

Tarihi Olaylar Değerlendirilirken Ahlaki Yargı Yapılmalı mıdır? Tarih Öğretmen Adaylarının Ahlaki Yargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet Elban*

Makale Geliş Tarihi: 26/04/2018

Makale Kabul Tarihi: 15/05/2018

Öz

Bu araştırmanın amacı tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın yöntemi durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu 28 tarih öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler, nitel anket ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%) ve çapraz tablolar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tarih öğretmen adaylarının çoğunluğunun ahlaki yargıları fark edebildiği ve ahlaki yargı eğilimi gösterdiği bulgulanmıştır. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı eğilimleri nedensellik, büyük adamlar üzerinden gerçekleşmiştir. Öğretmen adaylarının yarısı karşıtölçusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Ancak öğretmen adaylarının verdikleri örneklerde karşıtölçusal nedensellik ile karşıtölçusal ahlaki yargıları karıştırdıkları anlaşılmıştır. Tarih öğretmen adaylarının çoğunluğunun ahlaki yargı kullanımına ilişkin epistemolojik inançları ahlaki yargıların kullanılmaması yönündedir. Ancak ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde epistemolojik inançlara sahip tarih öğretmen adaylarının azımsanamayacak bir kısmı tutarsızlık göstererek ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Ayrıca araştırmada ahlaki yargılardan kaçınabilmenin önemli bir koşulunun tarihsel metinlerdeki ahlaki yargıları fark edebilme becerisi olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahlaki yargı, büyük adam ahlaki yargısı, karşıtölçusal ahlaki yargı, tarih eğitimi, tarihyazını

Should Ethical Judgement Be Made While Assessing Historical Events? Examination of the Ethical Judgement of History Teacher Candidates in Terms of Certain Variables

Abstract

This research aims to examine the ethical judgements of history teacher candidates regarding certain variables. The method of investigation is a case study. The study group of the study consisted of 28 history teacher candidates. The data were collected by qualitative questionnaire. In the analysis of the data, content and descriptive analyses were used. Frequency (f), percentage (%) and cross tabulation were used in the analysis of quantitative data. As a result of the research, it was detected that the majority of the history teacher candidates could recognise the ethical judgement and show the ethical judgement tendency. The tendencies of the ethical judgement of history teacher candidates have been based on

* Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Bayburt, Türkiye, melban111@gmail.com

causality and the great men. Half of the History teacher candidates showed a tendency towards the counterfactual ethical judgements. However, it has been understood that in the examples given by teacher candidates, they confounded the counterfactual causality and counterfactual ethical judgements. The epistemological beliefs of the majority of history teacher candidates regarding ethical judgements use are that ethical judgments should not be used. However, some of the history teacher candidates with epistemological beliefs that ethical judgements should not be used showed a tendency of the ethical judgements by showing inconsistency. Also, it is understood in the research that an essential condition of avoiding the ethical judgements is the ability to recognize the ethical judgements in historical texts.

Keywords: *Ethical judgement, ethical judgement of the great man, counterfactual ethical judgement, history education, historiography*

Giriş

Ahlaki yargılar, insanların aldıkları kararlar ve yaptıkları eylemlere ilişkin adil-adaletsiz, doğru-yanlış gibi yargılarda bulunmasıdır (Seixas, 2017, s.1). Tarih ise ahlaka etki eden önemli kaynaklardandır (Sungu, 2002, s.153-154). İnsanlığın kendisini bilmesinin bir yolu da tarih incelemesidir (Gilderhus, 2014, s.13). Zira ahlaki ders çıkarma tarihçiliğin eski ve başlıca usullerindedir (Bıçak, 2013, s.42). Örneğin Romalılar tarihyazımında ahlaki yargılar ve erdem üzerinde durmuşlardır. Titus Livy, “*Roma Tarihi*” eserinde erdemini önemini vurgulamıştır (Gilderhus, 2014, s.30-31).

On dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde pozitivizm ve Leopold Ranke’nin (1795-1886) etkisiyle tarihin bilimsel olduğuna inanç yükselmişti (Iggers, 2016, s.1). Pozitivizm ile tarih için olguya dayalı bilgi toplanacak ve önyargısız, ahlaki kaygılar olmaksızın tarih çalışmaları yürütülecekti (Tosh, 2011, s.129). Böylelikle tarihçilerin büyük çoğunluğu tarihin bugün için ders çıkarma yararını reddetmişlerdi (Woolf, 2014, s.428).

Ancak tarihin nesnel bilgi üretip üretemeyeceği, ahlaki yargıların yapılıp yapılmaması tartışma konusu olmuştur. Çünkü bilimin ahlaki değer yargısı taşımaması, buna karşın tarihin az da olsa taşıdığı düşüncesi tarih ile bilim arasındaki farklılığın nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Evans, 2005, s.55). Diğer bir ifadeyle tarih kendi içinde ahlaki ve değer sorularını barındırır ve bu sorulardan kaçamaz. Soykırım, farklı inançların sesleri, vahşetler gibi hassas konular olduğunda ahlaki yargılardan kaçınmak daha da zorlaşır (Hoodless, 2008, s.4-5). Bu zorluğun üstesinden gelmek, ahlaki yargılardan kaçınmak için farklı metodolojiler ortaya konmuştur. Örneğin Max Weber (1864-1920) araştırmanın konu seçiminde ve sınırlamasında değer tercihlerinin öznelliğini kabul eder. Ancak araştırma sonuçlarının nesnelliğini de vurgular (Ringer, 2014, s.146). Edward H. Carr (1892-1982) ise tarihçilerin geçmişi anlamada ahlaki değer yargılarını kullanmaması gerektiğini düşünür (Evans, 2005, s.55). Ona göre tarihçiler özellikle büyük adamların özel hayatlarına ilişkin ahlaki yargı yapmamalıdır. Zira önemli kişiler üzerine ahlaki

yargıda bulunma, eski bir tarih geleneğidir. Çünkü Carr'a göre tarihi eylemleri yargılamak için genel geçer bir ölçüt de imkânsızdır (Carr, 2011, s.132-140). Gilderhus'a göre de böylesi bir uzlaşya varılmamasının nedeni tarihçilerin farklı ve rakip değerler sistemine ve yargılara sahip olmalarıdır (Gilderhus, 2014, s. 20). Tekrar Carr'a dönecek olursa ona göre tarihçi, ahlaki hüküm veren bir yargıç olmamalıdır. Özellikle bireylerin eylemlerine ilişkin ahlaki yargılardan kaçınılmalıdır. Hatta bireylerin eylemlerine ilişkin yüceltici ahlaki yargılardan bile kaçınılmalıdır (Carr, 2011, s.135). Benzer şekilde Evans'a göre tarihi olaylar değerlendirilirken, olaylara dâhil olan kişiler için failer, kurbanlar, seyirci kalanlar, işbirlikçiler gibi ahlaki ve yasal sıfatlar kullanılamaz. Çünkü bu tarihin amacına ters düşer. Ahlaki yargılar en iyi tarihsel olarak ortaya koyulabilir. Daha da önemlisi ise ahlaki yargıların araştırmanın kuram ve yönteminde yeri olmayan unsurlar olduğunun farkında olmaktır (Evans, 2005, s.13-58). Farkındalığı arttırmada önemli bir yol ise karşıolgusal ahlaki yargıların farkında olmaktır. Zira karşıolgusal düşünce ahlaki yargı oluşturabilecek bir düşünce biçimi olabilmektedir (Celuch, Saxby & Oeding, 2015). Karşıolgusal düşünce; yanlış kullanıldığında olayları ve kişileri suçlayıcı tutumlara davetkâr bir özellik taşır (Wenzlhuemer, 2009, s.49). Örneğin "İkinci Dünya Savaşı'nda Japonya'ya atom bombası atılmasaydı, tarihi sürecin gidişatı daha mı iyi yoksa daha mı kötü olurdu?" şeklinde kurulan karşıolgusal soru, ahlaki yargılara davet çıkarmaktadır (Rosenfeld, 2016, s.7).

Bu bağlamda Tosh, tarihte nesnellik açısından yerine getirilmesi gereken üç koşul ileri sürer. İlki araştırmanın tarihçinin değerlerine ve kabullerine uygun olup olmadığının denetlenmesidir. İkincisi bulguların beklentilere göre değiştirilme ya da yorumlanması tehlikesine karşı hipotezlerin belirlenmesi ve bunların hangi durumda kabul edileceği veya reddedileceğinin baştan saptanmasıdır. Bununla birlikte araştırmacı seçtiği zaman dilimini ve konuyu neden seçtiğinin bilincinde olmalı; sonuçları destekleyici ve çürüten bulgulara eşit durmalıdır. Üçüncü koşul ise tarihsel bağlamdan kopmamaktır. Başka bir ifadeyle buradaki temel mesele tarihçinin objektif tutumlarının neler ile çatıştığının farkında olabilmesidir (Tosh, 2011, s.141-148). Öte yandan ideolojik ve siyasi taraflılık, din ve mezhep taraftarlığı, milliyetçilik gibi unsurlar nesnellığı etkileyebilmektedir (Sakal, 2015, s.85). Araştırmacı için en önemli baskı unsurlarından birisi de milli çıkarlar ve dini, mezhep taraflılığıdır. Bu anlamda tarihçiler arasında bir otokontrol önerilmektedir (Özçelik, 2017, s.35-36). Diğer bir öneri ise tarihçinin anlatısında adil olması zor olduğundan en azından tarihçinin okuyucuya kendi yargısını yapma imkânı vermesidir (Tekeli, 2013, s.299-300).

