



TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

www.tuhed.org

ISSN: 2147-4516



Gazanfer Ağa Medresesi

Spring 2020, 9 (1)



TUHED

Turkish History Education Journal

Sahibi ve Baş Editörü

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Editör

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Yazı İşleri Sorumlusu

Ahmet ŞİMŞEK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

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

Associate Prof. Dr. Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Elnur AGAYEV- European University of Lefke

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DURGUN – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Güneş IŐIKSEL – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zahit ATÇIL – Medeniyet Üniversitesi

Sibel YALI – İstanbul Üniversitesi

Spring 2020 Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Bahri ATA, Talim Terbiye Kurulu Üyesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ŞİRİN, Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza AKENGİN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Gülin KARABAĞ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKBABA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (2), Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan KAYA (2), Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet CANDAN, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK (2), Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan ALTUN, Bolu Abant Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür AKTAŞ, Kars Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih DURGUN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN (2), Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tercan YILDIRIM, Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ (2), Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ÇELİK, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ümüt AKAGÜNDÜZ, Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin TOPÇU, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK, Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER, Osmaniye Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İlker DERE, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa İÇEN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Hasan GÜNAL, Balıkesir Üniversitesi
Dr. Servet ÜZTEMUR, MEB
Dr. Ahmet VURGUN, Muğla Üniversitesi

Dergimizin Tarandığı İndeksler:



Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) on altıncı (Mayıs 2020) sayısı yayındayız. 9. yılında olan dergimiz uluslararası, hakemli, akademik niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz **EBSCO**'nun "Humanities Source Ultimate" ve **ULAKBİM'in TR** İndeksi'nde taranmaktadır. Ocak 2017'den beri yılda iki sayı çıkan dergimize gelen her bir makale, hakem süreci tamamlanınca ön-yayın şeklinde tam metin olarak gelecek sayıyı beklemeden, online yayınlanmaktadır.

Dergimiz, **2021 yılından (Mayıs 2021 sayısından) itibaren her bir makalenin tam metin olarak hem Türkçe hem de İngilizce şeklinde yayınlanması kararını** almıştır. Buna göre bütünüyle İngilizce olarak gelen makalelerin incelenmesi İngilizce yapılacaktır. Türkçe başvuru makaleleri ise Türkçe hakem değerlendirmesi ve kabulü durumunda yapılacak iyileştirme sağlandıktan sonra yazarı tarafından Türkçe tam metin yanında İngilizce tam metin olarak da düzenlenerek gönderilmesi istenilecektir. İngilizce tam metinlerin planlamamızla ilerde duyuracağımız biçiminde, uygun fiyatlandırma ile gerçekleştirilecek proofreading yaptırılması sonrasında yayınlanması gerçekleşecektir. Bundan amacımız, dergimizin daha önce başvuru uluslararası indekslere (Scopus, ESCI ve ERIC) kabulünü sağlayarak, akademik hayatta hem ülkemizin dünya bilim literatürüne katkısını geliştirmek hem de yazarlarımızın yayınladıkları makalelerinden daha yüksek puan almasını sağlamaktır.

TUHED'in bu sayısında 14 makale, 2 kritik yazısı, 2 çeviri çalışması, 1 söyleşi yer almıştır. Eğitim tarihiyle ilgili makalelerin bir kısmı ISHE 2019'da bildiri olarak sunulup, tam metni dergimize başvuru olanlardan oluşmaktadır.

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

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2020, 9(1)

www.tuhed.org

ARAŞTIRMA – İNCELEME MAKALELERİ



Sınıf Dışı Öğrenme Ortamları: Köy Enstitüleri Örneği

Out-Of-Class Learning Environments: The Case of Village Institutes

Meral METİN GÖKSU

Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, E-posta: mrlmtngks@gmail.com

orcid.org/0000-0002-6858-7544

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	30.09.2019
Accepted	08.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.626781
Corresponding Author	Meral METİN GÖKSU
Cite	Metin Göksü, M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 1-16. DOI: 10.17497/tuhed.626781

Öz: 1937 yılında köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla Köy öğretmen okulu açılmıştır. Daha sonra köy öğretmen okulları, Köy Enstitüleri olarak değiştirilmiştir. Köy enstitülerinde kültür dersleri tüm enstitülerde ortak özelliklerde olmasına rağmen, ziraat dersi ve çalışmalarıyla teknik ders ve çalışmaları her enstitünün kurulduğu bölgenin iklim özellikleri ve bölgenin ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Aynı zamanda köy enstitülerinde öğrenme ortamı sadece sınıf ve laboratuvar gibi okul içerisindeki alanlarda düşünülmemiş, okulu kapsayan yakın çevreden başlayarak yakın köylere, ilçelere ve bölgelere kadar uzanan doğal, toplumsal ve kültürel bir araştırma ve inceleme alanını oluşturmuştur. Araştırmada tarihsel tarama modeli kullanılmış ve doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre köy enstitüsünde verilen eğitim yapısalcı yaklaşım esas alınarak yapılmış ve sınıf dışı öğrenme ortamları ön plana çıkarılmıştır. Köy enstitülerinde ezbercilikten uzak bir eğitim anlayışı görülmüştür. Derslerin günlük hayatta sağladıkları yararlar ve uygulama alanları öğrencilere kavratılarak öğretilmeye çalışılmıştır. Gezi ve gözlemlerle çocuğun doğaya ve hayata dair düşüncelerini harekete geçirmesi bakımından sınıf dışı öğrenme ortamları önemli bir yere sahiptir. Sınıf dışı öğrenme ortamları sayesinde öğrenciler sıkılmadan, yaparak-yaşayarak, kendi öğrenme hızında aktif öğrenmeyi gerçekleştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Sınıf Dışı Öğrenme, Öğrenci, Yaparak-Yaşayarak Öğrenme

Abstract: Village Teacher Training Schools were opened in 1937 to train teachers for villages. Later, these schools were transformed into Village Institutes. While culture courses shared common features in all village institutes, agriculture courses and activities, as well as technical course and activities, were shaped according to the climatic characteristics and needs of the region that each institute was established. At the same time, the learning environment in the village institutes was not considered only within the areas at school like classroom and laboratory and comprised a natural, social and cultural research and examination area extending from immediate surroundings including the school to nearby villages, districts and regions. In the study, the screening model based on document analysis was used. According to the results of the study, education provided in the village institutes was based on the constructivist approach, and out-of-class learning environments were brought into prominence. The village institutes promoted an educational approach that was far from rote learning. They tried to make students comprehend and learn the benefits and application areas of courses in daily life. Out-of-class learning environments had a particular place in terms of materializing children's ideas on nature and life through trips and observation. Thanks to such learning environments, students engaged in active learning, without getting bored, by doing-experiencing and at their own pace.

Keywords: Village Institutes, Out-of-Class Learning, Student, Learning by Doing-Experiencing

Extended Summary

Purpose

In the present study, it was aimed to reveal the similarity between village institutes and out-of-class learning environments. For this purpose, the learning environment in village institutes was designed to not only include narrow-scoped areas such as classrooms and laboratories. Out-of-class learning environments were actively used.

Method

Study Model

The present study is on the subject of Turkish educational history. The historical model was used, which encompasses the process of examining, analyzing, synthesizing and reporting a problem in terms of its relationship with the past (Kaptan, 1998, p.53) in the research of events or phenomena from the past.

Data Collection Methods

The document analysis method was used for data collection in order to increase the validity of the present study since it is based on the past and the possibility of interview and observation was absent or limited. Document analysis involves the analysis of written materials that include information on the events and phenomena that are aimed to be studied (Yıldırım and Şimşek, 2008, 187).

Data Collection Tools

The documents used in the preparation of the present study were accessed from libraries and online sources. Data collection was carried out using literature review techniques.

Data Analysis

The present study was analyzed using the document analysis method. Content analysis is performed mainly to organize the study systematically by making in-depth descriptions and accurate classification.

Findings and Interpretation

Village Teacher Schools were established in 1937 with the aim of training teachers for villages. These schools were later renamed as Village Institutes. Although culture lessons had common characteristics in all institutes, the lessons and studies of agriculture and technics were shaped in accordance with the climate of each region where the institutes were established and the needs of the region. At the same time, the learning environment in village institutes included not only in-school areas such as classrooms and laboratories but also created a natural, social and cultural area of research and examination that stretched from the immediate surroundings of the schools to nearby villages, districts, and regions. The training provided in village institutes was based on Structuralism and out-of-class learning environments were emphasized. The sense of education in village institutes was free from rote learning. It was aimed to teach the benefits and application areas of the subjects in daily life by making them absorb the information.

In village institutes, field trips originating from immediate surroundings were organized in the educational process of history, geography and civic education courses, which constitute the subject of Social Studies, in order to motivate students to explore. Students stated that lessons were more enjoyable and comprehensible thanks to the opportunity to examine the surrounding historical monuments through these field trips (Burgaç, 2004). Likewise, field trips to surrounding villages were organized for geography lessons, and subjects

such as the topography, economic condition, social structure and agricultural output of the region were examined. To ensure the permanence of the knowledge obtained, students were not only provided with theoretical information but out-of-class learning environments that would revitalize their vital, observational and mental activities with field trips and tours were also implemented (Aytaç, 1980). The training provided in out-of-class learning environments enriched in-school education and revealed a supplementary and supportive potential. Therefore, it helped students to adopt an empathetic approach, a sense of wonder and a critical (Seidel and Hudson, 1999:9) understanding of nature. At the same time, thanks to the rich learning environments provided by out-of-class learning environments, students were introduced to historical materials, movable or immovable, and learned about ways to utilize different disciplines for the interpretation of historical events (Demircioğlu and Demircioğlu, 2015).

Conclusion and Discussion

Out-of-class learning environments are important in the educational process in terms of providing learning by doing-living and active participation, establishing educational permanence, concretizing information, and providing reinforcement of information by forming a link between subjects. The training provided in village institutes was based on Structuralism and out-of-class learning environments were emphasized. Out-of-class education was used in the teaching of both general knowledge classes and practical subjects. Out-of-class education was regarded as a subsidiary of the education provided in the classrooms, especially in the changing living conditions. At the same time, due to the fact that the sense of education in village institutes was free of rote learning, information was not stored in the minds of the students during the teaching of general knowledge lessons, but instead, it was attempted to teach the benefits and application areas of these lessons by making the students comprehend the information they received.

Giriş

Okullar, eğitimde ilk akla gelen kurumlardır. Okullar yaygın bir öğrenme yeri olarak tanımlansa da günümüz eğitim sisteminin en önemli özelliklerinden biri, kuram ve uygulama arasındaki dengenin uygun bir şekilde oluşturulabilmesidir (Erentay ve Erdoğan, 2009). Bu sebeple eğitim-öğretim alanında yaşanan gelişmeler beraberinde öğrenme yöntem ve tekniklerinde de önemli gelişmeleri meydana getirmiştir. Bu gelişmeler sadece okul içi ve sınıfla sınırlı kalmamış, bu ortamların dışına taşmıştır. Bunun neticesinde öğrencilere yararlı olabilecek her türlü sınıf dışı öğrenme ortamlarından faydalanılabileceği düşüncesi gündeme gelmiş (Saraç, 2017) ve sınıf içerisinde örgün olarak verilen teorik bilginin uygulanması, sınıf dışı etkinliklerle desteklenmeye çalışılmıştır (Kassas, 2002).

Okul sadece dört duvar arasında olmayıp, okul dışında da mevcut bulunduğu çevrede eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten kurum (Şimşek ve Kaymakçı, 2015) olduğu için sınıf dışı

öğretim kavramını da ön plana çıkarmaktadır. Çünkü öğrencilere eğitim süreleri boyunca sadece sınıf içerisinde eğitim verilmesi onların gerçek hayatla bağlantı kuramamalarına neden olabilmektedir. Öğrencinin öğrenmede aktif olarak yer aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, öğrendiği konularla çevresini ilişkilendirdiği ve sosyal yaşantısıyla bağlantı kurmasına yardımcı olan sınıf dışı öğrenme ortamları önemli bir yere sahip olmuştur (Saraç, 2017).

Sınıf dışı öğrenme ortamları öğrenme-öğretme sürecinde çocukların araştırma ruhunu kaybetmemesi, doğal meraklarını ve soru sorma becerilerini geliştirmesi yardımcı olduğu bilinmektedir (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016: 3). MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği de öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırma; öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırma; doğayı tanıma, sevme ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırma; öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak ("MEB Yayınlar Dairesi", 2008) gibi sınıf dışında yapılacak çalışmaların desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf dışı öğrenme ortamlarında, sınıf içinde teorik olarak verilen ve herhangi bir yaşantıya dayanmayan konuların, kişisel deneyimler vasıtasıyla öğretilmesi amaçlanmıştır (Yazıcı ve Yıldırım, 2017: 734). Eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan gezi-gözlem ve arazi çalışmaları, sosyal, kültürel, endüstriyel ve bilimsel işlevli mekânlara yapılacak gezi ve ziyaretler, doğa eğitimleri, sanal gerçeklik uygulamaları, sportif etkinlikler, çevre kulüpleri etkinlikleri, doğrudan mekân ile ilgili ödev ve projeler, kültürel, sosyal ve bilimsel programlar ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekânsal uygulamalar sınıf dışı öğrenme alanlarını kapsamaktadır (Fidan, 2012).

Sınıf dışı öğrenme ortamları, sınıf dışında gerçekleştirilen (Ford, 1986) kişi, alan ve kaynakları kapsayan (Şimşek ve Kaymakçı, 2015), algı ve gözlem için duyu organlarının tamamının kullanıldığı deneysel bir yöntem (Lewis, 1975, Akt. Brooks, 2004, Priest, 1986) olduğu için Türkler Müslüman olmadan ve yerleşik hayata geçmeden önce avlanma ve savaş sanatlarını öğrenirken sınıf dışı öğrenme ortamlarını aktif olarak kullanmıştır. Hareketli yaşamın sert coğrafya ve tabiatla karşılaşması toplumsal yaşamın yanı sıra doğal olarak toplumun eğitim ve kültürünü etkilemiştir (Doğan, 2012). Türk toplumun, göçebe hayat yaşaması yerleşik bir okul kurumunun oluşmasını engellemiştir. Özellikle de savaş sanatlarında, ata binme ve avcılık konusunda usta olan Türkler dönemin şartları gereği doğada yaparak yaşayarak öğrenme ortamında sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanmışlardır. Çünkü yaşam şartları onların eğitim anlayışını oluşturmuştur. Örneğin küçük çocuklar ata binmeden önce ilk olarak koyunlara bindirilmiş; avlanmaya götürülmüş, onlara kuş ve fareleri okla vurma çalışmaları yaptırılmıştır (Ergin, 1964). Bu çalışmayla çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme ortamları oluşturulmuş doğadan öğrendikleriyle hayatta kalmışlardır (Sönmez, 2008; Yazıcı ve Omca Çobanoğlu, 2017). Bu yüzden yerleşik hayata geçene kadar Türkler aktif olarak sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanmışlardır.

Atlı göçebe ve savaşçı bir toplum olan Türkler, çeşitli araç-gereç yapımıyla ilgili, usta çırak ilişkisinde çocuklarda bazı becerilerin gelişmesini sağlayarak mesleki eğitimle de ilgilenmiştir (Akyüz, 2013). Böylece öğrenci kendi öğrenmelerine dâhil olmuş ve deneysel olarak öğrenmesi sağlanmıştır (Smith, 1987). Yine mesleki eğitim uygulamalarında da sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanılmıştır

Türklerin İslam dinini kabul etmeleri, onların eğitim sistemini de etkilemiş ve onların eğitimine yeni özellikler kazandırmıştır. Türk toplumlarında medrese ismi verilen planlı, sistemli ve güçlü bir örgün eğitim kurumu olan okul meydana gelmiştir (Akyüz, 2013). Aynı zamanda dünya eğitim ve bilim tarihine damgasını vuran önemli bilim adamları yetişmiştir.

Selçuklular döneminde kurulan ve Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında etkili olan Ahilik Teşkilatı, çok önemli bir yaygın eğitim kurumu olmuştur. Usta-çırak ilişkisi açısından, iş başında ve iş dışında eğitim vermesi ve mesleği uygulamalı olarak öğretmesiyle sınıf dışı öğrenme ortamlarının özelliklerini taşımıştır. Çünkü iş başında uygulanan eğitim ile zanaatkârlarla birlikte namaz vakitlerinde dükkânı kapatma, namaz sonrası dükkân açma, dürüst çalışma, müşteriye saygı gibi tutum ve davranışların gelişmesi amaçlanarak mesleğin inceliği öğretilmiştir (Akyüz, 2013; Şimşek, 2002). Aynı zamanda usta çırak ilişkisi içinde sınıf dışına çıkılarak dünya keşfedilmiş, bilgi ve beceriler artırmış, duyuşsal motor beceriler kullanmış, akranları ve yetişkinlerle yeni ve farklı şekillerde sosyalleşerek etkileşim kuran bireyler olarak yetişmelerine imkân sağlanmıştır (Malone, 2008).

Osmanlı Devleti döneminde savaş sanatlarının öğretimin de sınıf dışı öğrenme ortamlarının kullanıldığı bilinmektedir (Akyüz, 2013; Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013). Mesela Mühendishane-i Berr-i Hümayun'un ders programında öğrencileri belirli günlerde bir alana toplayarak zemin üzerinde derslerin uygulamalı olarak yapılması sağlanmıştır. Yani dersler teorik olarak anlatıldıktan sonra uygulamalı olarak sınıf dışında yapılmıştır (Akyüz, 2013). Sınıf içerisinde öğrenilen bilgiler, sınıf dışında yapılarak öğrencilerin ilgisi ve motivasyonu artırılmış (Eshach, 2007; Kelly, 2000; Ramey Gassert, 1997) onların derse karşı istekli hale gelmelerinde etkili olmuştur.

1908 yılında II. Meşrutiyet döneminde ise Ethem Nejat, İsmail Mahir, Ahmet Tevfik ve Şemsettin Sami gibi isimler "köylünün eğitilmesinin" zorunlu olduğunu savunmuşlardır. Bunu sağlamak için belirlenmiş olan uygun yerleşim alanlarına okulların açılması gereğine işaret etmişlerdir. Açılan okullar köyün ve köylülerin sorunlarını giderecek, köylünün modern tarım ve hayvancılık yapmalarına imkân hazırlayacaktı. Bu okullarda yetişen öğrenciler daha sonra yaşadıkları köylere öğretmen olarak gidecek ve köylünün yetiştirilmesine katkı sağlayacaktı (Sönmez, 2008). Bireyler bu gibi ortamlarda, kendileri yaparak-yaşayarak öğrenecek, tecrübe kazanacak, keşfetmeyi ve sorgulamayı öğrenerek (Türkmen, 2010; Erdem 2008) doğal ortama uyum sağlayabilen öğretmenler yetiştirilecekti.

1913 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) çıkarılmasıyla ilköğretim okulları, ilköğretim de verilecek dersler, vilayet ve kazalar da oluşturulacak iptidai meclisler, öğretmenliğin esasları, eğitim-öğretim durumları ve teftiş gibi konulara yer verilmiştir (Aytekin, 1991). İlköğretimin 6 yıl olarak belirlenmesinin yanı sıra zihinsel becerileri geliştirerek öğrenciler için gerekli olan bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır

(Özalp, 1982). Tarih müfredat programında ise öğretmenlerin, öğrencilerini eski Osmanlı eserlerini incelemek için geziye götürmesi istenmiştir (Safran, 1999). Çünkü öğrenciler böyle ortamlarda yaparak-yaşayarak, geçmişlerini sorgulayarak tecrübe kazanmış olacaktır. Aynı zamanda çevrelerine yönlendirilip doğal ve beşeri ortamlarla buluşmaları bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Bu katkı öğrencilerin öğrenmelerini daha anlamlı kılarak bireysel ve sosyal gelişimlerine yardımcı olacaktır (Altın ve Demirtaş, 2009).

Atatürk'ün eğitimle ilgili görüşlerinin de yer aldığı ve dünyadaki çağdaş eğitim öğretim ilkeleriyle hazırlanan ilk kapsamlı ilkököl programı 1926'da uygulamaya konulmuştur. Programda araştırma, inceleme, gözlem gibi çağdaş eğitim-öğretim ilkelerine yer verilmiştir (Budak ve Budak, 2014). 1926 yayınlanan Köy Muallim Mektebi Talimatnamesiyle de köy öğretmen okulları eğitime dâhil edilmiştir. Bu okullarda öğleden önce teorik, öğleden sonra uygulama dersi ve deney yapımına yer verilmiştir. Dahası doğa inceleme gezileri ve ziraata ait faaliyetler sınıf dışı ortamda uygulamalı olarak yapılmıştır (Ergün, 2009).

1925-1929 yılları arasında İstanbul Darülfünü'nu da Esat Şerafettin Bey tarafından Nebatat (Botanik) dersi verilmiş ve dersin uygulamalı olarak öğretilmesi içinde Esat Şerafettin Bey tarafından bir botanik bahçesi oluşturulmuştur (Baytop, 2004). Çocukların teorik olarak öğrenmelerinin yanı sıra bu bahçede görerek, dokunarak ve hissederek öğrenmelerine ortam hazırlanmıştır. Benzer şekilde devlete ait tarla, çiftlik, bağ ve bahçe vesaire gibi zirai anlamdaki gelişmelerle kendini gösteren ve aynı zamanda köy enstitülerinin açılmasına zemin hazırlayan Eğitim Kurşları da sınıf dışı öğrenme ortamlarını olarak değerlendirilmektedir (Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013).

1936 İlkokul Programında ise hayat bilgisi dersleri programda ayrı bir yer tutmuş ve bu derste çevrenin tarihle ilgili olaylarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Bu derste ezbercilikten uzak, öğrencinin gözlem ve inceleme yapması sağlanmıştır (Boykot, 2011). Dahası 1936 yılında ilköğretim eğitiminin sadece okulda değil okul dışında yapılan etkinliklerle de desteklenmesi için İstanbul'da çocuk bahçeleri, çocuk kampları, çocuk tiyatrosu ve çocuk kitapevleri gibi kurumlar açılmıştır (Ergin, 1977).

Köylerde yaşanan eğitimle ilgili sorunları çözmek için 1930'lu yılların ortalarında Kültür Bakanı Saffet Arıkan'ın döneminde bir rapor hazırlanmış ve Mustafa Kemal Atatürk'e sunulmuştur. Bu rapor doğrultusunda ordudaki çavuşlardan faydalanarak, köylerde eğitim sorunun çözümlenebileceğini düşünülmüştür (Erdem, 2008). Bu düşünce doğrultusunda ilk eğitim kursu, Eskişehir'e bağlı Çifteler bucağındaki Mahmudiye Köyü'nde deneme amaçlı açılmıştır (Bayram, 1999: 20). Orduda görev yapan çavuş ve on başılar, okuma-yazma bilen gençlere beş-altı ay içinde okul ve öğretimle ilgili bilgileri verecek, onların bilgili birer çiftçi olmasını sağlamak için de gerekli çalışmayı Tarım Bakanlığı yapacaktı (Başgöz, 1995). Böylece hem eğitim açısından donanımlı bir öğretmen, hem de modern tarımı bilen ve yeni üretim araçlarını uygulayabilen iyi çiftçilerin yetişmesi sağlanacaktı.

Eğitim Kursu denemesinden iyi tepkiler alınmasının ardından TBMM'de 3238 sayı ile 11 Haziran 1937'de "Köy Eğitmeni Yetiştirme Kanunu" kabul edilmiş ve 24 Haziran 1937'de de yürürlüğe girmiştir (Öztürk, 1996). Köy eğitim kursları, öğretmen yetiştirme politikası ve kısa zamanda örgütlendiğinden dolayı örgün eğitim kurumu gibi hizmet vermiştir (Sarı ve Uz, 2017).

17-29 Temmuz 1939 tarihinde Birinci Eğitim Şûrası'nın toplanmasıyla, köylünün eğitilmesi için köylüye sadece okuma-yazma öğreten bir öğretmenin yeterli olamayacağı, köy öğretmeni yetiştirecek kurumların da çok yönlü birey yetiştirmesi gerektiğine karar verilmiştir (Sarı ve Uz, 2017). Eğitim Kursları üç yıl süren denemenin ardından 17 Nisan 1940 yılında çıkarılan 3803 sayılı kanunla "Köy Enstitüsü" ne dönüştürülmüştür (Koç, 2013). 1940-1941 öğretim yılında on yeni enstitü açılmıştır (Eyyüpoğlu, 2017). Genel kültür derslerinin yanı sıra zanaat ve tarım işleri, uygulamalı olarak sınıfın dışında atölyelerde ya da tarlalarda uygulamalı olarak yapılmıştır.

Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde konuların öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için örneklerle pekiştirmek gerekmektedir. Bunun içinde öğrenciler sürece dâhil edilmelidir. Köy enstitülerinin programlarına bakıldığında "bizzat yapma" ve "yaşama"ya büyük önem verildiği görülmüş (Almalı, 1998) ve yapılan etkinlikler öğrencinin düşünmesiyle beraber işe dönüştürmesine yönelik (Kaplan, 2002) olmuştur. Bu çalışmanın amacı bir dönem köy enstitülerinde yapılan etkinliklerin günümüz sınıf dışı öğrenme ortamlarında kullanılan etkinliklerle benzer yanlarının ortaya konulmasıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Türk eğitim tarihi ile ilgili bir araştırmadır. Geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırmasında ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünden incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi sürecini (Kaptan, 1998: 58) kapsayan tarihsel model kullanılmıştır.

Veri Toplama Yöntemleri

Yapılan çalışma geçmişe dayalı olması, görüşme ve gözlem imkânının olmaması veya bu imkânın sınırlı olması sebebiyle araştırmanın geçerliğini artırmak için veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

Bu tarz bir çalışma yapılırken öncelikle geniş bir literatür taraması yapılmaktadır. Bu araştırmada da literatürü yazılı kaynaklar (kitaplar, dergiler vb.) oluşturmaktadır. Literatür taraması sonucu ulaşılan kaynaklar analiz edilerek bilgiler sistematik bir yapıya getirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma hazırlanırken kullanılan dökümanlara, kütüphanelerden ve internet kaynaklarından ulaşılmıştır. Verilerin toplanması kaynak tarama teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Doğrudan insanlardan veri toplanmadığı için bu çalışma Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir.

Verilerin analizi

Çalışma doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılmasının temel sebebi, derinlemesine betimleme ve doğru bir sınıflama yaparak, çalışmayı sistemli bir şekilde düzenleyebilmektir.

Bulgular ve Yorum

Köy Enstitülerinde Sınıf Dışı Öğrenme Uygulamaları

Köy Enstitüleri beş yıllık denemenin ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Köy Enstitüleri Öğretim Programı yapılmıştır. Yapılan program çerçevesinde enstitüde okutulacak her ders ve işin amaçları, metotları, konuları ve ders çizelgesi belirtilmiştir. Ders ve iş konularının seçilmesi ve sıralanması, deneme yıllarında olduğu gibi, çevreye görelilik, hayatilik ve iş ilkelerine uygun olarak yapılmıştır (Hazır, 2006).

Köy enstitüleri açılışından itibaren, kültür dersleri tüm enstitülerde ortak özelliklerde olmasına rağmen, ziraat dersi ve teknik dersin çalışmaları her enstitünün kurulduğu bölgenin iklim özellikleri ve ihtiyaçlarına göre değişmiştir (Burgaç, 2004). Aynı zamanda köy enstitülerinde öğrenme ortamı sadece sınıf, laboratuvar gibi dar kapsamlı alanlarda düşünülmemiştir. Enstitülerde verilmesi planlanan dersler için tasarlanan öğrenme ortamı, okulu kapsayan yakın çevreden yakın köylere, ilçelere, illere ve bölgelere kadar uzanan doğal, kültürel ve toplumsal bir araştırma ve inceleme alanını kapsamıştır (Oğuzkan, 1990).

Açılan her köy enstitüsü, bulunduğu bölgenin iklim özelliklerine uygun olarak derslerini yürütmüştür. Mesela Nisan 1938’de açılan Göl Eğitim Kursu Kastamonu’nun meyvacılığını temsil etmesi, Anadolu’nun her yerine fidan dağıtabilecek büyüklükte ve uygulama sahası olması, kursun açılmasının planlandığı yerin elverişli olması nedeniyle bu alan Köy Eğitim Kursu olarak seçilmede etkili olmuştur (Eser, 2011). Ayrıca Gölköy’de 1944 yılında hizmete açılan uygulama okuluna bağlı bir uygulama bahçesi de oluşturulmuştur. Uygulama bahçesi Kastamonu çevresinin özellikleri göz önüne alınarak o çevrede yetiştirilecek bitki çeşitlerine göre bölümlere ayrılmıştır (Eser, 2011). Doğa merkezleri gibi fiziksel ortamlarda, önceki bilgilerle yeni deneyimlerin etkileşimi sonucu öğrenmeye karşı yeni anlamlar ve tutumlar ortaya çıkmıştır (Falk ve Adelman, 2003). Gölköy’de açılan uygulama okulu ile derslerde öğretilen teorik bilgilerin uygulanması sınıf dışı öğrenme ortamlarına örnek oluşturmuştur.

