 1918 and 1960. The third volume of the work was translated into Azerbaijani Turkish in 1973 and published in two books covering 1917-1937 and 1938 and 1960, as in Russian edition. In the prologue of this volume, it is emphasized that this work written in accordance with the decisions of the Azerbaijan KP MK'nın is the first comprehensive work written in relation to the period of Azerbaijan under Soviet rule. In the research, three different textbooks written in 1960, 1964 and 1982 were used in the history textbooks of Azerbaijan in order to illustrate the approach of the contestants and the Democratic Republic of Azerbaijan in the history textbooks studied in Azerbaijan during the Soviet period.

Results and Discussion

In the USSR, history has been seen as an important tool for creating a consciousness of “Soviet citizenship” and transferring socialist ideology to keep millions of people with different ethnic backgrounds, beliefs, and identities together in vast geography. For this reason, history has been regarded as vital to ideology since the beginning of the revolution

and kept under the strict control of the Communist Party. Therefore, the history research and historiography of the USSR is subject to the policies of the Communist Party.; the general framework of historical research has been determined by the party Central Committee and party conglomerates. As an unavoidable consequence of this situation, historical realities were not reflected in the works written during the Soviet period, and events were approached in a one-way and ideological way. The Musavat Party, which started the independent nation-state struggle in the period after the Revolution of 1917, was positioned as the “enemy other” in Soviet historiography since it was seen as an obstacle to the success of socialism in Russia and the Caucasus. The most powerful and dynamic political movement against the Bolsheviks in Azerbaijan between 1917-1920 was the Musavat Party, and this period was the scene of the struggle of these two forces. The Musavat Party and the Democratic Republic of Azerbaijan and the Bolsheviks and the Soviet Republic of Azerbaijan, which became the representative and the driving force of the Azerbaijani national movement, were the representatives of two opposing systems and ideologies as well as two different political forces fighting for Azerbaijan. The Bolsheviks who won the struggle, as well as in every field of history by establishing strict control over the field of history, distorted the historical realities in line with their ideology and interests. On the other hand, the appearance of the “enemy other” Musavat Party was aimed at reducing its historical importance by disreputing the Musavatists and the Democratic Republic of Azerbaijan, which was founded under their leadership. On the other hand, it was thought that opposition of the Musavat would tighten the Bolsheviks more closely together. In the beginning, the methods of discrediting, disparaging and physical punishment applied to the Muscelikes became a characteristic feature of Stalin's repressive management style. Through these methods, Stalin tried to destroy the opposition against totalitarianism and to eliminate internal opposition. events between 1917-1920 years in Soviet historiography who want to occupy Azerbaijan by Bolsheviks who fought for the freedom of Azerbaijan, Turkey is considered as a struggle between Germany and England. Musavatists and nationalists are shown as those who support foreign invaders and betray their country and people against the Bolsheviks who are trying to defend, protect and liberate the rights of Azerbaijan. In the history textbooks taught in the USSR, the information about the Musavatists is completely parallel to the official historiography and does not go beyond the official concept. Although this situation has been written by different authors and published in different years, it has

led to the fact that the textbooks are not different from each other in terms of the approach to the events and the language and style used, and moreover, they are in the form of repetition of each other. The language and style used in textbooks, titles, and qualifications used against the Musavatists are as problematic and militancy as it should not be in a textbook in pedagogical terms considering the age and developmental characteristics of the target student group. General approach in textbooks It is stated that the only legitimate political movement of Azerbaijan is the Bolshevik Party, which is the representative of workers, peasants, and laborers; all other movements are illegal and counter-revolution; The Musavatists are the collaborators of the forces of the Tsarist regime, who act together with the hostile forces trying to prevent the independence and freedom movement led by the Bolshevik Party.

Conclusion

The process of the production of history in the USSR was clearly carried out under the supervision and engineering of the Communist Party, not as the intervention of power as a common or apparent invisible power, as expressed by the Haitian historian Trouillot. The Communist Party was personally present at every stage of history production; The course focused on historians by identifying the issues to be investigated, the general framework of research and the official perspective on historical events. In the Soviet historiography, the events that took place in Azerbaijan in 1917-1920 were approached as a struggle between the Bolsheviks and the foreign imperialist powers, who were the representatives of the workers and peasants in general. In this struggle, the Bolshevik Party is shown as the largest political power of the Transcaucasian region and Azerbaijan, which is defending the region against foreign imperialist forces. On the other hand, the Musavat Party was reduced to a trivial detail of the political struggles in the region during the period in question, and in order to maintain the military and political victory of the Musavat Party against the Azerbaijani national movement continuously and to increase the importance of the victory they have gained, they have created a history that will. In this context, in addition to the accusations of “anti-revolutionism” and “hatred of the people”, the contestants tried to be humiliated by the terms of presenting the interests of Azerbaijan to imperialist powers such as Turkey, Germany and England, inviting and encouraging these countries to invade Azerbaijan and making them spy, serve and serve these countries, thus forgetting the great and important.

The same approach in Soviet historiography applies to the Democratic Republic of Azerbaijan. In the works written in this period, the fact that the Democratic Republic of Azerbaijan is an independent state, the subject of international law is denied and ignored. In the history books, a negative perception was tried to be created by using condescending expressions to define this state and the period in which they rule. In the history textbooks studied in Azerbaijan during the Soviet period, there is a parallel approach towards the Musavatists and the Democratic Republic of Azerbaijan in general to the research works on the subject of the period and therefore to the official point of view. In the textbooks, a vulgar and militant language and style were used in the sections related to these subjects in pedagogical terms.

Giriş

1911 yılı Ekim ayında eski Hümmeçilerden Tağı Nağıyev, Mehmet Ali Resulzade ve Abbasgulu Kazımzade tarafından temeli atılan Müslüman Demokratik Müsavat Partisi (Resulzade, 1966: 13), başlangıçta faaliyetlerini gizli olarak sürdürmek zorunda kalmış, ancak Şubat 1917 Devriminin ardından ülkede oluşan görece özgürlük ortamının oluşmasından sonra açık faaliyetlere başlayabilmiştir. Müsavat Partisi'nin kurulması ile Azerbaycan milli hareketi siyasi bir nitelik kazanmıştır. İsmi Müsavat Partisi ile özdeşleşen M. Emin Resulzade, parti kurulduğu sırada İstanbul'da sürgünde bulunuyordu. 1913 yılında Romanovlar sülalesinin Rusya'da hâkimiyeti ele geçirmesinin 300. yıldönümü dolayısıyla çıkarılan genel aftan yararlanarak Bakü'ye dönen M. Emin Resulzade Müsavat Partisi'ne katılmış ve kısa sürede partinin liderliğine yükselmiştir (Eliyev, 1992). M. Emin Resulzade Müsavat Partisi'nin kurulmasında bizzat yer almasa da gerek İstanbul'da bulunduğu sırada oradan yazdığı mektuplar ve gönderdiği "Türkçü" yayınlar, gerekse Azerbaycan'a döndükten sonra yazdığı yazılar ve diğer faaliyetleriyle partinin fikir yönünden gelişmesi, dönüşmesi ve olgunlaşmasında önemli rol oynamıştır.

Müsavat Partisi'nin ilk programı ve yayınladığı beyannameler partinin kurulduğu sırada daha çok "İslamcı" bir parti görünümünde olduğunu ortaya koymaktadır. Partinin ilk

programında genel olarak şu hususlara yer verilmiştir: Milliyet ve mezhep farkı gözetmeden bütün Müslümanların birleşmesine çalışmak, esir Müslümanların bağımsızlıklarını kazanmalarını sağlamak, bağımsızlık için mücadele eden Müslüman memleketlere maddi ve manevi yardımda bulunmak, Müslüman millet ve devletlerin savunma ve taarruz güçlerini artırmalarına yardım etmek, bu fikirlerin yayılmasına yönelik engelleri ortadan kaldırmak, Müslümanların birleşmesine ve ilerlemesine çalışan diğer partilerle ilişki ve işbirliği geliştirmek, insanlığın mutluluk ve ilerlemesine çalışan yabancı partilerle ilişki ve fikir alışverişinde bulunmak, Müslümanları ticaret sanayi ve iktisadi bakımdan güçlendirmeye çalışmak (Mehmetzade, 1991: 39). Programda partinin kuruluş amacının genel olarak Müslüman devletlerin bağımsızlıklarını korumalarına, bağımsız devletleri bulunmayan Müslüman milletlerin ise bağımsızlıklarını elde etmelerine yardım etmek olduğu görülmektedir. Partinin genel olarak İslam Dünyasında “ümme” anlayışından “millet” anlayışına geçiş sürecinin devam ettiği bir dönemde kurularak faaliyette bulunmasının ideolojisindeki hızlı farklılaşma üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Zira bu dönemdeki yayın ve belgelerde henüz “ümme” ile “millet”, “Müslümanlık” ile “Türklük” kavramları birbirlerinden net bir şekilde ayrılmadığı gibi bu kavramlar yaygın olarak birbirlerinin yerine de kullanılmaktaydı. M. Emin Resulzade, 1913 yılında sürgünde bulunduğu İstanbul’dan Azerbaycan’a dönerken beraberinde Türkçü ve milliyetçi bir ruh da götürmüştü; bundan sonraki yazılarında milliyetçi fikirlere özel önem vermiştir. Sonuçta Resulzade’nin çaba ve yönlendirmeleriyle Müsavat fikir dünyasında “ümme” ve “ümmeçilik” devri kapanmış; “milliyet” ve özellikle “Türk milliyetçiliği” devri başlamıştır (Mehmetzade, 1991; Aliyeva Kengerli, 2008: 148).

Ekim Bolşevik Devrimi, I. Dünya Savaşı yıllarında zaten sıkıntı ve kargaşa içerisinde olan Rusya’yı daha zorlu bir sürece sokmuştu. Savaşın sona ermesi çok uluslu devlet yapılanmalarının yıkılarak yerlerini ulus devletlere bırakılacağına anlaşılması ve ulusların kendi kaderlerini tayin haklarının tanınmasının gündeme gelmesi bölgede milletleşme sürecini hızlandırmış; buna bağlı olarak da bölge halkları arasında güç, nüfuz ve toprak mücadeleleri şiddetlenmiştir. Transkafkasya’nın stratejik konumu ve özellikle zengin Bakü petrol yatakları gerek Bolşeviklerin, gerekse yabancı güçlerin bölgeye ilgilerinin artmasına ve müdahalelerine yol açmıştır. Böylesine karmaşık ve zorlu bir dönemde Müsavat Partisi kısa

süre içerisinde Azerbaycan'da gelişen milli bağımsızlık hareketinin temsilcisi ve itici gücü haline gelmiştir.

Müsavat Partisi'nin kısa sürede Azerbaycan'ın en güçlü siyasi partisi haline gelmesinde aralarında belli konularda görüş ayrılıkları olsa da Ermeniler ile Bolşeviklerin Bakü petroleri, Müsavat karşıtlığı ve Azerbaycan milli hareketine düşmanlık gibi konularda işbirliği yapmalarının da etkisi olmuştur. Bu durum Müsavat Partisi'nin Azerbaycan halkının tek güvendiği egemen partiye dönüşmesini ve Azerbaycan Türklerinin bu parti etrafında daha sıkı kenetlenmelerini sağlamıştır (Sadıkov, 2015).

1917 Nisanında Gence'de toplanan Kafkas Müslümanları Kurultayı sırasında Müsavat Partisi ile Gence'de kurulmuş bulunan Türk Âdemi Merkeziyet Partisi birleşme kararı almış, birleşmeden sonra da partinin adı Türk Âdemi Merkeziyet Müsavat Halk Partisi olarak değiştirilmiştir. Birleşmeden sonraki dönemde kısaca "Müsavat" olarak anılan ve bilinen bu parti ideolojik olarak daha da olgunlaşarak şekillenmiş ve Azerbaycan halkının dilek, arzu ve menfaatlerini temsil eden bir parti halini almıştır (Mehmetzade, 1991: 51; Yagublu, 2015: 53). Parti, 26-31 Ekim 1917 tarihleri arasında gerçekleştirdiği birleşmeden sonraki ilk genel kurultayında 76 maddeden ibaret yeni programını kabul ederken, M. Emin Resulzade'yi de genel başkanlığa seçmiştir. Partinin yeni programında demokratik ve federatif Rusya içerisinde Azerbaycan'ın geniş coğrafi ve siyasi özerklik talebine de yer verilmiştir (İsgenderli, 2012: 44); Yagublu, 2015: 54).

Resulzade, özellikle 1917 yılından itibaren Türklerin tek bir devlet çatısı altında birleştirilmesinin imkânsızlığını anladığından, bağımsızlığını kazanmış Türk devletleri arasında bir federasyon oluşturulması fikrini ileri sürmüştür. Böylece bağımsızlıklarını kazanmış Türk halkları daha sonra tek bir "Turan federasyonu" altında bir araya gelebileceklerdi (Aliyeva Kengerli, 2008: 149).

Azerbaycanlı tarihçi Aydın Balayev (1992), Mart 1918'de Bolşevikler ve Ermeniler tarafından Bakü'de Azerbaycan Türklerine karşı gerçekleştirilen katliamın, Müsavat'ı özerk Azerbaycan düşüncesinden tam bağımsızlığa yönelten önemli bir etken olduğunu ileri sürmektedir. Müsavat, bu olaydan sonra milli programını daha da radikalleştirerek tam bağımsız devlet siyaseti yürütmeye başlamış ve bu süreç nihayet 28 Mayıs 1917'de bağımsız Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla sonuçlanmıştır.

Müsavat Partisi, 1917 yılı başlarından 27 Nisan 1920’de Bakü’nün Sovyet Kızıl Ordusu tarafından işgaline kadar geçen süreçte Azerbaycan’ın siyasi tarihine damgasını vurmuştur. Müsavatçı kadroların öncülüğünde Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti’nin kurulması, Azerbaycan tarihinin en önemli dönüm noktalarından birisini oluşturmaktadır. Bu devletin kurulmasıyla “Azerbaycan” kelimesi sadece coğrafi, etnografik ve linguistik bir kelime olmaktan çıkarak siyasi bir anlam kazanmıştır (Resulzade, 1990; İsgenderli, 2012). Bu devletin kurulması ve uyguladığı milli politikalar ile Azerbaycan devletinin adı, sınırları, yönetim şekli ve dili tespit edilmiş ve ulus devlet anlayışının temelleri atılmıştır (Asker, 2015: 543). Kısa ömürlü olmasına rağmen bu devletin kurulması Azerbaycan’ın SSCB içerisindeki konumu ve statüsü üzerinde de olumlu rol oynamış; SSCB’nin dağılmasından sonraki süreçte de bağımsızlık mücadelesine referans teşkil ederek bağımsız ulus devlete geçişi kolaylaştırmıştır (Turan, 2018: 437) Ne var ki Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti ancak yirmi üç ay yaşayabilmiş, 1920 yılının 27 Nisanını 28 Nisana bağlayan gece Sovyet Kızıl Ordusu Bakü’yü işgal ederek burada Sovyet yönetimi kurmuştur. Bu gelişme Kuzey Azerbaycan’ı adım adım SSCB’nin bir parçası haline getirecek sürecin başlangıcını oluşturmuştur.

27 Nisan 1920 tarihinde XI. Kızıl Ordu’nun Bakü’yü işgali sırasında Müsavat Hükümeti ve parlamentoya yönetimden el çekmeleri yönünde ultimatom verildiğinde parlamentonun öne sürdüğü şartlardan birisi de yeni dönemde siyasi partilerin faaliyetlerini serbestçe sürdürebilmelerine imkân tanınmasıydı. Ayrıca işgalin ikinci gününde de Sovyet Hükümeti yetkilileri ile Müsavat ve İttihad partilerinin temsilcileri arasında siyasi partilerin yeni dönemde faaliyetlerini serbestçe sürdürebileceklerine dair bir sözleşme imzalanmıştı. Ancak Sovyet hükümeti kısa süre sonra birer bahaneyle siyasi partileri kapatarak taraftarlarını cezalandırmaya başladı. 1920-1921 yılları arasında Fethali Han Hoyski, Nesip Bey Yusufbeyli, Hasan Bey Ağayev gibi Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti’nde üst düzey siyasi görevlerde bulunmuş simaların da dâhil olduğu çok sayıda siyasi elit “Müsavatçı” oldukları gerekçesiyle öldürülmüştür (Gandilov, 2000: 110). Özellikle 14 Ağustos 1923 tarihinde “Bakinski Raboçi” gazetesinde Müsavat Partisi’nin feshedildiğine dair haberin çıkmasından sonra Müsavatçılara yönelik tutuklama ve cezalandırmalar kitlesel bir mahiyet kazanmıştır (Bünyadov, 1993: 44). Sovyet yönetiminin 1930’lu yıllara doğru gittikçe şiddetlendirdiği baskı ve cezalandırmalar karşısında Azerbaycanlı aydınların bir bölümü ülkeyi terk etmek zorunda kalmıştır. M. Emin Resulzade de göz hapsinde tutulduğu Moskova’daki Şark Enstitüsü’nde öğretmenlik görevini

sürdüğü sırada önce Leningrad üzerinden Finlandiya'ya; oradan da Almanya ve son olarak da İstanbul'a gitmiştir. Böylece Resulzade'nin hayatında yeni bir aşama olan "siyasi muhaceret" dönemi başlamıştır. Resulzade muhaceretteyken ilk olarak dağınık halde bulunan muhacereti toparlamak maksadıyla partinin yurt dışı bürosunu kurmuş; ayrıca Türkiye ve İran'ın çeşitli şehirlerinde partinin milli komitelerinin kurulmasına öncülük etmiştir. Bir süre sonra da siyasi fikir farkı gözetmeksizin tüm Azerbaycanlı muhacirleri tek çatı altında birleştirmek amacıyla Azerbaycan Milli Merkezi'ni kurmuştur. (Mehmetzade, 1991: 166; Aliyeva Kengerli, 2008: 151). 1931 yılında muhaceretin Türkiye'deki siyasi faaliyetlerinin yasaklanması üzerine, Resulzade Avrupa'ya giderek faaliyetlerini orada sürdürmüştür, 1947 yılında II. Dünya Savaşı sonrasında değişen şartlarında yeniden Türkiye'ye dönmüştür. 1 Şubat 1949 tarihinde Ankara'da Azerbaycan Kültür Derneği'ni kurarak bağımsız Azerbaycan mücadelesini bu çatı altında sürdürmeye başlamıştır (Turan, 2016). Müsavat Partisi, SSCB'nin dağılmasına kadar muhacerette tüm imkânlarıyla bağımsız Azerbaycan davasının takipçisi olmuştur. Böylece Müsavatçı kadroların 1911 yılında başlattıkları bağımsızlık mücadelesi farklı boyut ve mecralarda SSCB'nin yıkılmasına kadar devam etmiştir.

Müsavat Partisi, özellikle dünyada ve Kafkasya bölgesinde siyasi ve ideolojik dengelerin hızla değiştiği 1917-1920 yılları arasında Azerbaycan'ın siyasi tarihine damgasını vurmuştur. Bu süreçte Müsavat Partisi Azerbaycan'ı I. Dünya Savaşı sonrasında yeni düzenine uyarlamak ve hazırlamak için kendisini fikir ve ideoloji bakımından sürekli yenileyip geliştirmiş; bu çerçevede Azerbaycan milli hareketini Rusya içerisindeki federatif özerklik talebinden Transkafkasya bölgesel federasyonuna ve nihayet oradan da Müslüman doğunun ilk parlamenter ulus devleti aşamasına ulaştırmıştır. Siyasi alandaki bu devletleşme süreci "ümme" anlayışından "millet" anlayışına geçişle, yani milletleşme süreciyle eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Elbette ki bu dönüşümlerde milletlerin kendi kaderlerini tayin etme anlamında dış dinamiklerin, yani dünyadaki genel siyasi yönelimlerin de etkisi olmuştur. Müsavat Partisi ve hükümeti, I. Dünya Savaşı'nın, Rusya'daki Bolşevik Devrimi ve devamındaki iç savaş ile bölgesel nüfuz, çıkar ve sınır anlaşmazlık ve çatışmalarının aynı anda hüküm sürdüğü dünyanın en zor coğrafyalarından birinde ve en zorlu tarihsel koşullar altında üç yıllık süreci başarıyla yöneterek, önce Azerbaycan milli güçlerinin meşru ve güçlü bir temsilcisi haline gelmiş; daha sonra ise Azerbaycan'ın ve Müslüman dünyanın ilk milli bağımsız parlamenter ulus devletini kurmayı başarabilmiştir. Mirza Bala Mehmetzade'nin

ifade ettiği gibi; “Müsavat Partisi’nin tarihi aynı zamanda Azerbaycan halkının fikri tekâmül tarihidir. Bu nedenle Azerbaycan tarihini Müsavat tarihinden ayırmak zordur.” (Mehmetzade, 1991: 36).

Bu araştırmanın amacı 1960’lı yılların başlarından SSCB’nin yıkılmasına kadar geçen süreçte SSCB’de hâkim tarih yazımı ile aynı dönemde Azerbaycan SSC’de okutulan tarih ders kitaplarında Müsavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti’ne yaklaşımı ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Sovyet resmi tarihçiliğinde Müsavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti’ne yaklaşımı ortaya koymaya amaçlayan bu çalışmada “tarama modeli” (Karasar, 1998: 77) kullanılmış olup, veriler “doküman incelemesi” (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 140) tekniğiyle toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada Sovyet resmi tarihçiliğinin Müsavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti’ne yaklaşımı Azerbaycan SSC İlimler Akademisi’nin tarih bölümü tarafından 1953-1973 yılları arasında yayınlanan ve olay ve süreçlerin Komünist Parti ve diğer resmi organların görüş ve direktifleri doğrultusunda ele alındığı, dolayısıyla resmi yaklaşımı en iyi şekilde yansıttığı düşünülen “Azerbaycan Tarihi” isimli üç ciltlik eser özelinde incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu eserin 1958 yılında yayınlanan ilk cildi Azerbaycan tarihinin en eski devirlerden başlayarak 19 yüzyılın ortalarına kadar olan dönemi, 1960 yılında yayınlanan 2. cildi 19. yüzyılın ortalarından 1917 Şubat Burjuva Devrimine kadar olan dönemi, 1963 yılında iki kitap halinde Rusça yayınlanan 3. cildi ise 1918-1960 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Eserin 3. cildi 1973 yılında Azerbaycan Türkçesine çevrilerek Rusça baskısında olduğu gibi 1917-1937 ve 1938-1960 yıllarını kapsayan iki kitap halinde yayınlanmıştır. Bu cildin önsözünde Azerbaycan KP MK’nın kararlarına uygun olarak yazılan bu eserin Azerbaycan’ın Sovyet hâkimiyeti altındaki dönemiyle ilgili olarak yazılan ilk kapsamlı eser olduğu vurgulanmakta; ayrıca ilk (Rusça) baskısının üzerinden geçen on yıllık

sürede SSCB Komünist Partisi Merkezi Komitesi'nin almış olduğu kararlar doğrultusunda kitapta güncellemeler yapıldığı belirtilmektedir (Hüseynov vd., 1973: 10).

Araştırmada Sovyet döneminde Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarında Müsavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ne yaklaşımı ortaya koyabilmek için ise İ. A. Hüseynov, A. S. Sumbatzade, E. N. Guliyev ve Y. A. Tokarjevski tarafından yazılarak 1960 yılında yayınlanan ve Azerbaycan tarihiyle ilgili ilk ders kitabı olma özelliğini taşıyan Azerbaycan Tarihi, E. N. Guliyev ve E. İ. Memmedov tarafından yazılarak 1964 yılında yayınlanan 7. ve 8. sınıflar için Azerbaycan Tarihi ve E. Guliyev, E. Memmedov ve K. Rehimov tarafından yazılarak 1982 yılında yayınlanan 9. ve 10. sınıflar için Azerbaycan Tarihi ders kitaplarından oluşturulan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Örnekleme dâhil olan eserlerin incelenmesi sonucu elde edilen veriler bir nitel araştırma veri analiz tekniği olan "betimsel analiz" yoluyla değerlendirmeye tâbi tutulmuştur. Elde edilen bulgular "Sovyet Resmi Tarihyazımında Müsavatçılar ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti" ve "Azerbaycan SSC'de Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Müsavatçılar ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti" kategorileri altında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sovyet Resmi Tarihyazımında Müsavatçılar ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti

SSCB'de tarih, sahip olunan çok geniş bir coğrafyada farklı etnik köken, inanç ve kimliğe sahip milyonlarca insanı bir arada tutabilmek için ihtiyaç duyulan "Sovyet vatandaşlığı" bilinci oluşturmanın ve sosyalist ideolojiyi aktarmanın önemli bir aracı olarak görülmüştür. Bu nedenle tarih, Devrimin başından itibaren ideoloji için hayati derecede önemli görülerek Komünist Parti'nin sıkı kontrolü ve denetimi altında tutulmuştur. Sovyet tarihçiliği şeklen tarihsel olaylara sınıf mücadelesi açısından yaklaşan Marksist tarih anlayışının genel şablonuyla uyumlu görülsede, gerçekte Marks'ın toplum ve tarih kavrayışından oldukça farklı ve daha çok Partinin gündelik politik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kurgulanan objektiflikten uzak, oportünist ve manipülatif bir tarih anlayışıydı. Dolayısıyla SSCB'de tarih araştırmaları ve tarihyazımı Komünist Parti'nin politikalarına tâbi

kılınmış; tarih araştırmalarının genel çerçeveleri Parti Merkez Komitesi ve Parti Kongreleri tarafından belirlenmiştir (Iggers, 2000: Hacısalihoğlu, 2012: 133). Bu durumun kaçınılmaz bir sonucu olarak da Sovyet döneminde yazılan eserlerde tarihsel gerçeklikler yansıma bulamamış; olaylara tek yönlü ve ideolojik bakış açısıyla yaklaşarak bir anlamda tarihsel gerçeklikler sosyalist ideolojiye kurban edilmiştir (Abışov, 2015: 15).

Azerbaycan'da Sovyet yönetiminin kurulmasından sonraki on yıllık dönemde genel olarak milli tarihçiler ile sayıları az olmakla birlikte Marksist tarihçiler serbest bir şekilde faaliyetlerini sürdürebilmişlerdir (Maharramova Cengiz ve Şimşek, 2017: 42). Dolayısıyla bu dönemde kaleme alınan eserlerde Azerbaycan Türklerine Türk milletinin bir kolu olarak yaklaşılabilmiş ve Türklüğe duyulan sevgi açıkça dile getirilebilmiştir (Aliyeva Kengerli, 2008: 37). Anılan dönem bir yandan da Sovyet yönetiminin Marksist tarih anlayışını yaygınlaştırmak ve hâkim kılmak için gerekli altyapıyı oluşturmaya çalıştıkları bir geçiş dönemi özelliği taşır (Ağaoğlu, 2002: 399). Ancak 1930'lara yaklaşıldıkça sosyalist ideolojinin konumunu ve otoritesini pekiştirmesine paralel olarak ideolojiyle çelişen yaklaşımlar "bilim dışı" ve "mürteci" ilan edilerek dışlanmaya başlanmıştır. Bu çerçevede eski nesil tarihçiler ile Marksist tarihçiler arasında başlayan ayrışma bir süre sonra öncülüğünü bizzat Stalin'in yaptığı hücumlar sonucunda eski nesil tarihçilerin tasfiyeleriyle, hatta birçoğunun ortadan kaldırılmasıyla sonuçlanmıştır. Özellikle 1929-1930 yıllarında çok sayıda eski nesil tarihçi hapis, sürgün veya idam edilmiştir (Kara, 2016: 13; Ağayev, 2006). S. E. Sef, B. N. Tihomirov, A. S. Gubaydullin, B. V. Çobanzade ve B. S. Bukşman bu süreçte Stalin döneminin repressiyalarına maruz kalan tarihçilerden sadece birkaçıdır (Abışov, 2015: 9). Repressiyaya tâbi tutulan bu tarihçilerin çoğunluğunun Azerbaycan'ın 1917-1920 yılları arasındaki devrini araştıran tarihçiler olması, "tarihçilik" alanının tamamen resmi ideolojinin kontrolüne girmesiyle sonuçlanmıştır (İskenderov, 2006).

Sovyet tarihçiliğinde merkezi yeri işçi hareketleri, Bolşevik Devrimi ve Bolşevik Partisi tarihi tutmaktadır. Genel olarak SSCB ve Birliğe dâhil cumhuriyetlerin tarihleriyle ilgili konular sosyalist hareketlerin gelişim tarihi olarak ele alınmış; diğer konulara ise ancak bu ana konularla ilgi ve ilişkileri ölçüsünde yer verilmiştir.

Ana hatlarıyla Marksist tarih anlayışına uygun olarak oluşturulan resmi Sovyet tarihyazıcılığı kendileri dışındaki siyasi fikir ve oluşumları "burjuva", "kapitalist" ve "emperyalist" olarak değerlendirerek sürekli mücadele edilmesi gereken unsurlar olarak

kabul etmektedir. Bu çerçevede daha en başından Müsavatçılar “sömürücü sınıfların ve burjuvazinin temsilcisi” ve “hâkim yerleşik düzenin koruyucusu” olarak görülerek hedef tahtasına oturtulmuştur. Bu yaklaşıma göre Müsavatçılar Rusya’da gerçekleşen 1917 Şubat Devrimi öncesinde ve sonrasında Çarlık yönetimini desteklemişler ve Devrime mesafeli yaklaşmışlardır. Bu dönemde yazılan eserlerde Müsavatçıların isimleri sıklıkla Kafkasya’nın diğer önemli partileri olan Menşevikler, Daşnaklar ve Eserlerle birlikte anılmakta ve hepsi birden “karşı devrimci partiler” olarak değerlendirilmektedir:

Müsavatçıların ve Daşnakların liderlik ettiği karşı-devrimci askeri güçlerin varlığı Bakü’de durumu ciddi şekilde güçleştirmekteydi... Bakü hariç Azerbaycan, Gürcistan ve Ermenistan’da hâkimiyet Kafkasya’nın zengin ailelerinin ve onların siyasi partilerinin, Ekim Devriminin galibiyetini nefretle karşılayan Müsavatçıların, Daşnakların ve Gürcü Menşeviklerin elindeydi... Kafkasya anti-sovyet güçlerin birleştirilmesinde, karşı devrimci organların kurulmasında ve faaliyet göstermelerinde Müsavatçılar aktif rol oynuyordu (Hüseynov vd., 1973: 88-91).

Sovyet resmi tarih anlayışında Azerbaycan’ın ve diğer Kafkasya milletlerinin milli bağımsızlık hareketleri gözden kaçırılarak 1917-1920 yılları arasındaki siyasi gelişmelere sadece Azerbaycan’ın özgürlüğü için mücadele eden Bolşevikler ile Azerbaycan’ı işgal etmek isteyen Türkiye, Almanya ve İngiltere arasındaki bir mücadele olarak yaklaşılmaktadır. Bu yaklaşımda Müsavatçılar ve diğer milliyetçiler genel olarak Azerbaycan’ın haklarını savunmaya, korumaya ve özgürleştirmeye çalışan Bolşeviklere karşı yabancı işgalci güçleri destekleyen, ülkesine ve halkına ihanet eden kimseler olarak gösterilmektedir. Sovyet tarihçiliğinde Müsavatçılara yönelik olarak en sık kullanılan suçlamalardan birisi “işbirlikçilik”tir. Böylece bu yaklaşımda tüm dünyada olduğu gibi Kafkasya’da da sınırların çizildiği, milletlere kendi kaderlerini belirleme hakkının tanındığı, dünya devletler sisteminin ulus devletler yönünde değişime uğradığı bir dönemde Azerbaycan halkının Müsavat Partisi önderliğinde kendi milli devletini kurma amacıyla kurduğu ittifaklar ve izlediği politikalar “işbirlikçilik” ve “satılmışlık” olarak nitelendirilmek suretiyle kasıtlı olarak çarpıtılmaktadır. Bu dönemde yazılan eserlerdeki genel yaklaşım 1917 yılından başlayarak Osmanlı, Alman ve İngilizlerin Azerbaycan’a ve özellikle Bakü petrollerine sahip olmak için Müsavatçıları kullandıkları; Müsavatçıların ise Azerbaycan’da iktidarı ele geçirebilmek için bu ülkelerle işbirliği yaparak aldıkları yardım karşılığında Azerbaycan’ın kaynaklarını ve çıkarlarını bu

ülkelere peşkeş çektikleri yönündedir: “Türk ordusu tarafından cesaretlendirilen Azerbaycan milliyetçi karşı-devrimcileri Azerbaycan’ı kendi hem-mezheplerine vermek için açıkça milli ihanete başladılar... Türkiye Hükümeti milliyetçi ve karşı-devrimcilerin hainliğinden yararlanarak ülkeyi Sovyet Rusya’dan zorla almak için Transkafkasya Komiserliği, daha sonra ise Transkafkasya Seymi ile görüşmeler yapıyordu.” (Hüseynov vd., 1973: 112).

Müsavatçılar ve Transkafkasya’nın diğer burjuva-milliyetçi partileri dış güçlerin çıkarları doğrultusunda ve onların yönlendirmeleriyle Transkafkasya’da siyasi yapılanmalar oluşturmuş, yine onların telkinleriyle feshetmişlerdir. Nitekim gerek 26 Mayıs 1918’de Transkafkasya Seymi’nin feshi, gerekse Azerbaycan’ın bağımsızlığının ilan edilmesi Türkiye ve Almanya’nın isteği doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde yazılan eserlerde Müsavatçıların Türkiye ile kurdukları yakın ilişki eleştirilmekte ve bu yakınlıktan dolayı Müsavatçılar suçlanmaktadır: “Azerbaycan burjuva milliyetçilerine gelince, onların temsilcileri olan M. H. Hacinski, M. E. Resulzade ve diğerleri Türkiye’nin gerçek ajanları olduklarını gösterdiler ve Türk şartları kabul edilmediği takdirde Transkafkasya Hükümetinden ayrılacaklarını ve Azerbaycan ve Dağıstan’ın bağımsızlığını ilan etmekle tehdit ettiler.” (Hüseynov vd., 1973: 113).

Sovyet resmi tarihçiliğinde Müsavatçılar ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti yönetimi dış güçlerin Azerbaycan’da kurmaya çalıştıkları sömürge yönetim tarzının araçları olarak gösterilmektedir: “Hoyski’nin kukla hükümeti Türk işgalcilerle işbirliği yaparak halk kitlelerini soyuyor ve onlara zulmediyordu.” (Hüseynov vd. 1973: 152). Müsavat Hükümeti ülkenin içinde bulunduğu mali bunalımı aşmak için Türkiye ve Almanya’dan mali yardım istemek zorunda kalmış, bu durum ise Azerbaycan’ı bu ülkelere bağımlı hale getirmiştir: “Müsavat Hükümeti petrol ve petrol ürünleri, pamuk, bakır ve erzak mallarının taşınip götürülmesinde Türklere ve Almanlara vasıta ile yardım ediyordu. Türk işgal ordusunun bütün masrafları Azerbaycan halkından çıkarılıyordu.” (Hüseynov vd., 1973: 174). Nitekim ancak dış güçlere dayanarak varlığını sürdürebilen Müsavat Hükümeti önce Mondros Ateşkes Antlaşması gereğince Osmanlı ordusunun, ardından ise İngiliz ordusunun Azerbaycan’dan çekilmek zorunda kalması karşısında büyük endişeye kapılmışlardır:

Bariş antlaşması (Mondros) şartlarına göre Kafkasya’yı Antanta ordularının işgal edeceğini öğrenen Müsavatçılar rahat bir nefes aldılar. Çünkü yabancı ağalarının yardımı olmadan onlar yönetimde kalamazlardı... İngiliz ordusunun Kafkasya’dan

çekilmesi ile ilgili olarak Müsavat, Daşnak ve Menşevik hükümetleri Britanya'nın askeri kumandanlığına başvurarak ülkede işgalci güçler bırakmalarını defalarca rica etmişlerdir (Hüseynov vd. 1973: 215).

Sovyet tarihçiliğinde Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti devrinde Azerbaycan Parlamentosu'nun açılması "burjuva yönetim tarzına demokratik don giydirmek" amacına yönelik göstermelik bir adım olarak değerlendirilmektedir. Parlamento gerçekte İngiltere'nin vesayeti altındadır ve İngilizler parlamentonun açılmasına ancak "İngilizperest" kimselerden oluşması şartıyla izin vermiştir. Esasen parlamento, faaliyette bulunduğu süre zarfında Azerbaycan'ın siyasi hayatında ciddi bir rol de oynayamamıştır: "Müsavat Parlamentosunun seçimli demokratik sisteme benzer hiçbir yönü yoktu. Üyeleri halk tarafından seçilmiyor, hakim sınıfların temsilcilerinden ibaret olarak Müsavat Hükümeti tarafından tayin ediliyordu."(Hüseynov vd., 1973: 183).

Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti döneminde gerek hükümetin gerekse parlamento üyelerinin sosyal kökenleri ve statüleri eleştiri konusu edilmektedir. Buna göre Parlamento 43 mülk sahibi, 15 petrol sanayicisi, 12 büyük tüccar ve 8 din adamından oluşturulmuş, ayrıca 22 Aralık 1918'de kurulan koalisyon hükümetinde ise bakanlıkların tamamı mülk sahipleri ile burjuva sınıfı temsilcileri arasında paylaştırılmıştır. Bu dönemde bir "Emekçi Bakanlığı" kurulmuşsa da bu tamamen emekçilerin gözlerini boyamaya yönelik, göstermelik bir adım olmuştur (Hüseynov vd., 1973: 184).

Sovyet dönemi Azerbaycan tarihçiliğinde Müsavat Hükümeti'nin uygulamaları hakkında genel olarak olumsuz bir bakış açısı hâkimdir. Bu yaklaşıma göre Müsavat Hükümeti işbaşına geldikten sonra daha önce Bakü Halk Komiserleri Sovyeti tarafından hayata geçirilmiş olan ilerici uygulamalara son vererek ülkede irticayı hâkim kılmıştır. Müsavat Hükümeti'nin bu çerçevede değerlendirilen icraatlarının başlıcaları şunlardır: Daha önce devletleştirilmiş olan maden, atölye ve fabrikaların eski sahiplerine (kapitalistlere) iade edilmesi, çağdaş eğitim kurumlarının kapatılması, sekiz saatlik işgünü uygulamasına son verilmesi, işçi örgütlenmelerinin yasaklanması, devlet memuriyetlerine sadece mülk sahipleri ve burjuva sınıftan kimselerin alınması (Hüseynov, 1973: 186). Müsavat Hükümeti döneminde okul sayıları ile eğitime bütçeden ayrılan pay azalarak Çarlık döneminin gerisine düşmüş, ayrıca okullar ile dini kurumların birbirlerinden ayrılması yönünde Bakü Halk Komiserleri Sovyeti tarafından başlatılan uygulamaya da son verilmiştir: "Sovyet

hâkimiyetinin mekteplerden kovduğu mollalar ve keşişler yeniden mekteplere döndüler... Çok sayıda mektep binası Türk ordusu tarafından yıkılmıştı... İngiliz işgali devrinde de mekteplerin durumu kötü idi.” (Hüseynov, 1973: 427-428).

Osmanlı Devleti'nin Müsavat Hükümeti üzerindeki etkisi Sovyet tarihçiliğinde sıkça dile getirilen ve eleştirilen bir başka konudur. “Müsavat Hükümeti Azerbaycan'ın Türkiye'nin sömürgesi haline dönüşmesine her vasıta ile yardım ediyordu. Müsavat ordusu ve polisi Türkiye'dekiler örnek alınarak teşkil edilmişti... İşgalciler ve onların Müsavatçı elaltıları işçiler arasında kitlesel aramalar yapıp ilerici işçileri hapse atıyor, devrimcileri kurşuna diziyorlardı.” (Hüseynov vd., 1973: 175).

Müsavat Hükümeti'nin uyguladığı politikalar Sovyet resmi yaklaşımında çarpıtılarak “Osmanlılaştırma siyaseti” olarak sunulmaktadır: “Kendilerini milli ruhun temsilcileri olarak gösteren Müsavatçılar aslında Azerbaycan dil ve edebiyatının bağımsızlığını reddediyor, Türk işgali devrinde ‘Osmanlılaştırma’ siyaseti yürütüyorlardı.” (Hüseynov vd., 1973: 428). Kitaplarda “Osmanlılaştırma” siyasetinin göstergesi olarak da Azerbaycan'da “pantürkist fikirlerin temsilcisi olan” Türk Ocağı Derneği'nin kurulması, Azerbaycan okullarında ders vermek üzere Türkiye'den öğretmen istenmesi ve Azerbaycan okullarından “Rus Edebiyatı” ve “Rus Tarihi” derslerinin kaldırılması gösterilmektedir. Müsavatçılar ayrıca eğitim alanında milliyetçi politikalar izleyerek Azerbaycanlı öğrencilerle başka milletlerden olan öğrenciler arasına nifak sokmakla suçlanmaktadırlar. Müsavat Hükümetinin eğitim alanındaki en önemli başarılarından olan Bakü Devlet Üniversitesi'nin de demokratik fikirlere sahip aydınların baskı ve zorlamalarıyla ve ancak bir mecburiyet karşısında açıldığı ileri sürülmekte ve yetersiz bir adım olarak değerlendirilmektedir: “Aslında üniversite çok ağır günler geçiriyordu, onun kapıları emekçilere kapalıydı.” (Hüseynov vd., 1973: 428).

Sonuçta, 27-28 Nisan 1920 gecesi Bakü Sovyet ordusu tarafından işgal edilmiş, Müsavat Hükümeti yıkılarak yerine Bolşevik yönetimi kurulmuştur. Böylece yönetim “Bakü ve kazalarının asıl sahibi olan” Bakü Sovyeti'nin elinde toplanmıştır. Kaçınılmaz bir şekilde yok olacaklarını anlayan Müsavatçılar “siyasi terörü” kuvvetlendirmişler, isyan başlayınca Britanya'nın Tiflis Yüksek Komiserliği'ni arayarak yardım istemişlerdir. Lakin olaylar son derece hızlı geliştiği için “Antanta emperyalistleri” Müsavatçılara yardım edememiştir. Bu dönemde yazılan eserlerde Müsavat Hükümeti'ni halkın gözünden düşürmek için 27 Nisanda isyan başladıktan sonra Müsavatçıların bankaları boşaltıp, devlete ait serveti tren vagonlarına

yükleyerek önce Gence'ye, oradan da Tiflis'e kaçırma girişiminde buldukları, ancak durumu farkedilen silahlı işçilerin duruma müdahale ederek vagonları korumaya aldıkları ileri sürülmektedir (Hüseynov vd., 1973: 239). Azerbaycan'da Sovyet yönetiminin kurulmasından sonra Azerbaycan halkı ülkelerindeki zenginliklerin tam sahibi olmuştur: "Sovyet hâkimiyeti Azerbaycan'ı burjuva-mülkedar sömürsünden daimi olarak kurtardı, önüne özgürlük ve saadet yolunu açtı. Emekçiler kendi mukadderatlarının, kendi yurtlarındaki servetlerin tam sahibi oldular." (Hüseynov vd. 1973: 246).

Müsavatçılar Azerbaycan'da Sovyet yönetiminin kurulmasından sonra da faaliyetlerini sürdürerek halkı Sovyet yönetimine karşı isyana teşvik etmişlerdir: "Azerbaycan'ın kazalarında Müsavatçılar Sovyet karşıtı faaliyetlerini artırarak milliyetçilik fitne-fesadı ile halk kitlelerini Sovyet hâkimiyeti üzerine saldırtmak istiyorlardı."(Hüseynov vd., 1973: 256). Nitekim Mayıs ayından itibaren Gence, Tartar, Ağdam ve Zagatala gibi merkezlerde Müsavatçıların önyak olduğu isyanlar çıkmıştır.

Azerbaycan SSC'de Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Müsavatçılar ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti

SSCB'de II. Dünya Savaşı'na kadar ilk ve ortaöğretim okullarında Birliğe dâhil milletlerin kendi tarihleri öğretilmemiştir. II. Dünya Savaşı devam ederken ilköğretim tarih programlarına "yabancı işgalcilere karşı mücadele" ve "içerideki zulümkârlara karşı mücadele" başlıkları altında cumhuriyetlerin kendi tarihleriyle ilgili birtakım konular eklenmiş, bunu 1946 yılında programa cumhuriyetlerin kendi tarihleriyle ilgili önemli dönem ve olaylarla ilgili birkaç konunun eklenmesi takip etmiştir. SSCB'ye dâhil cumhuriyetlerin tarihlerinin okul programlarına alınmasıyla ilgili esas önemli gelişme 1959 yılında SSCB Komünist Partisi Merkez Komitesi'nin cumhuriyetlerin kendi tarihlerini okul programlarına almaları ve bu konularla ilgili ders kitapları hazırlamaları yönünde aldığı karar olmuştur (Memmedbeyli, 1960). Bu kararın ardından Azerbaycan'da Azerbaycan tarihiyle ilgili konuların yeterli düzeyde olmasa da öğretilmesine başlanmıştır. Başlangıçta bağımsız bir ders olarak okutulan Azerbaycan tarihi 1959 yılından itibaren "SSCB Tarihi" dersleri kapsamında öğretilmeye başlanmış, 1989-1990 öğretim yılından itibaren ise tekrar "Azerbaycan Tarihi" isimli bağımsız bir ders halinde öğretilmeye başlanmıştır (Turan, 2015). Bu dönemde Azerbaycan tarihi ile ilgili ders kitapları da yazılmıştır. 1960 yılında A. Sumbatzade, Z. İbrahimov ve İ. Hüseynov tarafından "Azerbaycan Tarihi"; 1964 yılında A. Guliyev ve E.

Memmedov tarafından “Azerbaycan Tarihi 7-8”; 1972 yılında A. Guliyev tarafından “Azerbaycan Tarihi 7-8”; 1975 yılında A. Guliyev ve E. Memmedov tarafından “Azerbaycan Tarihi 9” ve 1979 yılında ise A. Guliyev, E. Memmedov, K. Rehimli tarafından “Azerbaycan Tarihi 10” isimli ders kitapları yazılmıştır. Bu kitaplardan son üçü Sovyet döneminin sonuna kadar Azerbaycan okullarında okutulmuştur (İskenderov, 1987).

SSCB döneminde Azerbaycan’da okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan tarihine yaklaşım, doğal olarak Azerbaycan tarihine yönelik resmi bakış açısını yansıtan eserlerle paralellik göstermektedir. Yayınlandığı dönemde Sovyet resmi ideolojisinin Azerbaycan tarihine yaklaşımının somutlaştığı bir eser olma özelliğini taşıyan “Azerbaycan Tarihi” isimli üç ciltlik eser 1960’lı yılların başlarından itibaren Azerbaycan tarihiyle ilgili olarak yazılan tüm eserlere ve ders kitaplarına temel referans teşkil etmiştir. Nitekim 1960 yılında yayınlanan ve Azerbaycan tarihi ile ilgili ilk ders kitabı olma özelliği taşıyan “Azerbaycan Tarihi” ders kitabının “giriş” kısmında kitabın bahsi geçen üç ciltlik “Azerbaycan Tarihi” isimli esere dayanılarak yazıldığı açıkça belirtilmektedir (Hüseynov vd., 1960). Bu durum resmi konsepsiyanın dışına çıkılamadığı için konuyla ilgili farklı yazarlar tarafından ve farklı zamanlarda yazılan eserlerin, birbirlerine benzemelerine, hatta neredeyse birbirlerinin kopyası görünümünü kazanmalarına yol açmıştır.

Sovyet resmi tarihçiliği Azerbaycan tarihi ile ilgili konuları “Bolşevizm tarihi” kapsamında ele almıştır. Tarih araştırmalarında ve ders kitaplarında ana unsur Bolşevik hareketleri ve devrim tarihi olup, diğer tüm konular tali konular olarak görülmüş ve ancak Bolşevik ve devrim hareketleri ile ilişkileri boyutuyla ve “düşman öteki” konumunda yer bulabilmiştir. Ders kitaplarındaki genel yaklaşım Azerbaycan’ın biricik meşru siyasal hareketinin işçi, köylü ve emekçilerin temsilcisi Bolşevik Partisi olduğu, bunun dışındaki tüm siyasi hareketlerin “illegal” ve “karşı-devrim” olduğu yönündedir. Müsavatçılar ise Bolşevik Parti öncülüğünde yürütülen bağımsızlık ve özgürlük hareketini boğmaya çalışan dış güçlerle birlikte hareket eden kapitalistlerin ve Çarlık rejiminin işbirlikçileridir. “Çarizm zulmü altında inleyen halkların gerçek özgürlüğü için sürekli çalışan Bolşevik Partisi burjuva milliyetçilerine karşı aktif mücadeleye başladı... Savaşın yarattığı ağır şartlarda halka gerçek özgürlük yolunu gösteren yegane parti Bolşevik Partisi idi.” (Guliyev, Memmedov ve Rehimov, 1982: 49-52).

Ders kitaplarında daha ilk kurulduğu andan başlayarak Müsavat Partisi’ne karşı olumsuz bir bakış açısı mevcuttur: “Bu devirde taşra burjuvazisi ile burjuva aydınları arasında

milli meyiller, panislamizm ve özellikle pantürkizm güçleniyordu. 1911 yılında burjuva-milliyetçi Müsavat Partisi'nin temeli atıldı. Müsavatçılar Azerbaycan emekçilerinin şuurunu milliyetçilik zehiri ile zehirlenmeye çalışırken aynı zamanda Çar hükümetlerine de sadakatlerini bildiriyorlardı (Guliyev, Memmedov ve Rehimov, 1982: 49).

Müsavatçılar, partinin kurulduğu andan başlayarak Azerbaycan'da devrimci hareketleri engellemeye çalışmışlar ve devrimcilere karşı Azerbaycan burjuvazisini ve Çarlık yönetimini desteklemişlerdir: "Müsavatçılar halkı aldatmakta, savaşın soygunculuk karakterini gizlemekte, çarizme ve Rus burjuvazisine yardım ediyordu." (Hüseynov vd., 1960: 13).

Gence'de Nesip Bey Yusufbeyli tarafından kurulan ve 1917 yılında Müsavat Partisi ile birleşen Türk Âdemi Merkeziyet Partisi de ders kitaplarında "han ve beylerin kurduğu parti" olarak nitelendirilerek küçümsenmektedir: "Gence'de han ve beylerin kurdukları parti ile birleşen Müsavat, kitlelerin sömürge zulmüne karşı mücadelesinden Azerbaycan burjuvazisi ve mülk sahiplerinin çıkarları doğrultusunda yararlanmaya çalışıyor ve milliyetçiliği teşvik ediyordu. Buna karşılık Azerbaycan'daki emekçi kitleler gerçek özgürlük mücadelesi yürütüyordu." (Guliyev, Memmedov ve Rehimov, 1982: 75).

Sovyet döneminde yazılan tarih eserlerinde Müsavatçılar için yaygın olarak kullanılan "işbirlikçilik" suçlaması aynı şekilde ders kitaplarında da dile getirilmekte, Müsavatçılar her fırsatta Türkiye, Almanya ve İngiltere gibi devletlerin işbirlikçisi olmakla, dahası Türkiye ve Almanya'nın Transkafkasya'yı işgal etmelerine destek olmakla suçlanmaktadır. Nitekim 1918 yılı yazında Kafkasya'ya Türk-Alman askeri müdahalesi başlamış; bu süreçte Müsavatçıların da içinde bulunduğu "Transkafkaya karşı-devrimcileri" onlara ellerinden gelen yardımı yapmışlardır: "1 Mart 1918'de Transkafkasya Seymi Trabzon'da Sultan Türkiyesi ile görüşmelere başladı. Türk ordusu Transkafkasya karşı-devrimcilerinin nökerçiliğinden yararlanarak Kars ve Ardahan'ı işgal edip Transkafkasya'nın içlerine doğru ilerlemeye başladı." (Hüseynov vd., 1960: 157). Sonuçta 1918 yılı Mayıs ayında Türk ordusu Gence'ye girerek burada "karşı-devrimci Müsavat bey-han hükümetinin" kurulmasına önyak olmuştur (Guliyev ve Memmedov, 1964: 197; Guliyev, Memmedov ve Rehimov, 1982: 90).

Ders kitaplarında Bakü'de daha önce ilan edilmiş olan Sovyet yönetiminin 31 Temmuz 1918'de yıkılması "Bolşevik yönetiminin muvakkati sükutu" (Hüseynov vd., 1960: 164; Guliyev ve Memmedov, 1964: 200); Sovyet yönetiminin yıkılmasından bir süre sonra Türk

ordusunun Azerbaycan ordusuyla birlikte Bakü'ye girmesi ise "Bakü'nün işgali" olarak değerlendirilmektedir: "15 Eylülde Türk ordusu Bakü'yü işgal etti. Onların süngülerinin gücü ile Azerbaycan halkının gaddar düşmanı Müsavatçılar Azerbaycan'da hâkimiyeti ele geçirdiler. Müsavat Hükümeti Türk işgalcilerin elaltıları idi." (Guliyev ve Memmedov, 1964: 201; Guliyev, Memmedov ve Rehimov, 1982: 93).

Sovyet döneminde Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarında Müsavat Hükümeti'ne karşı olumsuz bir bakış açısı hâkim olup, bu hükümetin işbaşında olduğu dönem "müdahalecilerin ve karşı-devrimcilerin kanlı ağalığı devri" olarak adlandırılmaktadır. Zira bu dönemde daha önce Bakü Halk Komiserleri Sovyeti tarafından hayata geçirilen uygulamalara son verilmiş, devletleştirilen Hazar ticaret filosu ve bankalar kapitalistlere; el konulmuş topraklar ise eski sahiplerine iade edilmiştir. Bu dönemde Çarlık devrinin kurumları yeniden oluşturularak, o dönemin kanun ve kaideleri de tekrar yürürlüğe sokulmuştur. Ayrıca işçi sınıfının elde etmiş olduğu siyasi ve ekonomik bütün kazanımlar ortadan kaldırılmış, sendikalar ve diğer işçi örgütleri yasaklanmıştır. Ders kitaplarında Müsavat Hükümeti'nin Türk ordusuyla birlikte Azerbaycan işçi ve köylülerine zulüm yaptıkları ifade edilmektedir: "İşgalciler ve Müsavatçılar Azerbaycan'ın devrimci işçi ve köylülerini acımasız bir şekilde cezalandırıyorlardı. Türkler her tarafa darağaçları kurmuşlardı." (Guliyev ve Memmedov, 1964: 204; Guliyev, Memmedov ve Rehimov, 1982: 99). "Transkafkasya halklarının birçok iyi oğulları cellat Türklerin ve Müsavatçıların elleri ile öldürüldü." (Hüseynov vd., 1960: 168).

Ders kitaplarında hâkim tarihyazımına paralel bir şekilde Müsavat Hükümeti'nin siyasi iktidarını ancak dış destek ile sürdürebildiği, bu destek karşılığında ise Azerbaycan'ın servetlerini bu ülkelere sunduğu ifade edilmektedir: "Müsavatçılar işgalcilerle birçok anlaşmalar yaparak onlara çok miktarda pamuk, petrol, yün ve erzak vermeyi üstlendiler. Onlar Azerbaycan halkının milli çıkarlarını sağa sola satıyorlardı." (Guliyev ve Memmedov, 1964: 203). Müsavat Hükümeti, Türk ordusunun Azerbaycan'dan çekilmesinden sonra bu defa da İngilizler ile işbirliği yapmıştır: "Onlar Britanya emperyalizminin nökerlerine dönüştüler." (Guliyev, Memmedov ve Rehimov, 1982: 99). Bu dönemde İngilizler işgal ettikleri Azerbaycan'ın tüm zenginliklerini yağmalamışlardır:

İngiliz müdahalesi Azerbaycan'ın zengin servetlerini açgözlü eşkiyalar gibi talan ediyorlardı. Onların Bakü'den taşıyıp götürdükleri petrol ve başka servetlerin haddi hesabı yoktu. ... Ülkeyi varyoktan çıkarmakta halkı talan ve tahkir etmekte

Müsavatçılar İngiliz ağalarından geri kalmıyorlardı. Onlar Azerbaycan'ın şehir ve köylerinde akla hayale gelmeyen vahşilikler yaratıyor ve yağmıyorlardı. (Guliyev ve Memmedov 1964: 205).

Sonuçta İngilizler ve Müsavat Hükümeti Azerbaycan halkı için felakete dönüşmüş, işçiler günde 12-14 saat çalıştırılmış, toprakları ellerinden alınan köylüler de zor şartlarda yaşamaya başlamışlardı. 1919 yılı sonlarıyla 1920 yılı başlarında ülke ağır bir ekonomik ve siyasi bunalım içine girmiş; petrol sanayisi büyük bir felaketle karşı karşıya kalırken erzak kıtlığı da oldukça şiddetlenmiştir: “Emekçiler açlığın pençesinde boğuşuyordu.” (Guliyev, Memmedov ve Rehimov, 1982: 102). Hükümetin baskıyı artırarak her türlü grev, miting ve toplantıları yasaklaması çözüm olmamış ve gergin hava Sovyet ordularının Bakü'yü işgaline kadar sürmüştür. 27 Nisanı 28 Nisana bağlayan gece Bakü işgal edilerek Müsavat Hükümeti yıkılmış ve yerine Sovyet yönetimi ilan edilmiştir. Böylece bundan sonra Azerbaycan'da tüm yönetim Neriman Nerimanov liderliğindeki Azerbaycan Geçici Devrim Komitesi'nin eline geçmiştir (Hüseynov vd., 1960).

Azerbaycan toprakları üzerinde ebedi olarak Sovyetlerin galibiyet bayrağı dalgalandı... Sovyet hâkimiyetinin galibiyeti Azerbaycan halkının tarihi mukadderatında köklü dönüş oldu. Bu galibiyet Azerbaycan halkını ebedi olarak burjuva-mülkedar zulmünden ve harici emperyalistlerin esaretinden kurtardı. Onu kendi toprağının ve servetlerinin gerçek sahibi yaptı. Onu gerilik ve atalet yüklerinden kurtardı, kendi toprağının ve servetlerinin gerçek sahibi yaptı (Guliyev vd. 1982: 109-111).

Azerbaycan'da Sovyet idaresinin kurulmasından sonra Müsavatçıların Bolşeviklere karşı mücadelesi devam etmiş; Gence, Karabağ ve Zagatala gibi merkezlerde Sovyet karşıtı isyanlar çıkarmışlardı (Hüseynov vd., 1960: 182).

Ders kitaplarında kullanılan dil ve üslup, başlıklar ve Müsavatçılara karşı kullanılan nitelendirmeler hedef öğrenci kitesinin yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda pedagojik açıdan bir ders kitabında olmaması gerektiği kadar sorunlu ve militancadır. Ders kitaplarında kullanılan bazı başlıklar şöyledir: “İngiliz müdahalecilerinin ve Müsavat karşı-devriminin kanlı hükümranlılığı”, “Harici işgalciler ve onların ajanlarına karşı mücadele”. Ders kitaplarında Müsavatçılar ve Müsavat Hükümeti ile ilgili kullanılan olumsuz nitelendirmelerin bazıları ise şöyledir: “Müdahalecilerin ve Müsavatçıların vahşi azgınlıkları”, “Britanya emperyalizminin nökerleri”, “Müsavat eşkiya çeteleri”, “Türk işgalcilerin elaltısı

Müsavat”, “Türk müdahalecilerin Müsavat nökerleri”, “Müsavatçıların cinayetkar siyaseti”, “Müsavatçıların burjuva-milletçi hükümeti”, “Türk işgalcilerin Müsavatçı nökerleri”, “Harici emperyalistlerin ve Müsavatçı karşı-devrimcilerin ağalığı devri”

Sonuç

Azerbaycan tarihinin en önemli devirlerinden olmasına rağmen Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurulması ve uyguladığı iç ve dış siyaset SSCB'nin yıkılmasına kadar araştırılması yasak konular arasına alınarak görmezden gelinmiştir. Azerbaycanlı tarihçi Cemil Hesenov'un (1993) ifadesiyle Azerbaycan tarihinin bu dönemi adeta manevi repressiyaya tâbi tutulmuştur.

