

TARİH ÖĞRETİMİNDE NESNELLİK SORUNU

Fatih YAZICI*
Ahmet ŞİMŞEK**

Giriş

Bilginin nesnel olup olamayacağı sorunu bilgi felsefesinin en tartışmalı konularından biridir. Nesnellik tartışmalarının kapsamı, bilim felsefesiyle sınırlı kalmayıp eğitimden siyasete kadar uzanan modern/postmodern tartışmalarının da odak noktasını oluşturmaktadır. Fakat hemen belirtmek gerekir ki bu çalışmanın amacı, nesnellik tartışmalarını bu geniş yelpazede ele almak değil, tarih, eğitim ve daha özelde ise tarih eğitimi bağlamında değerlendirmektir.

Bilgiye yönelik algı ile onun edinimi arasında doğrudan bir ilişki olduğu açıktır. Bu durum öğretim sürecinde de kendini gösterir. Bilgiye yönelik tutum ve inançlar öğretmenin ders işleyişinde, olay ve olguları değerlendirmesinde, tartışmalı konulara yaklaşımında, sınıf içi tartışmalarda ve öğrencilerin bilimsel bakış açılarını geliştirmede kendini belirgin bir biçimde gösterir. Epistemik anlayış genel eğitim sistemini de derinden etkiler. Ortaçağ ile yeniçağda bilim, felsefe ve eğitim anlayışını birbirinden ayıran en önemli özellik bilgiye yönelik bakış açılarıydı. Ortaçağ büyük ölçüde vahiy ve akıl bilgisine önem verip deneysel ve deneyimsel bilginin önemini görmezden gelirken, yeniçağ vahiy bilgisini red ile akıl ve deneyin önemli olduğu düşüncesinden hareket etmiştir. Bu düşünce, bilim ve felsefe faaliyetlerini büyük ölçüde etkilediği gibi, eğitimde her kademedeyi yer alan okulların, ders programlarının ve içeriklerinin düzenlenmesinde de belirleyici olmuştur (Yazıcı, 2009; 180). Eğitim sisteminin

* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi A.B.D. fatih.yazici@marmara.edu.tr ,

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi A.B.D. simsek@sakarya.edu.tr

ya da öğretmenin epistemik tutumunun öğretim anlayışı üzerindeki etkisi, bilginin nesnelliği tartışmalarında daha etkin bir biçimde kendisini gösterir.

Gerek dünyada gerekse ülkemizde son yıllarda, eğitim politikalarına da yansdığı biçimiyle, eğitim bilimleri literatüründeki kuramsal tartışmalar ve gözlemlenen değişimler incelendiğinde iki yaklaşımın ön plana çıktığı görülür. Bunların ilki, modernizmin akla, bilime, bilgideki nesnelliğe ve evrenselliğe vurgusunu hareket noktası yapan *davranışçı* yaklaşımdır. Bu yaklaşım, kimi kez, dayandığı modern temellere gönderme yapılarak nesnelci ve pozitivist yaklaşım olarak da nitelendirilmiştir. İkincisi ise modernizmin sonuçları ve ön kabullerine yöneltilen eleştirilerden yola çıkarak inşa edildiği anlaşılan; bilgide öznelliği, yerelliği, bilginin inşa sürecini ön plana çıkaran *yapılandırmacı* yaklaşımdır (Aydın, 2006a; 60). Her ne kadar eğitim bilimleri alanındaki kuramsal tartışmaları davranışçılık ve yapılandırmacılık olarak iki kutuplu bir biçimde ele almak, kuşatıcı bir yaklaşım gibi görünmese de bu araştırmanın konusu itibarıyla böyle bir sınırlandırmaya ihtiyaç olduğu da kabul edilmelidir.

2005 yılından itibaren Türk eğitim sisteminde eğitim anlayışı olarak yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmiştir. Fakat geçen beş yıllık süre zarfında yeni programların uygulanmasında, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme anlayışlarında eski alışkanlıkların varlıklarını sürdürmeleri, davranışçı yaklaşımın eğitim sistemimizde etkinliğini korumasına neden olmuştur (Erdamar, Demirel, 2008; 630). Üstelik eğitimbilim alanında karşılaşılan kuramsal tartışmalarda davranışçı yaklaşımın, azımsanamayacak kadar çok savunucusunun olduğu da söylenebilir.

Davranışçı yaklaşımın belirleyici olduğu geleneksel öğretim tarzının uygulamadaki bu etkinliğinden hareketle eğitim sistemimizin hala nesnel bilginin aktarımını amaçladığı söylenebilir. Bu aktarım sürecini daha iyi anlayabilmek için pozitivist nesnellik algısını ve bu algının davranışçı yaklaşım içindeki yerini anlamak gerekir.

Pozitivist Nesnellik Anlayışı ve Eğitime Yansması

Nesnellik, kişisel tercihler, önyargılar ve değerlerle bozulmamış, insan varlığından bağımsız olarak yeryüzünde bulunan araştırma nesnelere kesin ve tartışılmaz bilgisine sahip olduğumuzu ifade eder. Bütün bunların ötesinde, bilimsel bilgi, her zaman her yerde doğru olan kendi evrensel yasalarının formülasyonu ile nitelendirilir (Kissack, 2002; 174). Bu anlamıyla kuramsal

Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu

tartışmalardaki yerini pozitivistliğe borçlu olan nesnellik aynı zamanda pozitivistliğin 19. yüzyılın sonlarına doğru doğa bilimlerine uyguladığı ve elde ettiği başarıyla önemli bir prestij kazanmasını sağlayan yöntembilimin de odak noktasını oluşturmaktadır.

Pozitivistlik, ona yüklediği anlam ve yöntembilimi içerisinde onu yerleştirdiği başat konum sebebiyle nesnellik bir anlamda kutsamıştır. Olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve faktörlerden ayrıştırılarak ve soyutlanarak nesnelleştirilmiş, daha sonra gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiştir. Böylece, pozitivistlik karmaşık toplumsal süreçleri toplumun gözlenebilir ve ölçülebilir yönleriyle açıklamayı yeterli görmüştür. Dahası, pozitivistler gerçeğin, doğru ölçüm ve dikkatli bir sayılaştırma ile bilinebileceğini varsaymışlardır (Şimşek, 1994). Doğa bilimlerine özgü yöntemlerin toplum bilimlerinde de rahatlıkla kullanılabilmesine inanan pozitivistler, sosyal araştırmalarda elde edilen verilerin nicelleştirilmesi ile nesnel ve genellenabilir bilgiye ulaşabileceklerini düşünmüşlerdir. Bunun mümkün olabilmesinin önkoşulunu da araştırmacı ile araştırma konusunun birbirinden kati surette ayrılması gerekliliği şeklinde belirlemişlerdir. Buradan amaçlanan araştırmacı ile araştırma sonucunun etkileşiminin önüne geçmektir.