Gölköy Enstitüsü’nde eğitim alan kız öğrencilere dikiş, dokumacılık, örücülük derslerinde, köy kültüründe gelişen renk ve desenler, boyalar ve iplikler konusunda bilgi verilmiştir. Dahası yörede yapılan kökboyalı ve ot yaprak boyalı enstitülerde dokunan bezlerde denenmiştir. Kız öğrenciler okulda öğrendikleri bilgileri kendi köylere gittiklerinde yakınlarına öğretmiştir (Türkoğlu, 2000). Aynı şekilde Cılavuz Köy Enstitüsü’nün bulunduğu bölge göz önüne alındığında hayvan bakımı, ziraat alet ve makinalarını kullanımı ve onarımı, köy inşaatçılığı için gerekli olan bilgiler, demircilik ve tenekeciliğin yanı sıra köylülere sağlık bilgisini uygulaması iş olarak verilmişti (Arslan, 2012). Öğrencilere bu şekilde yaparak, yaşayarak ve sorgulayarak öğrenme ortamları sunulmuştur. Morgan ve arkadaşları (2009) da

sınıf dışı eğitimin, sorgulamaya dayalı öğrencilerin meraklarını gidermeye çalışan bir eğitim olduğunu ifade etmiştir.

Beşikdüzü Köy Enstitüsü'nün kurulduğu bölgede denizciliğin gelişmesi ve ekonomide deniz ürünlerinin de yeri olması sebebiyle balıkçılık yoğun bir çalışma alanı olmuştur. Dolayısıyla sınıf dışı uygulamaları da bölgelere göre değişiklik göstermiştir. Hem fiziksel hem sosyal çevre, öğrencinin ne öğrendiğini belirlediğinden sınıf dışı öğrenme ortamları önemli bir faktör olmuştur (Griffin, 2004).

Köy enstitülerinde dersler teorik olarak yapıldıktan sonra konuların daha iyi pekişmesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için uygulama yapılırdı. Çifteler Köy Enstitüsünden mezun bir öğrenci, öğretmen önce ziraat derslerini derslikte anlatırdı. Gübre çeşitleri nedir, gübreleme nasıl yapılır, gübrenin yararları nedir, tarlada ikileme yapılırsa ne gibi yararları olur, niçin nadas yapılmalıdır? sorularından sonra bu anlatılanlara uygun olarak ziraat çalışmalarını yapardık (Burgaç, 2004) diye ifade etmiştir. Sınıf dışı öğrenme ortamları da plansız-programsız kendiliğinden gerçekleşen öğrenme ortamları olmadığı için dersin genel amaçları ve öğretim programında yer alan kazanımlara göre etkinliklerin düzenlendiği yerlerdir.

Kayseri Köy Muallim Mektebinde ise fizik ve kimya dersleri teorik olarak yapıldıktan sonra uygulama okulunda termometre ve çeşitleri, barut, dinamo ve kibritin yapımı, hidrojen ve oksijenin birbirine karıştırılması, böbreklerin çalışması gibi uygulamalar yapılmıştır. Ayrıca tarıma ait uygulamalar, atölye el işleri faaliyetleri, doğa inceleme gezileri, çeşitli yer ve kurumlara yapılan geziler, oyun, spor ve beden eğitimi dersleri uygulamalı olarak öğretilmiştir (Karagöz, 2005). Köy enstitülerinde tabiyat bilimleri dersine ait bilgiler ile uygulamanın birleştirilmesi öğrencilerde merak duygusunun gelişmesine ortam hazırlamıştır. Sınıf dışında yapılan etkinliklerle de öğrenciler hem bilgi edinmiş, hem de merak ettikleri soruların cevaplarını bulmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin farklı zekâ türlerini kullanmalarına imkân sağlayarak bireysel farklılıkları ön plana çıkarmıştır.

Kayseri Köy Muallim Mektebinde okutulan Ekiskürisyon yani Fransızca araştırma, inceleme ve gözlem anlamına gelen Excursion dersinde ise kırlara geziler düzenlenmiş, ağaçlar üzerinde araştırmalar yapılmış ve ağaç yapraklarının niçin sarardığı açıklanmıştır (Karagöz, 2005). Öğrencilere teorik olarak anlatılan bilgileri doğada var olduğunu göstermek için çeşitli yerlere yapılan geziler oldukça önemlidir. Yapılan gezilerle öğrencilere doğayı, doğa içinde tanınmasına imkân tanınmıştır. Bu nedenle yapılan gezilerin, sınıf dışı eğitimin amaçlarını taşıdığı söylenebilir. Mesela Kayseri Köy Muallim Mektebi'nde öğrenim gören öğrenciler Kayseri Talas Amerikan Koleji'ne götürülerek onlara röntgen cihazı gösterilmiştir. Baharın gelmesiyle de kırdaki yeni açan bitkiler ve canlılardan numuneler toplatılarak onlar hakkında bilgi verilmiştir. Okul bahçesine çeşitli meyve ağacı ve bitki fideleri dikilerek sebze ve meyvelerin büyümeleri izlenmiştir (Karagöz, 2005). Köy Enstitülerinde uygulamalı olarak yapılan bu derslerle soyut bilgiler somutlaştırılmış, yaparak yaşayarak uygulama ortamı oluşturulmuş, insanlara doğa sevgisi kazandırma amaçlanarak sınıf dışı öğrenme ortamları ön plana çıkarılmıştır.

Sınıf dışı öğrenme ortamları, plansız ve programsız, kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelerin olduğu yerler değil, belirli bir amaçlar doğrultusunda, yapılan gezi ve

etkinliklerdir (Lâçin Şimşek, 2011). Sınıf dışı eğitimde etkinliğin amacına göre seçilmesi; tüm bireylerin etkinliklere aktif olarak katılabilmesi ve programın akademik disiplin içinde hazırlanmış olması sınıf dışı eğitim programının içeriğini oluşturmuştur (Tsai, 2006, Akt. Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013). Köy Enstitülerinde verilen dersler enstitünün özelliğine, işlerin durumuna, öğrencinin seviyesi ve sayısına, öğretmenlerin özelliklerine göre planlanmıştır. Bundan dolayı her enstitü haftalık, aylık veya mevsimlik çalışma planları oluşturmuştur (Maarif Vekilliği, 1943). Sınıf dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerle her öğrencinin kendi hızında bilgi edinmesinin yanı sıra öğrenme konusunda öğrenciler daha da cesaretlendirilmiştir (Melber ve Abraham, 1999).

Eğitimin gerçek işlevi, insanın yaşam ve doğa karşısında güçlü olması sağlamaktır. Köy Enstitüleri iş içinde eğitim ilkesinden hareket ederek bu doğruları hayata geçirmiştir (Susar Kırmızı, 2015). Mesela Akçadağ Köy Enstitüsünde tarım dersleri ve uygulamaları dersi haftada 10 saat verilmiştir. Öğrenci, bitki ve hayvanların yetiştirilmesi ve bakımları, onların amaca en uygun ziraat araçlarını kullanabilecek ve bu işleri yapabilecek duruma getirilmesi ve tabiat olaylarının, canlı varlıkların hayatı üzerine yaptıkları etkiyi inceleyebilmesi için (Hazır, 2006) sınıf dışı öğrenme ortamlarıyla konunun daha iyi kavratılması hedeflenmiştir. Bu şekilde öğrenciler öğrendikleri bilgileri sınıf dışı öğrenme ortamlarında deneyerek, yani bizzat yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamıştır. Aynı şekilde öğrendikleri bilgilerin pekiştirmelerini de sağlamıştır (Laçin Şimşek, 2011).

Köy enstitülerinde genel derslerinin yanı sıra bazı zanaat ve tarım işleri, uygulamalı olarak sınıfın dışında öğretildiği için İsmail Hakkı Tonguç derslerde teorik olarak anlatılan konuların, uygulamasının da yapılması gerektiğini ziraat işlerine müsait geniş arazisi bulunan enstitülerde bu araziye süratle işleyerek üretimi çoğaltmak en belirli ve en kati hedeflerden biridir. Bu maksatla hareket edildiği takdirde, talebenin hakiki tatbikat göreceği aşikârdır cümleleriyle ifade etmiştir (Tonguç, 1997: 43). Bu doğrultuda sınıf ortamında ortaya konulamayan etkinliklerin farklı yollarla sınıf dışı öğrenme ortamlarında öğrenmelerine fırsatı sunmaktadır. Bu ortamlar sayesinde, öğrenciler farklı yollardan farklı zekâ türlerini kullanarak öğrenme imkânı bulmuşlardır.

Köy enstitülerinde ezbercilikten uzak bir eğitim anlayışı görülmüştür. Mesela 1943 tarihli Köy Enstitüleri Programında matematik dersinin hayat problemlerine uygulanması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla ilgili Çifteler Köy Enstitüsünde okuyan bir öğrenci tarafından verilen bir örnek dikkate şayandır (Çalışkan, 2001: 36-37):

... Öğretmenimiz derste şu problemi sundu. Her öğrenciye bir çeyrek ekmek, 90 gram fasulye, 90 gram bulgur, 20 gram tereyağı, 50 gram et veriliyor. Ekmeğin bütünü yirmi, fasulyenin kilosu otuz altı, bulgurun kilosu yirmi sekiz, tereyağının kilosu iki yüz seksen, etin kilosu yüz elli kuruştur. Bugünkü öğle yemeğinizde tuz, biber, salça ve ekmek dışında, her öğrenci için kaç lira verilmiştir. Kümemizdeki öğrenciler için öğle yemeği kaç liraya mal olmuştur.

Köy Enstitülerinde genel kültür derslerinin öğretiminde bilgiler öğrencilerin zihinlerine depolanmamış, bu bilgilerin günlük hayatta ne işe yaradığı ve uygulama alanları kavratılarak öğretilmeye çalışılmıştır (Burgaç, 2004). Aynı şekilde Çifteler Köy Enstitüsünden mezun bir

öğrenci matematik dersi öğretiminde programın dikkate alındığını aynı zamanda etraftaki cisimlerden örnekler verilerek konun pekiştirildiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda matematik ve geometri dersleri öğretilirken enstitüde yapılan teknik işlerden örnekler verilerek konun daha iyi kavratılması sağlanmıştır. Enstitüde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersi, diğer bazı okulların muadil sınıflarındaki öğrencilerden daha iyi olduğunu belirtilmiştir. Çünkü enstitülerde öğretilen dersler uygulamalı olarak sınıf dışında da tekrar edilmiştir (Burgaç, 2004). Nitekim her öğrenci yaptıkları etkinlikle kendi öğrenme hızında problemleri daha kolay anlamış ve aritmetik bilgisini daha kolay öğrenmiştir.

Köy enstitülerinin programlarında deney, gözlem, araştırma, inceleme ve tartışma gibi öğrenme tekniklerine oldukça fazla yer verilmiştir. Kullanılan bu teknikler vasıtasıyla öğrenciler ezbercilikten uzaklaşarak, düşünen, sorgulayan ve gerçekleri akılcı yolla araştıran bireyler olmuştur (Oğuzkan, 1990; Susar Kırmızı, 2015). Mesela köy enstitülerinde fizik ve kimya dersleri programda belirtilen amaçlara uygun olarak, günlük hayatta kullanılan kimyevi ürünler ve araçlarla bağlantı kurularak anlatılmaya çalışılmıştır (Burgaç, 2004). Böylece, öğrenciler öğrenme ortamında değişiklik yapmaya cesaretlendirilmiş ve fen dersine yönelik ilgileri (Dori ve Tal, 2000) artmıştır. Öğrencilerde hayattan kopmadan hayatın içinde öğrenmelerine imkân sağlamıştır.

Köy enstitülerinde sosyal bilgiler dersini oluşturan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin öğretiminde öğrencileri araştırmaya yöneltmek için yakın çevreden başlayarak geziler düzenlenmiştir. Bu geziler vasıtasıyla öğrenciler civardaki tarihi eserleri inceleyip, dersin daha zevkli geçtiğini ve daha iyi anlaşıldığını ifade etmiştir (Burgaç, 2004). Aynı şekilde coğrafya dersi içinde civar köylere geziler düzenlenmiş, yörenin coğrafi yapısı, ekonomik durumu, sosyal yapısı ve tarımsal üretimi gibi konular incelenmiştir. Öğrenilen bilginin kalıcı olması bakımından çocuğa sadece teorik bilgi verilmemiş; gezi ve seyahatler ile çocuğun yaşam, gözlem ve düşünce faaliyetlerini harekete geçirecek sınıf dışı öğrenme ortamları kullanılmıştır (Aytaç, 1980). Sınıf dışı öğrenme ortamlarında yapılan eğitim, okuldaki eğitimi zenginleştirmiş, tamamlayıcı ve destekleyici bir potansiyeli ortaya çıkarmıştır. Böylece öğrencilerde zihinsel kavrayışla beraber empatik yaklaşımla bakmayı, merak etmeyi ve eleştirel olarak (Seidel ve Hudson, 1999) çevreyi anlamaya yardımcı olmuştur. Aynı zamanda sınıf dışı öğrenme ortamları öğrencilere sunduğu zengin öğrenme ortamları sayesinde çoğu taşınır taşınmaz tarihsel materyallerle öğrenciler yüz yüze getirilmiş ve tarihsel olayların açıklanmasında farklı disiplinlerden nasıl yararlanılabileceği de öğrencilere gösterilmiştir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015).

Sonuç

1937 yılında, eğitmen gönderilemeyecek kadar nüfusu büyük köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Köy öğretmen okullarında genel öğretim derslerinin yanı sıra zanaat ve tarım işleri, uygulamalı olarak sınıfın dışına öğretilmiştir. Daha sonra köy öğretmen okulları, “Köy Enstitüleri” adını alarak eğitimlerine devam etmiştir.

Köy Enstitülerde okutulan dersler kültür dersleri ve genel bilgi dersleri (Türkçe, matematik, coğrafya, tarih, yurttaşlık bilgisi, yabancı dil, kimya, fizik, müzik, resim, kitap okuma, öğretmenlik bilgisi, gezi, piyes, araştırma, tartışma, vb.), tarım dersleri ve uygulamaları (bahçe tarımı, tarla tarımı, zootekni, arıcılık, ipek börekçiliği, kümes hayvancılığı, su ürünleri, balıkçılık vb.) ve teknik dersler ve uygulamaları (ev ve el sanatları, demircilik, marangozluk, tenekecilik, vb.) olarak üçe ayrılmış (Kartal, 2008; Ortaş, 2007) olmasına rağmen Köy enstitülerinde öğretilen dersler daha çok uygulamalı olarak sınıf dışı öğrenme ortamlarında yapılmıştır. Köy enstitülerinde kültür dersleri tüm enstitülerde ortak özelliklerde olmasına rağmen, ziraat dersi ile teknik ders ve çalışmaları her enstitünün kurulduğu bölgenin iklim özellikleri ve ihtiyaçlarına göre değişmiştir. Köy enstitüsü, bulunduğu bölgenin iklim özelliklerine uygun olarak derslerini yürütmüştür. Köy enstitülerinde verilen dersler sınıf ortamıyla sınırlı kalmamış, sınıf dışında, doğayla iç içe ve genelde bir iş yapmaya yönelik etkinlikler kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Sınıf dışı öğrenme ortamları öğretim sürecinde; yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlaması, öğretimde kalıcılığı sağlaması, bilgilerin somutlaştırılması, konular arasında bağlantı kurarak pekiştirme sağlaması ve etkin katılım açısından önemli bir yere sahiptir. Köy enstitüsünde verilen eğitim yapısalcı yaklaşım esas alınarak yapılmış ve sınıf dışı öğrenme ortamları ön plana çıkarılmıştır. Sınıf dışı eğitim hem genel kültür derslerinin öğretiminde hem de uygulama derslerinin öğretiminde kullanılmıştır. Özellikle değişen yaşam koşullarında sınıf dışı eğitim, okulda sınıflarda verilen eğitimin tamamlayıcısı olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda köy enstitülerinde ezbercilikten uzak bir eğitim anlayışı olmasından dolayı genel kültür derslerinin öğretiminde bilgiler öğrencilerin zihinlerine depolanmamış, bu derslerin günlük hayatta sağladıkları yararlar ve uygulama alanları kavratılarak öğretilmeye çalışılmıştır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Almalı, S. (1998). *Ortaokul 8. sınıflar basit makineler ünitesine köy enstitüleri örneklerinin yansımaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Altın, B. N. ve Demirtaş, S. (2009). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri. M.Safran (Edt.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 507-541). Ankara: Pegem.
- Arslan, N. (2012). Türk eğitim sisteminde köy enstitülerine bir örnek: Kars Cılavuz Köy Enstitüsü. *History Studies*, 4 (1), s.29-45.
- Aytaç, K. (1980). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi.
- Aytekin, H. (1991). *İttihad ve Terakki Dönemi eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bayram, F. (1999). *Eğitmenler, öğrenmeyi öğretme ustaları*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Baytop, A. (2004). *Türkiye'de botanik tarihi araştırmaları* (Yay. Haz.: F.Günergun). Ankara: TÜBİTAK.

- Boykot, S. (2011). Türkiye’de 1939–1945 yıllarında tarih öğretim programları ve tarih ders kitaplarının incelenmesi. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (21), s.157-181.
- Brookes, A. (2004). Can outdoor education be dispensed with? An enquiry into some textbook approaches to outdoor education. Erişim (12.04.2019) https://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2004_conference_brookes.pdf
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne ilkökul programları (1870–1936). *TSA*, 18(1), s.51-68.
- Burğaç, M. (2004). *Çifteler Köy Enstitüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çalışkan, S. (2001). *Çifteler Köy Enstitüsünde okuyorum*. Uşak: Batıkol.
- Demircioğlu, İ.H. ve Demircioğlu, E. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. Ahmet Şimşek ve Selahattin Kaymakçı (Edt.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 99-112). Ankara: Pegem.
- Doğan, İ. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri: Kurumlar, Kişiler, Söylemler*. Ankara: Nobel.
- Dori Y. J. ve Tal R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84 (1), s.95-113.
- Erdem, Ç. (2008). Cumhuriyet yönetiminin 1930’lu yıllarda köyde ve köylülükte “dönüşüm”ü gerçekleştirme isteğinin bir aracı olarak “köy eğitim kursları”. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (3), s.187-200.
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2009). *22 adımda doğa eğitimi*. Ankara: ODTÜ.
- Ergin, M. (1964). *Dede Korkut*. İstanbul: Remzi.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi* (Cilt 5). İstanbul: Eser.
- Ergün, M. (2009). Köy öğretmen okulu denemesi ve Mustafa Necati. *Ölümünün 80. Yılında Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi Sempozyumu*, 2-3 Ocak 2009, s. 292-300, İzmir.
- Eser, G. (2011). *Köy Enstitüleri'nde bir öncü: Özgün arşivi ışığında Göl Köy Enstitüsü*. İstanbul Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), s.171-190.
- Eyyüboğlu, İ. (2017). Köy enstitülerinin kuruluşu ve Pulur köy enstitüsü öğrencilerinden Muammer Genç’in anıları. Erişim (5.12.2018) <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/392165>
- Falk, J. H. Ve Adelman, L. M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (2), s.63-176.
- Fidan, N. (2012) Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem.
- Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest, Las Cruces, NM. Erişim (20.04.2019) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>

- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88, 59-70. Erişim (20.02.2019) <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.20018>
- Hazır, G. (2006). *Akçadağ öğretmen okulları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve köy enstitüleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karagöz, S. (2005). *Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi (1926–1932)'nin Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi içindeki yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), s.23-36.
- Kassas, M. (2002). Environmental education: Biodiversity. *The Environmentalist*, 22, 345- 351.
- Kelly, J. (2000). Rethinking the elementary science methods course: a case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education*, 22 (7), s.755-777.
- Koç, N. (2013). *Türk kültür tarihi içerisinde köy enstitüleri*. İstanbul.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. L. Şimşek (Edt.), *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (s. 1-21), Ankara: Pegem.
- Lewis, C. A. (1975). The administration of outdoor education programs. *Kendall/Hunt Publishing Company*. Erişim (20.03.2019) <https://eric.ed.gov/?id=ED144777>
- Maarif Vekilliği (1943). *Köy enstitüleri öğretim programı 1943*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Malone, K. (2008). Every experience matters an evidence based research report on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years. Erişim (1.06.2019) <https://www.researchgate.net/publication/265231721>
- MEB (2008). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği. Erişim (1.3.2019) <http://www.ortaweb.bilkent.edu.tr/formlar/iooyonetmelik.pdf>
- Melber, L. H. ve Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, s.3-4.
- Morgan, S. P., Hamilton, S. P., Bentley, M. L. ve Myrie, S. (2009). Environmental education in botanic gardens: Exploring Brooklyn Botanic Garden's project green reach. *The Journal of Environmental Education*, 40 (4), pp.34-52.
- Oğuzkan, F. (1990). *Köy enstitüleri öğretim programları*. Erişim (3.3.2019) <https://docplayer.biz.tr/37227150-Koy-enstituleri-ogretim-programlari-dr-a-ferhan-oguzkan.html>
- Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin temel kavramları ve eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi. *Mersin University Journal of Education Faculty*, 9 (2), s. 32-42.
- Ortaş, İ. (2007). Kulluktan özgür bireye: Üretken eğitim ve aydınlanma yolunda Köy Enstitüleri. *Üniversite ve Toplum*, 7 (1), s. 1-8.
- Özalp, R. (1982). *Milli Eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: TTK.

- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17 (3), s. 13-15.
- Ramey Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97 (4), s. 433- 450.
- Safran, M. (1999). Osmanlı tarihi öğretimi ve Osmanlı imajı. *Türk Yurdu Dergisi*, s. 148-149.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 60-81.
- Sarı, M. ve Uz, E. (2017). Cumhuriyet döneminde köy eğitim kursları. *Turkish History Education Journal*, 6 (1), s. 29-55.
- Seidel, S. ve Hudson, K. (1999). Müze eğitimi ve kültürel kimlik. Uluslararası iki çalışma raporu. (Çev. B. Ata). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı Yayınları No:1.
- Smith, P. R. (1987). Outdoor education and its educational objectives. *Geography*, 72 (3), pp. 209-216.
- Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), s. 1-24.
- Sönmez, V. (2008) *Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri*. Boyacı, A. (Edt). Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Köy enstitülerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan yöntemler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, s. 1-11.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Edt.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.1-11), Ankara: Pegem.
- Şimşek, M. (2002). *TKY ve tarihteki bir uygulaması Ahilik*. İstanbul: Hayat.
- Tonguç, İ.H. (1997). Mektuplarla köy enstitü yılları. E.Tonguç (Yay. Haz.), Ankara: Güldiken.
- Tsai, J. T. (2006). *The identification of the components for an outdoor education curriculum in Taiwan* (Unpublished PhD Thesis). Indiana University, USA.
- Türkmen, H. (2010). İnformal (Sınıf Dışı) Fen Bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (39), s. 46-59.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*, İstanbul: İş Bankası.
- Yazıcı, F. ve Yıldırım, T. (2017). Okul dışı tarih öğretimi ve sosyal zekâ arasındaki ilişkinin yol analiziyle incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (2), s. 733-755.
- Yazıcı, T. ve Omca Çobanoğlu, E. (2017). Türkiye’de sınıf dışı eğitim ve tarihsel kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (9), s. 385-401.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.



Avrupa Ülkelerinde Kullanılan Tarih Atlaslarından Örnekler

Examples of History Atlases Used in the European Countries

Hamide KILIÇ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, H. Ali Yücel Eğitim Fakültesi, E-posta: hamide.kilic@istanbul.edu.tr

orcid.org/0000-0002-4034-1948

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	29.09.2019
Accepted	08.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.626362
Corresponding Author	Hamide KILIÇ
Cite	Kılıç, H. (2020). Avrupa ülkelerinde kullanılan tarih atlaslarından örnekler. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9 (1), ss. 17-45. DOI: 10.17497/tuhed.626362

Öz: Tarih atlasları tarih öğretiminde başvurulacak yardımcı kaynakların başında gelmektedir. Tarih haritası, öğrenciyi metin içerisinden çıkararak konu edilen olay ya da olgunun mekânsal boyutunu, incelenen döneme göre zamansal boyutunu ve şekiller ve semboller aracılığıyla da ilişkisel boyutunu görsel olarak öğrenciyi sunar. Çalışmanın temel amacı çeşitli Avrupa ülkelerinde tarih öğretiminde kullanılan tarih atlasları arasından farklı olanları okuyucuya sunarak, tarih öğretimi ile ilgilenen araştırmacı ve eğitimcilere, bu alanda ders materyali hazırlayan ders kitabı yazarlarına ve tarih öğretmenlerine değişik örnekler göstermektir. Çalışmanın çıkış noktası, farklı ülkelerde okutulan tarih atlaslarında ne tür tarih haritaları kullanılmaktadır, farklı haritalar ve anlatımlar var mıdır, sorularından hareketle oluşmuştur. Macaristan, Hollanda, İtalya, İspanya, Belçika, Almanya, Fransa, Arnavutluk, Sırbistan, İsviçre, İsveç, Norveç, Litvanya, Avusturya, Rusya, Polonya tarih atlasları başta olmak üzere Georg Eckert Ders Kitapları Enstitüsü (Almanya) nde bulunan tarih atlaslarının birçoğu incelenmiştir. İncelenen tarih atlaslarından alışlagelmişten farklı tarih haritaları dokuz tema altında toplanmıştır: Tarih öncesi dönemler ve evrim, Yazı/Alfabe, Dinler, Bilimsel faaliyetler ve teknik gelişmeler, Beşerî faaliyetler, Salgın hastalıklar, Uluslararası örgütler, Nüfus, Günümüz dünya sorunları. Taranan tüm tarih atlaslarında başlangıç bölümü “Evrim Teorisi” ne ayrılmıştır. Bunun yanı sıra yazı ve geçirdiği değişimleri, insanların yaptıkları her türlü beşerî faaliyetleri anlatan haritalar alışlagelmiş savaş ve anlaşma haritalarının dışında oldukça dikkat çekmektedir. Avrupa ülkelerinde okutulan atlaslarda iklim değişiklikleri, nüfus hareketleri, dünya üzerinde yaşanan çatışmalar ve uluslararası örgütlerin müdahaleleri gibi tematik tarih haritaları da kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Atlası, Tarih Haritası, Tarih Eğitimi, Tarihi Olay, Tarihi Olgu

Abstract: History atlases are one of the important resources for history education. It allows students to study with groups in-class activities or by themselves at home. A history map is a visual representation of the theme or event, that provides the students spatial dimension with the visual illustration, temporal dimension according to the period, and relational dimension through shapes and symbols. The main aim of the study is to present different examples of historical atlases used in various European countries to readers, researchers and teachers who interested in history education. For this purpose, many history atlases from European countries like Norway, Sweden, Spain, Italy, Hungary, Serbia, Russia, Albania, France, so on in Georg Eckert Institute were scanned and different historical maps were selected. In this study, different history maps are gathered under nine themes: Prehistoric periods and evolution, Alphabet, Religions, Scientific and technological developments, Human activities, Epidemic diseases, International organizations, Population, Contemporary world issues. The theory of evolution is the beginning of all history atlases which scanned at this study. In addition to this, the maps about the alphabet and all kinds of human activities are noticeable differences in historical atlases. Thematic history maps are also used in European countries such as climate changes, population movements, conflicts around the world and interventions of international organizations.

Keywords: History Atlas, History Map, History Education, Historical Event, Historical Phenomenon

Extended Summary

Purpose

The main aim of the study is to present different examples of historical atlases used in various European countries to readers, researchers and teachers who interested in history education. For this purpose, many history atlases from European countries like Norway,

Sweden, Spain, Italy, Hungary, Serbia, Russia, Albania, France, so on at Georg Eckert Institute were scanned and different historical maps were selected for giving an idea about using history maps at history education.

Method

In the study, the document analysis method was used. In this context, 17 history atlases used from primary school to high school in various European countries were scanned. History atlases from the following countries are included in this study: Norway, Belgium, Italy, Spain, Sweden, Switzerland, France, Poland, Hungary, Serbia, Denmark, Netherlands and Lithuania. Then they are gathered under nine themes: Prehistoric periods and evolution (3), Alphabet (3), Religions (4), Scientific and technological developments (4), Human activities (4), Epidemic diseases (2), International Organizations (2), Population (2), and Contemporary world issues (2). In the study selected 29 maps and 10 other figures (legends, timelines) were examined.

Results and Discussion

In this section, the results of the study will be presented under nine themes.

Historical maps about prehistoric periods and evolution: The Theory of Evolution is the first part of the history atlases which have been scanned for this study. Four figures from France, Serbia and Hungary and one history map from Hungarian history atlases are presented in the study. The figures describe not only human evolution but also the evolution of other species like animals and plants.