Sovyet tarihçiliğinde “Müsavat Partisi” ve “Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti” işçi ve emekçilerin Azerbaycan'da hâkimiyeti ele geçirmelerine engel olmaya çalışan “düşman öteki”ler olarak görülmektedir. Zira Azerbaycan'da 1917-1920 yılları arasındaki dönemde mücadele Müsavat Partisi ile Bolşevik Partisi arasında cereyan etmiştir. Bu mücadele sürecinde Azerbaycan'da 1918 Mayısında Müsavat Partisi öncülüğünde demokratik parlamenter bir ulus devlet olan Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti kurulmuşsa da bu devlet uzun ömürlü olamamış; Sovyet ordusu 27 Nisan 1917'de Bakü'yü işgal ederek meşru hukuki varlığa sahip olan bu devleti ortadan kaldırmıştır. Azerbaycan'da Azerbaycan milli hareketinin temsilcisi ve itici gücü olan Müsavat Partisi ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti ile Bolşevikler ve Azerbaycan Sovyet Cumhuriyeti Azerbaycan için mücadele eden iki farklı siyasi güç olmanın yanı sıra birbirine zıt iki karşıt sistemin ve ideolojinin de temsilcisi durumundaydılar. Dolayısıyla mücadelenin nihai kazananı olan Bolşevikler devlet ve toplum hayatının her alanında olduğu gibi “tarihçilik” alanı üzerinde de sıkı bir denetim kurmak suretiyle tarihi gerçeklikleri kendi ideolojisi ve politik çıkarları doğrultusunda aksettirmiştir. Müsavatın kötülenmesi bir yandan Müsavat'ı ve onların öncülüğünde kurulan Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ni itibarsızlaştırma yoluyla tarihsel önemini silikleştirme, önemsizleştirme ve sonuçta unutturma amacını taşırken; bir yandan da Sovyet döneminde Müsavatçılığa olan ilgi ve meyilleri önleyerek bu “düşman öteki” karşıtlığında kendi Bolşevik saflarını sıkılaştırma amaçlarına yönelik olarak uygulanmıştır. Esasen

başlangıçta Müsavatçılara karşı uygulanan itibarsızlaştırma, değersizleştirme, baskı ve fiziki cezalandırma yöntemleri bir süre sonra, Stalinist yönetim tarzının karakteristik bir özelliği halini alacak ve “karşı-devrimci”, “dış güçlerin ajanı” ve “halk düşmanı” suçlamaları hem “hızlı sanayileştirme” ve “zorunlu kolektifleştirme” gibi totaliter uygulamalara karşı yükselen itirazları önlemenin, hem de parti içi muhalefeti yok etmenin bir aracına dönüşecektir.

Sovyet tarihçiliğinde Azerbaycan’da 1917-1920 yıllarında cereyan eden olaylara genel olarak işçi ve köylülerin temsilcisi olan Bolşevikler ile yabancı emperyalist güçler arasındaki bir mücadele olarak yaklaşmış; böylece anılan dönemde Bolşevik Partisi bölgeyi Almanya, Türkiye, İngiltere, Fransa ve ABD gibi yabancı emperyalist güçlere karşı savunan Transkafkasya bölgesinin ve Azerbaycan’ın en büyük siyasi gücü olarak gösterilmiştir. Buna karşılık Müsavat Partisi söz konusu dönemde bölgedeki siyasi mücadelelerin önemsiz bir ayrıntısı durumuna düşürülmüş, dahası Müsavat Partisi’nin şahsında Azerbaycan milli hareketine karşı kazanılan askeri ve siyasi galibiyeti sürekli kılmak ve kazandıkları galibiyetin önemini daha da artırmak amacıyla bu partiyi gelecek kuşakların gözünde itibarsızlaştıracak bir tarih kurgulamışlardır. Bu yaklaşımda Müsavatçılar, Azerbaycan’ın çıkarlarını Türkiye, Almanya ve İngiltere gibi emperyalist devletlere sundukları, yabancı devletleri Azerbaycan’ı işgale davet ve teşvik ettikleri ve anılan bu devletlere ajanlık, hizmetkârlık ve maşalık yaptıkları gerekçeleriyle Sovyet döneminin en yaygın ve klişe suçlamalarından olan “karşıdevrimcilik” ve “halk düşmanlığı” ile suçlanmaktadırlar. Müsavatçılar ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti hem dış emperyalistlerin maşası ve işbirlikçisi hem de içerideki burjuva-mülkedar sınıfların temsilcisi olarak sunularak Sovyet ideolojisinin iki büyük ve temel düşmanı olan “emperyalizm” ve “kapitalizm” ile özdeşleştirilmek suretiyle hedef tahtasına oturulmaktadır. Sonuçta, Müsavatın Azerbaycan tarihinde oynadığı büyük ve önemli rol gözlerden kaçırılmak suretiyle bir ölçüde bu üç yıllık dönemin tarihinin susturulmasına ve unutturulmasına çalışılmaktadır.

Sovyet resmi tarihçiliğinde Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti’nin uluslararası hukukun öznesi bir bağımsız devlet olduğu gerçeği inkâr edilmekte ve görmezden gelinmektedir. Tarih kitaplarında bu devleti ve yönetimde buldukları dönemi tanımlamak için küçümseyici ifadeler kullanılarak olumsuz bir algı yaratılmaya çalışılmaktadır. Bu devletle ilgili kullanılan nitelendirmelerden bazıları şöyledir: “Müsavatçıların burjuva-milliyetçi hükümeti”, “dış emperyalistlerin ve Müsavatçı karşı-devrimcilerin ağalığı devri”, “İngiliz

müdahalecilerin ve Müsavat karşı-devriminin kanlı ağalığı” ve “dış işgalciler ve onların ajanlarına karşı mücadele”. Bu eserlerde Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti’nin uyguladığı milli politikalar da “karşı devrimcilik”, “irtica” ve “Osmanlılaştırma siyaseti” şeklinde çarpıtılarak değersizleştirilmeye çalışılmaktadır.

Sovyet döneminde Azerbaycan’da okutulan tarih ders kitaplarında da Müsavatçılara ve Azerbaycan Demokratik Cumhuriyetine karşı genel olarak dönemin konuyla ilgili araştırma eserlerine, dolayısıyla resmi bakış açısına paralel bir yaklaşım söz konusudur. Ders kitaplarında bu konularla ilgili bölümlerde hitabettiği öğrenci grubunun özellikleri göz önüne alındığında pedagojik açıdan uygun olmayan, kaba ve militanca bir dil ve üslubun kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Abışov, V. (2015). *Azerbaycan Sovyet Sosyalist Respublikası kurulmasının tarixşünaslığı*. Bakü: Azerbaycan Milli Elmler Akademiyası A. A. Bakıxanov Adına Tarix Enstitüsü.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sovyet ideolojisi ışığında Azerbaycan’da resmi tarih tezi. *Yeni Türkiye*, 4 (46), s. 391-412.
- Ağayev, E. (2006). *Sovyet ideoloji çerçevesinde Türk Cumhuriyetlerinin tarih yazımı ve tarih eğitimi: Azerbaycan örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Aliyeva Kengerli, A. (2008). *Azerbaycan’da romantik Türkçülük*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Altaylı, S. (1994). *Azerbaycan Türkçesi sözlüğü*. (2 Cilt), İstanbul: MEB.
- Asker, A. (2015). Azerbaycan’da ulus inşasının onay aşaması (1918-1920) ve önemi üzerine bazı tespitler. *Yeni Türkiye*, 75, s. 536-546.
- Balayev, A. (1991). 1917-1920 yıllarında Azerbaycan milli harekâtında muhtelif siyasi partilerin rolü. V. Guliyev içinde, *Azerbaycan Demokratik Respublikası, Tarih, İctimai-Siyasi ve Edebi Medeni Hayat*. Bakü: Azerbaycan Devlet Neşriyat-Poligrafya Birliğı, s. 29-34.
- Bünyadov, Z. (1993). *Kırmızı terör*. Bakü: Azerbaycan Devlet.

- Eliyev, M. (1991). Mehmet Emin Resulzade. V. Guliyev içinde, *Azerbaycan Demokratik Respublikası, Tarih, İçtimai-Siyasi ve Edebi Medeni Hayat*. Bakü: Azerbaycan Devlet Neşriyat-Poligrafya Birliği, s. 151-160.
- Gandilov, S. (ed.) (2000). *Azerbaycan tarixi*, Bakü: Çaşioğlu.
- Guliyev, E. N. ve Memmedov, E. İ. (1964). *Azerbaycan tarihi, 7-8. sınıflar için*. Bakü: Azerbaycan Devlet Tedris-Pedagoji Edebiyatı.
- Guliyev, E., Memmedov, E. ve Rehimov, K. (1982). *Azerbaycan tarihi 9-10. sınıflar için derslik*. Bakü: Maarif.
- Hacisalihoğlu, F. (2012). *Azerbaycan'da tarihçilik* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hesenov, C. (1993). *Azerbaycan beynelhalk münasebetler sisteminde (1918-1920)*. Bakü: Azerbaycan Devlet.
- Hüseynov, İ. A., Sumbatzade, A. S., Guliyev E. N. Ve Tokarjevski, Y. A. (1960). *Azerbaycan tarihi, orta mektep için ders vesaiti*. Bakü: Azerbaycan Devlet Tedris-Pedagoji Edebiyatı.
- Hüseynov, İ. A., Dadaşzade, M. A., Sumbatzade, E. S., İbrahimov, Z. İ., Guliyev, E. İ. ve Tokarjevski, Y. A. (Red.) (1973). *Azerbaycan tarihi*, 3. Cilt, (3. ciltte). Azerbaycan SSC İlimler Akademisi Tarih Enstitüsü, Bakü: Elm.
- Iggers, G. G. (2000). *Bilimsel nesnellikten postmodernizme yirminci yüzyılda tarih yazımı*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- İsgenderli, A. (2012). *Azerbaycan hakikatlaeri 1917-1920*. Bakü: Elm ve Tehsil.
- İskenderov, A. S. (2006). *Azerbaycan'da Türk-Müslüman soykırımı probleminin tarihşünaslığı (1918-1920)*, Bakü: Adiloğlu.
- İskenderov, T. (1987). Azerbaycan SSC umumtahsil mektepleri için tarih dersliklerinin yaratılması lenin milli siyasetinin tantanasıdır. *Mektep Islahatı ve Tarihin Tedrisi Metodikasının Aktüel Problemleri*. Bakü: V. İ. Lenin Adına Kırmızı Emek Bayrağı Ordenli Azerbaycan Devlet Pedagoji Enstitüsü.
- Kara, A. (2016). Ermukhan Bekmakhanov ve Sovyet döneminde Kazak tarihi araştırmalarında ideolojik baskı ve kısıtlamalar. A. Kara ve Z. Yaman içinde, *Sovyet Tarih Yazımı Kazakistan Tarihinin Meseleleri*. İstanbul: Türk Dünyası Belediyeler Birliği.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. baskı). Ankara: Nobel.

- Maharramova Cengiz, N. ve Şimşek, A. (2017). Rusya tarih ders kitaplarında Türk-Osmanlı imgesi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi (CTAD)*, 26, s. 37-66.
- Memmedbeyli, Ş. C. (1960). *Azerbaycan tarihi tedrisinin bazı meseleleri*. Bakü: Azerbaycan SSC Maarif Nazırlığı Azerbaycan Müellimlerini Tekmilleştirme Enstitüsü.
- Mehmetzade, M. B. (1991). *Milli Azerbaycan hareketi*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği.
- Resulzade, M. A. (1966). Müsavat Partisinin kuruluşu. *Azerbaycan*, 15 (167), s. 12-18.
- Resulzade, M. E. (1990). *Azerbaycan Cumhuriyeti (keyfiyet-i teşekkülü ve şimdiki vaziyeti)*, İstanbul: İrfan.
- Resulzade, M. E. (1996). *Azerbaycan problemi*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği.
- Sadıkov R. (2015). Birinci Dünya Savaşı ve Rusya'nın dağılma sürecinin kanlı halkası: Bakü Sovyeti Hükümeti ve Mart Soykırımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Uluslararası Avrasya Strateji Dergisi*, 4 (1), s. 34-62.
- Turan, R. (2015). *Azerbaycan'da ilk ve ortaöğretimde tarih öğretimi ve ders kitapları*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Turan, R. (2016). Türkiye'de bir Azerbaycanşinaslık Ocağı: Azerbaycan Kültür Derneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (3), s. 1182-1203.
- Turan, R. (2018). Kuzey Azerbaycan'da modern ulusal kimliğin gelişim sürecine genel bir bakış, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 61, s. 429-451.
- Yagublu, N. (2015). *Mehmet Emin Resulzade ansiklopedisi*. Ankara: Azerbaycan Kültür Derneği.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



SOSYAL BİLGİLER DERSİ 5. SINIF “İLKÇAĞ UYGARLIKLARI” KONULARININ
ÖĞRETİMİNDE HİKÂYE DESTEKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ¹

The EFFECTIVENESS of STORY-BASED TEACHING METHOD in TEACHING of
“ANCIENT CIVILIZATIONS” in 5TH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE

Fadime SEÇGİN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: fadime.secgin@gop.edu.tr

orcid.org/0000-0001-6461-8764

Mustafa DOĞAN

Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: ahdaram@gmail.com

orcid.org/0000-0002-9591-9735

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Research & Theoretical |
| Received | 26.03.2019 |
| Accepted | 16.05.2019 |
| DOI | 10.17497/tuhed.544746 |
| Corresponding Author | Fadime SEÇGİN |
| Cite | Seçgin, F. ve Doğan, M. (2019). Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf “ilkçağ uygarlıkları” konularının öğretiminde hikâye destekli öğretim yönteminin etkililiği. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 290-316. doi: 10.17497/tuhed.544746 |

¹Bu çalışma ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

Öz: Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersi 5. sınıf ‘ilkçağ uygarlıkları’ konularının öğretiminde hikâye destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve farkındalık düzeylerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma modellerinden deneysel desende gerçekleştirilmiş; hikâye destekli öğretimin uygulandığı deney grubu ile hikâye destekli öğretimin uygulanmadığı kontrol grubunun başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla “öntest-sontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçları desteklemek için ise nitel araştırma modellerinden olgubilimden yararlanılmış ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya Battalgazi ilçesindeki bir okulda yer alan 5/B ve 5/C sınıflarında her birinde 33’er öğrencinin yer aldığı 66 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak nicel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan ilkçağ uygarlıklarına ait başarı testi ve nitel verilerin toplanması sürecinde de her bir uygarlığa ait çalışma yapraklarından ve öğrenci mülakatlarından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde 5. Sınıf öğretim programında yer alan “Kültür ve Miras” ünitesi konularından olan “İlkçağ Uygarlıkları”yla ilgili sekiz adet hikâye tasarlanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre hikâye destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu başarı ortalamasının, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun başarı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte elde edilen nitel bulgular, öğrencilerin ilkçağ uygarlıkları ile ilgili farkındalık kazanabildiklerini; farklı kültürden insanlar arasındaki farkları kavrayarak empati kurabildiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, Sosyal Bilgiler, İlkçağ Uygarlıkları

Abstract: The purpose of this study is to reveal the effect of story-based teaching on students' academic achievement and awareness levels in teaching the subjects of “Ancient Civilizations” in 5th grade social studies course. The study was carried out in experimental design from quantitative research models. “the pretest-posttest experimental-control group which is a quasi-experimental” was used in order to reveal the difference between the success of the experimental group in which the story-based teaching method is applied and the control group in which the story-based teaching method is not applied. In order to support the results, phenomenology, one of the qualitative research models, was used and students' opinions were considered in the study. The study group consists of 66 students in 5/B (33 students) and 5/C (33 students) classes in a school in Battal Gazi district of Malatya. As data collection tools, achievement test of ancient civilizations prepared by researchers is used in the collection of quantitative data while the worksheets and student interviews of each civilization is used in the process of collecting qualitative data. In the application process, eight stories about “Ancient Civilizations” which is one of the topics of “Culture and Heritage” unit in the curriculum of the 5th grade are designed. According to the results, it was observed that the mean success of the experimental group in which the story-based teaching method is applied is higher than the control group in which the traditional teaching methods are applied. However, the qualitative findings show that students can gain awareness about the ancient civilizations and they can show empathy by understanding the differences between people of different cultures

Keywords: Story, Social Studies, Ancient Civilizations

Extended Summary

Purpose

The purpose of this study is to reveal the effect of story-based teaching on students' academic achievement and awareness levels in teaching the subjects of 'Ancient Civilizations' in 5th grade social studies course. For this purpose, it was remarked that the stories were designed within the scope of the study, they were suitable to historical reality, the factors (elements) such as names, places, spaces, cities, rivers, mountains, gods, things, and person names were used the names of those periods for and reflect the emotions, thoughts and movements of the period was reflected as much as possible.

In this context, the following sub-problems were sought:

- Do the achievement scores of the experimental group in which The story is used as teaching materials and the control group in which The test-book is used as teaching materials differentiate according to groups (experimental- control), measurements (pretest -posttest) and their common effect?
- What are the changes in the awareness level about civilizations in the minds of students as a result of the story-based practices?

Method

The study was carried out in experimental design from quantitative research models. "the pretest-posttest experimental-control group which is a quasi-experimental" was used in order to reveal the difference between the success of the experimental group in which the story-based teaching method is applied and the control group in which the story-based teaching method is not applied. In order to support the results, phenomenology, one of the qualitative research models, was used and students' opinions were considered in the study.

The study group consisted of 66 students in 5/B (33 students) and 5/C (33 students) classes in a school in Battal Gazi district of Malatya. As data collection tools, achievement test of ancient civilizations prepared by researchers is used in the collection of quantitative data while the worksheets and student interviews of each civilization is used in the process of collecting qualitative data. In the application process, eight stories about "Ancient

Civilizations" which is one of the topics of "Culture and Heritage" unit in the curriculum of the 5th grade were designed. They are the stories of "the Sumerian Sun" related to Sumerian civilization, "Assyrian Traders" in the Assyrian Civilization, "Hanging Gardens of Babylon" with regard to the Babylonian Civilization, "Hittite country" regarding Hittite Civilization, 'Phrygian King Gordio's on Phrygian Civilization, "Gold Country Lydia" regarding Lydia civilisation, Ionian Cities related to Ionian Civilization and "Urartu with High Mountains" for Urartian civilization in the textbook.

In the control group 5/B class, the subjects of Ancient Civilizations were thought through the textbook in accordance with the 5th grade social studies program. For each story read in the experimental group, story texts were distributed to each of the students, general information were given about the relevant civilization and the relationship between story and civilization were explained. By asking to the students' thoughts about the stories, the worksheets were distributed to learn their thoughts and awareness about the story at the end of the course. Each of these work sheets includes 4 questions.

As a result of the application process, the "Ancient Civilizations Achievement Test", which consists of the same questions to the experimental and control groups, was conducted as a post-test. The results were evaluated statistically and certain recommendations were made according to the results.

Results and Discussion

The results of the study revealed that the story-based teaching method increased the student success. That the post-test achievement score of the experimental group was higher than the post-test achievement score of the control group showed that story-based teaching had a positive effect on students' academic achievement. These results were similar to the results of some studies on the efficiency of teaching methods using literary products Akengin and Tuncel, 2003; Demir, 2011; Keskin, 2008; Sidekli, Tangülü and Yangın, 2013; Şimşek, 2000; Şimşek, 2004).

During the applications, it was observed that the historical information expressed in literary language was followed with interest by the students, and they followed the characters in the stories with interest and great curiosity. It was observed that students who had difficulty in grasping information such as war, peace, agreement followed the fictional narrative in the

stories with a greater interest and concern. These results showed similarities with the studies conducted by Ata, 2014; Akkuş, 2007; Demir and Akengin, 2012; Dilek and SoğucaklıYapıcı, 2005; Kaymakçı, 2013; Oruç, 2009; Öztürk and Otluoğlu, 2002; Öztürk İ. H, 2011; Öztürk, Keskin and Otluoğlu, 2014; Şimşek, 2014 in the literature.

Conclusion

As a result; it was concluded that group students in the experimental group where the story-based teaching method was applied have a better understanding of the gains; they could express the characteristics of the civilizations described in the stories better.

According to the results of this study, it was observed that the story-based teaching method increased the student success. When the discussions in the classroom and outcomes at the end of process were evaluated, it was found that permanent and meaningful designs of civilizations developed in students' minds and the historical information was followed with interest by students during the study process.

Based on the results of the research, the following recommendations can be made:

- In the teaching of social studies course, different stories can be used in accordance with the content of other units.
- In order to ensure the active participation of the students in the lesson, the students may be asked to write the stories appropriate to the content of the units by using their own creativity.

Giriş

Sosyal bilgilerin soyut ve birbirinden kopuk konulardan oluştuğu, öğrencilerin bu konular arasında bağlantı kurmakta zorlandığı ve sonuç olarak ezbere dayalı bir anlayışın öğrenciye dayatıldığı şeklinde yorumlanabilecek bir dizi eleştirinin sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde farklı yaklaşımlar arayışına girilmiştir. Sosyal bilgiler reformcuları çeşitli öğretim stratejileriyle zenginleştirilmiş edebiyat temelli öğretim anlayışıyla tarih, coğrafya ve diğer sosyal bilimlerin içerik temeline oturtulmuş, daha sevimli bir sosyal bilgilerin oluşturulmaya

başlanacağını ileri sürmüşlerdir (McGown ve Guzetti, 2004). Özellikle sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde, öğretmen merkezli yaklaşımdan ziyade öğrenci merkezli yöntem ve etkinliklerin kullanılmasının daha doğru olacağı vurgulanmaktadır (Köstüklü, 2006, s. 35). Bu anlamda sosyal bilgiler programında yer alan kazanımların öğrencilere aktarılabilmesi için, çocukların okurken ya da dinlerken keyif alabilecekleri edebiyat ürünlerinin kullanılabilmesi söylenebilir. Edebi ürünler kurgu ve gerçeği birleştiren yapısı gereği okuyanlardan merak, ilgi, heyecan, korku, endişe, hüznün gibi pek çok insani duygunun oluşmasına imkan sağlayabilirken, insan yaşamına ait durumları düşsel bir anlatı olarak sunabilmektedir. Bu yönüyle edebi ürünlerin sahip olduğu kurgusal anlatı özelliğinin, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların kalıcı ve etkili bir şekilde öğrencilere aktarılmasına imkan sağlayacağı düşünülebilir (Şimşek, 2009, s. 391). Çünkü yazılı ve sözlü edebiyat, sosyal bilgiler derslerine zengin bir materyal olanağı sunmaktadır (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014, s. 41). 2018 yılında yayınlanan revize edilmiş Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da, "Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak sosyal bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. "Öğrenciler, konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir" (MEB, 2018, s. 9) şeklinde ders içeriğinin öğrenilebilmesi ve öğrenciler üzerinde kalıcı öğrenme değişikliği sağlayabilmesi için kullanılacak alternatif yöntemlerden olan edebi türlere atıfta bulunulmuştur.

Alan yazında da yer alan birçok çalışma, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde edebi ürünlerin kullanılmasının öğrenci üzerinde olumlu etkisini ortaya koymuştur. Örneğin, Jordan (1992), edebiyat temelli öğretimin tarih öğretimi üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı araştırmada, edebiyat temelli öğretimin tarih derslerinde kullanımının öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesini sağladığını gözlemlemiştir. Savage ve Svage (1993), hikayelerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasıyla, öğrencilerin farklı kültürden insanlar arasındaki farkları kavrayarak empati kurmalarının mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Şimşek (2000), sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikaye anlatım yöntemi ve düz anlatım yönteminin öğrenci erişilerine etkisini araştırdığı çalışmada, hikaye anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Ata (2001), “Çanakale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz?” adlı makalesinde sosyal bilgiler öğretiminde şiirlerin kullanılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada şiirlerin derste etkili kullanılmasının sadece Türkçe dersine bırakılmamasını vurgulamış; sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin de derslerinde öğrencilerin düzeyine uygun yazılmış şiirleri kullanması üzerinde durmuştur. Tarih dersi kapsamında savaş meydanını gezerken bir yöntem ya da etkinlik kapsamında şiirleri okuma ya da okutmanın tarih dersi öğretimi ve öğrenimi açısından etkili yöntemlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Çençen ve Berk (2014), Ortaöğretim TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde şiir kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalıştıkları çalışmada, Tarih ve TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretiminde duyuşsal alan kazanımlarına uygun olarak lirik ve epik şiirlerin öğretim materyali olarak kullanılabilir olduğunu; bu şiirlerin acı, özlem, yiğitlik, savaş temaları gibi konuları işlediğinden doğrudan TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin duyuşsal olan kazanımları ile örtüştüğünü vurgulamıştır.

Akkuş (2007), “Tarih Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi” konulu doktora tezinde, tarih derslerinde edebi ürün kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmış; edebi ürünlerle desteklenen öğretim uygulamaları sonucunda elde edilen öğrenci başarısının, merkezinde öğretmenin ve düz anlatım yönteminin yer aldığı geleneksel yaklaşımla elde edilen öğrenci başarısından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Demir (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Tasarlanmış Hikâyelerin Etkililiği” konulu doktora tezinde sosyal bilgiler öğretim programıyla bağlantılı olarak tasarlanan hikâyelerin, öğrencilerin tarihi olaylara ilgi ve merakını artırdığı; kronolojik zaman ve mekân algısı kazanarak günümüz olayları ile tarihsel olaylara çoklu bakış açısıyla geniş perspektiften bakabilmeleri ve olaylar hakkında değerlendirme yapabilme becerilerinin kazandırılması sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akdağ (2016), hikâye(lerin)nin eğitim-öğretim faaliyetlerinin içerisinde yer almasıyla beraber, küçük yaşlardan itibaren hikâyeler ile karşılaşan ve bu hikâyelerin verdiği mesajlarla büyüyen çocuğun ya da en genel manada bireyin içinde yaşadığı toplumda iletişiminin kuvvetleneceğive bu sayede sosyalleşeceğini vurgulamaktadır. Dolmaz (2017), sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında, farklı kurgu biçimlerine sahip tarihsel romanların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini farklı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Yasa ve Pamuk (2017), Türk denizcilik tarihinin öğretiminde tarihsel romanların

kullanımının tarihsel düşünme becerisine etkisini inceledikleri araştırmada öğrencilerin çalışma sırasında yapmış oldukları etkinlikler aracılığıyla tarihsel kavrama ile tarihsel analiz ve yorum becerilerini geliştirdiklerini gözlemlemiştir.

Yazılı Edebiyat Ürünlerinden Hikâyelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Öğretim Materyali Olarak Kullanılması ve Faydaları

Sosyal bilgiler dersinde yararlanılabilecek edebi ürünlerden biri de kısa hikâyelerdir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s. 101). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda var olan kazanımlarla bağlantılı hikâyeler öğrencilerin derse yönelik tutum ve ilgilerini değiştirebilir (Otluoğlu, 2001, s. 73; Gilding, 1997, s. 26; Jordon, 1992, s. 20). McEwan ve Egan, (1995, s. 202) amaca hizmet eden hikâyelerin, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeleri üzerinde de etkili olduğunu vurgular. Hikâyelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması aynı zamanda öğrencilerin, kültürel farklılıkları anlamalarına yardım eder; öğrencilere hikâyede yer alan karakterler kadar, yerler hakkında da düş gücü sunar ve 'sonra' ve 'şimdi' kavramları kadar, 'değişim' ve 'süreklilik' kavramlarını da geliştirir (Savage ve Savage, 1993, s.36). Özellikle tarihi hikâyeler, geçmiş toplumların serüvenlerini, hatıralarını anılarını ve başarılarından geçen önemli olsun veya olmasın pek çok olayı konu alan anlatılardır. İnsanlık tarihi boyunca geçmiş dönem hikâyelerinin sürekli olarak rağbet görmesinin en önemli nedenini, insanın kendi serüvenini, kendini anlama fırsat ve imkânlarını bu hikâyelerde bulabilmesi olarak ifade etmek mümkündür (Köksal, 2007). Hikâyelerin tarihi bilgilerin öğretiminde kullanılması, anlatılan döneme ait düşünce tarzının ve bakış açılarının yansıtılabilmesine, öğrencilerin kahramanlarla empati kurmasına imkân sağlayabilir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ve İlkçağ Uygarlıkları

Tarih öğretimi, tarih yazımından hareketle, tarihsel sürecin daha kolay anlaşılabilmesi için onu zamansal bölümlere (çağlara) ayırmıştır (Şimşek, 2011, s. 921). Yazının icadı ile başlayan dönem olarak öne çıkan 'İlkçağ Uygarlıkları' konuları, tarih ve sosyal bilgiler derslerinde önemli bir yere sahiptir. 'Eskiçağ Tarihi' veya 'İlkçağ Uygarlıkları' tarihi olarak ifade edilecek öğrenme alanıyla, yazının icadı ile başlayan tarih çağlarının kronolojik bir bütünsellik içerisinde öğrenilebilmesi hedeflenmektedir. Tarih bilincinin oluşabilmesi, tarih konularının bir bütünlük içerisinde ele alınması ile mümkün olabilir. Burada öğrencilerin geçmiş toplumların yaşam pratiğini öğrenmeleri günümüz dünyasını öğrenmeleri açısından ciddi katkılar

sunacaktır (Yılmaz, 2011, s. 2149). Bu bağlamda ‘Eskiçağ Tarihi’ ve ‘İlkçağ Uygarlıkları’ tarihinin bütüncül bir tarih algısının oluşumunda önemli bir başlangıç basamağı olduğu görülmektedir (Öztaşkın ve Üngör, 2013, s. 2,3). İlkçağ uygarlıklarına ait bilgilerin metinsel anlatı olarak sunulması, öğrencilerin tarihi bilgileri soyut bir yaşantı olarak değerlendirip yeteri kadar öğrenememelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle özellikle sosyal bilgiler ve tarih dersleriyle alakalı kitaplarda yer alan konuların öğrenciler açısından daha eğlenceli hale getirilebilmesi için hikâye, tarihi romanlar, şiir,...vb gibi edebi ürünlerden yararlanılabilir (Taşkın, 2016, s. 71).

İlkçağ Uygarlıkları 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Kültür ve Miras” ünitesi içerisinde yer almaktadır. Ders kitabında uygarlıklar kendi isimleri ifade edilen başlıklar halinde sıralanmış olup, kısa bir paragraf halinde açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Genel olarak konuların soyut ve metne bağlı olması nedeniyle ilkçağ uygarlıkları konularının öğretiminde ezbere dayalı öğrenmelerin öne çıkabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında 5. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan “Kültür ve Miras” ünitesinin “Uygarlıkları Öğreniyorum” öğrenme alanıyla ilgili hedef kazanımları: “Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder” (MEB, 2018, s. 15), olarak ifade edilmiştir. ‘Uygarlıkları Öğreniyorum’ öğrenme alanı kapsamında yer alan başlıca İlkçağ Uygarlıkları Anadolu Uygarlıkları ve Mezopotamya Uygarlıkları olmak üzere iki başlık halinde ele alınmıştır. Anadolu Uygarlıkları, Hititler, Frigler, Lidyalılar, Urartular, İyonlar ve Mezopotamya Uygarlıkları ise Sümerler, Asurlar ve Babiller şeklinde yer almaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarından ilkçağ uygarlıklarına ait özelliklerin; kurulduğu yer, başkent, ekonomi, önemli liderler ve dönemin önemli eserleri gibi birkaç temel bilgi ile ifade edildiği görülmektedir. Bu durum bilginin ezberlenmesine ve bu nedenle kısa sürede unutulmasına neden olabilir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde, tarih konularının kalıcı ve etkili bir şekilde hikâyeler gibi alternatif yöntemlerle verilmesinin etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlaması beklenebilir. Özellikle ilkçağ uygarlıkları ile ilgili tasarlanan hikâyelerin, dönemin yaşam tarzını, sosyal ilişkilerini, ekonomik ve ticari faaliyetlerini, siyasi ve askeri süreçlerini kalıcı ve etkili bir şekilde sunabileceği ve öğrenmelerin daha kalıcı olabileceği düşünülmektedir. İfade edilen gerekçelerle gerçekleştirilmiş olunan bu araştırmada ise 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki ‘Kültür ve Miras Ünitesi’nde yer alan “Uygarlıkları Öğreniyorum” konusu içerisinde “İlkçağ Uygarlıkları” ile ilgili kazanımların hikâyeler yoluyla kazandırılması amaçlanmış olup, bu

doğrultuda tasarlanan hikâyelerin öğrenci başarısına etki düzeyi ve öğrencilerin ilkçağ uygarlıklarına ilişkin farkındalık durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında tasarlanan hikâyelerin anakronik bir açmaza düşmemesi için tarihsel gerçekliğe uygun olmasına, yer, mekân, şehir, ırmak, dağ, tanrı, eşya ve kişi isimleri gibi durumlar için o döneme ait isimlerin kullanılmasına, döneme ait duygu, düşünce ve hareket şeklini olabildiğince yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte bilinmeyen kelimeler, yer isimleri ve gerekli açıklamalar sıklıkla yapılmıştır.

Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Hikâyelerin öğretim materyali olarak kullanıldığı deney ve ders kitabının öğretim materyali olarak kullanıldığı kontrol gruplarının başarı puanları gruplara (deney – kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşmakta mıdır?
- Hikâye destekli uygulamalar sonucunda öğrencilerin zihinlerinde uygarlıklara ilişkin farkındalık düzeylerindeki değişiklikler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden hikâye destekli öğretimin uygulandığı deney grubu ile hikâye destekli öğretimin uygulanmadığı kontrol grubunun başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla “öntest-sontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçları desteklemek için ise nitel araştırma modellerinden olgubilimden (fenomenoloji) yararlanılmış ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Deneysel desenler, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma desenleridir (Karasar, 2002). Yarı deneysel desen de deneysel desenle aynı amacı taşımaktadır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil ölçümlerle seçilmesidir (Karasar, 2002). Olgubilim deseni ise “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Uygulama için deney ve kontrol grupları seçilirken sınıfların mevcudu, hazır bulunuşluk düzeyleri, sosyal bilgiler dersi için genel akademik başarıları dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denliğini belirlemek için her iki gruba da öntest verilmiştir.

Aşağıda Tablo 1’de öntest-sontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen sembolize edilmiştir.

Tablo 1

Öntest-Sontest Deney- Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

| Gruplar | Öntest | İşlem | Sontest |
|-----------------------------|--------------|---------------------------------|--------------|
| Deney (5/C Sınıfı) | Başarı Testi | Hikâye Destekli Yapılan Öğretim | Başarı Testi |
| Kontrol (5/B Sınıfı) | Başarı Testi | Ders Kitabı ile Yapılan Öğretim | Başarı Testi |

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde sınıf mevcudu ve başarı düzeyi gibi durumlara dikkat edilerek birbirine yakın iki sınıf seçilmiştir. Bu sınıflardan tesadüfi 5/C sınıfı (N:33) deney grubu olarak belirlenirken; 5/B sınıfı (N:33) kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Öncelikle grupların denk olup olmadığını belirlemek üzere gruplara İlkçağ Uygarlıkları Akademik Başarı Testi uygulanmış ve öntest puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığı İlişkiz Örneklem t- Testi ile test edilip karşılaştırılmıştır.

Çalışma gruplarının öntest sonuçları için yapılan İlişkiz Örneklem t- Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öntest İlişkiz Örneklem t- Testi Sonuçları

| İşlem | Grup | N | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|----------------------------|---------|----|-----------|-------|----|-------|-----|
| Öntest Başarı Puanı | Deney | 33 | 32,84 | 14,16 | 64 | -,978 | ,33 |
| | Kontrol | 33 | 36,00 | 11,91 | | | |

p>0,05

Tablo 2 incelendiğinde test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun öntest ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, [t(64)=-,978, p>,05]. Bu bulgu, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ilkçağ uygarlıkları konusuna ait kazanımlar açısından akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir.

Ardından uygulamalar için gerekli izinler alınarak ders içi etkinlikler planlanmış ve uygulamalar yapılmıştır. Sınıf mevcudunun yeterli olması nedeniyle odak öğrenciler yerine sınıfta yer alan öğrencilerin tamamı ile çalışılmıştır. Nitel verilerin toplanması için kullanılan öğrenci çalışma kâğıtlarında ve öğrenci mülakatlarında araştırmaya katılan öğrencilerin her biri ‘katılımcı’ olarak adlandırılmış ve ‘K’ harfi ile gösterilmiştir. Her öğrenci için sıra numarası verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama araçları açıklanmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi, bir konunun veya ünitenin öğrenilmesiyle kazanılan yeterliliklerin ortaya çıkarılması amacıyla hazırlanan bir sınav aracıdır (Turgut, 1992, s. 4). Bu araştırmada 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nda yer alan İlkçağ Uygarlıkları ile ilgili olarak tasarlanan hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini ölçmek hedeflenmektedir. Bu amaçla öğrenci başarısını ölçebilmek amacıyla başarı testi geliştirilmiş olup, testin geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna uygulanan test uygulamadan sonra tekrar deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler, uygulama öncesinde uygulanan öntest ve uygulama sonrasında aynı testin sontest olarak tekrar uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Öntest ve sontest sonuçları arasındaki veriler t testi ile gösterilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Başarı Testinin Geliştirilme Aşamaları

5. Sınıf Sosyal bilgiler “Kültür ve Miras” ünitesinde yer alan “İlkçağ Uygarlıkları” konularının analizi yapılmıştır. İlkçağ Uygarlıkları olarak 5. Sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan Sümer, Asur, Babil, Hitit, Frig, Lidya, Urartu ve İyon uygarlıkları ilgili hedef ve kazanımları ölçecek toplam 35 sorudan oluşan başarı testi hazırlanmıştır. Bu testlerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için farklı bir okulda daha önce “İlkçağ Uygarlıkları” konularının işlendiği

ve bu konulara ait kazanımları elde ettiği varsayılan toplam 100, 5. sınıf öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol gruplarında ise daha önce bu konu işlenmemiştir.

Her maddenin Güçlük derecesi (Pj), Standart Sapması (Sj), Ayırıcılık Derecesi (rjx), alt-üst %27'lik gruplar için bağımsız gruplar t testi değerleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık gücü (rjx) 0.20'nin altında kalan sorular testten çıkarılmıştır. Elde edilen verilere yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra geçerliği ve güvenilirliği düşük, dil ve anlatım bakımından yeterli görülmeyen 10 soru elenmiş ve çoktan seçmeli (3 çeldirici 1 cevap) 25 soru kalmıştır.

Ön test ve son test olarak öğrencilere verilen başarı testindeki her bir soru 4 puan belirlenmiş olup test 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğrencilere uygulanan başarı testinde sonuçların 0 ila 100 arasında değişmesi beklenmektedir.

Tablo 3.

Test Analiz Tablosu

| Test Analiz Verileri | |
|----------------------|--------|
| Madde Güçlüğü | 0,725 |
| Ayirt Edicilik | 0,317 |
| KR20 (Alpha) | 0,771 |
| KR21 | 0,742 |
| Standart Sapma | 4,158 |
| Varyans | 17,293 |

Sınavın güvenilirlik katsayısı 0 ile ± 1 arasında bir değer almaktadır. Sıfıra yaklaştıkça güvenilirliğinin düşük olduğu, 1'e yaklaştıkça yüksek olduğu beklenmektedir. Hazırlanan testin güvenilirliği 0,771 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, uygulama için yeterligörülmektedir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin toplanması aşamasında öğrencilerin okudukları hikâyelere dair düşüncelerini, hikâyede yer alan karakterler, zaman dilimi ve mekânla kendi yaşamları arasında özdeşim kurabilme becerilerini ortaya koyabilecek açık uçlu soruların yer aldığı öğrenci çalışma kâğıtlarından yararlanılmıştır. Bu çalışma kâğıtlarında örneğin Sümer Güneşi adlı hikaye için “Bir tarihçi olsaydınız Sümerlerin dünya tarihi açısından önemini nasıl ifade ederdingiz?, hikâyenin çocuk kahramanı Abebe'nin yerinde olsaydınız, neler hissederdiniz?,” Asur Tüccarları adlı hikaye için “Hikâyenin kahramanları olan Hanu ve Yakmesi gibi uzun bir ticaret yolculuğuna çıktığınızı düşünün ve bu yolculuğa dair hayallerinizi yazınız?, Hanu ve

Yakmesi'nin yolları üzerinde bulunan Melid (Malatya) krallığını ve Kral Hilaruda'nın saray odasını kendi hayal dünyanızda canlandırın ve yazınız?” Babil'in Asma Bahçeleri adlı hikâye için “Okuduğunuz hikâyedeki Babil şehriyle yaşadığınız şehri karşılaştırınız? Babil şehrinde yaşayan bir mimar olsaydınız, binaların üzerinde bahçe yapabilmek için ve bütün bir şehri yeşillendirebilmek için nasıl bir yol izlediniz?” gibi her bir hikâye için 4'er soru yer almaktadır. Ve her bir hikâyeye ait çalışma yapraklarında ortak olarak “Okuduğunuz hikâyenin kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenmenize yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur.

Hikâyelerin Tasarlanması

5. Sınıf öğretim programında yer alan “Kültür ve Miras” ünitesi konularından olan “Uygarlıkları Öğreniyorum” öğrenme alanına yönelik ilkçağ uygarlıklarıyla alakalı araştırmacılar tarafından sekiz adet hikâye yazılmıştır. Ders kitabında yer alan Sümer Uygarlığı ile ilgili olarak “Sümer Güneşi”, Asur Uygarlığı ile ilgili olarak “Asur Tüccarları”, Babil Uygarlığı ile ilgili olarak, “Babil'in Asma Bahçeleri”, Hitit Uygarlığı ile ilgili olarak “Hitit Ülkesi”, Frig Uygarlığı ile ilgili olarak “Frigya Kralı Gordios”, Lidya Uygarlığı ile ilgili olarak “Altın Ülke Lidya”, İyon Uygarlığı ile ilgili olarak “İyonya Şehirleri” ve Urartu Uygarlığı ile ilgili olarak ise “Yüksek Dağlar Ülkesi Urartu” isimli hikâyeler tasarlanmıştır. Babil Uygarlığının anlatıldığı ‘Babil'in Asma Bahçeleri’ adlı hikâye Babil Kraliçesi Semiramis'in hikâyesinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından tekrar uyarlanmıştır. Frig uygarlığının anlatıldığı ‘Frig Kralı Gordios’ hikâyesinde ‘Gordion Düğümü’ ile ilgili anlatıdan yola çıkılarak yeni bir hikâye tasarlanmıştır. Lidya Uygarlığının anlatıldığı ‘Altın Ülke Lidya’ hikâyesi ise, Lidya Kralı Kroisos ve düşünür Solon arasında geçen tarihi hikâyeden yola çıkılarak yeni bir hikâye olarak tasarlanmıştır.

Tarihsel bilgilerin hikâyede yer alan karakterler aracılığı ile anlatılma aşamasında karşılaşılan en önemli problemlerden birisi kendi dönemimize ait düşünme biçimlerinin, o dönemin düşünce unsurlarıymış gibi yansıtılmasıdır (Öztürk, 2011, s. 43). Özellikle yanlış anlaşılmanın olmaması için, hikâyelerin yazılma sürecinde tarihsel gerçekliğe riayet edilmiş, hikâyelerin dönemin sosyal, kültürel, siyasi ve iktisadi yapısına uygun olması için gerçekçi ve hedef kazanımların kurgu içerisine dâhil edildiği bir üslup kullanılmıştır. İlkçağ uygarlıkları ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından kaleme alınan hikâyelerde didaktik, öğretici ve belletici üsluptan kaçınılmış, bunun yerine öğrencilerin alternatif bakış açıları geliştirebilmesi ve antik dönem insanı ile duygudaşlık kurabilmesi için, tarihsel bilgiler edebi bir üslupla verilmeye

çalışılmıştır. Ders verici bir anlatı yerine, hikâyelerde anlatılan medeniyete ait özellikler sosyal yaşamdan örneklerle ifade edilmiştir. Bu sayede tarihsel bilginin öğrenciler tarafından kendi yaşamları ile ilişkilendirilmesi ve tarihsel empati kurabilmeleri beklenmektedir.

Uygulama Süreci

Araştırma uygulamalarının yapıldığı 5/C sınıfında 14 erkek 19 kız olmak üzere toplam 33 öğrenci bulunurken 5/B sınıfında 13 erkek, 20 kız olmak üzere toplam 33 öğrenci bulunmaktadır. Her iki sınıf da ısı, ışık, ses yalıtımı, oturma düzeni ve temizlik açısından uygunluk arz etmektedir.

Deney ve kontrol gurubunda yapılan uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş, araştırma süresince sosyal bilgiler dersine araştırmacının kendisi girmiştir. Uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gurubunun derslerine giren sosyal bilgiler öğretmeni ile birlikte araştırmacı tarafından öğrencilere yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma, sosyal bilgiler dersini işleyen araştırmacı tarafından ders programına uygun olarak; deney grubunda 23.10.2018 tarihinde başlayıp 20.11.2018 tarihinde biterken, kontrol grubunda 26.10.2018 tarihinde başlayıp 21.11.2018 tarihinde bitmiştir. Her iki sınıfta da uygulamalar 5 hafta olarak planlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırma sürecinin başında deney ve kontrol gurubuna “İlkçağ Uygarlıkları Başarı Testi” uygulanmıştır. Her iki grubun da birbirine benzer özelliklere sahip olması nedeniyle kontrol grubu olan 5/B sınıfında “Kültür ve Miras Ünitesi” dâhilinde yer alan İlkçağ Uygarlıkları konuları,5. sınıf sosyal bilgiler programına uygun olarak ders kitabının kullanıldığı anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Ders öğretmeni olan araştırmacı tarafından “İlkçağ Uygarlıkları” hakkında genel bir bilgi verilmiş ve ardından ders kitabında yer alan uygarlıklar sırasıyla işlenmiştir. Okunan uygarlık hakkında genel bilgiler verildikten sonra ders kitabında yer alan metnin öğrencilerden birisi tarafından okunması sağlanmıştır. Daha sonra önemli olan özellikler ders öğretmeni tarafından tahtaya yazılarak, öğrencilerden yazılanları not alması istenmiştir.

Deney grubu olan 5/C sınıfında ise “Kültür ve Miras Ünitesi”nde yer alan “İlkçağ Uygarlıkları” konularının öğretiminde Edebiyat Temelli Öğretim Yaklaşımı’na uygun olarak her uygarlık için bir hikâye olmak üzere toplam 8 adet hikâye kullanılmıştır. Deney grubunda okunan her hikâye için öğrencilerin her birine hikâye metinleri dağıtılmış ve ilgili uygarlık

hakkında genel bilgiler verilerek hikâye ve uygarlık arasındaki ilişki açıklanmıştır. Ardından akıllı tahtadan hikâyede anlatılan uygarlığın haritası ve kurulduğu bölgenin yer aldığı haritalar gösterilmiştir. Hikâye metinleri, uygulama sırasında belirlenen beş gönüllü öğrenci tarafından bölümler halinde okunurken, diğer öğrenciler kendilerinde bulunan hikâye kâğıtlarını takip etmişlerdir. Hikâyelerin okunması sırasında önemli görülen bölümlerin üzerinde durularak, ilgili bölümler hakkında tartışmalar yapılmış, öğrencilere ilgili zaman diliminde olmaları durumunda nasıl bir yol izleyecekleri ve olaylara nasıl tepkiler verecekleri sorulmuştur. Hikâyelerde yer alan yaşantılarla kendi yaşantıları arasında yer alan benzerlikleri ifade etmeleri istenmiştir. Ders sonunda okunan hikâyeler hakkında öğrencilere ne düşündükleri sorularak, okuduğu hikâye ile ilgili düşüncelerini yazması için öğrenciler çalışmakâğıtları dağıtılmış ve zaman zaman her bir uygarlık için öğrenci mülakatlarına başvurulmuştur.

Uygulama sürecinin sonucunda deney ve kontrol gurubuna aynı sorulardan oluşan "İlkçağ Uygarlıkları Başarı Testi" sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak ele alınmış, ortaya çıkan sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Araştırma uygulamalarının yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile resmi yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır.
2. Başarı testi geliştirilmiş ve ön uygulama yapılmıştır.
3. Hikâyelerin pilot uygulaması yapılmıştır.
4. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
5. Ön test uygulanmıştır.
6. Hikâyeler ders planı doğrultusunda uygulanmıştır.
7. Son test uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Aşağıda nitel ve nicel verilerin analizine yer verilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Öncelikle grupların denk olup olmadığını belirlemek üzere gruplara İlkçağ Uygarlıkları Akademik Başarı Testi uygulanmış ve öntest puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı ilişkisiz Örneklem t- Testi ile test edilip karşılaştırılmıştır. Araştırmada alt problemler

doğrultusunda kullanılan diğer bir istatistiksel analiz türü ise öntest-sontest kontrol gruplu modellerde grup ve ölçüm temel etkileri ile birlikte grup ve ölçüm ortak etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilen karışık ölçümler için İki yönlü ANOVA analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada uygulanan başarı testinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğrenci çalışma kâğıtlarından ve mülakatlardan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, görüşülen veya gözlenen kişilere ait düşüncelerin doğrudan alıntılar yoluyla verilmesidir. Bu yöntemde temel amaç, elde edilen bulguları düzenlenmesine ve yorumlanarak okuyucuya aktarılması esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224).

Bulgular

Bu bölümde öğrencilere uygulanan başarı testlerinden ve çalışma kâğıtları ve mülakatlardan elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler yorumlanmış ve araştırma kapsamında sorulan sorulara ayrıntılı bir şekilde cevap verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarının gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşıp farklılaşmadığı iki yönlü varyans analiz ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5’ de verilmiştir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest – sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri ise Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Gruplar | Öntest | | | Sontest | | |
|---------|--------|-----------|-------|---------|-----------|-------|
| | N | \bar{X} | ss | N | \bar{X} | ss |
| Deney | 33 | 32,84 | 14,16 | 33 | 73,81 | 11,31 |

| | | | | | | |
|----------------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| Kontrol | 33 | 36,00 | 11,91 | 33 | 60,24 | 16,52 |
|----------------|----|-------|-------|----|-------|-------|

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilkçağ uygarlıklarına ilişkin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalama ve standart sapma değerleriyle ilgili tablo 5’de yer alan

bilgilere bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puan ortalamasının $\bar{X} = 32,84$ ve sontest başarı puan ortalamasının $\bar{X} = 73,81$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ortalama başarı puanları ise öntestte $\bar{X} = 36,00$ ve sontestte $\bar{X} = 60,24$ olmuştur. Elde edilen bulgulara göre hikâye destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile ders kitabı ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde, her iki grubun başarı testine ilişkin ortalamasının da yükselmiş olmasından dolayı, bir artış olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 5

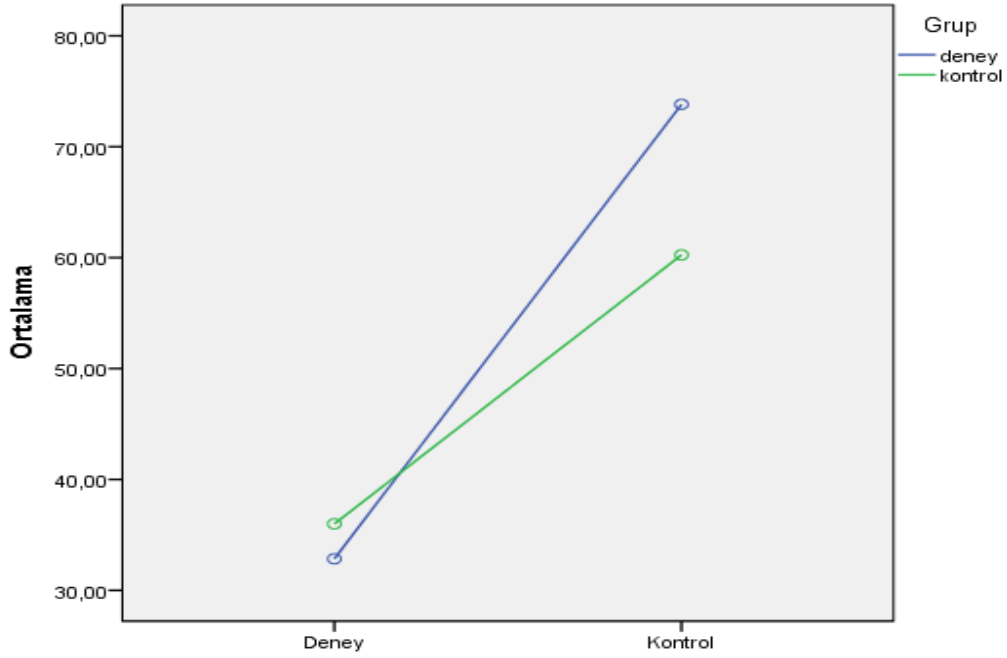
Öğrencilerin İlkçağ Uygarlıkları Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna göre Değişimine (Gelişimine) İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

| Varyansın kaynağı | KT | sd | KO | F | p |
|------------------------------|------------|-----|-----------|----------|------|
| Gruplararası | 16234,18 | 65 | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | 896,485 | 1 | 896,485 | 3,74 | ,058 |
| Hata | 15337,697 | 64 | 239,652 | | |
| Gruplarıçi | 45856 | 66 | | | |
| Ölçüm(Öntest-Sontest) | 35084,121 | 1 | 35084,121 | 265,302 | ,000 |
| Grup*Ölçüm | 2308,364 | 1 | 2308,364 | 17,456 | ,000 |
| Hata | 8463,515 | 64 | 132,242 | 8463,515 | |
| Toplam | 100175,515 | 131 | | | |

Tablo 5’de öğrencilerin ilkçağ uygarlıkları öntest ve sontest başarı puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları ele alınmıştır. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği, yani deney ve kontrol gruplarında olmak ile öntest-sontest faktörlerinin başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur, [F (1;64) =17,46, p<.05]. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki bireylerin başarılarındaki değişimin ölçüm ayrımı (deney öncesi ve sonrası) yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Buna göre uygulama öncesi durumları dikkate alındığında deney grubunda yer alan bireylerin başarıları kontrol grubuna göre daha çok artmıştır. Deney ve kontrol grup ayrımı yapmaksızın bireylerin öntest ve sontest puanları toplam puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur, [F(1;64) = 265,302, p<.05]. Bununla birlikte deney ve kontrol

grubunda yer alan bireylerin öntest ve sontest puanlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [F (1;64), $p>.05$]. Ancak bu sonuç grupların öntest-sonteste olan değişimlerini dikkate almamaktadır. Bu bulguya göre hikâye destekli öğretim yöntemi uygulanan deneklerin başarılarında deney öncesine göre gözlenen değişme, kontrol gruplarındaki deneklerin başarılarında gözlenen değişmelerden anlamlı bir şekilde farklıdır. Yani deney ve kontrol grubundaki deneklerin başarıları denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak başarı puanları değişmektedir.

Şekil 1. Öğrencilerin Öntest- Sontest Başarı Puanları Grafiği (Ortalama Puanlardaki Değişim-Grup Eksenli)



Şekil 1 incelendiğinde iki doğrunun kesiştiği iki uçtan birinde birbirlerine oldukça yaklaşımları, deney ve kontrol grubunun deneklerinin deney öncesi ve sonrası başarı puanlarındaki değişmelerin farklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ise “Hikâye destekli uygulamalar sonucunda öğrencilerin zihinlerinde ilkçağ uygarlıklarına ilişkin oluşan farkındalık düzeyleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt bulmak için hikâye destekli uygulamalar sonucunda her bir hikâye için deney grubuna hikâyelere ilişkin çeşitli görüş aldırıcı soruların yer aldığı öğrenci çalışma

kâğıtları dağıtılmış; öğrencilere okunan hikâyelerin onlar için anlamlı öğrenmeler sağlayıp sağlamadığı 5. Sınıf “Kültür ve Miras Ünitesi kazanımı olan” Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkıları fark eder” kazanımından yola çıkılarak sorulmuştur.

İlkçağ uygarlıklarıyla ilgili hikâyelerin öğrencilerin zihinlerinde anlamlı bir öğrenme sağlayıp sağlamadığına ilişkin bulgular temalar halinde Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

İlkçağ Uygarlıklarıyla İlgili Hikâyelerin Öğrencilerin Zihinlerinde Anlamlı Bir Öğrenme Sağlayıp Sağlamadığına Dair Bulgular

| Tema | Katılımcılar | f |
|--|--|----------|
| Evet, etkili ve anlamlı oldu | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33 | 30 |
| Gerekçeler | | |
| Dikkat çekici olma | K1, K3, K5, K13, K17, K23, K27 | 7 |
| Sıkıcı olmama | K4, K20, K24, K28 | 4 |
| Empati kurmayı sağlama | K3, K7, K10, K11, K14, K15, K17, K18, K20, K22, K24, K26, K29, K30, K32 | 15 |
| Eğlenceli olma | K1, K2, K6, K10, K18, K19, K21, K28, K29 | 9 |
| Hayal kurma becerisini arttırma | K4, K8, K20, K27, K33 | 5 |
| Gözünde canlandırabilme | K4, K8, K18, K20, K25, K28, K31, K33 | 8 |
| Kalıcı olma | K1, K3, K4, K5, K8, K13, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K29 | 13 |
| Daha çok bilgi verme | K11, K14, K31 | 3 |
| Anlamlı olma | K19, K25 | 2 |
| Hayır, etkili ve anlamlı olmadı | K9, K12, K16 | 3 |
| Gerekçeler | | |
| Hikâyeleri saçma bulma | K9 | 1 |
| Karışık bulma | K9, K12, K16 | 3 |
| Dikkat çekici bulmama | K12 | 1 |
| Ders kitabından işleseydik daha iyi olurdu | K12, K16 | 2 |
| Kötü örnek olması | K12 | 1 |

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere 30 öğrenci, okudukları hikâyenin öğrenme süreçleri üzerinde etkili ve verimli olduğunu ifade ederken, 3 öğrenci hikâye destekli

öğrenmenin etkili olmadığını ifade etmiştir. Öğrenme süreçleri üzerinde hikayelerin etkili olduğunu ifade eden öğrencilerin gerekçeleri, bu hikayelerin dikkat çekici olup, sıkıcı olmaması, eğlenceli bir öğrenme ortamı sunması, hikayelerin hayal kurma ve empati becerisini geliştirmesi, öğrencilerin zihinlerinde canlandırabilmelerini sağlaması, kalıcı olması, daha çok bilgi vermesi ve anlamlı olması şeklinde özetlenebilir.

Okudukları ilkçağ uygarlıklarına ait hikâyelerin öğrenme süreçleri üzerinde etkili ve verimli olduğunu ifade eden öğrencilerden K1: “Evet etkili oldu, çünkü örneğin Sümerlere ait o kadar çok güzel şey vardı ki dikkatimi çekti, aklımda kaldı.” diyerek hikâyelerin farklı bilgiler sunduğunu ve kalıcı öğrenmeler sağladığını ifade etmiştir. K3 kodlu öğrenci ise, “Hikâyeler çocukların akıllarında daha çok kalır. Hikâye şeklinde olduğu için çocukların dikkatini çeker ve aklımızda kalmasını sağlar.” diyerek hikâyeye destekli öğrenmelerin çocuklar için daha uygun olduğunu vurgulamıştır. K11 ise: “Bana çok yardımcı oldu. Sümerlileri daha iyi anladım. Sanki Sümerlerin zamanında olduğumu hissettim.” diyerek tarihsel bir zaman dilimiyle duygudaşlık hissi geliştirebildiğini, kahramanlarla empati kurabildiğini ifade etmiştir. Yine K20 kodlu öğrenci “Hikâyeler daha çok akılda kalıcı ve insan kendini Abebe’nin yerine koyup öyle düşünüyor ve hiç sıkıcı olmuyor. Ben resmen Abebe’nin yerindeymişim gibi hissediyorum. Hikâyelerde olaylar insanın gözünde canlandırarak şekilde anlatılmış. Hikâyede olayların, renklerin, şekillerin hangi şekilde olduğunu söylediğinden insanın içi kaynaşıyor, her şeyi anlatıyor.” diyerek, hikâyelerin hayal kurma becerisini artırdığını ifade etmiştir.

K24 kodlu öğrenci “Asur Tüccarları” isimli hikâyeye atıfta bulunup, bu hikâyenin anlamlı ve kalıcı öğrenme imkânı sağladığını ifade ederek: “Faydalı oldu. Eğer bunları yazarak ve bilgiler ile öğreseydik daha sıkıcı olurdu. Ben sanki o hikâyedeki kişiler gibiydim. Diğer şekilde sıkıcı olurdu ve az şey öğrenirdim.” demiştir. K29 kodlu öğrenci ise: “Evet düşünüyorum. Çünkü oranın güzelliklerini anlatmış. Bu da etkili, eğlenceli olmuş. Daha çok aklımızda kalır.” demiştir. K19 kodlu öğrenci ise “Babilin Asma Bahçeleri” için: “Kalıcı oldu ve anlamlı oldu. Daha çok hatırlarım.” demiştir.