Pozitivist anlayışa göre bilim yapmak için dış dünyanın gerçekliğine ve dış dünyanın doğru bilgisinin elde edilebileceğine inanmak ve belli ölçülerde bunu temellendirmek bir zorunluluktur ve bu felsefi arka plan görmezden gelinerek bilim yapılamaz. Çünkü bilim, gerçekçi bir dış dünya görüşüne dayanmakta, yani bizim dışımızda bir nesnel dünyanın varlığını kabul etmekte, onun anlaşılır olduğuna inanmakta ve ona ilişkin olarak ileri sürdüğü önermelerin doğruluğunun gösterilebileceğini kabul etmektedir (Aydın, 2007; 75). Dolayısıyla insan zihninden, bilişsel ve duyuşsal süreçlerden bağımsız, herkesin aynı şekilde kavrayabileceği bir nesnel dünya pozitivist anlayışa göre mevcuttur.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen postmodern eleştiri, her ne kadar pozitivistlerin nesnellik ile ilgili katı tutumlarını yumuşatsa da nesnel bilginin olabilirliğine dair inanç önemli ölçüde korunmuştur. Postmodernizmin bilginin görüldüğünden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu, bilgiyi algılayış biçimimizde içsel ve çevresel faktörlerin etkin olduğu anlayışını eleştiren pozitivistler böyle bir epistemolojik anlayışın bilgi olanı-bilgi olmayandan, doğruyu-doğru olmayandan, iyiyi-kötüden, güzeli-çirkinden, sanatı-sanat olmayandan ayıran bir ölçütün yadsınması, bilim, sanat, ahlak ve benzeri alanda

sınırsız bir karmaşaya yol açacağını düşünmüşlerdir (Aydın, 2006b). Hatta postmodernizmin öznel bilgi teorisi, pozitivistlere göre aynı anda birden çok gerçeklik ve doğruluğun paradoksal olarak bir biçimde kabul edilmesine ve inanç, ideoloji, mistik ve astrolojik uygulama ve sistemlerin bilimle aynı statüde konumlandırılması gibi bir dizi olumsuzluğa yol açacaktır (Aydın, 2007: 111).

19. yüzyıldan 20. yüzyılın sonuna değin geçirdiği dönüşüm ve aldığı eleştirilere rağmen 20. yüzyılın bilimini belirleyici olan pozitivizm, eğitime yansması olan davranışçı yaklaşım sayesinde dünyanın birçok ülkesinin eğitim sistemleri üzerinde etkili olmuştur. Eğitimi; nesnel bilginin, nesnel öğretim ortamlarında öğretmen tarafından öğrenciye aktarılması ve ölçülebilir davranışa dönüştürmesi olarak tanımlayan davranışçı yaklaşımın öğretim ve nesnel bilgi ilişkisine dair tutumu şu şekilde ifade edilebilir:

1-Davranışçı yaklaşımda öğrenme, nesnel olarak orada bizim dışımızda var olan bilgiyi belli kaynaklardan (öğretmen, ansiklopedi ve kitap vb.) almak, zihne yerleştirmek için tekrarlamak ve onu hafızada korumaktır.

2- Davranışçı yaklaşımda, doğru, nesnel, genel geçer bilgiye ulaşma ve onu elde etme ideali söz konudur. Bu modele göre, doğru bilginin ölçütü, onun, nesnel gerçekliği, yani nesnel dünyasını olduğu gibi yansıtması, bir diğer deyişle, bilginin nesnel dünyasına uygunluğudur. Yani değerlendirme işlemi davranışlara odaklandığı için oldukça nesneldir; çünkü davranışlar nicel ölçüme elverişlidir. Realist/gerçekçi bir dünya görüşünün ürünü olan bu eğitim anlayışına göre temellendirilmemiş inançların, ön yargıların ve metafizik savların eğitim programlarında yer alamayacağı açıktır.

3- Davranışçı yaklaşımda, öğretmen donanımıyla bilgiyi temsil eder. Öğretmene yüklenen bu nitelik, eğitimin oldukça öğretici/didaktik bir eylem olduğu düşüncesine olurlu kılmaktadır. Bu açıdan öğretmenin temel görevlerinden birisi, sahip olduğu, nesnel, genel geçer ve değişmeyen doğru bilgi kalıplarını aynı biçimiyle öğrenciye aktarmasıdır. Kuskusuz, bu aktarmacı anlayış, eğitimin odağına öğretmeni yerleştirmekte, onu etkin, öğrenciyi ise edilgin bir konuma oturtmaktadır. Çünkü öğrencinin tek etkinliği kendine sunulan bilgileri almak, tekrarlamak ve hafızaya yerleştirip, (sorulduğu zaman eğip-bükmezsizin tekrar sunabilecek kadar) davranışa dönüştürmektir (Aydın, 2006a: 61).

Davranışçı yaklaşım, bilginin zamanla değişebileceği gerçeğine hak vermekle birlikte eğitimde nesnel bilginin öğretilmesinden taviz vermemektedir. Bu anlayışa göre tarihsel süreçte ya da belli bir araştırma süreci içerisinde

Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu

nesneler dünyasına ilişkin bilgilerimiz/düşüncelerimiz/kuramlarımız değişip evrilsede, o an sahip olunan ve doğru olarak kabul edilen bilgi sistemlerini öğrencilere öğretmek gerekmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre “her an her şey değişebilir” önermesine dayanarak sahip olduğumuz bilgilerin öğrencilere kazandırılmasına karşı çıkmak, daha sonra değişim geçirip acıkacağımız gerekçesiyle yemek yememek kadar saçmadır (Aydın, 2006a: 66).

Davranışçı yaklaşım, ülkemizin eğitim anlayışında uzun yıllardan bu yana etkili olmuş, 2005 yılından itibaren öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ile yaşanan değişim sürecinde, ortaöğretim programlarında radikal değişimlere cesaret edilememesi ve öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerinde eski alışkanlıklarını sürdürmeleri sebebiyle etkinliğini korumaya devam etmektedir. Bu sebeple yeni tarih programlarını davranışçılık ve onun nesnel bilgi üretme süreci çerçevesinde değerlendirmek önemlidir. Bunun için de öncelikle tarih eğitiminin hem malzemesi hem de bilgi imkanlarını belirleyen tarihyazımındaki nesnellik meselesine bakmakta yarar vardır.

Tarihyazımında Nesnellik ve Nesnel Bilgi

Pozitivizmin nesnel bilgi anlayışı ve davranışçılığın bu nesnel bilginin öğretimine dayanan yaklaşımı, yukarıdaki şekliyle özetlenmeye çalışılmıştır. Tarih öğretimi bağlamında düşünüldüğünde bu noktada ortaya çıkan en büyük sorun tarihin ve tarihsel bilginin doğasının pozitivizmin öngördüğü nesnel bilgi anlayışına uygun olup olmadığıdır.

Tarihyazımının ve dolayısıyla tarihsel bilginin taşıdığı anlam, modern tarihçiliğin ortaya çıktığı 19. yüzyıldan bugüne değin önemli dönüşümler yaşamıştır. Bu dönüşüm süreci içindeki en büyük dönüm noktası, şüphe yok ki 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan ve bugün hala devam eden postmodern kırılmadır.