Historical maps about the alphabet: Three history maps from Belgium, Denmark and Poland and one legend from Poland's history atlases are presented. The maps examine which alphabets are related and how they are affected by each other.

Historical maps about religions: Four history maps from Norway, Spain, Italy and Hungary are selected for the study. History map from Norway examines religions in today's World. The map from Hungary is about Islamic culture from the 7th to 13th centuries. On this map, scholars of literature, philosophy, mathematics and geography fields such as al-Kindi, al-Farabi, Harezmi, and Tabari as well as samples of Islamic culture were presented.

Historical maps about scientific and technological developments: Five history maps from Lithuania, Poland, France and Hungary and one figure from Hungary are indicated. The maps from Lithuania and France present the universities in Europe. The map from Hungary presents the development in the field of science and art and important scientist, artists and their works from the 15th century to the 18th century in Europe.

Historical maps about human activities: Human activities like agriculture, planting, farming or economic activities can be subject to historical maps. In this context, four maps from Serbia, Poland, and Hungary are selected for the study. The map from Poland shows the beginning of agricultural activities in the World. Especially the symbols used in the legends of this map are quite noticeable.

Historical maps about epidemic diseases: Epidemic diseases can also be subject to history atlases. There are four maps from Switzerland history atlases. The maps are about Cholera, Influenza, AIDS, Tuberculosis and Malaria.

Historical maps about international organizations: Some history atlases included maps about international organizations and their activities. Three maps and two figures from Netherlands and Switzerland history atlases are selected for this study. The first map is about the European Union and it's development process. Second is about the United Nations and the areas of the United Nations' intervention in the World. The last one is about the places where the Netherlands sent troops in the United Nations between 1950-2010.

Historical maps about population: There are two maps from Spain and Belgium history atlases. The map from Spain examines population movement between 1940-1975 in Spain. The map from Belgium indicates the population movement in the World since 1990.

Historical maps about contemporary world issues: Contemporary World issues like climate change and environmental issues, migration movements and nuclear energy can be subject to a historical atlas. In the study, three maps from Spain's and Switzerland's history atlases are examined.

Conclusion

History atlas is one of the important resources for history education. It allows students to study with groups at class activities or by themselves at home. A history map is a visual representation of the theme or event, that provides the students spatial dimension with the visual illustration, temporal dimension according to the period, and relational dimension through shapes and symbols.

Using the map is a complex activity that contains map reading, map analysis and map interpretation. Some sub-skills in map use can also be listed: using symbols, finding location, orienting and using directions, using scale and finding distance and selecting media. In a study conducted with fifteen kindergartens in Sofia showed that children were able to read maps. The study revealed that they had already learned the continent names, the borders and cities of Bulgaria, the names of the great mountains and rivers.

The examples examined in the study show that different themes can be subject to a history atlas according to the holistic view. From the alphabet to technological developments or epidemic diseases to human activities, a specific issue can become to the fore depending on the place and time. In this context, the maps about the alphabet and all kinds of human activities are noticeable differences in the history atlases. History maps such as climate change, population movements, conflicts and interventions by international organizations are also very different maps that we did not use to. In addition, the maps in the history atlases must be prepared differently for each grade and contained different features.

Giriş

İnsanoğlu tarih öncesi dönemlerde yaşadığı yerleri, avladıkları hayvanları, başına gelen birçok olayı mağara duvarlarına resmetmiştir. Bu duvar resimleri haritacılığın ilk örnekleri olarak düşünüldüğünde; o tarihlerden günümüze kadar evrilen haritaların belirli bir yer, zaman ve amaç için hazırlandığını bilmek gerekmektedir. Her harita sahip olduğu ölçek, boyut ve çeşitli sembollerle bir yer ve o yerin özelliklerini ve sunduğu dönemle ilişkilerini içermektedir (Smart, 2014:15). Haritalar bir yerin bahsettiği konuya göre birçok bilgiyi sunarken her türlü bilgiyi de barındırmaz; yani her harita konu ile ilişkili unsurları sunduğu ölçüde okunur ve anlaşılabilir.

Atlaslar kütüphanelerde mutlaka olması gereken, okullarda olmazsa olmaz, öğretmenler için yararlı bir öğretim materyalidir (Tulasne, 2015:31). Tarih öğretiminde de atlaslar ilk akla gelen yardımcı materyallerdendir. Birçok öğrencinin okul çantasında tarih ders kitaplarının yanında “Tarih Atlası” da bulunur. Tarih atlasları öğrencinin sınıf içi etkinliklerde ve evde çalışma yapmasına olanak sağlar.

Haritacılara göre haritalama; görselleştirme, kavramsallaştırma, yeniden düzenleme, temsil etme ve grafik olarak yaratma eylemlerini içermektedir (Boehm, 2004:44-45). Harita, okuyucunun farklı bilgi türlerini ayırt etmesine yardımcı olarak semboller kullanır. Her sembolün anlamı da harita lejantı/anahtarında açıklanır (Boehm, 2004:31). Bu bakımdan bir tarih haritası, öğrenciyi metin içerisinden çıkararak konu edilen olay ya da olgunun mekânsal boyutunu, incelenen döneme göre zamansal boyutunu ve şekiller ve semboller aracılığıyla da ilişkisel boyutunu görsel olarak öğrenciye sunar. Bu bağlamda da haritalar, grafik ve tablolardan ayrı bir özellik taşır. Tablolar ve grafikler sayılar anlamına gelirken; öğrenci tabloya bakarak bu sayılardan yola çıkarak bahsedilen konu ya da olgu hakkında artmış ya da azalmış gibi yorumlarda bulunabilir. Aynı konu ya da olguya ait haritada ise öğrenci öncelikle konu/olgunun kime ait olduğunu mekânsal olarak görür. Bunun yanında gerçek hayattan bir yer sunulduğu için gerçeklik boyutu da öğrenciyi dikkatli kılar. Sunulan sembol ve şekiller, kullanılan renkler, farklı açılardan öğrencinin bunları yorumlamasına da olanak sağlar. Örneğin her sembolün birbiri ile olan ilişkisi, sembollerin gösterildiği yerlerdeki coğrafi konum, gölgelendirme ya da renklendirme yoluyla gösterilen yükseklik ve yeryüzü şekilleri öğrencinin öğrendiği konu/olgunun görsel bir özeti gibidir.

Coğrafya ve tarih eğitimine yardımcı olmak için haritacılar çeşitli haritalar hazırlamaktadır: Duvar haritaları, atlas, elektronik atlas, kör/dilsiz haritalar, küreler, görsel kartografik sunumlar, vs. Harita etkinliklerinde temel sorun harita okumalarına çocukların hangi yaştan itibaren başlayacağıdır. Günümüzde çocuklar medya, internet, televizyon aracılığıyla her gün yeni bilgilere ulaşabilmektedir. Bu durumda aslında çocuklar okul öncesi dönemden itibaren haritalarla da karşılaşmaktadır. Sofya’da 15 anaokulunda yapılan çalışmada çocukların haritaları okuyabildikleri anlaşılmıştır. Yapılan çalışmayla, çocukların kıta adlarını, Bulgaristan’ın sınırlarını ve şehirlerini, büyük dağların ve nehirlerinin adlarını daha önceden öğrendikleri ortaya çıkmıştır (Bandrova, 2012: 205-206).

Değişen eğitim anlayışları ve gelişen teknolojiye bağlı olarak tarih atlaslarında da yeni yaklaşımlar oluşmaktadır. Eski tarih atlasları hakkında öğretmenlerden gelen genel şikâyet, çok fazla sembol ve bilginin iç içe verilmesi olarak ifade edilirken yeni yaklaşıma göre tarih atlasları aşağıda yer alan şu özelliklere göre oluşturulmaya çalışılmaktadır (Bandrova, 2012, 213-215):

- Net, genel, temel coğrafi bilgi: Sadece en büyük nehirler ve konuya uygun olanlar seçilmeli ve gölgelendirme ve renklendirmelerle yeryüzü şekilleri sunulmalı,
- Aynı konuların farklı sunumları farklı sınıf düzeyleri için oluşturulmalı,
- Genel lejantta çok fazla sembol olmamalı, sadece çok ilgili olanlar lejanta konulmalı.

Haritaları anlamak için haritalarda mevcut olan bazı sembolleri ve anahtarları bilmek gerekmektedir. Tüm haritalar (coğrafya ve tarih) bazı önemli anahtarlara sahiptir. Bu haritalar konum (yer) ve nitelikle (ne anlattığı) ilgilidirler ve gerçekliğin küçültülmüş halidir (ölçek) (Wiegand, 2006: 9).

Akengin (2015:129) tarih öğretiminde kullanılan haritalar hakkında yaptığı çalışmasında, tarihi olayların anlatılmasında büyük rol oynayan haritalarla tarih öğretiminin ezber ve hikâye olmaktan çıkacağını belirtmektedir. Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine ülkemizde yapılmış çalışmalardan etraflıca bahseden Akengin'e göre; haritalarda olması gereken özellikler şunlardır: Haritada mevcut şekil ve işaretleri açıklayan lejant, yönleri gösteren yön işareti, mesafeler konusunda çıkarımlarda bulunmayı sağlayacak ölçek, konumlandırma için paralel ve meridyenler. Bu çalışmada sunulan örneklerden bazı haritalarda Akengin'in belirttiği bu dört özellik yer bulurken (Fransa ve Belçika tarih atlasları) bazılarında söz konusu özelliklerden hiçbiri bulunmamaktadır.

Ülkemizde kullanılan tarih atlaslarının en yaygını Faik Reşit Unat tarafından hazırlanmış olan "*Tarih Atlası*" dır. Atlasın önsözünde Unat, Türk harfleri ile basılan bu ilk atlasın daha iyileri çıkana kadar tarih öğretiminde var olan boşluğu dolduracağını umduğunu ifade eder. Ayrıca atlasın kelimenin tam anlamıyla bir tarih atlası olduğunu da vurgular (1957 Baskısı Önsöz). Bahri Ata'nın çalışmasında (2009:99) Hocası Prof. Dr. Hüseyin Dağtekin'den aktardığına göre, Faik Reşit Unat 1952'de hazırladığı bu tarih atlasını Alman öğretmen ve kartograf Friedrich Wilhelm Putzger'in okul tarih atlası ve cumhuriyet tarihleri haritalarından yararlanarak hazırlamıştır.

Araştırmanın yapıldığı Georg Eckert Uluslararası Ders Kitapları Enstitüsünün Türkiye rafında Faik Reşat Unat'ın hazırladığı Tarih Atlasının 1957 baskısı (48 sayfa), 1967 baskısı (56 sayfa) ve 1999 baskısı (56 sayfa) bulunmaktadır. Bu tarih atlasından başka Türkiye rafında bulunan diğer tarih atlasları ise şunlardır:

- Ortaokul Sosyal Bilgiler Atlası, Mefaret Arkin- R. Gökalp Arkin, İstanbul: Arkin Kitabevi, 1978, 40 sayfa.
- Tarih Atlası, Baki Kurtuluş, Ankara: Kurtuluş Yayınları, 1979, 38 sayfa.
- Büyük Tarih Atlası, İstanbul: Arkin Kitabevi, 1982, 48 sayfa.
- Açıklamalı Tarih Atlası, Veli Şirin, İstanbul: Özyürek, 1999, 53 sayfa.
- İlkçağ Tarih Atlası, Colin McEvedy, 2. Baskı, Çev. Ayşe Anadol, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları, 124 sayfa.

Çalışmanın amacı çeşitli Avrupa ülkelerinde tarih öğretiminde kullanılan tarih atlasları arasından farklı olanları okuyucuya sunarak, tarih öğretimi ile ilgilenen araştırmacı ve eğitimcilere, bu alanda ders materyali hazırlayan ders kitabı yazarlarına ve tarih öğretmenlerine değişik örnekler göstermektir. Böylece ülkemizde yeterli ilgi görmeyen tarih atlaslarına dikkat çekerek; tarih haritalarının önemini vurgulamaktır. Çalışmada haritalarda olması gereken temel özelliklere bakılmamış; daha çok haritalarda konu edilen temalar ve bu temaları anlatmak için kullanılan imgeler yorumlanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Almanya Braunschweig'da bulunan Georg Eckert Uluslararası Ders Kitapları Enstitüsünde mevcut olan tarih atlasları incelenmiş ve alışlagelmişten farklı ve yaratıcı görünen harita örnekleri sunulmuştur. Georg Eckert Enstitüsü yaklaşık 175 ülkeden 180.000 basılı ve çevrimiçi tarih, coğrafya, sosyal bilimler alanındaki ders kitapları, yardımcı materyaller, müfredatlar ve yaklaşık 80.000 akademik basılı ve çevrimiçi araştırma kitaplarını içeren devasa bir koleksiyona sahiptir. Enstitünün kütüphanesi, birçok ülkenin ders kitapları ve yardımcı ders materyallerine sahip olduğundan dünyanın birçok ülkesinden gelen araştırmacılara bu kitapları inceleme ve kıyaslama imkanını sunmaktadır.

Alıştığımız tarih haritaları savaşları, ülkelerin kuruluş, gelişme ve yıkılma dönemleri, milletlerin yayılmaları gibi olay merkezli haritalardır. Bu haritalarda öğrencilerin ön bilgileri, yaş düzeyleri gibi faktörler dikkate alınmaksızın haritalar öğrenciye sunulmaktadır. Bu çalışmada olaydan ziyade olgulara holistik bakan tarih atlaslarının konularına dikkat çekilmiştir. Öncelikle Macaristan, Hollanda, Belçika, Fransa, Polonya, Norveç, İsveç, İsviçre, Romanya, İspanya gibi birçok ülkenin ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılan tarih atlasları tek tek incelenmiştir. İncelenen atlaslarda haritaların hangi konular üzerine yoğunlaştığı çalışmanın birinci aşamasını oluşturmaktadır. Ardından incelenen bu konuların nasıl sunulduğu, haritada kullanılan sembollerin çeşitliliği ve düzeylere göre değişimi incelenmiştir. Taranan tarih haritalarının çokluğu ve çalışmanın doğası gereği konular sınırlı tutulmuş; tarihin sadece savaşları ya da devletlerin kuruluş ya da yıkılışlarını konu edinmediğini gösteren hatta günümüzde birçok dünya sorununun da tarihin konusu olduğuna dikkat çeken haritalar seçilmiştir. Sunulan örneklerde gelişme, sosyal hayat, bilimde ilerleme, hastalık gibi pek çok haritanın seçilmiş olmasının temel nedeni tarihin, geçmişin ve bugünün her alanını konu edindiğini okura hatırlatmaktır. Çalışmada sunulan haritalar farklı ülkelerde kullanılan tarih atlaslarından alınmıştır. Duvar haritaları ve tarih ders kitaplarında yer alan haritalar incelenmemiştir. Gerekli verilerin tarih atlaslarının analizi yoluyla temin edildiği bu çalışma Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir.

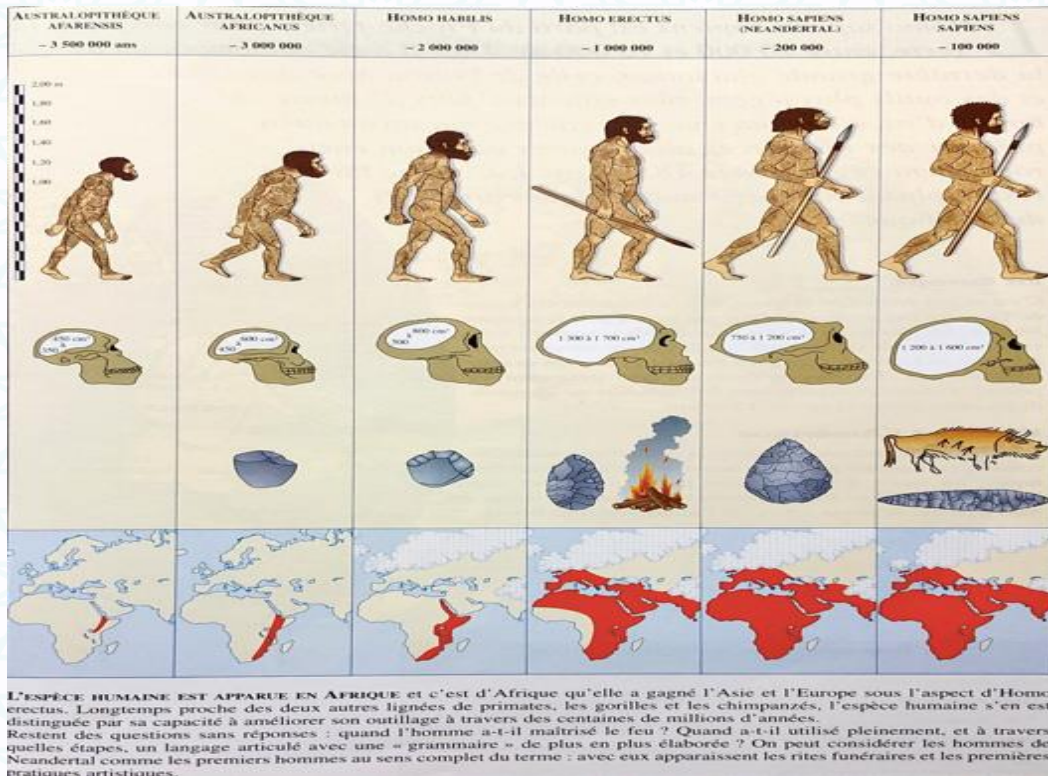
Bulgular

İncelenen tarih atlasları ilkokuldan ortaöğretim düzeyine kadar farklı seviyelerde tarih atlaslarıdır. Bu atlaslar kimi zaman bütüncül bakış açısıyla, bahsedilen dönemdeki tüm dünya üzerinde konuyu (olay ya da olgu) gösterirken kimi zaman da sadece bir temayı sunan haritalardan oluşmaktadırlar. Bu çalışmada verilen örnekler konularına göre sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Başlıkların sıralanmasında alfabetik sıralama yerine atlaslarda verilen kronolojik sıralama tercih edilmiş olup seçilen temalar şöyledir: Tarih öncesi dönemler ve evrim, Yazı/Alfabe, Dinler, Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, Beşerî faaliyetler, Salgın hastalıklar, Uluslararası örgütler, Nüfus, Günümüz dünya sorunları.

Tarih Öncesi Dönemler ve Evrim

Georg Eckert Ders Kitapları Enstitüsünde incelenen tarih atlaslarında insanlığın ortaya çıkışı hakkında haritalar, görseller, farklı canlandırmalar ve bilgiler bulunmaktadır. İlk insan ve insanın evrimi hakkında ilkokul düzeyinden orta öğretime kadar tüm atlaslarda farklı görselleri görmek mümkündür. Evrim teorisini sunan bu görsellerde insan türü yanında diğer canlıların da evrimi gösterilir. Aşağıda sunulan Fransa tarih atlasında insan türünün evrimi, insanın beyninin gelişimi, her evrim dönemine rastgelen tarihi olaylar ve bu insan türlerinin dönemlere göre dünyada bulunduğu yerler gösterilmiştir:

Şekil 1. Australopithecus'tan Homosapiensé, Atlas Historique, Fransa (2000)

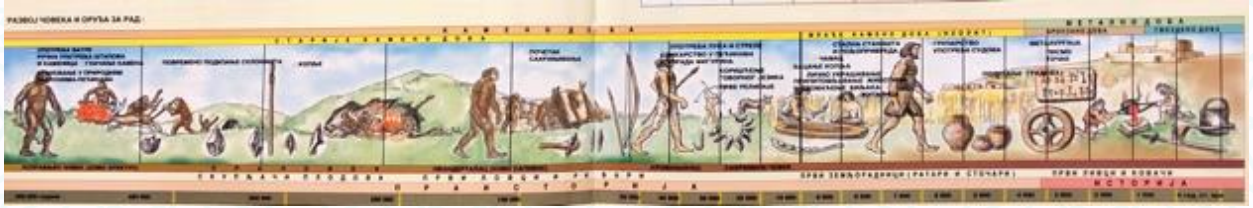


Şekil 1, harita ve şekillerden oluşmaktadır. Hemen altında ise insanın evrimi hakkında bilgi verilmiştir. Bu şekildeki harita incelendiğinde insan türünün başlangıçtaki yeri, yayılma alanı ve dönemlere göre nüfusun çoğalmasını görmek mümkündür. Ayrıca her dönemde yaşayan insan türü ile bu döneme ait gelişmelerin de yan yana sunulması, insanın yeryüzüne çıkışı ve

tarih öncesi çağlardaki gelişmelerin özeti niteliğindedir. Görsel ve hemen altında verilen bilgi okurun başka kaynaklara başvurmadan dahi görseli yorumlamasına olanak sağlamaktadır. Görselde insan boyunun dönemlere göre uzaması, insanın vücudunun ve beyнинin gelişimi, gelişime bağlı olarak yaşam şeklinin değişimi ve insan nüfusunun zamana göre çoğalması anlatılmaktadır. Görseller okurun gelişim, ilerleme, değişim ve çoğalma kavramlarının ilişkilendirebilmesine imkân vermektedir.

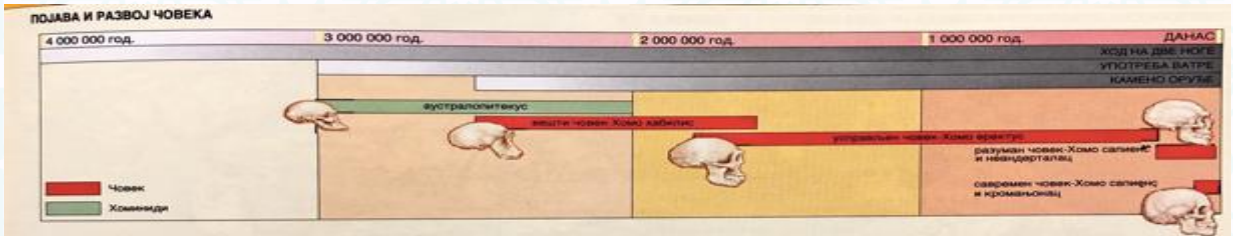
Sırbistan’da kullanılan ИСТОРИЈСКИ АТЛАС tarih atlasında da tarih şeridi şeklinde hazırlanan görselde insanın evrimi anlatılmaktadır:

Şekil 2. İlkel İnsan ve Doğa ile Mücadele, ИСТОРИЈСКИ АТЛАС, Sırbistan (2008)



Şekil 2’deki bu tarih şeridinde tarih öncesi dönem, insanının ateşi bulması, avlanması, yerleşik hayata geçişi, yaptığı küçük aletler ve süs eşyaları, hayvanların evcilleştirmesi, yazının icadı, tekerleğin icadı, madenin işlenmesi, silahlar ve ilk yerleşimler canlandırılmıştır. Tüm şerit boyunca insan türünün evrimi ve dönemleri ve buna bağlı olarak gelişme ve değişim sunulmuştur.

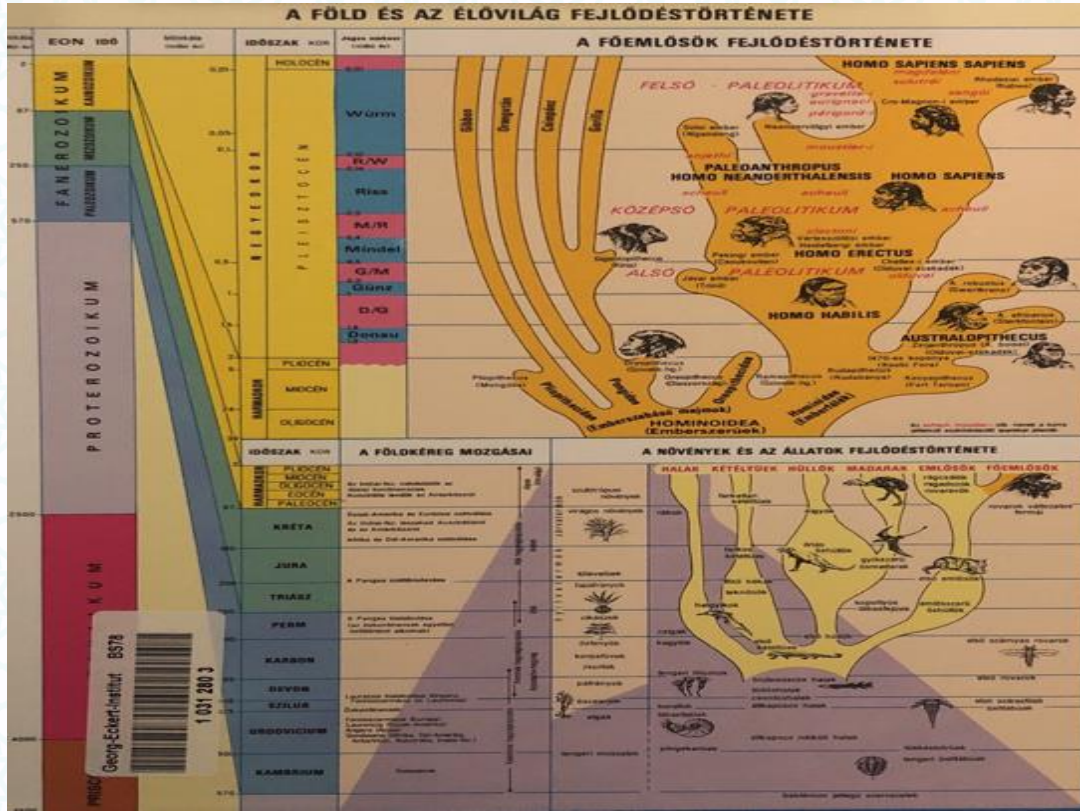
Şekil 3. İnsan ve Evrimi, ИСТОРИЈСКИ АТЛАС, Sırbistan (2008)



Şekil 3’te ise insan kafatasının her döneme göre gelişimi sunulmuştur. Şekil 3, bu tarih atlasında yukarıdaki tarih şeridinin hemen ardında yer almış; kafatasının gelişimi ile çeşitlenen ve çoğalan faaliyetler arasında öğrencinin ilişki kurulması amaçlanmıştır.

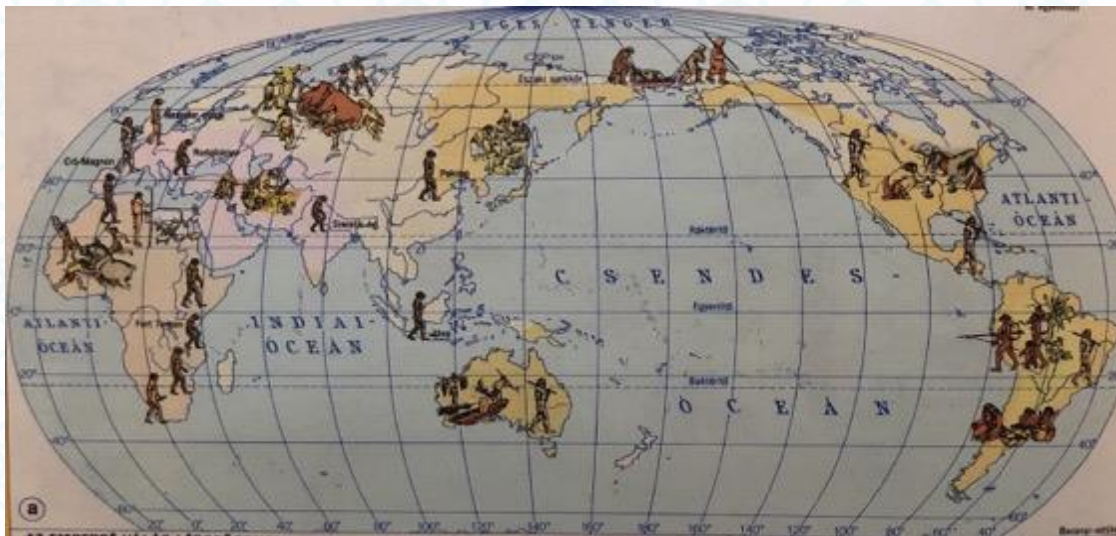
Képes történelmi atlasz (Macaristan)’da ise atlasın ilk sayfasında sunulan evrim konusu dönemlere göre hazırlanmış; insanın evrimi, insan türleri ve evriminin dönemleri, bitki ve hayvan türleri ve gelişim aşamaları da görsele konu edilmiştir:

Şekil 4. Yerin Yaşam Tarihi ve Yaşayan Dünya, Képes történelmi atlasz, Macaristan (2001)



Şekil 4 incelendiğinde; jeolojik dönemler ve bu dönemlerdeki insan, hayvan ve bitki türlerinin gelişimi anlatılmaktadır. Bu görselin hemen ardından verilen haritada ise insan türlerinin dünyadaki yerleri ve yapılan faaliyetler yer almaktadır. Harita, okura tüm insan türlerinin nerelerde yaşadıkları, bu insanların o dönemlerde ne gibi faaliyetler yaptıkları hakkında bilgi sunarak okurun döneme bütüncül bakabilmesine de imkân vermektedir. Ayrıca haritada ölçek ve paralel ve meridyenler gibi harita özellikleri de kullanılmıştır:

Şekil 5. İnsan Faaliyetleri, Képes Történelmi Atlasz, Macaristan (2001)

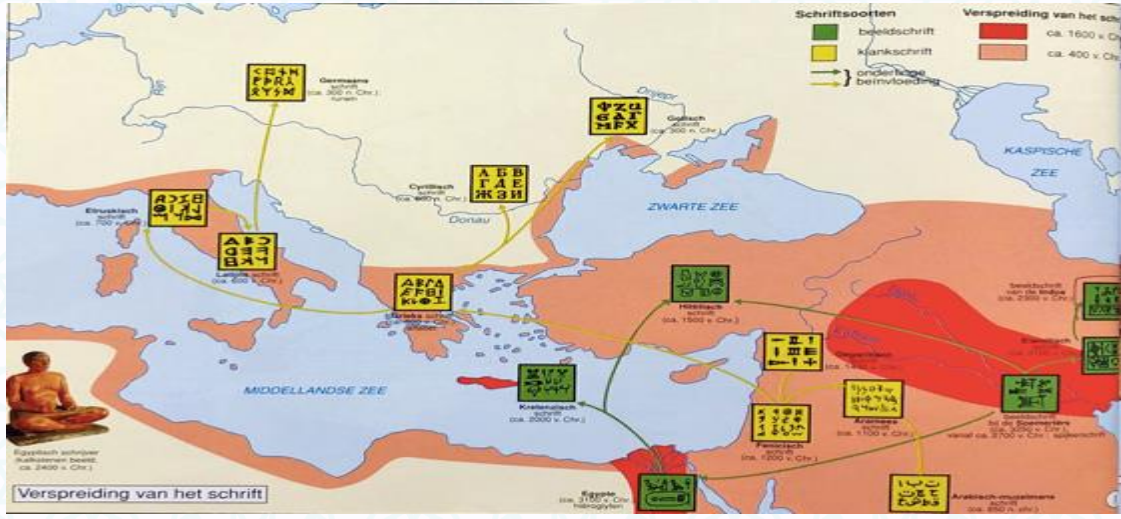


Şekil 5, insan türlerinin nerelerde bulunduğunun ve buldukları mekânlarda yaptıkları beşerî faaliyetlerin canlandırmalarını içermektedir. Haritada lejant bulunmasa da canlandırmalar, okuyucuya bilgi vermektedir.