K24 kodlu öğrenci “Hitit Ülkesi” isimli hikâye için: “Evet, normal ders kitabından işleseydik bu kadar etkili olmaz, aklımızdan çıkardı.” demiştir. K18 kodlu öğrenci “Frig Kralı Gordios” isimli hikâyeye vurgu yaparak “Evet çok güzel ve eğlenceli olarak öğrenmemi sağladı.” demiştir. K27 kodlu öğrenci ise “Evet, nedense anlamama yardımcı olacak şekilde anlatılmış. Hayalini kurdum, Gözümde canlandı.” demiştir. K33 kodlu öğrenci “Altın Ülkesi

Lidya" isimli hikâye için: "Evet bu sayede gözümde iyi canlandı. Bu da benim dikkatimi çekti. Gözümde her şey canlandı. Bu sayede çok iyi anlamamı sağladı." demiştir. K13: "Bana birçok ders verdi. Ne yapmam gerektiğini öğrendim." demiştir. "İyonya Şehirleri" isimli hikâyeye değinen K4 kodlu öğrenci: "Evet anlayabileceğim bir şekilde anlatılmış. Bu da benim daha iyi anlamamı sağlıyor. Gözümde canlandı." diyerek hikâyelerin olayları somutlaştırdığını, hayal gücünü geliştirdiğini vurgulamıştır. "Yüksek Dağlar Ülkesi Urartu" hikâyesiyle ilgili K30 kodlu öğrenci: "Dağlarda yaşayan Urartuları tanımış oldum. Ülkeleri soğuk olmalı." demiştir.

Okunan hikâyelerle ilgili olarak olumsuz görüş belirten ve bu hikâyelerin akılda kalıcı olmadığını vurgulayan öğrenciler için hikâyeler anlamsız, saçma ve karmaşık, kötü örnek oluyor şeklinde nitelendirilmiştir. Bir öğrenci ise konuları ders kitabından işlemenin daha yerinde olacağını ifade etmiştir. Farklı hikâyeler için cevap veren öğrencilerden K9: "Asur Tüccarları" isimli hikâyeye vurgu yaparak "Kalıcı ve anlamlı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü karışık bir hikâye ve akılda kalacağını düşünmüyorum. Biraz saçma buldum, beğenmedim." diyerek, hikâyenin kendisi için zor olduğunu ifade etmiştir. K12 kodlu öğrenci ise benzer şekilde "Hayır düşünmüyorum, çünkü çok karmaşık hikâyeler, dikkatimi çekmedi." demiştir. K16 kodlu öğrenci ise: "Bence fazla akılda kalmadı. Ders kitabından işlesek daha iyi olur." demiştir. K12 kodlu öğrenci: "Bence değil, çünkü dikkatimi çekmedi." demiştir. K16 kodlu öğrenci: "Bence fazla akılda kalmadı. Ders kitabından işlesek daha iyi olur." demiştir. K12 kodlu öğrenci: "Ben yardımcı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ayrı ayrı devlet oldukları için bu bize kötü örnek oluyor." demiştir.

Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular hikâye destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısını artırdığını ortaya koyduğu söylenebilir. Deney grubuna ait son test başarı puanının kontrol grubuna ait son test başarı puan ortalamasından yüksek olması hikâye destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkide bulunduğunu gösterebilir. Bu sonuçlar edebi ürün kullanılarak gerçekleştirilen öğretim yöntemlerinin verimliliğine dönük yapılan bazı çalışmaların (Akengin ve Tuncel, 2003; Demir, 2011; Keskin, 2008; Sidekli, Tangülü ve Yangın, 2013; Şimşek, 2000; Şimşek, 2004) sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında tasarlanan hikâyeler aracılığıyla ilkçağ uygarlıklarına ait özellikler edebi bir üslupla öğrencilere aktarılmıştır. Bilgi aktarımı olarak tasarlanan tarihsel

anlatıya kıyasla, hikâyeler ve insan yaşamından kesitlerin sunulduğu tarihi hikâyelerin daha etkili ve daha kalıcı olduğu düşünülebilir. Uygulamalar esnasında öğrencilerin yer, mekân, zaman ve şahıslarla kendi yaşamları arasında özdeşim kurması, benzerlik ve farklılıkları keşfedebilmesi öğrenmelerin yapılandırmacı bir temelde daha kalıcı olmasını sağlayabilmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tarihsel hikâyeye yönelik farklı araştırmacılar (Altunay Şam, 2011; İncegül, 2010; Koçak 2004; Şimşek, 2004; Şimşek, 2006) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Tarihsel hikâyelerin yaşanmış bir örnek olay olarak öğrenciye aktarılabilirliğini söyleyen Koçak (2004), tarihsel hikâyelerin, sorular aracılığı ile öğrencilerin yorum yapabilmesine imkân sağlayabileceğini, bu sayede öğrencilerin öğrenme süreçlerine faal bir şekilde katılabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda hikâye anlatım yöntemi, sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının yüzeysel olarak ele alınmasını da önleyecektir. İlkçağ Uygarlıkları gibi tarihsel olarak uzak bir zaman dilimindeki yaşantıların hikâyelerle öğrencilere aktarılması sonucunda öğrenmelerin daha ilgi çekici ve daha kalıcı olabileceği düşünülmektedir.

Uygulamalar esnasında edebi bir dille ifade edilen tarihsel bilgilerin öğrenciler tarafından ilgiyle takip edildiği, hikâyelerde yer alan karakterleri ilgiyle ve büyük merak duygusuyla takip ettikleri görülmüştür. Tarihsel bilgileri savaş, barış, anlaşma gibi ezber bilgiler olarak kavramakta zorlanan öğrencilerin, hikâyelerdeki kurgusal anlatıyla bilgileri daha büyük bir ilgiyle ve alakayla takip ettiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlar alan yazında, (Akkuş, 2007; Ata, 2014; Demir ve Akengin, 2012; Dilek ve Soğucaklı Yapıcı, 2005; Kaymakçı, 2013; Oruç, 2009; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014; Şimşek, 2014) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlikler göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilgiler dersinde hikâyelerin bir öğretim materyali olarak kullanıldığı yöntemin etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda İlkçağ Uygarlıklarına ait konuların öğretiminde hikâye tekniğinin aktif olarak kullanılması, öğrencilerin ilgili zaman dilimine ait yaşam tarzıyla kendi yaşamları arasında bağ kurmalarına, tarihsel empati geliştirebilmelerine ve öğrendikleri bilgileri yapılandırmalarına imkân sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde, diğer ünitelerin de içeriğine uygun olarak farklı hikâyeler kullanılabilir.

- Öğretmenler tarafından öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak için ünitelerin içeriğine uygun birtakım hikâyeleri, öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını da kullanarak tasarımları istenebilir.

Kaynakça

- Altunay Şam, E. (2011). "Şu Çılgın Türkler" romanının kurutuluş savaşı bilgisini öğrenmeye etkisi. *Journal of New World Sciences Academy*, s. 2555-2568.
- Akengin, H., ve Tuncel, G. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yönem olarak empatinin etkililiği. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebi ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ata, B. (2001). Çanakkale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz? *Türk Yurdu*, 164, 23-29.
- Ata, B. (2014). Türkiye'de tercüme faaliyetleri içinde eğitim klasiklerinin yeri ve bu eserlerin sosyal bilgiler eğitimine katkıları. B. Ata ve İ. Bağcı (Edt) , *Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri* (s. 1-20). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çencen, N. ve Berk, N. (2014). Ortaöğretim TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "şiir kullanımına" ilişkin öğretmen görüşleri. *TurkishHistoryEducationJournal*, 3(1), s. 1-23.
- Dilek, D., ve Soğucaklı Yapıcı, G. (2005). Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* S. (18), s. 115-130.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre düzenlenmiş hikayelerin etkililiği* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. B., ve Akengin, H. (2012). *Hikayelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Dolmaz, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazmabecerilerine etkisi*. (Yayınlanmış Dotoru Tezi). Türkiye: Erzincan Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Gülüm, K. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halktürkülerinin kullanılması (örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26),s. 112-127.
- Jordan, J. (1992). *Effects of a literature-based approach to history on sixth graders' achievement and attitudes*. ERIC Document Reproduction Service No. ED351251)
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanılma durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, s.230-255.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Türkiye: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, A. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde osmanlı devleti'nin XIX. yüzyıllarının öğretiminde hatıra ve hikayelerin kullanılması*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniverisitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köksal, H. (2007). İlkçağda vatandaşlık eğitimi olarak tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S. 15, s. 271-278.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Program (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Mcgown, T., ve Guzetti, B. (2004). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi (Çev. Doğanay A.). *Çukurova Ünivesitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, s. 35-44.
- Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. *TSA*, s. 9-24.
- Öztaşkın, Ö., ve Üngör, İ. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında eski çağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *e-İnternational Journal Of Educational Research*, s. 1-26.

- Öztürk, C., ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 173-182.
- Öztürk, C., Keskin, S. C., ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretiminde anakronizm sorunu: Sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarındaki kurgusal metinler üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, s. 35-58.
- Savage, Mrsha, K., ve Svage, T. V. (1993). Children's literature in middle school social studies. *The Social Studies*, S. 82(1), s. 32-36.
- Sidekli, S., Tangülü, Z., ve Yangın, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretimi: Bana bir hikaye anlatır mısın? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.(6/4), s. 311-323.
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde hikaye anlatım yönteminin kullanımı* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikaye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 495-509.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik olarak öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. (26), s. 187-202.
- Şimşek, A. (2009). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler. M. Safran (Edt.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 390-409). Ankara: Pegem.
- Şimşek, A. (2011). Geçmişin nesnesini arayan bilim arkeoloji: Türkiye'de tarih öğretimindeki durumu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s. 919-934.
- Şimşek, A. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler*, Ankara: Pegem.
- Taşkın, A. (2016). *Cumhuriyet döneminde ilkokul tarih/sosyal bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihinin öğretiminin incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*, Ankara: Saydam.
- Yasa, Ş. ve Pamuk, A. (2017). Türk denizcilik tarihinin öğretiminde tarihsel romanların kullanımının tarihsel düşünme becerisine etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), s. 203-222.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. A. (2011). Tarih Öğretmenlerinin eski çağ tarihi ve eski türk tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, s. 2148- 2156.



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2019, 8(1)

www.tuhed.org

KRİTİK TEMELLİ ÇALIŞMALAR



Yayın Kriği:

DÜNYADA TÜRK İMAJI: TARİH DERS KİTAPLARINDAKİ DURUM

Editör: Ahmet Şimşek

Pegem Akademi, Ankara, 2018, 546 Sayfa

Emel AKBAŞ

Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: akbassemell@gmail.com

orcid.org/0000-0001-6667-2588

Article Info

| | |
|----------------------|---|
| Article Type | Book Review |
| Received | 08.04.2019 |
| Accepted | 04.05.2019 |
| DOI | |
| Corresponding Author | Emel AKBAŞ |
| Cite | Akbaş, E. (2019). [Yayın kriği: Dünyada Türk imajı: Tarih ders kitaplarındaki durum, A. Şimşek (Ed.)]. <i>Türk Tarih Eğitimi Dergisi</i> , 8(1), ss. 317-341. |

Giriş

Latince *imegos* (hayal aldatici görünüş) sözcüğünden türemiş olan imge veya bir diğer adı ile imaj, Türkçede birden fazla anlamı barındırmaktadır. Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hülya birinci anlamı olarak verilirken; genel görünüm, izlenim, imaj ikinci anlam olarak sunulmuştur. Bunun dışında psikoloji bilimi için ayrı tanımlamalar yapılmış ve duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri hayal, imaj ve duyularla alınan bir uyarı olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar anlamına geldiği belirtilmiştir (“Türk Dil Kurumu”, 2011). Tanımlamalardan anlaşılacağı üzere imge ve ya diğer adıyla imaj, oldukça geniş bir anlama sahiptir. Bu nedenle inceleme alanın da bir o kadar çeşitli bilimlerin alanına girdiğini söylersek mübalağa etmiş olmayız.

Genel olarak sosyal bilimlerin ele aldığı imge, özellikle tarih alanında neredeyse insanlığın ilk dönemlerinden itibaren toplumların birbirlerine bakışlarını, birbirlerini algılayışlarını ve ilişkilerini etkilemiştir. İmge; gerçek ile hayal, yanlış ile doğru, öznel ile nesnel, geçmiş ile bugün, tasarım ile yaratı arasındaki ilişkilerin doğurmuş olduğu anlamlı yapılardır (Ulağlı, 2018: 8). Olumlu imgelerin oldukça sınırlı olmasına karşılık, olumsuz imgelerin daha yoğun olduğu, belleklerde daha fazla yer tuttuğu; bireyler, toplumlar ve kültürlerarası ilişkilerde daha etkili olduğunu dikkate aldığımızda imgelerin bir anlamda kalıp yargılardan, korkulardan ve nefretlerden oluştuğu da söylenebilir.

“Öteki” olarak adlandırılan bir başka bireyin veya toplumun imaj oluşturma sürecinde etkili olan tarihi gerçeklik, onu aktaran yazar tarafından, yazarın kendi kimliği, iç dünyası ve ait olduğu kültürün etkisi ile son şeklini alır. Yine de yazarın herhangi bir toplum ile ilgili kişisel yaklaşımı toplumsal bir imgenin oluşacağı anlamına gelmemelidir. Üretmiş olduğu imgenin kabulü, toplumsal duyarlılıklara, inançlara, geleneklere ve tarihsel olgulara bağlıdır.

Başkaları hakkında oluşan imgeler herkesin bir anlamda bağlı olduğu kategorilerin imajından doğar (Ammosy ve Pierrot 1997: 33; Ulağlı, 2018: 17). Bu yöntemle imge, göstermek yerine, hayal ettirmeyi amaçlar. Ancak imgenin hayal edilebilmesi için de bir karşıtına ihtiyaç vardır. Bir imgenin değeri, ancak karşıtı olduğu zaman anlamlı hale gelir. Yazar tarafından

oluşturulan her imge hitap ettiğı kitleye bir mesaj ileten sembolik bir dil olarak kabul edilirse imgenin ilettiğı mesaj yazarın ait olduğı toplumun politik düşüncesinin yansımasıdır. Kuşaktan kuşağı aktarılan imajların toplumun belleğine iyice yerleşmesi sonucunda değışim de neredeyse imkânsız hale gelir (Kefeli, 2000: 39). Oluşturulan imajlar sayesinde bireyler, üyesi olduğı toplumu sosyo-kültürel çevrede tanımlar ve ona bir kimlik verir. Böyle bir tanımlama da ulusal kimliğin oluşumunda temel etkindir. Çünkü ulusal kimlik oluşturmada en önemli unsur öteki'dir (Özsüer, 2018: 17).

Okul düzeyinde kimlik belirleyen derslerin temel işlevlerinden biri de öğrenciye kim olduğunun farkındalığını "biz" üzerinden yaratmak olmaktadır. Bu "biz" yaratılırken kaçınılmaz olarak peşi sıra "öteki" de gündeme gelmektedir. 20. yüzyılda inşa edilmeye başlanan ve ulus devletlerin kendilerini var ettikleri yapı içerisinde bir "öteki"ne ihtiyaç duydukları ve bu yapıyı korumak için kimlik belirlemede yardımcı olacak sosyal bilimlerden yararlandığı bilinmektedir. Bu süreçte sosyal bilimlerin kendi metodolojik sürecinde, resmi ideoloji işlenmiş ve "öteki" üzerinden bir "biz" yaratılmıştır. Bu noktada "öteki"nin nasıl sunulduğı/tasvir edildiğı, öğrenci dünyasındaki dost ve düşman algısında da belirleyici olmaktadır. Bu anlamda 4-5 yaşlarındaki bir çocuğun "negatif önyargı taşıyan bir öteki"si yokken, lise eğitimini bitirdiğinde bu durumun devamlılığını kim garanti edebilir? Bu anlamda Tarih, Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi, Vatandaşlık ve İnsan Hakları, Din ve Ahlak Bilgisi gibi kimlik belirleyen/oluşturan derslerin öğretim programı ve ders kitapları öğrenci dünyasındaki "öteki" algısının sınırlarını ve bağlamını belirlediğinden bahsedilebilir. "Öteki"ni sürekli hale getirmede bir araç olarak kullanıldığı dikkate alınacak olursa ders kitapları üzerinden yalnız öğrenciler değil, bütün bir toplum resmi ideoloji ile donatılmaya müsait hale gelir (Kabapınar ve Akbaş, 2017: 1). Ötekinin varlığı hoşgörüyü ılımlı bir şekilde kabullenilip farklılıklardan bahsedilerek toplumun gelişimi sağlanabileceğı gibi tam tersi bir tutumla farklılıklara tahammülsüz, ezici bir biz'de kurgulanabilir. Bu ayrımı sağlayan ise sağlıklı bir kimliklenme sürecinde "öteki" nin tanımlanma şeklidir. Her düşman "öteki" dir ama her "öteki" düşman değildir ya da her azınlık "öteki" dir ama her "öteki" azınlık değildir. Bu ayrımın düzgün yapılmaması belki de ulus içi gruplar arasında birçok şiddetli çatışmanın kaynağını oluşturmasına neden olmaktadır (Özer, 2015: 22). Kimlik, kişinin yahut bir sosyal grubun çeşitli mensubiyetlerini açıklayan, onun tanınmasını sağlayan ve dış gözlemlerle kavranabilen özellikleridir (Köseoğlu, 1998: 91). Kimlik, ayrıca manevi

boyutları olan içsel bir süreci de içerisinde barındıran tasarımıdır. Kişinin ulusal kimliği hakkında fikir elde etmemiz neredeyse imkânsızdır (Özer, 2015: 3). Kimlik, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır ve kimliği belirleyen iki ayaklı bir süreç söz konusudur. Bu ayaklardan birincisi bireyin topluluğu topluluğun da bireyi nasıl algıladığını ortaya koyan “tanınma-tanımlama”; ikincisi ise bireyin bu “tanınma-tanımlama” evresini içselleştirmesiyle oluşan aidiyet duygusudur. Bu iki evrenin birinde oluşabilecek bir noksanlık bireyin kimlikle olan bağı zedeler (Özen, 2013: 49).

Uluslar, halkı bir arada tutan ortak bir anlayış, emel, hissiyat ve fikirlere, ortak bir sivil ideoloji ve kültürel boyuta sahip olmalıdır. Bunun temin işi de kamusal bir eğitim sistemi ve kitle iletişim araçlarının yardımıyla; ortak anılar, mitler, simge ve gelenekler yaratmaktan geçer (Smith, 1994: 27). Bu işlemi yapacak güç de devlettir. Bireyler devlete teslim olur, devlet de onlardan bir ulus çıkarır (Alakel, 2011: 4).

Geri dönüşler vasıtasıyla ulusal kimlik yansıtmada bireye bir takım tarihi bilinç kodları yüklenir. Bu kod yükleme sırasında arkeoloji, filoloji, antropoloji, tarih, sosyoloji, felsefe ve folklor çalışmaları gibi bilim dallarının yardımıyla köklere ve soya ilişkin tarihsel açıdan güvenilir bir zemin oluşturulur. Böylece bireyler, soy kütüklerine ve kökenlerine göndermede bulunularak kendilerini bir yere konumlandırır. Büyük ve şanslı olduğu, kahraman çağlarına vurgu yaparak mensup olduğu toplumu biricikleştirir. Bu anlamda tarih öyle bir hikâye anlatmalı ki; bu hikâye hem ulusu tanıtıcı hem de ötekileri tanımlayıcı olmalıdır (Smith, 2002: 193).

Ulus inşa edebilmek için siyasi birliğin sağlanabileceği bir toprak parçasına sahip olmak, belleğin ve kimliğin vazgeçilmez bir parçasını oluşturur. Toprak parçası üzerindeki geçmişin izlerini taşıyan anıtlar, tarihi eserler o ulusun orada olduğuna dair şahitlik eden kanıtlardır ve bireylerde manevi bir hürmet duygusu uyandırır. Birey tüm bu kanıtlar sayesinde toprak parçasıyla öylesine derin bir bağ kurar ki, tek bir karışının bile “öteki”nin eline geçmesine tahammül edemez ve gerektiğinde bu uğurda can verir (Smith, 2002: 241).

Türkiye’de öteki algısı/imajı üzerine son zamanlarda oldukça değerli çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu çalışmalar ağırlıklı olarak makale ve tez düzeyindedir. Bu noktada iki önemli çalışmadan bahsetmek yerinde olacaktır. Bu çalışmalardan biri Özlem Kumrular’ın

editörlüğünde hazırlanan *Dünyada Türk İmgesi* iken diğeri Mehmet Hacısalihoğlu'nun düzenlediği *Balkan ve Karadeniz  lkelerinde Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmajı* adlı projedir. Bu alanda var olan boşluğu önemli  l de dolduracak çalışma 2018 yılında Ahmet Şimşek editörlüğünde *Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum* adı altında hazırlanmış ve Pegem Akademi tarafından basılmıştır. Çalışmanın  n sözünde imaj/ öteki gibi kavramların açıklaması yapılmış ve bu çalışmanın gerekçesinden bahsedilmiştir. Ayrıca tarih ders kitaplarının bir kaynak olarak nasıl değerlendirilmesi gerektiği hakkında bilgiler verilmiştir.  n sözde son olarak bölümleri hazırlayacak araştırmacılara ortak bir perspektif izmelerinde yardımcı olabilmek için ders kitaplarının incelemesi safhasında yöneltmeleri gereken sorular da verilmiştir.

Kitap, otuz sekiz ülkenin tarih ders kitaplarında yer alan Türk imajı hakkında okuyucusuna oldukça kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Ele alınan ülkenin öncelikle eğitim sisteminden ve tarih derslerinin hangi düzeyde ve hangi başlıklar altında verildiğinden bahsedilmiş ardından bu kitaplarda yer alan veyahut almayan Türk imajı tarihsel bağlam üzerinden değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Ayrıca ders kitaplarındaki görsel materyallere de bölümler de yer verilerek ayrıca değerlendirilmiştir.

Kitap bölümlerini tek tek değerlendirmek epeyce uzun bir yazının ortaya çıkmasına neden olacağından değerlendirme sırasında ülkelerin coğrafi özelliklerini dikkate alarak ortak kategoriler oluşturup, genel bir bakış açısıyla incelemek tercih edilmiştir. Bu kategoriler; Balkan devletleri, Türkistan coğrafyası, Türkiye'nin komşuları, Arap  lkeleri, Asya  lkeleri Batılı devletler ve Latin Amerika  lkeleri şeklinde belirlenmiştir. Okuma sırasında Türklerle ilgili ortaya konan imaj için ortak bazı meselelerden söz etmek yerinde olacaktır. Bunlar; Ermeni tehciri, Kürt meselesi, Devşirme sistemi ve Balkan savaşlarıdır. Ülkelerin tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili yaratılan imaj genel olarak bu dört mesele üzerinden vücut bulmuştur. Ülkelerin, Türkiye ile ortak tarihsel geçmişlerinin ve siyasi ilişkilerinin Türk temsilinde etkili olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Siyasi ilişkiler değiştikçe ders kitaplarında da Türk imajına yönelik meydan gelen değişiklikleri görmek mümkündür.

Balkan Devletleri

Bu kategoride ele alınacak devletler; Bosna Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Kosova, Macaristan, Makedonya, Romanya, Sırbistan ve Yunanistan'dır. Balkan devletlerinin Türklerle olan ilişkileri oldukça eskiye dayanmaktadır. Bu derin ilişkilerin her bir Balkan ülkesine yansımaları ise farklılık göstermiştir. Bu farklılıkların temelinde Türklerle olan tarihsel bağları, etnik ve dini yapıları ve güncel siyasi ilişkilerin yattığı ele alınan ders kitapları incelendiğinde rahatlıkla fark edilmektedir. Balkan devletleri arasında özellikle Osmanlı idaresi altında kaldıkları dönemin anlatıldığı noktalarda devşirme sistemi için sıklıkla *kan vergisi* ifadesinin kullanıldığı söylenebilir. Bu ifadenin gençler arasında yarattığı olumsuz algının ve yaratılan olumsuz Osmanlı imajının ne derece büyük olduğu açıktır. Balkanlarda, Osmanlı idaresi genel anlamda "kölelik dönemi" olarak tanımlanmıştır.

Bosna Hersek'te özerk olarak işleyen Eğitim Bakanlığı sayısının birden fazla olması ve ülke içinde etnik grupların farklılıklar göstermesi nedeniyle, ders kitaplarında ele alınan konular okutuldukları bölgeye göre içeriği bakımından değişiklik göstermektedir. Ülke içinde yaşayan her üç toplumun tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili ortak olumsuz söylemine Hunlar hakkında bilgi verilirken rastlanmıştır. Boşnak ders kitaplarında Osmanlı dönemi ile ilgili bakış ise bazı istisnalar dışında olumlu iken, Sırp'ların ve Hırvatların ülke içinde kendi okullarında okuttukları kitaplarda Osmanlı imajı olabildiğince olumsuz öğeler içermektedir. Osmanlı için sürekli "işgalci" ve "kötü zamanların en kötüsü" gibi ifadeler kullanılmıştır.

Bulgaristan tarih ders kitaplarında ise Türklerle ilgili olumsuz bir imaj çizilmiş olup Osmanlı'nın fethinden Bulgaristan'daki Türklerin Türkiye'ye göçüne kadar olan süreç işlenmektedir. Türklerle ilgili sıklıkla "istilacı" ifadesi kullanılmakta olup, Osmanlı'nın Balkanlardaki varlığı Bulgaristan özelinde "kölelik/esaret" dönemi olarak tanımlanmıştır. Osmanlı istilası ile özgür Avrupa halklarıyla olan bağlarının koptuğu düşüncesi hâkim olup tarihsel dönem bu bağlamda anlatılmıştır. Ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin "ganimet için savaşan bir devlet" olduğundan ve "yağmacılık/soygunculuk" yaptığından bahsedilmektedir. Özetle Osmanlı yönetimi altında Hristiyan tebaanın hayatını ızdırap içinde geçirdiği mesajı verilmektedir. Bunun yanı sıra Ruslar ise "kurtarıcı" olarak gösterilmiştir. Hırvatistan tarih ders kitaplarının değerlendirildiği bölüm yazarın izni alınarak Türkçeye çevrilmiştir. Hırvatistan tarih ders kitaplarında özellikle Osmanlılar, korku ve saygı ile karışık ama düşmanca izlenen geçici

bir süreliğine gelen davetsiz bir misafir olarak anlatılmıştır. Ders kitaplarında Osmanlı toplum yapısı ve Osmanlı-Hırvat ilişkisi özelinde siyasi tarihine geniş bir yer ayrılmıştır. İncelemeye tabi tutulmuş birçok devlet gibi siyasi/savaş tarihi ve hâkim ideoloji/görüş merkezli bir tarih öğretimi ve zihinsel işleme müsaade etmeyen bir anlatı tarzı benimsemiştir. Kosova tarih ders kitaplarının incelendiği bölümde yazar tarafından verilen bilgiye göre incelenen kitaplar, Arnavut uzmanlar tarafından hazırlanan ve Arnavutça lise eğitiminde kullanılan tarih kitaplarıdır. Değerlendirme bu bilgi doğrultusunda yapılmıştır. Türklerle ilgili verilen ilk bilgiler Kavimler Göçü sonrası batıya doğru göç eden Türk toplulukları olmuş ve bu topluluklardan “barbar” olarak bahsedilmiştir. Selçuklu Türklerinin anlatıldığı kısımda ise Türklerin Abbasi halifeliğine büyük bir darbe indirdiğinden bahsedilmiş ve devlete sundukları hizmetler göz ardı edilmiştir. Ayrıca Selçuklu Türkleri, Haçlı Seferleri’nin müsebbibi olarak gösterilmiştir. Diğer Balkan ulusları gibi Osmanlı idaresinde geçen dönem olumsuz olarak nitelendirilmiş ve Osmanlı’dan “işgalci” olarak bahsedilmiştir. Osmanlı yönetimi için birçok defa “gaddar, vahşi, köle ve terör devleti, bozguncu, asimile eden, polis rejimi ve şiddet uygulayan, kan vergisi alan” ifadeleri kullanılmıştır. Kosova’nın bağımsızlığını tanıyan ilk devletlerden birinin Türkiye olmasına rağmen bu konudan hiç bahsedilmemiş ve tarih kitaplarında Türkler hakkında olumsuz ifadeler yoğun bir şekilde kullanılmıştır.

Macaristan tarih ders kitaplarında var olan Türk imajı oldukça dikkat çekicidir. Oluşturulan bu imaj en somut haliyle toplumsal hafızanın teşkil edilmesinde önemli bir araç olan tarih ders kitaplarında görebilmek mümkündür. Türkler hakkında verilen en eski bilgiler Hunlara kadar gitmektedir. Ders kitaplarında ayrıca Hunların kökeni hakkında bilgiler verilmiş ve Macarlar ile Türklerin tarihsel kökenlerinden bahsedip köken birliğinin olup olmaması konusunu tartışılmıştır. Osmanlı hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiş ve Osmanlı idaresi altında geçen dönem olumsuz olarak tasvir edilmiştir. Osmanlı’nın Macaristan’dan çekildiği dönem için ise “Türklerden kurtuluş ve kovulma” ifadeleri kullanılmıştır. Ders kitaplarında ayrıca 1. Dünya Savaşı sonrası verilen Kurtuluş Savaşı’ndan ve Mustafa Kemal’den de bahsedilmiş olup, İngiltere ve Fransa’nın Lozan Antlaşması’nı imzalamak zorunda bırakıldığı anlatılmıştır.

Makedonya tarih ders kitaplarında Osmanlı işgalci bir güç olarak yer almıştır. Bunun dışında İstanbul’un Osmanlı tarafından ele geçirilmesi ve Bizans İmparatorluğu’nun yıkılması konusu oldukça nötr bir üslupla işlenmiştir. Ders kitaplarında Makedonya, Balkan milletleri

arasında Osmanlı tehlikesini fark eden ve buna karşı mücadeleyi başlatan ilk millet olarak anlatılmıştır ve Osmanlı Devleti hakkında çizilen olumsuz imajı desteklemek için okuma parçaları verilmiştir. Ayrıca “kan vergisi” olarak tanımladıkları devşirme sistemi hakkında yazılan romandan da alıntılar yapılmıştır. Anadolu’dan Balkanlara yerleştirilen Yörüklerden bahsedilirken “kolonizasyon” ifadesi kullanılmış ve şehirlerin bu süreçten sonra oryantal bir karakter kazandığı vurgulanmıştır. Tarih ders kitaplarında Balkan Savaşları ve Makedon halkının bağımsızlık mücadelesi oldukça geniş yer bulmaktadır. Bunun dışında ele alınan bir diğer konu ise Mustafa Kemal ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’dir. Bu konuda özellikle Mustafa Kemal’in Makedonya’da görev yaptığından bahsedilmiş ve kendisi hakkında olumlu ifadeler kullanılmıştır.

Romanya tarih ders kitaplarında ortaokul düzeyindeki öğrencilere oldukça ayrıntılı Osmanlı tarihi bilgisi verildiği üzerinde durulmuş ve işlenen konu başlıkları paylaşılmıştır. Osmanlılar ile Rumen şehirleri (Eflak-Boğdan) ile olan dört yüz elli yıllık münasebet anlatılırken tarihi olguların olabildiğince nesnel olunmaya çalışıldığı vurgulanmıştır. Türk imajı resmedilirken, olumlu ya da olumsuz duygusal tabirlerden uzak kalınmış ve yansız bir anlatı üzerinden, olguların değerlendirilmesi şeklinde verilmiştir.

Sırbistan tarih ders kitaplarının ele alındığı bölümde ise Türklerle ilgili olumlu çağrışım yapan cümleler ve olumsuz çağrışım yapan cümleler alt başlıklarda maddeler halinde verilmiştir. Özellikle olumlu çağrışım yapan ifadeler arasında “dini hoşgörü” dikkat çekmektedir. Avrupalı devletler ile kıyaslama yapılarak Osmanlı içinde azınlıkların sahip olduğu haklardan ve bunun yarattığı huzur ortamından bahsedilmiştir. Sırp tarih ders kitabı yazarları devşirme sistemini ele alınırken diğer Balkan ulusları gibi “kan vergisi” tabirini kullanmış olup, Osmanlı ile ilgili olumsuz anlatısını bu doğrultuda şekillendirmiştir. Bölüm yazarı, Sırbistan’da öğretmenlerin ders kitapları dışında kullandıkları materyallere de dikkat çekmiş ve öğretmenlerin, farklı millet ve dine mensup insanların hayatlarını konu alan metinleri okutmasından da bahsetmiştir.

Bu başlık altında ele alınacak son Balkan devleti Yunanistan’dır. Bölüm yazarı Yunan tarih ders kitaplarının 1988 yılından itibaren ulus merkezci, yabancı düşmanlığını körükleyici ve ötekileştirici taraflarının düzeltilmesi ile ilgili önemli adımlar atıldığı belirtmiştir. Yunan tarih ders kitaplarında Türklerden ilk defa Malazgirt Savaşı’nın anlatıldığı bölümde bahsedilmiş

olduğuna dikkat çekilmiştir. Yunan tarihi anlatılırken 1821 Mora İsyanı'nın önemi ve Yunan literatüründe Mora Devrimi olarak geçtiği konusu üzerinde durulmuş ve ulus merkezci anlatımının en yoğun olduğundan söz edilmiştir. Ortaokul ve lise tarih ders kitaplarında var olan çelişkili ifadeler tespit edilerek verilmiştir. Devşirme sistemi için "çocuk toplama", Yunan ulusunun Osmanlı egemenliği altına girdiği dönem anlatılırken "görece hoşgörü ve kölelik dönemi", Osmanlı'nın fetihleri sonrası uygulamaları arasında zorla din değiştirmek olduğundan bahsederken "fanatik Müslüman" gibi olumsuz ifadeleri kullanmışlardır.

Türkistan Coğrafyası

Bu kategoride ele alınacak devletler; Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan'dır. Azerbaycan tarih ders kitapları tıpkı SSCB'den ayrılan diğer Türk devletleri gibi 1991 yılında bağımsızlığını kazandıktan sonra *Umumi Tarih* adlı ders yeniden kaleme alınmış ve Azerbaycan Tarihi dersi konularak okutulmaya başlanmıştır. Bölümde Azerbaycan Tarihi adlı ders kitaplarında Türklerle ilgili işlenen konular verilmiş ve bu konular işlenirken *Kitab-ı Dede Korkut'un* Azerbaycan halkının Oğuz atalarından kalan en önemli mirası olduğu birkaç defa vurgulanmıştır. Bölüm yazarı, Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarında genel olarak tarihte kurulmuş Türk devletlerine karşı olumlu bir bakış açısının hâkim olduğunu belirtmiştir. Türk milletinin savaşı özelliğine vurgu yapıldığından ve kitaplardaki görsellerin bu imajı destekleyecek şekilde seçilip kullanıldığından bahsedilmiştir. Bölüm yazarının belirttiği üzere Türk tarihine ilişkin bilgiler yakın döneme kadar tarih ders kitaplarında yer bulmaktadır.

Kazakistan tarih ders kitaplarını inceleyen bölüm yazarı, ülkede Kazak ve Rus okullarında olmak üzere iki farklı şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğünden bahsetmektedir. Tarih, lise düzeyindeki öğrencilere müstakil bir ders olarak verilmektedir. Yazar, Türk tarihine ilişkin konuların onuncu sınıftan itibaren verilmeye başlandığından ve kitaplarda, Türkler ile ilgili bilgilerin oldukça ayrıntılı kaleme alındığından söz etmektedir. Ayrıca Türk tarihine ilişkin anlatıların ağırlıklı olarak 20. ve 21. yüzyıla ilişkin tarihsel gelişmeler olduğuna ve bu anlatıların nesnel bir tutum sergilenerek gerçekleştirildiğine değinilmiştir. Kazakistan tarih ders kitaplarında dikkat çeken önemli bir noktanın Kürt meselesinin ele alınış tarzı olduğuna dikkat çeken bölüm yazarı, ders kitaplarında Türkiye'nin Kürt halkına karşı yanlış bir siyaset izlediğine değinildiğinden bahsetmiştir.

Kırgızistan tarih ders kitaplarının SSCB sonrası önemli bir dönüşüm yaşadığından ve Sovyet milli tarih anlayışı terk edilerek Kırgızistan tarihinin anlatılmaya başlandığından söz eden yazar, Türklerle ilgili anlatıların genel olarak olumlu ifadeler içerdiğini belirtmektedir. Hunların tarih sahnesine çıkışından Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar uzanan oldukça geniş bir zamanın ders kitaplarında işlendiğinden bahsedilmektedir. Türklerin soyu hakkında da bilgiler veren tarih kitaplarında, Çin kaynaklarında geçen ifadeler kanıt olarak gösterilmiştir. Yazar, Türklerle ilgili verilen tarihi bilgilerin okuma parçaları ile desteklendiğini, bu okuma parçalarının Kaşgarlı Mahmud ve Yusuf Has Hacib'ten seçildiğine değinmektedir.

Özbekistan tarih ders kitaplarını değerlendiren yazar, tarih ders kitaplarının kronolojik ve bölüm temelli bir yaklaşım ile hazırlandığından bahsetmektedir. Diğer Türkistan devletlerinin aksine Türklerle ilgili oldukça sık olumsuz ifadelerle rastlandığından bahsedilirken bu olumsuz ifadeler II. Abdülhamid'in şahsında toplandığından da söz edilmiştir. Bunun dışında Osmanlı döneminde çıkan Mısır ayaklanmasının sebebi de "Türk zulmü" olarak gösterilmiştir. Tarih ders kitaplarında, II. Dünya Savaşı sırasında Türkiye'nin Almanya ile özel bir yakınlaşma içinde olduğundan söz edilerek alt metinde Türklerin Alman hayranlığı içinde olduğu vurgusu yapıldığı da anlatılmıştır.

Türkiye'nin Komşuları

Bu kategoride ele alınacak devletler; Ermenistan ve İran'dır. Ermenistan tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, ders kitaplarının Erivan Tarih Üniversitesi Tarih Fakültesi ve Ermenistan Bilimler Akademisi Tarih Enstitüsü gibi kurumları tarafından hazırlandığını belirtmiş ve bu ders kitaplarının Ermenistan'ın önemli tarihçileri tarafından gözden geçirildiğini söylemiştir. Ders kitaplarında Türklerle ilgili ifadelerin genel olarak olumsuz olduğundan bahsedildikten sonra bu ifadelerle örnekler verilmiştir. Türklerin Ermenileri "yok ettiği, yağma ettiği, öldürdüğü" gibi ifadelerin kitaplarda sıklıkla yer aldığına ve böylece "düşman öteki" algısının sürekli vurgulandığına değinilmiştir. Bir ulus devleti olan Ermenistan'ın tarih ders kitaplarına yansıyan ifadeler ulus kimliğinin inşasına destek olacak ve ulusal birliğini, bütünlüğünü sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bölüm yazarı, Osmanlılar ile ilgili bilgilerin verildiği paragraflarda "Kemalist Türk" ifadelerin kullanıldığını ve bu şekilde tüm olumsuz ifadelerin Kemalistler üzerinde toplanılmasına neden olduğunu belirtmiştir. Ermeni tarihinin şekillenmesinde 1915 Olayları'nın bir kırılma noktası olduğu ve Ermeni tarihçilerinin

kendi tarihlerini ele alırken adeta 1915 öncesi ve sonrası olmak üzere ikiye ayırdıklarının altı çizilmiş ve diaspora Ermenilerinin de Ermeni kimliklerinin oluşumunu 1915 Olayları'na bağladığı belirtilmiştir. Ermeni mağduriyetinin birinci sebebi olarak “soykırım”, ikinci sebebi olarak ise SSCB yönetimi altına girmek gösterilmiştir.

İran tarih ders kitapları, 1979 Devrimi sonrası eğitim reformları ile birlikte sürekli olarak değişime tabii tutulmuştur. Son yapılan güncellemeler ile öğrenciler, tarih dersini müstakil olarak ilk defa lise düzeyinde almakta olup, okullarda on bir farklı tarih ders kitabının okutulmaktadır. Tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili dolaylı bilgiler verilmiştir. Bölüm yazarı ayrıca verilen hatalı bilgilere de değinmiş ve bununla ilgili bir örnek paylaşmıştır. Abbasi Devleti'nin yıkılmasına neden olarak Türkler gösterilmiştir. Ders kitaplarında Türklere ilişkin anlatımın oldukça yanlı olduğuna dikkat çeken bölüm yazarı, ders kitaplarında Türklerle ilgili eksik anlatımlar karşısında sık sık önerilerde bulunmuş ve hemen her eksik veya yanlış bilgi karşısında bölüm içinde yer ayrılarak cevap verilmiştir. Tarih ders kitaplarında Rıza Şah dönemine yönelik ağır eleştiriler getirilerken dolaylı olarak Atatürk döneminde yapılan inkılaplar da eleştirilmiştir. Ders kitaplarında yer alan Türk algısıyla ilgili genel bir değerlendirme yapmak gerekirse Türkler, tıpkı Moğollar gibi İran coğrafyasını istila eden bir millet olarak lanse edilmiştir. Yazar, ders kitaplarında dikkat çeken bir diğer hususun da devlet kuran Türk unsurların Türk kimliklerinden ziyade daha çok dini kimlikleri kullanarak tanıtılmaya çalışılması olduğunu söylemiş ve söz konusu unsurların Şii ya da Kızılbaş olduklarının vurgulandığından bahsetmiştir.

Arap Ülkeleri

Bu kategoride ele alınacak devletler; İsrail (İsrail'in kurulduğu coğrafya göz önünde tutulursa bu kategoride değerlendirmek doğru olacaktır.) Mısır, Suriye, Suudi Arabistan ve Ürdün'dür.

İsrail tarih ders kitaplarını ele alan bölüm yazarı, Türkler ile ilgili verilen bilgilerin çoğunlukla nötr olarak ifade edildiğini anlatırken ağırlıklı olarak istatistiki bilgiler vermiştir. Olumsuz ifadeler ise “Türklerin zulümleri” başlığı altında toplanmıştır. Yazar, özellikle II. Abdülhamid'in Herzl ile görüşmesinin ayrıntılı anlatıldığından ve bu görüşmede Abdülhamid'in takındığı tavırdan oldukça nötr ifadeler kullanılarak bahsedildiğine dikkat çekmiştir. Kitaplarda

özellikle *İmadeddin Zengi, Nureddin Zengi ve Atatürk'ten* olumlu ifadelerle bahsedilmiştir. Yazar ayrıca, Osmanlı'nın azınlıklara karşı gösterdiği hoşgörünün zamanla değiştiğinden Filistin *Yahudilerine, Ermenilere ve Balkan halklarına* zulmedildiğinden söz edinildiğine değinmiştir. Bunun dışında tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin geri kalmışlığının analiz edildiği bilgisi verilmiştir.

Mısır tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, Osmanlı tarihi hakkında en az Türk tarih ders kitapları kadar ayrıntılı anlatıldığını söylemiş ve bununla ilgili örnekler verilmiştir. Bunun dışında Mısır'da kurulan Türk devletleri de kitaplarda yer bulmuştur. Özellikle Tolunoğulları'nın Mısır'daki faaliyetlerinden bahsedilmiş ve olumlu bir imaj çizilmiştir. Yazar, tarih kitaplarında Türklerle ilgili olumsuz anlatımının "Güvenilmez Türkler, Olumsuzlukların Müsebbibi" başlıkları altında toplandığından bahsetmiştir. Özellikle Osmanlı'nın kötü siyaseti nedeniyle Batılı devletlerce işgal edildiği algısı verilmiştir. Mehmed Ali Paşa ve sonrasında hidivler döneminde yaşanan olumsuz gelişmelerin ayrıntılarıyla ele alındığına da dikkat çekilmiştir. Suriye tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, Suriye'de yaşanan savaş nedeniyle güncel kitaplara ulaşamadığından ve bu nedenle 2009-2010 yılında okutulan tarih ders kitaplarının değerlendirmeye tabii tutulduğundan bahsetmiştir.

Suriye tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili ilk bilgiler Abbasi Devleti'nin anlatıldığı sırada verilmiştir. Bunun dışında Eyyubiler, Selçuklular ve Memlûklardan da bahsedilmiştir. Bu devletler işlenirken Türklerin kökenine sıklıkla atıf yapılmış ve böylece Osmanlı Devleti'nin işleneceği başlıklar için adeta bir altyapı oluşturulmuştur. Tarih ders kitaplarında geniş bir yer bulan Osmanlı, işgalci bir devlet olarak öğrencilere tanıtılmıştır. Arap vilayetlerinin geri kalmışlığının müsebbibi olarak gösterilmiştir. Ayrıca Osmanlı, Mısır'ı işgal eden bir devlet olarak verilirken, Fransa'nın Mısır'a girmesi "Fransız Müdahalesi" olarak tanımlanmıştır. Osmanlı'nın, Suriye tarih ders kitaplarındaki açık imgesi "işgalci devlet" şeklinde olduğundan bahseden yazar, kitaplarda bu imgeyi besleyen paragraflardan örneklere de bölüm içinde yer vermiştir. Balkanlarda başlayan isyanların anlatımında da Osmanlı, Balkanları işgal eden bir devlet olarak gösterilmiştir. Yazar, bu isyanlarda Balkan uluslarının Ruslar tarafından kışkırtıldığının altını çizmiştir. Ancak kitaplarda yer alan Arap isyanları için böylesi bir müdahaleden bahsedilmemiştir. Bunun dışında kitaplarda Arap milliyetçiliğini besleyen bir

dilin kullanıldığına dikkat çekmiştir. Kitaplarda ayrıca kullanılan haritalarda Türkiye'nin güneydoğusu Suriye sınırları içerisinde gösterilmiştir. Yazar, tarih ders kitaplarının, seküler bir Arap milliyetçiliği tavrı ile oluşturulduğuna değinip bölümü tamamlamıştır.

Suudi Arabistan tarih ders kitaplarını değerlendiren yazar, Suudluların, sadece Türklere değil, Suudlu olmayan tüm milletlere karşı kendilerini üstün ve ayrıcalıklı gördüğünü belirtmektedir. Bölüm yazarı, Suudi Arabistan'da eğitim aldığı dönemde bizzat yaşadığı kötü hadiseleri anlattıktan sonra değerlendirmesine devam etmiş ve Türklerin, Haçlı Seferleri konusu işlendiği sırada oldukça olumlu ifadelerle ele alındığına değinmiştir. Kutsal toprakları İslam düşmanlarından koruyan millet olarak ele alınmıştır. Suud tarih ders kitaplarında Türkler "savaşçı millet" imajına sahiptir. Ayrıca Osmanlı'nın, Müslüman topraklarını Avrupa istilasından kurtardığından ve dört asır boyunca Müslümanların halifesi olduğu gibi olumlu anlatılara yer verildiğinden söz edilmektedir. Ancak İttihat ve Terakki'nin Türkleştirme politikası ve Atatürk'ün halifeliği kaldırılması kitaplarda eleştirilmiş ve olumsuz bir üslup ile işlenmiştir. Bölümde, Türklerle ilgili anlatıların ardından öğrencilere yöneltilen sorular ve verilen ödevler hakkında bilgiye de yer verilmiştir. Bölüm yazarı, ayrıca bölüm sonunda Suud tarih ders kitaplarında Türkler hakkında verilen bilgilerin kitabın %70 gibi önemli bir kısmını oluşturduğundan bahsetmiş ancak bir kıyaslama yaparak Türk tarih ders kitaplarında Arap imajına neredeyse hemen hiç rastlanılmadığına yönelik bir eleştiri de getirmiştir.

Ürdün tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, Ürdün'de Arap ve Dünya Tarihi ile Ürdün Tarihi adında iki dersin bulunduğu ve Ürdün Eğitim ve Öğretim Bakanlığı tarafından dağıtılan tek bir kitabın okutulduğundan bahsedilmektedir. Bu iki dersin kitabı da değerlendirmeye tabii tutulmuş ve Türklerle ilgili olan konular başlıklar halinde ayrı ayrı verilmiştir. Yazar tarafından iki kitapta da Osmanlı öncesi Türklerle ilgili herhangi bir konuya değinilmediğinin altı çizilmiştir. Bunun dışında Osmanlı Devleti genel hatlarıyla kitaplarda yer bulmuştur. Arap İsyanlarının haklılığına değinildiği paragrafta İttihat ve Terakki yönetiminin Türkçülük faaliyetleri eleştirilmiş ve İttihat Terakki hakkında olumsuz bir imaj ortaya konulmuştur. Hatta İttihat ve Terakki "ırkçı" olarak tanımlanmıştır. I. Dünya Savaşı sırasında Batılı devletlerle iş birliği yaparak isyan başlatan Şerif Hüseyin'in Ürdün topraklarında doğmuş ve yaşamış olması nedeniyle bu isyana ayrıca bir yer verilmiş ve isyanın haklı sebeplere dayandığından bahsedilmiştir. Tarih ders kitaplarında Osmanlı'ya karşı başlatılan Arap

ayaklanmasının başarıya ulaştığından bahsedilmektedir. Ayrıca, İngiltere'nin Filistin'i işgali de Osmanlı Devleti'nin suçu olarak gösterilmiştir. Arap devletleri genel olarak Türk ifadesini Müslüman olarak görüp değerlendirmede bulunurken, ortak bir şekilde İttihat ve Terakki yönetimi hakkında olumsuz ifadeler kullanmış ve bu dönemin politikasını "ırkçı" olarak nitelendirmiştir.

Asya Ülkeleri

Bu kategoride ele alınacak devletler; Avustralya (bu kategori altında değerlendirmek coğrafi yakınlık nedeniyle tercih edilmiştir.), Çin, Endonezya, Güney Kore, Hindistan, Japonya, Malezya ve Rusya'dır. Avustralya tarih ders kitaplarını değerlendiren yazar, öncelikle ülkedeki eğitim sisteminden ve bu sistem içinde tarih eğitiminin amacından bahsetmiştir.

Avustralya'daki tarih eğitimin amacı "insani ve sosyal bilimler altında ele alınan tarih, eğitimin her aşamasında belirli düzeylerde öğretilir. İzence'de tarih dersine dair belirlenen hedefler arasında vatandaş olarak tarihe ilgi duymak; Avustralya toplumu ve diğer toplumları tarih boyunca şekillendiren öğeleri anlamak ve bilmek; tarih biliminde delil, süreklilik ve değişim, empati, farklı perspektifler ve tartışılabilirliğin öğretilmesi; tarih araştırması ve kaynak analiz etme ve ifade etme kabiliyetlerinin geliştirilmesi bulunmaktadır" şeklinde özetlenmiştir. Avustralya tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, Avustralya da sosyal bilimler eğitimi ile ilgili bir girizgâh yaptıktan sonra ders kitaplarındaki imgeyi değerlendirmiştir. Yazar, Türklerle ilgili resmi bir söylemin açıkça bulunmadığını belirtmiş ve Türklerin geçtiği konu başlıklarını vermiştir. Türk bahsinin geçtiği ilk konu Haçlı Seferleri olmuş ve İslam medeniyetinin Avrupa'ya olumlu etkileri anlatılmıştır. Türk bahsinin geçtiği bir diğer konu Cengiz Han'dır. Kitaplarda Cengiz Han'ın bağlı bulunduğu boy bir Türk boyu olarak verilmiştir. Ayrıca Uygurca'yı yazı dili olarak kabul ettiklerinden ve Türk adetlerini benimseyip Türkleştiklerinden bahsedilmiştir. Avustralya tarih ders kitaplarında Türklerin en ayrıntılı olarak ele alındığı konu dünya tarihi kapsamında Osmanlı Devleti olmuştur. Özelde ise Çanakkale Savaşı anlatılmıştır. Diğer ülkelerin tarih ders kitaplarından farklı olarak ele alınan tarihi şahsiyetlerden biri Hürrem Sultan olmuştur. Kitaplarda ötekileştirmeden özellikle kaçınılmış ve bazı durumlarda bir olaya birden fazla perspektif ile bakmaya çalışan bir üslup benimsendiğinden söz edilmiştir. Ders kitaplarında Çanakkale ile ilgili tarihi bilgiler verildikten sonra savaşın seyri anlatılmış ve Türklerin ülkelerini savundukları söylenmiştir. Müttefik güçleri

ise Türklerin vatan m dafaasındaki azmini k  msediklerini iddia etmişlerdir. Bölüm yazarı ayrıca, Avustralya da öğretmenlerin ders kitapların haricinde görsel materyaller kullandığından ve ötekileştirici söylemden uzak kaldığından bahsetmiştir.

Çin tarih ders kitaplarını ele alan bölüm yazarı, Çin ile Türklerin tarihsel geçmişinin köklerine değinmiş ve bugün ülkede yaşayan Türk topluluklarından bahsetmiştir. Çin Halk Cumhuriyet’inde tarih dersleri ortaokul 7. Sınıftan itibaren müstakil olarak verilmeye başlanmıştır. Ayrıca Çin’de ders kitapları, özellikle ideal komünist yurttaş yetiştirmeye uygun halde tasarlanmıştır. Yazara göre tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili bilgiye çok az yer verilmiştir. Çin tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili verilen ilk bilgiler Hunlarla ilgilidir. Hunların anlatıldığı bölümde Çin Seddi’nin inşası hakkında bilgilere de yer verilmiştir. Bunun dışında Göktürk ve Uygurlardan da bahsedilmiştir. İslamiyet sonrası Türklerden çok fazla bahsedilmeyen tarih ders kitaplarında Osmanlı adına, Bizans Devleti’nin ok ş n  anlatan bölümde rastlanılmaktadır. Bu anlatım içerisinde Osmanlı ordusunun İstanbul’u ele geçirmesi ile ilgili kullanılan “yakıp yıktı, tarihsel eserleri yok etti” gibi kelimeler Batı terminolojisini anımsatmaktadır. Çin tarih ders kitaplarında öğrencilere daha çok Çin’i merkeze alan bir tarih öyküsü sunulmuştur. Endonezya tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, lise düzeyinde Türklerle ilgili ele alınan konu başlıklarını vermiş ve Türklerin İslamiyet’i kabul ettikleri tarihten sonraki sürecin anlatıldığına dikkat çekmiştir. İslamiyet  ncesi Türklerle dair kısa bir bilginin sadece 9. Sınıf tarih ders kitabında yer aldığına değerinmiştir. Endonezya tarih ders kitaplarında öğrencilere  dev olarak verilen sorular değerlendirildiğinde sorgulamadan uzak, ezberlemeye yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Yazar, Osmanlı Devleti’nin anlatıldığı bölümde verilen yanlış bilgilere dikkat çekmiştir. Tarih ders kitaplarında Türkler ve Türk tarihi ile ilgili verilen bilgilerin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Yazar, verilen yanlış bilgilerin kasıtlı olmadığı, yanlış okuma ve yararlanılan kaynakların yanlış aktarımı sonucundan kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Tarih kitaplarında, Osmanlı medeniyetinin Türklerin kendi medeniyeti olmadığı İran, Arap ve Bizans medeniyetlerinin bir araya gelmesi ile meydana geldiği yorumu yapılmıştır.

Güney Kore tarih ders kitaplarını inceleyen bölüm yazarı, öncelikle tarih ders kitaplarının konuları hakkında bilgi vermiştir. Kitaplarda Türklerle ilgili ilk bilgiler Avrupa Hunları hakkındadır. Bunun dışında Göktürk Devleti’nden de bahsetmektedirler. Bu devletler

hakkında verilen bilgiler arasında ortak özellik olarak “göçebe halk” imajından bahsedilebilir. Bunun dışında Osmanlı Devleti oldukça ayrıntılı işlenmiş ve ağırlıklı olarak olumlu ifadeler kullanılmıştır. Güney Kore gibi coğrafi açıdan çok uzak sayılabilecek bir ülkenin lise tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili oldukça detaylı bilgilerin verilmesi oldukça şaşırtıcı bulunmuştur. Yazar, tarih ders kitaplarındaki Türklerle ilgili anlatının, Türkiye’deki tarih ders kitaplarındaki anlatıyla benzerlikler taşıdığına altını çizmektedir. Bölüm içinde lise tarih kitaplarında kullanılan görsellere de yer ayrılmış ancak bu görseller açıklanmamıştır. Ayrıca bu kadar detaylı bir Türk tarihi vermesinin sebepleri tartışılmamıştır. Bu meseleye sonuç kısmında sadece dikkat çekilmiştir.

Hindistan tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı öncelikli olarak Hindistan’daki eğitim hakkında kısa bir bilgilendirmede bulunmuş ve hemen ardından hangi kitapların incelemeye tabii tutulduğu açıklanmıştır. Yazar, 9. sınıf lise tarih ders kitaplarında Türkler hakkında sadece bir paragraflık bilgi verildiğini söylemektedir. Bu paragrafta, Türklerin Hindistan’da Türk Delhi Sultanlığı’nı kurmasıyla Arap, Orta Asya ve İran kültürlerini Hint coğrafyasına getirdiklerinden ve sanattan mimariye yeni bir stilin ortaya çıkmasına zemin hazırladıklarından bahsedilmiştir. 10. sınıf lise tarih ders kitaplarında ise I. Dünya Savaşı ve Mustafa Kemal Atatürk’ün yeni bir devlet kurması anlatılmıştır. Ancak 11. sınıf lise tarih ders kitabında Türkler oldukça detaylı bir şekilde ele alınmış ve “acımasız, yağmacı” olarak anlatılmıştır. Bu düzeydeki ders kitabı Türklerle ilgili anlatısını Gazneli Mahmud ile başlatıp Delhi Türk Sultanlığı ile bitirmektedir. Bu bölümde Türklerin İslamiyet’i kabul ettikten sonra İslam’ın savunucuları haline geldiğinden ancak yağmaya olan düşkünlüklerinden asla vazgeçemedikleri anlatılmaktadır. Türkler hakkında çizilen olumsuz imaj ise Gazneli Mahmud’un şahsında toplanmıştır. Bunun dışında kullanılan olumsuz bir diğer ifade ise “işgalci” olmuştur. Türkler hakkında “hoşgörülü” gibi olumlu ifadeler de kullanılmıştır. Bunun dışında Hindistan’da kültürel kalkınmanın müsebbipleri arasında gösterilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk’ün, emperyalist devletlere karşı mücadele ise kitaplarda ayrı bir öneme sahip olmuş ve Kurtuluş Savaşı’nın değeri öğrencilere verilmeye çalışılmıştır.

Japonya tarih ders kitaplarını ele alan bölüm yazarı, ilk olarak Japonya’daki II. Dünya Savaşı’nın getirdiği yıkımdan sonra değişen eğitim anlayışını anlatmıştır. Aşırı milliyetçi ve militarist unsurlardan temizlendiğini dile getiren yazar, Türklerle ilgili ilk olarak ders

kitaplarında İslamiyet  ncesi Türk devletleri anlatıldığından bahsetmiş ve devamında İslam medeniyetinin ortaya çıkışı ve yayılışı konusunun işlenmesi akabinde Türklerin İslamiyet'i kabulü süreci anlatılmıştır. Osmanlı Devleti'ne geniş bir yer verilmiş, hem siyasi tarihi hem de kültürel tarihi işlenmiştir. Yazara göre Japon tarih ders kitaplarında Türk imajı ve Türk tarihi geniş bir coğrafya içinde başka kültür ve halklar ile olan ilişkileri doğrultusunda anlatılmıştır. Ayrıca Japon tarihçiliğinde, ders kitaplarında da görüldüğü gibi Avrupa ve Türkiye'de yazılan Osmanlı tarihlerinden farklı olarak Osmanlı tarihinin Asya kıtasının tarihinin bütünselliği içinde ele alınmış olması göze çarpmaktadır.