1880’lerde doğa bilimlerinin kazandığı olağanüstü saygın konum, bilim insanları arasında, esrarengiz özleri ve batıl bilimleri olmayan, sırrı çözülmüş bir dünya fikri ve bilimsel yöntemlerle kesin ve tüm zamanlar için geçerli doğrulara ulaşabileceği umudunu uyandırmıştı (Breisach, 2007; 342). Doğa bilimlerinin edindiği itibar ve bilimsel bilgiye dair yarattığı umutlar, doğa bilimlerinin yöntem ve tekniklerinin sosyal bilimciler ve dolayısıyla da tarihçiler arasında yaygınlaşmasına sebep olmuştur.

Auguste Comte (1798-1857) öncülüğünde gelişen *Pozitivizm* yaklaşımı doğa bilimlerinde uygulanan ilke ve yöntemlerin tarih gibi beşeri ve sosyal bilimlere uygulanmasını savunuyordu. Buna göre her türlü bilgi, doğrudan gözlemlenebilen olgulara dayanmalı ve tüm bilimsel çalışmalar olguların temelinde yatan genel kanunların keşfine yönelik olmalıdır (Öztürk, 2011; 42). Bununla birlikte Comte, tarihsel olguların kendilerinden daha önemli, gerçekten daha ilginç bir şeyin ham malzemesi olarak kullanılmasını istemişti. Her doğa bilimi diyordu pozitivistler, olguları belirlemeye başlamış, onların nedensel bağlantılarını keşfetmekle devam etmiştir; Comte bu savı kabul ederek, insan yaşamına ilişkin olguları keşfetmekle başlayacak (bu tarihinin işiydi), bu olgular arasındaki bağlantıları keşfetmekle devam edecek toplumbilim denen yeni bir bilimin olması gerektiğini düşünüyordu (Collingwood, 2007: 185). Dolayısıyla Comte'a göre tarihin, "toplumbilim"e malzeme sağlamak gibi sadece işlevsel ve pratik bir değeri vardı. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken Munslow'un (2000) yeniden-kurmacılık olarak adlandırdığı yaklaşımdır. Bununla pozitivist temelli tarih anlayışı, hipotezlere dayanmayan ve değer karşısında tarafsız bir ampirik yöntem olduğunu varsayarak, geçmişin tam kesinlik ve doğruluk iddiasıyla gerçekten açıklanabileceğini ileri sürer. Bu anlayışa göre, ampirizmin altı anahtar ilkesi temelinde bir uzlaşmada geçmektedir:

1. (Şimdiki zaman gibi) geçmiş de gerçektir ve "hakikat", göndermesellik ve çıkarım -delillerdeki olguların keşfi- aracılığıyla o gerçekliğe tekabül eder.
2. Yeniden-kurmacılar, olguları normal olarak yorumla önceler, halbuki kurmacılar tümevarımcı mantığın, genel açıklamalardan yapılan tündengelimden bağımsız olarak iş göremeyeceğini savunur.
3. Olguyla değer arasında açık bir ayrım vardır.
4. Tarih ve kurgu aynı değildir.
5. Bilen ve bilinen arasında bir ayrım vardır.
6. Hakikat bakış açılarına göre değişmez (s. 62-64).

Pozitivist perspektiften bakıldığında tarih, tarihyazıcısından bağımsız bir varlık alanıdır ve bu alanın bireyüstü süreçlerini keşfetmek gerekir. Bu geleneksel anlayışta tarihyazıcısı sadece işlevsel bir önem sahiptir. Onun görevi olguları seçmek ve birbirine bağlamaktır (Aysevener, 2003). Bu olgular birincil kaynaklara eleştirel yöntem uygulayarak doğrulanmış olgulardır ve bunlar geçmişin nasıl açıklanacağını ya da yorumlanacağını belirlerler. Bu süreçte

tarihçilerin inançlarına ve değerlerine yer yoktur; onları ilgilendiren yegâne şey olgular ve olgulardan mantıksal olarak çıkan genellemelerdir (Tosh, 2005: 122-123).

Pozitivistlerin, doğa bilimlerinin yöntemlerini sosyal bilimlere uygulamaya çalıştıkları dönemde pozitivist tarih anlayışını kabul etmeyen tarihçiler de belirli yöntembilimsel kurallara uygun olarak sürdürülen araştırmaların tarihin gerçekliğini, nesnel ve bilimsel bir biçimde ortaya koyabileceği fikrini paylaşıyorlardı (Öztürk, 2011; 43). Doğa bilimlerinin yöntemlerinin tarihe uygulanmasına karşı çıkan tarihçiler, yöntembilimsel olarak denetlenebilen araştırmanın, nesnel bilgiyi mümkün kıldığına yönelik iyimserliklerini korumaktaydılar. Diğer bilim adamları gibi onlara göre de gerçek, bilginin nesnel bir gerçeklikle örtüşmesinden oluşuyordu; tarihçi için bu nesnel gerçeklik, geçmişin “fiilen ortaya çıktığı şekilde” kurulması anlamına geliyordu (Iggers, 2003; 2).

19. yüzyılda bu yaklaşımı savunanların ve tarihyazımını yönlendirenlerin başında Alman tarihçi Leopold von Ranke (1795-1886) gelmektedir. Ranke’ye göre tarihçi tarihi incelerken her türlü siyasi ve felsefi amaç ve değerden arınarak, *tarafsız* bir biçimde, sadece tarihin gerçekliğini ortaya koymaya yönelmelidir. Tarihin amacı geçmişti yargılamak veya ahlak dersi vermek değil, sadece tarihi olguları “*nasıl idiyseler öylece*” anlatmaktır (Öztürk, 2011; 43).

Gerçekte pozitivist tarih anlayışının ya da modern tarihçiliğin öngördüğü gibi tarih ile tarihçi arasında bir ayırım yapmak, tarihçinin tarihe etki etmediği ve böylece geçmişti olduğu gibi yansıtan “nesnel” bir tarihyazımı mümkün müdür? Özellikle son yüzyıl boyunca tarih felsefesi ve tarihyazımı alanlarında yapılan teorik tartışmalar tarihsel bilginin ve bunu ortaya çıkaran süreçlerin nesnelliği üzerinde ciddi şüpheler uyandırmıştır. Bu şüphelerden pozitivist/modernist düşünürlerin de nasibini aldıklarını söylemek mümkündür.

Tarihsel bilginin neliğine ya da farklı epistemolojik alanlara ilişkin tartışmaların tarafı olan pozitivist anlayışlar, artık 19. yüzyılda olduğu gibi katı bir nesnellik iddiasında değillerdir. Fakat post-modern tarih yaklaşımları, tarihsel bilginin nesnelliği konusundaki bu esnekliği birkaç adım daha öteye götürmüşlerdir.