Yazı/Alfabe:

Tarih atlaslarında kullanılan yazı/alfabe haritaları oldukça dikkat çekicidir. Bu haritalarda yazı türleri, günümüzde kullandığımız alfabenin değişim süreci, kullanılan diğer alfabeler, hangi alfabenin hangi alfabelerle etkileşim içinde olduğu, alfabelerin kullanıldığı ve yayıldığı coğrafyalar gibi çeşitli bilgiler sunulmaktadır:

Şekil 6. Yazının Yayılması, Historiche Atlas, Belçika (2004)



Yazı konusunda ilk harita örneği Belçika'da kullanılan L'atlas d'histoire (1998) tarih atlasında yer alır. Aynı harita Historiche Atlas (2004)'ta da bulunur. Her iki atlasın da hazırlayanı Xavier Adams olması kullanılan haritaların benzer olmasını açıklamaktadır. Şekil 6'nın lejantı incelendiğinde sarı ve yeşil renklerin yazı türlerini işaret ederken diğer renklerin ise zamana göre yazının yayılmasını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber hangi alfabe hangisiyle ilişkilidir ve hangileri biri birlerinden etkilenmiştir gibi bilgiler de haritada sunulmaktadır. Ayrıca kullanılan alfabelerin işaretlerinin haritada gösterilmesi okura sunulan dikkat çekici bir bilgidir.

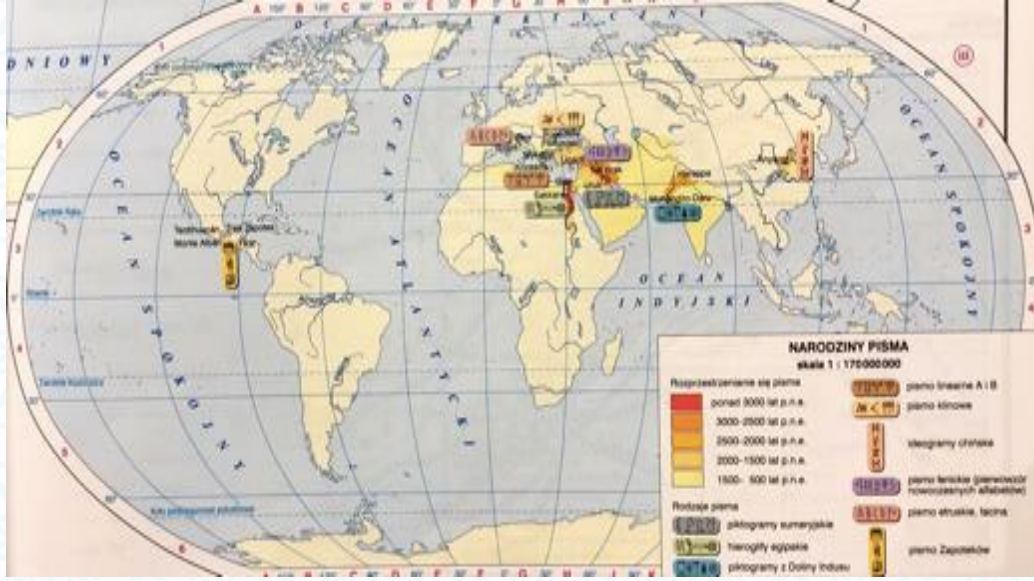
Şekil 7. Yazının İlk Türleri, Historisk Atlas, Danimarka (1998)



Benzer bir yazı haritası da Danimarka kullanılan Historisk Atlas (1998)'ta vardır. Şekil 7'de yazı türleri, nerelerde ve ne zaman ortaya çıktıkları ve alfabelerin şekilleri gösterilmektedir. Lejantin kullanılmadığı haritada, kutucuklar oklarla ait oldukları yerlere (konum) ilişkilendirilmiş, bu kutucuklar içinde küçük bilgiler verilmiştir. Ayrıca koordinat, yön ve ölçek gibi bilgiler bu haritada mevcut değildir.

Yazı haritalarına bir örnek de Polonya'da kullanılan Atlas Historyczny (2009) adlı tarih atlasından verilebilir:

Şekil 8. Yazının Doğuşu, Atlas Historyczny, Polonya (2009)

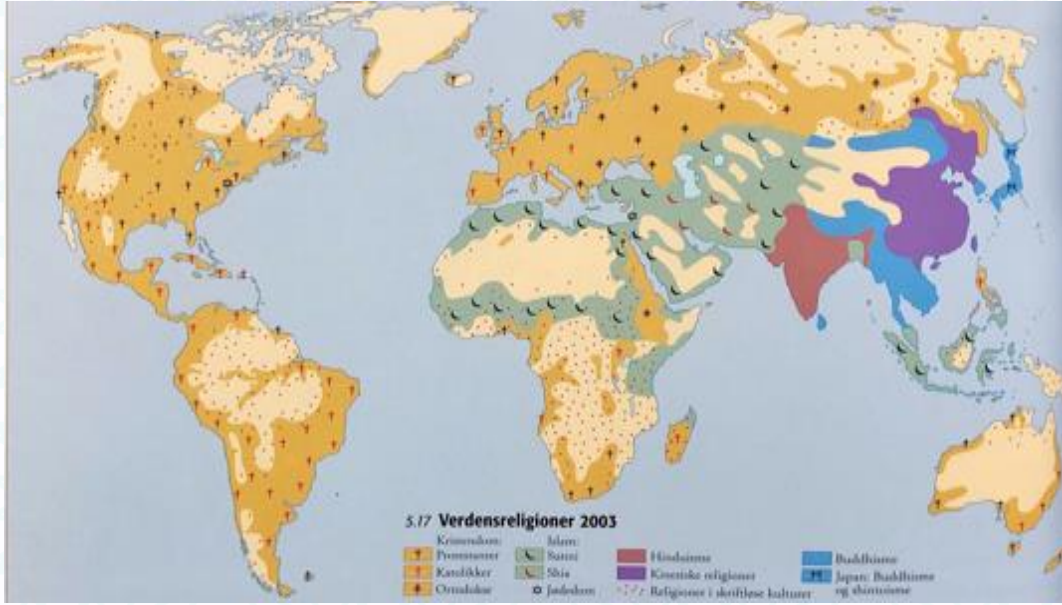


Lise düzeyinde hazırlanmış olan bu tarih atlasında yer alan Şekil 8, tüm yazı türleri, nerede ve ne zaman meydana geldikleri gibi bilgiler içermektedir. Atlas lise düzeyine hitap ettiğinden harita, lejant koordinat ve ölçek gibi özelliklere de sahiptir. Haritanın lejantı gayet anlaşılır olup sembollerde gereksiz simgeler ve bilgiler de bulunmamaktadır. Yazının Doğuşu adlı haritanın lejantı incelendiğinde ise renklerle yazı türlerinin yayılma alanları ve dönemleri dünya üzerinde gösterilmektedir. Sümer yazısı, Mısır hiyeroglifi, İndus vadisinde kullanılan yazı, Linear A ve B yazıları, Fenike yazısı, Latin yazısı gibi yazı türleri harita lejantında yer almaktadır.

Dinler

Tarih atlaslarında görülen din konulu haritalar kullanılan semboller açısından dikkat çekicidir. Cappelens Historiske Atlas (Norveç) adlı tarih atlasında günümüz dünyasında dinlerin yayıldığı alanlar gösterilmektedir (Şekil 9). Haritada lejant haricinde başka hiçbir harita özelliği bulunmasa da dinlerin Katolik, Ortodoks, Sünni, Şii gibi mezhep türlerini içermesi ve her dinin sembollerinin kullanılması haritayı ilgi çekici kılmaktadır. Tarih atlaslarında günümüz durumunun da görülmesi ayrıca düşünülmesi gereken farklı bir bakış açıdır. Bu durumda her tarih atlasının güncel değişimleri de takip ederek belirli dönemlerde kendini yenilemesi gerektiği fikri doğmaktadır.

Şekil 9. Dünyada Dinler, Cappelens Historiske Atlas, Norveç (2004)



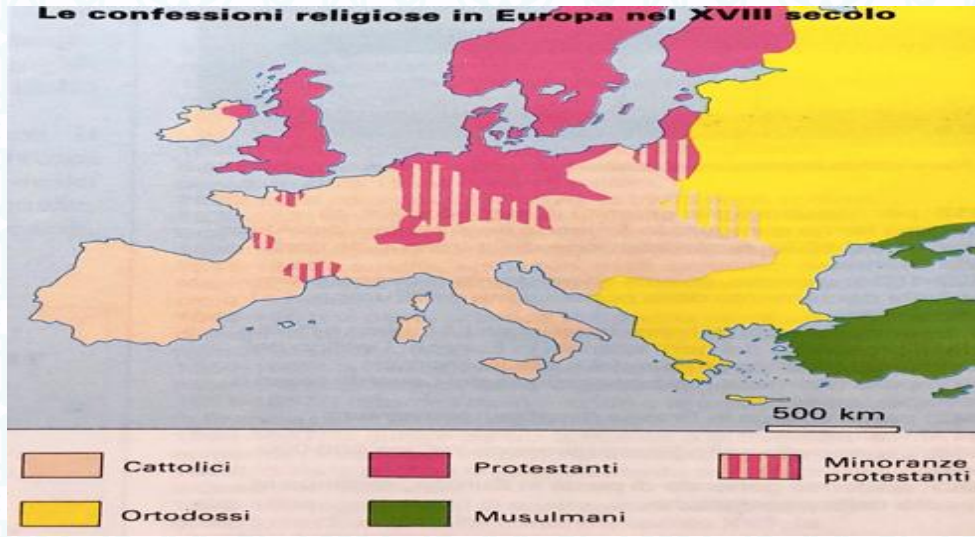
Dinler konusunda bir harita da Atlas Vicens Vives De Historia (İspanya)'dan verilebilir. Bu haritada 11-13.yüzyıllarda Hıristiyan dünyası (Şekil 10) sunulmuştur. Haritada Avrupa'da Katolik dünyası, Ortodoks dünyası ve İslam dünyası sunulurken, manastırlar, patrikhaneler ve piskoposluklar gösterilmiştir.

Şekil 10. Hıristiyanlık (XI-XIII. yüzyıllar), Atlas Vicens Vives De Historia, İspanya (2008)



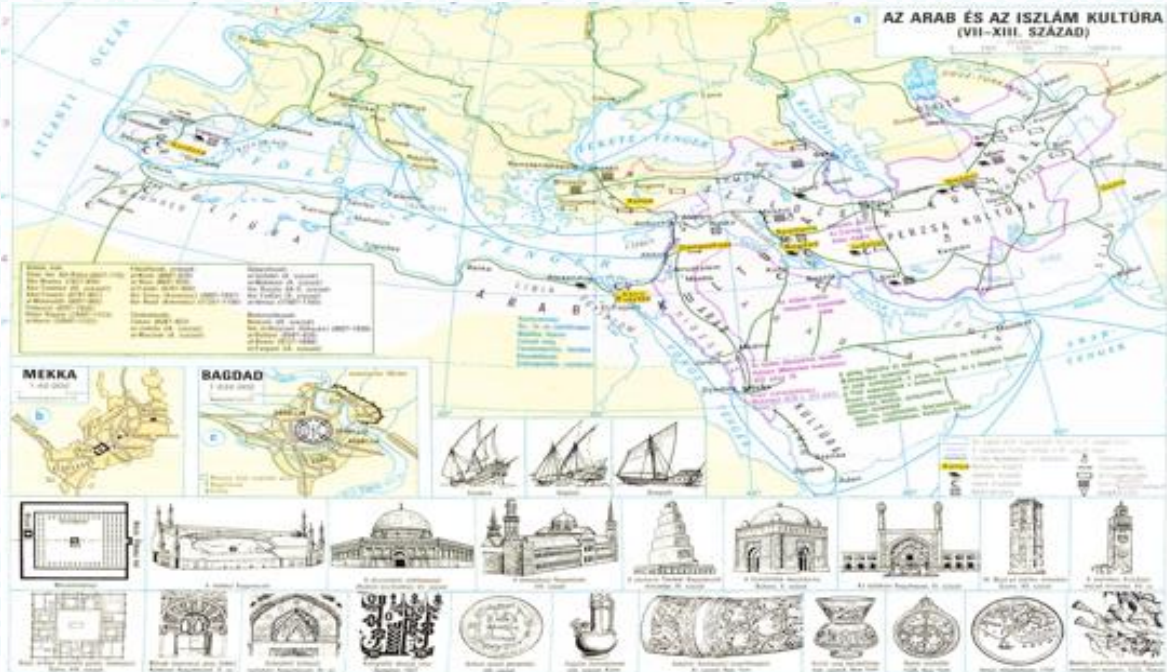
Atlante di storia (İtalya) tarih atlasında da 18.yüzyılda Avrupa coğrafyasında dinlerin yayılma alanlarını gösteren bir harita yer almaktadır. Harita hangi ülkelerde hangi dinler var şeklinde göstermemekte, bunun yerine bu yüzyılda Hristiyanlık dininin mezheplerinin yayılma alanlarını anlatmaktadır. Ayrıca bu haritada Anadolu (Batı Trakya hariç) ve Karadeniz'in kuzeyi de (Kırım yarımadası) Müslüman olarak gösterilmiştir:

Şekil 11. 18.yüzyılda Avrupa’da Dini Mezhepler, Atlante di Storia, İtalya (2000)



Középiskolai történelmi atlasz (Macaristan)'da ise 7. ve 13. yüzyıllarda İslam kültürünün yayılma alanını anlatan bir harita yer almaktadır. Bu haritada lejantın yanı sıra edebiyat felsefe, matematik ve coğrafya gibi alanlarda yetişmiş birçok alimin adları verilmiş (el-Kindî, el-Farabî, Harezmi, Tebarî gibi), İslam kültürünü oluşturan temel unsurlar ve örnekler sunulmuştur. Sadece bu haritanın incelenmesi ile 7.-13.yüzyıllarda İslam dünyasında önde gelen tüm unsurlar hakkında bilgi sahibi olunabilir:

Şekil 12. Arap ve İslam Kültür Dünyası (VII-XIII. yüzyıllar), Középiskolai Történelmi Atlasz, Macaristan (1998).



Bilimsel ve Teknolojik Gelişmeler

Tarih atlaslarında dönemin filozof ve bilim adamları, bilimsel faaliyetler, üniversiteler, teknik gelişmeler gibi konular da harita olarak sunulmuştur. Viduramžiai: Atlasas Konspektas Žodynas (Litvanya)'da yer alan üniversiteler haritası (Harita 9), 11.-17.yüzyıllar arasında Avrupa'da kurulan üniversiteleri göstermektedir:

Şekil 13. Orta Çağ'daki Üniversiteler, Viduramžiai: Atlasas Konspektas Žodynas, Litvanya (2010)



Şekil 13'te 11.yüzyıldan itibaren Orta Çağ'da Avrupa'da kurulmuş üniversiteler gösterilmiştir. Üniversiteler kuruluş dönemlerine göre de farklı renklerle temsil edilmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki Atlas Historique (Fransa)'de Avrupa'nın Işıkları başlıklı haritada (Şekil 14), Avrupa'da o dönemdeki üniversite, büyük akademi merkezleri, büyük bilim ve felsefe yayın merkezleri, astronomi gözlem evleri ve Versay Sarayı modelinde tasarlanmış saraylar gösterilmektedir:

Şekil 14. Avrupa'nın Işıkları, Atlas Historique, Fransa (2000)



Képes történelmi atlasz (Macaristan)'da ise 15.-18. yüzyıllarda Avrupa'daki bilim ve sanat alanındaki gelişmeler konu edilmiş, bu dönemin önemli bilim insanları, sanatçıları ve eserler haritada (Şekil 15) yer almıştır:

Şekil 15. Avrupa'da Bilim ve Sanat, Képes Történelmi Atlasz, Macaristan (2001)



Şekil 15; konum, ölçek, yön ve lejant gibi harita özelliklerinden herhangi birine sahip değildir. Haritanın sadece adı vardır. Ancak sunulan görsel öğeler dikkat çekicidir. Özellikle dönemin önde gelen bilim ve sanat insanlarının görsellerinin verilmesi haritayı farklı kılmaktadır. Canlandırılan kişiler ve bu kişilerin yaşadıkları yerlerin gösterilmesi ayrı bir harita okumasında hangi ülkede hangi bilim insanı ya da sanatçının olduğunu sunması açısından da önemlidir. Buna benzer bir harita da Atlas Historyczny (Polonya)'da bulunmaktadır. Bu harita (Şekil 16) Rönesans dönemi gelişmelerini anlatmaktadır. Haritanın lejantından anlaşıldığı üzere Hümanizm merkezleri, Rönesans döneminde kurulan üniversiteler, seçilmiş Rönesans anıtları, kutsal yerler, kaleler ve saraylar, çeşitli Rönesans anıtları temsil edilmiştir. Harita lejant, ölçek, konum özelliklerini taşıması yönünden de dikkat çekicidir:

Şekil 16. Avrupa Rönesans'ı, Atlas Historyczny, Polonya (2009)



Tarih atlaslarında teknolojik gelişmeler hakkında da haritalar bulunur. Képes történelmi atlasz (Macaristan)'da 19.yüzyıldan günümüze teknolojik gelişmeleri gösteren harita (Şekil 17) şu şekildedir:

Şekil 17. Avrupa'da Teknoloji Alanında Büyük Gelişmeler, Képes Történelmi Atlasz, Macaristan (2001)



Şekil 17'de, 19.yüzyıldan günümüze Avrupa ve Amerika kıtasında teknik alanda yaşanan gelişmeler sunulmuştur. Harita incelendiğinde otomobilden televizyona, uçaktan gemilere, elektrik santrallerinden bilim ve sağlık alanındaki ürünler ve yeniliklere kadar birçok gelişme haritaya canlandırmalarla birlikte konu edilmiştir. Haritanın hemen altında ulaşım araçlarının değişimini yıllara göre sunan bir görsel bulunmaktadır:

Şekil 18. Ulaşım Araçlarının Gelişimi, Képes Történelmi Atlasz, Macaristan (2001)

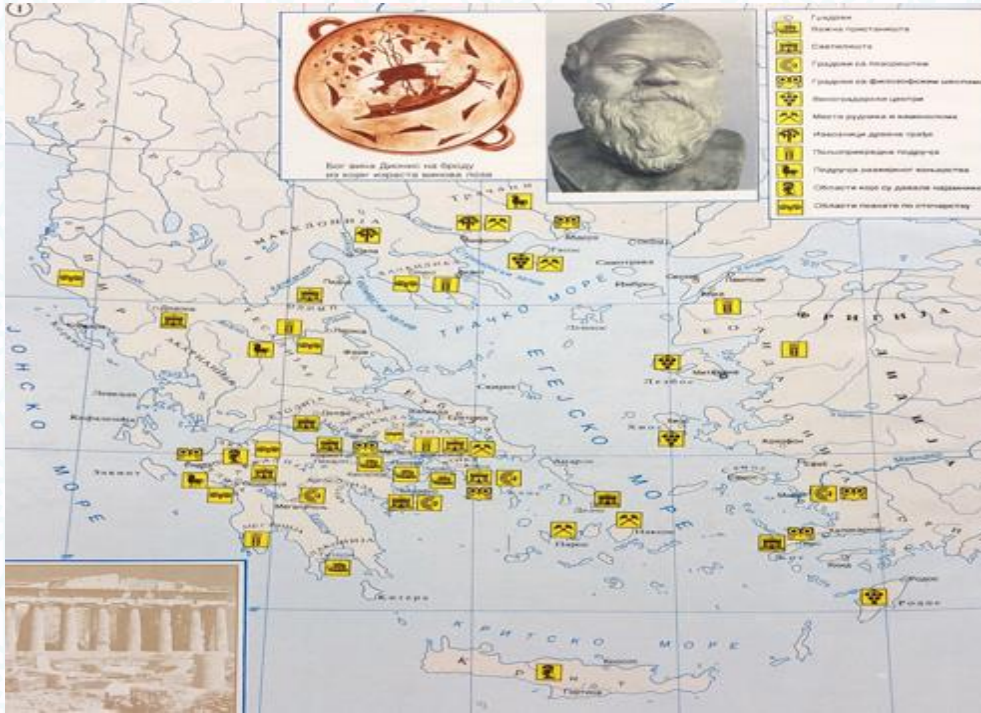


Şekil 18, öğrencinin değişim ve sürekliliği görebilmesi ve anlamlandırabilmesi açısından oldukça dikkat çekicidir. Şekil 18, bir konu üzerinde yıllara bağlı olarak taşıt türlerinin çeşitliliğinin artması ve taşıtların değişimi hakkında oldukça geniş bilgi içermektedir.

Beşerî Faaliyetler

Tarım, hayvancılık, ticaret gibi günlük faaliyetler de atlaslarda harita olarak sunulabilmektedir. ИСТОРИЈСКИ АТЛАС (Sırbistan)'da ilkçağda yapılan faaliyetler gösterilmektedir (Şekil 19). Şekil 19'un lejantından da anlaşılacağı üzere yapılan tarım ve hayvancılık faaliyetleri ve bilimsel merkezler de haritalara konu olabilmektedir:

Şekil 19. İlk Çağ'da Yapılan Faaliyetler, ИСТОРИЈСКИ АТЛАС, Sırbistan (2008)



Spotkania z historią (Polonya) lise tarih atlasında dünyada tarım faaliyetlerinin başlangıcını gösteren bir harita (Şekil 20) bulunmaktadır:

Şekil 20. Tarımın Başlangıcı (M.Ö. 9000'den 3000'e), Spotkania z Historią, Polonya (2007)



Şekil 20'de M.Ö.9000-M.Ö.3000 yılları arasında dünyada tarımsal faaliyetlerin başlangıcı gösterilmektedir. Haritada tarım faaliyetlerinin tüm dünya üzerinde gösterilmiş olması öğrencinin bu dönem aralığında nerelerde yaşam alanlarının olduğunu görmesi açısından da önemlidir. Haritanın lejantı oldukça dikkat çekicidir. Harita lejantında yer alan tarım ürünleri ve hayvan türleri o dönemlerde yapılan beşerî faaliyetlerin genel bir özeti niteliğindedir.

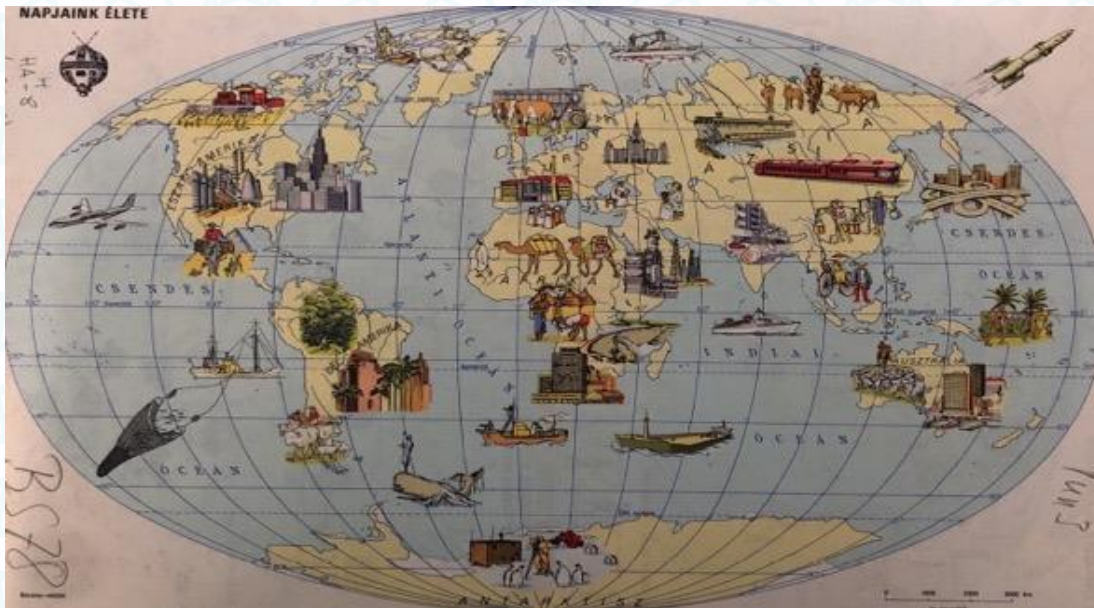
Lise düzeyinde hazırlanmış olan bu tarih atlasında Yunan Kolonizasyonları (Şekil 21) adlı haritanın lejantı bitkilerin ve evcil hayvanların menşelerini ve yaşam alanlarını göstermektedir. Lejant incelendiğinde okura farklı fikirler ve görüşler sunduğu anlaşılmaktadır. Harita, hitap ettiği sınıf düzeyine göre de harita özelliklerine (yön hariç) sahiptir.