Malezya tarih kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı giriş kısmında ders kitaplarındaki problemlere, tutarsızlıklara ve hatalara dikkat çekmiştir. Malezya tarih ders kitaplarında, genel itibari ile Malezya tarihine, İslam medeniyetine ve İngiliz sömürge yönetiminin tarihine ağrılık verildiğini vurgulamış ve Türklere dair bilgilerin ise İslam tarihi ve medeniyetinin anlatıldığı kitapta yer aldığına değinmiştir. Yazar, okuyucusuna da metin içinde sorular sormaktadır. Tarih kitaplarında Türklere dair anlatılara yer verirken, okuyucusunun da bu anlatılar üzerine d şunmesini sağlayacak sorular yöneltmektedir. Malezya tarih ders kitaplarında Türklere dair anlatılar Osmanlı anlatısı üzerinde yoğunlaşmıştır. Türklerin, İslam medeniyeti katkısı üzerinde durulmuştur. Ayrıca yazarın dikkatini çektiği bir diğer husus ise kitaplarda Osmanlı Devleti'nin Emevi ve Abbasi devletlerinin bir devamı olduğu algısının yer almasıdır.

Rusya tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı öncelikli olarak Türklerin ele alındığı konu başlıklarına ve bu başlıkların yer aldığı kitapların hangi eğitim düzeyinde okutulduğuna yönelik bilgiler paylaşmıştır. Yazar, Türklerle ilgili olumlu ifadeler arasında Türk bilim adamlarının ilme olan katkılarının yer aldığını bunun dışında Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminin anlatıldığı bölümde ise tebaasına adil davranan bir devlet portresinin çizildiğini anlatmaktadır. Tarih ders kitaplarında Türklerin g cebe bir millet olduğu ve gittikleri yerlerde çeşitli devletler kurduğuna dair bilgilerin yer aldığından bahsetmektedir. Osmanlı ve dolayısıyla Türklere yönelik olumsuz imaja dair bilgiler veren yazar, kitaplarda Kanuni döneminde yaşanan Mohaç Meydan Savaşı'nda iki bin Macar'ın "katledildiği" bilgisinin yer aldığını belirtmiştir. Bunun dışında Ermeni meselesini de ele alırken "toplu imha" tabirinin kullanıldığı vurgulamıştır. Yazar genel olarak kitaplarda Türklerin, Rus-Türk savaşlarının anlatıldığı kısımlarda değerlendirildiğine dikkat çekmiştir. Bunun dışında yazar, kitaplardaki

görsellerin öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmadığından ve oldukça olumsuz bir Türk imajı barındırdığından bahsetmiştir.

Batılı Devletler

Bu kategoride ele alınacak devletler; Almanya, Amerika, Avusturya, Danimarka, Fransa, İngiltere, İspanya ve Polonya'dır. Alman tarih ders kitaplarını ele alan bölüm yazarları, bir eyalette okutulan iki farklı tarih kitabını ele almıştır. Eyalet seçiminde Türklerin çoğunlukta yaşadığı bölge öncelikli olmuştur. Ders kitaplarında Türklerle ilgili anlatıların Almanlarla karşılaşma bağlamında değerlendirildiğine dikkat çekilmiştir. Öncelikli olarak kitaplardaki konu başlıkları tablolar halinde verilmiş ve başlıkların ağırlıklı olarak içerisinde soru barındırdığından böylelikle yapılandırmacı bir anlayış ile ders konu başlıklarının işlendiğinden bahsedilmiştir. Alman tarih ders kitaplarında Türklere dair ilk bilgiler, Türklerin Müslüman olma sürecinin anlatımıyla başladığı aktarılmış ve kitaplarda bununla ilgili verilen bilgiler alıntılanarak kitaplardaki içeriğe dair ayrıntılara değinilmiştir. Bölüm yazarları, kitaplarda Osmanlı'nın, Batı'da uzun süre bir problem yarattığına dair bir imajın ortaya koyulduğu söylenmektedir. Ayrıca günümüz Türk algısına da değinilmiş ve "Neo-Osmanlılık" gibi bir tanımlamada bulunulmuştur. Türklerin, bugünkü politik bağlamı doğrultusunda Osmanlı vurgusu yaptığına dair ifadelerin kitaplarda yer aldığından bahsedilmiştir. Yedi farklı Türk imajı çizildiğinden söz edilmiş ve bu yedi farklı imaj alt başlıklar halinde değerlendirmeye tabii tutulmuştur.

Amerikan tarih ders kitaplarının inceleyen bölüm yazarı öncelikli olarak Amerika Birleşik Devletleri'nin eyaletlerinde farklılıklar gösteren eğitim anlayışından bahsedilmiş ve bu ülkedeki genel olarak kabul edilen tarih eğitimi anlayışına değinilmiştir. Yazara göre ülkede var olan tarih eğitiminin amacı şu şekildedir. "Yaygın olarak bu derste öğrencilerin insanlık tarihini etkileyen önemli olaylar ve gelişmeleri incelemeleri, dünyanın farklı bölgeleri arasında karşılaştırma yapmaları, tarihsel olaylarda din, felsefe, bilim, sanat, teknoloji, ekonomi ve politikanın etkilerini görmeleri, birincil ve ikincil kaynakları incelemeleri, proje yazmaları böylece tarihsel düşünme, analiz ve yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanır." *Dünya Tarihi* adlı ders kitaplarında Türkler İslamiyet öncesi dönemden itibaren yer almaktadır. Türklerle ilgili en yoğun anlatının ise Orta Çağ dönemine ait olduğuna dikkat çekilmektedir. Tarih ders kitaplarında en yoğun anlatı ise Osmanlı ile ilgili olmuş ve bu konu işlenirken sultanlar ile ilgili olumlu ifadeler kullanılmıştır. Bu anlatıları destekleyen kaynaklardan alıntılar da kitaplarda

sıklıkla yer almıştır. Diğer ülke tarih ders kitaplarında sıklıkla ele alınan ve hayli olumsuz ifadelerle anlatılan “devşirme sistemi, baş vergisi ve kardeş katli” gibi konular Amerikan tarih ders kitaplarında dönemin şartlarıyla birlikte değerlendirilmiş ve anakronik anlatılardan kaçınıldığına dikkat çekilmiştir. Konular bütünüyle değerlendirildiğinde yakın döneme ile ilgili Türklerle ilgili anlatılarda olumlu ifadelerin hayli azaldığına dikkat çekilmiştir. Özellikle Hunlarla ilgili olumsuz ifadelerden bahsedilmiş ve bu ifadelerden örneklere yer verilmiştir. Türklerle ilgili olumsuz ifadelerin yoğunluk kazandığı bir başka konunun ise 1915 Olayları olduğu belirtilmiştir. Konuyla ilgili birinci el kaynak incelemesi bölümlerinde yalnızca Ermeni tezini destekleyen belgeler sunulmuştur. Bölümde son olarak Atatürk ile ilgili olumsuz ifadelerden bahsedilmiş ve Atatürk’ün ülkeyi “demir yumruk” ile yönettiği bilgisinin kitaplarda yer aldığına değinilmiştir.

Avusturya tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, Avusturya eğitim sistemi hakkında bilgiler verdikten sonra 2016 yılında güncellenen ders planlarındaki tarih eğitimin amacına değinmiştir. “Çok kültürlü bir ortamda birlikte yaşama bilinci aşlamak” olarak özetlenebilecek tarih dersinde önyargısız bir toplum yetiştirmenin hedeflendiğine dikkat çekmiştir. Yazar, tarih kitaplarının biçimine de değinmiş ve kitapların az kelime içerdiği, hikâyelerden ziyade, öğrenciyi daha çok sorgulamaya ve araştırmaya yöneltici soru ve görsellerden oluştuğu bilgisini vermiştir. Tarih dersinin kitaplarındaki anlatımla temel çerçevesi çizilen ve toplumsal söylencelerle beslenen bir Türk imajının çizildiğinden bahseder. Orta Çağ döneminin anlatıldığı bölümde Arapların Kudüs’te hoşgörölü davrandığına ancak buna karşılık Türklerin Kudüs’ü ele geçirdikten sonra Hristiyanlara karşı acımasız bir tutum içine girdiklerine ve pek çok hacıyı öldürdüklerine dair bilgi verilmiş ve Türkler hakkında olumsuz bir imaj oluşturulmuştur. Bunun dışında Türklerle ilgili anlatılar Osmanlı’nın Balkanlara girdiği dönemin işlenmesiyle derinleşmiştir. Kitaplarda yöneltilen sorular ile birlikte öğrencilerin, objektif tarih yazıcılığına yönelmeleri teşvik edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan “metinlerde, olayın tarihinin yazılmadığı, aslında herkesin kendi şahsi tarihini yazdığı söylenmekte, gerçekte ne olduğunu anlamak istiyorsak kaynaklarımızı çoğaltmalı ve karşılaştırmalı okumalar yapmalıyız” yorumuna dikkat çekilmiştir. Avusturya tarih ders kitaplarında sıklıkla bugünkü Türklerle Osmanlı’nın ayrı tutulması gerektiği üzerinde durulduğundan bahsedilmiştir. Yüzyıllar içinde değışen Türk algısına genel hatlarıyla

değnilmiştir. Son olarak tarih ders kitaplarında, uzun yıllar boyunca Türkler hakkında çizilen olumsuz imajın sebepleriyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Görüldüğü gibi Avrupa’da tarih eğitiminde genel itibari ile yapılandırmacı bir eğitim modeli uygulanmaktadır.

Danimarka tarih ders kitaplarının ele alındığı bölüm, yazarın “The Turkish Image in the Danish History Books used in Upper Secondary School In Denmark” adlı çalışması, izin alınarak Türkçeye tercüme edilmesiyle oluşturulmuştur. Bölüm, Danimarka eğitim sistemi hakkında verilen bilgi ile başlar ve tarih dersinin hangi aşamalarda öğrencilere kaçar saat olarak okutulduğundan bahsedilerek devam eder. Tarih ders kitaplarında yer alan konu başlıkları tablolar içinde değerlendirilmiş ve tabloya ilgili çıkarımlar paylaşılmıştır. Danimarka tarih ders kitaplarında konular, bir ülkenin tarihini tek başına ele alarak anlatmaktan ziyade Danimarka tarihine referansla veya gündelik olayların gerçekliğine ilişkin olarak incelenmiştir. Tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili olumlu ve olumsuz ifadeler alt başlıklarda toplanmış ve müstakil şekilde değerlendirilmiştir. Bunun dışında bir ayrı alt başlık açılarak ortaya çıkan Türk imajından bahsedilmiştir. Bölüm ağırlıklı olarak Danimarka’da tarih eğitiminin amaçlarına değinmektedir. Genel olarak ifade etmek gerekirse Türklerle ilgili olarak spesifik bir imajdan bahsetmek çok zordur. Tarih ders kitaplarında Türkler ve Osmanlı ile ilgili verilen bilgiler oldukça yalın bir dille kaleme alınmıştır.

Fransız tarih ders kitaplarını ele alan bölüm yazarı ülkedeki eğitim modelinden bahsetmiş ve lise düzeyindeki öğrencilerin gittikleri liselerinin türlerine ve yaptıkları alan tercihlerine bağlı olarak değişen ağırlıklarda tarih dersi gördüklerini yazmıştır. Hemen ardından tarih ders kitaplarının içeriği ele alınmış ve özellikle nefret söyleminden kaçınıldığı vurgulanmıştır. Bunun ülkenin kendi dinamikleriyle açıklamak gerekmektedir. Dünyanın birçok bölgesinden göç alan Fransa, göçmenlere/ötekine karşı tutumu kontrol altında tutmayı amaçlamaktadır. Yazar ayrıca ülkede tarih ders kitapların çeşitlilik gösterdiğine, bu kitapların farklı kişi ve komisyonlarca kaleme alındığına değinmiştir. Kitapları inceleyen bölüm yazarı, temel kaygının nitelikli bir coğrafi bilgi sunmak ve tarihsel olay, olgu ve karakterlerle ilgili olarak da zihinlerde çeşitli imgeler oluşturmak olduğu kanaatindedir. Tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili yer alan anlatılar, ülkenin tarih eğitimindeki amacıyla çok da örtüşmemektedir. Yazar özellikle bu noktaya vurgu yapmış ve Türklerle ilgili çizilen olumsuz imaja ve bu imajı destekleyecek görsellere yer vermiştir. Özellikle 1915 Olayları “Ermeni Soykırımı” olarak

başlıklandırılıp, ele alınmıştır. Bu konunun ele alındığı kısımda kullanılan görsel ise oldukça dikkat çekicidir. 1915'te Osmanlı'nın adeta bir vahşet uyguladığı algısı kullanılan görselle desteklenmiştir. Kitaplarda kullanılan haritalarda Türkiye'nin güneydoğusunu içine alan bölgenin Kürdistan olarak verildiği de yazar tarafından vurgulanmıştır.

İngiliz tarih ders kitaplarını ele alan bölüm yazarı ülkede "kanıt temelli öğrenme anlayışı" ile eğitim/öğretimin yeniden planlandığından bahsetmektedir. Ülkede "yeni tarih" olarak da tanımlanan bu yaklaşımda ana vurgu, tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılmasına ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasına verilmiştir. Böylelikle  ğrencilerin, tarihteki tartışmalı konuları irdelemesi, tarihçilerin farklı bakış açılarını tanıyarak "mutlak doğrunun" tarih biliminde yer almadığını görmesi sağlanmıştır. Bölümde ağırlıklı olarak İngiliz tarih kitaplarının metodolojisi anlatılmıştır. Yazar, tarih ders kitaplarında ana merkezin İngiliz, Britanya ve Avrupa Tarihi olduğundan bahsetmiştir. Bunun dışında İngiliz Milli Müfredatı'nın yer aldığı resmi dokümanlarda Osmanlı Devleti, Türk ya da Türkiye sözcüklerinin hiç geçmediği vurgulanmıştır. Bölümde ayrıca tarih ders kitaplarında ise Osmanlı İmparatorluğu yerine Türk, Türkler, Türkiye ve Türkiye İmparatorluğu kavramları kullanıldığından ve İstanbul, İzmir yerine de Constantinopolis ve Smyrna denildiğinden söz edilmiştir. I. Dünya Savaşı'nın cephelerindeki Türklerin kazandığı başarıların salt Alman komutanlara ve onların teknik yardımlarına bağlandığına, Sevr Antlaşması'ndan Lozan Antlaşması'na dek olan sürecin aceleci bir şekilde ele alındığına değinilmiş ve Türk algısının bu doğrultuda şekillendiğinden bahsedilmiştir. Bölümde Türklerle ilgili var olan imajı anlatan doğrudan ifadelere yer verilmemiştir.

İspanya tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, bakalorya eğitimde kullanılanları incelemeye tabii tuttuğunu belirtmiş ve hemen ardından bakalorya eğitim modelini açıklamıştır. Yazar, ele aldığı tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili ilk bahsin Akdeniz'de ilerleyişini durdurmaya yönelik politikaların anlatıldığı bölümde yer aldığını belirtir. Bölüm içinde bunun dışında Türklerle ilgili meselelerin anlatıldığı yerlerde kimi zaman tahrip edilmiş bilgilerin tespit edildiği ve bu konuda mevcut literatüre göre bir açıklama yapıldığı söylenebilir. Tarih der kitaplarında Türklerle ilgili anlatılar alt başlıklar halinde birer birer sıralanmıştır. Yazar, Türklerle ilişkin kullanılan ifadelerde Batı terminolojisinin hâkim olduğunu söylemektedir.

Polonya tarih ders kitaplarını değerlendiren bölüm yazarı, ülkenin eğitim sistemi hakkında bilgi vererek girizgah yaptıktan sonra Türk imajına dair ders kitaplarında yer alan ifadelerle değinmiştir. Türklere dair ilk anlatıların Selçuklu dönemine uzandığından bahsedilmiş ve en detaylı anlatının Osmanlı'ya ait olduğuna ve ağırlıklı olarak siyasi olayların üzerinde durulduğuna dikkat çekilmiştir. Polonya'daki lise tarih ders kitaplarında Türk imajıyla ilgili olumlu ve olumsuz ifadeler iç içe geçmiş durumdadır. Yazara göre özellikle Polonya ile doğrudan ilgili konularda ulusal tarih yazımının tesiri kendisini göstermiş ve Türklere ilgili hayli olumsuz ifadeler kullanılmış, diğer yandan Osmanlı Devleti ve onun sahip olduğu özellikleri kitaplar aracılığı ile öğrencilere öğretilmeye çalışılmıştır. Kitaplarda Türklere ilgili anlatılar bir bütün olarak değerlendirildiğinde Avrupa merkezli bir anlatının var olduğunu söylemek mümkündür.

Latin Amerika Ülkeleri

Bu kategoride ele alınacak devletler; Arjantin ve Kolombiya'dır. Arjantin tarih ders kitaplarının incelendiği bölüm, "The Turkish Image in the Argentinian History Books used in Upper Secondary School" başlıklı çalışmanın yazarından izni alınarak Türkçeye çevrilmiş ve kitap içerisinde yer almıştır. Yazar, ülkedeki eğitim sistemi hakkında genel bir bilgi paylaştıktan sonra ders kitaplarında Türklere tarihiyle ilgili müstakil bir bölümün olmadığından ancak döneme ya da konuya ilişkin bir yazıda Türklere bahsinin de geçtiğinden söz etmektedir. Ülkedeki tarih kitapları bakanlık tarafından belirlenen on iki maddelik hedef çizelgesi doğrultusunda hazırlanmıştır. Yazar, tarih ders kitaplarında Türklere ilişkin oldukça az bir bilginin işlendiğinden ve bunların da adeta nötr bir şekilde ele alındığından bahsetmiştir. Kitaplarda Türklere ilgili olumu ya da olumsuz herhangi bir imajdan söz etmek mümkün olmamıştır. Bunun temel sebebi coğrafi uzaklık olmalıdır. Kolombiya tarih ders kitaplarının incelendiği bölüm, "The High School is known as 'Secondary' or 'Baccalaureate' in countries such as Colombia, Panama and Uruguay" adlı çalışmayı hazırlayan yazarın izni alınarak Türkçeye tercüme edilmiş ve kitapta yer almıştır. Yazar, öncelikle ülkedeki tarih eğitimi şekillendiren faktörlerden ve hazırlanan ders kitaplarının içeriğinden bahsetmiştir. Hemen ardından seviye bazında verilen sosyal bilimler (tarih, coğrafya, ekoloji vb.) dersinin içeriğini ele almış ve son olarak Tarih ders kitaplarının içeriğindeki Türklere dair doğrudan herhangi bir ifadenin yer almayışı üzerinde durulmuştur. Coğrafi uzaklık, ülkenin tarih eğitiminde Türklere

dair herhangi bir ifadenin yer almayışının temel nedeni olarak gösterilebilir. Bu iki Latin Amerika ülkesinin tarih ders kitaplarında, Türklerle ortak bir tarihsel geçmişinin olmayışı ve coğrafi uzaklıkları nedeniyle herhangi bir Türk/Türkiye anlatısına rastlanılmadığı söylenebilir.

Sonuç

Her devlet, Türk ve Türkiye için kendi siyasal konjonktürüne göre ayrı ayrı imaj oluşturmuş ve bunu yaygınlaştırabilmek için tarih ders kitaplarını araç olarak yaygın bir şekilde kullanmıştır. Tarihsel süreç içinde Türkiye ile kurdukları ilişkiler Türk imajının belirlenmesinde en etkin rolü üstlenmektedir. Ülkelerin genelinde tarih ders kitaplarının zihinsel işleme müsaade etmeyen bir anlatı tarzı/metodolojik yaklaşım benimsendiği söylenebilir. Tarih ders kitaplarının ağırlıklı olarak siyasi/savaş tarihi ve hâkim ideoloji/görüş merkezli bir tarih öğretiminden yana tavır almışlardır. Özellikle Avrupa ülkelerinde, ötekileştirmeden uzak bir anlatımla yeniden şekillenen ders kitaplarından söz edilse de bu çalışmada da görüldüğü gibi Türklerle ilgili birebir münasebetlerinin ele alındığından ulus bilinci ile yaklaşmış ve anlatım olabildiğince sübjektif bir hal kazanmıştır. Zaman içinde yenilenen ders kitaplarının içerik değişimlerinin de yine ülkeler arasında var olan siyasetin etkili olduğu söylenebilir. Gelişmiş ülkelerde iç siyasetin de etkisiyle “öteki” ye karşı üslup ders kitaplarında yumuşatılırken, gelişmekte olan ülkeler için bu durum tersine seyretmektedir. Bu ülkelerin daimi dost ve düşmanları vardır ve bunu ders kitapları aracılığı ile zihinlere işleme yolunu tercih eder.

Henüz okula gitmeyen bir çocuğun “düşman halk” diye bir algısı yok iken ortaöğretimini tamamlamış bireylerin zihinlerinde “dost ve düşman halklar” algısının oluşmuş olması ders kitaplarının öğrenciler üzerindeki etkisini en açık şekilde ortaya koymaktadır. Bu nedenle özellikle devletlerin ders kitaplarına müdahaleleri ve kitap yazarlarının üslupları, ele aldığı konuları anlatış tarzları, kullandıkları görseller ve öğrencilere yöneltilen sorular detaylı bir incelemeyi hak etmektedir. Elimizdeki çalışma bu durumun güzel örneklerinden biri durumundadır.

Dünyada Türk imajına dair bugüne kadar yapılan en kapsamlı çalışma olan bu kitap bize derli toplu bilgiler sunması açısından da oldukça yararlıdır. Kitabın bölümlerinin fazlalığı ortak dil ve yazımın oluşmasını zorlaştırmıştır. Buna rağmen ortak bir perspektif yakalamaları mümkün olmuş ve editör tarafından hazırlanan sorular çerçevesinde bölümün içerik şablonu her bir yazar için hazır hale getirilmiştir. Dili bakımından akıcı olduğu, açık bir anlatıma sahip olduğu söylenebilir. Kitap biçimsel olarak değerlendirilirse dipnotlarda bir birlikteliğin yakalanamadığından ve güncel imla kurallarına riayet edilmediğinden söz edilebilir. Bölüm içinde kullanılan bazı görsellerin altında herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca bazı bölümlerde kullanılan görsellerin net olmayışı, görsel hakkında verilen yoruma okuyucuyu mecbur bırakmakta ve şahsi değerlendirme yapmasına fırsat vermemektedir.

Kaynakça

- Alakel, M. (2011). İlk dönem Cumhuriyet Türkiye'si ulus inşası sürecinde milliyetçilik ve sivil-etnik ikilemine dair teorik tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, 5(9), s. 1-30.
- Ammosy, R. ve Pierrot, A. H. (1997). *Stereotypes et cliches*, Nathan Paris, A. Colin.
- Kabapınar, Y. ve Akbaş, E. (2017). Öğrencilerin Yunan ve Yunanistan algılarına bakmak: "Denize dökmek" ile "komşu" arasında konumlanan söylem. *Yüksek Öğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresinde* sunulan bildiri, İstanbul.
- Kefeli, E. (2000). *Karşılaştırmalı edebiyat incelemeleri*. İstanbul: Kitapevi.
- Köseoğlu, N. (1998). *Türk Kimliği ve Türk Dünyası*. İstanbul: Ötüken.
- Özen, Y. (2013). Ulus-kimlikten gökkuşağı toplumuna 'ulus kimliğinin yitimi bireyi psikonevrotizmaya götürür mü?'-Sosyal psikolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, C. 2, S. 4, s. 48-61.
- Özer, S. A. (2015). *Cumhuriyet sonrası Türk ulus kimliğinin oluşturulmasında ötekileştirme tartışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özsüer, E. (2018). *Türkokratia Avrupa'da Türk imajı*. İstanbul: Kronik.

Smith, A. D. (1994). *Milli kimlik* (Çev. B. Sina Şener). İstanbul: İletişim.

Smith, A. D. (2002). *Ulusların etnik kökeni* (Çev. Sonay Bayramoğlu-Hülya Kendir). Ankara: Dost.

Şimşek, A. (Ed.) (2018). *Dünyada Türk imajı tarih ders kitaplarındaki durum*. Ankara: Pegem.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Ulağlı, S. (2018). "Öteki"nin bilimine giriş *imgebilim*. İstanbul: Motto.



Yayın Kriği:

GERÇEKTE(N) ÖYLE Mİ OLMUŞ? POST-TRUTH ZAMANLARDA TARİHİN TEMSİLİ

Yazarlar: Ahmet Şimşek - Sibel Yalı

Yeniinsan Yayinevi, İstanbul, 2019, 181 sayfa

Esra ÖRS

İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, E-posta: ors.esra@gmail.com

orcid.org/0000-0001-5011-7205

Article Info

| | |
|----------------------|--|
| Article Type | Book Review |
| Received | 15.04.2019 |
| Accepted | 08.05.2019 |
| DOI | |
| Corresponding Author | Esra ÖRS |
| Cite | Örs, E. (2019). [Yayın kriği: Gerçekte(n) öyle mi olmuş? Post-truth zamanlarda tarihin temsili, A. Şimşek ve S. Yalı]. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(1), ss. 342-355. |

Giriş

Teknolojinin gelişimiyle birlikte bilgiye erişimin ve haberleşmenin kolaylaştığı tüm insanlığın bildiği bir gerçektir. Sorun ise erişilen bilginin gerçekliğidir. Bugün gerek haberleşme gerekse bilgiye erişmek adına sosyal medyanın çeşitli yaş kategorilerinden pek çok kullanıcısı olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede bilginin rasyonelliği ve önemi daha da artmıştır. Çünkü günümüzde bilginin saydamlığı kullanıcılar açısından küresel bir anlam ifade etmektedir (Vural ve Bat, 2010, s. 3382). Ancak bilgi küreselleştikçe insanların yaşamları da küreselleşmiş ve geleneksel yaşamdan uzaklaşmıştır. Küreselleşmenin sonucu olarak insanlar gerçeğin değil duygu, düşünce ve inançların ön planda olduğu bir yaşamı benimsemişlerdir. Bu durum; toplumdaki birliğin ve bütünlüğün zayıflamasına neden olarak bireylerdeki gerçeklik arayışının kaybolmasına yol açmıştır (Karaarslan, 2018, s.103).

Gerçekte(n) öyle mi olmuş? Post-Truth Zamanlarda Tarihin Temsili isimli kitapta tarih disiplininin geçmiş, şimdi ve gelecekteki algısının değişimi, post-truth yansımaları da ele alınmaktadır. Kitabın yazarları tarih ve tarih eğitimi alanındaki çalışmalarıyla günümüz tarih eğitimine önemli katkıları bulunan Ahmet Şimşek ve tarih yazımına ilişkin çalışmalar yapan Sibel Yalı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öncelikle *post* kavramının zaman zaman Türkçede eksik olarak ele alındığını söylemek yerinde olacaktır. *Post* İngilizceden dilimize girmiş *sonra* anlamına gelen bir ön ektir. Ancak bilinen *sonra* anlamının aksine *post* ön ekinin “önemsizleşme” anlamı göz ardı edilmektedir. Bu, günümüzde daha çok post-truth kavramıyla yer bulmaktadır. Post-truth, akılcı düşünme becerilerinden insanları mahrum bırakarak gerçeğin değersizleşmesine ve gerçek olmayanın kabul edilmesine sebep olmuştur. Bilginin doğruluğuna ya da yanlışlığına bakılmaksızın insanları inandırma çabası içinde olunduğundan gerçeği itibarsızlaştırma girişimidir denilebilir. Ayrıca bu kavramla birlikte değerler medya odaklı hale gelmiş ve gerçeğin gizlenerek etik olmayan davranışların kabul görmesine zemin hazırlanmıştır (Karaarslan, 2018, s.105-106). Kitabın bölümleri incelendiğinde kavramın çok boyutlu ele alındığı görülmüştür.

Kitaba yapısal çerçevesi açısından bakıldığında önsöz, ana bölümler, sonuç ve kaynakçadan oluşmaktadır. Bölüm girişlerinde okuyucunun merakını uyandıracak sözler kullanılarak girizgâhları yapılmıştır. Kurgusal açıdan bakıldığında ise, tarihin dünü, bugünü ve post-truth dönem ile bu dönemin tarih disiplininin geleceğine etkisine ilişkin vurgular yapılmıştır. Dipnotların tercih edildiği kitapta referansların sayfanın altında yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla dipnotlara erişmek isteyen okuyucuya kolaylık sağlanmıştır. Anlatılmak istenenler, yazarların problem olarak belirlediği üç ana konu üzerinde odaklanmaktadır. Tarih ve tarihçiliğin geleceği ve olası tehditler, siyasetin tarihe etkileri, son olarak da medya ve tarih ilişkisi ele alınmıştır. Kitabın hedefi ise belirlenen problemlerin akademik camiada farkındalık yaratması ve tartışılmasını sağlamak olarak belirlenmiştir. Kitapta genel üslup ve anlatım tarzı olarak tartışma yönteminin hâkim olduğu görülmektedir. Kitabın adında ve bölüm başlıklarında okuyucunun dikkatini çekmek amacıyla seçilen popüler ifadeler ve soru imleriyle karşımıza çıkmaktadır. Kitabın bütününe bakıldığında *gerçek* kavramının; günümüzde gerçek olarak bize sunulanlar bakımından (sahte) ve aslında olması gereken hakikat bakımından çok yönlü olarak derinlemesine ele alındığı görülmektedir.

Kitabın ilk sayfasında bir görselle karşılaşılmaktadır. Görsel, *gerçek (truth)* ve *gerçek ötesi (post-truth)* kavramlarını açıklamanın yanı sıra okuyucuların görsel okuma becerilerinden faydalanmıştır. Bu görsel aslında gerçek ile gerçek ötesi kavramlarının özeti niteliğindedir. *Gerçek* kavramı “*Düşünüyorum öyleyse varım*” ifadesinde düşünme yoluyla ispatlanmaktadır. *Gerçek ötesi* kavramı ise “*İnanıyorum, öyleyse haklıyım*”, ifadesinde inanç ve duygularla izah edilmiş, bir anlamda gerçek ötelenmiştir.

Kitabın birinci bölümünde “*Tarihin Dünü ve Bugünü*” tartışılmıştır. Yazarlar burada, okuyucuda genel bir bakış açısı oluşturması bakımından tarihin ne olduğunu tanıtmaya yoluna gitmiş ve ilerleyen bölümlerde anlatılmak istenenler temellendirilmiştir. Tarihin ne olduğu gerek felsefi boyutuyla gerekse düşünürlerden yapılan referanslar eşliğinde tartışılmıştır. Tarihin birçok tanımının mevcut olması sebebiyle Türkiye’de genel geçer bir çerçeve sunan ÖSYM’nin tanımı baz alınmıştır. Bu kapsamda, tanımda yer alan kavramlar ayrı ayrı açıklanmış ve tartışılmıştır. Yazarlar, tarihin tanımını açıklarken ortaya çıkan/çıkabilecek kavram yanlışlarını gidermek amacıyla; geçmiş ve tarih arasındaki ince çizgiye de değinmişler, geçmişin bütünüyle tarih olmadığını izah etmişlerdir. Ayrıca bölüme adını veren *Tarihin Dünü ve Bugünü* ifadesindeki “*bugün*” kavramının, geçmişi bugünün gözüyle değerlendirmeden ileri

geldiği belirtilmiştir. Böylece 'dün'ün geçmişi, 'bugün'ün geçmişi değerlendirmede kullanılan geçmişe yönelik bakış açısını kastettikleri anlaşılmalta, böylelikle başlık ile içeriğin uyumu göze çarpmaktadır. Bölümde vurgulanan bir diğer nokta ise tarihin değerlendirilirken o günün şartlarının dikkate alınması gerekliliğidir. Yazarlar bu gerekliliği açıklarken, modern tarih ve tarihçiliğin 19. yüzyıl paradigması olan pozitivizmden etkilenmesi sebebiyle nedenselliğin belirleyiciliğine dikkat çekmişler, zamanın bakış açısını bu örnekle ifade etmişlerdir. Modern tarihe karşın post modern tarih anlayışının felsefe, yeni anlayışlar, fizik alanındaki gelişmeler, fenomenoloji gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkan gelişmelerin bir sentezi olarak görmüşler, bunu literatürdeki çeşitli düşünürlerden yaptıkları alıntılarla açıklamışlardır. Aynı zamanda açıklanan kavramların gelişim sürecinde kronolojik bir yol izledikleri ve daha anlaşılır kılmak adına bilinenlerden ya da günümüzden örnekler verdikleri görülmüştür. Çünkü kronoloji tarihin daha kolay anlaşılması için okuyucuya hatırlatıcı bir zihinsel çerçeve işlevi görmektedir (şimşek, 2016, s. 98).

Kitabın ikinci bölümü, *Yükselen Küresel Değerler ve Endişeler* başlığıyla yer almaktadır. Bu bölümde teknoloji, medya ve tarih üçlüsünün birleşmesiyle açığa çıkan gücün kimler tarafından nerede kullanıldığı veya kullanılacağının doğurduğu endişeler dile getirilmiştir. Geçmişte *Konstantin Bağışı* olarak anılan vasiyetnamenin büyük kitleler üzerindeki etkisi günümüzde *Facebook*'un etkisi ve gücüyle eş değer görüldüğu savı yer almıştır. Teknolojiyle birlikte gelişen küreselleşmenin, insanların refah seviyesi arasında uçurumlar meydana getirdiğinden yakınılmıştır. Bilgiyi elinde tutan kesimin zenginleştiği, kalanların ise bilgi olmaksızın fakir tüketiciler konumunda olduğu manidar bir görselle anlatılmıştır. Yaşadığımız dönemin *İkinci Makine Çağı* olarak adlandırıldığını belirten yazarlar, yakın gelecekte insan istihdamının azaltılarak emek tasarrufu sağlanacağını ve yerini ya teknolojiyi iyi takip edebilen çalışanların ya da bilgisayarların alacağını söyleyerek çok yakın gelecekte insanlığı bekleyen önemli bir tehdit olduğunu iddia etmişlerdir. Ayrıca bu tehdidin son iki yüzyılda büyük bir ivme kazanarak ilerlediğini ve tetikleyicisinin de *Sanayi Devrimi* olduğunu savunmuşlardır. Sanayi Devrimi'nin dört döneme ayrıldığı, ilkinin elektrik ve kablosuz ağlarla iletişimdeki gelişmeler, ikincisinin kimyasal sentezlerle oluşan yeni güçler, üçüncüsünün bilgi işlem gücündeki hızlı gelişmeler ve milenyumdan itibaren dördüncüsünün siberetik sistemleri içerdiiği belirtilmiştir. Kitapta yer alan görsellerin genelde yabancı kaynaklardan alındığı ancak Türkçe

çevirisinin görselin hemen altında verildiği görülmüştür. Bu da yazarların kitabı kurgularken anlaşılır olmaya dikkat ettikleri ve belli bir kesime değil genel bir okuyucu kitlesine hitap etmeyi amaçladıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde yazarlar, aydın kesim olarak nitelendirebileceğimiz akademisyenlerin yanı sıra sıradan insanların bu süreçte nerede yer aldıklarını ve bu sorunların farkında olup olmadıklarını sorgulayarak genel bir okuyucu kitlesi hedeflerini açıkça sergilenmişlerdir.

Kitapta dikkat çeken bir diğer husus güncel bilgilerden beslenerek, konuyla ilgili tehlikelere karşı insanları uyarma ve onların dikkati yoğunlaştırma başarısıdır. Yazarlar yapay zekâya sahip robotların insan ırkının sonunu getirme düşüncesiyle bizi yüzleştirmiş ve insan zekâsı üzerine bizi tekrar düşünmeye davet etmişlerdir. Teknolojik ilerlemeler etik kurallar çerçevesinde ilerlemediği sürece faturasının kime kesileceği sorgulanmıştır. Bu bağlamda Türkiye'nin Birinci Sanayi Devrimi koşullarına göre programlanmış müfredatla yaptığı eğitimin, bu ilerleme karşısında ülkeyi nereye taşıyabileceği düşündürülmüştür.

Yazarlar teknolojinin yanlış kullanımı sonucu Facebook gibi sosyal mecralarda gerçekleşen "akıl oyunları" akılcı gibi görünen ancak hakikatten uzak bilgilerle zuhur eden safsatalara değinmişlerdir. Bu safsataların, ciddi artışlar gösterdiğini ve örneklerini kinayeli bir anlatıma bürünerek ifade etmişlerdir. Yapılan kinayelerdeki kasıt bir olayda sunulan fotoğrafın gerçeğin ne kadarını topluma gösterdiğidir. Acaba fotoğraf hakikat midir yoksa fotoğrafta yapılan oynamalarla akılcı bir yere oturtulan safsatalardan mı ibarettir? Aslında yazarlar burada medya okuryazarlığının önemi ve etkileri üzerinde de durmuşlardır. Bilinçsizce kullanılan sosyal medyanın, aslında insan beynini yönlendiren içeriklerle dolu olduğu anlatılmaya çalışılmıştır.

Kitabın üçüncü bölümü "*Post-truth Dönemde Tarih ve Tarihçilik*" in anlatıldığı kısımdır. Bu bölümde öncelikle post-truth kavramının ne olduğu açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Yine bir görselin kullanıldığı bu bölümde ABD başkanı Donald Trump'ın resmedildiği ve twitter kuşlarını beslediği elindeki yem kutusunda *yalan haber* yazdığı dikkati çekmektedir. Görselden ve kitabın içeriğinden de anlaşıldığı üzere post-truth kavramının siyasetle nemalandığı ve geliştiği açıkça sergilenmiştir. Buradan hareketle hakikatin önemsizleştirilmesinin tarih disiplini açısından ne gibi bir anlam ifade ettiği post-truth kelimesi bağlamında açıklanmıştır. Post-truth yargılar oluşturmada sıklıkla kullanılan medyanın doğru değerlendirilmesi için medya

okuryazarlığının önemine değinilmiştir. Nitekim medya okuryazarlığı bilgisi, internet ağı kullanıcılarının gerçekte ve sahte bilgiyi ayırt etme yetenekleriyle doğru orantılıdır. Medya okuryazarlığının gelişimi ise eleştirel bakış açısına sahip değerlendirme ile mümkündür (Uluk, 2018, s.112). Yazarlar post-truth kavramıyla ilk defa *Brexit* referandumu ile ABD seşimleri sırasında ve sonrasında karşılaşıldığı bilgisine yer vermişler, bu bağlamda halkın his ve beklentilerine yönelik olan post-truth politika kavramını açıklayarak tartışmışlardır. Akıselim her insanın İngiltere'nin AB ile küresel ekonomik iş birliği ve entegrasyona bakış açarken kendi istekleri dâhilinde ayrılışı yalanını ve Trump'ın Amerikalı seşmenlerce seşilişi örneklerini post-truth kampanyalar bağlamında kinayeli bir ifadeyle anlatmışlar ve bir karikatür ile anlatımlarını desteklemişlerdir. Yazarlar gerçeğin önemsizleşmesinin sebebini, kökeni çok eskiye dayanan *yalan* kavramına bağlamaktadırlar. Kendi yalanına inanarak gitgide gerçekte uzaklaşmanın döngüsü, çeşitli değişkenler açısından istatistiki bilgilerden alınan yardımla sorgulanmaktadır. Bu bağlamda tarih disiplininin yalan döngüsüyle evrimleşerek ulus devlet sürecinde *resmi tarih* kavramını ortaya çıkardığı anlatılmıştır. Yazarlar resmi tarih kavramını yalanla ilintili olarak gerçekte bilginin kısmen değiştirilmesi ve bir anlamda suiistimali olarak açıklamışlardır.

Yazarlar post-truth meselesinde sosyal medyayı da yakın takibe almışlardır. Facebook, Twitter ve Google gibi algoritmaların editör denetiminden uzak tutularak yalan haberlerle propaganda yapmalarını ve bilgiye ulaşmada şeffaf olmamalarını eleştirmişlerdir. Aynı zamanda bu ve benzeri algoritmalar aracılığıyla bireylerin kişisel bilgilerini depolamaları ve elde edilen verilerin yapay zekâ kullanılarak deşifre edilmesi durumunda ortaya çıkan/çıkabilecek tehlikeli tabloyu başarılı bir anlatımla gözler önüne sermişlerdir. Yazarlar bu veriler yoluyla insanların istenilen şekilde yönlendirildiğini ve karar verme sürecinde çeşitli manipölasyonlara maruz bırakıldığını çarpıcı örneklerle savunmuşlardır.

Kitabın dördüncü bölümü *Post-Truth Dönemde Tarihin ve Tarihçiliğin Geleceği* başlığıyla okuyucularına sunulmuştur. Bu bölümde yazarlar tarihin ve tarihçiliğin post-truth kavramı ile karmaşık bir sürece girdiğinden yakınmaktadırlar. Herkesin geçmişten söz edebileceğini, ancak söz konusu işin, tarih öğretmek ve yazmak olduğunda uzmanına bırakılması gerektiğinden bahsetmektedirler. Ayrıca tarihçilerin gelecek hakkında öngörüde bulunmaktan kaçınmakla beraber, söz konusu tarihçiliğin geleceği olduğunda kaygınlarını dile getirmede bir sakınca görmemişlerdir. Kitabın bu bölümünde tarihçiliğin günümüzde hangi

boyutlarda yer aldığını görmek adına tarihçilik mesleğine yönelik bir SWOT analizi gerçekleştirerek okuyucularına farklı bir pencere açmışlardır. Bu analizde ÖSYM'nin 2017 yılı yerleştirme kılavuzuna göre üniversitelerin son dört yılda tarih bölümüne yerleşen öğrencilerin istatistiki bilgilerine yer verilmiştir. Burada tarih programlarının gerek örgün gerek açık gerekse uzaktan eğitim tarih programlarının ciddiyetle tercih edildiği bilgisine ulaşılmaktadır. Ancak programda kayıtlı öğrencilerin ilk yüzdelerinde bulunanlar hariç akademik başarılarının düşük olduğu ifade edilmektedir. Bu da ileride mezun olacak olan tarih bölümü öğrencilerinin kalifiye eleman yetiştirme yansımalarının olumsuz olacağı belirtmişlerdir. Ayrıca bu bölümde Türkçe ve İngilizce konuşulan ülkelerde tarih bölümü mezunlarının nasıl algılandığına ilişkin bir karşılaştırma da mevcuttur. Google arama motorunda tarih bölümü mezunları ile ilgili tarama yapıldığında karşılaşılan istihdam kaygısı basit ama açık bir dille izah edilmiştir. İngilizce konuşulan ülkelerde ise, bu alana değer verildiğine ilişkin olumlu bir tabloda söz edilmiştir. Gelecekte Türkiye'de tarih disiplininin varlığını devam ettirmesi veya yok olması süreçte göstereceği revize çalışmalarına bağlanmıştır.

Bölümün alt başlıklarında tarihçiliğin güçlü ve zayıf yönleri ile tarihçilik için fırsatlar ve tehditler karşılaştırılmış, yapay zekâ etkisi ile mesleğin gelecekteki seyrinin yanı sıra algoritmik tarihçilik konularına yer verilmiştir. Burada göze çarpan yazarların yapay zekâ etkisi ile tehdit oluşturan iktidar meselelerinin aslında fırsatları da bünyesinde barındırdığını izah etmeleri okuyucuya çift taraflı bakış açısı sunmaktadır. Bunun dışında yapay zekânın tarihçilik mesleğini de kısılcasına alıp alamayacağı kaygısı çeşitli örneklerle okuyuculara sunulmuştur. Mesleklerin geleceği tartışmalarında yapay zekâyı devredilecek olan mesleklerin insan hizmetinin yerini alacak kâr amacı güdülen algoritmik servislerin olacağı iddia edilmiştir. Bu ise bizi kârlılığın söz konusu olduğu tüm meslek gruplarının tehdit altında olduğu yargısına ulaştırmaktadır. Dolayısıyla yazarlar tarihçilik mesleğinin geleceğini ortaya koymaya çalışırken aslında bütün mesleklerin geleceğine dair okuyucuya geniş bir perspektif sunmuşlardır. Algoritmik tarihçilik alanında ise, insanların bugüne kadar çözemediği çeşitli tarihi metinlerin yapay zekâ yardımıyla çözülebileceği gibi olumlu bilgiler de yer almaktadır. Buna karşılık yapay zekâda zamanı bütün olarak ele aldığı ve geçmiş algısının ayırımına varamadığı, bu ayırma şu an için sadece insanoğlunun vakıf olduğu ancak tehdidin varlığının devam ettiği yazarların “*şimdilik sadece insanoğluna vakıf*” ifadesiyle karşımıza çıkmıştır. Ayrıca yazarlar *Today*, *Aristo* ve *Bina48* gibi yapay zekânın temel alındığı güncel projelerle yapay zekânın gelecek hakkında varsayımlara

giderek zaman kavramındaki geçmiş ve gelecek ayırımının yakın gelecekte yapılabileceğinin sinyallerini vermişlerdir. Bölümün geneline bakıldığında yapay zekânın insanlık geleceği için etik ilkeler çerçevesinde kullanılmaması durumunda karanlık bir çağ beklediği yönünde olumsuz bir tablo çizilmiştir.

Kitabın beşinci bölümü *Bilginin Tahriyatı ve Medya* başlığıyla karşımıza çıkmaktadır. Her bölümde olduğu gibi burada da *medya* kavramının etimolojik kökeniyle başlanmıştır. Kavramın temellendirilmesiyle birlikte dijital gelişmelerle ortaya çıkan *yeni medya* kavramı göze çarpmaktadır. Tarihsel içerikli bir kitapta medyanın ele alınmış olması ilk olarak medyanın tarihinin bahsedileceği izlenimini uyandırmaktadır. Ancak okunduğunda medya tarihinin değil medyanın tarih yazımına nasıl bir etkisinin olduğu tartışılmaktadır. Yazarlar aslında sosyal medyanın geçmişte haberleşme amacıyla mektup yazışmaları olarak var olduğunu bugün ise farklı boyutlarda bloglar, Pinterest vb. varlığını sürdürdüğünü ifade etmişlerdir. Ancak iletişim hızı ve ulaşılan kişi ağından bakıldığında geçmişe nazaran önemli derecede farklılıklar görüldüğu eklenmiştir. Ayrıca sosyal medyanın popüler uygulamaları olan *Facebook* ve *Twitter* gibi mecralarda kullanıcıların gerek doğrudan gerekse subliminal mesajlara maruz kaldığına yer verilmektedir. Yazarlar bu bölümde, medyanın tarih yazarken tarihin suistimal edilif biçimlerinin ne olduğunu alt başlıklar halinde açıklayarak sıralanmışlar ve örneklerle desteklemişlerdir. Tarihi kötüye kullanma yolları gösterilirken çeşitlemeye gidilmiş ve okuyucuları farklı düşünmeye sevk ederek aydınlatmada başarılı olmuşlardır. Ele alınan alt başlıklar sırasıyla şöyledir:

- Açık bir tarihsel olguyu yadsıma yoluyla tarihsel kayıtları kötüye kullanma
- Yanıltma yoluyla kötüye kullanma
- Belli bir olaya sabitleme yoluyla kötüye kullanma
- Atlama yoluyla kötüye kullanma
- Ticari çıkarlar uğruna tarihi istismar yoluyla kötüye kullanma
- Önyargılardan ya da cahillikten kaynaklanan kötüye kullanma

Kötüye kullanma biçimleri açıklanırken alt başlıklarda geçen yadsıma, yanıltma, sabitleme, atlama kavramları ile ticari çıkar, önyargı ve cahillikten kastedilenin ne olduğu öncelikle açıklanmış akabinde verilmek istenen mesaj kavramlar üzerinden ifade edilmiştir.

Kötüye kullanma biçimleri açıklanırken ilk olarak kitapta daha önceden bahsi geçen *resmi tarih* kavramı üzerinden yola çıkılmıştır.

Resmi tarih, geçmişteki olayların niyete göre iktidar tarafından yeniden kurgulanması olarak tanımlanmış, tarihin suiistimal edilmesini gösteren ve akla gelen ilk yöntem olduğuna dikkat çekilmiştir. Resmi tarihle birlikte topluma işlenmek istenen değer, yargı ve öteki imgelerinin planlı ve programlı olarak ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarılması sonucu ideal insana ulaşmak hedeflenir. Başka bir ifadeyle iktidar tarafından kabul gören kimlik inşa edilmektedir (Yıldırım, 2014, s.82-83; Yıldırım & Şimşek, 2017, s.383). Bu bağlamda Türkiye’de resmi tarih kavramının eğitimde de yer bulduğuna değinilmiştir. İktidarların, istedikleri tipte vatandaş yetiştirebilmek için politikalarını tarih dersinin içeriğine sığdırdıkları, milli benlik algısı oluşturmada biz-öteki kavramlarını kullandıkları söylenmiştir. Ancak tarih ders kitaplarında amaçlanan yönde kimlik inşası kaygısı ve insanların yaşam tarzları ile ilişkili olan inançların konu edinilmesi tarih biliminin ve eğitiminin uzağındadır (Yıldırım & Şimşek, 2015, s.338). Zamanla bu ayrımın keskinleşmesi sebebiyle eğitimin olumsuz etkilendiği açıklanmıştır. Bu durum, çağdaş bir tarih eğitimi için Dünyada ve Türkiye’de kurturulması gerektiren bir ön koşul olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla tarih ders kitaplarında yer alan ötekileştiren kavram ve sözcüklerin tarih ders kitaplarından çıkarılması için UNESCO gibi uluslararası kuruluşların çaba sarf ettiği belirtilmiştir. Çünkü tarih eğitiminde tarihsel bakış açısına sahip, tarihi olgulardan objektif çıkarımlarda bulunabilmek ve olayları günün şartlarına göre yorumlayabilmek bunu gerektirmektedir (Ulusoy, 2017, s.313). Türkiye’nin de bu konuda girişimleri olduğuna değinilmiştir. İlaveten literatürde öteki kavramına yönelik pek çok çalışmanın mevcut olduğu yönündeki açıklamaları ve örnekleriyle okuyucularını bilgilendirmektedir.

Öyleyse tarihin suiistimal edilmesindeki asıl sebep nedir? Yazarlar bu konuda tarihin suiistimalinden çıkar sağlayanların sorunun temeli olduğunu ifade eden çarpıcı bir çıkarımda bulunmuşlardır. Bir diğer suiistimal biçimi “Yadsıma Yoluyla Tarihsel Kayıtların Kötüye Kullanımı” olarak ifade edilmiştir. Durum, Türkiye’deki 1915 tehcir olaylarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. 2000’li yıllara gelene kadar Türkiye’de bu durum yadsınmış olduğu bilgisi verilmiştir. Yazarlar bugüne kadar öğretilenler ve bunu öğrenemeyen nesillerin kaybının yanı sıra tarihe olan inançlarının hali hazırda ne durumdan olduğunu dönemin Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan’ın dile getirmesiyle açıklayarak okuyucuya sorgulama fırsatı tanımıştır. Ancak bir sonraki yıl tarihsel ve toplumsal açıdan önemli buldukları Boğaziçi Üniversitesi’nde

gerçekleşecek olan tehcir meselesinin de tartışılmasının kaçınılmaz olacağı Ermeni Konferansının çeşitli endişeler sebebiyle iptal edilmesini doğru görmemişlerdir. Bu durum tarihsel düşünme açısından son derece önemli bulunan, eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısına bir anlamda ket vurmak olarak algılanmıştır.

Tarihin bir diğer suiistimal ediliş yöntemi *Yanıltma ve Kötüye Kullanma* alt başlığıyla verilmiştir. Bu yöntemin de oldukça yaygın olduğu belirtilmiştir. Bunun en belirğini ise belgeler üzerinde oynama yoluyla gerçekleşmektedir. Diğer mesele ise *'sabitlenmedir'*. Bu kavram bir konuyla bağlantılı bütün olayların, odak noktası olarak belirlenen geçmişte gerçekleşmiş bir olay üzerinde anlatılmasıdır. Özellikle tarih ders kitaplarında sık kullanılan bir kötüye kullanma biçimi olduğuna değinilmiştir. Diğer kötüye kullanma yönteminin *Atlama* yoluyla olduğu belirtilmiştir. Yani konu ile ilgili bazı belgelerin gizlenmesi ya da göz ardı edilmesidir. Diğer başlıklar ise *Ticari Çıkarlar Uğruna Suistimal, Önyargılardan ve Cahillikten Kaynaklanan Kötüye Kullanma* olarak sıralanmıştır. Yazarlar bu sıralama sonrası bir sosyal medya deneyi yaparak, popüler bir tarih içerikli dizi üzerinden toplumun bakış açısını ele almışlardır. Kitapta bu uygulamaya yer verilmesi hem kitabın inandırıcılığını arttırmış hem de kitabı daha ilgi çekici hale getirmiştir. Ayrıca yapılan sosyal medya deneyinin verileri de sunularak okuyucunun güveni de kazanılmıştır. Yapılan çalışma sonucu Türkiye'deki dizi ve filmlerin belli bir amaç çerçevesinde yapıldığının gösterilmesi olumlu bulunmuştur.

Kitabın altıncı bölümü *Sosyal Medya ve Çarpan Etkisi* başlığıyla yer bulmuştur. Diğer bölümlerde olduğu gibi bölümle ilgili etkili bir girizgâh yapılmıştır. Bölüm başlangıcında insanların sosyal medyadan aldıkları dönütler sonucu eleştiriler karşısında üzüldükleri ve övgüler karşısında mutlu oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca çeşitli sosyal medya platformlarına kayıtlı üyelerin sayısına dair istatistiki bilgilere yer verilmiştir. Bu bilginin verilmesi haberleşme ağının genişliğini, ulaşılabilecek kişi sayısının fazlalığını fark etmemiz açısından önemli görülmüştür. Medyanın küreselliği Çin'de meydana gelen deprem haberine ulaşma ve sonuçları üzerinden anlatılmıştır. Örnekte Çin hükümetinin bu haberi engellemeye çalışmasına rağmen önüne geçemediği ve dünya çapında duyulduğu belirtilmiştir. Bu dikkat çekici örnek tarihte suiistimal edilen belgelerin kaderinin sosyal medya sayesinde değiştiğini göstermiştir. Kayıt altına alınan bilginin sosyal medya aracılığıyla farklı bir boyut kazandığı gözler önüne serilmektedir. Benzer bir örnek olarak Atatürk'ün fotoğrafı konuludur. Fotoğraf

iki farklı karede yan yana yer almaktadır. Fotoğraflardan biri orijinal diğeri ise sahtedir. Bu fotoğraf üzerinden yazarlar sosyal medyada paylaşılan tüm bilgi ve belgelerin gerçek olmadığını gözler önüne sermişlerdir. Bu bilgi bize sosyal medyaya ne kadar güvenmemiz gerektiği konusunda eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bunun dışında fotoğrafa yapılan yorumların doğurduğu olumsuz sonuçlar sebebiyle insanların yanlış yönlendirilebileceği ifade edilmiştir. Okuyucuların sosyal medya paylaşımlarını yaparken, paylaşım yaptıkları bilginin doğruluğunu sorgulamaları gerektiği bilincini geliştirmesi bakımından önemli görülmüştür. Bununla da yetinmeyip doğruluk kontrolünün de sağlam kaynaklardan yapılması gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla bilgileri teyit etmek isteyen insanlara güvenilir veri sağlayan teyit.org sayfasının bilgisi verilmiştir. Bu, bilginin doğruluğunu teyit etmek isteyen insanlara yol göstermesi ve sorunları çözüme kavuşması bağlamında değerlidir. İçerikte çözüm odaklı bir tutum sergilendiği dikkat çekmektedir. Yine söz konusu sayfadan yapılan sorgulamalar ile ilgili verilere yer verildiği güvenilirlik ilkesi ve görsel okuryazarlık bağlamında değerli görülmüştür.

Kitabın yedinci bölümünde *Dizi Filmlerden Sosyal Medyaya Toplumsal Tarih Algısı* başlığına yer verilmiştir. Yine kitabın girizgâhında bölümle oldukça alakalı olan George Orwell'in "*Sahtekârlığın evrensel düzeyde egemen olduğu dönemlerde, gerçeği söylemek devrimci bir eylemdir*" sözü bölümde anlatılmak istenenleri özetlemeye yarayan ince düşünülmüş bir detaydır. Bu bölümden itibaren artık verilmek istenen ana temanın eğitimle bütünleştiği, tarihin Türkiye’de eğitimsel açıdan değeri ve sosyal medyanın tarih eğitime etkisinin ele alındığı görülmektedir. Burada 1930’lardan günümüze kadar tarih eğitiminde güdülen amacın *yönlendirilebilen yurttaş* olduğu, bu fikrin günümüzde yaratıcı, tartışmacı, eleştirel düşünebilen, araştırmacı ve empati geliştirebilen bireyler yetiştirme olarak değiştiği belirtilmektedir. Bu bilgi okuyucunun tarih eğitiminin geçmişten günümüze kazandığı yeni boyutu ortaya koymaktadır. Burada ek olarak tarih eğitiminin amacının yıllara göre, ilkökul ve ortaöğretim düzeyinde ne boyutta olduğu bilgisi de kısaca paylaşılsaydı daha derin bir bakış açısı oluşturabilirdi. Başka bir mesele, *Medya ve Tarih Projesi* sonucunun televizyonlardaki tarihsel programların reyting kaygısıyla geçmişin yansıtıldığı saptanmıştır. Konuyla ilgili 2012 yılı sonrası yapılan bazı çalışmalardan hareketle, televizyon programlarının sosyal medyada nitelik bakımından tartışılarak analiz yoluna gidildiği ifade edilmektedir. Bilginin sorgulandığının görülmesi tarihsel açıdan değerli görülmekle beraber kitapta 2012 yılındaki bu dönüşümün sebeplerine ya da sebep olabilecek olasılıklara dair herhangi bir olaydan

bahsedilmemiştir. Kitabın içeriğiyle doğrudan alakadar olmadığı için böyle bir bilgiye yer verilmediği düşünülebilir. Ancak 2012 yılındaki bu sorgulayıcı dönüşümün sebeplerinin neler olabileceğinin akademisyenlerce araştırılması önerilebilirdi. Dikkat çeken bir diğer nokta medya okuryazarlığı alanında ülkemizde yeterince çalışma olmadığı bilgisi verilerek bu alanda bir boşluk olduğuna işaret edilmesidir. Ülkemizde medya alanında yapılan çalışmaların genellikle iletişim fakültesi alanında bulunduğu söylenerek eğitim açısından yetersiz olduğu haklı olarak yinelenmiştir.

Tarihsel açıdan önemli görülen dizi filmlerin tarihi yeniden yazma çabası içinde oldukları ifade edilmektedir. Örneğin *Diriliş: Ertuğrul* dizisinde eskiyle özdeşleşen “ecdat yaratma” anlayışı hâkimken, aksine *Vatanım Sensin* dizisinin seküler bir anlayışla ekranlarda yer aldığı ifade edilmektedir. Ayrıca ekranlarda yer alan tarih programlarının bir listesi verilerek meraklısına yol gösterilmiştir. II. Abdülhamid dizisi ile ilgili de pek çok görüş yer aldığı, arama motorlarından ulaşılan verilerle yorumlanmış ve her grubun kendine göre dönemi ve II. Abdülhamid’i yorumladığı görülmüştür. Verilen birçok görsel örnekle bu bilgiler desteklenirken konunun uzmanı olmayan kişilerce çıkar amaçlı diziler yapılarak, uzman akademisyenlere sorulmamasından dolayı yakınılmaktadır. Sonuç olarak kurgu ile gerçeğin ayırt edilememesi, hakikatin değil inanç ve kanaatlerin temel alındığı şekliyle topluma sunulduğu belirtilmiş ve post-truth kavramı özetlenmiştir.

Kitabın sekizinci bölümü *Tarihsel Hakikat Arayışı ya da Medyatik Bilginin Eleştirel Sorgusu* başlığıyla görülmektedir. Burada da bölümle ilgili Atatürk’ün bir sözüyle giriş yapılmıştır. Teknolojiyle birlikte sahte haberciliğin yeni boyutlara ulaştığı ifade edilmiştir. Hâlbuki teknolojinin amaç dışı kullanım için değil, amacı dâhilinde kullanımının etik olduğu belirtilerek etik anlayışın önemi vurgulanmıştır. Eğitimde tarihsel düşünme becerilerinin ilkokuldan itibaren kazandırılabilirliği ile programda ve ders kitaplarında yer almasının mümkün olduğu söylenmiştir. Ayrıca tarihin “ezberci” yöntemlerden ziyade, beceri ağırlıklı olmasının önemi vurgulanmıştır. Türkiye’de de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım gereği benimsenen tematik ve bütüncül anlayışın programda ve ders kitaplarında kısmen yer bulduğu bilgisi paylaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin halen davranışçı ve bilişsel yaklaşıma uygun, sorun çözmekten uzak ve eleştirel düşünceyi geliştirmeye yeterince destek vermediğinden yakınılmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim döneminde de bu anlayışın

değişmediği bilgisinin sunulması güncelliği bakımından geçmişle günümüzü karşılaştırmada faydalı bulunmuştur.