Buna karşın tarihi olaylar ve kişiler değerlendirilirken ahlaki yargıların kaçınılmaz olduğunu ileri süren yaklaşımlar da vardır. Örneğin tarihin nesnel ve bilimsel olduğunu savunan geleneksel Rankeci anlayışa karşı postmodern yaklaşım, tarihin ahlak dersi olduğundan taraflı olduğu ve bu yüzden gerçek anlamda nesnel olamayacağını ileri sürer (Black & Macrauld, 2016, s.133). Bununla birlikte tarih disiplini için ahlaki yargıların yapılmasının gerekliliğinin idealize edildiği de görülmektedir. Bıçak'a göre insanların diğer insanlara karşı sorumlulukları vardır.

Dolayısıyla tarih düşüncesinde ahlak temelli değerlerin olması gerekmektedir. Bu değerler altında toplumların birbirine karşı üstünlükleri yerine insan olmayı gerçekleştiren unsurlara, insanlar arasındaki kötülüklerin nedenlerine ve insanların birbirlerine karşı sorumlulukları üzerine yoğunlaşılmalıdır (Bıçak, 2013, s.57). Buraya kadar olan tartışmalardan tarih disiplininde ahlaki yargıların yapılmamasını ve ahlaki yargıların kaçınılmaz olduğunu savunan iki farklı görüşe ulaşılabılır. Diğer taraftan tarih düşüncesinde ahlaki yargı yapılmasının idealize edildiği de görülmektedir. Ayrıca ahlaki yargıların yapılmasında büyük adamlar üzerinden yapılan yargıların ve karşıolgusal ahlaki yargıların iki önemli ahlaki yargı türü olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan konuya ilişkin diğer önemli bir husus ise ahlaki yargılarla ilgili kuramsal tartışmalara tarih eğitiminin nasıl bir tepki verdiğiidir. Yukarıda görüldüğü üzere Carr ve onun gibi düşünen tarihçiler bireylerin eylemlerine ilişkin ahlaki yargılardan kaçınmayı öğütlemiştir. Ancak tarihin eğitici bir güç olduğu anlaşmazlık konusu olsa da (Woolf, 2014, s.547) tarihin “ahlaki” vicdanı eğitime görevi vardır (Dance, 1971, s.6). Zira öğrenciler iyi ve kötüyü, adil olan ile adil olmayı kavram tanımlarından öğrenmez. Onlar bu ahlaki kazanımları çoğu zaman geçmişteki insanların yapıp ettiklerinden öğrenir. Dolayısıyla ahlaki tutumların gelişiminde tarih, özellikle de tarihsel kişiliklerin eylemleri en çok kullanılan, en elverişli yoldur (Sungu, 2002, s.153-154). Oysaki Carr’ın şiddetle eleştirdiği, kişiler üzerinden yapılan ahlaki yargılardır. Bu usulün eski bir yöntem olduğuna dair “Maârif-i Umumiye Nizamnamesi” verilebilir. Tarih dersi ilkokullara fikir olarak Saffet Paşa’nın döneminde 1869 tarihli “Maârif-i Umumiye Nizamnamesi” ile girmiştir. Nizamnamenin neşrinden sonra tarih kitapları için bir müsabaka açılmıştır. İlkokullara yönelik hazırlanacak ders kitabı şartnamesinde “iyi hareketin öğülmesi, fena hareketlerin de ayıplanması” tavsiye edilmiştir (Baymur, 1941, s.13). Günümüzde Türkiye’de tarih ders kitaplarında ahlaki yargıları görmek mümkündür. Nitekim söz konusu ders kitaplarındaki ahlaki yargılar, Sexias’ın belgeler ışığında yapılan gerekçeli ahlaki yargı yöntemiyle uyumaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, s.67-68; Seixas, 2017). Ancak farklı yaklaşımlar da görmek mümkündür. Örneğin, Loewen Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) incelediği ders kitaplarının birincil kaynaklara yer vermediğini saptamıştır. Bu yaklaşım ahlaki yargı yapabilmeyen önüne geçer. Ders kitaplarında Kolomb ile birlikte gelen köleliğe ahlaki yargı getirilmez. Bu anlamda ABD’de sözü edilen ders kitaplarında tarihi olaylara ve eylemlere ilişkin “Doğru bir karar mıdır”, “Ahlaki bir karar mıdır” gibi sorular görülmez (Loewen, 2015, s.115-452). Bir başka örnekte İngiltere’de Hitler, kötü bir insan denilerek ahlaki yargı yapılmamaktadır. Bunun yerine “Çok ilginç bir politikacıydı, geçmişte bir tarihte iktidara geldi, çok becerikli ve manipülasyona dayanan bir politikası vardı” denilmektedir (Mckellar, 2003, s.79). Ancak bu yaklaşımın tarih eğitiminde ahlaki yargılara ilişkin genel tavrı yansıttığı söylenemez. Aslında ülkelerin tarih eğitimindeki ahlaki yargı durumunu belirleyen ahlaki yargıların yapılacağı konuların içeriğidir. Tarih eğitiminin üzerinde daha çok durduğu

mesele ise ahlaki yargıların kullanılıp kullanılmamasından ziyade ahlaki yargıların nasıl yapılacağıdır.

Toparlanacak olursa kuramsal tartışmalardan, ahlaki yargılara ilişkin epistemolojik inançlar, ahlaki yargıları fark edebilme, ahlaki yargı kullanma eğilimi, olaylara ilişkin yapılan ahlaki yargılar, büyük adamlar üzerinden yapılan ahlaki yargılar, karşıolgusal ahlaki yargılar gibi temel kavramlara ve sorunlara ulaşılabilir. Sözü edilen kavram tanımları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1) *Ahlaki Yargılara İlişkin Epistemolojik İnanç*: Tarih bilgisinin ahlaki yargı içerip içermemesine dönük inançtır.

2) *Ahlaki Yargı Farkındalığı*: Tarihçinin tarih bilgisinde var olan ahlaki yargıları fark edebilmesidir.

3) *Ahlaki Yargı Kullanma Eğilimi*: Tarihçinin tarihi olaylara, tarihin konusu olan bireylerin eylemlerine ilişkin ahlaki yargı yapıp yapmama durumudur. Araştırmada üç alt boyutta kavramsallaştırılıp incelenmiştir:

3.1.) *Tarihi Olaylara İlişkin Ahlaki Yargı*: Tarihi olaylar değerlendirilirken tarihsel kişileri sorumlu göstermeden yapılan olumlu-olumsuz ahlaki yargılardır. Örneğin tarihçinin “İkinci Dünya Savaşı’nda kullanılan savaş yöntemleri ahlaki değildir” şeklindeki değerlendirmesi, bu tip bir ahlaki yargıdır.

3.2.) *Büyük Adam Ahlaki Yargısı*: Tarihi olaylar değerlendirilirken varılan ahlaki yargıdan önemli tarihsel kişilerin sorumlu tutulmasıdır. Yine önemli tarihsel kişiler (Krallar, komutanlar, diplomatlar vb.) değerlendirilirken önemli tarihsel kişilerin davranışlarının olumlu ve olumsuz olarak ahlaken yargılanmasıdır. Örneğin İkinci Dünya Savaşı’nda ahlaki olmayan bir savaş yönteminden bir komutanı sorumlu tutmak ya da bir kralın eşine karşı yaptığı davranışlarını ahlaki olarak yargılamak büyük adam ahlaki yargısıdır.