Şekil 21. Yunan Kolonizasyonları, Spotkania z Historia, Polonya (2007)



Képes történelmi atlasz (Macaristan)'da ise günümüz beşerî faaliyetleri sunulmuştur (Şekil 22). Haritada kullanılan resimler/sembollerle tüm dünyada kıtalar üzerinde yapılan ticaret, balıkçılık, teknoloji, endüstri, tarım gibi faaliyetler anlatılmaktadır. Harita tüm faaliyetleri lejant kullanmaksızın canlandırmalarla sunmaktadır:

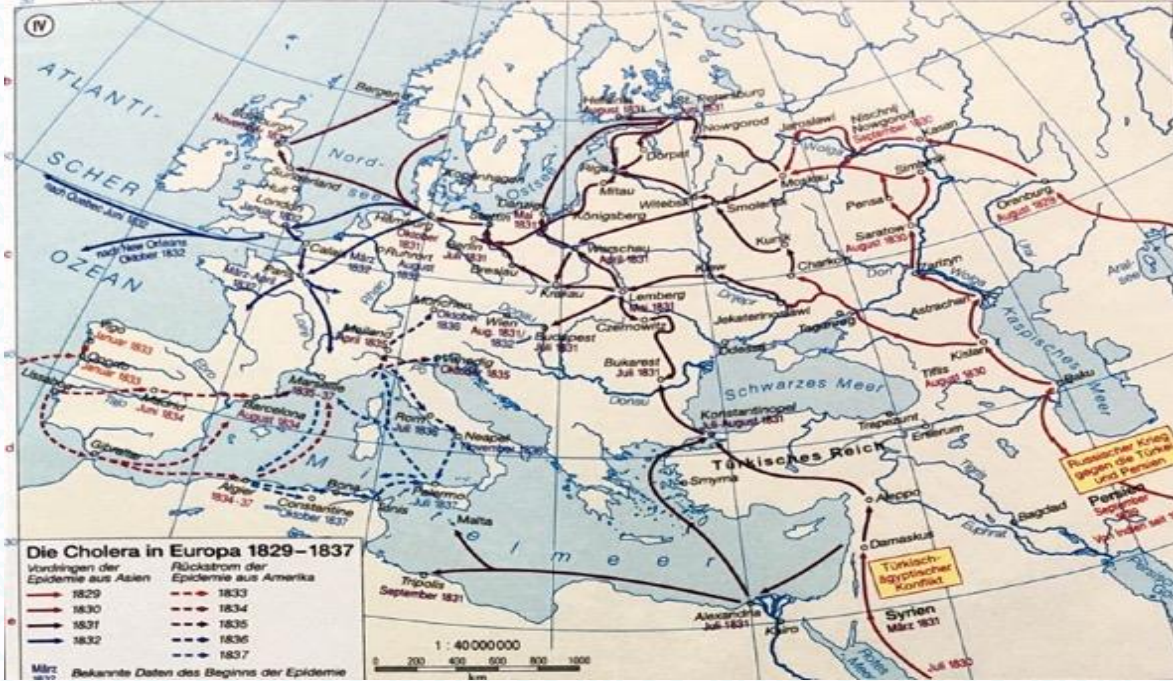
Şekil 22. Günümüz Hayatı, Képes Történelmi Atlasz, Macaristan (2001)



Salgın Hastalıklar

Tarih atlaslarında dünyada etkili olmuş salgın hastalıklar ile ilgili de haritalar bulunmaktadır. Putzger Historischer Weltatlas (İsviçre)'de Avrupa'da 1829-1837 tarihlerinde etkili olan kolera salgını anlatılmaktadır (Şekil 23). Atlas lise ve üst düzey öğretime hitap ettiğinden haritada ölçek, lejant, yön ve koordinat gibi tüm harita özelliklerini de barındırmaktadır:

Şekil 23. Avrupa'da Kolera 1829-1837, Putzger Historischer Weltatlas, İsviçre (2004)



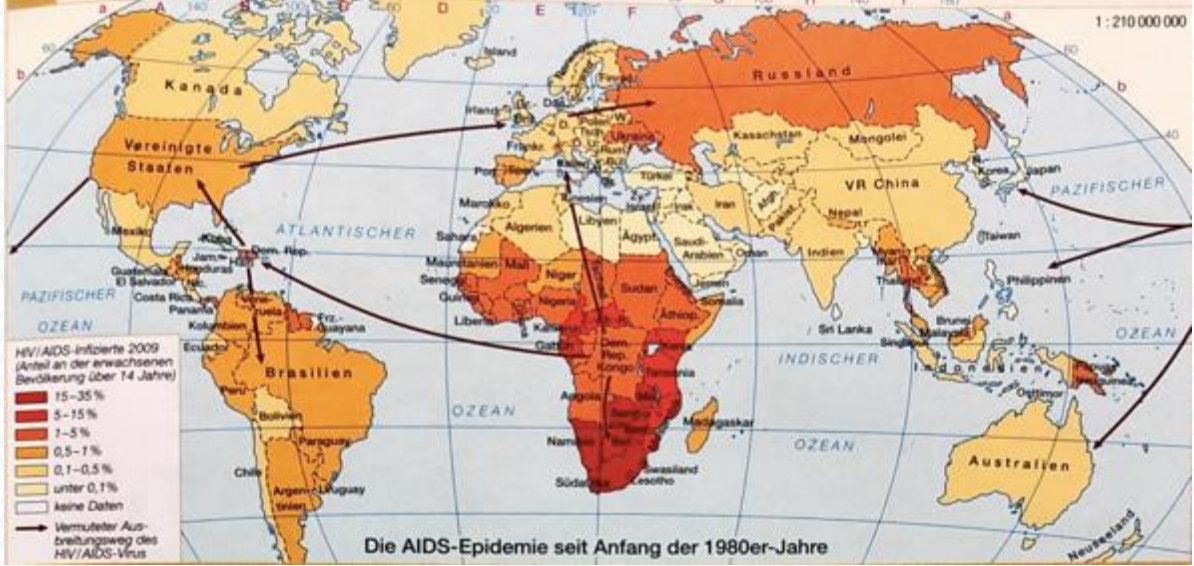
Şekil 23'te yer alan haritanın lejantına göre düz çizgiler salgının Asya üzerinden gelen nüfuzunu, kesik çizgiler ise kolera'nın Amerika'dan gelen nüfuzunu göstermektedir. Çizgilerde kullanılan renkler yıllara göre kullanılmıştır. Aynı tarih atlasında 1918 yılında Avrupa'da etkili olan "İspanyol Gribi" salgını da konu edilmiştir (Şekil 24). Haritanın lejantında Nisan 1918-Temmuz 1918 aralığında gribin yayılma alanları farklı renkler kullanarak anlatılmış; ayrıca Ağustos/Eylül 1918 döneminde ikinci bir salgının yaşandığı ve daha çok etkilenenler olduğu da belirtilmiştir:

Şekil 24. Avrupa'da influenza 1918, Putzger Historischer Weltatlas, İsviçre (2004)



Putzger Historischer Weltatlas Kartenausgabe (İsviçre, 2012) tarih atlası, 21.yüzyılın Başında Salgın Hastalıklar (Şekil 25-26) başlığıyla 21. yüzyıl başlarında yaşanan salgın hastalıkları konu edinilmiş ve bu konu çerçevesinde günümüzde AIDS, Tüberküloz ve Sıtma ve Kolera salgınlarını ve yayılma alanlarını gösteren haritaları okura sunmuştur:

Şekil 25. 1980'lerin Başından Günümüze AIDS, Putzger Historischer Weltatlas Kartenausgabe, İsviçre (2012)



Şekil 25'te yer alan haritada AIDS salgını ele alınmış ve 1980'lerin başından günümüze (2009'a) kadar dünyada yayılışı sunulmuştur. Şekil 26'daki haritada ise Tüberküloz ve Sıtmanın yayılma alanları 2009'a kadar gösterilmektedir:

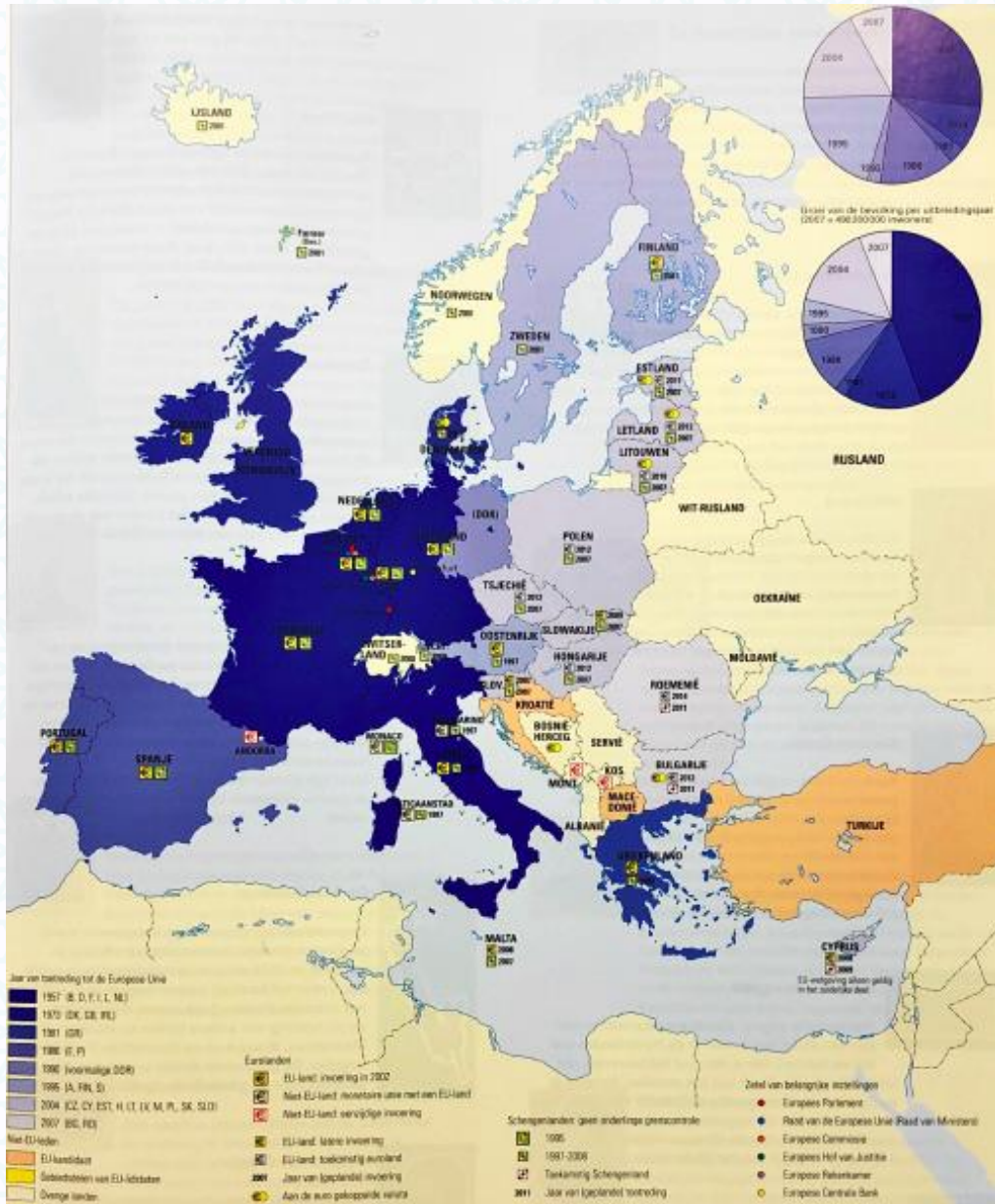
Şekil 26. Günümüzde Tüberküloz ve Sıtmanın Yayılması, Putzger Historischer Weltatlas Kartenausgabe, İsviçre (2012)



Uluslararası Örgütler

Tarih atlaslarında uluslararası örgütler ve bu örgütlerin faaliyet alanları ile ilgili haritalar da bulunmaktadır. Bosatlas Van De Geschiedeniscanon (Hollanda)'da Avrupa Birliği ve zaman içinde birliğe katılan ülkeleri gösteren harita (Şekil 27) bulunmaktadır. Oldukça uzun bir lejanta sahip olan haritada 1957'den itibaren birliğe katılan ülkeler renklere göre gösterilmektedir. Ayrıca "Eurolanden" başlığı ile avro bölgesine katılan alanlar ve "Schengenlanden" başlığı ile Şengen vizesi uygulanan alanlar da gösterilmektedir. Birliğe ait parlamento, yüksek mahkeme, banka gibi kurumlar da haritada yer almaktadır:

Şekil 27. Avrupa Birliği, Bosatlas Van De Geschiedeniscanon, Hollanda (2008)



Avrupa Birliği haritasının (Şekil 27) lejantı Avrupa Birliğinin gelişimi sürecinin özeti gibidir. Zamana göre büyüyen birliğin genişlediği her dönem lejantta yer bulmuştur. Sadece bu lejanttan hareketle bile okura oldukça ayrıntılı bilgi verilebilmektedir. Haritanın hemen altında da Avrupa Birliğinin avroya geçişi tarih şeridi olarak verilmiştir.

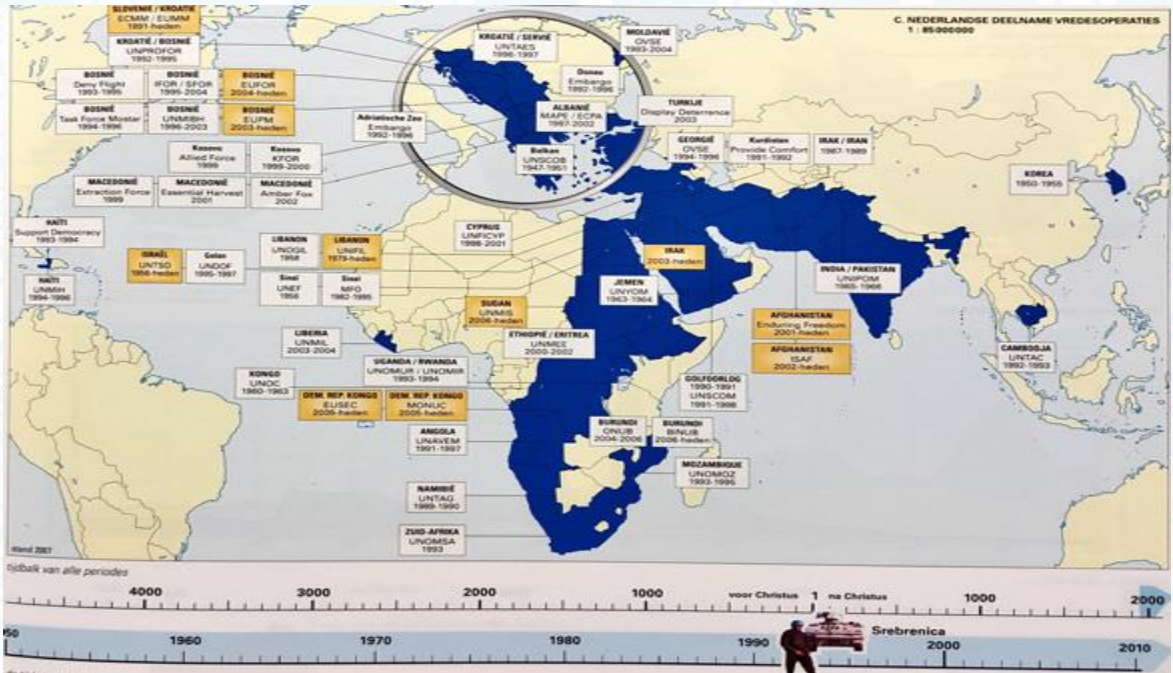
Putzger Historischer Weltatlas Kartenausgabe (İsviçre), tarih atlasında ise Uluslararası Örgütler ve Dünya Krizleri adıyla verilen haritada (Şekil 28) Birleşmiş Milletler Örgütü, kurucu üyeler, 1945'ten itibaren kayıt olan diğer ülkeler, dünya siyasetinde sorun çıkan alanlar ve Birleşmiş Milletlerin müdahale ettiği yerler haritaya konu edilmiştir:

Şekil 28. Uluslararası Örgütler ve Dünya Krizleri, Putzger Historischer Weltatlas Kartenausgabe, İsviçre (2012)



Bosatlas Van De Geschiedeniscanon (Hollanda) tarih atlasında ise Barış Operasyonları ve Hollanda'nın Katılımı adıyla bir harita (Şekil 29) sunulmaktadır. Bu haritada Hollanda'nın Birleşmiş Milletler bünyesinde 1950-2010 yılları arasında asker gönderdiği yerler konu edilmiştir:

Şekil 29. Barış Operasyonları ve Hollanda'nın Katılımı, Bosatlas Van De Geschiedeniscanon, Hollanda (2008)



Nüfus

Tarih atlaslarında nüfus, nüfus hareketleri de yer almaktadır. Bu haritalarda nüfusun yıllara göre artışı anlatılabildiği gibi göç hareketleri de sunulabilmektedir:

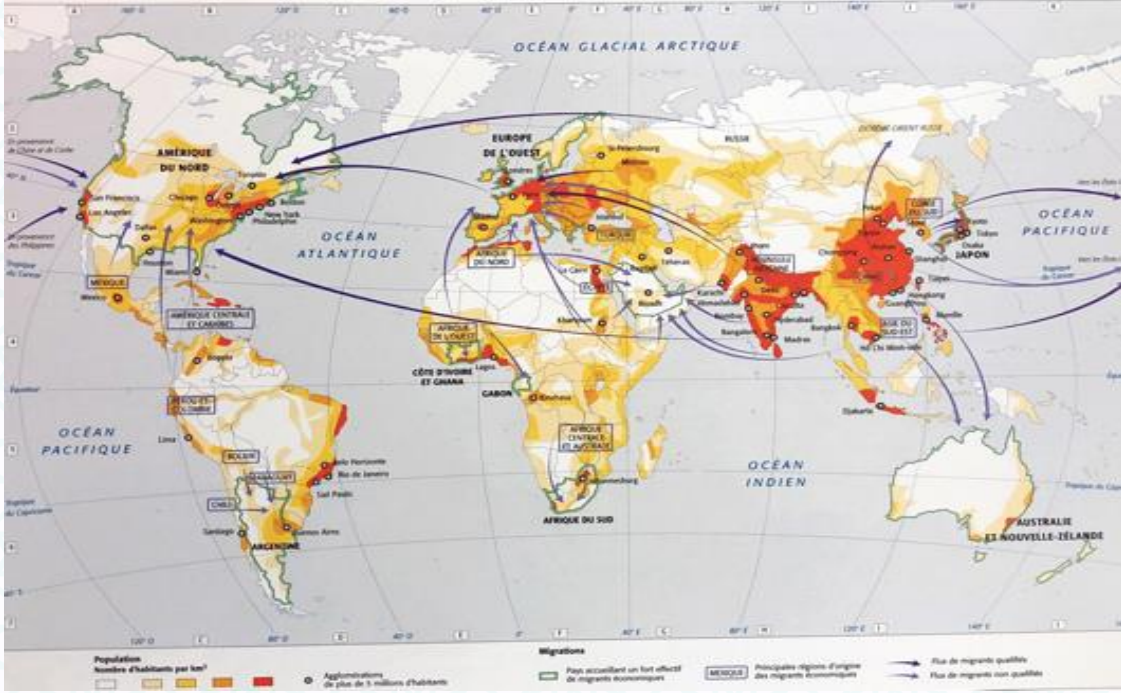
Şekil 30. Nüfus, Atlas Vicens Vives De Historia, İspanya (2008)



Şekil 30'daki haritada İspanya'da 1940 ile 1975 yılları arasında yaşanan nüfus hareketleri konu edilmektedir. Bu haritada nüfus alan yerler ve nüfus veren yerler de bir arada gösterilmiş, nüfusun hareket yönü net olarak sunulmuştur.

Atlas d'Histoire (Belçika)'da 1990'dan itibaren dünyada yaşanan nüfus hareketleri konu edilmektedir (Şekil 31). Haritada kıtalar arasındaki göç hareketleri, hangi kıtaların göç aldığı ve hangilerinin verdiği, nitelikli (beyin göçü) ve nitelsiz göç hareketleri bir arada sunulmuştur:

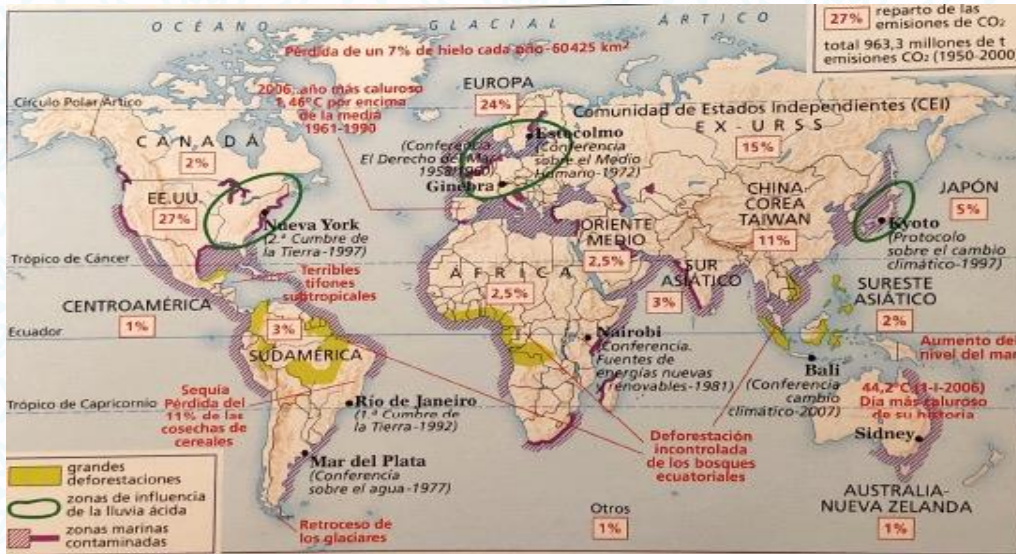
Şekil 31. 1990'dan Günümüze Dünya: Demografik Konular, Atlas d'Histoire, Belçika (2006).



Günümüz Dünya Sorunları

Günümüzün önde gelen sorunlarından iklim değişikliği ve çevre sorunu, göç hareketleri ve nükleer enerji gibi konuları anlatan haritalar da tarih atlaslarında yer almaktadır. Atlas Vicens Vives De Historia (İspanya)'da 1958-2007 yılları arasında iklim değişikliği ve ekolojik sorunları anlatan bir harita (Şekil 32) yer almaktadır. Haritada geniş ormansızlaştırma alanları, asit yağmuru etki alanları ve kirliliği gösterilmektedir. Ayrıca 1950-2000 yılları arasında toplam karbondioksit emisyonunu da haritada sunulmaktadır. Böyle bir haritanın tarih atlasında yer alması tarihin konu çeşitliliğini göstermesi açısından da oldukça ilgi çekicidir:

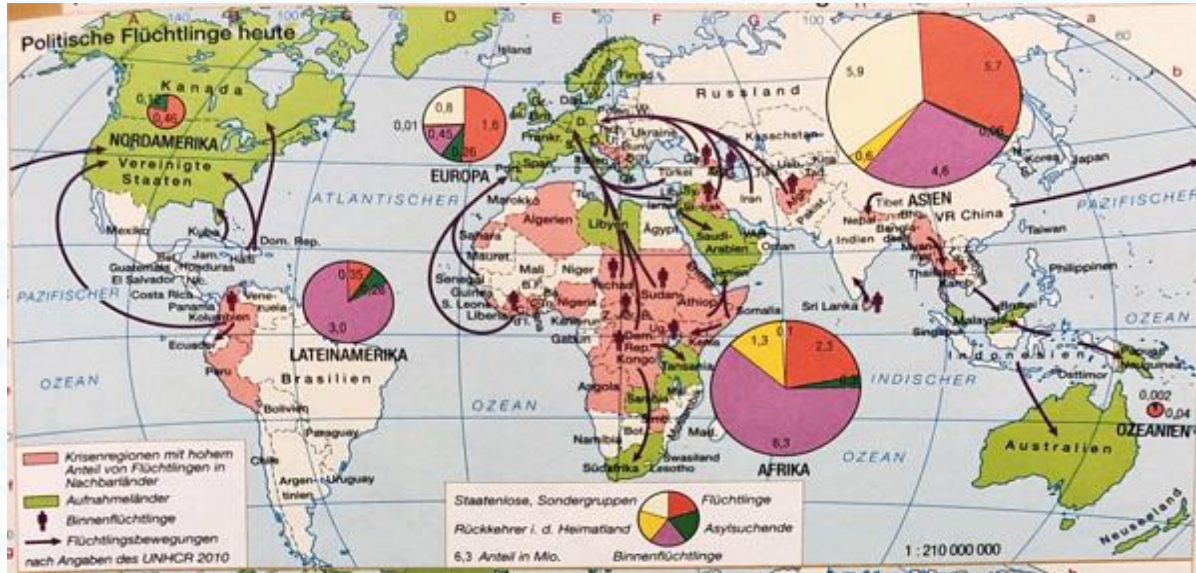
Şekil 32: İklim Değişikliği ve Ekolojik Sorunlar (1958-2007), Atlas Vicens Vives De Historia, İspanya (2008)



Putzger Historischer Weltatlas Kartenauzgabe (İsviçre) tarih atlasında ise günümüzün diğer bir sorunu mülteciler, ekonomik göç ve kentleşme konusu hakkında bir harita (Şekil 33)

yer almaktadır. Haritada nerelerden nerelere göç hareketlerinin olduğu, göç hareketlerinin türü, nerelerde mülteci hareketlerinin olduğu gibi bilgileri görmek mümkündür:

Şekil 33. Siyasi Mülteciler, Ekonomi Göçü ve Kentleşme, Putzger Historischer Weltatlas Kartenauszgabe, İsviçre (2012)



Putzger Historischer Weltatlas Kartenauszgabe (İsviçre) tarih atlasında nükleer enerji kullanımı hakkında da bir harita (Şekil 34) yer almaktadır. Haritada dünyada nükleer enerji kullanımları, yeni ve eski nükleer santraller, önemli nükleer kazalar gösterilmektedir:

Şekil 34. Atomik Çağın Tehlikeleri, Putzger Historischer Weltatlas Kartenauszgabe, İsviçre (2012)



Sonuç

Tarih atlasları tarih öğretiminde akla gelen ilk yardımcı kaynaklardandır. Bir tarih haritası, öğrenciyi metin içerisinde çıkararak bahsedilen olay ya da olgunun mekânsal, zamansal ve ilişkisel boyutlarını görsel olarak öğrenciyi özetler.

Bir olay ya da temayı haritalaştırmak; görselleştirme, kavramsallaştırma, bilgiyi düzenleme, temsil etme ve grafikleştirme aşamalarını içermektedir. Bu bakımdan öğrenci harita okuması sırasında analiz ve yorumlama becerisini ortaya koyar. Haritada kullanılan sembollerin konu ile ilişkilendirilmesi ve yorumlanması, haritanın işaret ettiği yerin belirlenmesi, yerler arasındaki mesafelerin hesaplanması, bahsedilen yerin dünya üzerindeki konumu gibi etkinlikler harita okuma becerisinin gelişmesinde yardımcıdır. Haritada kullanılan tüm harita öğeleri öğrencinin konu hakkında farklı bakış açıları üretmesini sağlar.

Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (2018) alana özgü yeterlik ve beceriler kısmında “Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi” ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)’nda yer alan temel beceriden “mekânı algılama”, “değişim ve sürekliliği algılama”, “harita okuryazarlığı” ve “zaman ve kronolojiyi algılama” becerilerinin geliştirilmesinde tarih haritalarının önemli rol oynayabileceği düşünülebilir. Bu bakımdan çalışmada sunulan örneklerin ülkemiz tarih öğretiminde kullanılan haritalarla kıyaslanması gerekmektedir. Alıştığımız tarih haritaları devletlerin siyasi tarihlerini içeren savaş ve anlaşma, kuruluş ve yıkılma, gelişme ya da fetih hareketlerini konu edinmektedir. Çalışmada sunulan örnekler ise alfabe, teknolojik gelişmeler, insan faaliyetleri, salgın hastalıklar gibi devletlerin siyasi tarihlerinin çok dışında konulardır. Bu haritalarda belirli bir temaya bütüncül bakılmaya çalışılmıştır. Örneğin alfabe haritalarında tüm alfabe türlerinin ortaya çıkışları, yayılma yönleri ve birbirleriyle etkileşimleri sunulmuştur.

İncelenen tarih atlaslarında alfabe haritalarından teknolojik gelişmelere, insan faaliyetlerinden salgın hastalıklara belirli bir konunun yere ve zamana bağlı olarak bütüncül bakış açıları ön plana çıkmaktadır. Bu durum öğrencinin görselleştirilen konu hakkında genel bir fikir edinmesini de sağlamaktadır. Sunulan haritalarda öğrencinin ön bilgilerine ihtiyaç duyulmadan da bir konunun anlatılabileceği anlaşılmaktadır.

Çalışmada yer alan haritalar her sınıf düzeyi için aynı konunun farklı şekillerde sunulduğunu göstermektedir. Bu bakımdan öğrencilerin yaş ve seviyelerine göre tarih haritalarının hazırlanması gerekmektedir. İncelenen atlaslarda her konu ilköğretim düzeyinden lise düzeyine kadar farklı semboller ve bilgi yoğunluğuna göre anlatılabilmektedir. İlköğretim düzeyindeki tarih haritalarında daha fazla küçük resim ve canlandırmalar yer alırken lise ve daha üst düzeydeki haritalarda küçük canlandırmalar ve resimler ortadan kalkmakta yerine bir haritada olması gereken tüm harita özellikleri almaktadır. Bu durumda ülkemizde önemi göz ardı edilmiş olan tarih atlaslarının gözden geçirilerek her düzey için düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma atlasçılığın çok zor ve emek isteyen bir alan olduğunu da göstermektedir. Putzger gibi atlasların bir atlasçılık geleneğinden geldiği düşünüldüğünde, ülkemizde bu alandaki boşluk göze çarpmaktadır. Sadece okullarda yardımcı materyal olarak kullanılan tarih

atlaslarından çıkılmalı, bu alanın okurlarının sadece öğrenciler olmadığı göz önünde bulundurularak ülkemizde de tarih atlaslarının geliştirilmesine önem verilmelidir.