Öğretimde tarihsel düşünmenin çerçevesini çizen yazarlar tarihsel düşünmenin varsayıma, mantıksal anlamaya, sınıflandırmaya, ilkeleri kavramaya, değerlendirmeye, olaylar arası bağlantılar kurmaya ve kanıta dayalı düşünce ve karara bağlı olduğunu ifade ederek okuyucuyu aydınlatmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin de öğrencileri tarihsel düşünmeye yönlendirip yönlendirmediği konusunda kendilerini sorgulama fırsatı sağlandığı düşünülmektedir. İnsanlar tarihi olaylara tanıklık edemeyeceğinden dolayı doğru ve gerçek bilgiye ulaşmada tarihsel düşünme becerisine sahip olmak tarih öğretiminde gerekli görülmektedir. Tarih okuryazarlığının ilk adımı ise tarihin ne olduğunu anlamaktır (Keçe, 2016, s.160). Tarih okuryazarlığı veya tarihsel düşünme becerileri ile ele alınan bir konu tarih merakının öğrenme-öğretme sürecine yansımaya da katkı sağlayacaktır (Altun, 2016, s.426). Eğitimsel dönüşüme katkı sağlaması bakımından çizilen çerçeve bu bağlamda oldukça yararlı bulunmuştur. Ayrıca eleştirel tarih öğretiminin eğitimdeki önemi ayrıntılı olarak ve referanslar yoluyla anlatılmıştır.

Son olarak kitabın sonuç bölümü ele alınmıştır. Tarihsel gerçeğin amaçlar doğrultusunda manipüle edilmesi sebebiyle hakikati nasıl bulacağımız konusunda okuyucuların tarih okuryazarlığını geliştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Tarih okuryazarlığının temel aşamalarının verildiği kitapta ilk aşamanın kronoloji olduğu bilgisine erişilmiştir. Çünkü kronoloji tutarlılık açısından önem arz etmektedir. Büyük verilerle başa çıkmanın yolu olarak tarih okuryazarlığı çözüm olarak okuyuculara sunulmuştur. Sonucun ifade edilmesiyle yapılan alıntılar, kaynakça bölümünde referans edilmiştir.

Kaynakça

- Altun, A. (2016). Tarih merakına yönelik bir inceleme: Fen-Edebiyat Fakültesi (AİBÜ) Tarih Bölümü öğrencilerinin tarihe dair merakları. *Turkish History Education Journal*, 5(2), ss.390-436.
- Karaarslan, A. (2018). *Post-truth ve medyada gerçeklik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A. (2016). Kronoloji ve zaman algısı. Mustafa Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 98-103). İstanbul: Yeni İnsan.
- Uluk, M. (2018). *Yeni medyada "yalan haber" ve hakikat sonrası çağ: doğrulama platformu olarak teyit.org örneği üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulusoy, K. (2017). Akademik bir faaliyet alanı olarak üniversitelerde tarih eğitimi. Ahmet Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* içinde (s. 313-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Vural, Z., ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 5(20), s. 3348-3382.
- Yıldırım, T. (2014). Tarih ders kitaplarında "öteki" kurgusu: 1930'lı yıllar üzerine bir değerlendirme. *Turkish History Education Journal*, 3 (1), s. 62-89.
- Yıldırım, T. ve Şimşek, A. (2015). Erken cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitaplarında din anlatısı. *Eğitim ve Bilim*. 40 (179), s. 323-340.
- Yıldırım, T. ve Şimşek, A. (2017). Erken cumhuriyet döneminde "biz" in inşası: Tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), s. 367-389.



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2019, 8(1)

www.tuhed.org

RÖPORTAJ



PROF. HILARY COOPER İLE

KÜÇÜK ÇOCUKLARLA TARİH ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR GÖRÜŞME

Yasin DOĞAN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: yasind@pau.edu.tr

orcid.org/0000-0002-1155-2105



Profesör Hilary Cooper, Londra Üniversitesinde Ortaçağ ve Modern Avrupa Tarihi lisans eğitimini tamamladıktan sonra ilkokullarda tarih öğretmeye başlamıştır. Küçük çocuklarda tarihsel düşünmenin geliştirilmesi üzerine doktorasını tamamlamıştır. Akademik hayatına Londra Üniversitesi Goldsmith's Kolejinde başlamıştır. Akademik çalışmalarını daha sonra Lancaster ve Cumbria Üniversitelerinde devam ettirmiştir. Akademik çalışmaları tarih ve pedagoji üzerine

yoğunlaşmıştır. Özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocukların tarihi nasıl öğrenebileceği üzerine ampirik ve teorik çalışmalar yürütmüştür. Profesör Cooper, Cumbria Üniversitesinde emekli olduktan sonra halen Cumbria Üniversitesine Emeritus Profesör olarak katkı sunmaya devam etmektedir. İlkokullarda tarih öğretimi başta olmak üzere tarih öğretimi alanında uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplara editör ve yazar olarak katkı sunmuştur. Profesör John Nichol ile birlikte HEIRNET uluslararası sempozyumlarını düzenleyen Profesör Cooper aynı zamanda Londra Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yayınlanan Tarih Eğitimi Araştırmaları Dergisinin (HERJ) John Nichol ile birlikte editörlüğünü devam ettirmektedir.

- 1. Profesör Cooper, sizi kitaplarınızdan, kitap / dergi editörlüğünüz ve sempozyumlarınızdan, özellikle de tarih öğretimi üzerine düzenlediğiniz HEIRNET sempozyumundan tanıyoruz. Çalışmalarınızla ilgili konuşmanıza devam etmeden önce, kendiniz hakkında biraz daha bilgi verir misiniz?**

Ortaçağ ve Modern Avrupa tarihini okumak için Londra Üniversitesi'ne gitmeden önce İngiltere'nin Doğu sahilindeki küçük bir sahil kasabasında büyüdüm. Ondan sonra Londra'da kocam ve oğlumla yaşadım ve 4-11 yaş arası çocuklara ders verdim. Bunu, o zamanda geleneksel yöntemlerle sıkıcı biçimde öğretilen tarihten çok daha entelektüel olarak uyarıcı buldum. Bu süre zarfında Çocuk Gelişimi alanında üst düzey (Advanced) Diploma aldığım da küçük çocuklara tarih öğretimi için teorik bir çerçeve olmadığını fark ettim. Bunu fark edince doktora tezimin konusu “Küçük Çocukların Tarihsel Düşünmesi” şekline dönüştü. Bir uygulayıcı öğretmen olarak tüm verilerimi öğrettiğim çocuklardan toplayabildim. Bu ayrıca Londra Üniversitesi Goldsmith's Koleji'nde öğretim görevlisi olmama ve ilk kitaplarım olan Tarih Öğretimi (1992) ve Erken Dönemlerde Tarih (1995) kitaplarını yayınlamama sebep oldu. Bu noktada, eşim emekli olduğunda, Lancaster Üniversitesi'nde Profesyonel Çalışmalar Direktörü ve ardından Cumbria Üniversitesi'nde Tarih ve Pedagoji Profesörü olarak atandım. Tatillerde her zaman Cumbria'ya geldiğimiz için bu bir rüyanın gerçekleşmesiydi. Tepe yürüyüşü ve resim yapmayı sevdiğim en güzel dağ ve göller bölgesidir. Emekli olduktan sonra hayat daha da güzelleşti çünkü meslektaşım Dr. Jon Nichol ile dünyanın farklı yerlerinde her yıl Uluslararası Tarih Eğitimi Araştırma Ağı (HEIRNET) konferansları düzenlemeye devam ettik, örneğin Rusya, Brezilya, Kuzey Amerika, Japonya, Avustralya, Asya, Güney Afrika ve Avrupa çapında iyi arkadaşlar edindim. Ayrıca University College London Institute of Education Press tarafından yayınlanan ve kurulduğundan bugüne on yedi yıldır yayın hayatında olan Tarih Eğitim Araştırmaları Dergisi'ni (History Education Research Journal) yayınlamaya devam ediyoruz. Dergi, dünyadaki en iyi üniversite eğitim enstitüsüne dâhil edildi. Sonuç olarak, asla bir kariyer planım olmadığını söylemeliyim; hepsi sadece güzel şanslarla oldu!

- 2. Avrupa Tarihi okuduğunuzu söylüyorsunuz. Eğitimci olmaya özellikle de tarih alanında çalışmaya neden karar verdiniz? Lütfen bize tarihçi olmakla tarih öğretmeni olmak arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkındaki görüşlerinizi söyleyebilir misiniz?**

Sanırım her zaman öğretmen olabileceğimi düşündüm. Annem ve babam öğretmendi ve büyükannem ilk devlet okullarından birinde müdüreydi. 1863'te doğmuştu ve bizimle yaşadı ve bu yüzden daima “eski şeyleriyle” çevriliydim ve hala bazılarını sahibim. Şimdi eve dönüştürülmüş olan eski bir ahırda yaşıyorum. Her zaman geçmişe bağlı hissettim ve geçmişi çocuklar için canlandırmaya çalışmaktan zevk aldım. Süreklilik duygusunun önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca küçük çocukların düşüncesini hafife aldığımızı düşünüyorum. Ve aynı zamanda tarihsel düşünme becerilerinin, kanıtlara dayanarak argümanların temel alınmasının (farklı yorumların tartışılması ve çoğu zaman doğru cevabın olmadığını kabul etme), bilişsel gelişim için olduğu kadar sosyal ve duygusal gelişim açısından da önemli olduğundan şüphe duymuyorum.

Tarihçi olmakla tarih öğretmeni olmak arasındaki benzerliklere gelince, en erken yaşlardan itibaren, Jerome Bruner'in vurguladığı gibi çocukların yaşlarına uygun materyaller kullanarak, sorular sorularak ve sözlük kullanılarak tarih öğrendiklerinde çocukların tarihsel düşünebileceğini tecrübelerimden biliyorum. Fakat elbette bunu tarihçilerin yaptıkları gibi yapamazlar; çünkü olgunlaşmamışlar, sınırlı bilgiye sahipler ve geçmiş toplumlardaki insanların düşündüklerini, hissettiklerini ve davranışlarını tam olarak anlayamazlar. Ancak, tarihsel düşünmeyi aşamalı olarak öğrenirlerse, bunu artan bir karmaşıklıkla yapabilirler.

3. Bize biraz İngiltere'deki tarih öğretmen eğitimi hakkında bilgi verebilir misiniz?

İngiltere'de devlet okullarında öğretmenlik yapmak için gerekli olan Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) belgesine sahip olmanın birkaç yolu vardır. Birinci yol Lisans eğitimini tamamladıktan sonra bir üniversiteden alınan bir yıllık eğitimi kapsayan yüksek lisans sertifikasıyla öğretmen olmaya hak kazanılabilir (PGCE). Bu bir yıllık eğitim süresince okul yöneticileri ve danışman öğretmenlerin gözetiminde öğretmenlik uygulaması için okullarda pratik yapılması gerekmektedir. İkinci bir yol ise, lise, ortaokul veya ilkokul öğretmeni yetiştiren bir eğitim fakültesinde 3 yıllık sürede aldıkları dersleri ve okullarda öğretmenlik uygulamasını başarıyla tamamlayanlar öğretmenlik yapmaya hak kazanırlar. Lisans eğitiminiz süresince tarih dersinde uzmanlaşmak ya da ulusal müfredatta yer alan bir başka derste uzmanlaşabilirsiniz. Eğer tarih alanında uzmanlaşmak istemezseniz bu alanı öğretmek için fazla ders almanıza gerek yoktur. Tüm ilköğretim okulu öğretmenleri, müfredatın on iki konusunu öğretir. Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) kazanmanın bir başka yolu da, üniversiteler tarafından düzenlenen ve onaylanan ancak tamamen okullarda

gerçekleşen “Doğrudan Okul” seçeneğidir. Dördüncü yol, “Teach First” Liderlik Gelişimi programıdır. Bu kursta, çok iyi okul dereceleri olan ve öğretim için mükemmel kişisel niteliklere sahip olan mezunlar, iki yıl boyunca bir okulda tam maaşla çalışıyorlar. Daha sonra başka bir kariyere sahip olmakta özgürler ama o zamana kadar çoğu, öğretmenlik yapmaktan zevk aldığını ve okullarda öncü bir rol oynamaya devam etmek istediklerini görüyorlar.

4. Çalışmalarınızın çoğunun ilkokul tarih öğretimi konusunda olduğunun biliyoruz. İlkokul öğrencilerine yönelik tarih öğretimine odaklanmaya yönlendiren sebepler neler?

Her şeyden önce, tesadüf! Üniversiteden mezun olduktan sonra bana kapsamlı bir liseden tarih ve Latince öğretmem için teklif yapıldı. Sonra Londra Eğitim Otoritesinden 5-7 yaş grubu çocuklara yönelik öğretmenlerin sayısının çok az olduğunu belirten bir mektup aldım. Bu yüzden küçük çocuklara öğretmeye çalışmanın ilginç bir fikir olabileceğini düşündüm. Bundan çok zevk aldığımı ve bunda iyi olduğumu öğrendim. Eğitimim olmamasına rağmen, o zamanlar mevcut çocuk gelişimi üzerine yapılan az sayıdaki araştırmaları istekle okumaya başladım. Okuduğum araştırmaları uygulamaya koyabiliyor gibiydim, çünkü 3 ay sonra okul müdürü okulun diğer öğretmenlerini sınıfımı görmesini sağladı. Daha sonra yüksek lisans yeterlilik sınavına girdim ve deneyimimi ilkokul çağındaki çocukların yaş aralığında genişlettim. Buna karşılık, lise tarihi ise sınavları geçmekle ilgiliydi ve üniversiteler birinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaktan ziyade yalnızca kısa özetleri tartışmalarından bir ölçüde şikâyetçiydiler. Bu yüzden beni ilkokul ile tanıştırma şansından çok mutluyum.

5. Tarihsel sorgulama süreçlerini ilkokul çocuklarına öğretirken karşılaşılabilecek zorluklar hakkındaki görüşlerinizi merak ediyorum.

Çocukların tarihsel sorgulamada karşılaşılabilecekleri zorlukları listeleyeceğim. İlk örnekler, tarihsel sorgulama sürecini ifade eder.

- Detaylı planlama esastır. Belki bir öğretmen bir konuyu nasıl öğreteceğini planlamamıştır, bir konunun açık bir şekilde öğrenme hedefleri, ne kadar süreceği, kaynakların nereden bulunacağı, çocukların farklı gruplarda (sınıf, grup çalışması, bireysel olarak) nasıl organize edileceği net değildir. Bir yere yapılacak ziyareti ya da okula gelen ziyaretçiler için önceden planlamaya ihtiyaç duyulacaktır. Öğretmen

çocukların öğrenmelerinin nasıl değerlendirileceğine karar vermemiş olabilir, bu nedenle tarihsel sorgulama becerilerinde ve yeni bilgilerinde ilerleme kaydedip etmeyeceklerini bilemeyeceklerdir.

- Bir sorgulamanın çocuklar için alakalı ve ilginç olmaması durumunda, çocuklar geçmiş hakkında bilgi edinme konusunda istekli olmayacaktır.
- Geçmişten geriye kalan izlerle ilgili bir soruşturma yürütmek için çocukların kaynaklar hakkında sorular sorması ve cevaplaması gerekecek - Seçilen kaynaklar uygun değilse, çocuklar onlarla bağlantı kurmak istemeyecek veya başaramayacaklardır.
- Sorular çok zor ya da çok ağır olursa, çocuklar öğrenmeleriyle aktif olarak ilgilenmeyeceklerdir.
- Bir soruyu araştırmak için okumaya, kâğıt kalem kullanmaya dayalı etkinlikler, monotonlaştırabilir ya da tüm çocuklar eşit derecede iyi olmayabilir.
- Tarih, zamanla ilgili soru sorma ve cevaplamayı içerir: zaman içinde süreklilik ve değişim, dönemler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar. Belki de çocuklara zamanın ölçülmesi ile ilgili kavramlar ya da yüzyıl, on yıl, tarihi dönem gibi kavramlar öğretilmemiştir.
- Bir sorgulama, başkalarına iletilmesi gereken bazı bulgulara yol açacaktır. Fakat eğer bu sadece bir yazı parçası ise, sınıf duvarlarında gösterilse bile, sadece bulguları bilen öğretmenlere ve çocuklara iletilir.
- Çocuklara, diğer öğretmenlere ve diğer paydaşlara çocukların ne öğrendiklerini göstermek için değerlendirme önemlidir. Bir testi işaretleme veya konunun sonundaki kutucukları tıklatmanız muhtemelen yararlı olmayabilir.
- Diğer potansiyel problemler daha genel pedagojik konularla ilgilidir.
- Çocuklar, kendi kültür ve tarihlerinin okulda öğrendikleri tarihe dâhil edildiğini hissetmiyorlarsa o konunun tadını çıkaramayabilirler. Bu, İngiltere’de farklı etnik kökende öğrencilerin olduğu bazı okullarda sorun olabilir.
- Eğer farklı okul geçmişinden gelen aileler, çocuklarının kullandıkları yöntemleri ya da öğrendikleri konuları anlamaz ve değer vermezlerse ailelerin çocukları desteklenmemiş hissine kapılabilirler.

- Muhtemeldir ki konular her zaman önemli veya varlıklı insanlara odaklanmaktadır (sorgulama yerellik veya nesnelere hakkında olsa bile) ve bu yüzden öğrenciler kendileri gibi sıradan insanlarla bağlantı kuramazlar.
- Bir konu, kız öğrencilerden ziyade erkeklerin ilgisini çekebilir ya da tam tersi kızların ilgisini çekebilir.
- Öğretmen çok fazla konuşur ve çocukların soru sormalarına ve kendi fikirlerini sunmalarına izin vermeyebilir veya öğrenciler kendilerine güven duymayabilir ya da fikirlerini ifade edecek sözcükleri bulamayabilirler.
- Öğretmen katılımı veya eksik katılımı bir sorun olabilir. Bazen bir öğretmen tarihle çok fazla ilgilenmiyor ya da bilgili olmayabilir ya da öğretmen o konunun çok önemli bir konu olduğunu düşünmüyor olabilir. Bu durum hızlı bir şekilde öğrenciler tarafından algılanır.
- Şimdiye kadar ki bütün bu anlatılanlardan küçük öğrencilere yönelik tarih öğretimi ile ilgili çok fazla sorun olduğunu düşünebilirsiniz!

6. İlkokul çocuklarının tarihsel düşüncesini geliştirmek için kullanılacak yöntem ve teknikler hakkındaki görüşlerinizi lütfen paylaşır mısınız?

Evet. Şimdi olumlu olalım ve tarihin öğretmenler ve küçük çocuklar için nasıl çekici ve heyecan verici olabileceğini ve çocukların sosyal, duygusal aynı zamanda bilişsel gelişimini nasıl teşvik edebileceğini düşünelim. Tarihsel sorgulamanın zorluklarından başlayarak sırayla tespit edilen sorunların her birini ortaya koyalım.

İlk önce birkaç hafta sürecek bir planlama için öğretmenin alması gereken kararları gösteren satır ve sütunların olduğu bir tabloyla açıklayalım. Bunu, projenin her haftası için etiketlenmiş satırları olan bir grid üzerinde planlamak iyi bir fikirdir. Sütunlar, örneğin tarihsel bilgiler, kaynaklar, sorular, öğretmen girdisi, sorgulama sorusunu inceleme etkinliği, etkinliklerin / gruplandırmaların organizasyonu, öğretmenin rolü (biçimlendirici değerlendirme dâhil), sınıf yardımcısının rolü, hangi öğrencinin ne öğrendiğine ilişkin tüm sınıfa dair değerlendirmesi olarak etiketlenebilir. Öğretmen her başlık altındaki içeriği önceden düşünmüşse, karmaşık gruplamaları ve etkinlikleri kontrolü altında olabilir. Planın gözden geçirilmesi ve önceki hafta ne kadar başarılı olduğu, neyin yeniden uygulanması gerekebileceği, hangi öğrencinin daha zorlu hedeflere ihtiyaç duyabileceği konusunda kendisine ışık tutar ve gerektiğinde değiştirebilir. Planlama öğretmen için bir rehber ve bir

destektir ancak bazen çocukların ilgileri ve fikirleri onu farklı bir yöne götürebilir, bu nedenle ayrıntılı olarak planlamak önemlidir ancak aynı zamanda esnek olmalıdır.

Şimdiye kadar, bu planlama yöntemini öne sürdüğümde, haftada bir kez bir tarih dersi gerçekleştirildiğini, ancak birçok öğretmenin derinlemesine bir tarihsel sorgulama için yarım dönem içinde üç veya dört gün geçirmeyi seçtiğini varsaydım. Bunun avantajları var. Çocuklar konuyla derinden ilgileniyorlar. Ancak, diğer taraftan, şu anda o çocuklar okula gitmiyorlar ve herhangi bir durumda, zaman içinde öğrenme konusunda kademeli bir gelişme gösteremezler.

Daha sonra çocukların ilgi çekici ve kendileriyle ilgili bir konu bulmasının ne kadar önemli olduğunu vurguladım. Türkiye'deki hayat bilgisi ve ilkökul sosyal bilgiler programı(1-4) aile tarihi, tarihi yerler, bayramlar ve gelenekler, müzikler ve oyunlar hakkında sorularınız için birçok fırsat sunmaktadır. Bütün çocuklar, yaşadıkları yerde bazı tarihi yerler hakkında deneyim sahibidir. Genellikle bunlar, ulusal tarihin daha büyük resmi ile bağlantılı olabilir. Çoğu çocukta bayram deneyimi vardır - Günümüzdeki bayramlarla geçmişteki benzer bayramlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, kökenleri ve önemi karşılaştırılabilir. Belki de bayramların zaman içindeki değişiminin nedenleri sorgulanabilir. Çocuklar, daha yaşlı insanlarla konuşarak fotoğraflar ve nesnelere yoluyla, aile tarihlerini araştırarak kendi aile geçmişlerini öğrenmekle her zaman ilgilenirler. Bu aynı zamanda kronoloji ve zamanın ölçülmesini de içerir. Benzerlikler ve farklılıklar ve zaman içindeki değişikliklerin nedenlerini de sorgulamayı kapsamaktadır. Türk müziği hakkında benden daha fazla şey bileceksiniz ama zengin bir tarihi kaynak gibi görünüyor. Eski, geleneksel bir çalgı aletine bakarak bir sorgulama başlatılabilir. Nasıl çalınıyor? Ne tür müzik? Ne zaman? Nerede? Halk müziği ve halk dansları üzerine çalışmalar, Türkiye'nin farklı bölgelerini bir araya getirebilir. Müzikleri neden değişti? Askeri müzik, askeri tarih hakkında bir sorgulamaya yol açabilir. Batı Avrupa'nın Askeri müziği neden Türkiye'yi etkiledi ne zaman Türkiye'ye ulaştı? Nasıl? Bu, modern Türk müziğini nasıl etkiledi? Oyunlara gelince, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki geleneksel çocuk oyunlarının nasıl oynandığını öğreten Comenius Öğrenme Program'ın bir parçası olarak bir web-sitesinin¹ oluşturulduğunu biliyor muydunuz? Başka bir web sitesi²

¹ <https://slideplayer.com/slide/5691829/18/images/1/TRADITIONAL+turkish+CHILDREN'S+GAMES.jpg>

² <https://prezi.com/vjq7hultjxf/child-games-played-in-turkey-by-children-during-the-past/>

de 7,500 yıl öncesinden bugüne kadar Türk oyunlarını geçirdikleri değişikliklerin nedenleriyle ilgili bilgilerle gösteriyor.

Sonra çocukların ilginç bulduğu diğer tarihi kaynaklar hakkında bahsetmiştik. İlkokul çocuklarının ilgisini çekebilecek kaynakların, görsel olarak etkileşime girebilecekleri bir şey olması gerekir (eski görseller, farklı yorumlarıyla tartışılabilir hikâye kitaplarındaki çizimler, fotoğraflar, haritalar ve planlar). Ya da duyu ve dokunuşla kinestetik olarak geçmiş zamanlardan herhangi bir nesneyi, heykelleri, binaları, sokak tabelalarını, eski reklamları, kıyafetleri, günlük ev eşyalarından herhangi birini çocuklar keşfedebilirler. Veya yaşlı insanlarla geçmiş hakkında konuşarak sözlü tarih olarak araştırırlar. Çocuklar farklı düzeylerde bazı yazılı kaynaklarla başa çıkabilirler. Küçük çocuklar taş, metal, eski fayanslar ve sokak tabelaları üzerine yazı kalemleriyle kabartma yazı yazmaktan zevk alırlar. Hatta daha önceki bir doğum gününden kalma doğum günü kartı veya bir hastanede doğan bir bebeğin doğum kayıt etiketi, küçük çocukların çıkarımlar yapabileceği ve zaman kavramlarını kullanabileceği yazılı bir kaynaktır. Küçük çocuklar, geçmişle ilgili hikâyelerin farklı sürümlerini karşılaştırabilir, nedenlerini etkilerini ve sonuçlarını tartışabilir. Daha büyük çocuklar madeni para üzerindeki yazıyı deşifre edebilir ve dördüncü sınıfa kadar mektupları veya günlüklerden alıntılarını okuyabilirler.

Soruların, çocukların ilgisini çekebilecek düzeyde olması gerektiğini söyledik. Çocukları kendi sorularını sormaya teşvik etmek iyi bir fikirdir. Sorular açık uçlu ise çocuklar farklı seviyelerde cevap verebilir: Bunun neden / nasıl yapıldığını düşünüyorsun? Ne için olduğunu düşünüyorsun? Bunu yapan insanların hayatlarını nasıl etkiledi? Sence resimdeki insanlar ne yapıyor? Ve çocuklar verdikleri cevapların gerekçelerini söyleyebilmeyi öğrenmeliler. Neden böyle olduğunu düşünüyorsun? Başka bir çocuğun farklı bir fikri olabilir mi? Bu, ilk söyleyen çocuğun düşüncesini değiştirir mi? Neden olsun ya da neden olmasın?

Çocukların kaynaklar ve zaman hakkında nasıl soru sormaları gerektiğini ve sorulara cevap vermeyi ve cevap verirken kendine güven duymayı ve cevaplarken kullanacağı kelimeleri öğrenmeye ihtiyaçları vardır. İyi bir yaklaşım ilk önce bütün sınıfa soru sormak ve böylece çocukların süreci anlamasını sağlamaktır. Sonra öğrenciler bir soruyu tartışmak için bir arkadaşıyla çalışabilir, daha sonra bütün bir sınıf tartışması yoluyla geri bildirimde bulunurlar. Deneyimle birlikte, 4 veya 5 kişilik bir grupta anlamlı bir tartışmanın nasıl

yapıldığını öğrenirler. Araştırmam, sekiz yaşındaki çocukların yetişkinlerin olmadığı zaman çok iyi tartışmalar yapabileceğini gösterdi çünkü bunu sınıfta yapmayı öğrendiler. Çocukların düşünme seviyelerinin onların kullandığı kelime dağarcığı ile sınırlandırıldığına dair kanıtlar da vardır, bu nedenle “uzun sözler” tanıtmak iyi bir fikirdir; çocuklar uzun kelimeler kullanmayı severler. Bir konuyla ilgili somut kavramlara odaklanarak başlamak en iyisidir; Sözcüğü tanıtin, ne anlama geldiğini tartışın, daha sonra birçok farklı bağlamda kullanın ve farklı görseller tarafından desteklenmesini sağlayın.

Eski Türk eserlerinin görkemli sergisine ait katalogumdan bakarken, (Türkler: Bin Yıllık Bir Yolculuk 600-1600) Türk tarihine ait somut kavramların örneklerinin olabileceğini düşündüm, örneğin: semaver, mumluk, tabut, tütsü yakıcı, kaba yün kumaş, lamba, göçebe, kalpak, kılıç. İmgelerle temsil edilemeyen daha zor soyut kavramlar, inançlar, topluluk, güç, ticaret olabilir. Bir soruyla ilişkili olarak sekiz yaş grubundaki bir sınıfla soyut bir kavramın anlamını tartışıp ve onlara heceleme ve telaffuz etmeyi öğrettiğimde, farklı bağlamlarda sık sık kullandıklarını, zor bir kelimenin tadını çıkararak onların tartışmalarında kendiliğinden yavaş yavaş kullanmaya başladıklarını öğrendim.

Bir soruyu araştıran etkinliklerin eğlenceli olması gerekir. Küçük çocuklar nesnelere veya fotoğraflarını araştırdıklarında, onları “kısa bir süre önce”, “uzun bir süre önce”, “çok uzun bir süre önce”, “şimdiki”, “o zaman” veya “şimdi” kümeleri halinde gruplandırabilir. Bir kaynak olarak nesnelere sorgulamada müze ziyareti yapılabilir belki daha da ayrıntılandırarak nesnelere çizimleri etiketlenebilir alt yazıyla gösterilebilir sınıf müzesinin bir parçası olarak fotoğrafı konulabilir ve tarih şeridi yapılabilir. Çocuklar, müze ziyaretçileri (diğer sınıflar veya ebeveynler) için bir sınav yapabilir ve sınıf müzelerine rehber olması için ilke olarak koyabilirler. Eğer çocuklar yerel bir arkeolojik alanı, belki de yerel bir arkeologla ziyaret ederse, açıklayıcı etiketlerle arkeolojik alanın bir planını çizebilirler, daha sonra onu çağdaş bir fotoğrafla kaplayabilir ve neden ve nasıl değiştiğini açıklayabilirler. Eski bir bina ziyaretinde bulunan çocuklar, önceki yerleşenlerin soy ağaçlarını yapabilir, yaşamlarının nasıl olabileceğini ve evdeki farklı insanların rollerini ve görevlerini çözebilir. Bir harabeyi ziyaret ederek, aslında neye benzediğini bulmaya çalışabilir ve bir yeniden yapılanma çizebilir veya modelleyebilirler.

Çocuklar geçmişteki festivaller, bayramlar ve gelenekler hakkında daha fazla bilgi edinmek için internet araştırması yapabilir ve neden başladığını niçin ve nasıl aynı kaldıklarını veya yıllar içinde nasıl değiştiğini analiz edebilirler. Geçmişteki bir bayram

görseli, belki de annesinin veya anneannesinin döneminden kalma Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramına ait bir fotoğrafa bakılarak nasıl değiştiğini ve nasıl aynı kaldığını bulmak için ebeveynler ile büyükanne ve büyükbaba ile röportajlara yol açabilir. Bu bayramda çocukların devlet görevlilerinin rollerini oynadıklarını (Çev. Notu makam koltuğuna oturma) okudum. Dedeler çocukken bu rolleri nasıl oynayacak ve torunları bugün nasıl olacak? Çocuklar, Çocuk Bayramında başka bir ülkedeki çocuklarla bağlantılar kurabilir ve diğer yerlerdeki değişiklikleri karşılaştırabilir. Mesir Macunu Şenliği Kanuni Sultan Süleyman hakkında daha fazla bilgi edinmek için bir giriş olabilir. Türkiye’de pek çok festival var! Gelenek ve göreneklere gelince - tüm odalarımnda Türk kilimleri var - Onları çok seviyorum. Bu röportajı düşünerek kilimlerdeki sembollerin anlamını açıklayan bir web sitesi buldum. Oldukça küçük çocuklar, yıllar önce kilimi dokuyan insanların kilime aktardıkları gizli mesajları çözebilir - geçmişe yakınlık hissetmenin kolay bir yolu budur. Mesela dokunan kilim bir çeyiz olarak mı yapıldı, bir düğünü veya anneliği kutlamak, gurur ve özgürlüğü veya iyi haberi kutlamak için mi yapıldı? Peki, bu insanlar kilimlerini nasıl dokudu? Kaç yaşında iken dokundu? Nereden geldi? Bunu yapan insanlar için hayat nasıldı?

Küçük çocuklar için aile tarihi, ailenin yaşadıkları, hafızalarında yaşattıkları ya da soy ağaçları hakkında zaman çizelgeleri oluşturmayı, fotoğrafları sıralamayı ve yaşlı akrabaların “şimdi” ve “o zaman” hakkında görüşmelerini içerebilir. (öğretmenlerin bazı konuların hassas olabileceğinden bu tür çalışmalar için ailelerden ve öğrencilerden izin alınması gerektiğinin farkında olması gerekir. Daha büyük çocuklar için aile üyelerinin geçmişteki mesleklerini araştırmak aile mesleği hakkında daha fazla bilgi edinmeyi içerebilir.

Geleneksel oyunlara veya müzikal kaynaklara dayanan sorular her zaman kinestetik katılım ve eğlence için fırsatları içerir. İnternet, örnek bulmak için iyi bir yoldur.

Zaman kavramları

Son zamanlarda yapılan araştırma, öğretmenlerin zaman kavramının gelişimini özenle planladıkları takdirde, hedeflenen faaliyetler aracılığıyla çocukların karmaşıklaşan zamana ait kavramları, özellikle kronolojiyi kavrayabildiklerini göstermiştir. Kronoloji çocukların zaman içinde olayları yerleştirmelerine ve dönemler arasındaki ilişkileri anlamalarına olanak tanıdığı için önemlidir. Zaman kavramı geçmişi anlamlandıran ve sonunda bir olayın nedenini ve sonuçlarını anlamak için gerekli zihinsel bir ağıdır. Beş ile yedi yaş arası çocuklar, nesnelere, fotoğrafları veya farklı kuşak aile üyelerini sıralayarak, “önceki

zaman, sonraki zaman, bir sonraki gibi” zaman kelimeleri kullanarak ve neden onları belirli bir sıraya yerleştirdiklerini tartışarak kronolojiyi anlamaya başlayabilirler. Daha büyük çocuklar, tarihsel materyaller her zaman kronolojik olarak sunulursa ve her derste zaman çizelgeleri kullanılırsa, giderek daha karmaşık zaman sorularını tartışma ve çözme fırsatlarıyla birlikte, on yıl, yüzyıl, milenyum ve Milattan önce ve sonra gibi kavramları öğrenmeye ve kullanmaya başlayabilirler. Tarih şeritlerinde sadece sayılar bulunmak zorunda değildir. Tarih şeritleri tipik binalar, kıyafetler veya farklı dönemlere ait olaylar ile gösterilebilir ya da zaman hesaplarını desteklemek için kâğıttan cüppeler veya şapka giymiş çocuklar resmedilerek farklı yıllar, on yıllar veya yüzyıllar temsil edilebilir. Çiftler halinde çocuklar, bir yüzyıldan kalma, belki de o yüzyıldan kalma bir kişi olarak rol oynayan çocuklar, zaman çizgisinin dışına çıkabilir ve başka bir yüzyıldan birileriyle benzer yönlerini ve aralarındaki zamanlar hakkında konuşabilirler. Kronolojik anlayış düzenli olarak öğretilerek, güçlendirilerek ve genişletilerek gelişir.

Küçük çocukların zamanla ilgili anlayışlarının karmaşıklığını küçümsemeyin. İki 4 yaşındaki erkek çocuğun eski oyuncaklardan bahsettiğini duydum. Onlardan biri, bu kadar basit oyuncakları olan çocuklar için üzülüğünü ancak arkadaşının ise “onların oyuncakların farklılığı hakkında bir şey bilmediklerini, diğeri ise gelecekte çocuklarının oyuncaklarının eski moda olduğunu düşüneceğini” söyledi. Ekrandaki eski moda bir arabaya bakan başka bir çocuk, “o eski arabanın bir tepeye çıktığını gördüm, ancak eski zamanlarda değildi, bugünündü 'bazı şeylerin değiştiği ve bazı şeylerin aynı kaldığını fark ettim şeklinde ifade etti.

Çocuklar bulgularını başkalarına nasıl iletebilir?

Küçük çocuklarla, çamaşır ipi şeklinde görselleri sıralayarak basit yoldan konuşabilirler. Bir hikâyeyi tartışabilir: olayların sırası, nedenleri, sonuçları, motive eden şeyleri tartışabilirler. Veya diğer çocuklara bir tarihi mekân ziyaretinde ne bulunduğunu söylemek anlamına gelebilir. Bir Google araması bana Türkiye'de çok sayıda kale gösterdi. Cumbria'daki yıkık bir kaleye yapılan tarihi mekân ziyaretinde 5-7 yaşlarındaki çocukları götürdüm. (Cumbria'da İngilizleri İskoçlara karşı savunmak için inşa edilmiş çok sayıda kale vardır.) Gruplar kendi içlerinde öğretmenlerinin daha önce kararlaştırdıkları soruları araştırdılar (duvarların ne kadar uzun ve kalın olduğunu, büyük salonun, mutfağın ve kuyunun nerede olduğunu kaleye saldırmanın en kolay noktasının neresi olduğunu

araştırdılar). Çocukların bulguları fotoğraflara, çizim ve yazılı notlara, onların yaşına ve yeteneklerine bağlı olarak kaydedildi. Bunlar okulda sergilendi. Ardından, 800 yıl önce bir kalede yaşamın nasıl olacağını öğrenmek için kitaplar ve kitaplardaki resimlerden daha fazla araştırma yaptılar. Bu bilgiyi, öncelikle kalede bir ziyafetin canlandırmasını yapmak için kullandılar. Ortaçağda bir kalede ziyafet esnasında bulunabilecek yiyeceklerin modelleri, yemek sırasında okunan masallar, ortaçağ müziğiyle yapılan danslar ve şakacıların şaka yapmalarıyla tamamladılar. Bir grup büyük çocuk da, yerel kütüphanede sergilenmek üzere kalenin farklı bölümleri hakkında bilgi içeren bilgi kartları hazırladılar. Bu kendi fikirleriydi, çünkü kaledeki bilgi panosunun yetişkinler için yazılmış olduğunu düşünüyorlardı.

Başka bir okulda 10-11 yaşlarındaki çocuklar bir kaleyi ziyaret etti. Bu çocuklar 12 yaşındaki ortaokul öğrencilerinin olduğu başka bir sınıfla birlikte gittiler. İki sınıf, sürdürdükleri çalışmaları paylaşmak için bir hafta sonra bir araya geldi. İlkokul öğrencilerinin çalışması, kalenin en az korunan kısımlarını ve kaleye saldırı yapmanın en iyi yolunun açıklamasını, ziyaretçiler için bilgi notlarını içeren bir etiket modelini, askeri bir saldırının canlandırmasını, kalenin farklı bölgelerinde gerçekleşen bir hikâyeyi ve kalenin ilk yerleşimcileri hakkındaki ileri bir araştırmayı içeren dijital bir modeldi. Bu, hikâyedeki olayların gerçekleştiği odaların fotoğraflarıyla gösterildi. Ortaokul öğrencileri çok etkilendiler!

9 yaşındaki çocuklardan oluşan bir sınıfla yerel bir köyü inceledikten sonra, görüşme yaptığımız köy halkını, öğrencilerin yaptıkları ürünlerin sergisine davet ettik. Bu ürünler köylüleri büyülemişti. Köyden yaşlı bir beyefendi, kilise bahçesindeki kız kardeşinin mezar taşındaki bir kabartmayı bana gösterdi. Gösterdiği ilgi takdire şayandı! 8 yaşındaki çocukların yer aldığı bir sınıfla arkeologların yeniden inşa ettikleri bir Demir Çağ köyünü ziyaret ettik. Ziyaretten sonra sınıf, canlı bir Demir Çağı endüstrisine dönüştü. Bazı çocuklar kendilerine Demir Çağı deri ayakkabıları yapmaya karar verdiler, bazıları kuzu ve sebze köklerinden demir çağı yemeği pişirdiler, bazıları tam buğday ekmeğini yaptılar. Bazıları koyunların yünü taradılar, sonra bir mil üzerinde o yünleri büktüler, ördükten sonra bitkisel boylarla boyadılar. Diğerleri demir çağı çömleklerinin kopyalarını yaptılar ve onları fırına ateşlediler. Bir çift öğrenci iki taş arasında buğdayı öğüttü – buğday tanelerimiz az olduğundan çok küçük bir miktar denediler. Bu faaliyetler zaman içinde gerçekleşti ve muhteşem bir sergiyle sonuçlandı. Ancak bu sorgulamalar birçok pratik etkinliği içermesine

rağmen, birincil ve ikincil kaynaklardan gelen soru sorma ve bilgileri bulma ve bunları kaydetmeyi de içerdiklerinin farkında olmak önemlidir. Çocukların ilgisini çekince, çoğunlukla çiftler veya gruplar halinde daha fazla şey öğrenmek istediklerini düşünmeleri ilginçtir. Bu, yüksek motivasyonlu oldukları ve farklı araştırmalar üstlendikleri anlamına gelir, böylece sınıftaki herkes aynı şeyi yaparsa yapabileceklerinden daha fazlasını öğrenir. Çocukların sorgulamalarını ve etkinliklerini evde gönüllü olarak sürdürdüklerinde gerçekten başarılı olduğunuzu biliyorsunuz.

Tarihte öğrenme nasıl değerlendirilebilir?

Çocukların, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve eğitimdeki diğer paydaşların çocukların neler öğrendiğini bilmesi için değerlendirme önemlidir. Bu nedenle bir tema planlarken, bir öğretmenin bir sorgulamanın hangi becerilere ve bilgiye odaklanacağına karar vermesi esastır. Çocukların neyi öğrendiklerine dair özetleyici değerlendirme, öğrencinin sadece bir konunun sonunda yazdıklarına değil, her çocuğun ürün dosyasına da dayalı olabilir. Ancak, öğretmenin gözlemleri aracılığıyla gerçekleştirilen ve bir konu işlenirken çocuklarla konuşmaları içeren biçimlendirici değerlendirme gerçekten önemlidir. Öğretmen çocukların neyi başaracakları konusunda bir öngörüye sahipse; çocuklara düşündüklerini sorgulayabilme ve bulgularını gözlemleyebilme imkânları sunulmuş ise; çocukların öğrendikleri şeyler hakkında düşünmeleri öğretilmiş ise bir sonraki adımda, çocukların düşüncelerini daha ileriye götürmek mümkün olacaktır. Tarif edilen etkinliklerin çeşitliliği için yapılan planlama, bireylerle ve gruplarla çalışma için öğretmene zaman bırakır.

Şimdi daha geniş pedagojik konular hakkında düşünelim. Çocukların kendilerine öğretilen tarihin içinde olduklarını hissetmeleri gerekir. Birleşik Krallık 'ta genellikle aynı sınıfta birçok etnik gruptan çocuklar vardır. Alternatif olarak, birçok kırsal okulda diğer kültürler hakkında hiçbir deneyime sahip olmayan çocuklar vardır. Bu eşit derecede sorunlu bir konudur. Elbette kendi ülkeniz ve bulunduğunuz yer hakkında bir şeyler bilmek önemlidir, ancak belki de, Hayat bilgisi dersinde çocuklar Türkiye'nin farklı bölgelerindeki bayramları yemekleri ya da müzikleri işlediğinde bir çocuk Türkiye'nin farklı bir yerinden ya da başka bir ülkeden örnekler sunabilir. Dördüncü sınıfta farklı aile tarihlerini paylaşabilirler.

Çocukların ailelerinin ve bakıcılarının, eğitimlerine dâhil olmaları önemlidir. Bir konunun başında ne yapacağımızı ve neden yapacağımızı açıklamak için ebeveynleri okula

davet ederdim, böylece çocuklarıyla okul tarih dersleri hakkında konuşabiliyorlardı. Veliler genellikle okul gezilerinde bize katılmaktan ya da okul sergilerimizi ziyaret etmekten mutlu olurlardı ya da çocuklarını hafta sonları ilgili bir müzeye götürebiliyorlardı. Bir annenin 8 yaşındaki oğluna televizyonda Demir Çağı hakkında izlediği bir programı anlattığını hatırlıyorum. Çocuk “Ama anne, bunun kanıtı nerede?” diye sordu!

Çocukların, yalnızca varlıklı ve iyi bilinen insanlarla değil, sıradan insanlarla bağlantı kurabilmesi önemlidir. Türk müzelerinde birçok harika eser ve resimlerin bulunduğu farkındayım. Ancak çocukların kendilerini geçmiş, şimdi ve geleceği etkileme olasılığı arasındaki sürekliliğin bir parçası olarak görmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden, çocukların geçmişteki insanlarla bağ kurduklarını hissetme ihtimalinin yerel tarih, gelenekler, görenekler, yerel oyunlar vb. yoluyla yüksek olduğunu düşünüyorum.

Erkekler ve kızlar aynı konuya ilgi gösterir mi? Türkiye'deki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki tarih konuları cinsiyete dayalı olmayan iyi fırsatlar sunmaktadır. Ancak bunu daha da güçlendirmek için fırsatlar bulmak iyi bir fikirdir. Mesela aile tarihinde kadınlar ve erkekler farklı işlerde çalıştılar. Kırsal alanda yaşıyorlarsa aynı işi paylaşıyorlar mıydı? Bu değişti mi? İnsanlar kadınların ne zaman oy kullanamadıklarını hatırlıyor mu?

Öğretmen çok konuşursa çocuklar birbirlerinin fikirlerini tartışmayı, paylaşmayı ve birbirlerinin fikirlerine karşı çıkmayı öğrenmez. Çocukların tarihsel sorgulama sürecine katılmaları gerekir. Tarih, genellikle doğru bir cevabın bulunduğu matematik veya fenden farklıdır. Genellikle kaynaklar eksik olduğundan, çıkarımlar yapılması gerekir. Bazen yeni kanıtlar anlayışımızı değiştirir. Bir değişiklik veya olay hakkında farklı görüşler olabilir. Bazen bir nesnenin sembolik anlamı artık bilinmemektedir ve sadece tahmin edilebilir. Küçük çocuklar bile bu tür çıkarımsal düşünceyi embriyonik yollarla öğrenebilir. Çocuklara bir bakış açısını tartışmak ve başkasının kendi görüşlerini kabul etmeme nedenlerini dinlemek için fırsatlar verilir ve kendilerine güvenmeleri sağlanırsa, kendi fikrini değiştirebilir veya belki de doğru cevabın o olmadığı konusunda hemfikir olabilirler. Onlar için sosyal bilişsel ve duyuşsal öğrenme önemlidir. Tarihçilerin büyük tarihsel soruları tartıştıkları gibi 5 yaşındaki çocukların da fotoğrafları sıraya koymaları doğrudur.

Öğretmen tarihle çok ilgilenmiyorsa ve önemli olmadığını düşünüyorsa? Hem meslektaşlarım hem de öğrencilerime dediğim gibi, ‘Eğer bunun heyecan verici ve önemli olduğunu düşünmüyorsanız, neden çocuklara bunu öğretesiniz?’

7. İlkokul çocuklarına ne tür bir tarih öğretilmeli? İlkokul düzeyinde tarihin hangi dönemlerinin, boyutlarının ve sorunlarının ne derecede öğretilabileceğini düşünüyorsunuz?

İlkokul çağındaki çocukların Taş Devri'nden, hafızalarında yaşattıkları geçmişe kadarki zamanlarla meşgul olabileceğini düşünüyorum. Tarama şeklindeki uzun tarihsel zamanları ve detaylı bir çalışma yoluyla da kısa dönemleri öğrenmede başa çıkabilirler. İdeal olarak detaylı çalışma daha büyük bir resim içinde ayarlanır. Yerel, ulusal ve küresel tarihi öğrenebilirler. Tartışmalı konuları öğrenebilirler ve öğrenmelidirler. Uygun formda materyaller, nesnelere, resimler, tarihi mekân gezileri ve doğru zorluk seviyesinde öğrencilere soruların sorulması temel olarak önemlidir. Tarih her ne olursa olsun, farklı dönemler ve yerler arasında zamanla bağlantı kurmayı öğrenmeleri önemlidir. Böylece çocuklar, geçmişin giderek daha karmaşık tutarlı bir çerçevesini oluştururlar.

8. Tarih öğretmen adaylarına verilebilecek eğitimin kapsamı, içeriği, yöntemleri, süreçleri ve prosedürleri hakkındaki görüşlerinizi lütfen paylaşır mısınız?

Öğretmen adayları ve profesyonel gelişim kurslarına katılan öğretmenlerle ilgili yaklaşımım, onlara yukarıda çocuklar için önerdiğim her şeyi, fakat uygunluklarına uygun bir şekilde öğretmektir. Bu, onlara eğlenebilecekleri bir bağlamda tarihsel sorgulama süreçlerindeki bakışı ve istenildiğinde muhtemel çıkarımlar yapmanın ve bunları doğrulatmanın nasıl bir his olduğunu gösterir. Bir defasında öğretmen adaylarını hafta sonu on altıncı yüzyıldan kalma bir eve götürdüm. İlk gün gruplar, on altıncı yüzyılda bir evin nasıl olabileceğini araştırdılar; örneğin, bir grup el yapımı tuğlaları ve tahta kirişleri tarihlemek için bir mimarlık tarihçisi ile çalıştı. Bir grup günümüzden farklarını ortaya koymak için, eski haritaları kullandı. Bir grup, on altıncı yüzyılda evde yaşayan insanlarla ilgili hikâyeleri bulmak için belgeleri kullanarak (İngiliz İç Savaşı dönemi) yerel bir arşivciyle çalıştı. Bir grup mısır harmanında kullanılan teknolojileri (harman ahır ve cidrinin yapıldığı kızartma evi) inceledi. Başka bir grup on altıncı yüzyıla ait tarifler bulmak için British Museum'a gitti. İkinci gün öğretmen adayları araştırmalarını paylaştı. Mimari tarihçinin evin yapıldığı tarihe veya özgün yapısına karar veremediğini kabul etmek zorunda kaldılar çünkü ev birçok kez değişmişti - bu yüzden "asla bilemeyeceğimiz bazı şeylerin" sıkıntısını yaşadılar. Sonra hepimiz bir tiyatro grubundan ödünç alınan on altıncı yüzyıl kostümlerini giydik ve yemek grubunun hazırladığı on altıncı yüzyıl yemeğinin tadını çıkarmak için uzun meşe masasına oturduk. Evin on altıncı yüzyıl sahiplerinden birinin mezarını ve kiliseyi ziyaret ettik.

Üniversitedeki derslerde öğretilenler, kaynaklar kullanılarak yapılan aynı sorgulama esaslarına dayanıyordu. Öğretmen adayları, tarihsel sorgulamanın süreçlerini deneyime ve tartışmaya dayalı öğrenirken, farklı beceri ve olgunluk seviyesindeki çocuklara nasıl öğreteceklerine dair planlama deneyimine de sahip olurlar. İngiltere'de ilköğretim okulu öğrencilerinin pek tarih bilmedikleri doğrudur, bu nedenle Ulusal Müfredat Departmanı'ndan alınan bilgiler her zaman her bir araştırmamanın bir parçasıyla ilgilidir.

9. İngiltere için şu anki okul tarihi müfredatı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ulusal Tarih Müfredatı, tarih öğretiminin amaçlarını ve hedeflerini, üç anahtar aşamada (Key stage 1-beş ile yedi yaş) (Key Stage 2-yedi ile 11 yaş) ve (Key Stage 3-on bir ile on dört yaş) geniş bir içerik ile ele alır. Tarih öğretiminin belirtilen amaçlarının teşvik edici ve isteklendirici olduğunu, merak etmeyi ve sorgulamayı cesaretlendirici olarak tarihe odaklandığını düşünüyorum. Üç Anahtar Aşamadan sonra öğrenciler giderek daha perspektif almayı yansıtan sorular sormayı, eleştirel düşünmeyi, kanıtları tartmayı ve argümanları ele almayı öğrenmelidir. Benim görüşüme göre çocukların tarihsel sorgulama süreçlerine en baştan dâhil olmaları esastır, tarihin içeriğinde sorgulama yoluyla öğrenilmelidir, çünkü bu, tarih disiplininin doğasının özelliğidir, ikinci olarak, siyaseten manipüle edilebilen geçmişin tekli bakışını edinmeye bir alternatiftir, üçüncü olarak, çocuklar zaman içinde bir sürekliliğin parçası olduklarını hissetmeye ihtiyaç duyuyorlar ve sonuncu olarak çocuklar konuların ilgilerini çekmesi halinde ve konuları araştırıyor ve tartışıyorlarsa daha motive oluyorlar.

Ulusal Müfredat içeriğinin, Birleşik Krallık tarihini, yerel ve ulusal konuları kapsaması ve bunu, daha geniş dünyadaki birimlere bağlamasının ve böylece eski uygarlıkları, imparatorlukların doğuşu ve çöküşünü öğrenen çocukların köklerini başka yerlerde bulabilmelerine izin vermesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca kronolojik olarak tarihin öğretilmesinin avantajları ve dezavantajları hakkında çok fazla tartışma olması ve ulusal programın öngördüğü, çocukların öğrenebilecekleri yerel ulusal uluslararası ve küresel konuların oldukça geniş olması nedenleriyle bunun kararını vermek okullara bırakılmıştır. Üçüncüsü, yasal yönetmelikler ile profesyonel karar alma fırsatları arasında hassas bir denge vardır.

Son olarak, bu müfredatın, 5-15 yaş arasındaki öğrencilerin yapması gereken tarihsel sorgulama süreçleriyle tarihi öğrenmeleri, soru sorup cevaplamayı öğrenmeleri,

farklı yorumları giderek daha karmaşık şekillerde değerlendirmeleri ve bazen tek bir doğru cevabın olmadığını anlamaları konusunda temel avantajları olduğunu düşünüyorum. İkincisi, okullar arasında ve Anahtar Aşamalar boyunca makul bir süreklilik sağlar böylece tüm öğrenciler benzer deneyimlere sahip olurlar. Üçüncüsü, bireysel olarak öğretmenlerin üniteleri öğrencilerine en uygun şekilde nasıl planlayacaklarına karar vermede önemli özgürlük ve yaratıcılıklarını ortaya koymaya izin verir.

Ancak hiçbir müfredat mükemmel olamaz. Çocuklar 1. ve 2. Aşamalarda (Key stage 1-2) esas olarak tarih öncesi ve erken İngiliz tarihini öğrenerek geçirirler ve tarihin geri kalanını ise sadece 3. Anahtar Aşama'da (Key stage 3) öğrenirler. Ve ilkokullarda birçok öğretmen zamanın çoğunu İngilizce ve matematik dersleri için harcamak zorunda olduklarını hissediyorlar, çünkü bu dersler ulusal sınavlarda karşılına çıkıyor ve bu test sonuçları ve ilgili derslerin skorları kamuoyunca değerlendiriliyor. Ayrıca, sınıf öğretmenleri çoğu zaman pek fazla tarih bilmezler ve ilkokulda mesleki gelişim için öğretmenlerin çok az fırsatları vardır. Ortaöğretimde, benim tecrübeme göre, müfredata rağmen, tarih genellikle daha resmi, daha az öğrenci merkezli bir şekilde öğretiliyor.

10. İngiltere'de tarih eğitimcilerinin okul tarih müfredatını geliştirme sürecinde rolleri ve sorumlulukları neler olmuştur? Tarih eğitimcileri, tarih müfredatı geliştirme sürecine nasıl katkıda bulunur?

Bu ilginç bir soru. İngiltere'de eğitim son otuz yılda oldukça politik bir hale geldi. Şuan ki Ulusal Müfredattan önce (2013) o zamanki Eğitim Bakanı Michael Gove'un çocukların sıralarda oturacakları, tarihleri ezberleyecekleri, Kral ve Kraliçelerin adlarını ve İngiliz Tarihini öğrenecekleri konusundaki ısrarı ettikleri çok büyük bir hararet ve tartışma yarattı. Ulusal Müfredat Danışma Komitesi, sağ görüşlü tarihçilerden ve bu görüşü destekleyen tarih eğitimcilerinden oluşmuştur. Tarih akademisyenleri ve Tarih eğitimcileri bunun olmaması gerektiği konusunda kararlıydılar ve nihayet Kraliyet Eğitim Müfettişliği müdahale etti. Böylece güncel tarih müfredatı genel olarak eğitimcilerin ve öğretmenlerin istekleriyle aynı doğrultudadır. Bir Sivil Toplum Kuruluşu olan Büyük Britanya Tarih Derneği, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için dergiler ve öğretmenlerin uygulamalarını takip eden anketler ile tarih eğitimini desteklemekte ve her seviyedeki öğretmenler için mükemmel kaynaklar ve tavsiyelerde bulunma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim Standartları Ofisi (OFSTED), müfredatın uygulanmasını izlemek için okulların denetimlerini de yürütmektedir.

11. İngiltere'de tarih müfredatının temelini oluşturan beceriye dayalı tarih öğretiminin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Bu soruya yukarıda detaylıca yanıt verdiğimi düşünüyorum.

12. Dünya çapında tarih öğretiminin genel sorunları / sorunları hakkındaki görüşlerinizi lütfen paylaşır mısınız? Profesör Jon Nichol ile, Uluslararası Tarih Eğitim Araştırma Ağı'nın (HEIRNET) kurucu ortağı olduğunuzu biliyoruz. HEIRNET'in kuruluşuna yol açan gelişmeler hakkında bilgi verir misiniz? Peki, HEIRNET'in tarih eğitimcilerinin küresel topluluğuna bugüne kadar sağladığı katkılar nelerdir?

2004'te, İngiltere'de tarih eğitimcilerine yönelik bir Yaz Okulu olup olmadığını öğrenmek için birileri benimle irtibata geçti. Jon'a bir tanesini bilip bilmediğini sordum ama o bilmiyordu, ben de çalıştığım İngiliz Göller Bölgesi'ndeki küçük bir kasabada bir tane düzenlemeye karar verdim, burada Jon bana yardım etti. 1997'de iki günlük tarih eğitimi üzerine bir Avrupa Konseyi toplantısına başkanlık ettim; burada Avrupalı akademisyenlerle ile bağlantı kurdum ve ardından Romanya, Fransa, İsviçre ve Finlandiya'da küçük araştırmalar yaptım. Jon'un uluslararası bağlantıları da vardı. Ancak her kıtadan kırk kişi İngiltere'nin kuzeyindeki küçük bir kasaba olan Ambleside'daki ilk konferansa geldiğinde şaşırırdık. Konferansa Tarih Eğitimcileri Uluslararası Araştırma Ağı (HEIRNET) adını verdik. (HAIRNET diye bir kelime var, kadınların saçlarını rüzgârda uçmasını engeller, bu yüzden isim benzerliğiyle küçük bir metafor düşündük!) Konferans çok zevkliydi ve atmosfer çok sıcakkanlı ve rahattı – Bu Heirnet'in karakteristik bir ethosu oldu. O zamandan beri Jon ve ben Avrupa Üniversitelerinde ve Yaroslavl (Rusya), Capetown (Güney Afrika), Curitiba (Brezilya) ve New York (ABD) 'de giderek katılımı artan konferanslar düzenledik. Avustralya'da bazı dersler vermeye davet edildiğimde daha fazla bağlantı kurdum. Konferanslara her kıtadan insanlar katılıyor. Nitekim 2007 yılında Warwick Üniversitesi'nde Doktora tez savunmasında bulunduğum ve şimdi Sinop Üniversitesinde profesör olan Dursun Dilek, 2007'de İstanbul'daki HEIRNET konferansına ev sahipliği yaptı. Senin de bildiğin gibi 7 yıl önce Profesör Dilek'in referansı üzerine Cumbria'ya gelmen ve Güney Kore'den gelen bir tarih eğitimcisi, Profesör Dilek'in kayınvalidesiyle Türkiye'de kalması bu ağın ne kadar ılımlı bir şekilde büyüdüğünün örnekleridir. Şimdi bir web sitemiz var (<https://heirnetonline.com>)

Jon ve benim birlikte kurduğumuz bir dergi olan Tarih Eğitimi Uluslararası Araştırma Dergisi (History Education International Research Journal) başlangıçta konferanslarda sunulmuş yazıların hakemler tarafından incelenmesinden sonra yayınlandığı bir dergiydi. Ancak daha sonra dünyadaki diğer tarih eğitimcisi akademisyenler makaleler göndermeye başladı. Dergi daha sonra Büyük Britanya Tarihi Derneği (Great Britain History Association) tarafından yayınlandı ve şu anda University College London Press tarafından yayınlanan ve Tarih Eğitim Araştırmaları Dergisi (HERJ- History Education Research Journal) olarak yeniden adlandırılan bir açık erişim dergisi haline geldi. UCL bünyesindeki Eğitim Enstitüsü dünyada ilk sırada yer alıyor, bu nedenle artan sayıda tarih eğitimi araştırmacısının makale göndermesini sağladığı için mutluyuz.