20. yüzyıla gelindiğinde; 19. yüzyılın pozitif tarihçiliğine, göreliliğe inanan felsefeciler meydan okumuşlardır. Bunlardan ilki olan Alman filozof Wilhelm Dilthey, insan bilgisinin çeşitli branşları arasında temelde bir farklılık olmadığı düşüncesini reddetmiş ve tabiat bilimlerinin değil, beşeri bilimlerin bir

branşı olan tarihe, tabiat bilimlerinden farklı metotlar uygulanması gerektiğini öne sürmüştü. Dilthey'e göre, tabiat bilimcisi, müdahil olmadığı olayları dışarıdan gözlemliyordu. Hâlbuki dışarıdan gözleme, beşeri bilimci için mümkün değildi. Çünkü o bir insandı ve diğer insanları gözlemlemekteydi. Diğer bir ifadeyle, gözlemlediği nesne ile yakından benzeşiyordu ve geçmişte tekrar yaşamakta ve tekrar düşünmekteydi. Tabiat bilimlerinin aksine, tarih benzersiz ve tekrar etmeyen olaylarla doluydu. Bu benzersiz olaylar, düzenliliği reddetmekte ve genel geçer kanunların çıkarılmasını engellemekteydi (Acun, 2006; 112-113).

20. yüzyılın ilk yarısında tarihin ne'liği ve tarihsel bilginin doğasına ilişkin konularda kafa yoranlar tarihçiler değil, daha çok Benedetto Croce (1866-1952) ve Robin G. Collingwood (1889-1943) gibi tarih felsefecileriydi. Croce'a göre tarih geçmişteki olayların bilgisi olsa bile, aslında tarihle ilgili bildiklerimiz tarihinin bugüne ait ilgi ve ihtiyaçlarının etrafında şekillenmektedir. Tarihsel bilgi kanıtların tarihçi tarafından seçilmesi, algılanması, yorumlanması ve böylece olayların tarihinin zihninde yeniden canlandırılmasıyla oluşur. Tarihçi tüm bu işlemleri kendi zamanının şartlarının etkisi altında gerçekleştirir. Dolayısıyla, Croce'un meşhur cümlesiyle, "*her tarih çağdaş tarihtir*" ve her tarih eseri bir anlamda yazıldığı zamanı anlatır (Öztürk, 2011; 58-59).

20. yüzyılda pozitivist/modernist tarih geleneğine getirilen bütün bu eleştirilerin ortak noktası tarihsel bilginin nesnel bir gerçekliğinin olamayacağı yönündeydi. Bu bağlamda Carr (2006: 135), tarihi olguların oluşturduğu, tarihinin yorumundan bağımsız ve nesnel bir sert çekirdeğin varlığına inanmanın ahmakça, fakat silinmesi çok güç bir yanılgı olduğundan bahseder. Carr, toplumsal bilimlerin -ve bu arada tarihin- özne ile nesneyi ayıran ve gözlemleyenle gözlemlenen şey arasında katı bir ayırım yapılmasını zorlayan bir bilgi teorisine kendilerini uyduramayacağını ileri sürer. Bu eleştirilere göre her tarihinin yapıtında öznel öğeler vardır ve içinde bulunduğu zamanın ve yerin etkilerini taşır. Saltık ve zamandan bağımsız nesnellik, gerçek-dışı bir soyutlamadır. Ama tarih, geçmiş olaylarının tarihinin benimsediği bir nesnellik ilke ve ölçüsüne göre seçilip düzenlenmesini gerektirir; bu iş zorunlu olarak yorum öğelerini de içerir. Bu olmazsa geçmiş, önemsiz ve birbirinde kopuk sayısız ayrıntılara dönüşür ve tarih yazmaya olanak kalmaz (Carr ve Fontana, 1992: 14).

Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu

Bir inşa biçimi olarak tarihin nesnel olamayacağını anlaşılmaması için tarih ile geçmişin aynı şeyler olmadığını altını çizmek gerekir. Bunun yanında geçmiş ile tarih, geçmişin sadece tek bir tarihsel okunuşunu kaçınılmaz kılacak biçimde birbirinin karşısına dikilmiş de değildir. Geçmiş ile tarihin seyri birbirlerinden bağımsızdır; birbirlerinden oldukça uzaktırlar. Bu yüzden aynı soruşturma nesnesi, farklı söylemsel pratikler tarafından, farklı biçimlerde okunabilir (bir manzara, coğrafyacılar, sosyologlar, tarihçiler, sanatçılar, iktisatçılar vs. tarafından farklı biçimlerde okunabilir/yorumlanabilir). Bu arada her biri kendi içinde, zaman ve mekân dışı farklı yorumsal okumalar vardır ki tarih sözkonusu olduğunda, tarihyazıcılığı buna tanıktır (Jenkins, 1997: 18).

Tarih ile geçmişin, birbirlerinden farklı anlamlar ve gerçeklik farkı taşınmasının sebebi tarihçinin tarih üzerindeki etkisidir. Tarihin olguları bütünüyle nesnel olamaz, çünkü bunlar ancak tarihçi tarafından onlara verilen anlamlılığın gücüyle tarihin olguları haline gelirler. Zaten, “mutlak doğru” kavramı, tarih dünyasına uygun değildir- hatta bilim dünyasına da uygun değildir. Mutlak olarak yanlış ya da mutlak olarak doğru diye yadırganabilecek tarihi önermeler de en basitleridir. Daha yukarı bir düzeyde, diyelim ki, kendinden önce gelenlerden birinin yargısına karşı çıkan tarihçi, bunu mutlak yanlış olduğu için değil, yetersiz ya da tek yönlü ya da yanıltıcı olduğundan ya da daha sonraki kanıtlamaların yıktığı veya ilgisiz kıldığı bir bakış açısının ürünü olduğu için reddeder (Carr, 2006: 135-136).

Tarih ile geçmişin birbirinden farklı içerikler taşınmasının en büyük nedeni tarihçinin, belli bir tarihsel konu üzerinde çalışırken seçiciliğe gitme zorunluluğudur. “İçerikler” neredeyse sınırsız olduğundan, hiçbir tarihçi geçmişteki olayların bütünlüğünü kapsayamaz. Geçmişte olanların ancak bir bölümü aktarılabilir ve hiçbir tarihçinin anlatımı, geçmişe tam olarak karşılık gelmez (Jenkins, 1997: 22). Üstelik elimizde bir tarihsel anlatımın doğru ya da gerçek olup olmadığını ölçebilecek nesnel bir ölçüt de bulunmamaktadır. Çünkü geçmiş artık geride kalmıştır ve bizim gözlemimizden uzaktır. Bir tarihsel anlatım geçmişle değil, sadece diğer tarihsel anlatımlarla karşılaştırılabilir. Bu durumda karşılaştırma yaptığımız ölçütümüz nesnel değil öznel bir kriter olacaktır.

Walsh (2006) bir tarih çalışmasının en azından iki manada seçici olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki tarih konusundaki güncel her çalışma örneği bir şube mahiyetindedir. Zira bu çalışma geçmişin ancak tarihçinin dikkatini yoğunlaştırabileceği bir cephesi ya da sınırlı cephelerinin bir kümesi

üzerine olup, bu, tarihçinin ilgi sahası ne kadar geniş olursa olsun böyledir, değişmez. İkincisi ise bundan dolayı hiçbir tarihçi çalışma için seçtiği saha içinde yer alsa bile, geçmişte vuku bulan her şeyi aktaramaz: Hepsini, özel vurgu için bazı vakiaları seçmek, diğerlerini gözardı etmek durumundadır.