Kaynakça

- Adams, X. (2004). *Historische Atlas*. Wommelgen: Van In.
- Akengin, H. (2015). Tarih Öğretiminde Kullanılan Haritalar Üzerine Bir Deneme. *Turkish History Education Journal (TUHED)*, 4 (1); s. 122-155.
- Ata, B. (2009). Tarihçi Faik Reşit Unat'ın Milli Eğitime ve Tarih Eğitime Katkıları. *Türk Yurdu*, Nisan 260; s. 94-101.
- Atlas Historique*. (2000). François Lebrun (Ed.). Paris: Hachette.
- Bandrova, T. (2012), Cartographic Persponse to Changes in Teaching Geography and History. *Maps for the Future: Children, Education and Internet* (s. 203-217). L. Zentai ve J.R. Nunez (Eds.). Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.
- Boehm, R.G. (2004). *Building Geography Skills for Life*. Student Text Workbook. Ohio: Glencoe McGraw-Hill.
- Bosatlas van de Wereld-geschiedenis*. (2009). 3.ed. Groningen: Wolters-Noordhoff Atlasproduktuies.
- Britt Stemsφ, M. (2004). *Cappelens Historiske Atlas*. Oslo: Cappelen.
- Hajkiewicz, I., Konopska, B. ve Prybytek, D. (2009). *Atlas Historyczny, od starożytności do współczesności*. Warszawa: Nowa Era.
- Henningsen, K. (1998). *Historisk Atlas*. Brenderup: Geografforl.
- Képes Történelmi Atlasz*. (2001). Macaristan.
- Középiskolai Történelmi Atlasz*. (1998). (Szerk: Papp-Vary Arpad..). Budapest: Cartographia.
- Maresz T., Olczak, E. ve Kubiz, B. (2007). *Spotkania z Historia: atlas z komantarzami źródłowymi dla gimnazjum*. Warszawa: Demart.
- Noja, T. ve Tavasani, P. (2000). *Atlante di storia*. 1.ed. Milano: Arnaldo Mondodori Scuola.
- Obiol, J. R. (2008). *Atlas Vicens Vives De Historia, Atlas De Historia: Vicens Vives*. Instituto Cartográfico Latino, Barcelona.
- Rentsch, J. ve Sauerlander, D. (2012). *Putzger Historischer Weltatlas Kartenausgabe*. Berlin: Sauerlander Cornelsen.
- Rentsch, J. ve Sauerlander, D. (2004). *Putzger Historischer Weltatlas Schweizer Ausgabe*. Berlin: Sauerlander Cornelsen.
- Smart, L. (2004). *Maps That Made History: The influential, the eccentric and the sublime*. Toronto: Dundurn.

Tulasne, J. (2015). *Apprendre l'histoire avec un atlas: L'atlas historique, généalogique, chronologique et géographique de Lesage*. UFR DE Geographie, Master 1 De Geographie, Université Paris 1, Panthéon Sorbonne. Paris.

Viduramžiai: Atlasas Konspektas Žodynas. (2010). Vilnius: Briedis.

Wiegand, P. (2006). *Learning and Teaching with Maps*. New York: Routledge.

ИСТОРИЈСКИ АТЛАС. (2008). Sirbistan.



T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme
Etkinliklerinin Tarihsel Empatiye Yansımalarının İncelenmesi

Investigation of the Reflections of Affective and Cognitive Learning Activities on
Historical Empathy in T.R. Revolution History and Kemalism Teaching

Sezgin ELBAY

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: sezgin_elbay@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-0601-8063

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	02.11.2019
Accepted	08.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.641817
Corresponding Author	Sezgin ELBAY
Cite	Elbay, S. (2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatiye yansımalarının incelenmesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 46-65. DOI: 10.17497/tuhed.641817

Öz: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yönelik yansımaları tam olarak ortaya çıkarılamamıştır. Bu durum etkinliklerin potansiyel etkilerinin bilinmemesine neden olabilir. Buna rağmen öğrenme-öğretme sürecinde bu etkinlikler işe koşulmaktadır. Bu bağlamda araştırmmanın amacı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımalarını incelemektir. Araştırma, nitel araştırmmanın durum çalışma yaklaşımına dayalı olarak yapılmıştır. Veriler, 2018/2019 eğitim-öğretim yılının, 1.dönemi boyunca toplanmıştır. Bu amaçla ilk olarak, derste kullanılacak duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri belirlenmiş, ardından araştırmacı gözetiminde, bu etkinliklerle ders işlenmiştir. Sakarya kentinin kırsal bir bölgesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 22 öğrenci, ölçüt durum örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Bu bağlamda, derste kullanılacak duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleriyle daha önce karşılaşmayan öğrenciler, araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak; alan notları, grup tartışma değerlendirme formu ve tarihsel anlatı formları işe koşulmuştur. Ardından veriler, tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda; duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, sevginin betimlenmesi ve savaş kurgusu; bilişsel öğrenme etkinliklerinin ise, bağlamın tarihselliği bakımından yansımalarının olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarih öğretimi açısından daha yararlı sonuçlar doğurduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi, Duyuşsal Öğrenme Etkinlikleri, Bilişsel Öğrenme Etkinlikleri, Nitel Araştırma, Tarihsel Empati

Abstract: The reflections of affective and cognitive learning activities on historical empathy have not been fully revealed in the T.R. Revolution History and Kemalism teaching. This may cause the potential effects of activities to be unknown. However, in the process of learning and teaching, these activities are employed. In this context, the aim of the research is to examine the reflections of affective and cognitive learning activities on historical empathy. The research was conducted based on the case study approach to qualitative research. Data were collected during the first semester of the 2018/2019 academic year. For this purpose, affective and cognitive learning activities to be used in the course were determined, and then the course was conducted with these activities under the supervision of the researcher. Twenty-two students from a secondary school in a rural area of Sakarya were selected according to the criteria case sampling. In this context, the students who had not previously encountered the affective and cognitive learning activities to be used in the course were included in the research. As data collection tools; field notes, group discussion evaluation form and historical narrative forms were used. Then, the data was analyzed as an inductive. As a result of this analysis, it was determined that affective learning activities, the depiction of love and the fiction of war, and cognitive learning activities, in terms of the historicity of the context, had repercussions. In addition, it can be said that cognitive learning activities have more beneficial results for history teaching.

Keywords: T.R. Revolution History and Kemalism Teaching, Affective Learning Activities, Cognitive Learning Activities, Qualitative Research, Historical Empathy

Extended Summary

Purpose

What reflections of affective and cognitive learning activities have on historical empathy must be revealed with studies. Thus, it may be possible to know which activities have caused what kind of a result. So that researchers can conduct studies by manipulating some variables, controlling someone and test the effect of these. At the same time, the analysis of affective and cognitive learning activities may contribute to students exhibiting their multiple perspectives. In addition to these, student's perspectives towards historical actors and events may be learned within the context of affective and cognitive learning activities and can help them to have a more positive attitude regarding that. Within this context, the aim of the study is to investigate the reflections of affective and cognitive learning activities on historical empathy. Questions of the study are as below:

- 1- What are the reflections of affective learning activities on historical empathy?
- 2- What are the reflections of cognitive learning activities on historical empathy?

Method

To answer the research questions, a qualitative research method was employed. The research was designed in accordance with the program implementation case study. In this way, the reflections of affective and cognitive learning practices on historical empathy and whether this has been achieved in the context of historical empathy have been trying to be understood. Furthermore, depending on the practices, it was possible to present the learning activities that shaped the historical empathy of the students in a comprehensive and longitudinal way and to establish relationships in the discussion of the findings. However, a program implementation case study can help to understand the consistency between purpose and application. Such case studies can be employed to address uncertainties and problems in practice (Davey, 2009).

The study group was calculatedly selected from among 8th grade students in a secondary school affiliated with the Ministry of Education in a rural region of Sakarya. Also the study was conducted in the first period of the 2018-2019 school year and lasted for 4 months. Moreover, a total of 22 students, 13 of them were female, 9 of them were male, participated in the study. Students were selected according to the criterion case sampling method. Within this context, students who had never encountered with affective and cognitive learning activities were included to study.

Data collection tools were group discussion evaluation form, field notes, and historical narrative forms. Obtained data were analyzed through an inductive approach. In this sense, data were reduced to codes. After that, 132 in vivo coding and 86 descriptive coding which achieved at the first-round coding have been presented in a table by making a coding guide.

Merriam (2009) has said that themes that have appeared after the completion of first analyses partake of preliminary preparation and which categories codes will be classified into cannot be known as yet. On the other hand, this situation has enabled us to analyze categories impartially in order to correlate multi dataset together and to identify the similarities and differences in codes (Bogdan and Biklen, 2007). At the final stage, obtained codes were categorized according to their similarities and differences and themes based on these categories were determined.

Results and Discussion

According to the obtained results, reflections of affective learning activities on historical empathy were categorized under the themes of “description of love” and “fiction of war”. Description of love was classified under these categories; the diverse personality of Atatürk, the importance of Atatürk for Turkish society and patriotism; and fiction of war was classified under these categories; soldiers fighting under hard conditions and defending the homeland. It is determined that cognitive learning activities reflects on historical empathy in the shape of the historicity of context. The historicity of context was classified under these categories; religious background, role of Russia and cause and effect relation.

Results may show that affective learning activities encourage imagination and uncover emotional effects. Similarly, in a study conducted by Davison (2012), it is found that affective learning activities enable students to use their emotions and imagination. The study performed by Van Boxtel and Wilschut (2017) determined that students who can make emotional contact with historical actors focus on concrete details of the past and reveal their historical imagination.

It can be said that cognitive learning activities can reveal the effects of comprehending conditions of a historical period using evidence and sources. At the same time, it is thought that by gaining students’ knowledge of the historical background, can make historical questioning. In studies conducted similarly, it is determined that historical empathy contains many factors such as contextualized thinking, understanding of past and taking perspective (Grant, 2001; Karabağ, 2003; Wineburg, 2001) and is an instrument of the historical questioning process (Collins, 2004).

Conclusion

Several privileged conclusions can be deduced from the findings of the study. Primarily, it can be said that effective learning activities have both negative and positive effects on historical empathy. The reason for that is affective learning activities complicate students’ emotions and prevent them to have a complete understanding based on historical facts. Contrary to this, cognitive learning activities contain thinking based on historical facts and this reflects positively on historical empathy. It is thought that sequential use of affective learning activities with cognitive learning activities enables students to draw their historical thinking from edges to the center.

Giriş

Tarih, toplumsal hafızanın nesilden nesile aktarılmasında öncelikli bir ders olarak görülmektedir. Bu amaçla tarih öğretiminde, birçok model ve beceriden yararlanılmaktadır. Buna paralel olarak tarihsel düşünme, önceden geçmiş olayların ezberlenmesi olarak görülürken, artık çoklu perspektif alma olarak görülmeye başlamıştır. Bu durum, tarihsel düşünmeye yönelik bir paradigma kaymasını yansıtabilir. Bu da derinliğin genişliğe tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, tarihsel olayları genişliğine öğrenmeleri yararlı olabilir. Bununla birlikte tarih dersinde, öğrenciler “tarihsel olarak düşünmeyi” öğrendikleri zaman, onların öğrenme potansiyeli artış gösterebilmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, kanıtlar nasıl toplanabilir, nasıl desteklenebilir ve tarihsel olaylar birçok farklı perspektiften nasıl görülebilir? (Wineburg, 2001) gibi çeşitli sorgulamalarla, tarihsel olarak düşünmeye dâhil edilebilirler. Aynı zamanda bu durum tarih derslerinde eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilir (Barton ve Levstik, 2004; Brooks, 2011; Endacott, 2010; Foster ve Yeager, 1998; Lee ve Ashby, 2001; VanSledright, 2001).

Öğrencilerin tarihsel ve dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştiren modellerden birisi de tarihsel empatidir. Tarihsel empati, geçmişte meydana gelen olayları, günün verili koşullarını paranteze alıp, o günün koşullarına uygun olarak anlamaya çalışmaktır. Tarihsel empati başlangıçta (1970) beceri olarak görülürken, Endacott (2014) ve Endacott ve Brooks’un (2013) çalışmalarıyla birlikte, model olarak görülmeye başlamıştır. Bu bağlamda tarihsel empati, öğrenme-öğretme sürecinde bir model olarak kullanılmış ve buna dayalı olarak ampirik araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar aynı zamanda tarihsel empatinin boyutlarına yönelik tartışmaları da etkilemiştir.

Tarihsel empatiye ilişkin araştırmaların bir sonucu olarak, alanyazında onun boyutlarına yönelik çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Erken dönemde yapılan araştırmalarda, tarihsel empatinin bilişsel bir boyuta sahip olduğu ileri sürülmüştür (Bryant ve Clark, 2006; Foster ve Yeager, 1998; Lee ve Ashby, 2001; Shelmit, 1984). Ardından tarihsel empatinin bilişsel boyutuna dayalı olarak kuramsal çerçeveler geliştirilmiştir (Ashby ve Lee, 1987; Foster, 2001; Foster ve Yeager, 1998; Shelmit, 1984). Bununla birlikte Barton ve Levstik (2004), Shemilt’in (1984) bilişsel çerçevesi ve Foster’ın (2001) tarihsel empati için belirlediği ilkelerden hareketle, ona duyuşsal bir boyut eklemiştirler. Daha sonra Endacott ve Brooks (2013 ve 2014) tarafından yapılan araştırmalarda, tarihsel empati, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere, iki boyuttan oluşan bir öğretim modeli olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak alanyazının tabanı, kuramsal gerekçelerden çok ampirik çalışmalarla genişletilmiştir (Dillenburg, 2017).

Tarihsel empatiyi kazandırmayı amaçlayan öğretim modeli, hem duyuşsal hem bilişsel öğrenme etkinliklerini göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, Dulberg’in (2002) belirttiği gibi, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri arasında ileri-geri gidebilir veya Foster (2001) gibi bilişselliğe daha fazla odaklanmaya karar verebilirler. Ancak öncelikli olan nokta, öğretim süresinin hem duyuşsal hem de bilişsel öğrenme

etkinliklerine ayrılmasıdır (Davison, 2012). Bu bağlamda duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin neler olduğunun bilinmesi gerekebilir (bkz. tablo 1).

Tablo 1

Tarihsel Empatiyi Kazandırmak için İşe Koşulan Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Etkinlikleri (Davison, 2012; Endacott ve Brooks, 2013; Güneş, 2019)

Duyuşsal Boyut	Bilişsel Boyut
Tarihsel filmler	Tarihi belgeseller
Müze ziyaretleri ve sergiler	Çeşitli harita ve istatistiksel bilgiler
Savaş anıtları	Tarihsel gazete ve bültenler
Görseller (fotoğraf, afiş ve poster gibi)	Döneme özgü video ve ses kayıtları
Rol oynama (drama)	Birinci ve ikincil elden belgeler

Tablo 1’de görülen duyuşsal bir öğrenme etkinliğinin (örneğin müze ziyaretleri ve sergiler) bilişsel boyuta yansımalarının olup-olmadığı araştırmalarla ortaya çıkmış değildir. Bu bağlamda karma öğrenme etkinliklerinin (hem duyuşsal hem bilişsel) duyuşsal ve bilişsel boyutlara yansımalarının keşfedilmesi gerekebilir.

Tarihsel empatiyle ilgili daha önce yapılan çalışmalar, birkaç öncelikli konuya odaklanmıştır. Bazı çalışmalar, yazı görevlerinin tarihsel empatiye yansımalarını incelemiş ve birinci tekil şahıstan yazılan anlatıların, daha duygusal ve kişisel bir anlatıma yol açtığı, buna karşılık üçüncü tekil şahıstan yazılan anlatıların ise, kanıtlarla desteklenen argümanların kullanılmasını sağladığını ortaya koymuştur (Brooks, 2008). Ayrıca De Leur, Van Boxtel ve Wilschut’ın (2017) yapmış oldukları çalışmada, olgusal gerçeklere dayalı olarak yazmanın, hayal gücünü pek teşvik etmediği bunun yanı sıra kaynaklardan daha çok bilgi kullanımı sağladığı saptanmıştır. Bazı çalışmalar tarihsel empatinin duyuşsal ve bilişsel boyutlarının, birinci ve ikincil elden kaynaklar (Altıkulaç ve Gökkaya; 2014) ve tartışma yoluyla ortaya çıkarılabileceğini bulmuştur (Brooks, 2011). Bununla birlikte bazı çalışmalar dramatik bir filmin, tarihsel empatiye etkilerine odaklanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, dramatik bir filmde duygusal olarak etkilendikleri ve tarihsel empati yerine sempati gösterdikleri saptanmıştır (Metzger, 2012). Bazı çalışmalar, tarihsel empatiye yönelik bir model geliştirmiş (Endacott ve Brooks, 2013) ve buna dayalı olarak araştırmalar yapılmıştır (Endacott, 2014). Bunların yanı sıra bazı çalışmalarda öğretmenlerin, tarihsel empatiye yönelik görüşleri ve uyguladıkları stratejiler incelenmiş ve tarihsel empatiye yönelik algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Harris, 2016; İslam, 2019; Yılmaz ve Koca, 2012). Bazı çalışmalarda ise, tarihsel empati ile psikolojik empati arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ve tarihsel empatinin iki boyuttan oluşan bir doğaya sahip olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır (örneğin Dillenburg, 2017). Bunlara ek olarak ergenlere yönelik tarihsel empati ölçeği de geliştirilmiştir (Çalışkan ve Demir, 2019). Sonuç olarak tarihsel empatinin kazandırılmasına yönelik stratejiler ve bunların etkilerine yönelik çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, sınırlı sayıda çalışma tarihsel empatinin boyutlarına odaklanmıştır.

Duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatiye yönelik yansımalarının ne olduğu araştırmalarla ortaya çıkarılmalıdır. Bu sayede hangi etkinliklerin nasıl bir sonuç doğurduğu bilinebilir. Böylece araştırmacılar bazı değişkenleri manipüle ederek, bazılarını

kontrol ederek çalışmalar yapabilir ve bunların etkilerini sınavabilirler. Aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin analizi, öğrencilerin çoklu bakış açılarını ortaya koymaya katkı sağlayabilir. Bunlara ek olarak öğrencilerin, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri bağlamında, tarihsel figür ve olaylara bakış açıları öğrenilebilir ve bunlara yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmalarına yardımcı olunabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatiye yansımalarını incelemektir. Araştırmanın soruları ise şu şekildedir:

1. Duyuşsal öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatinin gelişimine yansımaları nasıldır?
2. Bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatinin gelişimine yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Denzin ve Lincoln (2011) nitel araştırmayı, birey ve grupların doğal ortamlarındaki olgu ve olaylara yükledikleri anlamları ortaya çıkaran bir yöntem olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda araştırmada, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımaları, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bakış açılarından belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu araştırma, katılımcıların doğal ortamlarında (sınıf ve kütüphane) gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Yaklaşımı ve Deseni

Araştırmanın yaklaşımı durum çalışmasıdır. Stake (1995), durum çalışmasını, yaşanmış olayların bütünsel olarak araştırılması ve buna dayalı olarak olaylardaki manidar özelliklerin keşfedilmesi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda durum çalışmasının seçilmesinde birkaç neden etkili olmuştur. Öncelikli olarak araştırmaya az sayıda öğrenci katılmış (22 öğrenci) ve bunlar sınırlı bir grubu temsil etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, tarihsel temsilci ve olaylara yönelik farklı bakış açıları ortaya koymuşlardır. Böylece duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımaları bütünsel olarak incelenmeye ve “bağlamsal yorumlar” (Merriam, 2009: 42) elde edilmeye çalışılmıştır. Bunların yanı sıra, araştırmacının, zaman içerisinde sınırlandırılmış bir durumu, veri toplama araçlarını çeşitlendirerek (alan notları, tarihsel anlatı değerlendirme formları ve görsel-işitsel araçlar), ayrıntılı bir şekilde incelediği ve duruma bağlı toplulaştırılmış kategorileri ortaya çıkardığı (Creswell, 2007) bir araştırma desenlenmiştir. Son olarak, durum çalışmaları, bu araştırmayı yönlendiren sorular gibi, süreç içerisinde meydana gelen olayların yansımalarıyla ilgilenen “nasıl” sorularını cevaplamak için uygun (Yin, 2003) olabilir.

Araştırma, program yürütme durum çalışmasına uygun olarak desenlenmiştir. Bu sayede duyuşsal ve bilişsel öğrenme uygulamalarının tarihsel empatiye yansımaları ve bunun tarihsel empati bağlamında amacına ulaşp ulaşmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca uygulamalara bağlı olarak öğrencilerin tarihsel empatilerini şekillendiren öğrenme etkinliklerinin kapsamlı ve boylamsal olarak sunulması ve bulguları tartışmada ilişkilerin kurulması sağlanabilmiştir. Bunlarla birlikte program yürütme durum çalışması, amaç ile

uygulama arasındaki tutarlığı anlamaya yardımcı olabilir. Bu tür özel durum çalışmaları, uygulamadaki belirsizlik ve sorunları gidermek için işe koşulabilir (Davey, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Sakarya'nın kırsal bir bölgesindeki, MEB'e bağlı resmi bir ortaokulun, 8. sınıf öğrencileri arasından amaçlı olarak seçilmiştir. Bu bölgede; asfalt yol, kanalizasyon, elektrik ve su şebekeleri bulunmasına rağmen, ADSL bağlantısı yoktur. Araştırma, 2018/2019 eğitim-öğretim yılının, birinci döneminde yapılmış ve dört ay sürmüştür. Buna ek olarak araştırmaya, 13'ü kız, dokuzu erkek olmak üzere, toplam 22 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, ölçüt durum örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu bağlamda, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleriyle daha önce karşılaşmayan öğrenciler, araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunun tespiti için, öğrencilerle görüşme yapılmış ve daha önceki yıllarda ders kitabı dışındaki kaynaklarla çalışmamaları sağlanmıştır. Böylece sınırlı bir durum, analiz edilmeye uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunun bazı özellikleri, tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler

Değişken		Kişi sayısı (%)
Cinsiyet	Erkek	9 (% 41)
	Kız	13 (% 59)
Yaş	13	1 (% 5)
	14	19 (% 86)
	15	2 (% 9)
Aile gelir durumu	Asgari ücretten az	1 (% 4)
	Asgari ücret (2020 TL)	1 (% 4)
	2020-2500 TL	1 (% 4)
	2501-3000 TL	5 (% 23)
	3001-3500 TL	5 (% 23)
	3501 TL ve üzeri	9 (% 41)
Ailenin yöresel kökeni	Orta Karadeniz Bölümü	5 (% 23)
	Doğu Karadeniz Bölümü	7 (% 32)
	Deliorman (Bulgaristan)	9 (% 41)
	Erzurum-Kars Bölümü	1 (% 4)

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak; grup tartışmaları değerlendirme formu, alan notları ve tarihsel anlatı formları kullanılmıştır. Bu durum belirli bir veri toplama aracının kısıtlılığını azaltarak, veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesini (Maxwell, 2005) sağlamıştır. Araştırma, TTK'nin ortaokul 8. sınıflar için hazırladığı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının, 2. ve 3. ünitesi boyunca gerçekleştirilmiştir. Çünkü ünitelerde yer alan konuların, birinci ve ikincil elden kaynaklar açısından çeşitliliğe sahip olması, öğrencilerin çoklu perspektif almalarını sağlayacağı düşünülmüştür.

Grup tartışmalarına, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinden sonra öğrencilerin, psiko-fiziksel tepkilerini analiz etmek; ayrıca sözlü ve yazılı anlatımları arasında tutarlık olup olmadığını denetlemek için gerek duyulmuştur. Alan notlarına, yazdıklarını okuyan ve

düşüncelerini savunan öğrencilerin, davranışlarını bir bütün olarak kaydetmek için ihtiyaç duyulmuştur. Bunlara ek olarak; “tarihsel temsilci, dil, perspektif ve önyargı” (Yeager ve diğerleri, 1998: 20) gibi öğelerin, öğrencilerin geçmişe yazdıkları mektuplara nasıl yansıdığı, tarihsel anlatı formlarıyla belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri tablo 3’te sunulmuştur. Bu etkinlikler, ders planına uygun olarak belli bir sırada işe koşulmuştur. Her bir öğrenme etkinliğinden sonra, öğrenciler karakter taslakları üzerinde çalışmıştır.

Tablo 3

Araştırmada İşe Koşulan Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Etkinlikleri

Duyuşsal Öğrenme Etkinlikleri	Bilişsel Öğrenme Etkinlikleri
Dramatik belgeseller	Tarihi belgeseller
Döneme özgü çeşitli sergiler	Döneme özgü çeşitli harita ve istatistiksel bilgiler
Çanakkale Anıtı	Farklı gazetelerin manşet haberleri
Halil Dikmen’in İstiklal Savaşı’nda ‘Mermi	Tarihsel temsilcilerin çeşitli video ve ses kayıtları
Taşıyan Kadınlar’ adlı tablosu	Döneme özgü video ve ses kayıtları
Drama çalışmaları	Nutuk, Küçük Ağa, Ateşten Gömlek gibi eserler

Duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri, dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilerek, sınıf ve kütüphanede işe koşulmuştur. Bu bağlamda kazanımlara uygun olarak, önce duyuşsal sonra bilişsel öğrenme etkinlikleriyle ders işlenmiştir. Duyuşsal öğrenme etkinlikleri tamamlandıktan sonra, öğrenciler tarafından birinci tekil şahıs anlatımıyla geçmişe mektuplar yazılmıştır. Bu durumun öğrencilerin, geçmiş olaylara yönelik duygu, niyet ve beklentileri hesaba katmalarında etkileri bulunmaktadır. Mektuplar yazıldıktan sonra, grup tartışmaları yapılmış ve bu tartışmalar grup tartışmaları değerlendirme formuna betimsel ve analitik olarak kaydedilmiştir. Aynı süreç bilişsel öğrenme etkinlikleriyle tekrarlanmış ve bu kez üçüncü tekil şahıs anlatımıyla geçmişe mektuplar yazdırılmıştır. Bu durumun, geçmiş olayları tarafsız bir şekilde değerlendirmede etkisi bulunmaktadır. Süreç içerisinde yaşananlar ise gözlemlenmiştir. Gözlemler, betimsel ve analitik olarak, alan notları şeklinde kaydedilmiştir. Araştırmacının rolü, süreci tarafsız bir şekilde yönlendirmek olmuş ve o, moderatör görevini üstlenmiştir. Böylece araştırma, belli bir tarafa yönlendirilmemeye çalışılmıştır. Bu durum, herhangi bir manipülasyondan kaçınmak ve araştırmacının etkisini azaltmak için faydalı görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularını yanıtlamak için, tümevarımsal analiz işe koşulmuştur. Bunun için ilk olarak, veri setleri bir araya getirilmiş, daha sonra baştan sona okunmuş ve ardından bilgisayara kaydedilmiştir. Bu süreci takiben, kodlamanın nasıl yapılacağına karar verilmiştir. Bununla koşut olarak tüm veri setinin, nasıl bir sıralamayla analiz edileceği (Creswell, 2007) saptanmıştır. Bunun bir sonucu olarak, veriler görselleştirilmiş ve verilere yönelik matrisler oluşturulmuştur. Veriler bu şekilde döküldükten sonra, verilerdeki aynılık-ayrılık, desen ve yapıları keşfetmede yardımcı olması için, veriler satır satır (Seidel ve Kelle, 1995) kodlanmıştır. Bu aşamadan sonra, veri setlerinin ön analizi için yapılan kodlamalar, birbirleriyle ilişkilendirilerek; kategoriler oluşturulmuştur. Bunun için kodlama sistemi geliştirilmiştir. Bu bağlamda in vivo (kişisel alıntı kodları) ve betimsel kodlar kategorilere, kategoriler de temalara indirgenmiştir.

Veri indirgemesinden sonra, ilk kodlama turunda ulaşılan 132 in vivo ve 86 betimsel kod, kodlama rehberi yapılarak bir tabloda gösterilmiştir. Bu bağlamda Merriam (2009), ilk analizler tamamlandığında beliren temaların ön hazırlık niteliği taşıdığını ve henüz kodların hangi kategoriler altında sınıflandırılabilceğinin bilinemeyeceğini söylemiştir. Diğer yandan bu durum, çoklu veri setinin birbirleriyle ilişkilendirilmesini ve kodlardaki benzerlik ve farklılıkları saptamak için, kategorileri yansız olarak incelemeyi sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Son aşamada, elde edilen kodlar, benzerlik ve farklılık durumlarına göre kategorilere ayrılmış ve bu kategorilere dayalı olarak temalar belirlenmiştir.

Güvenilirlik ve Geçerlik (İnandırıcılık)

Nitel araştırmacının avantajlı yönlerinden biri, özellikle bir durum çalışmasının, araştırmacının, araştırma süreci boyunca temel araç olması ve sosyal olarak yapılandırılan gerçeğe, katılımlı gözlem ve görüşmeler yoluyla ulaşmaya (Merriam, 2009) çalışmasıdır. Bu amaçla araştırma sürecinde, araştırmacı, özellikle veri toplama ve analizinde, temel araç olmuştur. Aynı zamanda; veri toplamada, katılımcıların eylemleri çoklu kaynaklardan elde edilen bilgilerle belgelenmeye çalışılmıştır.