3.3.) *Karşıolgusal Ahlaki Yargı*: Tarihi olaylar üzerinden çıkarılan ahlaki yargıların gerçekte olmayan varsayımlara dayandırılmasıdır. Örneğin “Amerika kıtası Slav halkları tarafından keşfedilseydi, Amerika günümüzde insanlık için daha iyi bir yer olurdu” şeklindeki ahlaki yargı, karşıolgusal ahlaki yargıdır. Bu örnek Fernand Braudel’in (1902-1985) değerlendirmelerinden esinlenerek üretilmiştir. Zira, Braudel, Amerika’nın kuruluşunda Britanyalıların yerine Fransızların büyük etkisi olması halinde kıtanın daha iyi bir yer olacağını söylemiştir (Black & Macraill, 2016, s.71). Burada sözü edilebilecek bir önemli husus ise karşıolgusal nedensellik ile karşıolgusal ahlaki yargıların farkını ayırt etmektir. Karşıolgusal nedensellikte, gerçek olaylar değiştirilir ve bu yeni durumda neler gelişebileceğini düşünülür. Geliştirilen yeni durumda amaç ahlaki yargı yapmak değildir. Karşıolgusal düşüncenin ahlaki yargı amacıyla yapılması ise karşıolgusal ahlaki yargıdır. Karşıolgusal ahlaki yargı örneğinden hareketle yapılacak karşıolgusal nedensellik örneği “Amerika’nın

kuruluşunda Britanyalıların yerine Fransızların büyük etkisi olsaydı, dünyanın süper gücü Fransa olurdu” şeklindeki ifadedir.

Elde edilen kavramların ve kuramsal sorunların tarih eğitiminde daha özeldir ise tarih öğretmen adaylarındaki karşılığının nasıl olduğu ise araştırma konusu olarak düşünülmüştür ve araştırmanın problemleri aşağıda sunulmuştur:

- 1) Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargılara ilişkin farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 2) Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanımına (olay ve karşıolgusal) ilişkin eğilimleri nasıldır?
- 3) Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanmaya ilişkin epistemolojik inançları (Ahlaki yargı içeren sözcük kullanımı, kişisel eylemlere ilişkin ahlaki yargı kullanımı) nasıldır?
- 4) Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanıma ilişkin epistemolojik inançları ve ahlaki yargı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiler nasıldır?
- 5) Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı farkındalıkları ile ahlaki yargı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiler nasıldır?

Yöntem

Yapılan araştırma, nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi (case study) kullanılmıştır. Zira durum çalışması, “bir veya daha fazla durumla ilgili detaylı açıklama getirme üzerine odaklanmış nitel araştırma türü”dür (Johnson & Christensen, 2014, s.395).

Çalışma Grubu

Durum (case study) çalışması yöntemi ile yapılan çalışmalarda derinlemesine bilgi toplayabilmek için, bir grup içinden tüm katılımcılar yerine bilgi toplanabilecek kişiler araştırmaya alınabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 275). Araştırma, Bayburt Üniversitesi’nde 2018 yılında pedagojik formasyon eğitimi alan 28 Fen Edebiyat Fakültesi 4.sınıf tarih bölümü öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların onayı olmadığı için öğrenim gördükleri üniversite isimleri araştırmada paylaşılmamıştır. Araştırma örneklemi 7 erkek, 21 kız öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada araştırma problemleri ile ilgili olarak katılımcıların eğitim bilgilerine ulaşılmıştır. Söz konusu eğitim bilgileri, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışmanın Örnekleme

	Aldı		Almadı		Toplam			
	f	%	f	%	f	%		
Tarih metodolojisi	28	%100	0	%0	28	%100		
Etik felsefesi	0	%0	28	%100	28	%100		
Tarih felsefesi	0	%0	28	%100	28	%100		
Tarihyazımı	2	%7	26	%93	28	%100		
	Yanlış biliyor		Bilmiyor		Biliyor		Toplam	
Tarihsel empati	f	%	f	%	f	%	f	%
	11	%39	7	%25	10	36	28	%100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan tarih öğretmen adaylarının %100'ü (f=28), lisans eğitiminde tarih metodolojisi dersi almıştır. Araştırmaya katılan tarih öğretmen adaylarının hiçbiri lisans eğitiminde etik felsefesi %0 (f=0), tarih felsefesi %0 (f=0) ile ilgili eğitim almamıştır. Tarih öğretmen adaylarının yalnızca %7'si (f=2), tarihyazımı ile ilgili eğitim almıştır. Tarih öğretmen adaylarının %39'u (f=11) tarihsel empati kavramını yanlış tanımlamış, %25'i (f=7) tanımlayamamış ve %36'sı (f=10) tanımlayabilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama tekniği olarak nitel anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma problemlerini cevaplamaya ilişkin hazırlanan anket, 6 açık uçlu soru ve katılımcıların eğitim bilgilerinin elde etmeye dönük 1 açık uçlu soru (tarihsel empati bilgisi) ve 3 kapalı uçlu, toplam 4 sorudan oluşmaktadır. Anket formunun geçerliğini sağlamak amacıyla 3 uzman kişinin (Tarih eğitimi alanında doktor öğretim üyesi) görüşleri alınmış, böylelikle nitel anket sorularına son hali verilmiştir.

Nitel anket soruları üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ahlaki yargıları fark edebilme, ahlaki yargı yapma eğilimi ve ahlaki yargı yapmaya yönelik epistemolojik inançtır. Ahlaki yargıların farkındalığına ilişkin hazırlanan sorularda Seixas'ın (2017) ve Evans'ın (2005) çalışmalarından esinlenilmiş ve yararlanılmıştır. Karşıolgusal ahlaki yargı eğilimine ilişkin soruda Rosenfeld'in (2016) ifadelerinden; ahlaki yargı kullanımına ilişkin epistemolojik inanç sorularında Carr (2011) ve Evans'ın (2005) görüş ve ifadelerinden esinlenilmiş ve faydalanılmıştır. Sorular, bu sıralamaya göre sunulmuştur ve üçüncü boyuttaki sorulara kadar, soru cümlelerinde hiçbir şekilde "ahlaki yargı" kavramı kullanılmamıştır. Bundaki amaç katılımcıların ilk iki boyuttaki (ahlaki yargıları fark edebilme ve ahlaki yargı yapma eğilimi) cevaplarını manipüle etmemektedir. Çünkü ilk iki boyuttaki sorularda "ahlaki yargı" kavramı kullanıldığında, bu katılımcıların "ahlaki farkındalık" ve "ahlaki yargı eğilimi" cevaplarını etkileyecektir. Başka bir ifadeyle "Bu üç cümleden hangisinde ahlaki yargı vardır?" sorusu, katılımcıları kaçınılmaz olarak bir cümlede ahlaki yargı

bulmaya yöneltecektir. Bu bağlamda katılımcıların ahlaki yargı farkındalıkları saptamaya dönük ahlaki yargı içeren iki paragraf tasarlanmıştır. İki paragraftaki olaylar, gerçek tarihsel olaylardır. Ancak bu iki tarihi olay, ahlaki yargı içerek şekilde araştırmacı tarafından yazılmıştır. Katılımcılara bu paragraflar okutulmuş ve tarih metodu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yine ahlaki yargı yapma eğilimlerini ve ahlaki yargı yapmaya yönelik epistemolojik inançlarını saptamaya dönük iki soru sorulmuştur. Hazırlanan sorular Ek 1’de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel veriler sayısallaştırılarak, frekans (f), yüzde (%) ve çapraz tablolar ile değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının sorulara ilişkin cevapları, araştırma problemleri çerçevesinde temalar ve analiz birimleri halinde sayısal olarak sunulmuştur. Araştırmada farklı kodlayıcıların aynı metni uyumlu şekilde kodlamalarına dayanan kodlama güvenilirliği yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyumda kullanılan güvenilirlik katsayısı “*Güvenirlik=uzlaşma sayısı / (uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı)*” (Miles ve Huberman, 2015, s.64; Muijs, 2004, s.73) % 81 değerinde bulunmuştur. Geçerlik konuya ilişkin uzmanların görüşleri ile doğrulanmıştır. Ayrıca araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Bu yolla araştırmanın iç-güvenirliği ve geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Yapılan betimsel analizde aday öğretmenler AÖ_{1,2,3, ... 20} şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı eğilimlerine ilişkin bulgular araştırma soruları sırasına uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki farkındalık düzeylerine ilişkin yapılan içerik ve betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Tarih Öğretmen Adaylarının Ahlaki Farkındalık Düzeyleri

	Ahlaki yargıları fark edebildi		Ahlaki yargıları fark edemedi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Metin	19	%68	9	%32	28	%100
2. Metin	17	%61	11	%39	28	%100

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılanların %68’i (f=19) birinci metindeki ahlaki yargıları fark edebilmiş, %32’si (f=9) ise fark edememiştir. Araştırmaya katılanların %61’i (f=17) ikinci metindeki ahlaki yargıları fark edebilmiş, %39’u (f=11) ise fark edememiştir. Denilebilir ki tarih öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarihi metinlerdeki ahlaki yargıları fark edebilmiştir. Öğretmen adaylarının metinlere ilişkin açıklamalarından örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

AÖ₂₈: “Birinci metinde taraflı bakış açısı ile yazılmış. Moğollar adeta zalimlik ve katillikle itham edilmiştir. Bu durum tarihçilikle pek bağdaşmamaktadır. Aynı şekilde ikinci cümle Hülagü ve Moğolları yüceltmış objektif bir şekilde yaklaşmamış, olayın eksi yönlerine değinilmemiştir. Bu da taraflı bir şekilde anlatılmıştır. Üçüncü metinde herhangi bir taraf gözükmemektedir. Objektifliğe daha yakındır. Bir tarihçi anlatımına dayanır.”