Jenkins'e göre ne denli doğrulanabilir, geniş kabul görebilir ya da sınımlanabilir olursa olsun tarih, kaçınılmaz olarak bir kişisel yapı; "anlatıcı" sıfatıyla tarihçinin bakış açısının dışavurumu olduğundan nesnel olamaz. Kendisi de kuşkulu olan doğrudan bellekten farklı olarak tarih, başka birilerinin gözlerine ve seslerine dayanır; tarihi, geçmişteki olaylarla bizim onlar hakkındaki okumalarımız arasında yer alan bir yorumcu aracılığıyla görürüz. Elbette Lowenthal'ın dediği gibi, yazıya geçirilmiş tarih, okura tarihçinin kaynaklarına erişme olanağı tanımakla, "uygulamada" tarihçinin bir şeyler yazma konusundaki mantıksal özgürlüğünü kısıtlar. Ama yine de tarihsel malzemelerin seçimine tarihçinin bakış açısı ve eğilimleri şekil verir ve bunlardan çıkartılacak anlamı da bizim kendi kişisel [anlam] yapılarımız belirler. 'Bildığımız' geçmiş, her zaman olumsaldır; kendi görüşlerimize, 'şimdimize' bağlıdır. Bizler nasıl geçmişin ürünüsek, bilinen geçmiş de (tarih) bizim eserimizdir. Geçmişe ne denli dalmış da olsa, hiç kimse kendini bildiklerinden ve varsayımlarından sıyırılmaz (Jenkins, 1997: 22-23).

Tarihçinin tarih üzerindeki etkisine ve dolayısıyla geçmiş ile tarihin aynı şeyler olamayacağını ortaya koyan bu yorumların yanında daha radikal olarak değerlendirebileceğimiz postmodern tarih yorumlarına da bir göz atmamız gerekir. Bunların başını post-yapısalcıların çektiği söylenebilir. Yaklaşımın temel düşüncesi tarihyazmanın gerçek bir tarihsel geçmişe gönderme yaptığının reddedilmesidir. Buna göre tarihyazımı kurgudan ibarettir ve bu açıdan tarih araştırma eserleri tarihsel romandan farklı değildir. Postmodern yaklaşıma göre, geçmişin hakikatini bilmemiz ve nesnel bir biçimde yansıtmamız mümkün değildir. Çünkü bizler geçmişte neler olup bittiğini ancak elimizde bulunan tarihî metinlere bakarak bilebiliriz. Metinlerde tarihçinin öznel anlatısı ile tarihi olayın nesnel bilgisini ayırmak imkânsızdır. Tarihsel metni ve tarihsel bilgiyi oluşturan tamamıyla tarihçidir ve bu açıdan oluşturulan tarih öznel bir anlatıdır (Öztürk, 2011; 60).

Tarihin ve tarihsel bilginin göreceliğini daha da öteye götüren radikal postmodern tarihçilere göre tarihyazımının temel düşüncesi, tarihyazmanın gerçek bir tarihsel geçmişe gönderme yaptığının yadsınmasıdır. Dolayısıyla Roland Barthes ve Hayden White tarihyazmanın kurgudan farklı olmayıp onun

Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu

bir biçimi olduğunu ileri sürdüler (Iggers, 2003; 121). Fakat belirtmemiz gerekir ki bizim bu incelemedeki amacımız radikal postmodern tarihçilerin yaptığı gibi tarihi, salt bir kurguya indirgeyip tarihyazma ile tarihsel roman yazmayı eşdeğer kılmak değildir. Burada dikkat çekilmek istenen nokta 19. yüzyıl tarihçilerinin iddia ettiği gibi hiçbir tarih araştırmasının, geçmişin nesnel, tarafsız ve bilimsel olarak bugünde inşa edilmesinin mümkün olmadığıdır. Bu çerçevede tarihsel bilginin son yüzyıl içinde kazandığı anlamının ne şekilde tarih öğrenme ortamına yansıtıldığına bakmak gerekir.

Tarih Programlarında Nesnel Bilgi Sorunsalı

Eğitim sistemimizde 2005 yılından itibaren ilköğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ile gerçekleştirilmeye başlanan paradigma değişikliği, 2007 yılından itibaren ortaöğretim program ve ders kitaplarının değişimi ile devam etmiştir. Bu anlamda tarih öğretim programları ve ders kitapları da yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden revize edilmiştir. Fakat bu dönüşümün yapılandırmacı yaklaşıma ve çağdaş tarih öğretimi anlayışına ne kadar uygun olduğu, programın hazırlanmasından bu yana tartışılmaktadır. Bu noktada amacımız bu tartışmaları tekrar etmek değil, yeni tarih öğretim programlarının ve ders kitaplarının öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerini nesnel bilgi aktarımı açısından değerlendirmektir.

Yeni programlarla birlikte davranışçı yaklaşım terk edilme iddiasında olmasına karşın, pozitivizmin temelini oluşturan nesnelliğe ve nesnel bilgi aktarımına yönelik bir karşı duruş ne programlarda ne de ders kitaplarında göze çarpmıştır. Her ne kadar öğrencilerin “*Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak*” (MEB, 2007; 4), tarih derslerinin amacı olarak belirlenmişse de mevcut programın ve ders kitaplarının yapısı öğretmeni bilgiyi aktaran, öğrenciyi ise bilgiyi alan konumundan kurtarmaktan çok uzaktır. Bu bilgi alış-verişi sürecinde tarihsel bilginin ne ders kitaplarında ne de öğrenme ortamında hiçbir sorgulamaya açık olmaması ve farklı bakış açıları yansıtılmaması, ölçme-değerlendirme sürecinde ise geleneksel yöntemler ile öğrenciden verildiği şekliyle geri istenmesi, nesnel bilgi aktarımının tarih öğretim sürecinde sürdürüldüğünün göstergeleridir.

Yeni programa getirilen en önemli eleştirilerden biri öğretim içeriklerinin seçilmesi ve düzenlenmesinde, ayrıntılı bir bilgi aktarımını öngören eski

programların ansiklopedik yaklaşımının büyük ölçüde devam ettirilmesi yönündedir. Program içeriklerinin çok fazla konuyu kapsayacak bir şekilde ve ayrıntılı olarak düzenlenmesi öğretmenlere dersin içeriğinin hazırlanmasında neredeyse hiçbir hareket alanı bırakmamakta ve böylece öğretmenin rolü büyük ölçüde ders kitabını takip etmeyle sınırlanmaktadır (Öztürk, 2009; 3). Oysaki yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme; öğretmen tarafından hazırlanan öğrenme ortamlarında, etkinlikler aracılığıyla yaşantılar oluşturularak gerçekleştirilir. Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve etkinliklerin geliştirilmesi zaman gerektiren süreçler olduğundan, müfredatı yetiştirme kaygısı ders kitabının bire bir takip edilmesiyle bilgi aktarımına ve dolayısıyla nesnel bilginin yeniden üretilmesine sebep olmaktadır.