Güvenirliliği arttırmak için Silverman (1993), araştırmacının, araştırmada nasıl bir süreç izlediğini bildirmesi ve temaları tutarlı bir şekilde oluşturduğunu kanıtlaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu amaçla, araştırmada izlenen süreçler özetlenmiş ve bu süreçler, ortaokul 8. sınıfta duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin yansımalarını saptamak için, başka durumlarda da kullanılabilmeye hazır hale getirilmiştir. Aynı zamanda, kodlayıcılar arası görüş birliğini sağlamak için, sosyal bilgiler alanından üç uzmana danışılmıştır. Miles ve Huberman (1994), kodlayıcılar-arası görüş birliği için, en az %80 oranında bir uyuşumun yeterli kabul edilebileceğini bildirmiştir. Bu amaçla görüşler arasında, %80 oranında bir uyuşma sağlanmaya çalışılmıştır.

Silverman (1993), veri setine dayalı olarak oluşturulan kategorilerin, standart bir şekilde oluşturulması ve veri setine yönelik dökümlerde birliğin sağlanmasının, güvenirliliği artırabileceğini söylemiştir. Yin (2003) de, nitel durum çalışmalarının, diğer ortamlarda da denenebilmesi için, ayrıntılı bir araştırma rehberinin geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu araştırmada, tüm kategoriler, veri setine uygun olarak standart bir şekilde oluşturulmuş ve duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin yansımalarını tespit etmek için işe koşulmuştur. Aynı zamanda ayrıntılı bir araştırma protokolü geliştirilmiş ve bu protokol nitel bir durum çalışmasının doğasına uygun olarak, esnek bir şekilde uygulanmıştır.

Geçerlik için, veri toplamada çeşitlemeye gidilmiştir. Bu amaçla birden fazla yöntem, teknik ve araç kullanılmıştır. Çeşitlemede öncelikli olan, verilerde doyunluğa ulaşmak ve birden fazla araçtan gelen verilerle bulguları doğrulayabilmektir. Bunu sağlamak için, katılımcılara fazladan iki anlatı daha yazdırılmış ve veri analizi tekrarlanmıştır. Son olarak etik ihlaller olmaması için, katılımcılara kod adı verilmiş, araştırma, kazanımlara uygun olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılar, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleriyle çalıştıkları için, araştırmadan fayda sağlamışlardır.

Bulgular

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak, bu alt bölümde sunulmuştur.

Duyuşsal Öğrenme Etkinliklerinin Tarihsel Empatinin Gelişimine Yansımaları

Duyuşsal öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatinin gelişimine yansımalarını öğrenmek için, öğrencilere mektup yazdırılmış, bunların geçmişe yazılan mektuplar olduğu yönünde yönerge verilmiş ve grup tartışmaları yaptırılmıştır. Her bir öğrenme etkinliğinden sonra, öğrencilerin tarihsel temsilcilerin niyet, duygu ve düşüncelerini ayrı ayrı anlamaları için, karakter taslakları çalışma kâğıtları olarak işe koşulmuştur. Böylece duygu ve düşünceler ayrı ayrı ifade edilebilmiştir. Aynı zamanda süreçte yaşananlar alan notlarına kaydedilmiştir. Bu kaynaklardan elde edilen veriler ise, bütünsel olarak tümevarımsal analize tabi tutulmuş ve analiz sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Duyuşsal Öğrenme Etkinliklerinin Tarihsel Empatinin Gelişimine Yansımaları

Tema	Kategori	Betimsel Kod	Frekans
		Liderlik	17
		Güvenilirlik	1
		Zekilik	4
		Cesurluk	3
	Atatürk'ün çok yönlü kişiliği	İleri görüşlülük	10
		Seziş gücü	3
		Yılmazlık	2
		Stratejist	4
		Sabırlılık	3
		Eğiticilik	2
		Yöneticilik	2
		Vatansverlik	3
		Bağımsızlık ve özgürlük	2
Sevginin betimlenmesi	Atatürk'ün Türk toplumu için önemi	İhtiyaç karşılama	2
		Model olma	5
		Vatanı kurtarma	2
		Savaşları kazanması	2
		Bağımsızlık ve özgürlük için mücadele vermesi	1
		Toplumda adaleti ve eşitliği sağlaması	2
	Vatan sevgisi	Vatana ihanet edilmemesi	1
		Türk vatanının bölünmez bir bütün olması	1
		Kurtuluş Savaşı'nın öğrenilmesi gerektiği	2
		Vatan için her şeyin yapılması	1
Savaş kurgusu	Askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi	Askeri kıyafetlerin yetersizliği	1
		Askerlerin büyük bir mücadele vermesi	1
		Erzağın taşınması	2
		Çetin kış şartlarının olması	1
		Yiyecek kıtlığının yaşanması	5
	Vatan savunması	Cephelerde savaşılması	5
		Savaşlara sivil katılımın olması	2

Tablo 4 incelendiğinde, duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımaları, sevginin betimlenmesi ve savaş kurgusu temaları altında sınıflandırılmıştır. Sevginin betimlenmesi; Atatürk'ün çok yönlü kişiliği, Atatürk'ün Türk toplumu için önemi ve vatan sevgisi; savaş kurgusu ise, askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi ve vatan savunması kategorileri altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, tematik olarak sunulmuştur.

Sevginin Betimlenmesi

Sevginin betimlenmesi teması; Atatürk'ün çok yönlü kişiliği (Semih, Emine, Ali, Menekşe, İsmail, Burak, Semra, Abdullah, Reyhan, Lale, Tarık, Pınar, Ayla, Mesut, Aleyna, Nil, Gökhan, Sinem, Mehmet ve Banu), Atatürk'ün Türk toplumu için önemi (Semih, Emine, Aysel, Abdullah, Mehmet, Ayla, Burak, Menekşe, Aleyna, Nil, Gökhan, Tülay, Tarık, Pınar, Ali ve Mesut) ve vatan sevgisi (Aysel, Semra, Abdullah, Mehmet, Lale ve Nilüfer) kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Atatürk'ün çok yönlü kişiliği, ona duyulan sevginin bir göstergesi olarak ortaya konulmuştur. Örneğin, Semih kod adlı öğrenci "Atatürk, çok iyi bir liderdi. O karakteriyle güvenilir, zeki ve cesur biriydi. Askerlerin, bütün ihtiyaçlarını karşıladı. Onun bu liderliği herkese örnek olmuştu." şeklindeki cümlesiyle, Atatürk'e olan sevgisini çeşitli kişilik özelliklerini açıklayarak belirtmiştir. Emine kod adlı öğrenci ise, Atatürk'ün kişiliği üzerinden ona olan sevgisini "Sabırlıydı, herkese örnek oluyordu. Mustafa Kemal hiçbir zaman pes etmezdi. O bizim liderimizdi. Savaşta çok kaybımız oldu; sonuçta geri çekilmek zorunda kaldık. Yenilmiş olsak da; O, diğer savaşlara odaklandı." şeklindeki cümlesiyle betimlemiştir. Konu ile ilgili Ayla kod adlı öğrenci de "Eğer başımızda Atatürk gibi muhteşem bir lider olmasaydı, şu an halimiz ne olurdu anlatamam. Atatürk vatan, millet ve bayrak için yanıp tutuşan ve onun için her şeyi göze alan bir liderdi. Mustafa Kemal Atatürk bütün cihanda görülmemiş bir liderdi. İçindeki liderlik ve önderlik bizlere güç ve cesaret verdi. Atatürk'e çok şey borçluyuz. Bizlere ve bu vatana liderlik yaptığı için ona ne kadar teşekkür etsek azdır." şeklindeki cümleleriyle, Atatürk'e olan sevgisini, onun liderlik özelliklerine atıfta bulunarak belirtmiştir.

Atatürk'ün Türk toplumu için önemi, ona duyulan sevginin başka bir göstergesi olarak ortaya konulmuştur. Bu durumu Ali kod adlı öğrenci "M. Kemal sayesinde insanlar, özgürlüğe ve eşitliğe kavuşmuştur. Atatürk'ün liderliği sayesinde, bu devlet adalete kavuşmuş, düşmanlardan kurtulmuştur." şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Ayla kod adlı öğrenci ise; Atatürk'ün Türk toplumu için önemini, bağımsızlık ve özgürlük için mücadele vermesiyle açıklamıştır. O, bu konudaki düşüncelerini "Atatürk'e çok şey borçluyuz. Bizlere ve bu vatana liderlik yaptığı için ona ne kadar teşekkür etsek azdır. Çünkü bağımsızlığı, özgürlüğümüzü biz Türk milletine yaşatabilmek için çok mücadele verdi." şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Bunlara ek olarak Banu kod adlı öğrenci, "Bize güzel öğütler vererek, cepheye yolladı....Ancak Mustafa Kemal'in o altın değerinde verdiği nasihatler aklımdan geçti." şeklindeki cümlesiyle, savaş esnasında bile, Atatürk'ün Türk toplumu için önemli bir figür olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Mesut kod adlı öğrenci, Atatürk'ün Türk toplumu için birçok yönden model olduğunu "...Ama Mustafa Kemal hiçbir zaman yılmadı. Bizi güçlü tutması için, kendisi de güçlü olması gerekiyordu. Ondan örnek alalım diye. O her zaman azimli ve sabırlı biriydi." şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir.

Sevginin betimlenmesi teması altında gruplandırılan son kategori vatan sevgisidir. Bu bağlamda Aysel kod adlı öğrenci, vatani, öncelikli bir sevgi türü olarak algıladığını “Anne ve babamızı kaybettik. Ama asla umudumuzu kaybetmedik.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Buna paralel olarak Abdullah kod adlı öğrenci ise “Bizler eski Türk devletinin kahraman askerleriydik. Canım pahasına savaştım.” şeklindeki cümleleriyle, vatan sevgisinin gelenekten geleceğe aktarılan bir yönü olduğunu ifade etmiştir. Mehmet kod adlı öğrenci ise “Bu Türk vatani asla bölünmez, bölünemez.” şeklindeki cümlesiyle, vatanın bölünmez bütünlüğüne vurgu yapmıştır. Ayrıca Mehmet, mektubuna son verirken, yeni neslin vatan aşkıyla dolu olması; Lale ve Nilüfer kod adlı öğrenciler ise, vatana duyulan sevginin artması için, Kurtuluş Savaşı’nın öğrenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Savaş Kurgusu

Savaş kurgusu teması; askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi (Semih, Emine, Mesut, Menekşe, Burak, Tülay, Aysel, Semra ve Mesut) ve vatan savunması (Semih, Emine, Mesut, Burak, Tarık, Pınar, Banu ve Menekşe) kategorilerinde gruplandırılmıştır.

Askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi, öğrenci mektuplarına ve grup tartışmalarına çeşitli şekillerde yansımıştır. Örneğin Semih kod adlı öğrenci, zor koşullar ile kıyafet yetersizliği arasında bir ilişki kurmuştur. Semih’in konu ile ilgili görüşü “Askerlerimizin, giyecek pantolonu ve ayakkabısı yoktu. Askerler, binbir zorlukla mücadele edip, savaşı kazanmışlardır.” şeklindedir. Emine ve Mesut kod adlı öğrenciler ise, yiyeceklerin askerler tarafından taşınmasından dolayı, askerlerin yorgun olduğunu ve şartların gün geçtikçe ağırlaştığını ifade etmişlerdir. Menekşe kod adlı öğrenci ise, mevsim şartlarının savaş koşullarını zorlaştırdığını “Çok kar vardı. O kar kış demeden, çok çabaladık ve başardık, işte önder oldu.” şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır. Burak kod adlı öğrenci ise, asker arkadaşlarını kaybettiğini ve bu durumun savaşı çekilmez hale getirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Burak, Tülay, Aysel, Semra ve Reyhan kod adlı öğrenciler, savaşta yiyecek sıkıntısı çekildiğinden dolayı, şartların zor olduğunu belirtmişlerdir.

Vatan savunması, öğrenci mektuplarına ve grup tartışmalarına çeşitli şekillerde yansımıştır. Örneğin bu durumu Burak kod adlı öğrenci “Ama asla vatanımızı düşmanlara bırakmadık. Birçok cephede savaşa girdik.” şeklinde açıklarken, Tarık kod adlı öğrenci, “Ben Kafkas Cephesi'nde görev aldım. Atatürk sayesinde bütün savaşları kazandık. O mantığıyla, Çanakkale Savaşı'nda tanınmış bir insandır.” şeklinde ifade etmiştir. Yine bu bağlamda Banu kod adlı öğrenci “Ben senin yaşındayken (16) asker olmadığı için Çanakkale'ye gönderildim.” şeklindeki cümlesiyle, savaş yapılan cephele ile vatan savunması arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Mesut kod adlı öğrenci ise “Ben Kanal Cephesi'nde bir askerdim. O zamanlar erzağımızı yanımızda taşıyorduk. Bu yüzden ben dâhil askerlerimiz çok yoruluyorduk; çünkü çölün ortasında gibiydik... O zaman çöl zamanlarıydı.” şeklindeki cümleleriyle, vatanın hangi şartlarda savunulduğunu belirtmiştir.

Bilişsel Öğrenme Etkinliklerinin Tarihsel Empatinin Gelişimine Yansımaları

Bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye nasıl yansıdığı, tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5

Bilişsel Öğrenme Etkinliklerinin Tarihsel Empatinin Gelişimine Yansımaları

Tema	Kategori	Betimsel Kod	Frekans
Bağlamın tarihselliği	Dinsel arka plan	Askerlerin şehit olması	3
		Askerlerin gazi olması	1
	Rusya'nın rolü	1916 senesinde Rusların Erzurum, Erzincan, Muş, Bitlis ve Trabzon'u işgal etmeleri	1
		İtilafların Boğazi geçemediği için, Rusya'da ekonomik sorunların artması	1
	Neden-sonuç ilişkisi	Bolşevik İhtilali olduğu için, savaşın kazanılması	1
		Askerlerin geri çekilmesi	1
		Çanakkale savunulduğu için geçilememesi	1
		Düşmanların toprak almak için savaşmaları	3
		Düşmanın vatandan çıkarılması	1
		Kanal alınmadığı için geri çekilme	1

Tablo 5 incelendiğinde, bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımaları, bağlamın tarihselliği teması altında sınıflandırılmıştır. Bağlamın tarihselliği de; dinsel arka plan, Rusya'nın rolü ve neden-sonuç ilişkisi kategorileri altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, tematik olarak sunulmuştur.

Bağlamın Tarihselliği

Bağlamın tarihselliği teması; dinsel arka plan (Semih, Emine, Burak ve Banu), Rusya'nın rolü (İsmail) ve neden-sonuç ilişkisi (Emine, Menekşe, Burak, Tülay, Semra ve Mesut) kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Bağlamın tarihselliği, dinsel arka plan bilgisi verilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örneğin, Semih kod adlı öğrenci "Savaşlarda birçok asker şehit oldu." şeklindeki cümlesiyle, savaş ve din arasında bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Kodlanan 22 anlatıdan 3'ünde, buna benzer ifadeler bulunmaktadır.

Bağlamın tarihselliği, Rusya'nın 1. Dünya Savaşı'nda oynadığı rol ile de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda İsmail kod adlı öğrenci, "1916'da taarruza geçen Rus askerleri; Erzurum, Erzincan, Muş, Bitlis ve Trabzon'u işgal etmiştir. Çanakkale Boğazi'nı geçemeyen İtilaf Devletleri Rusya'ya yardım gönderemediği için, Rusya'da ekonomik sorunlar gittikçe arttı. Sonunda Bolşevik İhtilali yaşandı ve savaşın galibi biz olduk." şeklindeki cümleleriyle, Rusya'nın 1. Dünya Savaşı'ndaki rolüyle ilgili saptamalarda bulunmuştur.

Bağlamın tarihselliği son olarak, neden-sonuç ilişkisi kurularak, ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Emine kod adlı öğrenci, "Savaşta çok kaybımız oldu; sonuçta geri çekilmek zorunda kaldık." şeklindeki cümlesiyle, geri çekilmenin nedeni olarak, savaşlarda uğranılan kayıpları gördüğünü belirtmiştir. Burak kod adlı öğrenci ise; "Onlar buraya,

topraklarımızı almaya geldiler. Onları denize döktük.” şeklindeki cümleleriyle, İtilaf Devletleri’nin Anadolu’ya toprak almak için geldiğini ve sonuç olarak yenildiğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Aysel kod adlı öğrenci de, “Yurdumuzu bizden almak istediler. Ama biz vermedik...” şeklindeki cümlesiyle, savaşın başlangıç nedeni olarak toprak elde etme isteğini görmektedir. Ayrıca Mesut kod adlı öğrenci, “...Bunun sonucunda Kanalı ele geçirmek için ne kadar çabalasak da olmadı. Çok kayıp yaşadık. Sonuç olarak geri çekilmek zorunda kaldık.” şeklindeki cümleleriyle, neden-sonuç ilişkisini vurgulamıştır.

Sonuç

Araştırmayla, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatinin gelişimine nasıl yansıdığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin ardından, ‘geçmiş mektuplar’ adı altında öğrenciler tarafından tarihsel anlatılar inşaa edilmiş, grup tartışmaları yapılmış ve bu süreçte onlar gözlemlenmiştir. Böylece farklı öğrenme etkinliklerinin tarihsel empati bağlamında, anlaşılmasına katkıda bulunulmuştur.

Duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, sevginin betimlenmesi ve savaş kurgusu bağlamında yansımalarının olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, hayal gücünü teşvik ettiğini ve duygusal etkileri ortaya çıkardığını gösterebilir. Benzer şekilde De Leur, Van Boxtel ve Wilschut (2017) ile Altıkulaç ve Gökkaya’nın (2014) yapmış oldukları çalışmalarda, tarihsel temsilcilerle duygusal bir iletişime geçebilen öğrencilerin, geçmişin somut ayrıntılarına odaklandıkları ve tarihsel hayal güçlerini ortaya çıkardıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, Savenije ve De Bruijn’in (2017) yapmış oldukları çalışmada, duygusal bir öğrenme etkinliği olan müze ziyaretlerinin; sevgi, nefret ve üzüntü gibi duyguları uyandırabildiği saptanmıştır. Güneş’in (2019), yapmış olduğu çalışmada da, duyuşsal bir öğrenme etkinliği olan dramanın, geçmişin çeşitli duygular aracılığıyla kurgulanmasını sağladığı belirlenmiştir.

Sevginin betimlenmesi teması, Mustafa Kemal’in çok yönlü kişiliği ve Türk toplumu için önemiyle, vatan sevgisi kategorileri altında gruplandırılmıştır. Bu durum öğrencilerin, tarihsel bir temsilcinin rolünü (Mustafa Kemal Atatürk) anlamaya çalıştıklarını işaret edebilir. Ancak bu yapılırken, öğrencilerin kanıt ve kaynakların sınırlarından çıktıkları ve savaş koşullarına yönelik tarihsel bir imaj kurguladıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, güncel bir bakış açısını, geçmiş bir olaya yansıtmadıkları ifade edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin, tarihsel olay ve temsilcilere yönelik duygusal tepkilerinin olması, geçmişe önem verdiklerinin bir göstergesi olabilir. Bu bağlamda Barton ve Levstik (2011), tarihsel empatinin duyuşsal boyutunu tartıştıkları yazılarında, tarihsel temsilci ve olaylara yönelik verilen önemin, tarihsel olaylara dikkat etmeyi sağladığını savunmuşlardır. Öte yandan Brooks’un (2011) yapmış olduğu çalışmada, önem duygusuna yönelik çelişkili bulgular elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle, önemin perspektif almada olumlu etkilere sahip olabileceğini gösteren kanıtlar olsa da, çalışmadan elde edilen bulguların bir kısmı, perspektif alma unsurlarını engelleyebileceğini göstermektedir (Brooks, 2011). Yine Metzger’in (2012) yapmış olduğu çalışmada, tarihsel

empatinin “önemseme” yönünün, tarihsel bağlamı aşma, içerik bilgisini öğrenme ve uygulama gibi eğitim hedeflerini geçersiz kılma potansiyeline sahip olabileceği belirlenmiştir.

Savaş kurgusu teması, askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi ve vatan savunması kategorileri altında gruplandırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, geçmişin bir temsilini zihinlerinde taşıdıkları ve buna dayalı olarak saptamalarda buldukları söylenebilir. Ancak bu temsilin, tarihsel romantizmle sergilendiğine yönelik bazı işaretler bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin yapmış oldukları saptamaların duygusal içerikli olduğu ve mantıksal çıkarımlara dayanmadığı tespit edilmiştir. Oysaki tarihi olaylar, Collingwood’un savunduğu gibi, tarihsel romantizmle değil, bundan bağımsız olarak yorumlanmalıdır; bunun için de geçmiş perspektiflerin ayrıntılı bir analizi gerekebilir (Aldridge, 2013; Kobayashi ve Mathieu, 2011). Benzer şekilde Salinas, Blevins ve Caroline tarafından yapılan çalışma, geçmiş perspektifleri yeniden inşa etmenin, karmaşık ve zorlayıcı olabileceği yolundaki diğer çalışmalarını desteklemiştir (Ragland, 2014). Bununla birlikte öğrencilerin vatan savunmasına yönelik geliştirdikleri kurgularının, geçmişe yönelik spekülasyon yapmalarına neden olabileceği ifade edilebilir. Benzer şekilde Endacott ve Brooks’un (2013) yapmış oldukları çalışmada, savaş gibi duygusal olayların, öğrencileri etkiledikleri bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin, geçmişe yönelik hüküm verici değerlendirmeler yaptıkları ve tarihsel anlamayı geliştirmeye yönelik çıkarımlarda buldukları belirlenmiştir.

Bilişsel öğrenme etkinliklerinin, bağlamın tarihselliği bakımından yansımalarının olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bilişsel öğrenme etkinliklerinin, kanıt ve kaynakların kullanılarak, tarihsel dönemin koşullarını kavramaya yönelik etkileri ortaya çıkarabildiğini gösterebilir. Aynı zamanda öğrencilerin tarihsel arka plan bilgisini edinerek, tarihsel sorgulamalar yapabildikleri söylenebilir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda tarihsel empatinin; bağlamsallaştırılmış düşünme, geçmişe anlama ve perspektif alma gibi birçok unsuru barındırdığı (Grant, 2001; Karabağ, 2003; Wineburg, 2001) ve tarihsel sorgulama sürecinin bir aracı olduğu (Collins, 2004) tespit edilmiştir.

Bağlamın tarihselliği teması, dinsel arka plan, Rusya’nın rolü ve neden-sonuç ilişkisi kategorileri altında gruplandırılmıştır. Bu durum öğrencilerin, tarihsel olayların arkasındaki odakları anlamaya çalıştıklarının işaretçileri olabilir. Çünkü öğrenciler tarihsel olayları, birinci ve ikincil elden kaynaklara dayalı olarak kavramaya çalışmışlardır. Yapılan çalışmalarda da (Doppen, 2000; Grant, 2001; Yeager ve diğ., 1998) tarihsel kaynakların, öğrencilerin bağlam bilgisini edinmelerine katkı sağladığı bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularından birkaç öncelikli sonuç çıkarılabilir. Öncelikle, duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yönelik olumlu ve olumsuz yansımalarının olduğu söylenebilir. Bunun bir nedeninin, duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin duygularını karmaşıktığı ve tarihsel gerçeklere dayalı bir anlayışı tam olarak edinmelerine engel olduğu düşünülmektedir. Bunun aksine, bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel gerçeklere dayalı bir düşünmeyi içerdiği ve bunun da tarihsel empatiye olumlu yansıdığı söylenebilir. İkincisi duyuşsal öğrenme etkinliklerinin bilişsel öğrenme etkinlikleriyle ardışık bir şekilde kullanılmasının, öğrencilerin tarihsel düşüncelerini uçlardan merkeze çektiği düşünülmektedir.

Bulgulara dayanarak,

- Tarih konularının öğretiminde duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin dengeli bir şekilde işe koşulması,
- Tarih konularının öğretiminde öğrencilerin hayal güçlerini, kanıt ve kaynakların sınırlarında kullanmaları,
- Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerine, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin derslerdeki kullanımına yönelik hizmetiçi eğitimlerin verilmesi,
- Duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel anlatı seviyelerine yansımalarına yönelik çalışmaların yapılması,
- Duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin yansımalarının, nicel yöntemlerle de araştırılması, önerilebilir.

Kaynakça

- Aldridge, D. (2013). The logical priority of the question: R.G. Collingwood, philosophical hermeneutics, and enquiry-based learning. *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), pp. 71-85.
- Altıkulaç, A. ve Gökaya, A. K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 9(1), s. 21-35.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed), *The History Curriculum for Teachers*. New York: Falmer.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., & Levstik, L. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle school*. New York: Taylor & Francis.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brooks, S. (2008) Displaying historical empathy: what impact can a writing assignment have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), pp. 130–146.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39, pp. 166- 202.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: "A people's history". *Canadian Journal of Education*, 29(4), pp. 1039-1063.
- Collins, G. S. (2004). *What Aspects of historical empathy do gifted eight grade social studies students display?* (Unpublished Doctoral Thesis). Mercer University, Athens, Georgia.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). USA: SAGE.

- Çalışkan, H. ve Demir, B. (2019). Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), s. 129-149. doi: 10.17497/tuhed.557538
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev. T. Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), pp. 1-3. (Orijinal yayın tarihi, 1991).
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.) *History Matters: Teaching and Learning History in New Zealand Secondary School in the 21st Century* (pp. 11-31). Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research (NZCER).
- De Leur, B., & Wilschut A. (2017). 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, (65)3, pp. 331-352.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dillenburg, M. (2017). *Understanding historical empathy in the classroom* (Unpublished Doctoral Thesis). Boston University, Boston, IRB Protocol Number: 3622E.
- Doppen, F. H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*, (91), pp. 159-69.
- Dulberg, N. (2002). Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking." Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), pp. 6-49.
- Endacott, J. L. (2014) Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), pp. 4-34, doi: 10.1080/00933104.2013.826158
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model of historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp. 41-58.
- Foster, S. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-182). New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), pp. 1-7.
- Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, (29), pp. 65-108.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Harris, B. K. (2016). *Teacher strategies for developing historical empathy* (Unpublished Doctoral Thesis). Walden University, Minnesota.
- İslam, İ. T. (2019). *Tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiyle ilgili bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kobayashi, C., & Mathieu, M. (2011). Gadamer and Collingwood on temporal distance and understanding. *History and Theory*, 50(4), pp. 81-103. doi:10.1111/j.1468-2303.2011.00605.x.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation, (2nd e.d.)* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Metzger, S. A. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the Holocaust through film. *Journal of Social Studies Research*, 36(4), pp. 387–410.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new method (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ragland, R. (2014). Preparing secondary history teachers: Implementing authentic instructional strategies during pre-service experiences. *Social Studies and Research Practice*, 9(2), pp. 48-67.
- Savenije, G. M., & De Bruijn, P. (2017) Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement, *International Journal of Heritage Studies*, (23)9, pp. 832-845, doi: 10.1080/13527258.2017.1339108
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. Kelle (Ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice* (pp. 52-61). Newbury Park, CA: Sage.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text, and interaction*. London & Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- VanSledright, B. A. (2001). From empathetic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster

(Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University.

Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T., & Morris, J. W., III. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), pp. 8-24.

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

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.