AÖ₂₃: “1. ve 2. cümle objektif olmaktan uzaktır. Taraflı olarak karşı tarafların bakış açılarıyla yazılmıştır. Bu iki cümlede olaylar bilimsellikten uzak, duygusal bir bakışla yazılmıştır. Üçüncü cümle ise objektif bir biçimde yalın ve daha bilimsel bir şekilde kaleme alınmıştır.”

AÖ₆: “... ‘Masum insanları kurban etmiştir.’ cümlesi yerine ‘Yüzlerce, binlerce Cezayirli insan yaşamını yitirdi.’ denebilirdi. Yani olay canice anlatılmıştır.”

Görülüyor ki katılımcılar, farkındalıklarını “ahlaki yargı” kavramı yerine tarafsızlık, nesnellik, objektiflik gibi kavramlar üzerinden belirtmişlerdir. Ahlaki yargıları fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının cevapları ise metinlerdeki tarihi olayların gerçekliğine açıklama getirmek olmuştur. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanma eğilimlerine ilişkin yapılan içerik ve betimsel analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Tarih Öğretmen Adaylarının Ahlaki Yargı Kullanma Eğilimleri

	Ahlaki yargı kullanmaya eğilimli		Ahlaki yargı kullanmaya eğilimli değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ahlaki yargı	17	%61	11	%39	28	%100
Karşıolgusal ahlaki yargı	14	%50	14	%50	28	%100

Tablo 3’te birinci metine ilişkin öğretmen adaylarının %61’i (f=17) ahlaki yargı kullanma eğilimi göstermiş, %39’u (f=11) ise ahlaki yargı kullanma eğilimi göstermemiştir. Tarih öğretmen adaylarının %50’si (f=14) karşıolgusal ahlaki yargı kullanma eğilimi göstermiş, yine aynı oranda %50’si (f=14) ise ahlaki yargı kullanma eğilimi göstermemiştir. Öğretmen adaylarının metinlere ilişkin açıklamalarından örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

AÖ₁₁: “Devletlerarası yaşanan çıkar ilişkileri, sömürgecilik, siyasi çatışmalar, iktidara gelme mücadeleleri gibi etmenler neden olmuştur.”

AÖ₁₁: “Tarihi bir olayı anlatırken böyle cümlelerin kurulması bana göre doğru değil...”

AÖ₁₂: “Kurmam. Çünkü tarih ihtimallerle seyri değiştirilebilecek bir olgu değildir.”

AÖ₁₃: “Avrupa devletlerinin çıkar ilişkileri, Almanya'nın imzaladığı anlaşmalar. Adolf Hitler'in burada kurduğu Nazilerin birlikteliği yaşanan durumlar neticesinde olaylar kızıştırmıştır. İktidar mücadelesi çok masum insanın katledilmesinde neden olmuştur.”

AÖ₁₃: “Bir tarihçi olayları elbette tarafsızca yaklaşılarak dile getirmelidir. Ancak böyle bir cümle elbette kurulabilir. Bilimsel bilgi yanında kendi düşüncelerimi tabi ki de dile getiririm. Yanlış olanı eleştiririm. Örnek olarak: Adolf Hitler Almanya başında soykırım yapmasaydı daha iyi olurdu.”

AÖ₂₃: “I. Dünya savaşında istediğini alamayan devletler II. Dünya Savaşı'nda alamadığı şeyleri almak istemiştir. Bunun için halkların yaşadığı duruma bakmadan kendi stratejileri doğrultusunda masum insanlara veya içerisinden masum olmayanların canına kastetmişlerdir.”

AÖ₂₃: “...Uç ideolojilere sahip devlet adamlarının gözlerini kırpmadan toplu katliamlar yaptıkları da bilinmektedir.”

AÖ₂₄: “...Batı bloku ile Doğu blokunun çıkar çatışmaları ve bu çıkar çatışmalarında tek güç olma amacı doğrultusunda hareket ettikleri için savaşırken, bombalarken kendi halkını ya da diğer devletlerin halkını düşünmeden çocuk-çocuk, yaşlı-geç demeden insanları hunharca katletmişlerdir.”

Öğretmen adayları, ahlaki yargı eğilimlerini nedensellik ve büyük adamları hedef göstererek yapmıştır. Öğretmen adayları karşıolgusal ahlaki yargı kullanmayı tasvip etmiştir. Ancak bu yönde verdikleri örnekler ise karşıolgusal ahlaki yargı yapmaktan daha çok karşıolgusal nedensellik olmuştur. Ahlaki yargıya eğilimli olmayan öğretmen adayları ise daha çok siyasi, ekonomik nedenler üzerine eğilmiş ve ahlaki yargı içerebilecek kelimeler kullanmaktan kaçınmıştır. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanıma ilişkin epistemolojik inançları içerik ve betimsel analiz ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Tarih Öğretmen Adaylarının Ahlaki Yargı Kullanıma İlişkin Epistemolojik İnançları

	Ahlaki yargı bildiren kelimelerin kullanımı	
	f	%
Kullanılmalı	7	%25
Kullanılmamalı	18	%64
Bazen kullanılmalı	2	%7
Bilmiyorum	1	%4
Toplam	28	%100
	7	25

	Bireysel eylemlere dönük ahlaki yargılar	
	f	%
Kullanılmalı	13	%46
Kullanılmamalı	14	%50
Bilmiyorum	1	%4
Toplam	28	%100

Tablo 4’te birinci soruya “*Sızce tarih yazarken, tarih öğretirken doğru-yanlış, adil, adil değil gibi ahlaki yargı içeren kelimeler kullanılmalı mıdır? Nedenlerini açıklayınız*” tarih öğretmen adaylarının %25’i (f=7) kullanılmalı, %64’ü (f=18), kullanılmamalı, %7’si (f=2), bazen kullanılmalı ve %4’ü (f=1) bilmiyorum cevabını vermiştir. İkinci soruya “*Tarih yazarken, tarih anlatırken tarihte kişilerin yaptıkları eylemlere ilişkin doğru ya da yanlış veya adil, değil gibi değerlendirmeler kullanılmalı mıdır?*” tarih öğretmen adaylarının %46’sı (f=13) kullanılmalı, %50’si (f=14) kullanılmamalı ve %4’ü (f=1) bilmiyorum cevabını vermiştir. Araştırmada tarih öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin bazı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

AÖ₁₂: “*Tarih yazarken hiçbir şekilde ahlaki yargılar kullanılmamalıdır. Çünkü tarih, tarafsız olmalıdır. Duygusal düşüncelere, yer verilmemelidir.*”

AÖ₁₃: “*... Sadece eleştirel açıdan kişi doğru veya yanlışlığını dile getiririm. Örnek olarak: Hitler’in Yahudi soykırımı doğru değil.*”

AÖ₂₀: “*...Yaparım mesela Osmanlı devletindeki taht kavgalarının olması ve bu durumu ortadan kaldırmak için yapılan kardeş katliamları sürekli yaşanmıştır. Belki otorite için devlet için doğru bir şey. Ama ben yanlış buluyorum. Anlaşma yoluna giderek bu sorunu bir şekilde çözebilirlerdi.*”

AÖ₂₃: “*...Kişisel değerlendirmeler yapılabilir. Örneğin ihtilal sırasında Çar ve ailesinin öldürülmesi bence yanlıştır.*”

Ahlaki yargı bildiren sözcükler kullanılmamalı diyen tarih öğretmen adaylarının gerekçeleri objektiflik, tarafsızlık ve nesnelliktir. Ahlaki yargı bildiren sözcükler kullanılmalı diyen tarih öğretmen adaylarının gerekçeleri ise “kişisel yorumun olması gerekliliği”, “ahlaki yargının kaçınılmaz olduğu” ve “eleştirelinin gerekliliği” gibi açıklamalardır. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanıma ilişkin epistemolojik inançları ile ahlaki yargı kullanma eğilimi arasındaki ilişkiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.
Ahlaki Yargı Kullanıma İlişkin Epistemolojik İnanç İle Ahlaki Yargı Kullanma Eğilimi Arasındaki İlişki (1)

Epistemolojik inanç (1.soru)	Ahlaki yargı kullanma eğilimi (1. metin)		
	Eğilimli	Eğilimli değil	Toplam
Kullanılmalı	(f) 6 (%) %86	1 %14	7 %100
Kullanılmamalı	(f) 8 (%) %44	10 %56	18 %100
Bazen kullanılmalı	(f) 2 (%) %100	0 %0	2 %100
Bilgim yok	(f) 1 (%) %100	0 %0	1 %100
Toplam	(f) 17 (%) %61	11 %39	28 %100