Bu, tarih eğitimindeki küresel araştırmacılar topluluğuna, çok farklı bağlamlarda gerçekleştirilen felsefeleri ve araştırmaları paylaşmak için prestijli bir forum sağladı. Farklılıklar ortaya çıkardı ama aynı zamanda birçok ortak tema belirledi. En önemli ortak anlayış, bir milletin tarihinin tek bir resmi sürümünün olmadığı, zaman içinde değişebilecek farklı bakış açılarından eşit derecede geçerli olan birçok anlatının olduğu ve okuldaki öğrencilerinin tarihle dinamik bir sorgulama sürecine girmeleri gerektiğidir. Bu süreci anlamak, öğrencilerin mevcut bakış açıları ile bu bakış açısının hem günümüz hem yarınlar üzerindeki etkilerini anlamalarına imkân verir.

Konferanslar ve dergi ayrıca tüm dünyadan insanların araştırmaları hakkında birbirleriyle iletişim kurmalarını ve projeler üzerinde işbirliği yapmalarını sağlamıştır. Örneğin, İsviçre’li bir meslektaşım Avustralya’da bir meslektaşı ile birlikte çalışma yaptı, Avusturyalı bir meslektaş şimdiki Oxford Üniversitesi’nde çalışma izni aldı ve Kanada’daki meslektaşlar, University College London Eğitim Enstitüsü’ndeki meslektaşlarıyla çalıştı. Ve şahsen, şu anda HEIRNET ve HERJ aracılığıyla tanıştığım arkadaşlarım olan tüm harika meslektaşlarım tarafından zenginleştirildim - ve böylece beni her yerde destekleyen kocam var!

13. Birçok kitap ve derginin editörü olarak görev yaptınız. Peki, bu bir Öğretmen Eğitimcisi ve araştırmacı olarak kendinizi geliştirmenize nasıl yardımcı oldu? Gelecekte tarih öğretimi vizyonunuz hakkında bilgi verir misiniz?

Editörü olduğum kitaplardaki bölümlerin tümü öğretmen eğitiminin farklı yönlerinde çalışan meslektaşlar tarafından yazılmıştır. Bu, temaları ve ortak amaçları olan kitapların farklı uzmanlık alanlarına sahip kişiler açısından ele alınmasını sağladı. Bütün

kitaplar küçük vaka çalışmaları yoluyla teoriyle uygulama arasında bağlantı kurar. Bu araştırma, uygulama hakkında sorular sormayı ve bunları yanıtlamanın yollarını bulmayı içeriyordu. Bu, öğretmen eğitimi üzerine çalışan araştırmacıların öğretmenler ve çocuklarla çalışmasını, çocuklarla uygulamalı çalışma üzerine deneyimini sürdürmesini ve bunun sonucunda mevcut teorik bilgilerimizi ve önceki uygulamaya dayalı deneyimlerimizi yeni durumlarla ilişkilendirerek fikirlerimizi geliştirmeye devam etmemizi gerektirir.

Politik tabanlı hükümet girişimlerinin eşi benzeri görülmemiş bir şekilde art arda artması, okuldaki uygulamaların nasıl yapıldığının denetlenmesi ve konuların çocuklara nasıl öğretildiğini ölçen testler nedeniyle ele alınması gereken birçok yeni sorun vardı. Hükümetler daha önce mesleki uygulamaya nadiren müdahale etmişti ve Hükümet çabaları araştırmalara dayanmıyordu. Öğretmenler çoğu zaman farklı çocukların gelişimine ve gereksinimlerine dayanan öğretim yöntemlerini kullanma konusunda tehdit edilmiş, aşırı çalıştırılmış, değer görmemiş ve yetersiz olduklarını hissediyorlardı. Bu yüzden editör olarak hazırladığım kitaplar, eğitimcilerin iyi uygulama olarak gördükleri şeylerle hükümet taleplerinin nasıl sağlanabileceğini keşfetme çabalarını birleştirdi. Bir dizi zorluğa değinildi ve bunu yaparken kendi uygulamamı ve moralimi geliştirdiği gibi meslektaşlarımın, öğretmenlerin ve çocukların uygulamalarını ve moralini de geliştirdiğini umuyorum.

Kitapların ele aldığı konular çeşitlidir. Bazıları farklı üniversitelerdeki meslektaşlarımın yazdığı bölümlerle tarih eğitime odaklanmaktadır. *Constructing History 11-19* (2009) ve *Teaching History Creatively* (2012), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında aktif öğrenme yoluyla tarihi öğretmeyi cesaretlendirmeyi ve Ulusal Müfredatı yorumlamak için didaktik bir yaklaşımdan kaçınmayı amaçlamaktadır. *Writing History 7-11* (2014), öğretmenleri tarih, dil ve okuryazarlığı birlikte öğretmeye teşvik etti ve böylece tarih öğretmek için erişilecek zaman artmıştır. *Professional Studies in the Primary School* (2014) kitabının felsefesi ise, öğretmenlerin, yasal zorunluluklar çerçevesinde öğretim ve öğrenme süreçleri içinde mesleki bütünlüğün nitelikleri ve becerileri aracılığı ile sürekli olarak mesleki yargı ve kararlar verme ve yorumlanmasından sorumlu olduğunu göstermeği amaçlamaktadır.

Diğer kitaplarda katkıda bulunanların hepsi aynı üniversitede çalıştığım kişiler ve bu kitaplar ortak hazırlandı. Bu kitaplarda çağdaş konulara odaklanıldı. *Children's Perceptions of Learning with Trainee Teachers* (2000), öğrencilerin çalıştıkları stajyer öğretmenlere

yanıt vermelerini ve bunların değerlendirme yollarını araştırmakta ve okulların stajyerlere (öğretmen adayları) yer verme gerekliliğini haklı çıkarmaktadır. *Early Years 3-7: curriculum coherence and continuity (2002)*, okul öncesi müfredatının ve ilkokul birinci kademe müfredatının geleneksel çocuk merkezli uygulamalarla öğretilmesi fikrine meydan okumaktadır. *Exploring Time and Place Through Play (2005)*, giriş aşaması öğrencileri için Müfredat Rehberi olup ve aynı zamanda okulun ilk yıllarında oyun yoluyla geçmiş zaman ve diğer mekânların çocukta gelişimini sağlayabilecek bir uygulamayı içeren bir araştırmayı keşfettirmeyi amaçlıyor. *Teaching Geography 3-11: a guide for teachers (2006)*, bir Kalite ve Müfredat Derneğinin düzenlediği “Geleceği Görüşmek; Gelecekle Yüzleşmek” toplantısına bir yanıtı. Önde gelen eğitimciler, tarih, coğrafya ve bilimi dünyayı anlamının temel bir parçası olarak kabul ediyorlar. Bununla birlikte tarih eğitimi için başlangıç noktasının bir ekip ruhu ile içtenlikle çalışarak, küresel vatandaşlık konularına duyarlılık göstererek ve öğrencilerin seslerini önemseyerek 'tüm insanlık için ortak hedefler' etrafında şekillenmesi gerektiğinin altını çiziyorlar.

Büyük fikirler, coğrafi hayal gücü, mekânsal farkındalık, bağımsızlık, kişisel ve küresel ve çevresel etkileşim arasındaki bağlantılar, sorunların değerlerinin boyutlarını araştırmak, sosyal farkındalığı ve sosyal ve duygusal gelişimi teşvik etmek olarak tanımlanmıştır. *Cross-Curricular Approaches to Teaching and Learning (2009)*, Program planlamada tutarlı yaklaşımları araştırır.

Tabii ki kitapların yazılması hem katkıda bulunanların hem de editörlerin düşüncelerini harekete geçirir ve genişletir ve öğretmenler araştırmaya katkıda bulunurlar, çocuklar kendi çalışmalarının kitaplarda gösterilmesinden isimsiz olarak konuşmalarının kayıtlarının yer almasından gurur duyarlar ve hatta çocuklar öğretmenlerinin çalışmalarını basılmış bir kitapta okuduklarından sevinirler.

Beşeri bilimler, vaat edilmiş geniş ve zengin müfredatın dar odaklı bir “standartlar ajandası” karşısında feda edilmesinin sonucudur. Bilincin ve kimliğin şekillenmesine katkıda bulunan, insanı sürekliliğinin bir parçası olarak kabul eden, 'insanoğlunun kim olduğunu ve ne yaptığını' anlamak üzere geçmiş ve geçmişin gelecek üzerindeki etkisinin önemine işaret

eden kanıta dayalı tarihin gelecekte müfredatın önemli bir parçası olarak yer alacağını düşünüyorum.³

Çocukların aktif olarak tarih dersinde öğrenmeye katılacaklarını ve meraklı görünen şeyleri hayal etme ve keşfetme fırsatlarının verileceğini umuyorum. Tarihi yerel, ulusal ve küresel vatandaşlık olarak değerlendiren kültür ve toplumlar olarak düşünmeyi seviyorum. Tarih dersinde çocuklara kendilerini meşgul eden ve anlamlı buldukları düşünme, konuşma, problem çözme ve derinlemesine araştırma için daha fazla zaman verileceğini düşünmek isterim. Ve umarım tarih, birleşik ve tutarlı bir müfredatın bir parçası olur, çünkü tarih mukayeseli bir konudur, diğer disiplinlerden gelen anlamları birleştirir.

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

Sorularınızı düşünmekten zevk aldım Dr. Doğan. Umarım cevaplarımı yansıtırken çok fazla ayrıntıya girmemişimdir. Ancak, cevaplarımın Türk tarih müfredatına ve Türk geleneklerine nasıl uygulanabileceğini öğrenerek Türkiye hakkında daha fazla şey öğrendim. Teşekkür ederim.

Sorularımızı yanıtladığınız ve deneyimlerinizi ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Dr. Yasin DOĞAN

³ Phenix P.H. (1964) *Realms of Meaning*. London: McGraw-Hill.

INTERVIEW WITH PROF. HILARY COOPER ON
TEACHING HISTORY FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Yasin DOĞAN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: yasind@pau.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0002-1155-2105](https://orcid.org/0000-0002-1155-2105)



After completing her undergraduate degree in Medieval and Modern European History at the University of London, Professor Hilary Cooper began teaching history in Primary schools. She holds a PhD in development of historical thinking in young children. She started her academic career at Goldsmith's College of London. She continued her academic studies at the Universities of Lancaster and Cumbria. Her academic work focuses on history and pedagogy. In particular, she has conducted empirical and theoretical studies on how to learn the history of preschool and primary school children. Professor Cooper retired from the University of Cumbria and now continues to contribute to the University of Cumbria as an Emeritus Professor. She has contributed to books published by internationally well-known publishing houses as an editor and author in the field of history teaching, especially in teaching primary history. Professor Cooper has organized HEIRNET international symposium together with Professor John Nichol, and She has co-editor with John Nichol, History Education Research Journal (HERJ) published by University London School of Education.

- 1. Professor Cooper, we know you from your books, your book/journal editorships and symposiums, especially the ones organised by HEIRNET on history teaching. Could you please let us know a little bit more about yourself before going on with your studies?**

I grew up in a small seaside town on the East coast of England before I went to London University to read Medieval and Modern European history. After that, I lived in London with my husband and son and taught children from 4 -11 years old. I found this much more intellectually stimulating than teaching history, which in those days, was taught in rather boring traditional ways. During this time, I took an Advanced Diploma in Child Development and realised that there was no theoretical framework for teaching history to young children. This led to my doctoral thesis, 'Young Children's Thinking in History'. As a practising teacher, I could collect all my data from the children I taught. This led to my becoming a lecturer at Goldsmith's College, London University and to my first books, *The Teaching of History (1992)* and *History in the Early Years (1995)*. At this point, just when my husband retired, I was appointed as Director of Professional Studies, at Lancaster University, and later as Professor of History and Pedagogy at The University of Cumbria. This was a dream come true as we had always come to Cumbria for the holidays. It is the most beautiful region of mountains and lakes, where I enjoy hill-walking and painting. After I retired life became even better because, with my colleague, Dr. Jon Nichol we continued to organise annual History Education International Research Network (HEIRNET) conferences in different parts of the World, so I made good friends in, for example, Russia, Brazil, North America, Japan, Australia, Asia, South Africa and across Europe. We also continued to edit our *History Education Research Journal*, now in its seventeenth volume and published by University College London Institute of Education Press. This is graded the best university education institute in the World! To conclude I must say that I never had a career plan; it was all just serendipity!

- 2. You say that you studied European History. Why did you decide to be an educator and especially about studying history? Can you please tell us about your viewpoints on the similarities and differences between being a historian and being a history educator?**

I suppose I always thought I would be a teacher. My mother and father were teachers and my grandmother was a headmistress in one of the first state schools. She lived with us and was born in 1863 – so I was always surrounded by her ‘old things’ and still have some of them. I now live in a converted stable. I always felt connected to the past and enjoyed trying to bring the past to life for children. I think a sense of continuity is important. I also think that we underestimate the thinking of young children. And I have no doubt that the skills of historical thinking, basing arguments on evidence, (discussing different interpretations and accepting that often there is no right answer) are important to social and emotional as well as cognitive development.

As for the similarities between being a historian and a history educator, I know, from experience that, from their earliest years, children can think historically if they are taught, as Jerome Bruner pointed out, using teaching materials, questions and vocabulary appropriate for their age. But of course they cannot do this in the ways that historians do because they are immature, they have limited knowledge and cannot fully understand the ways in which people in past societies thought, felt and behaved. However, if they learn progressively to think historically they can do this with increasing complexity.

3. Could you please tell us a little bit about history teacher training in the UK?

In the UK there are several routes to gaining Qualified Teacher Status (QTS) in order to teach in state schools. There is one-year post graduate certificate in education (PGCE) courses which are taken in a university but with a proportion of time spent on ‘teaching practice’ in schools, supervised by school mentors. A second route is to take a three-year university course leading to an Honours degree in secondary, primary or early years education, with teaching practices in schools during each year to put theoretical learning into practice. On these courses, you may choose to specialise in history – or any other National Curriculum subject. If you do not specialise in history you will take a less specialised course to enable you to teach history; all primary school teachers teach all twelve subjects of the curriculum. Another route into gaining QTS is through the ‘Schools Direct’ route which is organised and validated by universities but takes place entirely in schools. A fourth route is the Teach First Leadership Development programme. On this course graduates, with very good degrees and who are perceived to have excellent personal qualities for teaching, work in a school for two years on a full salary. Afterwards,

they are free to take up another career but by then many find they enjoy teaching and want to continue to towards taking a leading role in schools.

4. We have been aware that most of your works are on teaching history at primary level. What are the motives that drove you to focus on primary history teaching?

First of all, coincidence! When I left university I was offered a job teaching history and Latin in a comprehensive secondary school. Then I had a letter saying that the London Education Authority was very short of teachers for 5-7-year-olds. So I thought it was an interesting idea to try to teach young children. I found that I enjoyed this very much – and that I was good at it. Although I had no training I relished reading about the small amount of research into child development available then. And it seemed that I could put it into practice because after 3 months the headteacher took the rest of the teachers to see my classroom. I later took a postgraduate qualification and extended my experience across the primary age range. By contrast, secondary school history was, and still is about passing examinations – to the extent that universities complain that first-year students are only used to discussing short extracts, rather than reading whole books. So I am very happy with the chance that introduced me to primary education.

5. I wonder about your views on the difficulties that could be confronted while teaching the processes of historical enquiry to primary children?

Well, I'll list the difficulties children might encounter in historical enquiry. The first examples refer to the process of historical enquiry.

- Detailed planning is essential. Perhaps a teacher has not planned how to teach a topic, is not clear about the focused learning aims for a topic, how long it will take, where the resources will come from, how children will be organised in different groupings (class, groups, individually) or what advance planning will be needed for a visit, or visitors to the school. The teacher may not have decided how children's learning will be assessed, so they will not know if they are making progress in their historical enquiry skills and new knowledge.
- Children will not be motivated to engage in finding out about the past if an enquiry is not relevant and interesting to them.

- To carry out an enquiry, children will need to ask and answer questions about sources – any traces of the past that remain. If the sources selected are not suitable children will not want or be able to engage with them.
- Children will not be actively engaged in their learning if questions are too hard or too difficult.
- It may be that the activities provided to investigate a question are all based on reading and paper and pencil tasks which are monotonous and which not all children are equally good at.
- History involves asking and answering questions about time: continuity and change over time, similarities and differences between periods. Perhaps the children have not been taught concepts relating to the measurement of time or concepts such as century, decade, historical period.
- An enquiry will result in some findings which need to be communicated to others. But if this is simply a piece of writing, even if displayed on classroom walls, it is only communicated to teachers and children, who already know the findings.
- Assessment is important in order to demonstrate to children, other teachers and other stake-holders what children are learning. It takes the form of a test, or tick-box at the end of a topic it is unlikely to provide useful information.
- Other potential problems are to do with more general pedagogical issues.
- Children may not enjoy a topic if they do not feel that the history of their culture is included in the history they are finding out about. This can be an issue in the UK where there are many different ethnicities in some schools.
- They may feel unsupported if their parents do not understand and value what they are learning about, or the teaching methods being used, which may be different from when the parents were in school.
- It may be that the topics always focus on significant or wealthy people (even if the enquiry is about the locality or artefacts) and so pupils cannot make connections with ordinary people like themselves.
- A topic may focus more on the interests of boys than of girls –or vice-versa.

- It may be that the teacher talks too much and does not allow children to ask questions and offer their own ideas or that they do not have the confidence or vocabulary to express their ideas.
- Teacher involvement – or lack of it -may be a problem. Sometimes a teacher is not very interested in or knowledgeable about history or does not think it is a very important subject. This is quickly communicated to pupils.

By now you may think that there are too many problems involved in teaching history to young pupils!

6. Could you please share your viewpoints on the methods and techniques that could be utilized to develop primary children’s historical thinking?

Yes. Let’s be positive now and consider how history can become scintillating and exciting for teachers and young children and how it can promote children’s social, emotional as well as cognitive development. I shall explore each of the problems that have been identified in turn, starting with the challenges of historical enquiry.

First I explained the decisions a teacher must make, in *planning a topic* lasting several weeks. It is a good idea to plan this on a grid with the rows labelled for each week of the project. The columns may be labelled and columns labelled, for example, historical knowledge, sources, questions, teacher input, activities to investigate enquiry question, organization of activities/groupings, the role of the teacher (including formative assessment), the role of a classroom assistant, whole class review of what children have learned. If the teacher has thought out the content under each heading in advance s/he can be in control of complicated groupings and activities. Having said that, it is essential, each week to review the plan and modify it in the light of how much was achieved the previous week, what might need re-enforcing, who might need more demanding goals and so on. The planning is a guide and support but sometimes children’s interests and ideas may take it in a different direction so it is important to plan in detail but also be flexible.

I have so far assumed, in suggesting this method of planning, that a history session takes place once a week but many teachers choose to spend three or four days in a half term on an in-depth historical enquiry. There are advantages to this. Children are deeply involved in the subject. But on the other hand, they may be absent from school at this time, and in any case, they don’t have gradual progress in learning over time.

Next, I stressed how important it is that *children find a topic interesting, and relevant to them*. Life Studies and Social Studies in the Turkish National Curriculum for grades 1 to 4 give many opportunities for enquiries about family history, places, festivals and traditions, music and games. All children have some experience of places in their locality. Often these can be connected with the bigger picture of national history. Most children will have experience of festivals - often of local festivals, and these can be compared with the same festivals in previous times, their origins and significance. Similarities and differences between now and previous times – perhaps chronological changes over time and the reasons for these. Children are always interested in finding out about their own family history, through talking to older people, family stories, photographs and artefacts. This too involves considering chronology and the measurement of time. similarities and differences and the reasons for changes over time. You will know more about Turkish music than I do but it seems to be a rich historical source. An enquiry might start by looking at an old, traditional instrument. How was it played? What sort of music? When? Where? A study of folk music and dance might bring together different regions of Turkey. Why did their music vary? Military music might lead to an enquiry about military history. When and why did influences from Western Europe reach Turkey? How? How did this influence modern Turkish music? As for games – did you know that there is a website,⁴ part of the Comenius Learning Programme, which teaches you to play traditional children's Turkish games from different regions? Another website⁵ shows you Turkish games from 7,500 years ago until the present with information about the causes of changes.

Then we talked about other kinds of *historical sources* children find interesting. For primary school children sources which might interest them need to be something, they can interact with visually, (old images, illustrations in storybooks which can be discussed as different interpretations, photographs, maps and plans). Or they could be explored kinesthetically, through feeling and touching: any artefact from past times, statues, buildings, street signs, old advertisements, clothes, everyday household objects. Or investigated orally through talking to older people about the past. Children can cope with some written sources at different levels. Young children enjoy making rubbings with way

⁴ <https://slideplayer.com/slide/5691829/18/images/1/TRADITIONAL+turkish+CHILDREN'S+GAMES.jpg>

⁵ <https://prezi.com/vjq7hultjfx/child-games-played-in-turkey-by-children-during-the-past/>

crayons of writing inscribed on stone or metal; memorials, street signs, old tiles. Even a birthday card from an earlier birthday or a baby tag from birth in a hospital is a written source from which very young children can make deductions and inferences and use time vocabulary. Young children can compare different versions of stories about the past, discuss causes and effects and sequences. Older children can decipher the writing on coins and by the fourth grade read letters or diary excerpts.

We said that *Questions need to be at a level child can engage with*. It is a good idea to encourage children to ask their own questions. If questions are open-ended children can respond at different levels: Why/ how do you think this was made? What do you think it was for? How did it affect the lives of the people who made it? What do you think the people in the picture are doing? And children must learn to give reasons for their answers. Why do you think about this? Another child may have a different idea? Does this change the first child's thinking? Why or why not?

Children need to learn how to ask and answer questions about sources and about time and to have the confidence and the vocabulary to do this. A good approach is to first ask the questions to the whole class so that children understand the process. Then they can work with a 'talking partner' to discuss a question, then feedback to a whole class discussion. With experience, they learn how to have a meaningful discussion in a group of 4 or 5. My research showed that eight-year-olds could record very good discussions when no adult was present because they had learned how to do this in class.

There is also evidence that the level of children's thinking is constrained by their limited vocabulary, so it is a good idea to introduce 'long words'; they love using long words. It is best to start by focusing on concrete concepts related to a topic; introduce the word, discuss what it means, then use it in lots of different contexts and supported by different images.

Looking through my catalogue of a magnificent exhibition of ancient Turkish artefacts, (*The Turks: a journey of a thousand years 600 – 1600*) I thought examples of concrete concepts in Turkish history might be, for example urn, candle holder, casket, incense burner, frieze, lamp, coffin, nomad, helmet, sabre. More difficult abstract concepts, which cannot be represented by images might be beliefs, community, power, trade. I found that if I discussed the meaning of an abstract concept with a class of eight-

year-olds in relation to a question, and taught them to spell it and pronounce it, then used it frequently in different contexts, they gradually started to use it spontaneously in their discussions, relishing it as a 'hard word'.

Activities to investigate a question need to be fun. Investigating *artefacts or photographs* young children may group them into sets of now and then or, now, a short time ago and a long time ago and a very long time ago. Using artefacts as sources for an enquiry there may be visits to museums, perhaps to make detailed, labelled drawings of artefacts, with captions, which can be displayed, perhaps with photographs and a timeline as part of a classroom museum. Children may write a quiz for visitors to the museum (other classes or parents) and act as guides to their class museum.

If children visit a local *archaeological site*, perhaps with a local archaeologist, they might draw a plan of the site with explanatory labels, then overlay it with a contemporary photograph and explain why and how it has changed. Visiting *old building* children could make family trees of the previous inhabitants, work out what their lives might have been like and the roles and duties of different people in the household. Visiting a ruin, they might try to find out what it had originally looked like and draw or model a reconstruction.

They could do *internet searches* to find out more about *festivals and traditions* in the past and analyze why they started how and why they have remained the same or changed over the years. An image of a festival in the past, perhaps a photograph of National Sovereignty and Children's Day in mother's or grandmother's day, could lead to interviews with parents and grandparents to find out how it had changed and how it stays the same. I read that children play the roles of state officials, in this festival. How would grandparents have played these roles when they were children and how would their grandchildren today? Children might make links with children in another country on Children's Day and compare changes in other places. The celebration of the Mezir Paste Festival could be an introduction to finding out more about Suleyman the Magnificent. Turkey seems to have so many festivals! And as for customs and traditions – I have Turkish rugs in all my rooms – I love them. Thinking about this interview I found a website explaining the meaning of the symbols. Quite young children could work out the hidden messages of the people who made a rug many years ago – an easy way to feel close to the past. For example, was the rug made as a dowry, to celebrate a wedding, or motherhood,

to celebrate pride and liberty or good news? And how did these people make their rug? How old is it? Where did it come from? What was life like for the people who made it?

Family history, for younger children, may involve making timelines of events in their own lives or within living memory, or family trees, sequencing photographs and interviewing older relatives about 'now' and 'then', (although teachers need to be aware that this requires knowledge of their pupils and family consent as sensitive issues may be involved.) For older children, it might involve finding out more about family occupations in the past.

Enquiries based on traditional *games or musical sources* always involve opportunities for kinesthetic involvement and for fun. The internet is a good way of finding examples.

Time concepts

Recent research has found that children can grasp complex temporal concepts, specifically chronology, if teachers carefully plan for its development, through targeted activities. Chronology is important because it allows children to place events within time and understand the relationships between periods - a mental network to make sense of the past and eventually to understand causation and consequences of an event. Five to seven-year-olds can begin to understand chronology by sequencing objects, or photographs or different generations of family members, using time words, such as before, after, next, and discussing why they are placing them in a particular order. Older children can begin to learn and use concepts such as a decade, century, millennium and dating conventions if historical material is always presented chronologically, using timelines in every lesson, with opportunities to discuss and solve increasingly complex time questions. Timelines need not be simply numbers. They might be illustrated by typical buildings or dress or events from different periods, or represented by children wearing paper tabards or hats with the numbers of different years, decades or centuries written on them, to support time calculations. In pairs, children from one century, perhaps in the role as a person from that century, might step out of the timeline and have a conversation with someone from another century about similarities and between their times. Chronological understanding develops through being taught regularly, reinforced and extended.

Don't underestimate the sophistication of young children's temporal understanding. I overheard two 4-year-old boys talking about a display of old toys. One of them said he felt sorry for the children who had such simple toys but his friend replied, 'they didn't know anything different, just like in the future my children will think my toys are old-fashioned'. Another child looking at an old fashioned car on the display said I saw an old car going up a hill, but it wasn't in olden times – it was today' a recognition that 'some things change and some things stay the same'.

How can children communicate their findings to others?

With young children this may be simply by talking together as they make a 'washing line' to sequence images It may discussing a story: the sequence of events, causes, consequences, motives. Or it may mean telling others what they found out on a site visit. A Google search showed me many castles in Turkey. I took 5-7-year-olds on a site visit to a ruined castle in Cumbria. (There are many castles in Cumbria, built to defend the English against the Scots.) In groups they investigated questions they had previously decided upon with the teacher, (how long and how thick the walls were, where the great hall and kitchen and well were, the easiest point to attack the castle). Their findings were recorded in photographs, drawing and written notes, depending on age and ability. These formed a display in school. Then they did further research from books and pictures in books to find out more about what life would have been like in the castle 800 years ago. They used this information, firstly to re-enact a banquet in the castle, complete with models of medieval food, reading from fairy tales during dinner, then dancing to medieval music and writing 'jesters' jokes'. A group of older children also made a display board with information about different parts of the castle, which was displayed in the local library. This was their own idea because they thought that the information board at the castle was written for adults.

In another school, 10-11-year-olds visited a castle. They went with a class of 12-year-olds from secondary school. The two classes met a week later to share their follow-up work. The primary school work included a digital model, explaining the least defended parts of the castle and the best way to attack, a labelled model with information notes for visitors, role play of an armed attack and a story which took place in different parts of the castle and on further research about early inhabitants of the castle. This was illustrated

with photographs of the rooms where the events in the story took place. The secondary students were very impressed!

After I had done a study of a local village with a class of 9-year-olds we invited the village people we had interviewed the resulting exhibition of findings, which fascinated them. One elderly gentleman saw a rubbing of his sister's memorial stone in the churchyard and to my relief, was very appreciative!

After a visit with 8-year-olds to an archaeologists' reconstruction of an Iron Age village, the classroom became a hive of Iron Age industry. Some children decided to make themselves Iron Age leather shoes, some cooked an 'Iron Age meal' of lamb and root vegetables, and homemade whole meal bread. Some combed sheep's wool then spun it on a spindle, wove it and died it with vegetable dyes. Others made replicas of iron age pots and fired them in the kiln. One pair ground wheat between two stones – a very small quantity since we had no quern. These activities took place over time and resulted in a splendid exhibition.

But although these enquiries involved a lot of practical activities it is important to recognize that they also involved asking questions and finding out and recording information from primary and secondary sources. It is interesting that once children's interest is aroused they think of the things they want to find out more about and how often in pairs or groups. This means that they are highly motivated and undertake different sub-enquiries so that everyone in the class finds out more than they could if they all did the same thing. You know you have been really successful when children continue their enquiries and activities voluntarily at home.

How can learning in history be assessed?

Assessment is important so that the children, the teacher, the parents and any other stakeholders in education know what the children have learned. Therefore, in planning a theme, it is essential that a teacher has decided what skills and knowledge an enquiry will focus on. Summative assessment of what children have learned can be based on each child's collection of work, not just by writing at the end of a topic. But formative assessment, which takes place through the teacher's observations and talks with children throughout a topic is really important. If the teacher has a short list of what she hopes children will achieve and has provided opportunities for them to demonstrate this she can

talk, question and observe children, individually or in groups, discuss with them what they think they have learned and show them the next step in taking their thinking further. Planning time to allow for the sort of activities that have been described leaves the teacher time to work with individuals and groups.

Now let's think about the broader pedagogical issues.

Children need to feel that they are included in the history being taught. In the UK there are often children from many ethnic groups in the same class. Alternatively, in many rural schools, children have no experience of other cultures, which is equally problematic. Of course, it is important to know something of your own country and locality but perhaps, when in the Life Studies class children are studying or festivals, food or music, a child from a different part of Turkey or another country might provide examples about these things in their own country. In the fourth grade they can share their different family histories.

It is important that children's *families and careers* feel involved in their education. I used to invite parents into school at the beginning of a topic to explain what we would be doing and why so that they were able to talk to their children about their school history lessons. Sometimes some parents could contribute relevant skills or knowledge related to the topic. Often they were happy to join us on school visits or to visit our school exhibitions or they might take their children to a relevant museum at a weekend. I remember one mother telling her 8-year-old son about a programme she had watched about the Iron Age on television. 'But Mum, where is the evidence for that?' He asked!

It is important that children can make connections with ordinary people in the past, not just with wealthy and well-known people. I am aware that in Turkish museums there are many wonderful artefacts and images. But I think it is important for children to see themselves as part of a continuum between the past, present and with the possibility of influencing the future. So I think that they are most likely to feel connected with people in the past through local history, traditions, customs, local games and so on.

Are boys and girls equally interested in a topic? The topics in the Life and Social Studies courses in Turkey offer good opportunities history that is not gender based. But it is a good idea to find opportunities for re-enforcing this. For example, in family history did men and women do different sorts of work. If they lived in a rural area did they share the same work? Has this changed? Do people remember when women could not vote?

If the teacher talks too much children do not learn to *discuss, share and challenge each other's' ideas*. Children need to be involved in the process of historical enquiry. History is different from mathematics or science where there is usually a correct answer. Often sources are incomplete so inferences must be made. Sometimes new evidence changes our understanding. There can be different views about a change or an event. Sometimes the symbolic meaning of an object is no longer known and can only be guessed at. Even young children can learn this kind of inferential thinking, in embryonic ways. If children have opportunities and confidence to argue a point of view and to listen to the reasons why someone else disagrees, they may change their mind or perhaps agree that there is no right answer, they are learning important social, cognitive and emotional skills. This is as true of five-year-olds sequencing photographs as of historians debating great historical questions.

What if the *teacher is not very interested in history and does not think it important*? As I have said to both colleagues and students, 'If you don't think it is exciting and important, why should the children?

7. What kind of history should be taught to primary children? I mean the extent to which the periods, dimensions and issues of history that could be taught at the primary level?

I think primary school children can engage with any period, from the Stone Ages to the past within living memory. They can cope with history which covers a broad sweep over a long period of time, and with a detailed study over a short period of time, ideally, the detailed study is set within a bigger picture. They can learn about local, national and global history. They can, and should learn about controversial issues. What is fundamentally important is that they are given materials in appropriate forms, artefacts, images, site visits, and asked questions at the right level of difficulty. Whatever history they learn it is also important that they gradually learn to make connections between different periods and places over time so that they gradually build up an increasingly complex coherent framework of the past.

8. Could you please share your opinions on the extent, content, methods, processes and procedures of training that could be provided to history student teachers?

My approach, with students and with teachers on professional development courses is to teach them all the things I have suggested (above) for children, but in ways appropriate to their maturity. This gives them insights into the processes of historical enquiry and what it feels like to be asked to make possibilistic inferences and justify them, in contexts which are enjoyable. Once I took student teachers away to a seventeenth-century house for a residential weekend. On the first day, groups investigated what the house might have been like in the sixteenth century; for example, one group worked with an architectural historian to date the handmade bricks and the wooden beams. One group used old maps to identify see how they differed from the present. One group worked with a local archivist, using documents to find stories about the people who lived in the house in the sixteenth century – the time of the English Civil War. One group examined the technologies used to harvest corn - the threshing barn and the oast house where cidre had been made. Another group went to the British Museum to find sixteenth-century recipes. On the second day, people shared their investigations. They had to accept that the architectural historian could not decide on the date or original structure of the house because it had changed many times – so they experienced the frustration of ‘some things we can never know’. Then we all dressed up in sixteenth-century costumes borrowed from a theatre group and sat at the long oak table to enjoy the sixteenth-century meal which the cooking group had prepared. We ended with a visit to the church and the grave of one of the sixteenth-century owners of the house. The taught sessions in college were based on the same principles of enquiries using sources. The students learn the processes of historical enquiry through experience and discussion of that experience and of how you can plan similar lessons for pupils at different levels of ability and maturity.

It is true that generalist primary school students in England often do not know much history, so contextual information, drawn from the National Curriculum units of study is always related to an integrated part of each enquiry.

9. What do you think about the current school history curriculum for England?

The National Curriculum for History states the aims and purposes for teaching history, the broad areas of content to be covered at Key Stage 1 (5-7 years), Key Stage 2 (7-11 years, and Key Stage 3 (11-14 years). I think the stated purposes for teaching history are stimulating and ambitious, focusing on history as enquiry and encouraging curiosity.

Over the three Key Stages, pupils should learn to ask increasingly perceptive questions, think critically, weigh the evidence and sift arguments. In my view it is essential that children engage with the processes of historical enquiry from the very beginning; in history content must be learned through enquiry, first because this is the essential nature of the discipline, second, because the alternative is to receive a single view of the past which can be politically manipulated, third, because children need to feel that they are part of a continuum over time and finally because they are more motivated if they engage with the subject and with others investigating it, through discussion.

I think it is important that the specified content of the National Curriculum covers the history of the UK, local and national and links this to units on the 'wider world', that it covers ancient civilizations and the rise and fall of the empire, which allows students to find their roots in other places. And, since there is much debate about the advantages and disadvantages of studying history chronologically, it is left to schools to make his decision the National Curriculum also requires wide-ranging dimensions in what students learn: local, national, international and global. Thirdly there is a delicate balance between proscription and opportunities for making professional decisions.

Finally, I think the main advantages of this curriculum are that it requires students, from 5-15 to learn history through the processes of historical enquiry, through learning to ask and answer questions and to evaluate different interpretations in increasingly complex ways and to understand that sometimes there is no single right answer. Secondly, it ensures reasonable continuity across schools and between Key Stages, so that all pupils have similar experiences. Thirdly, it allows individual teachers considerable freedom and creativity in deciding how to plan units of study in ways most suitable for their children.

But no curriculum can be perfect. Children spend Key Stages 1 and 2 learning mainly prehistory and early British history, leaving only three years at Key Stage 3 for the rest of history. And in primary schools, many teachers feel they have to spend most of the time on English and mathematics because these are assessed by national tests and the results made public. In addition, generalist primary school teachers often do not know a great deal of history and there are few opportunities for professional development in primary history. In

secondary schools, in my experience, despite the curriculum, history is often taught in a more formal, less pupil-centered way.

10. What have been the roles and responsibilities of history teacher educators in the processes of developing the school history curriculum in the UK? How do history educators contribute to the processes of developing a history curriculum?

That is an interesting question. Education in the UK has become highly political in the last thirty years. There was a huge heat and debate before the present National Curriculum (2013) when the then Secretary of State for Education, Michael Gove, insisted that children will sit in rows and recite the dates, and the names of Kings and Queens and learn about British history. The National Curriculum Advisory Committee consisted of right-wing historians and history educators who supported this view. History academics and teacher trainers were adamant that this should not happen and finally, it seems that Her Majesty's Inspectorate for Education intervened. So that the latest National Curriculum for history is generally in line with the aspirations of educationalists and teachers. The Historical Association of Great Britain, a charitable organisation, has played a significant role supporting history education and in producing brilliant resources and advice for teachers at all levels, with journals for primary and secondary teachers and surveys monitoring teachers' practice. The Office for Standards in Education (OFSTED) also carries out inspections of schools to monitor the implementation of the curriculum.

11. What are the strengths and weaknesses of skill-based history teaching, which has been forming the basis of the history curriculum in the UK?

I will not write about this because I think it has been answered above

12. Could you please share your viewpoints on the general problems/issues of history teaching worldwide? We know that with Prof. Jon Nichol, you are the co-founder of the History Education International Research Network (HEIRNE). Could you please let us know about the developments leading to HEIRNET's foundation? And what are the contributions HEIRNET has provided to the global community of history educators so far?

In 2004 someone contacted me to know if there was a Summer School for history educators in England. I asked Jon if he knew of one but he did not, so I decided to organise

one in a small town in the English Lake District, where I worked and Jon helped me. In 1995 I had chaired a two-day Council of Europe meeting on history education, where I made some European contacts and subsequently undertook some small research studies in Romania, France, Switzerland and Finland. Jon also had international contacts. But we were amazed when forty people, from every continent, came to the first conference in Ambleside, a small town in the North of England. We called the conference the History Educators' International Research Network (HEIRNET). (A HAIRNET covers ladies' hair to stop it blowing in the wind so we thought it was a bit of a joke!) The conference was very enjoyable and the atmosphere was very friendly and relaxed – an ethos which became a characteristic. Every year since then Jon and I have organised increasingly well-attended conferences in Universities in Europe and in Yaroslavl (Russia), Capetown, (South Africa), Curitiba (Brazil), and New York (USA). I made more contacts when I was invited to give some lectures in Australia. People from every continent now attend the conferences. Indeed, in 2007, Dursan Dilek, whose PhD I examined at the University of Warwick and is now a professor at the University of Sinop, hosted the HEIRNET conference in Istanbul in 2007. This is how the network has grown through successive participants offering to host another conference. As you know Yasin sabbatical year in Cumbria was through your connection with Professor Dilek and a history educator from South Korea stayed in turkey with Professor Dilek's mother-in-law. These are examples of how exponentially the network has grown. We now have a website (www.heirnetonline.org).

The journal which Jon and I created, the Historical Education International Research Journal (HEIRJ), originally published refereed papers from the conferences, but later papers were submitted from other history education academics around the World. It was published by the Historical Association of Great Britain and is now an open access journal published by University College London press, renamed as the History Education Research Journal (HERJ). The Institute of Education at UCL is ranked the first in the world so we are delighted that increasing numbers of history education researchers are submitting their papers.

This has given the global community of researchers in history education a prestigious forum to share philosophies and research, undertaken in very different contexts. It has revealed differences but also identified many common themes. The most

important common understanding is that there is no single, official version of a nation's history but many equally valid accounts from different perspectives which may change over time and that school students should engage with history a dynamic process of enquiry. Understanding this requires students to consider their own reasoned perspectives and the implications of these for them and for their future. The conferences and the journal have also allowed people from all over the World to contact each other about their research and collaborate on projects. For example, a colleague from Switzerland spent a sabbatical with a colleague in Australia, a colleague from Austria is now on study leave at the University of Oxford and colleagues from Canada have worked with their peers at University College London Institute of Education. And personally, I have been enriched by all the wonderful colleagues, now friends that I have met through HEIRNET and HERJ – and so has my husband, who supports me everywhere!

13. You have been acting as editor of many books and journals. So, how this has helped you to improve yourself as a teacher trainer and researcher? Could you please let us know about your vision of history teaching in the future?

The chapters in the books I have edited were all written by colleagues working in different aspects of teacher education. This allowed us to explore themes from the points of view of people with shared aims but different areas of expertise. All the books link theory to practice through small case studies. This research involved asking questions about practice and finding ways of answering them. This requires teacher trainers to work with teachers and children, to have continuing practical experience of working with children and as a result relates our existing theoretical knowledge and previous practical experience to new situations so that we continue to develop our ideas.

There were many new issues to address because of an unprecedented succession of politically based statutory government initiatives, inspections to ensure that teachers complied and tests which influenced how children were taught. Governments had rarely interfered with professional practice before and the initiatives were not based on research. Teachers often felt threatened, overworked, undervalued and unable to use teaching methods based on different children's development and needs. So the books I edited were combined efforts to explore ways in which government requirements could be achieved through what educators considered good practice. The addressed a series of challenges

and in doing this I hope that they improved my practice and morale as well as that of my colleagues, teachers and children.

The issues the books address are varied. Some focus on history education, with chapters from colleagues in different universities. *Constructing History 11-19* (2009) and *Teaching History Creatively* (2012), aimed to encourage active learning in history in secondary and in primary schools avoiding a didactic approach to interpreting the National Curriculum. *Writing History 7-11* (2014) encouraged teachers to teach history and language and literacy together and so increase the time available for history. The philosophy of *Professional Studies in the Primary School* (2014) aimed to show that within statutory requirements teachers are nevertheless responsible for constantly making professional judgements and decisions in all aspects of teaching and learning, interpreted through the qualities and skills of professional integrity.

In other books, the contributors all came from my own university and these were co-edited. They too focus on contemporary issues. *Children's Perceptions of Learning with Trainee Teachers* (2000) explores ways in which pupils respond to and evaluate the trainee teachers they work with and justifies the requirement for schools to offer places to trainees. *Early Years 3-7: curriculum coherence and continuity* (2002) challenged the idea that Curriculum for the Early years and the National Curriculum at Key Stage 1 could not be taught through traditional child-centred practice. *Exploring Time and Place Through Play* (2005) explores ways in which the Curriculum Guidance for the Foundation Stage and the recent research study on effective pedagogy in the early years could be put into practice through developing play about past times and other places. *Teaching Geography 3-11: a guide for teachers* (2006) was a response to a Quality and Curriculum Association meeting, Futures; meeting the Challenge. Leading educators endorsed the view that, while history, geography and science are an essential part of understanding the world around you the starting point must be 'whole-person aims' and that we need to work out 'how one learns whole-heartedness, co-operating in a team, sensitivity to issues of global citizenship and the importance of pupils' voices. The geography group emphasises the importance of 'distinctive, big ideas within broad, overarching aims of the whole curriculum, with controlled and constructive, cross-disciplinary contributions. The big ideas were defined as geographical imagination, spatial awareness, independence, links between personal and

global and environmental interaction, exploring the values dimensions of issues, promoting social awareness and social and emotional development. *Cross-Curricular Approaches to Teaching and Learning (2009)* investigates coherent approaches to curriculum planning.

Of course, writing the books stimulates and extends the thinking of both contributors and editors, and teachers contributing to the research, children are proud to be shown books with their work and talk (anonymously) recorded and even the students like read their tutors' work in print.

The humanities have been the casualty of the promised broad and rich curriculum which has been sacrificed in the face of a narrowly focused 'standards agenda'. In the future I should love to think that enquiry based history will be recognised as a significant part of the curriculum, contributing to the shaping of consciousness and identity and of being part of a continuum of humanity, understanding the past and its influence on the future understanding 'what man has done and what man is'.⁶ I hope that children will be actively engaged in learning in history and given opportunities for imagination and exploring what seems curious. I like to think of history as valuing cultures and communities, local, national and global citizenship. I should like to think that in history children will be given more time for thinking, talking, a problem-solving and in-depth exploration which engages them and which they find meaningful. And I hope that history will be part of a unified and coherent curriculum, for history is a synoptic subject, integrating meanings from other disciplines

What else would you like to add this conversation?

I have enjoyed thinking about your questions, Dr. Dogan. I hope I have not gone into too much detail, in reflecting on my answers. But I have learned more about Turkey by finding out how my replies might apply to the Turkish history curriculum and Turkish traditions. Thank you.

Thanks a lot for answering our questions and sharing your experiences and viewpoints with us.

Dr. Yasin DOĞAN

⁶ Phenix P.H. (1964) *Realms of Meaning*. London: McGraw-Hill.



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2019, 8(1)

www.tuhed.org

ÇEVİRİ MAKALELER



Çeviri:

COĞRAFYA ve TARİHİN MANASI*

John DEWEY

Çeviriyazı: Leyla Nur ÇELİKAĞI

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

16. Bab

Coğrafya ve Tarihin Manası

1. İbtidai faaliyetlerin manalarının tevsîği ve teşmili

Bir faaliyetin sadece fiziki bir faaliyet olması ile yani aynı faaliyetin kendisinde toplayabileceği manalar zenginliği arasındaki farktan daha ziyade hayret-feza hiçbir şeyi yoktur. Hariçten gören bir kimse için teleskopla bir yıldız bakan heyetşinas ile aynı alet ile aynı yıldız bakan bir çocuk arasında fark yoktur. Her iki halde de mevcut olan şeyi bellur ile madenin ve gözün, bir de uzaktaki ziyadar bir noktanın bir nizam dâhilinde sıralanmış olmasıdır. Hâlbuki öyle bir an gelir ki¹ heyetşinasın faaliyeti yeni bir cihanın doğması ile alakadar olabiliyor ve sema ve yıldızlar hakkındaki malumat o faaliyetin manidar bir muhtevası

* John Dewey'in Eğitim ve Demokrasi adlı kitabın Osmanlı Türkçesi'ne Hüseyin Avni Başman tarafından kaleme alınmıştır. Bu çeviri yazıda ise kitabın 16. babı olan bölümünün transkriptasyonu yapılmıştır. Başman, A.H.(1928). Mütercimim Mukaddimesi. *Demokrasi ve Terbiye* (s. 246-259). İstanbul: Devlet Matbaası.

¹ A Critical Moment (Ç.N: Kritik An)

halini alabiliyor. Fiziki nokta-i nazardan bakabilirse beşerin vahşet halinden biri arz üzerinde ika ettiği tesir yalnız onun sathında ehemmiyetsiz çizgiler meydana getirmekten ibarettir, bu keyfiyet ise hatta manzume-i şemsiye sahası dâhilinde ufak bir mesafeden bile kabl-ı ruiyet değildir. Lakin istihsal edilen neticeler mana itibarıyla alınırsa aradaki fark hemen medeniyet ile vahşet arasındaki fark kadar büyüktür. Her ne kadar faaliyetlerde fiziki bakışa göre, az çok değişmiş ise de, bu tahvil o faaliyetlerle alakadar manaların inkişafı ile mukayese edilince pek hafif kalır. Bir fiilin malik olabileceği manalara hudut tayin edilemez. Bu hususta bütün ehemmiyet fiilin merkezinde bulunduğu alaka ve irtibatlar şebekesinin idrakine istinat eder; muhayyelenin bu alakadar irtibatları tahkik ettirmek hususundaki kudreti ise bitmez tükenmez derecededir.

İnsan faaliyetinin manalar bulmak ve onlara tasarruf eylemek hususunda haiz olduğu faikiyet, beşerin terbiyesine bir altın imali veya bir hayvanın tedribi işlerinden farklı bir mahiyet verdirir. Bu sonuncu ameliyeler kadriyeti arttırmaları; lakin manayı inkişaf ettiremezler. Geçen bab da mütalaa edilen tarzda oyun ve iş faaliyetlerinin terbiye nokta-i nazardan haiz oldukları ehemmiyet-i gaiye şudur ki bunlar, mananın bu nev'i tevsi teşmilleri için en bilvasıta aletler verirler. Mutabık şerait altında cereyan ettikleri vakit, bu faaliyetleri nâ mahdud bir vüsatta zihni mütalaa ve mülahazalar celp ve celmine hadim bir nevi mıknaş olurlar. Malumatın ahazi ve istimsali için hayati tecrübeyi adeta tabaka setreder. Malumat, sarf faaliyet olmak üzere iştilgal edilen faaliyete –gerek bir vasıta ve gerek hedefin muhtevasını tevsi edici- bir amil olarak dâhil olunca bilgi verici bir şey olur. Doğrudan doğruya kazanılan vukuf hariçten öğrenilenlerle kaynaşır. Ferdi tecrübe artık, ferdin mensup olduğu zümrenin tecrübeleri –ki bunlara uzun zamanların ızdırıp ve muhitlerinden mütevellit neticelerde dâhildir.- neticelerini anlamaya ve onlarla mahmul ve mahmul bir hale kelimeye salih olur. Böyle vasıtalar için fazla imtisasa imkân vermeyen işba noktası yoktur. Ne kadar çok imtisal edilirse, daha ziyade istimsal için o kadar fazla kabiliyet kazanılır. Her yeni merak ve tecessüs yeni bir ahiziyet ve kazanılan yeni bilgiyi de yeni bir merak ve tecessüsü takip eder.

Faaliyetlerin mahmul oldukları manalar tabiat ve beşer ile alakadardır. Bu bedihi bir kaziye-i müsellemedir, mâmafiye terbiyevi muadillerine tercüme edilince başka bir mana iktisap eder. Bu suretle tercüme olununca, coğrafya ile tarihin, dar şahsi fillere veya fenni maharet şekillerine zemin ve saha-i ruiyet, zihni bir menazir verecek ders mevzuaları tedarik ve tehye-i kabiliyetimizin her tezayüdünde onlar, kıymettar bir muhteva kazanırlar.

Ahalisinden olduğumuz mekân sahnesini ve varisi ve idame edicisi olduğumuz mütemadi tecelli-i ciheti keşfedince anlarız ki öyle sadece alelade bir şehrin hemşehrisinden ibaret değiliz. Bu suretle, adı gündelik tecrübelerimiz bir ana ait şeyler olmaktan kurtularak kavamili bir cevhere sahip olur.

Bı'ttabi eğer coğrafya ve tarih hazır yapılmış dersler olmak üzere öğretilir ve insan bunları sadece mektebe devam ettiği için öğrenirse, bu iki ders kolayca, gündelik tecrübelerden uzak ve onlara yabancı bir alay sözlerin öğrenilmesi haline inkılap eder. Faaliyet inkısama uğrar, iki ayrı âlim olarak faaliyeti ayrıldığı devreler içinde işgal eder. Hiçbir intikal ve istihale vaki olmaz; alelade tecrübe, rabita ve münasebetlerini bulmak suretiyle, manasını tevsi edemez; okunan, öğrenilen mevzuda doğrudan doğruya faaliyete dâhil olmak suretiyle canlanıp şe'nileşemez. Alelade tecrübe hatta dar lakin hayati, olan hali asliyesini bile muhafaza edemez. Belki üst hareketinden ve telkinlere karşı hassasiyetinden bir kısmı da zayi eder. İstimsal edilmemiş ağır bir malumat kitlesinin tazyiki onu bastırır ve bunaltır. Daha fazla mana iktisabı için kabl-ı inhenâ cevabının ve uyanık arzu kabiliyetini zayi eder. Bilvasita alakalarından ayrı olarak kuru kuruya malumat toplamak ruhu odunlaştırır. Ondaki elastikiyeti izale eder.

Normal olarak sarf faaliyet olmak üzere iştikal edilen her faaliyet kendi bilvasita hududunun pek ortalarına kadar gider. Öyle faaliyet, malumatın hariçten gelerek manasını arttırması için menfiil bir halde beklemez, kendisini çıkar, onu arar. Merak ve tecessüs² harici ve mücerret bir memleket değildir. Tecrübenin müteharrik mütebeddil bir şey olması ve diğer şeylerle her türlü rabita ve münasebetleri kabl-ı idrak bir hale koymak temayülünden ibarettir. Tecrübenin bu harice çıkması keyfiyetinin müsemmer bir mukabele görmesini ve mütemadiyen hal faaliyette kalmasını te'min edecek bir muhit ihzarı mürebbilerin vazifesidir. Bir nevi muhit dâhilinde bir faaliyet o suretle hasır ve tazyik edilebilir ki, hâsıl olan yegâne mana ondan doğan bilvasita ve kabl-ı temas surette mütecerret bir mahsulden ibaret olur. Bir insan bir şeyi pişirebilir, çekiçle bir şeyi onarabilir yahut yürüyebilir, bu hareketlerden hâsıl olan neticelerde ruhta, pişirme, çekiç orma ve yürüme fiillerinin hakiki veya fiziki manasından fazla bir tesir ika etmeyebilir. Mâmafiye fiilin neticeleri yine pek uzaklara varmakta devam eder. Yürümek bir tebdil mekânı ve arzın, mukavemet suretiyle bir aksel amiline tazmin eyler ki bundan mütevellit ihtizaz bu hareketinden vaki ve madenin mevcut olduğu her yerde

² Curiosity (Ç.N. Merak)

hissedilir. Bacakların ve cümle-i asbiyenin beniyesini ve meyhanenin mebdailerini de tazmin eder. Pişirmek hararet ve rutubeti mevad gadaipenin kıymevi rabitalarını tahvil için kullanmak demektir, bu da gadanın istimsali ve beden neşvüneması ile münasebettardır. Fizik, kimya ve gariziyat ilimlerinin en büyük âlimlerinin malumatı bütün bu münasebet ve neticeleri kablı idrak bir hale koymaya kâfi değildir. Bir kere daha söyleyelim: Terbiyenin vazifesi böyle faaliyetlerin o suretle ve öyle şerait altında icra edilmelerini te'min eylemektir ki bu vasita ve münasebetler mümkün olduğu kadar kablı idrak olsunlar. "Coğrafya öğrenmek" demek adı bir fiilin mekânı, tabii rabita ve münasebetlerini idrak etmeye kadar demektir; "tarih öğrenmek" de esas itibariyle o fiilin beşeri rabita ve münasebetlerini tanımaya kadar olmaktadır. Çünkü muayyen bir şekil altında bir ders almak üzere coğrafya denilen şey, bizim içinde yaşadığımız tabiiyi vasat hakkında diğer insanların tecrübeleri ile keşfedilmiş olan vakıa ve mebdailerin heyet-i mecmuasından ibarettir ki bizim hayatımızın hususi fiil ve amelleri ancak o heyet-i mecmua ile olan rabita ve münasebetleri ile izah olunur. Muayyen bir şekil altında bir ders olmak itibariyle tarih de böyledir, o da bizim hayatımızın kendileri ile ittisal halinde bulunduğumuz içtimai zümrelerin faaliyet ve ızdırapları hakkında malum olan vakıalardan müteşekkil bir heyet-i mecmuadır ki bizim adet ve müesseselerimiz ancak onun sayesinde izah ve tenvir olunur.

2. Tarih ve Coğrafyanın İtmam Edici Mahiyeti

Tarih ve coğrafya- ile bu ikinciye, biraz aşağıda zikredilecek sebepler dolayısıyla dâhil olan tabiat tetbii- dersleri malumat verici olmak itibariyle diğer derslerin hepsinin fevkinde bulunurlar. Bunların ders olmak itibariyle usul istiamalleri ile ihtiva ettikleri mevadden tetkikinden anlaşılacaktır ki, bu malumatın yaşayan tecrübeye dâhil ve nafiz olması ile sarf-ı mütecerrit yığınlar halinde üst üste toplanması arasındaki fark; o derslerin, kendilerine hikmet vücut veren, beşer ile tabiat arasındaki tabiat-ı mütekabele esasına sadık kalıp kalmamalarına istinadendir. Mâmafiye bir dersin, sadece öğretilmesi ve öğrenilmesi adet olduğu için ve yalnız bu sebeple, tamamen elverişli bir terbiye mevzuu olarak kabul edilmesi diğer hiçbir ders de, tarih ve coğrafya da olduğu kadar, büyük tehlike teşkin etmez. Bu halde dersin tecrübenin kıymettar bir surette istihalesi hususunda efaveleye malik olması demek olan felsefi hikmet vücuduna sırf boş bir hayal yahut da zaten ittihaz edilmiş olan tarz tedrisi boş ve bala pervaz

bir lisanla³ müdafaa ve tahkim için bir vasıta nazarıyla bakılır. “Tarih” ve “Coğrafya” kelimeleri sadece mekteplerde mevcudiyeti ananevi bir tasvip ve tasdik ile teyit etmiş dersler manasını telkin eder. Bu derslerin kitlesi ve tenvii; onların hakikatte neye delalet ve neyi teşmil eylediklerini ve çocukların tecrübelerinde ifa edecekleri vazifeyi tamamen yapmaları için nasıl öğretilmeleri icap ettiğini anlamak yolunda yapılacak teşebbüsleri teşvik değil, tahzir edecek derecede büyüktür. Lakin terbiyede tevhitkâr ve içtimai bir istikamet mevcut olduğu hakkındaki fikr-i hayali bir iddiadan ibaret olmadıkça programda büyük bir hamule teşkil eden tarih ve coğrafya gibi derslerin tecrübenin hakikaten içtimai ve zihni bir inkişafı mazhariyeti hususunda umumi bir ifaveleye malik olmaları icap eder. Öğretilen vakıaların ve kullanılan usullerin tefrik ve tevcihinde işte bu ifavelenin keşfi bir kıstas gibi istimal edilmelidir.

Tarih ve coğrafya ders mevzuunun ifavelesi söylenmişti: bu ifavele, hayatın bilvasıta olan temasillerini, kendilerine rabıta, zemin ve saha-i ruiyet vermek suretiyle zenginleştirmek ve har kılmaktır. Coğrafya fiziki ve tarih de içtimai cihete daha fazla ehemmiyet atfetmekle beraber, bu aynı müşterek mevzua, yani insanların içtimai ve iştiraki hayatına atfedilen ehemmiyetlerdir. Çünkü bu içtimai ve iştiraki hayat, bütün tecrübeleri ile, vasıta ve çareleri ile, muvaffakiyet ve hüsrancı ile, semada veya hala da cereyan etmez. Arz üzerinde vaki olur. Tabiatın bu vazı ve tertibinin içtimai faaliyetlerle olan münasebeti bir tiyatro sahnesinin o sahnede yapılan temaşa temsilleri ile olan münasebeti gibi de değildir; bu vazı ve tertip, tarihi teşkil eden içtimai hadiselerin tâ beniyelerine kadar dâhil olur. Tabiat içtimai hadiselerin vasatıdır⁴. Aslı ve bedai münbehleri o ifta eder; çare ve manaları da o verir. Medeniyet, tabiatın mütnevi kudretlerine mütraki bir surette sahibiyetten ibarettir. Beşeri cihetin ehemmiyetini teşmil eden coğrafya dersi ile bu metetabiatından⁵ tegafül edilince, tarih dersi bir alay tarih rakamları ile bunlara ilaveten “mühim” yaftası altında sıralanmış birtakım vakalardan mürekkep bir liste olmak der ki sene düşer yahut da edebi bir mahsul hayal olur. Çünkü sırf edebi tarihte tabii muhit sadece bir tiyatro sahnesidir.

Tabii vakıaların içtimai hadise ve neticeleri ile mütenazır olan rabıta ve münasebetlerinde coğrafyanın, bi’ttabi, terbiyevi bir tesir ve nüfuzu vardır. Coğrafyanın; arzın,

³ High-sounding Phraseology (Ç.N. Yüksek ses veren deyimler)

⁴ Medium (Ç.N. Orta)

⁵ Interdependence (Ç.N. Dayanışma)

beşerin yurdu olmak itibariyle tetkik ve tavsifi şeklindeki klasik tarifi terbiyevi şe’niyeti ifade eder. Lakin bu tarifi böylece söylemek, coğrafya dersini suret-i mahsusada beşeri alakalarla olan hayatı rabitaları dâhilinde göstermekten daha kolaydır. İnsanlar mekânları, meşguliyetleri, muvaffakiyet ve hüsrânları, coğrafya muataların ders programlarına girmelerinin sebep ve hikmetini teşkil ederler. Lakin bu ikisini⁶ bir arada tutmak için bilgili ve harasetli bir muhayyele lüzum vardır. Rabitaları koptuğu gibi coğrafya al’elekseri görülen şekilde, irtibatsız ve münasebetsiz parçalardan müteşekkil, karma karışık bir şey olur, çorbaya döner. Zihni tuhaf ve tefarikten terkip eden hakiki bir parça bohçası şeklini alır: Şurada dağların irtifai, burada bir nehrin mecrası, ötede bir şehirde işlenen kerestenin miktarı, biri de bir memleketin malik olduğu gemilerin tuna miktarı, falan ülkenin hududu, falan devletin merkezi gibi malumattan ibaret kalır.