Nesnel bilgi üretimini destekleyen bir başka durum da içeriğin hazırlanmasında kullanılan kronolojik anlayışın ve ansiklopedik yaklaşımın parçacı (atomistik) bir kurguyu da beraberinde getirmesidir. Nesnel bilgi üretiminin bir aracı olan parçacı yaklaşım, bilginin parçalara ayrılarak daha kolay öğretilebileceği iddiasındadır (Şimşek, 2008a). Fakat bu yaklaşım tarih öğretiminde, bir bütünlük taşımayan tarihsel bilgilerin öğrenciye ezberletilmesine yol açmakta ve böylece anlamlı öğrenmenin önüne geçmektedir.

Yeni tarih programı ile ders kitabı dışında bir öğretim materyalinin öngörülmemesi, ders kitabının ise bir öğretim materyali olarak değil birer “tarih metni” olarak tasarlanması, nesnel bilgi aktarımının bir diğer sebebidir. Tarihsel imgelem ve tarihsel bilginin, ders kitabı yazarları tarafından inşa edildiği ve öğretmen aracılığıyla öğrenciye sunulduğu böylesine bir anlayışta öğrencinin tam olarak neyi oluşturacağı sorusu havada kalmaktadır. Bu durumda öğrenci kendi tarihsel imgelemine oluşturmak yerine davranışçı yaklaşımın nesnel bilgi aktarım sürecinde olduğu gibi bir başkası tarafından oluşturulmuş bilginin sadece alıcısı olmaktadır.

Tarih derslerindeki öğrenme sürecinin nesnel bilginin aktarımı geleneğinden uzaklaşabilmesi için tarih derslerinin içeriğinin öncelikle katı bir kronolojiye düzenlenmesinden vazgeçilerek daha tematik bir anlayışın benimsenmesi teklif edilebilir. Böylece hem içerik öğrencinin seviyesine göre azaltılarak, onlardan akademik düzeyde bir tarih öğrenimi beklenmeyecek hem de tarih öğretimini katı kronolojik bir sırayla neden-sonuç ilişkisi içerisinde kısırlaştırılan determinist anlayışın önüne geçilecektir.

Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu

Yapılandırmacı yaklaşımın en temel unsurlarından otantik öğrenmeye her ne kadar öğretim programlarında yer verilmişse de bu durumun bugün pratiğe yansıtıldığını söylemek güçtür. Otantik öğrenme çerçevesinde, tarih metodolojisinin yöntemleri kullanılarak problem çözmeye ve günlük yaşantılara dayanan öğrenme etkinliklerinin oluşturulması, nesnel tarihsel bilgi aktarımı saplantısının önemli ölçüde önüne geçecek bir başka süreçtir. Bunun için öncelikle ders kitabı yazarları tarafından oluşturulmuş hazır tarihsel metin ve içerikler yerine, *kanıt temelli* öğrenme çerçevesinde tarihsel kanıtlar öğrenciye sunulmalı ve öğrencinin bu kanıtlardan yola çıkarak kendi tarihsel imgelemine oluşturması sağlanmalıdır.

Yeni tarih öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreciyle birlikte nesnel bilgi üretimini sürdürdüğü bir diğer süreç ölçme ve değerlendirmedir. 2005 yılından itibaren eğitim programlarında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş olsa da günümüzde geçerliğini koruyan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımların kuramsal temelleri daha çok davranışçı yaklaşımın etkisi altında kalarak şekillenmiştir (Öncü, 2009). Ölçme-değerlendirme anlayışındaki davranışçı etki tarih programlarında da kendini göstermiştir. Her ne kadar yeni öğretim programı içerisinde otantik ölçmenin bir unsuru olan performans görevlerine vurgu yapılmışsa da (MEB, 2007; 11-17) gerek bu görevlerin öğretim programlarında geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının yanında yardımcı araçlar olarak değerlendirilmeleri gerekse öğrenmenin etkinlik odaklı olmaması, otantik değerlendirmenin tarih öğretimimizde tam olarak etkin olamamasına neden olmuştur. Üstelik öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Gelbal, Kelecioğlu, 2007). Gerek öğretim programlarından kaynaklanan eksiklikler gerekse uygulamada eski alışkanlıkların sürdürülmesi, öğrenme ortamında nesnel olarak aktarılması amaçlanan tarihsel bilginin ölçme-değerlendirme sürecinde de yine aynı nesnellikte hiçbir farklılığa uğramadan geri istenmesi şeklinde sonuçlanmaktadır (Şimşek, 2008b).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (Gelbal, Kelecioğlu, 2007; 136). Davranışçı yaklaşımın ölçmedeki nesnellik kaygısı gözönünde

bulundurulduğunda özellikle çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testler gibi standartlaştırılmış ölçme araçlarının ayrıcalıklı bir yere sahip olduğu görülür.

Davranışçı öğrenme kuramının ölçme ve değerlendirmedeki bir yansıması olarak standart ölçme imkanı sağlayan çoktan seçmeli testler, öğretimin her kademesindeki merkezi sınavlarda belirleyici niteliktedir. Değerlendirmeyi belirli bir zaman dilimine ve tarih öğretimi açısından düşünüldüğünde tarihsel bilgiyi tek bir seçeneğe hapseden bu anlayışın tarihsel bilginin doğasına hiçbir biçimde uygun olmadığı açıktır. Üstelik çoktan seçmeli testlerle özellikle uygulamadan kaynaklanan sebeplerle Bloom taksonomisine göre bilgi ve kavrama basamağından çok öteye gidemeyen ölçme ve değerlendirme uygulamaları (Şimşek, 2008b; Kılıç, 2010), tarihsel bilginin analizine, sentezine ve değerlendirilmesine imkan tanıyamamakla çağdaş eğitim paradigmalarının uzağındadır.

Literatürde kısa cevaplı ya da çoktan seçmeli testlere yönelik en önemli eleştirilerden biri de yaratıcılığı ölçmeye uygun düşmediği ve yaratıcılığı engellediği yönünde olmuştur (Tekin, 1996; Wood, 1987). Oysa tarih, bir metodolojik bakışla gerçekleşen geçmişin bilginin araştırılması, elde edilen bilginin inşa edilen bir metinle temsil edildiği sürecin ve bu süreç sonunda ortaya çıkan bilgi organizasyonunun adıdır. Bu yönüyle bir oluşturma (yaratma) eylemini kaçınılmaz olarak içerir. Bu eylem postmodern (özellikle postyapısalcı ve yeni tarihselci) tarih kuramlarına göre geçmişte yaşanmış olayların tarihçi tarafından sadece yazınsal bir düzende metinselleştirilmesi olarak ifade edilmiştir (Oppermann, 2006; 8). Tarihin dönemin dilsel protokollerden bağımsız inşa edilemeyeceğine ilişkin yaygın eleştiri bu süreçte dil sorununu da gündeme taşır. Bu sebepten öğretim sürecinin planlanması, uygulanmasında olduğu kadar ölçme-değerlendirme sürecinde de bir geçmiş bilgisi olarak tarihin dil ile olan ilişkisini daha çok deşifre edecek, bir anlamda bu sorunun fark edilmesini sağlayacak öğretim tasarımlarının kurulmasının gerektiği de açıktır.