Tablo 5’te epistemolojik inançlarla ilgili birinci soruya “*Sizce tarih yazarken, tarih öğretirken doğru-yanlış, adil, adil değil gibi ahlaki yargı içeren kelimeler kullanılmalı mıdır? Nedenlerini açıklayınız.*” epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmalı yönünde olan öğretmen adaylarının %86’sı (f=6), ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarının %44’ü (f=8), ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanıma ilişkin epistemolojik inançları ile karşıolgusal ahlaki yargı kullanma eğilimi arasındaki ilişkiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Ahlaki Yargı Kullanıma İlişkin Epistemolojik İnanç İle Karşıolgusal Ahlaki Yargı Kullanma Eğilimi Arasındaki İlişki (2)

Epistemolojik inanç (1.soru)	Karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi		
	Eğilimli	Eğilimli değil	Toplam
Kullanılmalı	(f) 6 (%) %86	1 %14	7 %100
Kullanılmamalı	(f) 5 (%) %28	13 %72	18 %100
Bazen kullanılmalı	(f) 2 (%) %100	0 %	2 %100
Bilgim yok	(f) 1 (%) %100	0 %0	1 %100
Toplam	(f) 14 (%) %50	14 %50	28 %100

Tablo 6’da epistemolojik inançlarla ilgili birinci soruda “*Sizce tarih yazarken, tarih öğretirken doğru-yanlış, adil, adil değil gibi ahlaki yargı içeren kelimeler*

kullanılmalı mıdır? Nedenlerini açıklayınız.” epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmalı yönünde olan öğretmen adaylarının %86’sı (f=6), karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarının %28’i (f=5), karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanıma ilişkin epistemolojik inançları ile ahlaki yargı kullanma eğilimi arasındaki ilişkiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Ahlaki Yargı Kullanıma İlişkin Epistemolojik İnanç İle Ahlaki Yargı Kullanma Eğilimi Arasındaki İlişki (3)

Epistemolojik inanç (2.soru)	Ahlaki yargı kullanma eğilimi		
	Eğilimli	Eğilimli değil	Toplam
Kullanılmalı	(f) 11 (%) %85	2 %15	13 %100
Kullanılmamalı	(f) 5 (%) %36	9 %64	14 %100
Bilgim yok	(f) 1 (%) %100	0 %0	1 %100
Toplam	(f) 17 (%) %61	11 %39	28 %100

Tablo 7’ye göre epistemolojik inançlarla ilgili ikinci soruda “*Tarih yazarken, tarih anlatırken tarihte kişilerin yaptıkları eylemlere ilişkin doğru ya da yanlış veya adil, değil gibi değerlendirmeler kullanılmalı mıdır? Kullanıyorsanız bir örnek veriniz ve tarih yöntemi açısından hangi ölçütlere göre yapılacağını açıklayınız.*” epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmalı yönünde olan öğretmen adaylarının %85’i (f=11), ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarının %36’sı (f=8), ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı kullanıma ilişkin epistemolojik inançları ile karşıolgusal ahlaki yargı kullanma eğilimi arasındaki ilişkiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ahlaki Yargı Kullanıma İlişkin Epistemolojik İnanç İle Karşıolgusal Ahlaki Yargı Kullanma Eğilimi Arasındaki İlişki (4)

Epistemolojik inanç (2.soru)	Karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi		
	Eğilimli	Eğilimli değil	Toplam
Kullanılmalı	(f) 11 (%) %85	2 %15	13 %100
Kullanılmamalı	(f) 2 (%) %14	12 %86	14 %100
Bilgim yok	(f) 1 (%) %100	0 %0	1 %100

Toplam	(f)	14	14	28
	(%)	%50	%50	%100

Tablo 8'e göre epistemolojik inançlarla ilgili ikinci soruda "Tarih yazarken, tarih anlatırken tarihte kişilerin yaptıkları eylemlere ilişkin doğru ya da yanlış veya adil, değil gibi değerlendirmeler kullanılmalı mıdır? Kullanıyorsanız bir örnek veriniz ve tarih yöntemi açısından hangi ölçütlere göre yapılacağını açıklayınız." epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmalı yönünde olan öğretmen adaylarının %85'i (f=11), karşıolgasal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarının %14'ü (f=2), karşıolgasal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı farkındalıkları ile ahlaki yargı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Ahlaki Yargı Farkındalığı (Birinci Metin) İle Ahlaki Yargı İçeren Sözcük Kullanma Eğilimi Arasındaki İlişki (1)

Ahlaki yargı farkındalığı (1.soru)		Ahlaki yargı kullanma eğilimi		
		Eğilimli	Eğilimli değil	Toplam
Ahlaki yargıları fark etti	(f)	10	9	19
	(%)	%53	%47	%100
Ahlaki yargıları fark edemedi	(f)	7	2	9
	(%)	%78	%22	%100
Toplam	(f)	17	11	28
	(%)	%61	%39	%100

Tablo 9'da birinci metinde ahlaki yargıları fark edebilen tarih öğretmen adaylarının %53'ü (f=10), ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Buna karşın ahlaki yargıları fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının %78'i (f=7), ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı farkındalıkları ile ahlaki yargı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Ahlaki Yargı Farkındalığı (Birinci Metin) İle Karşıolgasal Ahlaki Yargı Eğilimi Arasındaki İlişki (2)

Ahlaki yargı farkındalığı (1.soru)		Karşıolgasal ahlaki yargı eğilimi		
		Eğilimli	Eğilimli değil	Toplam
Ahlaki yargıları fark etti	(f)	8	11	19
	(%)	%42	%58	%100
Ahlaki yargıları fark edemedi	(f)	6	3	9
	(%)	%66	%33	%100

Ahlaki yargıları fark edemedi	(%)	%67	%33	%100
Toplam	(f)	14	14	28
	(%)	%50	%50	%100

Tablo 10 incelendiğinde birinci metinde ahlaki yargıları fark edebilen tarih öğretmen adaylarının %42'si (f=8), karşılığusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Buna karşın ahlaki yargıları fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının %67'si (f=6), karşılığusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı farkındalıkları ile ahlaki yargı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Ahlaki Yargı Farkındalığı (İkinci Metin) İle Ahlaki Yargı İçeren Kelime Kullanma Eğilimi Arasındaki İlişki (3)

Ahlaki yargı farkındalığı (1.soru)	Ahlaki yargı kullanma eğilimi		
	Eğilimli	Eğilimli değil	Toplam
Ahlaki yargıları fark etti	(f) 9 (%) %53	8 %47	17 %100
Ahlaki yargıları fark edemedi	(f) 8 (%) %73	3 %27	11 %100
Toplam	(f) 17 (%) %61	11 %39	28 %100

Tablo 11'e göre ikinci metinde ahlaki yargıları fark edebilen tarih öğretmen adaylarının %53'ü (f=9), ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Buna karşın ahlaki yargıları fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının %73'ü (f=8), ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı farkındalıkları ile ahlaki yargı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Ahlaki Yargı Farkındalığı (İkinci Metin) İle Karşılığusal Ahlaki Yargı Eğilimi Arasındaki İlişki

Ahlaki yargı farkındalığı (2. metin)	Karşılığusal ahlaki yargı eğilimi		
	Eğilimli	Eğilimli değil	Toplam
Ahlaki yargıları fark etti	(f) 7 (%) %41	10 %59	17 %100
Ahlaki yargıları fark edemedi	(f) 7 (%) %64	4 %36	11 %100
Toplam	(f) 14 (%) %50	14 %50	28 %100

Tablo 12 incelendiğinde ikinci metinde ahlaki yargıları fark edebilen tarih öğretmen adaylarının %41'i (f=7), karşıtölgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Buna karşın ahlaki yargıları fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının %64'ü (f=7), karşıtölgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan tarih öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%68, %61) her iki metindeki ahlaki yargıları fark edebilmiştir. Farkındalıklarını ifade ederken ahlaki yargı kavramı kullanmamışlardır. Bunun yerine genel olarak nesnellik, tarafsızlık ve objektiflik gibi kavramlar üzerinde farkındalıklarını açıklamışlardır. Gibson (2014) araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tarih disiplininde yeterli bilgiye sahip olduğunu fakat ahlaki yargı türlerinin farkında olmadıklarını saptamıştır. Araştırmada benzer şekilde öğretmen adaylarının ahlaki yargı kavramı ve türlerini kavramsal düzeyde bilmediği anlaşılmıştır. Katılımcıların aldıkları eğitim incelendiğinde, katılımcıların tamamının tarih metodolojisi dersi aldığı görülmektedir. Ancak araştırmaya katılan tarih öğretmen adaylarının neredeyse tamamının tarihyazımı ve tarih felsefesi gibi dersler almadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların ahlaki yargı türlerini bilmemesinde sözü edilen dersleri almamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle ahlaki yargı farkındalığının artırılmasında söz konusu dersler oldukça etkilidir. Öte yandan, söz konusu dersler Türkiye'de bazı üniversitelerde verilmektedir (Erkan, 2009, s.94-115). Ancak tarih bölümlerinde eleştirel düşüncüyü geliştiren tarih felsefesinin öğretiminde eksikliklere de dikkat çekilmektedir (Kanat, 2011, s.50). Ayrıca araştırmada katılımcıların tarihyazımı ve tarih felsefesi gibi derslere ilişkin öğrenim görmedikleri görülmektedir. Dolayısıyla bu derslerin alınmasının tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı farkındalıklarını arttıracaktır düşünülmektedir.