Beşerin yurdu olmak itibariyle arz, insanıyla şed yeric ve tevhit edilmiş bu mevzudur. Üzerinde muhtelif vakıaları ihtiva eden bir mecmua şeklinde manzur olan arz ise zihni dağıtan, muhayyeleyi ataletle uğratan bir mevzudur. Coğrafya aslen muhayyeleye –hatta rumaniyetin muhayyeleye- hitap eden mevzudur. Serkeziştler ile seyahatler ve keşifler ile münasebattar hayraniyet ve şereflere coğrafyada hissedar olur. Muhtelif kavimlerin ve muhitlerinin çeşit çeşit tenavüleri, bunlar ile alışık olduğumuz manzaralar arasındaki tezatlar, muhayyeleye nâ mahdud menbehler verir. Ruh mu’tad eşya manzaraların itnad ve yekensikisinden kurtulur, hareket eder. Mevzu coğrafya veya yurt coğrafyası, tabii muhitin tetkik mütalaası için bir nokta-i hareket olmakla beraber, gayrı malum sahalara doğru ilerlemek içinde zihni bir nokta-i hareket teşkil eder, yoksa kendi başına bir gaye değildir. Hariçteki geniş âlimi öğrenmek için bir esahir ki gibi mütalaa edilmeyince, yurt coğrafyası⁷, malum ve me’luf eşyanın evsafını icmal etmekten ibaret kalan bir eşya dersi kadar ölü ve manasız kalır. Sebep her ikisinde de aynıdır. Bu suretle muhayyele beslenmiş olmaz, belki evvelce bilinen şeyleri icmalen tekrar etmek, tasfiye etmek ve bunların kataloğunu yapmak hizmetini i’fa eylemek der ki sene tenzil edilmiş olur, bahçeleri tehdit eden alelade çitler bile büyük milletlerin evvel ki hudutlarını anlatmak için bir temsil gibi alınınca, bir mana ile tenvir edilmiş olur. Güneş, hava, akarsu, yeryüzünün arızaları, çeşit çeşit sanatlar, memurlar ve vazifeleri – bütün bunlar mevzu muhitte mevcut olan şeylerdir. Eğer bunlar, manaları o hudut dâhilinde başlayan ve yine orada biten şeyler

⁶ Coğrafi muatalar ile beşeri münasebetler

⁷ Home geography (Ç.N. Ev Coğrafyası) (Mevzua Coğrafya)

olarak mütalaa edilirse sadece, çalışılarak öğrenilecek birtakım mucip merak vakıalar halinde kalırlar. Tecrübenin hudutlarını tevsi için, garip ve gayri malum akvam ve eşyayı bu hudutlar dâhiline idhal için aletler olmak üzere mütalaa edildikleri zaman ise, bu yeni tarz istimal ile diğer bir şekilde istihale ettirilmiş olurlar. Güneş, rüzgâr, ırmak, ticaret, siyasi münasebetler uzaklardan gelir ve düşünceleri de uzaklara götürür. Bunların cereyanlarını takip etmek, zihni genişletmek demektir; fakat ona yeni yeni malumat doldurmak suretiyle değil, belki evvelce bildiği şeylere yeni manalar vermek tarzıyla.

Aynı mebdai coğrafyanın ihtisasıyla şemaya ve ayrılmaya mütemayil olan şube ve safhalar yine de bir nizam müşterek verir. Riyazi veya felseki, fiziki, topoğrafi, siyasi, ticari namıyla iddia-ı mevcudiyet eden şubeler vardır. Bütün bunlar nasıl te'lif edilecektir? Her birinde pek çok bulunan birtakım harici itilaf noktaları ile mi? Mevzun harsı veya beşeri cihetlerinin terbiyevi merkez sıklığı teşkil edeceği müstemran hatır da tutulmadıkça bu hususta diğer hiç usul bulunamaz. Bu merkezden hareket edilince, beşeri faaliyet ve münasebetlerin manalarını takdire medar olabilen her mevzu menasip ve muvafık bir netice verir. Suuk havalide ve medari mıntikalarda medeniyet farkları muatdil mıntikalardaki kumların sanai ve siyasi ihtar ait hususileri; arz, güneş manzumesinin bir i'zası olmak üzere mütalaa edilmedikçe anlaşılabilir. İktisadi faaliyetler bir taraftan içtimai münasebetler ve siyasi ta'zilere derin bir te'sir icra ederken, diğer taraftan da fiziki şeraiti eneakis ettirir. Bu mevzuların ihtisasıyla şemş bir şekilde tedkiki mütehassısların işidir; mütefaaliyetleri⁸ ise içtimai bir hayat tecrübesi içinde yaşayan bir mevcut olmak itibariyle her insan ile münasebettardır. Tabiat tetbiinin coğrafyanın daire-i şümülüne idhal edilmesi mecburi gibi görünür; lafzan böyledir de. Terbiyevi fikirde yalnız bir şe'niyet mevcut olduğu halde, ne yazık ki tatbikatta iki isme tesadüf ediyoruz, tabiat ile arzın muadil tabirleri olması lazımdır, tabiat tetbii ile arz tetbii azim miktarda mütecerrit maddelerden bahsolması hasebiyle mekteplerde mevzuanın darmadağın bir hale getirilmesi akıbetine uğrayan bir derstir. Çiçeğin muhtelif aksamı ayrı mütalaa edilir de, çiçeğin asıl kendisi bir uzuv olarak tetkik olunamaz; çiçek nebatattan ayrı olmak üzere mütalaa ederler; nebatlarda içinde ve sayesinde yaşadıkları toprak, hava ve sudan ayrı olarak tetkik ederler. Hâsil olan netice, dikkatin üzerlerine davet edildiği mevzuların gayri kabil içtinap surette, evvelki dir, o mevzular o kadar da mütecerrit

⁸ Etkileşim: Yaktıklarına karşı mütekebil faaliyet ve tesirleri

bir haldedirler ki, muhayyeleyi de beslemezler. Alaka o noksanı o kadar büyüktür ki ruh da merak uyandırmak için “animizmi 9” ihya ederek tabii vakıa ve hadiseleri hurafe ve astrolarla elbaş eylemek çaresine başarmak bile ciddi surette teklif edilmişti. Az çok safiyane teşhis ve intak tarzlarına müracaat edilmesi sayılamayacak derecede çok tesadüf olunan hallerden olmuştu. Usul safiyane idi, fakat beşeri bir havayı muhite olan ihtiyacı şe’ni olarak ifade ediyordu. Vakıalar rabita ve münasebetler şebekesinden harice çıkarıldıkları cihetle, parça parça, dağılmışlardı. Bu vakıalar artık arza ait, ona mensup şeyler değildi; hiçbir yerde bir mevkuaları, bir makamları yoktu. Bu hali telafi için sınını ve hissi teşarık ve tedailere başarmak zarureti hâsıl olmuştu. Bunun hakiki çaresi ise tabiat tetbiini, tabiatın tetbii haline getirmekte bulunur, yoksa hâsıl oldukları veya işledikleri yerden büsbütün ayırmak suretiyle manasız bir hale getirilmiş birtakım mütekarrik parçaların tetbii şekline sokmakta değil. Tabiat mesela, bütün rabita ve münasebetleri dâhilinde arz, bir kel olmak üzere alınınca, tabiatın hadiseleri, beşeri hayat ile tecazip ve teşarık suretinde olan tabii münasebetleri dâhiline girer, sâni birtakım ikame tedbirlerine de hacet kalmaz.

3. Tarih ve Hal-i Hazırdaki İctimai Hayat

Tarihin hayatını izale eden ayrılık, onun hâlihazırdaki içtimai hayat tarzı ve alakalarından tecridi yüzünden hâsıl olmuştur. Mazi ile sırf mazi olmak itibariyle, bizim hiçbir alışverişimiz yoktur. Eğer mazi hakikaten geçmiş ve olup bitmiş ise ve ona karşı alacağımız yalnız bir tavır vardır: Ölülerini kendi hallerine bırakmak. Lakin mazi bilgisi hali anlamak için bir anahtardır. Tarih mazi ile iştilal eder, mazi ise halin tarihidir. Amerika’nın keşfi, bu kıtanın dâhilinde yapılan istikşaf, istimlak faaliyetleri, garba doğru ilerleyen istimar ve muhaceret hareketi vaha gibi vakıaların akıllane tetbii, düvel-i mütehadenin bugün ki halinin yani bugün içinde yaşadığımız ülkenin tetbii olur. Bunun teşkil ve tirsisi dâhilinde tetkik ve mütalaası, doğrudan doğruya anlaşılamayacak derecede mazal olan mevzua ve zuh verir, idraki kolaylaştırır. Tekvini usul 10 on dokuzuncu asrın son nıfında tahakkuk eden en başlı ilmi zaferlerin belki de en mühimidir. Bunun istinat ettiği mebdâ şudur; mazal bir mahsileyi layıkıyla kavramak için en iyi tarik onun tire-i tekvinini mutalaa etmek –neşv-ü nemasındaki mütevali sahifaları takip eylemek- der. Bu usulün tarihe tetbikinde eğer şimdiki içtimai haletinin

⁹ Animizm: Dinin ibtidai şekillerinden biri. Cansız eşyaya ruh ve o saf-ı ruhiye atfederek, mabud haysiyeti verilmesi.

¹⁰ Genetik yöntem

maziyesinden tefrik edilemeyeceği hakikat misillemesine istinad edilirse, mesele bir- cihetli 11 olur. Hâlbuki bu, aynı derecede hadisat maziyenin yaşayan halden ve bunun ihtiva ettiği ruhtan ayırlamayacağı manasına da gelir. Tarihin hakiki nokta-i hareketi daima halde ki vaziatlerden biri ve bundan tevellüt eden meselelerdir.

Bu umumi mebdai, teallik ettiği birkaç noktanın malahzasine medar olmak üzere tarihe muhtasar bir surette tatbik edelim. Tercüme-i hal usul-u tarih tetbiine tekarrip için tabii bir tarz olmak üzere umumiyetle tavsiye edilen bir usuldür. Büyük adamların, kahraman ve rehberlerin hayatları, mücerrit ve gayri kabil fehmlan tarihi vakıalara meşahsiyet ve hayatiyet verir. Bunlar, ancak bu kesin derecede terbiye görmüş bir zihnin takip ve temyiz edilebileceği mertebede geniş bir zaman ve mekânı istila eylemiş olan birtakım meşuş ve mazal hadiseleri canlı levhalar şeklinde teksif ederler. Bu mebdaen ruhiyat nokta-i nazardan sağlam bir istinatgâh olduğunda şüphe edilemez. Lakin birkaç ferdin yaptıklarını, temsil ettikleri içtimai vaziyetlerden mütecerrit olarak, mübalağalı bir surette kabartmak yolunda kullanılınca mabdae suiistimal edilmiş olur. Bir tercüme-i hal; bir insanın efalini, kendisini doğuran şeraitten, faaliyetlerinin kendilerine cevap teşkil ettiği menbehlerden, mütecerrit bir surette tarif ve tasviri şeklini aldığı yaptığımız iş tarih tetbii olmaz; çünkü bu suretle içtimai hayatı ki içtima' ve maşaraket halinde bulunan fertlerin faaliyetinden doğar, mütalaa etmiş olmaz. Birtakım malumat parçalarını beli' edilmesini kolaylaştırmak maksadıyla kinin için yapıldığı gibi şekere bulamak suretiyle tatlılaştırmış oluruz.

Son zamanlarda, tarih tahsiline medhal olmak üzere ibtidai hayatın mütalaaasına pek fazla ehemmiyet atfedilmiştir. Bunun kıymetini takdirde de bir doğru, bir yanlış tarik vardır. Hâlihazırdaki şeraitin hazır yapılmış ve mazal bir vasıf farkı haiz olması, o şeraitin istiknah mahiyetleri için hemen hemen gayri kabil ihtiham bir mânia teşkil eder. İbtidai halete irca-i nazar suretiyle şerait-i hazıranın anasır asliyesini pek ziyade sadeleştirilmiş bir şekilde, ele geçirmek mümkündür. Bu adeta, ince ve sık dokunmuş bir kumaşın ipliklerini seçip, meşkilini, onu aden kaba bir kumaşı tetkik etmek suretiyle halletmek gibi bir şeydir. Hâlihazırdaki şeraiti irademizle sadeleştirmek suretiyle tecrip sahasına alamayız, lakin öyle bir tecripten alabileceğimiz neticeleri, ibtidai hayatı münasebetler ve müteazi fiil tarzları en aşağı

¹¹ Yani yalnız bir cihetten nakis görülmüş olur.

derecesine irca' edilmiştir. Mâmafiye bu içtimai hedef gözden kaçırılınca, ibtidai hayatın tetbii sadece vahşet halindeki hissi ve mehic o saf-ı hususiyenin nakil ve hikâyesinden ibaret kalır.

İbtidai tarih 12 sanai tarihi telkin eder. Çünkü hâlihazırın kolayca kabil-i idrak olacak amillerini bulup çıkarmak için cemaatin daha ibtidai şekillerine irca' nazar etmenin en başlı sebeplerden biri de, medar-ı meişet, mesken tedariki ve nefsin harici te'sirden hafz ve sıyaneti gibi zaruretlerin nasıl karşılandığı bu ibtidai şerait içinde anlayabileceğimizdir; bu suretle ırk-ı beşerin ilk zamanlarda bu meselelerin nasıl halledileceğini görmek tarikiyle de insanların geçmiş oldukları uzun yol ve beşerin harisice terkesini temin eden müteselsel icat ve ihtiraları hakkında bir telkiye sahip olabiliriz.

İçtimai hayatın iki mühim safhasına vukuf temini hususunda beşerin sanai tarihinin belki de, tarihin diğer herhangi bir safhasından daha ziyade müesser olduğunu anlamak için tarihin iktisadi tefsiri hakkındaki münakaşa ve menazialara bizimde girişmemize hacet yoktur. Sanai tarih, bize, nazar-ı ilmin, içtimai hayatın emniyet ve refahati menfaatine olmak üzere tabiatın merakabesine tatbikini temin eden müteselsel ihtizaaları hakkında malumat verir. Bu suretle içtimai terkinin mütevali sebeplerini keşf ve izhar eyler. Diğer bir hizmeti de cemaat ve meşareket halinde bulunan bütün insanların esas surette alakadar oldukları şeyleri –medar meişet kazanmak için olan meşguliyetler ile bu husustaki kıymetleri – önümüze sermesidir. İktisadi tarih, bir camia ferdi olan insanın 13 faaliyetleri meselin ve mukadderatı ile meşgul olur ki tarihin diğer şubelerinin bunlarla alakası yoktur. Her ferdin yapması icap eden bir şeyi varsa o da yaşamaktır; cemaatin yapması icap eden bir şeyde umumi refah için her ferdin hassa-i hizmetini layıkıyla eda etmesini ve hizmetinin karşılığına hakkıyla nail olmasını temin etmek hususlarla mukayyet olmaktır.

İktisadi tarih, siyasi tarihten daha beşeri daha da mevkaratın ve binaen aleyh daha ziyade hürriyet vericidir¹⁴. İktisadi tarih imaret ve hükümetlerin zuhur ve zevalleri ile meşgul olmaz, belki camia ferdinin tabiata hâkimiyet suretiyle iktisap ettiği müesser hürriyetlerin 15

¹² İbtidai kavimlerin tarihi, bugünkü milletlerin ibtidailin hallerinin tarihi.

¹³ The Common Man (Ç.N: Sıradan Adam)

¹⁴ Liberalizing (Ç.N: Serbestleştirilmesi)

¹⁵ Effective Liberties (Ç.N: Etkili özgürlükler)

teşvi ve nemalleri ile alakadar olur ki zaten hükümetlerin ve imaretlerin mevcudiyeti de o fert içindir.

Sanai tarih, insanın cedal, muvaffakiyet ve hüsrânlarının tabiat ile olan samimi rabitalarının idraki hususunda siyasi tarihten –askeri tarihten bahse lüzum yoktur, çünkü siyasi tarih gençlerin suye-i idraklerine irca’ edilince pek kolaylıkla askeri tarih şekline inkılap eder- daha geniş bir saha-i tetkik teşkil eder. Çünkü sanai tarih, esas itibariyle, insanın tabii kudretlerden istifade etmeyi, en ziyade diğer insanların azli kuvvetlerini istimal ederek, öğrenmeye başladığı zamandan tabiatın bütün faide ve servetlerini 16 -fiilen değil ise vaden- 17 emri altına alarak ona tamamen hâkim olduğu zamana kadar geçtiği yolu nakil ve hikâye eder. Sein tarihi –topraktan, ormanlardan, madenlerden istifade etmenin, hayvanları ehlileştirmenin, hububat zer’ etmenin, imal ve tevzi ameliyelerinin tarihi- hariç tutulunca, tarih, sırf edebi mahiyet alır. Yer üzerinde değil, kendi üzerinde yaşayan esatiri bir insanîyetin sistemleştirilmiş bir rumani olur.

Umumi terbiyede tarihin belki de en ziyade ihmal edilen bir şubesi, zihni tarihtir. 18 Daha yeni anlamaya başlıyoruz ki beşerin mukadderatını yürüten büyükler; kahramanlar, politikacılar, generaller ve diplomatlar değildir, ilim kâşifleri muhatteralardır ki insanın eline aleyteler alabildiğine itasaa mesaid, merakibe edilmiş bir tecrübe vermişlerdir; sanatkârlar ve şairlerdir ki beşerin cedallerini zafer ve hezimetlerini umumiyetle herkes için kabil fehmlan resim, heykel ve yazı gibi bir lisanla teşhir ve te’bid eylemişlerdir. Sanai tarihin, beşerin tabii kuvvetleri içtimai istimallere müterakki bir tarzda tatbik etmesinin tarihi olmak itibariyle, haiz olduğu faideden biri de bilginin usul ve neticelerindeki terkiyi tetbii için bir zemin fırsat tehiyye eylesidir. Hâlihazırda, zekâyı ve akli umumi tabirlerle medah ve sena eylemek muataddır, bunların ehemmiyet esasiyelerinden falan bahsedilir. Lakin mütearif 19 olan tarih dersinin talebe, alekseri ya akl-ı beterin daha iyi usulleri ihtinai suretiyle terki etmemiş durgun 20 bir kemiyet olduğu; yahut da zekanın, şahsi bir cer bize tecellisi şekli müstesni olarak, şayan-ı

¹⁶ Ressources (Ç.N: Fr/ Kaynaklar)

¹⁷ İn promise (Ç.N: Sözünde. (Bügun tahakkuk etmemiş ise de istikbalde tahakkuk edeceği me’mul ve zamanen mevud))

¹⁸ Terkiyat-ı zihniyenin tarihi

¹⁹ Conventional (Ç.N: Geleneksel)

²⁰ Static (Ç.N: Statik)

ihmal bir amil tarihi olduğu neticesine vararak hakikatten ihraf ediyor. Zihnin hayatta uyandığı rolün hakiki manasını ruhlara ilga için; beşerin vahşetten medeniyete kadar bütün terkiyesinin kâmilin, zihni keşiflere ve ihtiralara tabi' olduğunu ve tarih kitaplarında alelade pek geniş yer tutan şeylerden bir çocuğunun tali mevzular, hatta belki de zekânın iftihar etmesi icap eden bir takım zihni manalar teşkil ettiğini sarahaten bildiren bir tarih dersinden daha iyi bir tarih bulunamayacağı muhakkaktır.

Bu tarzda mütalaa edilen tarih pek tabii bir surette ahlaki bir kıymet iktisap eder. Ahlakiyeti renksiz bir safvet ve masumiyetten daha fazla bir şeyi olan şahsiyet 21 için cemiyet ve meşareket hayatının hâlihazırdaki işgali hakkında zekiyane bir vukufa sahip olmak zaruri bir ihtiyaçtır. Tarihi malumat insana böyle bir vukuf verir. O, hâlihazırdaki içtimai kumaşın atikî ve çözgü ipliklerini tahlil için, kumaşı dokutturan kuvvetlerin mahiyetlerini tayin için, bir uzvu alettir. Tarihin, içtimaileşmiş bir zekâ tahriri hakkında hususi bir ahlak dersi vermek maksadıyla, ara sıra içlerinden bazıları nakil ve hikâye edilecek, bir menkıbeler deposu olmak üzere kullanmak da mümkündür. Lakin böyle bir tedrisi tarihinin bir maksat uğrunda istimali olmaktan ziyade, az çok müeyyit ve muhakkem mevzular vasıtasıyla ahlaki intibalar hâsil etmek gayreti olur. Bunun en iyi neticesi muvakkit bir şerare-i heyecan tevhit etmesi; en fena neticesi de ahlaki meselelere karşı nasırlaşmış bir lakaydi husule getirmesidir. Hâlihazırda fertlerin hissedar oldukları içtimai vaziyetleri daha zekiyane bir tecazip ile idârak 22 hususunda tarihin i'fa edebileceği muavenet ise daimi ve inşai bir ahlaki sermaye teşkil eder.

Hülasa

Tazminlere malikiyet tecrübenin mahiyeti iktizasıdır, bu tazminler onda bedayeten idrak olunan miktar ve hududun çok ilerilerine kadar yayılır. Bu münasebet veya tazminlerin şuura intikali tecrübenin manasını tevsi' eder. İlk görünüşte ne kadar ehemmiyetsiz olursa olsun, her tecrübe, alaka ve münasebetleri sahasının idraki tarikiyle, tevsi' edilince nâmahdud bir zenginlikte mana celp ve cemine kabiliyetlidir. Bu inkişafı te'min eylemenin en kestirme

²¹ Character (Ç.N. Karakter)

²² Intelligent Sympathetic Understanding (Ç.N. Akıllı Sempatik Anlayış)

yolu başkaları ile normal münasebetlerde bulunmaktadır, çünkü bu tarz ferdin tecrübesi bilvasıta tecrübesi ile zümrenin veya hatta ırkın tecrübeleri neticelerini birbirine bağlar. Normal münasebet tabirinden kastedilen mana, müşterek ve umumi bir menfaat ve alakanın mevcudiyeti ile tahsil eden münasebettir, bunda bir taraf vermeye bir taraf almaya taliptir. Buradaki mana diğeri üzerinde sadece intiba' hâsil eylemek, sırf onun, söylenen şeylerden ne kadarını hıfz ve ne kadarını harfiyen tekrar edebileceğini anlamak için kendisine bir şeyler söylemek, hitapta bulunmak, tarzındaki mananın zıddıdır.

Coğrafya ile tarih bilvasıta şahsi bir tecrübenin manasını tavsî' ve teşmil etmek için mektepte istimal edilebilecek iki büyük çare ve vasıta. Geçen babta tavsif edilmiş olan fiili iştigaller, coğrafya ve tarih sayesinde hem tabiat, hem insan nokta-i nazardan, zaman ve mekânca vesait ve şümül kazanılır. Harici maksatlarla veya sırf maharet tarzları olmak üzere tedrisi edilmemek şartıyla, bu iştigallerin en başlı terbiyevi kıymetleri şudur ki, bunlar insanı, tarih ve coğrafya da beyan edilen büyük manalar âlimane isal için en kestirme ve en alaka avar yolları teşkil ederler. Tarih, beşeri tazminleri, coğrafya da tabii münasebetleri beyan etmekle beraber, bu mevzular, aynı zî hayat gelin iki safhasını teşkil ederler; çünkü hayat beşer cemiyet ve meşareket halinde olarak tabiat dâhilinde cereyan eder; tabiat ise burada arzi bir istinatgâha değildir, belki hayat beşerin inkişafı için muktezi madde ve vasattır.

۱۶. نجی باب

جو عرفیاتی و تاریخی معناسی

۱. ابتدائی فعالیتوں کے معنوں کے توسیع و تسمیہ . — بر فعالیتك ساده چه فیزیکی بر فعالیت اولیائی ایله، یعنی یعنی فعالیتك كندیسنده طویلایا سله جکی معنار زفکیندی آراسنده کی فرقدن. داهل زیاده حیرتقزا هیچ برشی بوقدر. خارجدن کورن بر کیمسه ایچین تهله سقویله بر سیدیزه باقان هیئتشناس ایله یعنی آلت ایله یعنی سیدیزه باقان بر جوجوق آراسنده فرق بوقدر . هر ایکی حالدهده موجود اولان شی ، بلور ایله معدنك و کوزك ، برده اوزاقده کی ضیادار بر نقطه نك بر نظام داخلنده صبرالانش اولاسیدر ، حالبوکه اوله بر آن کلیرکه [۱] هیئتشناسك فعالیتی یکی بر جهانك دوغماسی ایله علاقه دار اولایلیر و سما ویندیزلر حقیقده کی معلومات او فعالیتك معنیدار بر محتواسی عالی آلابیلیر . فیزیکی نقطه نظرده باقیلیرسه ، بشرک وحشت حالندن بری ارض اوزرنده ایقاع ایتدیکی تأثیر یالکیز اونك سطحنده اهمیتسز چیزیکلر میدانه کتیر مکین عبارتدر ، بو کیفیت ایسه حتی منظومه شمسیه ساحسی داخلنده اوقاق بر مسافعدن بیه قابل رؤیت دکلدر ، لاکن استحصال ایدیلن نتیجهلر معنی اعتباریله آلبیرسه آراده کی فرق همان مدنیت ایله وحشت آراسنده کی فرق قادر بویو کدر . هر نه قادر فعالیتلرده ، فیزیکی باقیسه کوره ، آرزجوق ده کیشمش ایسهده ، بوتحوون او فعالیتلره علاقه دار معنارک انکشافی ایله مقایسه ایدیلنجه پک خفیف قالیر . بر فلك مالک اولایله جکی معناره حدود تعیین ایدیله من . بو خصوصده بوتون اهمیت ، فلك ، مرکزنده بولوندینی علاقه و ارتباطلر شبکه سنك ادراکنه استناد ایدر ؛ مخیله نك بو علاقه دار ارتباطلری تحقق ایتدیرمك خصوصنده کی قدرتی ایسه ییتمهز توکنهز درجهده در .

انسان فعالیتك معنار بولاق واونلره تصرف ایله مک خصوصنده حائر اولدینی فائیت ، بشرک تربیه سنه ، بر آلتك اعمالی ویا بر حیوانك تدریجی ایشلرندن فرقلی بر ماهیت ویردیریر . بوسوکنجی عملیلر قدرتی آرتدیریرلر ؛ لاکن معنایی انکشاف ایتدیرمهزلر . کچن بایده

a critical moment [۱]

مطالعه ايدييان بطرزده لوبون وايش : فعاليتلارنىك تربيه نقطه نظرندن جايز اولدقلى اهميت قاشيمشودور، كه بونلار معنائىك بونوع توسيع تشييللرى ايچين ك: بلا واسطه آلتيار وريرلر . مطابق شرائط آلتنده جريان ايكدگرى وقت ، بوقعاليتلر، نامحدود بوسمته ذهني مظالعه وملاحظملر جلب وجهنه خادمبرر، نوع تقناطيس اولورلر . معلوماتك اخدى واستعمالى ايچين حيائى مركزلر تشكيل ايدرلر . معلومات، صرف معلومات، اولوق اوزره ، برناظلم آرى پارچلر حالنده بوييلىكى زمان ايشه ، حيائى نجره بي ماددا، طبقه طبقه ستر ايدر . معلومات ، صرف فعاليت اولوق اوزره اشتغال ايديلن فعاليت كرك بى واسطه ، نكرلك هئالته بحتواسنى توسيع ايدىمى . برطامل اولارق داخل اولنجه بيلكى بويىجى برشى اولور . دوغرى بدن دوغرى ويه قازانيلان وقوف نجره جدين اولو كرميكلر ايتاقايشير . فردى نجره آرتيق ، قوزلك منسوب اولدينى نجره نكرلك نجره يلى نكرلك بونلره اوزون زمانلر ك اخطراب وعتبارلر نكقولك قيجهلر دمداخيلر . تديخللر نى آكلامايه واولورله بجمول وبمول برحاله نكليه صالح اولور، بوييه وسطلره ايچين فضلته نامتصانه امكان بوزمدين ايشياغ نقطه سي بو قدر . نكقادر بوق . امتصاص ايديليرسه ، دهال زياده استئثال ايچين اوقاقار فضلته قابليت قازانيلير . هر يكي مزاقر و نجره سي سيكي بر آخديت ، قازانيلان سيكي بيلكى نكده سيكي بر مزاق و نجره سي لعقيب ايدر .

فعاليتلر ك بجمول اولدقلى مغالز طبيعت وبشر ايله علاقه داردرلر ، بويديسى بز قضيه مسلمندر ، معنافية تريوى مادللر بيه ترجمه ايديلنجه باشقا بر معنى اككتساب ايدر . بوضورتله ترجمه اولوتجه ، جوغرافيا ايله تاريخك ، دان-شخصى فعلله ويا فني مهارت شكلر بيه زمين وساحة زويت ، ذهنى بر مناظره ، بوييچك درس موضوعلى تدارك و تهيته ايدمچكلر نى كوسته بر . فعاللر بيزى زمان ومكان مناسبلر دروننه وضع خصوصتده كي قابليتلك هر تراينده اولنر ، قيمتدار برحتوا قازاترلر . اهايلستدن اولديغىز مكان بجه نى ، و وارنى و ادامه ايدىجيسى اولديغىز مبادى تجلى . جهدى كشف ايدنجه آكلارزكه اوليه سادجه على العاده بر شريك همشهر استندن عبارت ككاز . بوضورتله ، عادى كوندلك نجره بيز بر آنه عائد شيلر اولقدن قوزتولارق قواملى بر جوغره صاحب اولور .

بالطبع ، اكر جوغرافيا وتاريخ حاضر ايليش درس اولوق اوزره اوكره تيلر وانسان بونلرى سادجه مكته دوام ايتدىكى ايچين اوكره نيرسه ، بوييكي درس قولايجه ، كوندلك

تجربه‌لردن اوزاق و اونلره باغچی بر آلاي بسوزرك اوكره نيلمه‌سی حاكه انقلاب ايدر . فعالیت انقسامه اوغرار ، ايكي آري عالم حادث اولارق فعالیتی آریلدینی دورنلر اچنده اشغال ايدر . هیچ برانتقال واستحاله واقع اولماز ؛ علی‌العاده تجربه ، رابطه ومناسبتلری بولق صورتیه ، معناسی توسیع ایدمه‌مز ؛ اوقوتان ، اوكره نیلن موضوع ده دوغروندن دوغرویه فعالیتیه داخل اولق صورتیه جانلانوب شایله شه‌مز . علی‌العاده تجربه ، حتی دار ، لاکن حیاتی ، اولان حال اصلینی بيله محافظه ایدمه‌مز . بلکه اوسته ، حرکتیدن وتلقینله قارشى حساسیتدن برقمسیده ضایع ايدر . استمال ایديله مش آخیر بر معلومات کتله‌سنك تضییق اونی باصدیریز و بوتلیر . دهها فضله معنی اکتسابی اچین ، قابل انجنا جوابیک و اوانیق آرزو قابلیتی ضایع ايدر . حیاتک بلاواسطه علاقه‌لردن آری اولارق قورو قورویه معلومات طولیلاق روحی اودونلاشدیریر ، اوندکی الاستیقتی ازاله ايدر .

نورمال اولارق صرف فعالیت اولق اوزره اشتغال ایدیلن هر فعالیت کنیدی بلاواسطه حدودینک پک اوتلرینه قدار کیدر . اوله فعالیت ، معلوماتک خارجدن کلرک معناسی آرتدیرماسی اچین منقعل برحاله بکلهمهز ، کنیدیسی چقار ، اونی آزار . مراق و تجسس [۱] خارجی و مجرد برملکیت دکدر ؛ تجربه نك متحرک ، متبدل برشی اولماسی و دیگر شیلره هر درلو رابطه و مناسبتلری تضمن ایله‌سی واقعه‌سنك ضروری بر نتیجه‌سیدر . مراق و تجسس بورابطه و مناسبتلری قابل ادراك برحاله فوئقی تاملندن عبارتدر . تجربه نك بوخارجه چقماسی کیفیتنك مشر برمقابله کورمه‌سی ، و متبادلاً حال فعالیتده قلماسی تأمین ایدمک بر محیط احضاری سربلرک وظیفه‌سیدر . برنوع محیط داخلنده بر فعالیت اوصورتله خصر وتضییق ایدله‌بیلرک حاصل اولان یکنه معنی اوندن دوغان بلاواسطه و قابل تماس صورتده متجرد بر محسولدن عبارت اولور . بر انسان برشی پیشیره‌بیلیر ، چکیجه برشیه اورابیلیر ، باخود بورویه‌بیلیر ، بوخرکتلردن حاصل اولان نتیجه‌لرده روحده ، پیشیره‌مه چکیچ اورمه بورومه فعللرینک حقیق و یافیزکی معناسدن فضله برتأثیرایق انجه‌بیلیرلر . مع‌مافیة فعلک نتیجه‌لری یته پک اوزاقلره وارمقده دوام ايدر . بورومک بر تبدیل مکانی وارضک ، مقاومت صورتیه ، برعکس الصلقتی تضمن ایله‌رک بوندن متولد اهتزاز بوحرکتک واقع وماده‌نک موجود اولدینی هر برده حس ایدیلیر . باجاقلرک وجهه عصیه‌نک بنیه‌سی ومیخانیک مبدألریده تضمن ايدر . پیشیرمک حرارت اورطوبتی مواد غذاییه نك کیمیوی

Curiosity [۱]

رابطه‌لری تحویل ایچین قوللانق دیمکدر ، بده خدانک استمثالی ویدنک نشونماسی ایله مناسبتدادر . فیزیک ، کیمیا ، غریزات علملرینک اک بویوک تاملرینک مقولوماتی بوتون بو مناسبت و نتیجه‌لری قابل ادراک بر حاله قویمایه کافی دکلدیر . بر کره داها سوریه‌یلیم : تریبه‌نک وظیفه‌سی بویله فعالیتلرک اوسورنله وایله شرائط آلتنده اجرا ایدیلرلی تامین ایله‌مکدرکه بو واسطه و مناسبتلر ممکن اولدینی قانار قابل ادراک اولسونلر .

ه جوغرافیا اوکرنگک ، دیمک ، طادی بر فعلک مکانی ، طبیعی ، رابطه‌ومناسبتلری ادراک ایتمه‌یه قادر اولوق دیمکدر ؛ « تاریخ اوکرنگک » ده ، اساس اعتباریه ، او فعلک بشری رابطه و مناسبتلری طایچایه قادر اولمقدیر . چونکه معین بر شکل آلتنده بر درس اولوق اوزره جوغرافیا دینیلن شی ، بزم ایچنده باشادیمز طبیی وسط حقتنده دیکر انسانلرک بحرلری ایله کشف ایدیلش اولان واقعه و مبدألرک هیئت مجموعه‌سندن عبارتدر ، که بزم حیاتلرک خصوصی فعل و عمللری آتخاق او هیئت مجموعه ایله اولان رابطه‌ومناسبتلری ایله ایضاح اولونور . معین بر شکل آلتنده بر درس اولوق اعتباریه تاریخده بویله‌در ، اوده بزم حیاتلرک کندیلری ایله اتصال حانده بولوندیلمز اجتایی زمهرلرک فعالیت و اضطرابلری حقتنده معلوم اولان واقعه‌لردن متشکل بر هیئت مجموعه‌در ، که بزم حادث و مؤسسه‌لریز آتخاق اونک سایه‌سنده ایضاح و تور اولونور .

۲. تاریخ و جوغرافیانک اساسی مایه‌نی . — تاریخ و جوغرافیا — ایله بو ایکنجیه ، برز آشغیده ذکر ایدیلجک سییلر دولایسیله ، داخل اولان طبیعت تقبی — درسلی معلومات ویریحی اولوق اعتباریه دیکر درسلرک هیسنک فوئتمه بولونورلر . بونلرک ، درس اولوق اعتباریه اصول استعماللری ایله احتوا ایندکلی موادک تدقیقتدن آکلاشیلاچقدرکه بو معلوماتک باشایان تجربه‌یه داخل و ناقد اولماسی ایله ، صرف متجرد بیفینلر حانده اوست اوسته طویلاقماسی آراسنده کی فرق ؛ اودرسلرک ، کندیلریه حکمت وجود ویرن ، بشر ایله طبیعت آراسنده کی تابعیت متقابله اساسنه صادق قلوب قانامارینه استنادایدیر . مع مایه بردرسک ، ساده‌جه اوکره‌تیلیمسی و اوکره‌تیلیمسی عادت اولدینی ایچین ، و بالکنز بو سییله ، تماماً الوریشلی بر تریبه موضوعی اولارق قبول ایدیلیمسی دیکر هیچ بر درسده ، تاریخ و جوغرافیا‌ده اولدینی قانار ، بویوک تهلیک تشکیل ایتمز . بو حاله درسک ، تجربه‌نک قیمتداز بر صورتده استحالیمسی خصوصنده بر افضولیه مالک اولماسی

ذاتك اولان فلسفی حکمت وجودیه، صرف پوش بر خیال، یا خودده، ذاتا انجافایدیش
 اولان طرز تدبیری، پوش وایلا پرواز بر اسانه [۱] مدافعه و تحکم ایچین بر واسطه نظریه
 باقییر، « تاریخ » و « جوغرافیا »، کله لوی، سادهجه، مکتبلرده موجودتی عنعنوی بر
 قصوب و صدیق ایله تاید آیش درغیل عصابی تلقین ایدر. بودر مبارک کتلهسی و تنوعی؛
 اونلرک حقیقته نهیه دلالت، و نهی تشیل ایلمدکلرخی، « و سوجوقلرک تجریدلرنده ایفا
 ایدمچکلری و ظیفهیی تماماً یا بملری ایچین حاصل اوکره تیلملری ایجاب ایتدیکنی آ کلامی
 بولدم اییلاجق-لشبلری تشویق دکل، تحذیر ایدمچک درجهده بویوکلر. لاکن
 تریجهده توجیدکلر و اجتماعی بر استقامت موجود اولدینی عقیده کی فکر خیالی بر ادمدن
 غیارت اولماقجه، پروغرامده بویوکلر بر چوله تشکیل ایدن تاریخ و جوغرافیا کی دربارک،
 تجریدک حقیقه اجتماعی و ذهنی بر انکشافه مظهر تی خصوصنده عمومی بر افعوله یمالک
 اوللری ایجاب ایدر اوکره تیلن واقعلرک و قوللانیلان اصولرک تقریق و ترجیحنده
 ایشته بو افعوله تک کشتی بر قسطاس کیی استعمال ایدیله ایدر .

«تاریخی و جوغرافی درس موضوعتک افعولسی سوله تشدی؛ بو افعوله بحیاتک
 بلا واسطه اولان عاشلرخی، کندیلرینه زابطه زمین، و ساخه رؤیت و یرمک صورتیه
 زنگینه شد یرمک و حر قلمق در جوغرافیا فیزیکی و تاریخده اجتماعی جهته دهافضه
 اهمیت عطف ایتمکله برابر، بو، عینی مشترک موضوعه، یعنی، انسانلرک اجتماعی و اشتراکی
 حیاته عطف ایدیلن اهمیتلردر، چونکه، بو اجتماعی و اشتراکی حیات، بوتون تجریدلری
 ایله، واسطه و پارملری ایله، موفقیت و خیرانلری ایله، ساده و یا خلاده جریان اتمز.
 ارض اوزرنده واقع اولور، طبیعتک بو وضع و ترتیبک اجتماعی فعالیتلره اولان مناسبتی
 بر تیار و محنه سنک او محنهده اییلان عاشا تمثیللری ایله اولان مناسبتی کی ده دکلدر؛ بو
 وضع و ترتیب، تاریخی تشکیل ایدن اجتماعی حادثلرک تابدیلرینه قادر داخل اولور،
 طبیعت اجتماعی حادثلرک وسطی [۲] در، اصلی و بدائی منهلری او اعطا ایدر؛ چاره
 و مالمعلری ده او وریر، مدنیت، طبیعتک متنوع قدرتلرینه مرقی بر صورتده صاحبیتدن
 عبارتدر، بشری جهته اهمیتنی تشیل ایدن تاریخ درسک، طبیی جهتی تشیل ایدن جوغرافیا
 درسی ایله بو متناهیتمدن [۳] تعافل ایدیلنجه، تاریخ درسی بر آلی تاریخ رقلری

[۱] high-sounding phraseology [۲] interdependence [۳] medium

ایله بونلارمعالاوه « مهم » واقفاسی آلتنده جیبرالایش برطاقیم بوقمهردن مرکب بر ایسته اولوق درگسنه دوشر ؛ یاخودده سادهجه ایدی بر محصول خیال اولور . چونکجه صرف ایدی نوبخنده طبیی محیط سادهجه بر تیارو-بجنهسی در .

طبیی واقعهلرک اجتامی حادته و نتیجهلری ایله متاخیر اولان رابطه و مناسبتلرندہ جوغرافیاک ، بالطبع ، تربیوی بر تأثیر و نفوذی واردر . جوغرافیاک ؛ ارضک ، بشرک بوردی اولوق اعتبارله ، تدقیق و توصیفی شکلنده کی قلاسیک تعریفی تربیوی شائینی افاده ایدر . لاکن بونلری بویلهجه سوبله مک ، جوغرافیا درینی صورت مخصوصده بشری علاقهرله اولان حیاتی رابطهلری داخلنده کوسترمکدن دهاقولایدر . انسانلرک مکانلری ، مشغولیتلری ، موقیت و خسرانلری ، جوغرافی معطالرک درس پروغراملرینه کیرمه لرینک سبب و حکمتی لشکیل ایدرلر . لاکن بوایکینسی [۸] برآزاده طوطق ایچین ییلکیلی و جزائلی بر عیبه لزوم واردر . رابطهلری قوبدینی کی جوغرافیا علی الاکثر کورولن شکلده ، ارتباطلر و مناسبتلر پارچالردن قششکل ، قازما قاریشیق بر شی اولور ، جوربایه دور ، ذهنی تحف و تفارقدن ترک ایدن حقیقی بر پارچا بوغچاسی شکلنی آلیر ؛ شوزاده داغلرک ارتقاعی ، بوزاده بر نهرک مجراسی ، اوتده بر شهرده ایسه تن کرستنه مک مقداری ، برده بر ملککتک مالک اولدینی کبارک طونا مقداری ، فلان اولکنک حدودی ، فلان دولتک مرکزی کیی معلوماتدن عبارت قالیر .

بشرک بوردی اولوق اعتبارله ارض ، انسانیه شدیریحی و توجیدایدیشلر موضوعدر . اوزرندہ مختلف واقهلری احتوا ایدن بوجمعه شکلنده منظور اولان ارض ایسه ذهنی داغیتان ، عیبه قحطاکه اوغزانان بر موضوعدر . جوغرافیا اصلاً عیبه - حتی روماتیک عیبه - خطاب ایدن بر موضوعدر . سرگذشتلر ایله ، سیاحتلر و کشفلر ایله مناسبتدار حیرانیت و شرفله جوغرافیاده حصه دار اولور ؛ مختلف قوملرک و محیطلرینک چشید چشید تنوعلری ، بونلر ایله آلیشیق اولدینمز منظرلر آراسنده کی تضادلر عیبه نامحدود منهار وریر . روح معناد اشیا و مناظرک اطراد و یکتسقبستدن قور تولوز ، حرکت ایدر . موضعی جوغرافیا ویا بورد جوغرافیاسی ، طبیی محیطک تدقیق و مطالعهسی ایچین بر نقطه حرکت اولقله برابر ، غیر معلوم ساحلره دوشرو ایله ییلمک ، ایچینده ذهنی

[۸] (جوغرافی معطالر ایله بشری مناسبتلر)

بر نقطه حرکت تشکیل ایدر ، پوئه کنندی باشنه بر غایه دکدر . خارجهده کی کنیش عالی اوکرتک ایچین بر اس الحركه کی مطالعه ایدیه نجه ، یورد جوغرافیاسی [۱] ، معلوم و مألوف اشیانک اوصافی اجمال اتمکدن عبارت قیلان بر اشیا درسی قادر تولو و مناسز قایلر . سبب هر ایکسندهده عینی در . بر صورتله نجه بسله نیش اولماز ، بلکه اولجه بیلین شیلیری اجمالاً تکرار اتمک ، تصفه اتمک ، و بونرک قاتالوغنی باعق خدمتی ایفا ایلمک درکسنه تزیل ایدیش اولور . با نجه لری تحدید ایدن علی العاده جینر بیله ، بویوک ملتارک تولک حدودلری آکلاتنی ایچین بر مثال کی آلینجه ، بر معنی ایله تنور ایدیش اولور . کونش ، هوا ، آقار صو ، بر بوزنک عارضلری ، چشید چشید صنعتلر ، مأمورلر و وظیفه لری - بوتون بونلر موضی محیطده موجود اولان شیلدر . اگر بونلر معناری اوحدود داخلنده باشلایان وینه اوراده بیتن شیلر اولارق مطالعه ایدیلر سه ساده چه ، چالیشیلارق اوکر نیه جک بر طاقیم موجب مراق و اقصا حالنده قایلرلر . نجه نیک حدودلری توسیع ایچین ، غریب و غیر معلوم اقوام و اشیانی بوحدودلر داخله ادخال ایچین آتیلر اولوق اوزره مطالعه ایدیلنکری زمان ایسه ، بویکی طرز استعمال ایله دیگر رشکه استحال ایتدیرلش اولورلر . کونش ، روزگار ، ابرماق ، تجارت ، سیاسی مناسبتلر اوزاقلردن کلیر و دوشونجه لری ده اوزاقلره کوتورور . بونلرک جریانلری تعقیب اتمک ذهنی کنیشه اتمک دیمکدر ؟ فقط اونا یکی یکی معلومات دولور مق صورتیه دکل ، بلکه اولجه بیلدیکی شیلره یکی معنار و بر مک طرزیه .

عینی مبدأ جوغرافیانک اختصاصیه شمه به و آریلایه متبایل اولان شعبه و یا صفحه لریندهده بر نظام مشترک و بربر . ریاضی و یا فلسفی ، فیزیکی ، طوپوغرافی ، سیاسی ، تجاری نامیه ادعای موجودیت ایدن شیلر واردر . بوتون بونلر ناصیل تألیف ایدیه جکدر ؟ هر برنده پک چوق بولونان بر طاقیم خارجی اشلاف نقطه لری ایله می ؟ موضوعک حرکی و یا بشری جیتلرینک تربیوی مرکز ثقلی تشکیل ایدجکی مستمر آ خاطرده طوتو ادا طقه بوخصوصده دیگر هیچ بر اصول بولونماز . بومرکزدن حرکت ایدیلنجه ، بشری فعالیت و مناسبتلرک معناری تقدیره مدار اولایلین هر موضوع مناسب و موافق بر نتیجه و بربر . سوئوق حوالیده و مداری منطقه لره مدنیت فرقاری ، معتدل منطقه لره کی قوملرک صناعی و سیاسی اختراعات خصوصیلری ؟ ارض ، کونش منظومه سنک بر اعضاسی اولوق اوزره مطالعه ایدیلنجه ،

[۱] home geography (موضی جوغرافیا).

آكلاسيكلاماز. اقتصادى فعاليتلار بر طرفدن اجتماعى مختلبلر و سياسى تعميلر دهرين بر تاييد اجرا ايدركن ، ديكر طرفدن ده فيزيكى شرائطى انعكاس اينديرير . بو موضوعلارك اختصاصيه شمشى بر شكلده تدقيق متخصسلرك ايشى در ؟ متفاعلتارى [۶] ايمه اجتماعى بر حيات تجرهمسى اينجده باشايان بر موجود اولق اختياره هر انسان ايله متناهيبلر در . طبيعت قيسىك جوغرافياك دائره شموله اداخل ايديلمسى مجبورى كيمي كوردورما لفظاً بولمدرده . تجرهمى فكرده يالكلر بر شاييت موجود اولمىي حالده ، نه يازيق كه تليقاتده ايكي اسمه تصادف ايديوروز . اسلارك تخالفي معناده كي عيني اوبورتور . طبيعت ايله ارضك معادل تعبير اولماسى لازمدر ، طبيعت قيسى ايله ارض تيسى عظيم مقدارده متجرد ماملردن باحت اولماسى حسيبه مختلرده موضوعك دارمادافين بر حاله كيتيريلمسى حاقيقه اوجرايان بر درسدر . چيچكك مختلف اقسامى آرى مطالعه ايديلردم ، چيچكك اصل كنديسى برعضو اولارلق تدقيق اولونماز ؛ چيچكك نياتندن آرى اولق اوزرهمطاله ايديلير ؛ نياترده ، اينجده وسايه سنده باشادقلى طويراق ، هوا وصولدن آرى اولارلق تدقيق ايديلير . حاصل اولان نتيجه ، ديكك اوزرلرته دعوت ايديلديكي موضوعلارك ، تجرهمى قابل اجتناب سورتمه ، تولوكي در ؛ اوموضوعلر اولقنادر دممتجرد بر حاله درلر كه محليه نيه ده بيلمه زلر . علاقه قصاصى اولقنادر بولوكدر كه روخده سراق اولاندرمى اينجين « آيجيم » [۶] ي احيا ايدمرك طبيعتى واقعه و حادثلارى اخراجه واسطوردرله الياس ايلهك چلمسه باش اورمق ييه جدى سورتمه تكليف ايديشدى . آرزوق صافيايه تشخيص وانطلاق طرفلرته سراجعت ايديلمسى سايبلاما باحق درجه ده چوق تصادف اولونان حالردن اولمشدى . اصول صافيايه ايدى ، فقط بشرى بر هواي محيطة اولان احتيايسى شاي اولارلق ائله ايديلوردي . واقعهلر رابطه و مناسبتلر شيكسندن خارجه چيقاريلدقلى جهته ، پارچا پارچا داغليشلردى . بواقعهلر آرتيق لرضه باند ، اونا منسوب شيلر دكلدى ؛ هيچ بر رده بر موقعلرى ، بر مقاملرى بوقدى . بوحالى تلافى اينجين منبى وحسى تشارك و تداعيلر ، باش اورمق ضرورتى حاصل اولمشدى . بونك حقيق چاره سى ايمه طبيعت قيسى نى ، طبيعتك قيسى حالته كيتيرمكده بولونور ، بوقه حاصل اولدقلى ويا ايشه دكلرى بردن بوس بوتون آيرمق صورتيه معناسى بر حاله كيتيريش بر طاقيم متفرق پارچلارك قيسى شكله صواقفده دكل . طبيعت ،

[۱] in tarsetion (بديكرلرته قولى متقابل فاعليت و تاييدلى) [۲] antinism (ديكك اشتاق شكلردن بى . تاييد اشيايه ، روح و اوصاف روحيه عطف ايدمرك ، ميبود خيلى و تيرمى)

تاریخ و معاصر

تاریخ و معاصر

مثلاً، بوتون و ایمله و مناسبتری، داخلنده-الرض، بر مکن اولوق-اوزره آلتیجه، طیبیک،
خالهتری، بشری حیات ایله تهناب، و تشوکه نسوزلنده اولان طیبین، متلدیتری، داخلنده
کیر، مستقی بر طایفه اقله-تدیورلر، حیات قائلر.

۳. تاریخ و معاصرده مکن اجتماع حیات. - تاریخک حیاتینی ازاله ایدن آریلق،
اونک حال حاضرده مکن اجتماعی حیات طرز و علاقلریدن تجردی یوزدن حاصل اولمدر.
ماضی ایله، صرف ماضی اولوق اعتبارله، بزم هیچ بر آیش و بریشمز بوقدر. اگر
ماضی حقیقه تکیش و اولوب یتمش ایسه اونا قارش آلاچسز بانکیز بر طوژ وارد:
تولوزی کندی حاکمیت بر افاق. لاکن ماضی بیلکسی حال آکلائق ایچین بر آناختلدر.
تاریخ ماضی ایله اشتغال ایدر، ماضی ایسه حالک تاریخدر. آمرغاک کشتی، بوقلمه تک
داخلنده بیلان استکشافلر، استمالک فعالیتلری، غریبه دوشور ایله بیلان استعمار
و مهاجرت حرکتی و الخ. کیمی واقعه تک ماقبله تیبی، دول متحده تک ب کونکی حالک
یعنی ب کون ایچنده باشادیمز بولک تک تیبی اولور. بولک لشکر و تیره سی داخلنده
تدقیق و مطالعه سی، دوشوردن دوشوریه آکلاشیلا مایلق دوجهده معضل اولان موضوعه
وضوح و برره ادراکی قولایلاشدیرر. تکیونی اصول [۶] اون طقوزنجی عصرک صوک
اصفنده تحقیق ایدن اک باشلی علمی ظفرارک بلکده اک مهمیدر. بولک استناد ایتدیکی مبدأ
شودر: معضل بر معضله لایقیه قورامق ایچین اک ای طریق اونک تیره تکوی مطالعه
ایمک. نشور و کاستمکی متوالی صنعهلری طیب ایلمک. در. بواسولک تاریخه تطبیقده،
اگر شیمدیکی اجتماعی حالک ماضیندن تفریق ایدله مایه چکی حقیقت مسئله سته استناد
ایدیلر، مسئله بر. جهتل [۷] اولور. حال بولک بوه عینی دوجهده حاکمات ماضیه تک
باشایان سلدن بولک استوا ایتدیکی روحدن آیزلامایه چکی مناسنده کلیر. تاریخک حقیق
نقطة حرکتی دائما حلقه کی وضعیتلر دیری و بوندن تولد ایدن مسئلهلر در.

بوعومی سبای، املق ایتدیکی بر اچ نقطه تک ملاحظه سته معاد اولوق اوزره، تاریخه
مختصر بر صورتده تطبیق ایدلم. زجه حال اصولی، تاریخ تبعیه تقرب ایچین طیبی بر طرز
اولوق اوزره عمومیتله توصیه ایدیلن بر اصولدر. بویوک آدامارک، قهرمان و زهرارک
حیاتلری، مجرد و غیر قابل فهم اولان تاریخی واقعه له مشخصیت و حیاتییت و برره. بولر،

[۶] genetio method [۷] (بمن بانکیز بر جیتندن، نلقن کوزولش اولور.)

ادراك اولاجق عاملارنى بولوب جيقارمق ايچين جيمتك داها ابتدائى شكلرينه ازجاج نظر ايتمك كياشلى سببلرندن برى ده، مدار معيشت، مسكن تداركى و نفسك خارجى تاثيردن حفظ و صيانتى كى ضرورتلك ناصيل قارشيلانديقى بو ابتدائى شرائط ايچنده آكلايايله جكمزدر؟ بو صورته عرق بشرك ايلك زمانلرند بو مسئلهلك ناصيل حل ايدلايكي كورمك طريقه ده انسانلك كچيش اولدقلى اوزون يول، و بشرك حرسجه رقيسنى تامين ايند متسلسل ايجاد و اختراعلر حقنده بر تلقى به صاحب اولاييلرز

اجتماعى حياتك ايكي مهم صفحه سنه وقوف تامينى خصوصتده بشرك صناعتى تاريخك بلكده ، تاريخك ديكر هر هاتكى بر صفحه سندن داها زياده مؤثر اولدقلى آكلامق ايچين تاريخك اقتصادى تصبرى حقنده كى مناقشه و منازعه لره بزمده كيريشمه مزه حاجت بو قدر . صناعتى تاريخ ، بزه ، نظرى علمك ، اجتماعى حياتك امنيت و رفاهتى منفعتنه اولق اوزره ، طبيعتك مراقبه سنه تطبيقى تامين ايند متسلسل اختراعلر حقنده معلومات و برير . بو صورته اجتماعى رقيتك متوالى سببلرنى كشف و اظهار ايلر . ديكر بر خدمتى ده جماعت و مشاركت حالده بولونان بوتون انسانلك اساس صورته علاقه دار اولدقلى شيلرى - مدار معيشت قازانق ايچين اولان مشغوليتلر ايله بو خصوصده كى قيمتلى - اوكره سرمه سيدر . اقتصادى تاريخ ، بر جامعه فردى اولان انسانك [۱] فعاليتلىرى ، مسلك و مقدراتى ، ايله مشغول اولور كه تاريخك ديكر شعبلرنيك بونلرله علاقه سى بو قدر . هر فردك ياجماسى ايجاب ابره بر شى وارسه اوده ياشامق در ؟ جيمتك ياجماسى ايجاب ابره بر شى ده عمومى رفاه ايچين هر فردك حصه خدمتى لايقيه ادا ايمسنى و خدمتك قارشيلغنه حقيه نائل اولماسنى تامين ايتك بو خصوصاره مقيد اولقدر .

اقتصادى تاريخ ، سياسى تاريخدن داها بشرى ، داها ده موقرانيك و بناء عليه داها زياده حررت و برىجى در [۲] . اقتصادى تاريخ امارت و حكومتلك ظهور و زواللى ايله مشغول اولماز ، بلكه جامعه فردنيك طبيعت حاكميت صورته اكتساب ايتديكى مؤثر حريتك [۳] نشوونمالرى ايله علاقه دار اولور ، كه ذاتاً حكومتلك و امارتلك موجودى ده اوفرده ايچين در .

صناعتى تاريخ ، انسانك جدال ، موفقيت و خسرانلرنيك طبيعت ايله اولان صميمى

[۱] The common man [۲] Liberalizing [۳] Effective liberties

رابطه‌لرینک ادراکی خصوصنده سیاسی تاریخندن - عسکری تاریخندن، بخته لزوم بیله یوقدر، چونکه سیاسی تاریخ کنجلرک سویه ادراکلرینه ارجاع ایدیلنججه پک قولایلقه عسکری تاریخ شکلنه انقلاب ایدر - داها کنیش بر ساحة تدقیق تشکیل ایدر. چونکه صناعی تاریخ، اساس اعتباریه، انسانک، طبیعی قدرتلردن استفاده ایتمه، انک زیاده دیکر انسانلرک عضلی قوتلری استعمال ایدمک، اوکر نه یه باشلادینی زماندن طبیعتک بوتون فائده و ثروتلری [۱] - فعلاً دکل ایسه وعداً [۲] - امری آلتنه آلازق اونا تماماً حاکم اولدینی زمانه قادر کجیدیکی یولی نقل و حکایه ایدر. سبک تاریخی - طوپراقدن، اورمانلردن، معدنلردن استفاده ایتمک، حیوانلری اهلله شیرمه‌نک، حبوبات زرع ایتمک، اعمال و توزیع عملیه‌لرینک تاریخی - خارج طوتولنججه، تاریخ، صرف ادبی برماهیت آلیر. بر اوزرنده دکل، کندی اوزرنده باشایان اساطیری برانسانیتک سبسته‌مه‌ندیریش بر رومانی اولور.