Çoktan seçmeli ya da kısa cevaplı testler gibi, ölçme araçlarına verilen cevaplar kısaltıkça nesnellığın arttığı, nesnellik arttıkça ise ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğinin arttığı yönündeki bir anlayış literatürde dikkat çekmektedir. Fakat çağdaş eğitim paradigmaları, ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin, alana uygun olup olmamasına göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada tarih öğretimi açısından ölçme ve değerlendirmeden ne beklendiğinin ortaya konulması gerekir. Eğer ölçmeden herkes tarafından kabul edilen, birbiriyle ilişkisiz belli tarihsel veya kronolojik bilgilerin,

Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu

ölçülebilecek değerlere dönüştürülmesi bekleniyorsa, tarih öğretimi açısından ortada bir sorun görünmemektedir. Zira uygulamada devam eden öğretim anlayışı bunu sağlamaktadır. Fakat ölçme ve değerlendirmeden öğretim sürecinin bir parçası olmak üzere öğrencilerin tarihsel becerilerinin sınanması bekleniyorsa -ki çağdaş tarih öğretimi bunu öngörür- o zaman ortada ciddi bir sorun var demektir.

Ölçme-değerlendirmenin, tarih öğretiminde nesnel bilgi üretimi sürecinin tamamlayıcı aşaması olmaktan çıkarılabilmesi için otantik değerlendirmenin etkin bir biçimde ve öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak uygulanması gerekir. Otantik değerlendirme esas itibarıyla literatürde öğrenme ortamlarında birbiriyle ilişkilendirilmiş problemlerin çözümünü gerektiren, anlamlı, karmaşık ve bütünsel görev performanslarını içerir (Montgomery 2002; 35). Öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkili olması gereken bu performans görevleri, bilgi ve becerilerin birlikte kullanılmasını gerektirir (Wittmer ve Johnson, 2008; 19). Geçerlilik ve güvenilirlik ise öğretmenin, öğrencinin çalışmalarına puan vermede kullandığı rubriklerin belli kriterlere göre standartlaştırılması ile sağlanır (Elisara, 1998; 6). Wiggins (1990), otantik değerlendirmenin dört temel özelliğine dikkat çeker. Bunlar; (1) öğrenmenin belli bir bağlam içerine yerleştirilmesi, (2) farklı sunum yöntemlerinin uygulanmasına izin vermesi, (3) “doğru” cevap yerine performans kriterini vurgulaması, (4) öğrencilerin derste öğrendiklerinin gerçek yaşamlarında uygulanabilir ve kullanılabilir olduğunu fark etmelerine yardımcı olmasıdır.

Yeni tarih programlarının mevcut haliyle kazanımlarından, açıklamalarındaki bilgilerin kalabalıklığına ve üslubuna kadar davranışçı nesnel bilgi edinimini eskisi kadar vurgulamasa da devam ettirdiği söylenebilir. İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilen değişiklik ile yapılandırmacı bir anlayışı öngören MEB’in, lise tarih programlarında aynı yaklaşımı devam ettiremediği görülmektedir. Bu program geliştirme anlayışı, hala kalabalık bilgi edinimini önemsemekte -ki sosyal temelli derslerde bu ezber demektir- ve bu bilgilerin edinilip edinilmediğini kontrol etmeyi amaçlayan bir sonucu belirleme (değerlendirme) aşamasını içermektedir. Bu durumda eski programda parçalara ayrılmış ve indirgenmiş bazı tarihsel bilgileri öğrencilerin edinmelerinden (ezberlemelerinden) öte bir anlam taşımayan eğitim/öğretim sürecinden yeni programlarda da tam olarak vazgeçilemediğini söylemek mümkündür. Bu sorunlu bulunan öğretim tarzı; bütünlüklü, anlamlı, işlevsel bir tarih eğitimini tamamen ortadan kaldırmaktadır (Şimşek, 2008b; 12).

Tarih derslerinde öğrenmenin bütünlüklü ve anlamlı olabilmesi için, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin otantik öğrenme ve değerlendirme anlayışı çerçevesinde birbirlerini kapsayan ve iç içe geçmiş süreçler olarak yeniden kurgulanması gerekmektedir. Bu çerçevede tarihsel öğrenme kronolojik olmaktan çıkarılarak, problem çözmeye odaklanmalıdır. Öğrencilerden öğrenme ve ölçme-değerlendirme sürecinde çözmeleri beklenen bu problemlerin gerçek hayatta bir karşılığının olması da otantik öğrenme adına önemlidir. Öyle ki öğrencilerin özellikle performans görevleri ile çözmeleri beklenen problemler bu problemler bir tarihinin araştırma sürecinde karşılaşılabilecekleri problemler arasından seçilmeli ya da tarihçiler arasındaki farklı bakış açılarını yansıtmalıdır.

Sonuç

Bu çalışmada pozitivist bilim anlayışının öngördüğü nesnel bilgi anlayışını ve davranışçı yaklaşım aracılığıyla eğitimbilim alanında doğurduğu sonuçlar inceledikten sonra, tarihin, doğası gereği, tanımlanan bu nesnellik ve nesnel bilgi ölçütlerine uygun olup olmadığı tartışılmıştır. Daha sonra tarih derslerinin nesnel bilgi aktarımının birer aracı olmamasının gerekleri açıklanırken, uygulamadaki tam tersi durum değerlendirilmiştir.

Bütün alan eğitimlerinde olduğu gibi tarihyazımı ile tarih öğretimi arasında ontolojik bir bağ olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Üstelik çağdaş tarih eğitimi yaklaşımlarının tarih öğretimini, tarihinin bilgiyi üretim basamaklarında yaptığı işlemlerin öğrenciye tanıtılması ve buna bağlı olarak öğrencinin küçük bir tarihçi rolüne sokulmasını öngörmesi, tarih ile onun öğretimi arasındaki ilişkiyi daha da arttırmıştır (Kabapınar, 2006). Tarihsel bilginin tarihinin eserleri/yansıtımlarıyla ortaya çıktığı gerçeği göz önüne alındığında bilimin metodolojisi ve öğretimi arasındaki ilişki dolayısıyla, nesnel bilgi öğretiminin amaçlanmasının çağdaş tarih öğretimi açısından uygun olmadığı kolaylıkla anlaşılabilir.