Araştırmada ahlaki yargı kullanma eğilimi boyutundaki ilk soruya tarih öğretmen adaylarının %61'i ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki yargı eğilimleri nedensellik ve tarihi şahsiyetler üzerinden yapılmıştır (Araştırma sorusunun içeriğine bağlı olarak öğretmen adayları ahlaki yargıları genelde Adolf Hitler'in eylemleri üzerinden yapmıştır). Bireyler ya da tarihi şahsiyetler üzerinden yapılan ahlaki yargı eğilimi tarihyazımının eski bir geleneği olmasıyla açıklanabilir (Carr, 2011, s.132). Bu gelenek tarihin eğitici rolü ile birleştiğinde bireylerin ve tarihi şahsiyetler üzerinden ahlaki yargı yapılmasını daha da elverişli hale getirmektedir. Zira Sungu'ya (2002) göre öğrenciler adil olan ile adil olmayanı kavram tanımlarından değil tarihsel kişiliklerin eylemlerinden öğrenmektedir. Diğer taraftan araştırmada tarih öğretmen adaylarının karşıtölgusal ahlaki yargı eğilimleri, olaylara ilişkin ahlaki yargı eğilimlerinden daha azdır (%50). Bunun nedeni tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargıya karşı olmasından ziyade varsayımına dayanan ahlaki yargıya eğilim göstermemesidir. Nitekim öğretmen adaylarının karşıtölgusal ahlaki yargılara ilişkin verdiği örneklerin daha çok karşıtölgusal nedensellik olduğu anlaşılmıştır. Bu durum karşıtölgusal nedensellik, karşıtölgusal ahlaki yargı gibi kavramların henüz tarih

eğitiminde yer bulmamasından kaynaklanabilir. Bu bağlamda söz konusu kavramların tarih eğitimine girmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı içeren kelimelerin ve bireysel eylemlere yönelik ahlaki yargı kullanımına ilişkin epistemolojik inançları daha çok “kullanılmamalı” (%64, %50) yönündedir. Araştırmadaki sonucun tam aksine Ulusoy’un (2007) araştırması sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını işlerken ahlaki davranışlar kazandırmaya çalıştıklarını göstermiştir. Bu sonuç tarih bölümlerindeki katı Rankeci metodoloji (Tekeli, 2011, s.68) ile açıklanabilir. Başka bir ifadeyle sonuçlardaki farklılık sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih öğretmenleri gibi Rankeci metodoloji dersleri almaması ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel bilginin nesnelliğinden çok tarihin eğitici rolüne öncelik vermesidir. Bu sonuçta Türkiye’de eğitimde bilginin nesnelliğini temel alan yaklaşımın devam eden etkilerinden söz edilebilir (Yazıcı ve Şimşek, 2011, s.14). Ahlaki yargıların yapılmamasına dönük geliştirilen epistemolojik inançlar, Adolf Hitler gibi insanlık suçu işleyen tarihi kişilere dönük yapılacak ahlaki yargıların yapılmasını engelleyebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına insanlık suçu işlediği kesinleşmiş Adolf Hitler gibi tarihi kişilere yönelik ahlaki yargı yapılabileceğini öğretmek gerekmektedir. Ayrıca, kanıtlara dayanan ahlaki yargıların tarih eğitiminin bir unsuru olduğunun pedagojik ve formasyon eğitimlerinde tarih öğretmen adaylarına verilmesi gerekli bir unsurdur. Diğer taraftan araştırmada epistemolojik inancı ahlaki yargı “kullanılmalı” olan öğretmen adaylarının ahlaki yargıların basit olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç Milligan, Gibson ve Peck’in çalışmasıyla paralellik göstermiştir. Elde edilen sonucun nedenleri tarih öğretmen adaylarının ahlak felsefesi (Milligan, Gibson & Peck, 2017, s.23), felsefe (Yılmaz, 2011, s.889) gibi bilim dallarının sağladığı bilgilerden yoksun olmasıyla açıklanabilir. Araştırmada öğretmen adaylarının neredeyse tamamının tarihyazımı, tarih felsefesi gibi dersler almaması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Elde edilen sonuca ilişkin diğer bir neden ise tarihsel empatiden yoksunluktur. Nitekim tarihsel empati; zengin tarihi kanıt sunulmasını, ileri bir tarihsel görüş geliştirerek daha doğru yargılar yapılmasını ve olaylar arasındaki ilişkilerin daha iyi kavranmasını sağlar (Alaca, 2017, s.31; Barton & Levstik, 2004, s.216; Karabağ, 2003, s.283). Tarihsel empati için önemli bir koşul ise tarihsel düş gücü (*historical imagination*) veya imgelem yeteneğinin kullanılmasıdır (Dilek, 2007, s.77). Ancak araştırmada öğretmen adaylarının tarihsel empatiye dair bilgi düzeylerinin çok düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç Yılmaz ve Koca’nın (2012) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının konuya ilişkin eksikliklerinin giderilmesinde Seixas’ın (2017) çalışmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öte yandan araştırmada ahlaki yargılara yönelik epistemolojik inançlar ile ahlaki yargı kullanma eğilimi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ahlaki yargı içeren kelimeler kullanılmalı diyen öğretmen adaylarının %86’sı ahlaki yargı eğilimi gösterirken, epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarının %44’ü ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Ahlaki yargı içeren kelimeler

kullanılmalı diyen öğretmen adaylarının %86'sı karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Buna karşın epistemolojik inançları ahlaki yargı içeren kelimeler kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarının %28'i, karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Kişisel eylemlere yönelik ahlaki yargı kullanılmalı diyen öğretmen adaylarının %85'i ahlaki yargı eğilimi gösterirken, epistemolojik inançları kişisel eylemlere dönük ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarının %36'sı ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Kişisel eylemlere yönelik ahlaki yargı kullanılmalı diyen öğretmen adaylarının %85'i karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Buna karşın epistemolojik inançları kişisel eylemlere yönelik ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarının %14'ü, karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Denilebilir ki tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargılara yönelik epistemolojik inançları ile ahlaki yargı eğilimleri tutarlılık göstermemektedir. Epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmalı yönünde olan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ahlaki yargı kullanılmamalı yönünde olan öğretmen adaylarına göre daha tutarlıdır. Başka bir deyişle ahlaki yargı kullanılmamalı diyen öğretmen adaylarının bir kısmı ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Bu durum, sosyal bilimlerde sıkça belirtilen tarafsız (nesnel / objektif / yansız) olmanın zorluğu ile açıklanabilir (Çaya, 2014, s.162). Zira tarihçiler objektif, tarafsız olma yönünde epistemolojik inanç geliştirseler de çok az tarihçi, bunda başarılı olabilir (Halkin, 2014, s.12-13).

Araştırmada tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargı farkındalıkları ile ahlaki yargı kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada birinci metindeki ahlaki yargıları fark edebilen tarih öğretmen adaylarının (%53)'ü, fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının (%78)'i, ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Araştırmada birinci metindeki ahlaki yargıları fark edebilen tarih öğretmen adaylarının %42'si, fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının %67'si, karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. İkinci metindeki ahlaki yargıları fark edebilen tarih öğretmen adaylarının %53'ü, fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının %73'ü, ahlaki yargı içeren kelime eğilimi göstermiştir. Araştırmada ikinci metindeki ahlaki yargıları fark edebilen tarih öğretmen adaylarının %41'i, fark edemeyen tarih öğretmen adaylarının %64'ü, karşıolgusal ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Denilebilir ki tarihi metinlerde ahlaki yargıları fark edebilen öğretmen adayları, fark edemeyenlere göre daha az ahlaki yargı eğilimi göstermiştir. Diğer bir ifadeyle ahlaki yargılardan kaçınılabilmenin önemli bir koşulu tarihsel metinlerdeki ahlaki yargıları fark edebilme becerisidir. Ancak araştırmada tarih öğretmen adaylarının tarihyazımı ve tarihin nasıl üretildiğine ilişkin eğitimlerinin çok sınırlı olduğu saptanmıştır. Nitekim Ata, araştırmasında tarih öğretmen adaylarına tarihin üretimine ilişkin eğitimler önermiştir (Ata, 2008, s.314) Bu bağlamda söz konusu araştırma ele alındığında benzer öneriler dile getirilebilir. Ahlaki yargı farkındalıklarını arttırmak için tarih öğretmen adaylarına tarihyazımı, tarih felsefesi ile tarihçiler ve tarih okullarının ahlaki yargılara ilişkin yaklaşımları gibi eğitim içerikleri verilebilir. Öğretmen adaylarına tarihyazımında büyük adam ahlaki yargısı, karşıolgusal ahlaki yargı gibi ahlaki yargı türleri tanıtılabilir.