عمومی تربیهده تاریخک بلکده انک زیاده اهل ایدیلن برشمه‌سی، ذهنی تاریخندر [۳] داها یکی آکلامیه باشلا بورزکه بشرک مقدراتی یوروتن بو یوکلر؛ قهرمانلر، پولیتیکاجیلر، جنرالر و دیپلوماتلر دکلر، علم کاشفلری و مخترعلردر، که انسانک آنه آلتلر و آیلدیکنه اتساعه مساعد، مراقبه ایدیش بر تجربه ویرمشلردر؛ صنعتکارلر و شاعرلردر که بشرک جداللری، ظفر و هنرملری عمومیتله هرکس ایچین قابل فهم اولان رسم، هیکل و یازی کی برلسانه تشبیر و تأیید ایلمه‌مشلردر. صناعی تاریخک، بشرک طبیعی قوتلری اجتماعی استماللره مترقی برطرزده تطبیق ایتمه‌نک تاریخی اولق اعتباریه، حائر اولدینی فائده‌دن بریده بیلکی نك اصول و نتیجه‌لرنده کی ترقی بی تتبع ایچین برزمین فرصت تهیه ایلمه‌سی در. حال حاضرده، ذکایی و عقلی عمومی تمیرلره مدح و ثنا ایلمه‌مک معتاددر، بوتلرک اهمیت اساسیه‌لرندن فلان بحث ایدیلیر. لاکن متعارف [۴] اولان تاریخ درسدن طلبه، علی الاکثر یا عقل بشرک داها اینی اصوللر اختراعی صورتیه ترقی ایتمه‌مش دورغون [۵] بر کیت اولدینی؛ یا خودده ذکایک، شخصی برجزیه تجلیسی شکل مستقی اولارق، شایان اهل برطامل تاریخی اولدینی نتیجه‌سنه و اراق حقیقتدن انحراف ایدیلور. ذهنک حیاته اوینادینی رولک حقیقی مناسی روحلره القا ایچین؛ بشرک وحشتدن مدنیه قادر بوتون ترقیسنک،

[۱] in promise [۲] resources (بوگون محقق ایتمه‌مش ایسه‌ده استقباله محقق ایدمکچی)

مأمول و شتاً موعود (۳) (ترجمت ذهنیه‌نک تاریخی) [۴] Conventional [۵] Static

ده موقراسی و تریه — ۱۷

کاملاً ، ذهنی کشف‌شده و اختراع‌شده تابع اولی‌دینی و تاریخ کتاب‌نویس‌ها علی‌العمده یک کنش
 برطوتان شیلردن بر چوغنک تالی موضوعی ، حتی بلکه‌ده ذکاوت اقتضای اجتماعی ایجاب
 ایدن بر طاقم ذهنی مانع‌ها لشکیل ایتدیکنی صراحتاً بیلدیرن بر تاریخ درسندن داها ایی
 بر طریق بولونما یا حتی محققدر .

بوترزده مطالعه ایدیلن تاریخ یک طبیعی برصورتده اخلاقی برقیمت اکتساب ایدر .
 اخلاقی رنگسز بر صفوت و معصومیتدن داها فضیله برشی اولان بر شخصیت [۱] ایچین
 جمعیت و مشارکت حیانتک حال حاضرده کی اشکالی حقیقده ذکیانه بر وقوفه صاحب اولوق
 ضروری بر احتیاجدره تاریخی معلومات انسانه بویه بروقوف و بربر . او ، حال حاضرده کی
 اجتماعی قوماشک آتی و جوزکو اپلیکری تحلیلی ایچین ، قوماشی طوقوتدوران قوتلرک
 ماهیتاریخی تعیین ایچین ، بر عضو ، بر آنتدر . تاریخک ، اجتماعیه شمش بر ذکاوتحرشی
 بولنده استعمالی ، اونک اخلاقی معناسی بربر . تاریخی ، فلان فضیلت ویا فلان رذیلت
 حقیقده خصوصی بر اخلاق درسی و بر مک مقصدیه ، آرا صیرا ایچیرندن بعضیلری نقل
 و حکایه ایدیلرک ، بر منقبیلر ده پوسی اولوق اوزره قولانمق ده ممکندر . لاکن بویه
 بر تدریس تاریخک بر مقصد اوغرنده استعمالی اولمقدن زیاده ، آرزوق مؤید و محکم
 موضوعی واسطه سببه اخلاقی انطباعر حاصل ایچک غیرتی اولور . بونک اثباتی نتیجه‌سی
 موقت برشراره هیجان تولید ایچمی ؛ اکتفاتیجه‌سی ده اخلاقی مسئله‌له قارشلی ناصیرلاشمش
 بر لایقده حصوله کتیرمه‌سی در . حال حاضرده فردلرک حده دار اولدقلری اجتماعی وضعیتلری
 داها ذکیانه بر تحاذب [۲] ایله ادارک خصوصنده تاریخک ایفا ایدیه‌جه کی معاونت ایسه
 دائمی وانشائی بر اخلاقی سرمایه تشکیل ایدر .

ضمیمه . — تضمناره مالیکیت تجربه‌نک ماهیتی اقتضاسیدر ، بوقضمنار اوننده بدایه
 ادراک اولونان مقدار و حدودک چوق ایله رولریته قادر یاییلر . بومناسبت ویا تضمنلرک
 شعوره انتقالی تجربه‌نک معناسی توسیع ایدر . ایلاک کورونوشده نه‌قادر اهمیتسز اولورسه
 اولسون ، هر تجربه ، علاقه و مناسبتلری ساحه‌سنگ ادراکی طرفیه ، توسیع ایدیلرک
 نامحدود برزنگینلکده معنی جلب و جمعه قابیلتی در . بوانکشافی تأمین ایله‌مه‌نک اکتسدرمه
 یولی باشقارلی ایله نورمال مناسبتلرده بولونمقده در ، چونکه بو طرز فردک بلاواسطه تجربه‌سی

[۲] Character [۱] intelligent sympathetic understanding

259
— ۲۵۹ —

جوغرافياك و تاريخك معناسى

ايلاه زمرة نك ويا حتى غرقك تجر بهلرى تديجهرلى بربرينه باغلار. نورمال مناسبت تعبيرندن قصد ايديلن معنى، مشترك و عمومى بر منفعت و علاقه نك موجوديتى ايله تحصل ايدن مناسبتدر، بونده بر طرف و يرمه يه ، ديكر طرف دم آلمايه طالبدر. بوراده كى معنى ، ديكرى اوزرنده ساده جه بر انطباق حاصل ايله مك، صرف اونك، سويله ن شيلردن نه قدارنى حفظ و نه قدارنى حرقياً تكرار ايديه بيله جكنى آكلامق ايچين كنديسنه بر شيلر سويله مك ، خطابه بولونمق، طرزنده كى معناسك ضددر .

جوغرافيا ايله تاريخ بلا واسطه شخصى بر تجر به نك معناسنى توسيع و تشميل ايتك ايچين مكتبده استعمال ايديله بيله جك ايكي بو بوك چاره و واسطه در . كچن باده توصيف ايديش اولان فعلى اشتغالر، جوغرافيا و تاريخ سايه سنده ، هم طبيعت ، هم انسان نقطه نظرندن ، زمان و مكانيجه سمت و شمول قازانيرلر. خارجى مقصدلرله ، ويا صرف مهارت طرزلى اولمق اوزره تدريس ايديله مك شرطيله ، بو اشتغاللر ك باشلى تربوى قيمتلى شودر كه ، بوتلر انسانى ، تاريخ و جوغرافيا ياده بيان ايديلن بو بوك معناسى عالنه ايصال ايچين اك كسديرمه واك علاقه آور بوللرى تشكيل ايدرلر. تاريخ بشرى تضمنلرئ ، جوغرافيا ياده طبيعى مناسبتلرئ بيان ايتكه برابر ، بو موضوعار ، عيني ذى حيات كللك ايكي صفحه سنى تشكيل ايدرلر ؛ چونكه حيات بشر جمعيت و مشاركت حالنده اولارق ، طبيعت داخنده جريان ايدر ؛ طبيعت ايسه بوراده طارضى راستناده دكلدر، بلكه حيات بشر ك انكشافى ايچين مقتضى ماده و وسطدر .



Çeviri:

TARİH TEDRİSATI*

Abdullah CEVDET

Çeviriyazı: Nurşah GÖZ

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

Maarif ve usulü terbiyemizi tecdid.

Genç maarif nazırımız Vasıf Bey mühim bir adım attı.

Amerikalı terbiye mütehasıslarından Mister (John Deweyi) celb edecek; bu karar vakıa'dır, pek mühimdir. Anglosakson usul-i terbiye ve talimi! Anglosakson usul talimi! Bunu pek çok senelerden beri yazıyor ve bundan dolayı yüz türlü su-i tefsirlere maruz kalıyorduk.

Tarih Tedrisatı

Amerika'nın (Colombia) Darülfünunu "şark-ı karib tarihi" müderrisi Mr. Edward Mead Earle 23 Haziran 1924'de İstanbul Darülfünunu'nda tarih tedrisi hakkında bir konferans verdi. Evvela Amerika'da tarih usul-i tedrisi hakkında bazı malumat verdi. Amerika'da tarihi yeni usullerle tedrisinin çok rağbet gördüğünü söyledikten sonra hülasaten şöyle devam etti:

— Tarih, memlekete yaratıcı kuvveti verebilmelidir.

* İçtihad Dergisi, No: 167, 1 Temmuz 1924, ss. 3390-3391.

Tarih bugün birçok yerlerde olduğu gibi yalnız askeri ve siyasi sahada kalmamalıdır. Biz böyle hareket etmiyoruz. Artık şimdi biz tarihe askeri ve siyasi sahayı layık olduğu mertebede vermekle beraber sanayi, ictimâî ve iktisadi sahayı da veriyoruz. Gayemiz mazideki faydeleri alıp istikbaldeki faydelerle tevhid etmektir.

İktisadi ve ictimâî tarih bizim nokta-i nazarımıza göre siyasi ve askeri tarihe faik bulmaktadır. Amerika'da bu usul çok faydeler temin etmiştir. Biz tarihi bu suretle ictimâî ve iktisadi sahalarda verdikten sonra tarihle bütün sunuf ahalinin meşgul olduğunu gördük. Darülfünun'da ki tarih sınıfları adam almayacak derecede doldu ve taşı. Tarih, darülfünun'da bu suretle diğer tedrisata faik mertebeyi buldu.

Bu usulün ikinci neticesi diğer memleketlere karşı alakanın uyanmasıdır, çünkü biz darülfünun'da Amerika tarihi okutmuyoruz. Çünkü Amerika yeni bir memlekettir. Tarihi yoktur. Buna mukabil biz diğer memleketlerin tarihini okuturuz. Bu tarihin içine o memleketlerin ictimâî ve iktisadi vaziyet-i tarihiyeleri de girince hariç memleketlere olan alaka tezayüd etti. Mesela: ben şark-ı karibe ait tarihi tedris ediyorum. Buraya gelen talebe hepsinden fazladır. Evet, bu usul filhakika dünyayı ve milletleri daha vâsi' bir şekilde anlamak yolu temin etmiştir. Genç milletime bu şekil yeni olduğundan çok faydeler temin edecektir. Şark-ı karibi daha iyi anlamak için buraya geldim. Birçok zevat ile görüştüm ve her şeyi gördüm Amerika'ya avdetimden burada gördüklerimi anlatacağım. Bu suretle onların şark-ı karib hakkındaki fikirlerini tevsi' edeceğim.

İçinizden birinizi tali' Amerika'ya atarsa geliniz ve beni görünüz, size faidem dokunacaktır.

Abonnement pour un an

250 piastres

Adresse :

Idjtihad Constantinople

Téléph-St, 865

XIXème ANNÉE

1 Juillet 1924 — No 167

اجتهاد

فلسفې ، اجتماعي ، ادبي ، اقتصادي مجموعه

آبونمان؛ سنه لکې [۲۴ نسخه]

داخل ایچون ۲ ، خارج ایچون

۲ بچق ایرادر .

اداره خاھسی

جمال اوغلنده « اجتهاد » نوی

تلفون : استانبول ۸۶۵

اوزن طقوزنجھی سنه

نومرو ۱۶۷ - ۱ نوموز ۱۹۲۴

اجتهاد

۳۳۹۰

محفظه فوق الكليه نك افراز ايتديكي (آدره نالين) ك غده درقيه ي تقيه ايتسي وعين زمانده ايود افزاي كروبات دمويه نك اقباضى وقان تضيقنك تزايدى بادي اولور . غده درقيه ومحفظه فوق الكليه لري تام الصحه وآنك تام ايله جالش مقده اولان انسانلر كرك بدنا و كرك فكر آيك قوى اولوب بالنسبه دها اوزون او يقومد تيرينه احتياجلرى دركاردر . بونلر ك غده لري عضلى وفكرى يورغو نلقدن متولد سمومى توزين ايچون فضله مقدارده ايود تداركنه مجبور اولدق لردن بوييودك يكيدين تداركى ايچون اوزون مدت استراحت لازمدر . بوصنف انسانلر ك سكر الى ااون ساعت اوقويه احتياجلرى واردر .

شمال عرقلرى ، باله كس ، آز اوقو مدننه محتاجدرلره فعاليت بدنيه و دماغيه لرى دها بطلى و ضعيف بولسى طولاييسيله دها آز اييوده محتاج اولدق لردن غده درقيه لرى دها زياده استراحت محتاجدر .

بونلر دها جنوبده كى عرقلره نظر آدها ايرى وجوده مالكدرلر ، بدنى و دماغى فعاليتلى دها بطلى اولقله برابر ذكا اعتباريله دها دوشوك اولدق لرى ادعا ايديله من . قدرتلى يواش يواش صرف ايدن بوانسانلر ملكات عقليه لرى اوزون مدت محافظه به مقتدردرلر .

سوك زمانه زده بايلان بوتدقيقات عموميه نك نتيجه سى اولورق اوقو ، وجودك عضلى و دماغى يورغو نلقدن طولايى حصولى طبيعى اولان زهرلره مقابله ايتك اوزره لازمكلن اييودك سوقيله مقابله ايدن غده درقيه نك يورولوب بو زهرلره قارشى قويق قدرتى ضايع ايتمسندن تولد و فعاليت شعوى و بدنيسنك سكتيه اوغرادىنى برحال دورى ديه تعريف اولنه بيلير . عضلات و دماغ استراحتهمالك اولدينى اوقو دورى ائناسنده يقظه دورنده وجوده صرفى طبيعى اولان اييوك تداركى ايچون غده درقيه جالش مقده دوام ايدر .

ص . م .

معارف و اصول تربيه مرنى تجديد

كنج معارف ناظر من واصف بك مهم برآديم آتدى آرميقالى تربيه متحصصلر ميسز (جون دونى) يى جلب

سربست اييودى حاوى اولدينى محقق ايتمدر . بوغده نك وظائفدن برى تاندن استحصال ايتديكى اييودى ، فعاليت ائناسنده وجودده كى ضايعاتى تلافى ايتك و وجوده داخل زهرلر ك تاثيراتى توازن ايتديرمك اوزره لزومى اولان نقطه لره سوق ايتكدن عبارت اولدينى قبول ايدلش ايدى . طرغامش چو وجوده سربست اييودك موجود اولماسى بوضمق ايله چو جوغك طومهدن . قدم بلافاصله كچرمش اولدينى دو قوز ايلق او يقومدى آره سنده برمناسبتك موجوديتى ايلرى سوردى . يكي طوفان برچو جوغك ايلك فرياد ايچون صرف ايتديكى قدرت عضليه نك چو جوغك وجودينه ، عضلات و انسام ساژمك فعاليتدن متولد ، تاثيرات سميه يى توزين ايتك اوزره اييود سوقى ايچون بوغده يى تحريك ايتديكى قبول اولوندى .

يكي طوفان چو جوغك بيوكلردن دها اوزون اوقو مدننه احتياجلرى هر كسك بيلديكى بر حقبقتدر . بو كيفيت يكي طوفان برچو جوغك هنوز انكشاف ايتممش برحاله بولنان غده درقيه نك كافي مقدارده اييود سوقه مقتدر اولماسيله تقسير ايدلدى . بوغده نك چاوجاق يورولمسيله ميدانى بوش بولان مواد سميه نك جهاز عصبيه سركترى پارلوزه ايتديكى وبالنتيجه چو جوغك اوقويه طالبى قبول اولوندى .

بو اوزون سكوت دوره سنده يكي اييود تدارك ايدن غده صوكره كى يقظه دورنده پونى صرف ايدبيور . چو جوغك بيودكجه غده نك ايه د تدارك واعطاسى خصوصنده ك قدرتى تزايد ايدبيور ؛ غده نك فضله مقدارده اييود استحصال ايدمه بيلامسى چو جوغك فضله مقدارده يورغو نلقدن قارشى قويه بيله جك بر درجه يى بولديندن ، چو جوغك بيودكجه اوقو مدنى آزالبور . غده درقيه سى ، كافي مقدارده اييود سوق ايدمه جك درجه ده ، تام اوليان چو جوغلر ك بدنا و فكر آوشكون اولسى طبيعى قيلار . سوك زمانه زده كى تجربيه لرك نتيجى مختلف كسه لرك مختلف اوقو مدننه احتياسى بولدينى اوقو مدننك غده درقيه ومحفظه فوق الكليه ايله غده نخاميه و غددات تناسليه آره سنده كى توازن اضافى به تابع اولدينى ميدانه قويدى .

اجتهاد

۳۳۹۱

واسع برشکده آکلامق یولنی تأمین ایتمشدر . کنج ملتمه بوشکل یکی اولدیغندن چوق فائده لر تأمین ایده جکدر . شرق قریبی دها ای آکلامق ایچون بورایه کدم . بر چوق ذوات ایله کوروشدم وهرشینی کوردم . آسریایه عودتمدن بوراده کوردکری ای آکلامق . بوسورتله اولنرک شرق قریب حقنده کی فکرلرینی توسیع ایده حکم . ایچکوزدن بریکیزی طالع آسریایه آتارسه کلیکز یولنی کورکوز ، سزه فائدم دو قونا جقدر .

تاریخی تدقیقلر

تورکلردن بلغار

اسنک وولغا نهرندن آنندیغی عمتل اولغله برابر بعض مستشرقلر طرفندن فینلردن بعض محررلر طرفندن ده اسنی نورمانلردن اولدیغی ادعا ایدیلن « بلغار » لری ، زوسبیه ده ک خرابه لریده بولغان اسکلت وبقا کلیکریله ، تورک قبیله لرندن اولدیغی اکلایمقده در .

بلغارلر ، وولغا ایله اورال طایفی وصالار ایله قانا نهری آرسنده بولندقلری کی قازان ، میشه ، دیم ، جیرماسون ، نق ، سوق ، زهی ، چشمه ، آختای ، مانیا ، بیوک چیرماشان ، کوچوک چیرماشان نهرلرله ده محاط ایدی . فقط بومنطه یه نره دن ونه وقت کلدکری معلوم اولاماش ویدایته کی حالینه دائره پک آز معلومات اده ایدله در .

برنجی عصر میلادیده (هون) لریک واقع اولان تجاوزلری اثناسنده ایکی آریلان بلغارلردن برتسمی غربه طوغری کیده رک بلغارلره برلشوب اسلاو تأخیری آلتنه کیرمکه خرسیتیانلی قبول ایتشلر و برتسمی ده وولغا و قانا نهرلری بولرنده بولوندی روسیه تورکلرینی ذنیه کتیرمشلردر . بولردن خرسیتیانلی قبول ایدن بلغارلره (بالقان بلغارلری) ، روسیه داخلنده قاهره روسیه تورکلرینک باباسی اولان بلغارلره ده (داخلی بلغارلر) یاخود (سریست بلغارلر) نامی ویرلشدر . بوراده بحث ایتک ایستدیکمز « بلغارلر » روسیه تورکلرینک باباسی اولان بلغارلردر .

اونجی عصر میلادیده اورال و قانا حوالیسند (بلکیوار) عنوانی قوتلی ومنتظم بربلغار پادشاهلی موجود اولوب آذر تورکلری بو پادشاهلنک جنوب قومشوی بولغله برابر وولغان بحر جزیره دکزه قادار اولان بحر ایله شالی قاقاس و (وولغا) ایله « دون » نهرلری بونده اسرار حیات ابدوب خاقانلری ده شمیدی اذرهان ولایتنک « ایتل » اسنده کی شهرنده اقامت ایدردی .

آذرلر دها اول روملر ایله آیش ویریش ایده رلدر و روملره تاریخینه باشلامش ورتسمی ده خرسیتیان دیننه کیرمشدی . وبقا که

ایده جک ؛ بوقرار واقعدر ، پک مهم در . آنغولوساقسون اصول تربیه و تعلیمی ا آنغول ساقسون اصول تعلیمی ؛ بونی پک چوق سنه لر دن بری یازیور و بوتدن دولایی یوزدرلو سوء تفسیرلره معروض قلیوردق .

تاریخی تدویساتی

آمریکانک (قولومیا) دارالفنون شرق قریب تاریخی ، مدرسسی مستر « نول » Mr Edward Mead Earle ده ۲۳ حزیران ۱۹۲۴ ده استانبول دارالفنونده تاریخ تدریسی حقنده بر قونفرانس ویردی . اول (امریکان) ده تاریخ اصول تدریسی حقنده بعضی معلومات ویردی . (امریکا) ده تاریخ کی اصوللره تدریسنک چوق رغبت کوردیکنی سوبله دیکدن سوکره خلاصه شوپله دوام ایتدی :

— تاریخ ، مملکتیه یاراتیجی قوتی ویره بیلمه لیدر . تاریخ بوکون بر چوق لرلده اولدیغی کی یالکز عسکری و سیاسی ساحه ده قالمالیدر . بر بویله حوکت ایتمه یورز . آرق شمدی بز تاریخه عسکری و سیاسی ساحه یی لایق اولدیغی مرتبه ده ویرمکه برابر صنایع ، اجتماعی و اقتصادی ساحه یی ده ویریورز . غایه من ماضیده کی فائده لری آلوب استقبالده کی فائده لرله توحید ایتکدر .

اقتصادی و اجتماعی تاریخ بزم نقطه نظریزه کوره سیاسی و عسکری تاریخه فائق بولمقده در . آسریایه بواصول چوق فائده لر تأمین ایتمشدر . بز تاریخ بوسورتله اجتماعی و اقتصادی ساحلری ویردکن سوکره تاریخه پوتون صنوف اهالینک مشغول اولدیغی کوردک . دارالفنونده کی تاریخ صنقلری آدم آلمیه جق درجه ده دولدی و طاشدی . تاریخ ، دارالفنونده بوسورتله دیگر تدریساته فائق بر مرتبه یی بولدی .

بواصولک ایکنجی نتیجه سی دیگر مملکتلره قارشى علاقه نلک اویانماسیدر ، چونکه بز دارالفنونده آسریایه تاریخی اوقوتلر . چونکه آسریایه کی بر مملکتلر تاریخ بوقدر . بوکا مقابل بز دیگر مملکتلرک تاریخی اوقوتورز بو تاریحک ایچنه او مملکتلرک اجتماعی و اقتصادی وضعیت تاریخیلری ده کیرنجه خارج مملکتلره اولان علاقه تزاید ایتدی . مثلا ، بن شرق قریبه طاند تاریخی تدریس ایدیورم . بووایه کن طلبه هپسندن فضله در . اوت ، بواصول فی الحقیقه دنیایی و ملتلی دها



Çeviri:

21. YÜZYILDA KALİTELİ TARİH EĞİTİMİ: PRENSİPLER ve KILAVUZLAR*

Avrupa Konseyi, 2018

Türkçeye Çeviren: Sibel YALI

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: ataman_si@yahoo.com

İçindekiler

Giriş

Demokratik Kültür için Yetkinlikler

Demokratik, Çeşitli ve Kapsayıcı Tarih Müfredatı ve Pedagoji için Prensip ve Kılavuzlar

1. Kültürel Farklılıkları Kabul Eden Esnek Müfredat ve Etkileşimli Pedagoji Geliştirme
2. Demokrasinin Karmaşık Tarihinin Öğrenimi ve Öğretimi
3. Sıradan Bireylerin ve Grup Faaliyetlerinin Toplum Tarihini Nasıl Şekillendirdiğini Yansıtma
4. Farklı Kültürel, Dini ve Etnik Kökene Sahip Kişilerin Topumlarda Yerleşik Olduğunu Kabul Etme
5. Hem "Ötekinin" Hem De Kendimizin Çoklu Kimliklerini Değerleme

* Avrupa Konseyi tarafından Eylül 2018 tarihinde "Quality history education in the 21st century: Principles and guidelines" başlığı ile yayınlanan rehberin tercümesidir.

6. Tarihsel Kaynakları Değerlendirmek ve Manipülatif Propaganda İle Mücadele Etmek İçin Araçlar Sağlama
7. Hassas veya Tartışmalı Olabilecek Konuları Ele Alma
8. Tarih Öğretimi ve Öğreniminin Bilişsel, Duygusal ve Etik Boyutlarını Dengeleme

Proje Özet Tablosu

Demokrasi Kültürü için Yetkinlikler Modeli

DEĞERLER LİSTESİ

Değerler

- İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek
- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek

Tutumlar

- Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık
- Saygı
- Yurttaş Bilinci
- Sorumluluk
- Öz yeterlik
- Belirsizliklerden Yılmama

Beceriler

- Özerk öğrenme becerileri
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Dinleme ve gözleme becerileri
- Empati kurabilme becerisi
- Esneklik ve uyum sağlama becerileri
- Lisan, iletişim ve çok dillilik becerileri
- İş birliği becerileri
- Uyuşmazlık çözümü becerileri

Bilgi ve Eleştirel Anlayış

- Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Lisan ve iletişime ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış

- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültürler, dinler, tarih, medya, ekonomi, çevre, sürdürülebilirlik..

Şekil 1. Değerler Modeli



Giriş

Tarih eğitimi, Avrupa'nın karşılaştığı mevcut siyasi, kültürel ve sosyal zorluklarla, özellikle toplumların gittikçe artan çeşitliliği, göçmenlerin ve mültecilerin Avrupa'ya entegrasyonu ve demokrasi ve demokratik değerler üzerine saldırılarla ortaya atılan konular ile yüzleşmede önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, bu ülkelerin ve kılavuzların genel amacı, bu rolü başarılı bir şekilde ele alacak tarih eğitimi için gereken uzmanlığı ve yeteneği arttırmaktır. Bu ilkeler, Bakanlar Komitesi ve Parlamenterler Asamblesi'nin bazı önemli belgelerinde belirtildiği gibi, Avrupa Konseyi'nin tarih öğretimi vizyonunu temel alırlar.

Bu projenin ana girdisi, "Çeşitlilik ve demokrasi için eğitim: Çağdaş Avrupa'da tarih öğretimi" isimli hükümetler arası proje çerçevesinde 2016-2017 döneminde düzenlenen dört bölgesel seminerden geliyor. Projede, tüm üye devletlerden tarih eğitimindeki hükümet görevlileri ve uygulayıcıları bir araya geldiler. Seminerlerde çeşitli, kapsayıcı ve demokratik

toplumlar oluşturmak; hassas ve tartışmalı konularla ilgilenmek ve dijital çağda eleştirel tarihsel düşüncüyü geliştirmek üzere üç ana temaya odaklanıldı.

Bu ilke ve kılavuzlar öncelikle okullarda tarih müfredatının geliştirilmesinden sorumlu olan politikacılara, yetkililere ve her üye devletteki ilgililere yöneliktir; ancak bunlar aynı zamanda bu müfredatı öğrencilerle buluşturan öğretmenler ve öğretmen eğitimleri içindir. Bununla birlikte, okullarda öğretilen tarihin doğası ideal olarak, niteliği ve etkisine ilgi duyan herkesin - öğrenciler, veliler ve halkın geneli dâhil - bu ilke ve kılavuzları yararlı bulacağı umulmaktadır. İlkeler ve kurallar, tarihin öğretilmesi ve öğrenilmesine özgü olsa da, Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve UNESCO tarafından ifade edilen daha geniş eğitim amaçları ve taahhütleri bağlamında değerlendirilmelidir.

Incheon Deklarasyonu'nda, Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi (FFA) Gündemi, “insanın varoluşunun çoklu boyutlarını” birleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak faydacılığın ötesine geçen bir eğitim vizyonu sunmaktadır. Deklarasyon, nitelikli eğitimi, yaratıcılığı ve bilgiyi teşvik eden bir mekanizma olarak tanımlar ve analitik, problem çözme ve diğer üst düzey bilişsel, kişilerarası ve sosyal becerilerin yanı sıra okuryazarlık ve sayısal derslerde temel becerilerin kazanılmasını sağlar. Ayrıca, vatandaşların sağlıklı ve doyurucu bir yaşam sürmelerini, bilinçli kararlar almalarını, yerel ve küresel zorluklara cevap vermelerini sağlayan beceriler, değerler ve tutumlar geliştirir... ” yerinden olmuş kişiler ve mülteciler dâhil olmak üzere çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılayacak sistemleri içerir.

Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi (FFA), küresel eğitim topluluğu üst düzey toplantıda (Paris, Kasım 2015) UNESCO 38. Genel Konferansı ile birlikte 184 UNESCO üye ülkesi tarafından kabul edildi.

Tarih disiplini, bu vizyon ve taahhüdü sağlamada özel bir katkı sağlar. 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. Okullardaki tarih eğitiminin bu özel katkısından ancak neyin, nasıl öğretildiği ve mevcut kaynakların kalitesinin buna mahal vermesi durumunda söz edebiliriz.

Demokratik, Çeşitli ve Kapsayıcı Tarih Müfredatı ve Pedagoji için Prensipler ve Kılavuzlar

1. Kültürel Farklılıkları Kabul Eden Esnek Müfredat ve Etkileşimli Pedagoji Geliştirme

"Öğrencilerin sosyo-kültürel çeşitliliğine cevap veren esnek müfredat ve etkileşimli pedagoji farklı ve muhtemelen birbiriyle çelişen tarihsel anlatıları aktarabilir. Bunlar, meselenin önemi, kararlar veya nihai sonuçlara göre farklılık gösterse de, tüm anlatılar tarihsel kayıtların kanıtlarına dayanmalı ve destekledikleri görüşe aykırı kanıtları görmezden gelmemelidir. Doğruluk kriteri, argümanın sağlamlığı ve delillerin varlığı gibi entelektüel değerlere saygı duyulması esastır."

Kılavuzlar

1. Öğretmenler, tarih hakkındaki kalıplaşmış inançlarını değiştirebilir mi? Öğretmen açısından esneklik çok önemlidir.

1.1. Öğretmenler, geçmişe dair kendi anlayışları, görüşleri, basmakalıp değerleri ve önyargıları konusunda bilinçli ve açık olmalı ve tüm öğrencilerine zor diyalogların ortaya çıkabileceği durumlarda düşüncelerini ve anlaşmazlıklarını dile getirme konusunda kendilerini güvende hissettiği kapsayıcı ortamlar sunmalıdır.

2. Müfredat kapsayıcı olmaya çalışmalı ve azınlık gruplarının ve göçmenlerin deneyimlerini içermelidir.

2.1. Sadece toplumdaki baskın grubun tarihini ve kültürünü yansıtan bir müfredat, bu çoğunluğun dışındaki öğrencileri bu kültürle ilgilenmeye zorlamaktadır. Öğrenciler bunu kişisel olarak anlamsız, alakasız ve bazen de tehditkar algılayabilirler. Müfredatın, bu tarz içerik ve mesajlarına dikkat çekilmelidir.

2.2. Sadece toplumdaki baskın grubun tarihini ve kültürünü yansıtan bir müfredat, çoğunluk grubunun diğer kültürler hakkında öğrenmesini engellemektedir.

3. Katılım, öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımın arttırılması yoluyla tüm öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliğini ele alma ve bunlara cevap verme sürecidir. İçerik, yaklaşımlar, yapılar ve stratejilerdeki değişiklikleri ve modifikasyonları içerir.

3.1. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kimliklerini ve yorumlarını bilmek, öğrencilerin ve ailelerinin ilk elden ve tarihi deneyimlerini, duygularını ve inançlarını kullanarak bilinçli ve tutarlı bir şekilde izahını ve bunların yerel, ulusal ve küresel tarihsel temalarla nasıl bağlantılı olduğunu düşünmeyi gerektirir.

4. Öğretmenler kültürel tahakküm, klişe ve ayrımcılıktan kaçınmak için her şeyi kapsayan bir kaynak grubundan içerik seçmeyi düşünmelidir.

4.1. Tarih öğretim materyallerinde aşkar basma kalıpları tanımlamak nispeten doğru bir uygulamadır. Cinsiyet, etnik köken, dil, sosyal statü veya gruba yeni girmenin bir sonucu olan saklı klişeler öğretmenlerin ve öğrencilerin diyalog yoluyla üzerinde düşünmeleri gereken problemlerdir.

Geliştirilebilecek Yetkinlikler

- İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek
- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık
- Empati kurabilme becerisi
- Esneklik ve uyum sağlama becerileri
- Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih

2. Demokrasinin Karmaşık Tarihinin Öğrenimi ve Öğretimi

"Demokratik toplumların merkezinde bireylerin gerekçeli ve bilinçli yargıya dayalı seçimler yapması şarttır. Tarih eğitimi, kendi alanının gerektirdiği disiplin becerilerinde ve pedagojisinde, gençleri demokratik karar vermeye hazırlamaya önemli bir katkı sağlamak için iyi bir şekilde konumlandırılmıştır."

Kılavuzlar

1. Demokrasi hakkında öğretirken odak noktası bilgi edinme ve eleştirel anlamadır.

1.1. Demokratik değerlerin anlaşılmasına ve gelişmesine katkıda bulunan tarih eğitimi, demokrasi ve özgürlük için tarihsel mücadeleler veya demokratik kurumların ve demokratik süreçlerin gelişmesi hakkında öğretmeyi ve öğrenmeyi içerir.

2. Öğrenciler demokrasi yoluyla öğrenirken öğrenmenin duygusal boyutunu besleyen odak deneysel bir öğrenme sürecidir.

2.1. Tarih öğretimi ve öğrenimi, öğrencilerin karar verme süreçlerine katıldıkları, işbirlikçi öğrenmeyi deneyimledikleri, görüşlerini ve yorumlarını ifade ettikleri, zıt görüşleri gerekçeli ve saygılı bir şekilde dinledikleri ve düzenli olarak sınıf tartışmalarına katıldıkları sınıflarda gerçekleşir.

2.2. Böylece, öğrenciler demokratik değerlere ve tutumlara saygı gösterecek davranışlar kazanırlar.

3. Öğrenme, demokrasinin tarihsel ve eleştirel anlayışını mümkün kılar ve demokratik pedagojik süreçlerle gelişir.

3.1. Bu öğrenme, öğrencileri genel olarak toplumda, kültürler arası diyalogda ve demokraside aktif ve özerk katılımcı olmaya hazırlar ve güçlendirir.

Geliştirilebilecek Yetkinlikler

- İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek
- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek
- Saygı
- Yurttaş Bilinci
- Sorumluluk
- Öz yeterlik
- Belirsizliklerden Yılmama
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Dinleme ve gözlemlene becerileri
- Empati kurabilme becerisi
- Esneklik ve uyum sağlama becerileri
- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih

3. Sıradan Bireylerin ve Grup Faaliyetlerinin Toplum Tarihini Nasıl Şekillendirdiğini

Yansıtmak

"Sosyal tarih, tarih eğitiminin giderek daha önemli bir yönü haline gelmiştir. Sosyal tarih, kapsayıcı ve temsili tarihe odaklandığından ve geçmişte vatandaşların kayıtlı deneyimlerine aşinalıktan dolayı aktif vatandaşlığın gelişiminde rol oynayacağı için önemlidir."

Kılavuzlar

1. Sadece tarih, geçmişte yaşayan insanların nasıl davrandığı ve etkileşime girdiği hakkında fikir verebilir ve insanların motivasyonları, adaptasyonları ve insanların - iyi ya da kötü için - yapabilecekleri hakkında ipuçları verebilir.

1.1. Tarih çalışması, bireysel ya da toplu olarak insanların davranışlarının geçmişte dünya için nasıl bir fark yarattığına dair öğrencilere örnekler vermelidir. Çağdaş toplumda olduğu gibi, geçmişteki insan kitleleri de pasif değildi ve tarihsel güçlerin kuşatmalarına veya güçlülerin eylemlerine maruz kaldı.

1.2. Ayrıca, belirli insan gruplarını ve deneyimlerini, kendileri için yaptıklarını büyük ölçüde göz ardı ederek aktörler yerine mağdurlar olarak gösterme riski de vardır. Bunun örnekleri, köleliğin kaldırılması, kadınlara sosyal ve ekonomik haklar tanınması veya imtiyaz alanlarının genişletilmesi [oy verme hakkı] ile ilgili örneklerde görülebilir.

2. Öğrenciler, geçmişte yaşayan insanları tanımlama konusunda zorluk çekebilirler.

2.1. Kölelik, Birinci Dünya Savaşı'ndaki katliam ya da Holokost'taki milyonlarca Yahudi'nin kıyımı hakkında bilgi edinmek tarih derslerinin birer konusudur. Köleleştirilmiş bir kişinin yaşamı; savaşa katılan bir askerin anıları veya savaş döneminde Yahudi ailelerine ne olduğunun izlerini sürmek farklı ve daha güçlü bir öğrenme deneyimi sunar.

Geliştirilebilecek Yetkinlikler

- İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek
- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek
- Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık
- Öz yeterlik
- Belirsizliklerden Yılmama
- Özerk öğrenme becerileri
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Empati kurabilme becerisi
- Esneklik ve uyum sağlama becerileri
- Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih

4. Farklı Kültürel, Dini ve Etnik Kökene Sahip Kişilerin Toplumlarda Yerleşik Olduğunu Kabul Etme

"Avrupa'nın karakteristik bir özelliği etnik, dilsel, kültürel ve dini çeşitliliğidir. Azınlık gruplarının varlığı, modern bölge sınırlarının kurulmasından öncedir. Kültürel, politik, sosyal ve başka şekillerde Avrupa'nın çoğunun tarihi, farklı insan grupları arasındaki uzun etkileşimden biridir. Kapsayıcı bir yaklaşım, toplumdaki baskın çoğunluk gruplarının hikâyesini anlatmanın ötesine geçer."

Kılavuzlar

1. İnsanlığın tarihi, farklı toplulukların teması ile ortaya çıkan kültürlerin oluşturduğu kültürlerarasılıktan biridir.

1.1. Kùltürler içsel olarak heterojen, tartışmalı, dinamik ve sürekli değişkendir. Bireyler çeşitli kùltürlerle karmaşık etkileşimdedir.

1.2. Kùltürlerarası durumlar, farklı ÷lkelerden, farklı bölgesel, dilbilimsel, etnik veya inanç gruplarından veya yaşam tarzı, cinsiyet, yaş veya kuşak, sosyal sınıf, eğitim, meslek, dini ritüeller ve cinsel yönelim gibi nedenlerle birbirinden farklı insanları içerebilir.

2. Tarih eğitimindeki mono-kùltürel müfredat farklılığı, tehlikeli ve bölücü olarak gören kùltürel baskın modelin bir parçasıydı.

2.1. Tarih eğitimi, mevcut çeşitliliği göz ardı etmemelidir. En büyük ya da baskın dilsel ve kùltürel topluluğun tarihiyle çakışan ulusal anlatı ile sınırlı olmamalıdır.

2.2. Tarih öğretimi "büt÷n kùltürlerin birbiriyle ilişkili olduğunu; hiçbirinin tekil ve saf olmadığını, hepsinin melez, heterojen, olağanüstü farklılaşmış ve yekpare olduğunu" ayırt etmelidir.

3. Yalnızca azınlık ve yerli kùltürden olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda azınlıkların ve yerli kùltürlerin tarihinin derse dahil edilmesi önemli değildir. Farklı kùltür ve topluluklardan insanların geçmişte yerel, ulusal ve küresel düzeydeki gelişmelere katkıda bulduklarını hususunun öğrenciler tarafından doğru anlaşılmasına yardım edilmelidir.

Geliştirilebilecek Yetkinlikler

- İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek
- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek
- Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık
- Yurttaş Bilinci
- Öz yeterlik

- Belirsizliklerden Yılmama
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Dinleme ve gözleme becerileri
- Empati kurabilme becerisi
- Esneklik ve uyum sağlama becerileri
- Lisan, iletişim ve çok dillilik becerileri
- İşbirliği becerileri
- Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih

5. Hem "Ötekinin" Hem De Kendimizin Çoklu Kimliklerini Değerleme

"Tarih öğretimi, gruplar içinde olduğu kadar gruplar arasındaki çeşitliliği de kabul etmelidir. Kültürel ve diğer kimlikler statik ve monolitik değil, dinamik ve çok yönlüdür. Bu, tüm gelenekleri veya kolektif kimliğin biçimlerini bozmak değil, bireysel ve toplumsal tarihler arasında bir denge kuracak bir müfredat ve pedagojiyi hedeflemektir."

Kılavuzlar

1. Tarihsel ötekileştirme süreçleri üzerinde çalışmak gençlerin aşağıdaki meseleleri anlamalarına olanak sağlar:

- 1.1. Ötekileştirme konusundaki tüm savlar ırksal saflık ya da ulusal özgünlük hakkındaki efsaneleri ve gelenekleri haklı çıkarmak üzere müşterek olarak kullanılır.
- 1.2. Bir kimlik baskın hale geldiğinde halklar arasındaki ayrımlar akut /aşırı hale gelebilir.
- 1.3. Ötekileştirme, kendimizi birleşik ve farklılaşmamış bir insan grubunun parçası olarak algıladığımız biz gibi bir klişedir. Bu grubun dışındakiler temelde farklı olanlar - onlar veya "öteki" olarak - ikincilik veya daha zayıf, hatta muhtemelen tehlikeli kabul edilmektedir. Dolayısıyla daha güçlü veya daha iyi olan biz formu kabul görür [ör. sömürgeciliği veya köleliği haklı çıkarmak için ötekileştirme].

2. İnsanların çoklu kimliklerine saygı ile öğretmek:

- 2.1. Kimlik terimi, bir kimsenin kime ve neye önem ve değer vermesi gerektiği konusundaki kişisel tanımlar ile kişinin kim olduğuna dair algısını ifade eder. Çoğu insan, hem kişisel hem de sosyal kimlikleri dahil, kendilerini tanımlamak için bir dizi farklı kimlik kullanır.

2.2. Gittikçe artan sayıda birey, özellikle de gençler, gündelik yaşamlarında çok sayıda kültürel bağlantıya sahiptir. Bireylerin bileşik kimlikleri artık belirli bir etnik ya da dini grupla ilgili kolektif bir kimlikle sınırlandırılmaz.

Geliştirilebilecek Yetkinlikler

- İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek
- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık
- Saygı
- Yurttaş Bilinci
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Dinleme ve gözleme becerileri
- Empati kurabilme becerisi
- Esneklik ve uyum sağlama becerileri
- Lisan, iletişim ve çok dillilik becerileri
- Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih

6. Tarihsel Kaynakları Değerlendirmek ve Manipülatif Propaganda İle Mücadele Etmek İçin Araçlar Sağlama

(...) söylentilerin ve üretilen içeriğin tarihsel etkileri iyi belgelenirken, (...) yeni bir şeye tanık oluyoruz: küresel ölçekte bilgi kirliliği; bu 'kirli' mesajları oluşturmak, yaymak ve tüketmek için karmaşık bir motivasyon ağı; içeriği büyütme için çok çeşitli içerik türleri ve teknikleri; bu içeriği barındıran ve çoğaltan sayısız platform; ve ekranlar arasında bu iletişimin tehlikeli boyutlardaki hızı(...)

(...) görseller arasındaki son derece hızlı paylaşım, diğer iletişim biçimlerinden çok daha ikna edici olabilir; bu da onları kötü kullanım ve dezenformasyon için çok daha güçlü araçlar haline getirebilir. Aynı zamanda, görsellerin manipüle ve ikna edici gücü (...) metin hakkında düşünme biçimimizden temel olarak farklı olan görselleri anlama konularında insanları eğitmek ihtiyacı bulunmaktadır.”

Kılavuzlar

1. Tarih, eleştirel düşünmeyi geliştirir ve manipülasyon mekanizmalarını açığa çıkarmak için analitik araçlar sağlar.

1.1. Dijital görsel ve yazılı materyallerle etkin bir şekilde irtibat için öğrenciler tarihinin analitik ve eleştirel düşünme becerilerinden kaynakları yorumlamak ve değerlendirmek üzere yararlanmalıdır. Öğrencilerin sağlıklı muhakemelerde bulunabilmeleri için önemli tarihsel bilgileri bulmalı, anlamalı, seçmeli ve kullanmalıdır.

1.2. Gerekçe, fayda, güvenilirlik ve güvenilirliği değerlendirebilmek, tarihsel kaynaklara ve yorumlara erişirken esnekliği arttırmada ve manipülasyonun önlenmesinde önemli bir adımdır.

1.3. Farklı ve çelişkili kaynakların kullanılması, tarihsel yorumların kesin olmadığını ve yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu, hoşgörüsüz ve aşırı milliyetçi, yabancı düşmanlığı veya ırkçı bir fikri teşvik etmek isteyen hükümlerin kabul edilmesine, tarihin kötüye kullanımına karşı temel bir koruma sağlar.

1.4. Görsel kaynaklara daha fazla erişilebilirlik, bir fotoğraf, bir belgesel film veya bir yayın videosunun öğrenciler tarafından eleştirel olarak okunabilmesini ve kaynağın sunduğu "kasıtlı" veya "kasıtsız" ifadelerin - görüntülerin ne gösterdiği ve bunların yazarının iletmek istediği mesaj hakkında ayırt edilmesini sağlar.

2. E-medyanın olası kötüye kullanımı hakkında farkındalığın artırılması.

2.1. Eğitimcilerin, gençlerin sosyal medya ve görsel kaynakları kullanımının kendi öğrettiklerinden farklı şekillerde gerçekleşebileceğinin ve öğrencilerin e-medyanın yararlarına ve potansiyel tehlikelerine dikkat etmelerini sağlayacak stratejiler geliştirmeleri gerektiğinin farkında olmaları gerekir.

Geliştirilebilecek Yetkinlikler

- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık
- Belirsizliklerden Yılmama
- Özerk öğrenme becerileri
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Dinleme ve gözlemlene becerileri

- Lisan, iletişim ve çok dillilik becerileri
- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih

7. Hassas veya Tartışmalı Olabilecek Konuları Ele Alma

"Çoğu zaman, özellikle acı verici, trajik, küçük düşürücü veya bölücü olarak algılanan olayları ele alma konusunda bir isteksizlik vardır. Onlara atıfta bulunmanın eski yaraları tekrar açıp bölünmeleri daha da kötüleştirip hem sınıfta hem de ötesinde aşırılıklar yaratacağı korkusu bulunmaktadır. Alternatif olarak, bir ülkenin fetih, zafer ve tahakküm tarihindeki dönemler de sorunlu olabilir. Hoşgörü ve barışı teşvik etmeyi tehlikeye atacak şekilde komşulara yönelik tutumlar geliştirebilirler. Bununla birlikte, geçmişin çarpık ve yanıltıcı açıklamalarını (bu şekilde) öğrenen öğrencilerde tartışmalı veya hassas sonuçlar olarak algılanabilecek olayları atlama tehlikesi vardır. Bu boşluklar, tarih derslerinin dışındaki kaynaklardan edinilen şüpheli geçerlilik hesapları ile doldurulabilir."

Kılavuzlar

1. Tartışmalı ve hassas konuları araştırmak, tarihin kapalı bir pozitif disiplin olarak değil, açık bir anlatı olarak öğrenilmesini sağlar.
 - 1.1. Farklı ve çelişkili kaynakların kullanımı, bilginin inşasının sürmekte olan bir soruşturma olduğunu ve olayların farklı açılardan analiz edilebileceğini göstermektedir.
 - 1.2. Geçmiş olayların çelişkili yorumlarına eleştirel ve analitik bir şekilde yaklaşmak, günümüzdeki olayları ve sorunları ele almak için benzer bir yaklaşım benimsemek anlamına gelmez.
2. Hassas ve tartışmalı konuları araştırmak, öğrencilerin yalnızca geçmişi değil, aynı zamanda çağdaş dünyayı da daha iyi anlamalarına yardımcı olur.
 - 2.1. Öğrenciler, müteselsil başvuru metotları ile rasyonel ve barışçıl bir şekilde tartışmayı öğrenirler, böylece demokratik tartışmalara ve kültürlerarası diyaloga yapıcı bir biçimde katılmaya daha iyi hazırlanırlar.
 - 2.2. Öğrenciler çatışmaların doğası ve mekanizmaları hakkında bir anlayış kazanırlar ve onlarla mücadelenin yollarını düşünürler.
3. Tartışmalı konuların sınıf içinde ve dışında öğretilmesinde en büyük engel olarak güçlü duyguları uyandırma potansiyeli kabul edilmektedir.

3.1. Öğretmenler, öğrenmenin duygusal bileşenleriyle başa çıkma yetenekleriyle ilgili kaygılarını ifade eder ve eğitimin yalnızca bilişsel olanlara odaklanmak yerine öğrenmenin duygusal yönlerine odaklanması gerektiğine işaret eder.

3.2. Öğrenme ortamları, öğrencinin katılımı ve öğrenmesi üzerinde etkilidir. Bu ortamlar, zor diyalogları veya duygusal değişimleri yönetmek ve öğrencilerin düşüncelerini ve anlaşmazlıklarını dile getirme konusunda kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak için özellikle önemlidir.

Geliştirilebilecek Yetkinlikler

- İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek
- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek
- Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık
- Saygı
- Yurttaş Bilinci
- Sorumluluk
- Öz yeterlik
- Belirsizliklerden Yılmama
- Özerk öğrenme becerileri
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Empati kurabilme becerisi
- İşbirliği becerileri
- Uyuşmazlık çözümüleme becerileri
- Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih

8. Tarih Öğretimi ve Öğreniminin Bilişsel, Duygusal ve Etik Boyutlarını Dengeleme

"Çeşitlilik, kapsayıcılık ve demokrasi gibi temel kavramları anlamak, bilgi unsurlarını içerir ve özellikle zorlayıcı bir tarih eğitimini düşünürken öğrencilerin duygusal bağlarını ve cevaplarını kabul etmeyi gerektirir. Aksi takdirde, öğrenciler tarih derslerini yaşamlarıyla ilgisiz ve tutarsız olarak görebilirler. Öğrenciler ile tarihsel geçmiş arasındaki diyalog etkileşimi, öğrencilerin geçmişte yaşayanların ihtiyaçlarını ve koşullarını anlayarak kendilerini

anlamalarını gerektirir. Empati, pedagojik bir strateji olarak, tarihçinin araç setinde gerekli bir araç olarak ve öğrencilerin çeşitli demokratik toplumlarda yaşama katkıda bulunmalarını sağlamak için önemlidir. Açıkçası, tarih eğitimi, öğrencilerin kişisel isteklerine, ilgi alanlarına veya kültürel deneyimlerine (kişisel alaka düzeyi) doğrudan uygulanabilir olmalı ya da bir şekilde günümüz dünyasının sorunlarına, ve bu sorunlarla ilintili meselelere ilişkin öğrenme deneyimlerine izin vermelidir (yaşam uygunluğu)."

Kılavuzlar

1. Mantık kadar duygunun da gücünü kabul etmek, öğrencilerin ilgi, motivasyon ve nihayetinde tarih öğrenme isteklerini oluşturmada önemli bir unsurdur.

1.1. Bu, yakın bir geçmişi incelemek ve onu güncel olaylar ve meselelerle ilişkilendirmek bağlamında özel bir öneme sahiptir.

1.2. Öğretim, öğrencilerin farklı görüşlerle etkileşimde bulunmalarını sağlamak için daha bilinçli bir anlayış oluşturmak ve meselelere eleştirel olarak yaklaşmak için çok yönlü bir yaklaşım içermelidir.

2. Tarihsel empati kavramı, öğretim için karmaşık bir kavramdır. Bu kavram, tarihsel olaylar ve insanların eylemleri için olası motivasyon ve nedensel faktörlerle bağlantı kurmak ve bunları anlamak ile ilgilidir.

2.1. Bunu yapmak için, öğrencilerin tarihi materyallerle uğraşmaları ve insanlık tarihine ilişkin bir kronoloji kavrayışını edinmeleri gerekir.

2.2. Tarihsel empati, bir konumla özdeşleşmeye veya sempati duymaya yol açmaz, fakat anlayışı destekler. Tarihsel empati geliştirmeyi öğretmenin amacı, öğrencilerin duygusal tepkilerini kışkırtmak olmamalıdır.

2.3. Empatik farkındalık eğitiminde ilerleme doğrusal, sabit veya açık olmak zorunda değildir.

3. Değerler ve ahlaki kodlar zamanla değişir.

3.1. Farklı zaman ve toplumlarda yaşamış insanların, bireysel davranışları yargıladıkları değer sistemleri ve farklı ahlaki kodları mevcuttu.

3.2. Bununla birlikte, yalnızca kendi zamanlarının değil tüm zamanların etik sınırlarının ötesine geçen insanlığa karşı suçlar olmuştur. Geçmiş eylemler hakkındaki etik yargıları ifade etmedeki potansiyel tehlikelere rağmen, öğretmenlerin tutarlı ve çok katmanlı bir yorum çerçevesi geliştirmesi ve tarihin etik ve ahlaki boyutlarını sınıf ortamına taşımaları önemlidir.

Geliştirilebilecek Yetkinlikler

- İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek
- Kültürel çeşitliliğe değer vermek
- Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek
- Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık
- Yurттаş Bilinci
- Sorumluluk
- Öz yeterlik
- Belirsizliklerden Yılmama
- Analitik ve eleştirel düşünme becerileri
- Esneklik ve uyum sağlama becerileri
- Empati kurabilme becerisi
- İşbirliği becerileri
- Uyuşmazlık çözümüleme becerileri
- Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış
- Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih



Proje Özet Tablosu

| Prensip | Ana Fikir | Müfredat Öğeleri | Pedagojik Yaklaşımlar | Yetkinlikler |
|--|---|---|---|---|
| 1. Kültürel farklılıkları kabul eden esnek müfredat ve etkileşimli pedagoji geliştirme | Ulusal anlatı, mono-kültürel olmaktan çok sosyo-kültürel çeşitliliğe duyarlıdır | Azınlık toplulukları ile ilgili Değişen bir dünyanın taleplerine uyum sağlama esnekliği | Öğrencilerin farklı kültürel ve diğer geçmişleri hakkında farkındalık sergileme Kalıplaşmış düşünce ile mücadele | İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek Kültürel çeşitliliğe değer vermek Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık Empati kurabilme becerisi Esneklik ve uyum sağlama becerileri Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih |
| 2. Demokrasinin karmaşık tarihinin öğrenimi ve öğretimi | Bir demokrasi ve demokratik değerler anlayışı geliştirmek, müfredatın içeriğini ve sunumunu yönlendirmelidir. | Çeşitli bağlamlarda demokratik hareketlerin ve kurumların tarihi Alternatif demokrasi kavramları | Demokrasi ile ilgili öğretme İşbirlikçi ve deneysel öğrenme | İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek Kültürel çeşitliliğe değer vermek Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek Saygı Yurttaş Bilinci Sorumluluk Öz yeterlik Belirsizliklerden Yılmama Analitik ve eleştirel düşünme becerileri Dinleme ve gözleme becerileri Empati kurabilme becerisi Esneklik ve uyum sağlama becerileri Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih |
| 3. Sıradan bireylerin ve grup faaliyetlerinin toplum tarihini nasıl | Tarih, güçlü bireylerin veya toplumdaki egemen | Özgürlüklerin (örneğin köleliğin kaldırılması, oy kullanma hakkı) | Örneğin, göç olgusundan ziyade bireysel göçmen | İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek Kültürel çeşitliliğe değer vermek Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| şekillendirdiğini yansıtmak | grubun hikayesinden daha fazlasıdır. | reddedilenlerin eylemleriyle nasıl elde edildiğini gösterin. | deneyimine odaklanarak geçmişi kişiselleştirme | Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık Öz yeterlik Belirsizliklerden Yılmama Özerk öğrenme becerileri Analitik ve eleştirel düşünme becerileri Empati kurabilme becerisi Esneklik ve uyum sağlama becerileri Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih |
| 4. Farklı kültürel, dini ve etnik kökene sahip kişilerin toplumlarda yerleşik olduğunu kabul etme | Avrupa'nın önemli bir özelliği, kültürel ve etnik açıdan farklı insanlar arasındaki uzun etkileşimdir. | Azınlık topluluklarının mevcudiyetinin modern bölge sınırlarını nasıl önceden belirlediğini örneklemek. | Öğrencilere uygun uzunlukta bir tarihsel zaman çerçevesi sunumu | İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek Kültürel çeşitliliğe değer vermek Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık Yurttaş Bilinci Öz yeterlik Belirsizliklerden Yılmama Analitik ve eleştirel düşünme becerileri Dinleme ve gözleme becerileri Empati kurabilme becerisi Esneklik ve uyum sağlama becerileri Lisan, iletişim ve çok dillilik becerileri İşbirliği becerileri Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih |
| 5. Hem "ötekinin" hem de kendimizin çoklu kimliklerini değerlendirme | Kültürel katılım, bir kişinin kimliğinin yalnızca bir yönüdür. | Ulusal üstünlüğün ya da ulusal mağduriyet duygusunun telkin edilmesine çalışılmadan, kolektif ulusal | "Öteki" hakkındaki eğitim ötekilerin koruyucusu olmalı. (ötekine karşı potansiyel | İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek Kültürel çeşitliliğe değer vermek Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık Saygı Yurttaş Bilinci |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Bir topluluk üyeleri homojen olmayan kimliklerden oluşur. | kimliğin oluşturulmasında tarih eğitiminin rolünü ele almak | tehdide sahip üstün görüşü) | Analitik ve eleştirel düşünme becerileri Dinleme ve gözleme becerileri Empati kurabilme becerisi Esneklik ve uyum sağlama becerileri Lisan, iletişim ve çok dillilik becerileri Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih |
| 6. Tarihsel kaynakları değerlendirmek ve manipülatif propaganda ile mücadele etmek için araçlar sağlama | Tarih, eleştirel düşünme geliştirir ve manipülasyon mekanizmalarını açmak ve ultra milliyetçi, yabancı düşmanlığı veya ırkçı anlatılara karşı koymak için analitik araçlar sunar. | Tarih eğitimi bir konu hakkında bilgi sahibi olmak ile bir konu hakkında nasıl bilgi sahibi olacağı hususlarında yön göstericidir. (biri etkinliklerin ve olayların tarihsel kaydına işaret ederken diğeri) kaydın analiz edilmesi, yorumlanması ve yeniden sunulması becerilerine işaret etmektedir.) | Okul öğrencileri için kanıt arama, sorgulama ve güvenilirlik ile test uygulamalarını kapsar. Dijital iletişimin tehlikelerine karşı koruma sağlanması | Kültürel çeşitliliğe değer vermek Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık Belirsizliklerden Yılmama Özerk öğrenme becerileri Analitik ve eleştirel düşünme becerileri Dinleme ve gözleme becerileri Lisan, iletişim ve çok dillilik becerileri Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih |
| 7. Hassas veya tartışmalı olabilecek konuları ele alma | İlgili potansiyel tehlikeleri dengeleme gerekliliği (geçmişin çarpıtılması) ve potansiyel faydalar (çağdaş dünyayı ve çatışmanın doğasını | Tarihsel olayların dahil edilmemesi, yalnızca ulusal bir aşağılanma veya potansiyel olarak bölünme kaynağı olarak algılanmalarına | Olası bireysel öğrenci ve toplum kaygılarını göz önünde bulundurun Uygun öğretim stratejileri benimseyin | İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek Kültürel çeşitliliğe değer vermek Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık Saygı Yurttaş Bilinci Sorumluluk |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | daha iyi anlayabilme) | dayanarak belirlenmez. | (örneğin, çok perspektif, empatik öğrenme) | Öz yeterlik Belirsizliklerden Yılmama Özerk öğrenme becerileri Analitik ve eleştirel düşünme becerileri Empati kurabilme becerisi İşbirliği becerileri Uyuşmazlık çözümüleme becerileri Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih |
| 8. Tarih öğretimi ve öğreniminin bilişsel, duygusal ve etik boyutlarını dengeleme | Geçmişteki insan faaliyetlerini anlamak, hem olayların bilgisini hem de bireylerin motivasyonlarını ve tutumlarını araştırmayı içerir. | Tarih eğitimi duygusal eğitimin yanı sıra dini zulüm, soykırım, savaş ve barış gibi büyük ahlaki soruları gündeme getiren rasyonel konuları ve güçleri de inceleme imkanı sunar. | Çeşitlilik ve demokrasi için eğitim, uygun eğilimlerin ve değerlerin geliştirilmesini içerir. Zaman içinde değerler sistemleri ve ahlaki kodlar hakkında tartışmayı kolaylaştırır. | İnsan onuruna ve insan haklarına değer vermek Kültürel çeşitliliğe değer vermek Demokrasi, adalet, hakkaniyet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek Kültürel ötekiliğe ve diğer inanç dünya görüşü ve uygulamalara açıklık Yurttaş Bilinci Sorumluluk Öz yeterlik Belirsizliklerden Yılmama Analitik ve eleştirel düşünme becerileri Esneklik ve uyum sağlama becerileri Empati kurabilme becerisi İşbirliği becerileri Uyuşmazlık çözümüleme becerileri Kişinin kendisine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış Dünyaya ilişkin bilgi ve kültürel anlayış: siyaset, hukuk, insan hakları, kültür, kültürler, dinler, tarih |