Tarihinin tarih üzerindeki etkinliği ve katkısı, tarihinin bilişsel yapısının olduğu kadar duyuşsal alanının da tarihi inşa etme/tarih yapma sürecine etki etmesi sonucunu doğurmaktadır. Tarih öğretim sürecinde bilişsel alanın kısmen, duyuşsal alanın ise tamamen göz ardı edilmesi, tarihinin tarihsel bilgiye ulaşmada geçirdiği süreci, öğrenciye gösterememesi/yaşatamaması

Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu

bakımından tarih öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesine fırsat vermediği düşünülmektedir.

Tarih yazımını, sadece arşiv belgelerinin ya da kroniklerin günümüze aktarımı olarak gören *nakilci* anlayışın, Türk tarihçiliğinin bugün hala önemli bir sorunu olarak varlığını devam ettirdiği söylenebilir. Geçmişini yeniden inşa etmek yerine sadece geçmişten kalanları yan yana getiren (Tekeli, 1998; 58) ve bunu da tarihin “nesnel” dokusuna zarar vermemek adına yapan böylesi bir tarih anlayışının eğitime yansımaları ise kuşkusuz ezberciliğe dayanan tarih derslerini ortaya çıkarmıştır (Yazıcı, 2008).

Tarih öğretim programlarının, tarih ile tarihçi arasındaki ilişkiyi görmezden gelen, tarihin tarihçinin bir yapıtı olduğunu reddeden nesnelci bir tarih anlayışı çerçevesinde programlanması, tarihçi ile aynı yöntemleri kullanması beklenen öğrencinin, tarihle bireysel bir ilişki kuramamasına, tarihi, etki edemediği, kendisinden bağımsız bir alan olarak görmesine sebep olmuştur. Öğrencinin pasif olarak bilgi edinmek ya da ezberlemek zorunda olduğu ve etkileşim kurmadığı bir alana sempati ile bakmasını beklemenin zaten doğru olmadığı söylenebilir.

Tarih ders kitaplarını, içerdiği mutlak bilgi sebebiyle kutsal metinlere dönüştüren, bu metinleri tartışılmaz ve değiştirilmez bir biçimde ezberletmeyi amaçlayan tarih öğretimi yaklaşımı, öğrenme ortamındaki tek ve değişmez otorite olarak kabul eden tarih öğretmeni tipinin yeni programlarla değiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu gelişme hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programıyla kısmen başarılı olmuş, fakat aynı esnek ve öğrenci merkezli programlamanın lise tarih öğretim programları için geçerli olduğunu söylemek güçtür (Öztürk, 2009). Çünkü ülkemizdeki program geliştirmeye ilişkin genel anlayışın ve eğitim sisteminin, davranışçı-bilişselci yaklaşımın bir sonucu olarak ürün odaklı olması ve eğitimin hemen her kademesindeki belirleyici sınavların çoktan seçmeli testlerden oluşarak doğru bilgiyi tek bir cevap seçeneği ile sınırlandırması, nesnel bilgi aktarımının bir eğitim politikası olarak benimsenmeye devam ettiğini göstermektedir. Bu durumun uygulamada ne derece başarılı olduğu ise ayrı bir tartışma konusudur.

KAYNAKLAR

- Acun, F. (2006). “Tarihte Objektiflik Tartışması”, *Muhafazakar Düşünce*, 2 (7), s. 109-125.
- Aydın, H. (Kasım-2006a). “Eğitimde Modern ve Post-Modern Modeller”, *Bilim ve Gelecek Dergisi*, (33), 60-69.
- Aydın, H. (2006b). “Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi”, *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1) Online: <http://www.inased.org/epasad/c1s1/EPASADc1s1.pdf>
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayın: Ankara.
- Aysever, K. & Barutca, M., (2003). *Tarih Felsefesi*, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Breisach, E. (2007). *Tarihyazımı*, (çev. Hülya Kocaoluk), İstanbul: YKY.
- Carr, E. H. (2006). *Tarih Nedir*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Carr, E. H. ve Fontana, J. (1992). *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Collingwood, R. G., (2007). *Tarih Tasarımı*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Elisara, C. D. (1998). *An ethnography of a ninth-grade world history class*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Biola Üniversitesi
- Erdamar, G., Demirel, M. (2008). “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu H. (2007). “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-145.
- Iggers, G. G. (2003). *Bilimsel Nesnellikten Postmodernizme Yirminci Yüzyılda Tarihyazımı*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek*, Ankara: Dost Kitabevi.
- Kabapınar, Y. (2006). “Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak İngiliz Öğrencilerin Tarih Dersi Defterleri: Nicola ve Arkadaşlarının Tarihsel Bilinçlerinin Oluşum Sürecinden Kesitler”, *Milli Eğitim*, (170), 8-31.

Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu

Kılıç, D. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları İle İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Kissack, M. (2002). “Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler” (Çev: Vefa Taşdelen), *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 171-181.

Montgomery, K. 2002. “Authentic Tasks and Rubrics: Going Beyond Traditional Assessments in College Teaching”, *College Teaching* (50), s. 34–39.

Munslow, A. (2000). *Tarihin Yapısökümü*, (Çev: Abdullah Yılmaz) İstanbul: İmge Yayınları.

Oppermann, S. (2006). *Postmodern Tarih Kuramı: Tarih Yazımı, Yeni Tarihselcilik ve Roman*, Ankara: Phoenix Yayınevi.

Öncü, H. (2009). “Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (1), 103-130.

Öztürk, İ. H. (2009). “Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme”. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı* içinde. Online: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/102.pdf> adresinden 05.05. 2010 tarihinde indirilmiştir.

Öztürk, İ. H. (2011). Bilimsel (Modern) Tarihten Parçalanmış (Postmodern) Tarihe, *Tarih Nasıl Yazılır?* (Ed. Ahmet Şimşek), İstanbul: Tarihçi Kitabevi, s. 39-66.

Şimşek, A. (2008a). Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan Holistik yaklaşıma bir bakış denemesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:2. Online: <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 05.05. 2010 tarihinde indirilmiştir.

Şimşek, A. (2008b). “Tarih Öğretiminde Sorgulamacı Yaklaşım Çerçevesinde Soru Sorma Becerisi ve Lise Tarih Ders Kitaplarının Durumu”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,5:1. Online: <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 05.05. 2010 tarihinde indirilmiştir.

Şimşek, H. (1994). “Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar”, *II. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Şimşek, N. (2004). “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.

Tekeli, İ. (1998). *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara: Dost Kitabevi.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınları.

Tosh, J. (2005). *Tarihin Peşinde*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Walsh, W. H. (2006). *Tarih Felsefesine Giriş*, Ankara: Hece Yayınları.

Wiggins, G. (1990). "The case for authentic assessment". (ERIC Digest no. 328611)

Wittmer C. ve Johnson B. (2008). "Using Natural History Interpretation as an Authentic Assessment Tool", *Journal of College Science Teaching*, September/October 2008, s. 18-21.

Wood, R. (1987). *Measurement and Assessment in Education and Psychology*, Philadelphia-USA: The Falmer Press.

Yazıcı, F. (2008). "Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Kanıt Algıları", *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Çanakkale, s. 366-370.

Yazıcı, S. (2009). *Felsefeye Giriş*, Ankara: Öncü Kitap.