Kaynakça

- Alaca, E. (2017). *Tarih eğitime giriş-kavramlar, kişiler, kuramlar ve kurumlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ata, B. (2008). Türk tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde analogi anlayışları. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s. 302-315). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baymur, A.F. (1941). *Tarih öğretimi*. Ankara: Gazi Terbiye Enstitüsü Neşriyatı.
- Bıçak, A. (2013). Tarih düşüncesinin oluşumu. *Cogito*, 73, 36-60.
- Black, J., & Macrauld, D.M. (2016). *Tarih çalışmak* (3. Baskı). (Çev. N. Bozboru). Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & F. Demirel. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carr, E.H. (2011). *Tarih nedir?* (14. Baskı). (Çev. M.G. Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Celuch, K., Saxby, C., & Oeding, J. (2015). The influence of counterfactual thinking and regret on ethical decision making. *Journal of Education for Business*, 90(4), 175-181. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1014455>
- Çaya, S. (2014). Sosyal bilimde “nesnel kalma” sorunsalı. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31, 161-168. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/151659> adresinden alınmıştır.
- Dance, E.H. (1971). *Orta dereceli okullarda tarihin yeri*. (Çev. O. Horasanlı). İstanbul: Milli Eğitimi Basımevi.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkan, S. (2009). *Türk üniversitelerinde tarih öğrenimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Evans, R.J. (1999). *Tarihin savunusu*. (Çev. U. Kocabaşoğlu). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gibson, L.S. (2014). *Understanding ethical judgments in secondary school history classes* (Doctoral dissertation). The University Of British Columbia, Canada.
- Gilderhus, M.T. (2014). *Tarih ve tarihçiler-tarih yazıcılığına giriş* (2. Baskı). (Çev. E.S. Özcan). Ankara: Atıf Yayınları.
- Halkin, L.E. (2014). *Tarih tenkidinin unsurları*. (Çev. B. Yediyıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Hoodless, P. (2008). *Teaching history in primary schools*. Learning Matters.
- Iggers, G. G.(2016). *Bilimsel nesnellikten postmodernizme: yirminci yüzyılda tarihyazımı* (6. Baskı). (Çev. G.Ç. Güven). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları*. (Çev. Ed. S.B. Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Kanat, C. (2011). Türk tarih yazıcılığında eleştirel düşünce ve teori geliştirme problemi. M. Öz (Ed.), *Cumhuriyet döneminde türkiye’de tarihçilik ve tarih yayıncılığı sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 41-53). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Karabağ, Ş.G. (2003). *Öğretilbilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Loewen, J.W. (2015). *Öğretmenin söylediği yalanlar-Amerikan tarih dersi kitaplarının yanlış anlattığı her şey*. (Çev. L.T. Basmacı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Mckellar, I. (2003). Neden tarih öğretiyoruz? *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar* içinde (s. 72-81). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2017). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi 12*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Milligan, A., Gibson, L., & Peck, C. L. (2017). Enriching ethical judgments in history education. *Theory & Research in Social Education*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage Publications.
- Özçelik, İ. (2017). Tarihyazımı üzerine (yöntemler-yaklaşımlar-ilkeler-yorumlar). İ. Özçelik, (Ed.), *Tarihyazımı üzerine (yöntemler-yaklaşımlar-ilkeler-yorumlar)* içinde (s.19-52). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Ringer, F. (2014). *Weber’in metodolojisi-kültür bilimleri ile sosyal bilimlerin birleşimi* (3. Baskı). (Çev. M. Küçük). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Rosenfeld G. D. (2016). Introduction: counterfactual history and the Jewish imagination. In G.D. Rosenfeld (Ed.), *What ifs of Jewish history* (pp. 1-24). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sakal, F. (2015). Tarihyazımında temel kavramlar. A. Şimşek (Ed.), *Tarih nasıl yazılır?* (7. Baskı) içinde (s.67-92). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Seixas, P. (2017). Learning about ethical judgment. https://tc2.ca/uploads/PDFs/thinking-about-history/ethical_judgment_secondary.pdf. adresinden alınmıştır.

- Sungu, İ. (2002). Tarih öğretimi hakkında. (akt. B. Ata). *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/ata.htm adresinden alınmıştır.
- Tekeli, İ. (2011). *Birlikte yazılan ve öğrenilen bir tarihe doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. .
- Tekeli, İ. (2013). Siyasetçilerin tarihle ilişki kurma ahlakı üzerine. *Cogito*. 73, 283-304.
- Tosh, J. (2011). *Tarihin peşinde-modern tarih çalışmasında hedefler, yöntemler ve yeni doğrultular* (4. Baskı). (Çev. Ö. Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177. <http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-13-makale-6.pdf> adresinden alınmıştır.
- Wenzlhuemer, R. (2009). Counterfactual thinking as a scientific method. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 34 (2), 27-54.
- Woolf, D. (2014). *Tarihin küresel tarihi*. (1.Baskı). (Çev. M. Moralı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yazıcı, F., & Şimşek, A. (2011). Tarih öğretiminde nesnellik sorunu. *Tarih Okulu Dergisi*, (XI),13-32. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakjhs/article/viewFile/5000039699/5000038584> adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 855-879. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223315> adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, S. (2011). 21. Yüzyılda Avrupa Birliği'nde yeni tarih anlayışı ve Türkiye'ye yansımaları. M. Öz (Ed.), *Cumhuriyet döneminde Türkiye'de tarihçilik ve tarih yayıncılığı sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 877-892). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Extended Abstract

This research aims to examine the ethical judgments of history teacher candidates regarding certain variables. From theoretical discussions, basic concepts and problems such as epistemological beliefs related to the ethical judgments, to be able to recognise the ethical judgments, the ethical judgments about events, the ethical judgments made in connection with the great men, and counterfactual the ethical judgments can be reached. The definitions of the mentioned concepts can be summarized as follows:

1) Epistemological Beliefs Relating to Ethical Judgement: The belief that history knowledge contains ethical judgement or not.

2) Ethical Judgement Awareness: It is that the historian can recognize the ethical judgements that exist in historical knowledge.

3) The tendency to use ethical judgements: The historian has to make ethical judgements about historical events, the actions of individuals who have history subjects. The research has been conceptualized and analyzed in three sub-dimensions:

3.1.) Ethical Judgement Regarding Historical Events: Historical events are the positive-negative ethical judgements made without the responsibility of historical persons when they are evaluated. For example, the historian's assessment of "the methods of war used in World War II are not ethics" is such an ethical judgement.

3.2.) The Great Man Ethical Judgement: The crucial historical persons responsible for the ethical judgements that come into being when historical events are evaluated are held accountable. It is also the positive and negative moral judgment of the behaviour of important historical figures when important historical figures (Kings, commanders, diplomats, etc.) are evaluated. For example, in the Second World War, the great man's ethical judgement is to blame a commander from a non-moral method of war or to judge the behaviour of the king against his wife ethically.

3.3.) Counterfactual Ethical Judgment: Ethical judgements based on historical events are based on unrealistic assumptions. For example, ethical judgement in the form of "If America was discovered by the Slavic peoples, America today would be a better place for mankind" is the opposite ethical judgement. This example was inspired by the evaluations of Fernand Braudel (1902-1985) because Braudel said that America would have been a better place if it had been the great influence of the French instead of the British in the establishment of America (Black & Macrauld, 2016, p. 71). One important point that can be mentioned here is to distinguish between counterfactual causality and counterfactual ethical judgement. In counterfactual causality, real events are changed and in this new case, what can be developed is thought. In the newly developed case, the goal is not to make ethical judgements. It is the counterfactual ethical judgement of the counterfactual that the counterfactual philosophical thought is made for ethical judgement purposes. The example of counterfactual causality to be made from the example of the counterfactual ethical judgement is the expression "the superpower of the world was France if the French were the great influence of the British instead of the British in the establishment of America".

The question of how these theoretical problems are encountered in history education, and more particularly in history teacher candidates, is considered as a research topic and the problems of the research are presented below:

1) How are the awareness levels of history teacher candidates regarding the ethical judgments?

2) How are the tendencies of history teacher candidates regarding the ethical judgments use (event and counterfactual)?

3) How are the epistemological beliefs of history teacher candidates regarding the ethical judgments use (The use of words containing the ethical judgments, use of the ethical judgments containing the personal actions)?

4) How are the relationships between epistemological belief in the use of the ethical judgments and the tendency to use the ethical judgments?

5) How are the relations between the ethical judgments awareness and the ethical judgments tendencies of history teacher candidates?

The method of research is a case study. The study group of the study consisted of 28 history teacher candidates. The data were collected by qualitative questionnaire. In the analysis of the data, content and descriptive analyses were used. Frequency (f), percentage (%) and cross tabulation were used in the analysis of quantitative data.

The majority (68%, 61%) of the history teacher candidates who participated in the research were able to recognise the ethical judgments in both texts. They did not use the concept of the ethical judgment when expressing their awareness. Instead, they explained their awareness of concepts such as partisanship and objectivity. The Gibson (2014) found in the study that the vast majority of teachers had adequate knowledge in history discipline, but were not aware of the ethical judgements types. In this research, similarly, it was understood that teacher candidates did not know the concept and types of the ethical judgement conceptually. This is supported by the fact that nearly all of the history teacher candidates participating in the research do not take courses such as historiography and philosophy of history. In other words, the increasing awareness of ethical judiciary is very influential on the mentioned courses. Attention has been drawn to the deficiencies in the teaching of the philosophy of history which has developed critical thought in Turkey' history sections (Kanat, 2011, p.50). Therefore, taking these courses is thought to increase the ethical judgement awareness of history teacher candidates.

The first question regarding the tendency to use the ethical judgements in research was the tendency of the ethical judgements (61%) of history teacher candidates. The ethical judgement tendencies of teacher candidates were made by targeting causality and the great men (Depending on the content of the research question, the ethical judgements of the teacher candidates were usually made about the actions of Adolf Hitler). The ethical judgement tendencies made over individuals or the great men can be explained by the fact that it is an old tradition of history (Carr, 2011, p.132). This tradition, combined with the educational role of history, makes it more convenient to make an ethical judgment related to individuals and the great men. According to Sungu (2002), students learn the just and the unjust, not from the definitions of concepts but the actions of historical personalities. On the other hand, lesser (50%) of

the history teacher candidates in the research showed the counterfactual ethical judgement tendency. The reason for this is that history teacher candidates tend not to the ethical judgements based on assumption rather than on the ethical judgements. It is understood that the examples given by the teacher candidates about the counterfactual ethical judgements are more the counterfactual causal. This may be because concepts like the counterfactual causality, the counterfactual ethical judgements are not yet found in history education. In this context, it is thought that it would be beneficial for such concepts to enter history education.

The history teacher candidates' epistemological beliefs about ethical judicial use for individual actions and words containing the ethical judgements were mostly identified as "should not use" (64%, 50%). On the contrary to the results of the research, Ulusoy's (2007) research shows that social studies teachers are trying to give the ethical judgements behaviours while engaging in history issues. This result can be explained by the solid Rankean methodology in history departments (Tekeli, 2011, p.68). In other words, the difference in conclusions is that social science teachers do not take Rankean methodology courses like history teachers, and social science teachers give priority to the educational role of history rather than the objectivity of historical knowledge. As a result, the continuing effects of the behaviourist approach based on the objectivity of information in education in Turkey can be mentioned (Yazıcı & Şimşek, 2011, p.14). Developed epistemological beliefs about the non-execution of ethical judgements may prevent ethical judgements such as Adolf Hitler from being made against historical persons who are guilty of humanity crime. It is therefore necessary to teach the candidates that ethical judgement can be made against historic persons such as Adolf Hitler, who has been guilty of the humanity crime. Moreover, ethical judgements based on evidence are an element of history education, and pedagogical and formation education is a necessary element for history teacher candidates. On the other hand, ethical judgement of teacher candidates who are the epistemological belief which is "should use the ethical judgements" are simple. This result was parallel with the study of Milligan, Gibson and Peck. The reasons for the obtained result can be explained by the fact that the history teacher candidates are devoid of the information provided by science branches such as ethical philosophy (Milligan, Gibson & Peck, p.23), philosophy (Yılmaz, 2011, p. 889). This argument is supported because almost all of the teacher candidates in the research did not take courses such as historiography and philosophy of history. Another reason for the result is the deprivation of historical empathy. Historical empathy develops a more advanced historical perspective, enabling more accurate judgments and the better understanding of the relationships between events (Alaca, 2017, p.31; Barton & Levstik, 2004, p.216). An essential condition for historical empathy is the use of historical imagination or the ability of imagery (Dilek, 2007, p. 77). However, it has been understood that knowledge levels of teacher candidates about historical empathy are very low in the research. This result is in parallel with the research of Yılmaz and Koca (2012). On the other hand, it is believed that Seixas' research (2017) will be useful in overcoming the shortcomings of teacher candidates.

On the other hand, the relationship between the epistemological beliefs on ethical judgements and the tendency to use ethical judgements in the research has been examined. It can be said that the ethical judgement tendencies and the epistemological beliefs on ethical judgements of the history teacher candidates are not consistent. Teacher candidates whose epistemological beliefs are "the ethical judgement should be used" are more consistent than their teacher candidates whose epistemological beliefs are "ethical judgement should not be used". In other words, some of the teacher candidates who say that the ethical judgement should not be used have shown ethical judgement tendency. This can be explained by the difficulty of being neutral (objectivity / neutral) frequently mentioned in social sciences (Çaya, 2014, p.162). Historians who expressed at the theoretical level develop epistemological beliefs toward objectivity, impartiality, but very few historians can succeed in this (Halkin, 2014, s. 12-13).

In the research, the relationship between the ethical judgement awareness and the ethical judgement tendencies of the history teacher candidates has been examined. Teacher candidates who could recognise ethical judgements in historical texts showed less ethical judgement tendencies than those who did not. In other words, the ability to recognise the ethical judgements in historical texts is an essential condition to avoid from ethical judgements. However, in the research, it was determined that the history teacher candidates have insufficient training about history and historiography. Ata (2008, p.314) suggested training on the production of history to history teacher candidates in his research. Similar considerations can be expressed in this context when the subject research is addressed. To increase the ethical judgements awareness, educational contents such as historiography, philosophy of history and historians, and approaches of the ethical judgement of history schools can be given to history teacher candidates. The ethical judgement types such as the ethical judgements of the great man in historiography and the counterfactual ethical judgement can be introduced to teacher candidates.

EK-1 ANKET SORULARI

Ahlaki Yargıların Farkına Varma	
1.Soru	Aşağıda tarihi bilgi veren cümleler arasındaki farkları düşününüz ve yazınız. Tarih metodu açısından değerlendiriniz. -İnançsız Moğolların başındaki Hülagü ve askerleri, 1258’de Bağdat’ı işgal ederek İslam Halifesini işkenceyle kurban etmiş ve şehirdeki masum insanlara katliam yapmıştır. -Askeri deha Hülagü ve yetenekli savaşçıları, Hıristiyanlara adil davranılmayan Halifelik şehri Bağdat’ı 1258’de almışlardır. -Arap hâkimiyetine son vermek isteyen Hülagü ve askerleri 1258’de Bağdat’ı ele geçirmişlerdir. Yapılan savaşta İslam tarafından çok sayıda kişi ölmüştür.
2.Soru	Fransa, Cezayirlilerin bağımsızlık mücadelesinde Cezayirlilere soykırım uygulayarak insanlık suçu işlemiştir. Masum insanları kurban etmiştir. Yerli işbirlikçi Cezayirliler ve olaylara sessiz kalan Avrupalılar, bu insanlık suçuna ortak olmuşlardır. Yukarıdaki tarihi anlatıyı, tarih yöntemi açısından (Kullanılan kelimeler, kurban, masum, sessiz kalanlar ve işbirlikçiler) değerlendiriniz.
Ahlaki Yargılara İlişkin Epistemolojik İnançlar	
1.Soru	Ahlaki yargı içeren sözcük kullanımı Sizce tarih yazarken, tarih öğretirken <i>doğru-yanlış, adil, adil değil</i> gibi ahlaki yargı içeren kelimeler kullanılmalı mıdır? Nedenlerini açıklayınız.
2.Soru	Kişisel eylemlere ilişkin ahlaki yargı kullanımı Tarih yazarken, tarih anlatırken tarihte kişilerin yaptıkları eylemlere ilişkin <i>doğru ya da yanlış veya adil, değil</i> gibi değerlendirmeler kullanılmalı mıdır? Kullanıyorsanız bir örnek veriniz ve tarih yöntemi açısından hangi ölçütlere göre yapılacağını açıklayınız.
Ahlaki Yargı Kullanma Eğilimi	
1.Soru	Sizce İkinci Dünya Savaşı’nda ve sonrasında insanlığın yaşadığı acılara neler neden oldu? Açıklayınız.
2. Soru	“İkinci Dünya Savaşı’nda Japonya’ya atom bombası atılmasaydı, tarihi sürecin gidişatı <u>daha iyi</u> olurdu.” Tarih yazarken ve tarih anlatırken bu şekilde cümleler kurar mısınız? Böyle cümleler kullanıyorsanız, yukarıdaki cümleye örnek bir tarihi değerlendirme yapınız.