Yerel Tarih Öğretim Yöntemini Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanmak: Yanı Başında Olan Geçmişî Görmek ve Duyumsamak*

Using Local History Teaching Method in Social Studies Courses: Seeing and Feeling the Past Next to You

Cemile Ayça ÖZTAŞÇI

İELEV 125. Yıl Ortaokulu, E-posta: cugur@ielev.k12.tr

[orcid.org/ 0000-0002-1039-036X](https://orcid.org/0000-0002-1039-036X)

Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0001-6039-0096](https://orcid.org/0000-0001-6039-0096)

Gül TUNCEL

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

orcid.org/0000-0002-2448-7965

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	01.01.2020
Accepted	08.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.669015
Corresponding Author	Yücel KABAPINAR
Cite	Öztaşçı, C., Kabapınar, Y., Tuncel, G. (2020). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: yanibaşında olan geçmişî görmek ve duyumsamak. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9 (1), 66-88. DOI: 10.17497/tuhed.669015

* "Yerel Tarih Öğretim Yöntemini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamaya Koymak: Bir Eylem Araştırması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Öz: Sosyal Bilgiler öğretimi alanında meydana gelen birtakım değişimler beraberinde yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin de gündeme gelmesini sağlamıştır. Bu yöntemler arasında yer alan yerel tarih, öğrencilerin değişim ve süreklilik kavramları çerçevesinde geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurmalarını sağlayan bir yöntem olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda daha fazla yer bulmaya başlamıştır. Yerel tarih öğretim yönteminin programda yer almasına rağmen uygulamada sınırlı kaldığı ve müze/tarihi mekân gezilerinden çok da öteye gidemediği görülmektedir. Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde yerel tarih öğretim yönteminin nasıl uygulanabileceğini, bu yöntemin öğrencilerin gelişimlerine katkısını ve bu süreçte yaşanan sorunları saptamak olarak belirlenmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup eylem araştırması olarak modellenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu özel bir ortaokulun 6. sınıfında eğitim görmekte olan 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulaması 11 haftalık zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve öğrenci proje ödevleri kullanılmıştır. Öğrenci proje değerlendirme açık uçlu anketinden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğrenci proje ödevleri ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Yerel Tarih Proje Değerlendirme Rubriği" kullanılarak değerlendirilmiştir. "Küçük Tarihçiler Günümüzdeki Geçmişin İzini Sürüyor: Bir Yerel Tarih Projesi" adıyla hayata geçirilen proje sürecinde verilen yerel tarihin eğitiminin ardından öğrencilere birer küçük tarihçi rolü verilmiştir. Tarihi Hacı Bekir Lokumcusu (1777-Bahçekapı), Pandeli Restoran (1901-Eminönü), Kanaat Lokantası (1933-Üsküdar), Bitlis Yöresel Yemekleri, Makedon Türkleri Geleneksel Kıyafetleri, Elmalı Konak (Antalya-Elmalı'da Boyralar Köyü) öğrencilerin yerel tarih projesi kapsamında incelediği konulardan bazılarıdır. Sonuç olarak öğrencilerin araştırma öncesindeki tarih ve yerel tarih kavramına ilişkin algılarında araştırma sonrasında görece değişikliğin meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri yerel tarih projelerinin başarı oranı ise %81 olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları sonucunda öğrencilerin yerel tarih proje süresince çeşitli zorluklar yaşadıkları, bununla birlikte yerel tarih öğretiminin öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal gelişimlerine olumlu katkısı olduğu öğrenci, veli ve araştırmacı görüşleriyle belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yerel Tarih, Sosyal Bilgiler, Eylem Araştırması

Abstract: Certain changes in Social Studies education have brought along new methods of instruction and new teaching techniques. Together with these changes, in accordance with the new Social Studies teaching approach, a variety of methods that enable students to actively engage in learning have come into prominence. As one of these methods, local history has gained wider acceptance in the Social Studies Curriculum as a method that provides an opportunity for students to establish a connection between the past and the present within the framework of the concepts of change and continuity. It has been observed that despite being in the curriculum, local history has been limited in application and could not go beyond field trips to museums or historical places. The purpose of this study is to show how the local history teaching method can be applied in Social Studies lessons, to identify the benefits of this method in learning and to determine the problems faced during this process. This hereby is a qualitative research and has been modeled as action research. The working group comprises of 22 students that study in the 6th grade of a private middle school. The research was conducted in an 11-week period. During this study, researcher and student journals, student projects, student project evaluation questionnaires have been used in order to collect data. Student project evaluation questionnaires were analyzed through content analysis. Data collected from researcher and student journals were analyzed through descriptive analysis. Student projects were evaluated through a 'Local History Project Assessment Rubric' that was prepared by the researcher. Following a local history education that came into being under the title "Little Historians Trace the Past in the Present: A Local History Project," students have adopted roles as little historians and completed the phases that comprised of steps such as determining a subject, making research, conduction verbal history interviews, preparing reports and exhibition. Historical Turkish Delight Manufacturer Haji Bekir (Bahçekapı, 1777), Pandeli Restaurant (Eminönü, 1901), Kanaat Restaurant (Üsküdar, 1933), local Bitlis dishes, the traditional clothes of Macedonian Turks, Elmalı Konak (Boyralar Village, Elmalı, Antalya), are some of the issues which students researched in the local history project. In conclusion, students' perception of history and local history before and after the research has shown a relative difference. It was found that the students have achieved a success rate of 81% in the local history projects that they have conducted. The research findings

show that the students have encountered various problems during the local history project, yet the local history teaching method has contributed positively to the academic, personal and social development of students as reported by the students, parents and the researcher.

Keywords: Local History, Social Studies, Action Research

Extended Summary

Purpose

Local history, the term globally used by historians, confronts us as one of the research areas of history discipline (Danacıoğlu, 2002; Caunce, 2011; Kyvig, 2011). Although history, in general, includes political and military history and its related issues, local history however mainly focuses on the issues and conceptions of the social and cultural history of a village, town or city. It means that local history concentrates mainly on local communities, historical buildings, sites, local values, traditions and so on. Certain changes in the Social Studies education programme launched in 2005 in Turkey have brought along the new methods of instruction and new teaching techniques as well (Kabapınar, 2014). Together with these changes, in accordance with the new Social Studies teaching approach, a variety of methods (such as oral history, local history, historical empathy, evidence-based history), that enable students to actively engage in learning have come into prominence. As one of these methods, local history has gained wider acceptance in the Social Studies Curriculum in Turkey as a method that provides an opportunity for students to establish a connection between the past and the present within the framework of the concepts of “change and continuity”. It has been observed that despite being in the curriculum, local history has been limited in application and could not go beyond field trips to museums or historical places. The research also reveals that history teachers in Turkey have relatively limited knowledge of local history and how to apply it in classroom environments (Göç, 2008; Örtten, 2008; Kabapınar ve Karakurt, 2016). Thus, the purpose of this study is to show how the local history teaching method can be applied in Social Studies lessons, to identify the benefits of this method in learning and to determine the problems faced during this process.

Method

This hereby is a qualitative research and has been modeled as an action research as applied for the purpose of implementing a new approach. The working group of the study comprises twenty-two students that study in the 6th grade of a private middle school in Istanbul, Turkey, their parents and the researcher who participated in this research as an implementing teacher. The research was conducted in an 11-week period. Following a local history education that came into being under the title “*Little Historians Trace the Past in the Present: A Local History Project*,” students have adopted roles as little historians and completed the phases that comprised of steps such as “determining a subject”, “making research”, “conduction verbal history interviews”, “preparing reports” and “exhibition”. The students were free to study the local history topic of their choice. Historical Turkish Delight

Manufacturer Haji Bekir (Bahçekapı, 1777), Pandeli Restaurant (Eminönü, 1901), Kanaat Restaurant (Üsküdar in İstanbul, 1933), local Bitlis dishes, the traditional clothes of Macedonian Turks, Elmalı Konak (Boyrallar Village, Elmalı, Antalya), Madame Tamara Pavilion (Bostancı in İstanbul, 1903), Dalyan Fishing in Beykoz in İstanbul, Sait Faik Abasıyanık (Burgazada), Ferit Tek Street (Moda, Kadıköy), Kuzguncuk (Üsküdar) are some of the issues which the students research in the local history project. The students also received help from their families to a certain extent during the Project process.

The pre-perception, post-perception open-ended questionnaires, researcher and student journals, student projects, student project evaluation questionnaires and parent open-ended questionnaires have been used in order to collect data required. The data collected from pre-perception post-perception open-ended questionnaires, student project evaluation questionnaires, and parent open-ended questionnaires were analyzed through content analysis which is one of the qualitative analysis methods. The data collected from researcher and student journals were analyzed through descriptive analysis. Student projects were evaluated through a 'Local History Project Assessment Rubric' that was prepared by the researcher. The rubric consists of six main headings derived from the literature of local history. These are: "local history topic detention", "Using different sources", "conducting oral history interviews", "writing a research report", "exhibition and presentation process", "the other criteria". In conclusion, students' perception of history and local history before and after the research has shown a relative difference. It was found that the students have achieved a success rate of 81 % in the local history projects that they have conducted.

Results and Discussion

The research findings show that most of the students have encountered various problems during the local history project, yet the local history teaching method has contributed positively to the academic, personal and social development of students as reported by the students, parents and the researcher. Most of the students have seen a different dimension of history as a subject through their local history projects that they carried out. Because the students recognized that history as a science area is not solely deal with the history of the great man (such as kings, sultans, viziers, commanders). "History from below" is of great importance as a subject to be studied in history as a contemporary approach. In this sense, the subject of history can be either local food, local folkloric clothes, the railway station or a school in a town or city. In this sense, the students realized that history does not always have to tell great stories of humanity. Participating students who completed projects also enjoyed the feeling of success as well.

Giriş

Akademik olarak tarih alanında yaşanan değişim ve gelişimlere paralel şekillenen tarih öğretiminde, oldukça uzun bir dönem geleneksel tarih anlatısı merkeze alınmıştır. Tarih

öğretiminde ve tarih ders kitaplarında; devletleri, imparatorlukları, savaşları, önemli devlet adamlarını konu alan ezberci bir anlayış benimsenmişti. Ancak tarih öğretimindeki bu klasik bakış açısı 1970'li yıllardan itibaren sorgulanmaya ve öğrencileri "küçük bir tarihçi olarak gören Yeni Tarih" anlayışını gündeme getirmeye başlamıştı. Türkiye'de de, geç de olsa, özellikle 2000'li yılların başından itibaren eğitime ve dolayısıyla tarih öğretimine bakış açısında birtakım değişimler meydana gelmiştir (Kabapınar, 2014). Bununla birlikte okul düzeyinde yerel tarih, sözlü tarih ile birlikte birer "okul dışı öğrenme yöntemi" olarak son yıllarda daha fazla gündeme gelmeye ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programlarında kendine yer bulmaya başlamıştır (MEB, 2006; MEB, 2007; MEB, 2010; Kabapınar, 2015; Aydın ve ark., 2018; Pamuk, Pamuk, 2019).

İlkokul ve ortaokul düzeyinde tarih öğretimini kapsayan Sosyal Bilgiler dersi, amaç ve içeriği itibariyle yerel tarihin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına oldukça elverişli bir ortam sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilecek yerel tarih çalışmaları Sosyal Bilgiler anlayışına temel oluşturan özellikler olan etkili vatandaşlık, toplumsallaşma ve karşı toplumsallaşma, insan deneyimlerinin bütünlüğü, bilimsel düşünme yöntemi ile zaman boyutu konularında da çalışma yapma imkânı oluşturacaktır (Öztürk, 2007, s. 103). Yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde şekillendirilen 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda doğrudan verilecek beceriler başlığı altında "değişim ve süreklilik", "tarihsel empati" ile "zaman ve kronolojiyi algılama" becerilerini kazandırmada yerel tarihin kullanılmasının önemiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2010a; MEB, 2010b; Dere, 2018; Pamuk, Pamuk, 2019). Bu doğrultuda bir tarih öğretim yöntemi olarak yapılandırılarak kullanılan yerel tarihin Sosyal Bilgiler dersiyle öğrencilerin ulaşması hedeflenen bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında etkili olacaktır. Değişimin, gelişimin kaçınılmaz olduğu çağımızda geçmişle günümüz arasında bir köprü kurmak, daha da önemlisi genç bireylerin geçmişle gelecek arasında söz konusu köprüyü kurmalarını sağlamak gerekmektedir. Bunu başaran genç bireyler, ulusal tarih ve kültürel miras hakkında bilgi sahibi olarak kimliklerini yapılandıracak, yaşadıkları toplumun gerçek birer parçaları olacaklardır. Yerel tarih geçmişle günümüz arasında bir köprü kurmanın en başarılı yöntemlerinden biridir (Doğan, 2005; Beldağ, Balcı, 2017; Dere, 2019).

Tarihsel beceriler açısından da bakıldığında, öğrenci, tarihsel ile çağdaş olanın benzerlik ve farklılıklarını (tarihsel bir bina ile çağdaş mimari ile yapılmış bir bina; eski ve yeni oyunlar ya da oyuncaklar gibi) irdeleyerek değişim ve gelişimin anlamına ilişkin çıkarımlarda bulunabilecek ve bu değişim ve gelişimin yönüne ilişkin bakış açıları geliştirebilecektir. Benzer şekilde öğrenci, yaşam biçimi, değer yargısı, düşünüş, yeme içme, giyinme, barınma gibi noktalarda tarihsel aktörlerin neden bizden farklı olduğuna ilişkin perspektifler de geliştirebilir. Bu durumda öğrencilerde tarihsel empati ve duyarlılık düşüncesinin gelişimine katkıda bulunabilir (Dere, 2019).

Öğretim programında yer almasına rağmen yerel tarihin uygulamada kendine oldukça sınırlı yer bulduğu görülmektedir. Hatta öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yerel tarihin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sahibi olmadığı, kendilerini yerel tarih konusunda yeterli bulmadıkları yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Göç, 2008; Örtten, 2008; Akbaba, Kılcan, 2014; Kabapınar ve Karakurt, 2016). Bununla birlikte tarih öğretimi alanında yapılan

birçok araştırma, tarih öğretimi sırasında geçmişle güncel arasında ilişkinin yeterince kurulamadığını, öğrencilerin soyut tarih konularını somutlaştırmakta zorluk çektiklerini, ezberden öteye gidemeyen tarih öğretiminde kalıcı öğrenmenin sağlanamadığını, öğrencilerin tarih dersini sıkıcı olarak tanımladıklarını göstermektedir (Altunay, 2007; Bal, 2011; İskender, 2007; Yıldız, 2003). Bu sonuçlar, tarih öğretimi alanında anlayış değişikliğine yol açacak, tarihi ezber bilgilerden ibaret sıkıcı bir ders olmaktan kurtaracak, uygulamaya yönelik araştırmaların yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda yerel tarihin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğini bilmeyen öğretmenlerin de konuyla ilgili yeterli donanıma sahip olmasının sağlanması son derece önemlidir. Nitekim yerel tarihle ilgili gerçekleştirilen bir araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı yerel tarih kavramını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Yine aynı araştırmaya katılan öğrencilerin de Malatyalı olmaktan gurur duymalarına karşın yaşadıkları il olan Malatya'yı çok da bilmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Kabapınar, 2016). Bir diğer çalışmada, tarih dersi öğretmen adaylarının görev başındaki tarih öğretmenlerine göre yerel tarihin de dâhil olduğu "sınıf dışı tarih öğretimi" konusunda daha fazla farkındalık sahibi oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Avcı Akçalı, 2015). Tüm bu sonuçlar, yerel tarihin, Sosyal Bilgiler ve Tarih dersi kapsamında bir öğretim yöntemi olarak nasıl kullanılacağını ve yöntemin tarih öğretimine katkılarını ve uygulanması sırasında karşılaşılabilecek sorunları ve çözüm yollarını ortaya koyan çalışmalara gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle 2017 yılında ortaokul düzeyinde "Şehrimiz Dersi" adlı dersin, seçmeli de olsa, ortaokul programına konulmuş olması yerel tarih ve sözlü tarih yönteminin kullanımı adına son derece önemli bir adım olmuştur (MEB, 2017; Öztürk Demirbaş, 2019). Şehir isminin köken(ler)i ve kronolojisi, üretim ve zanaat alanları, tarihi ve kültürel mekânları, tarihi şahsiyetler, sanat, edebiyat, müzik, spor, bilim, halk oyunları, geleneksel kıyafetler, yemekler, masal, efsane, destan, ninni, yöresel dil özellikleri, yerel basın ve yayın çalışmaları, şehre özgü müzik kültürü, festivaller ve kurtuluş günleri bu dersin öğretim programlarında vurgulanan kazanım öğelerinden sadece bazılarıdır.

Yerel tarih ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, yöntemin/yaklaşımın teorik arka planını literatür destekli inceleyen çalışmalar (Akçalı, 2007; Aktekin, 2010) ile eğitim paydaşlarının yerel tarihin uygulanmasına ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan çalışmalar (Metin, Oran, 2014; Tunç Şahin, 2011) olarak görülmektedir. Buna karşılık lise öğrencileri ile Üsküdar'ın yerel tarihine ilişkin gerçekleştirilen proje, uygulama boyutuyla ilginç bir örnektir. Projeye 24 lise öğrencisi katılmış ve Üsküdar'ı merkeze alan 10 farklı konuyu incelemişlerdir. Liseli öğrenciler, kadim bir geçmişe sahip olan Üsküdar'daki sadaka, binek ve nişan taşlarını "Üsküdar'ın Taşları" başlığı altında incelemiş; yerel tarih kapsamında bir mezarlığın bile konu olarak seçilebileceğini de "Toprak Altında Gizemli Bir Tarih: Bülbülderesi Mezarlığı" adlı konu ile göstermişlerdir. Bu çerçevede öğrenciler inceledikleri konularda hem yazılı bir çalışma yapmışlar hem de kısa bir belgesel çekmişlerdir (Kabapınar, 2018a; Kabapınar, 2018b). Bundan başka Kimya bölümü 3. sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir yerel tarih çalışmasında da, öğrenciler birer fen bilimci olmalarına karşın alanlarının dışında konuları çalışmışlardır. Konu alanlarından bazıları; "Eminönü'ndeki Hanlar ve İşhanları AVM'lere Karşı", "Ermeni ve Türklerde Kız İsteme ve Evlilik Gelenekleri: Ayo ve Evet'in Evrimi", "Tarih Kokulu Sementin Tarih Kokulu Bozası: Vefa Bozacısı", "Deniz Kenarında Bir Futbol Mabedi: Beşiktaş İnönü Stadyumu", "Taksim'deki Hogwarts'ın Hikayesi: Özel Zapyon Rum Kız Lisesi" gibi konulardır (Kabapınar ve

ark., 2018c). Bu çalışmada kimya öğretmen adayları, sözlü tarihi de kapsayacak şekilde merak ettikleri konuları çalışmışlar ve bildiklerinin çok ötesinde bir tarih ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, “Sosyal Bilgiler dersinde yerel tarih öğretim yönteminin nasıl uygulanabileceğini ve ortaya çıkan proje ödevlerinin niteliğini ortaya koymaktır”. Bu çalışmada araştırma sorusu; “Öğrencilerin gerçekleştirdikleri yerel tarih proje ödevlerinin niteliği nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi temelinde olup eylem araştırması desenine göre şekillenmiştir. Eylem araştırması türlerinin hedefleri dikkate alındığında, gerçekleştirilen çalışmada “özgürleştirici/geliştirici/eleştirici eylem araştırması” modelinin benimsenmesi uygun bulunmuştur. Özgürleştirici/geliştirici/eleştirici eylem araştırması, araştırmacının eleştirel bir bakış açış kazanmasını ve bu süreçte yeni bilgi, beceri ve deneyimlerle donanmasını amaçlamaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip durumların seçilmesiyle derinlemesine araştırmalar yapabilme olanağı sağlamaktadır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış ise önceden belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 107-112). Gerçekleştirilen bu çalışmada ölçüt olarak katılımcıların 6. sınıf öğrencisi olmaları dikkate alınmıştır. Çünkü 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (MEB, 2010b) “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinde “Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar” kazanımı, ünitenin doğrudan verilecek becerisi olan “bilimsel genelleme yapma” ve doğrudan verilecek değeri olan “bilimsellik” ile yerel tarih projesi ilişkilendirilmiştir.

Araştırma kapsamında çalışmalar, araştırmacının görev yapmakta olduğu özel bir ortaokulda yürütülmüştür. Uygulama yapılan kurumun politikası gereği, öğretimde farklılığa neden olmamak için uygulamalar, okulun 89 kişi, 4 sınıftan oluşan tüm 6. sınıf grubunda gerçekleştirilmiştir. Fakat araştırmanın nitel doğası nedeniyle, çalışmaya dâhil edilen bireylerden elde edilecek verilerin derinliği ve genişliği de göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci sayısını sınırlandırmak için kolay ulaşılabilirliği gözönünde bulundurulan, araştırmacının derslerini yürüttüğü bir sınıf çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Çekmeköy’deki, özel bir kurumun 6. sınıfına devam eden 14 erkek, 8 kız olmak üzere toplam 22 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma öncesinde öğrencilerin yerel tarih konusunda sahip oldukları bilgilere yönelik bir durum saptaması yapmak ve araştırma sonrasında gerçekleşecek değişimi tespit etmek amacıyla ön algı anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik verilerin toplanması amacıyla öğrenci proje ödevleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrenci proje değerlendirme anketi ve veli anketi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ancak sınırlılıklar nedeniyle bu çalışmada öğrenci proje ödevleri, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden kesitler sunulacaktır (Öztaşçı, 2017).

Öğrenciler tarafından hazırlanan yerel tarih proje ödevlerinin niteliklerini tespit etmek amacıyla “Yerel Tarih Proje Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır (Bakınız Ek 1). Araştırmacı tarafından rubrik hazırlanırken birtakım temel kaynaklara ulaşılmış, rubriğin yerel tarih metodolojisine uygun olması sağlanmıştır (Counce, 2011; Danacıoğlu, 2009; Kyvig ve 65 Marty, 2011; Thompson, 1999). Ayrıca uzman görüşleri de alınarak rubriğe son hali verilmiştir. Yerel tarih proje değerlendirme rubriği, öğrencilere dağıtılan yerel tarih proje hazırlama rehberinin son sayfasına konularak, öğrencilerin proje ödevlerinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinden haberdar olmaları sağlanmıştır. Öğrenci proje ödevleri rubrikte yer alan “konu belirleme”, “kaynak kullanımı”, “sözlü tarih görüşmeleri”, “araştırma raporu”, “sergi ve sunum süreci” ile diğer başlıklı kategoriler altında yer alan ifadeler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Böylece öğrenciler, sadece hazırladıkları proje raporu dikkate alınarak değerlendirilmemiş, proje ödevleri sırasında gerçekleştirdikleri tüm süreçler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda 100 ile 85 arasında puan alan proje ödevleri “çok nitelikli”, 84 ile 60 arasında puan alanlar “nitelikli”, 59 ile 40 arasında puan alanlar “orta” ve 39 ile 0 arasında puan alan proje ödevleri ise “geliştirilmeli” olarak nitelendirilmiştir. Öğrenci proje ödevleri farklı bir araştırmacı tarafından incelenerek, puanlanmıştır. Bu puanlar, araştırmacının gerçekleştirdiği puanlamalarla karşılaştırılarak aralarındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamaların sonucunda öğrenci proje ödevlerinin değerlendirilmesine yönelik kodlayıcı güvenilirlik değeri 0,87 olarak belirlenmiştir.

Araştırma, araştırmacının görev yapmakta olduğu özel bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle okulun Sosyal Bilgiler Bölümü’ne ve okul yöneticilerine araştırma konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiş, uygulanması düşünülen çalışma takvimi sunulmuştur. Araştırma sürecine başlamak üzere gerekli onay ve izinler alınmıştır. Araştırmanın nitel olması nedeniyle sınırlı sayıda şube ile çalışma hedeflenirse de kurum politikası gereği, öğretimde farklılığa neden olmamak adına okulda bulunan tüm 6. sınıf (36 kız, 53 erkek olmak üzere toplam 89 kişi) öğrencileriyle toplam 4 şubede proje uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğrenci sayısını sınırlandırmak için ise araştırmacının derslerini yürüttüğü bir sınıf rastgele seçilerek çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

İşlem Yolu

Öncelikle yerel tarih proje çalışmasının 6. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (MEB, 2010) “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinde “bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar” kazanımı, ünitenin doğrudan verilecek becerisi olan “bilimsel genelleme yapma” ve doğrudan verilecek değeri olan “bilimsellik” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan “İpek Yolu’nda Türkler” ünitesinin doğrudan verilecek değeri “çıkarımda bulunma” ve doğrudan verilecek değeri “kültürel mirasa duyarlılık” kapsamında söz konusu yerel tarih projesi geliştirilmiştir. Araştırmacının, okuldaki diğer Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yaptığı ikili görüşmeler ve ilk hafta sürece başlamadan önce öğrencilere uygulanan ön algı açık uçlu anketinin ardından elde edilen genel bulgular doğrultusunda hazırlanan eylem planı ve süreç içinde karşılaşılan sorunlara yönelik ek eylem planlarıyla 11 haftalık bir proje uygulama süreci gerçekleştirilmiştir.

İlk hafta ön algı anketinin uygulamasının hemen ardından gerçekleştirilen “Yerel Tarih Eğitimi” ile proje süreci başlatılmıştır. Söz konusu eğitim projeye katılan her sınıf için 2 ders saati sürecek şekilde planlanmıştır. Eğitim sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan bir powerpoint sunum kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan eğitimin birinci aşamasında, öğrenciler yerel tarih araştırma yöntemi hakkında bilgilendirilmişlerdir. Eğitimin ikinci aşamasında ise öğrenciler, gerçekleştirecekleri “Küçük Tarihçiler Günümüzdeki Geçmişin İzini Sürüyor: Bir Yerel Tarih Projesi” adı verilen yerel tarih projesinin aşamaları hakkında detaylı olarak bilgilendirilmişlerdir. Bu aşamada araştırmacı tarafından öğrencilere proje süreçleri boyunca yol göstermek amacıyla hazırlanan “Proje Rehberi” dağıtılmıştır. Projenin bütünü, “Konu belirleme aşaması”, Kaynakların toplanması”, “Sözlü tarih görüşmelerinin yapılması”, “araştırma raporunun hazırlanması” ve “projelerin sergilenmesi” aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda özetlenmiştir.

Konu Belirleme Aşaması (1 hafta)

Birinci aşama olan “Konu Belirleme” için öğrencilere 1 hafta süre verilmiştir. Seçecekleri konunun mutlaka özgün bir yerel tarih konusu olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilere, yerel tarih denildiğinde, herkesin öncelikli olarak aklına gelen konuları seçmemeleri, çok bilindik ve duyulmuş konulardan uzak durmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seçtikleri ve öğretmenleri tarafından onaylanan çalışma konuları aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Öğrenciler ve Çalışma Konuları

Kod	Yerel Tarih Çalışma Konusu	Kod	Yerel Tarih Çalışma Konusu
Ö1	Maslak Atatürk Oto Sanayii (1970)	Ö12	Makedon Türkleri Geleneksel Kıyafetleri
Ö2	Rüstempaşa Camii (Tahtakale)	Ö13	Vefa Bozacısı (Fatih-Vefa)
Ö3	Samandıra Sarayı (Damatris Sarayı)	Ö14	Kanaat Lokantası (1933-Üsküdar)
Ö4	Kaytaş Böreği (Hatay)	Ö15	Hacı Bekir Lokumcusu (1777-Bahçekapı)
Ö5	Kurukahveci Mehmet Efendi (Eminönü)	Ö16	İnci Profiterol
Ö6	Cihangir Camii	Ö17	Titus Tüneli (Adana)
Ö7	Vize (Kırklareli)	Ö18	Elmalı Konak (Antalya-Elmalı Köyü)
Ö8	St. Pierre Kilisesi (Hatay – Antakya)	Ö19	Bitlis Yöresel Yemekleri
Ö9	Pandeli Restoranı (1901-Eminönü)	Ö20	Göynük Mantısı
Ö10	Beykoz Şişe Cam Fabrikası	Ö21	Sinop Nokulu
Ö11	Pişmaniye (İzmit)	Ö22	Beykoz’da Dalyan Balıkçılığı

Çalışma grubunda yer almayan fakat yerel tarih projesini gerçekleştiren diğer sınıflarda da ilgi çekici yerel tarih konuları araştırılmıştır. Öğrencilerin çalıştığı konulara şunları örnek verebiliriz;

- *Bir yere özgü pastane, şekerçi vb. mekânlara örnekler:* Baylan Pastanesi/Kadıköy 1923, Hicipoğlu Şekerçisi/Eminönü 1745, Şekerçi Cafer Erol/Kadıköy 1807, Vefa Bozacısı/1876, Taşdelen Su/1592,
- *Yöresel yemek kültürüne örnekler:* Dible/Karadeniz yöresi, Kesme Aşı/Sivas yöresi, Beş Parmak yemeği/Kazakistan yöresi, Erzincan/Kemaliye yemek kültürü

- *Semt, mahalle, cadde, sokak, meydan vb. alanlara örnekler:* Kuzguncuk Semti/Üsküdar, Yeldeğirmeni Mahallesi/Kadıköy, Hâkimiyet-i Milliye Caddesi/Üsküdar
- *Tarihsel binalara örnekler:* Madam Tamara'nın Köşkü/Bostancı 1903, Zafia Rizi Anı Evi/Polonezköy 1881, Sarıcalar Köşkü/Moda 1903, Kandilli Köyü Evleri, Arap Camii/Karaköy, Aya Yorgi Kilisesi/Büyükkada, Büyükkada Saat Kulesi, Eski Moda İskelesi,
- *Bir yere özgü tarihsel kişiliklere örnekler:* Sait Faik Abasıyanık/Burgazada, Can Yücel/Kuzguncuk, Şifa Eczanesi/Mehmet Hidayet Derman (Safranbolu'nun ilk eczacısı)
- *Üretim yerlerine örnekler:* Turhal Şeker Fabrikası/Tokat 1930, SEKA Kâğıt Fabrikası/Kocaeli 1936
- *Yöresel kültüre örnekler:* Adana/Kozan'a özgü konuşma, Konya kına geceleri, Kastamonu Zeybeği

Kaynak Toplama Aşaması (2 hafta)

Konu seçimini tamamlayan öğrenciler, projenin ikinci aşaması olarak kaynak toplamaya başlamışlardır. Çalışma konuları çerçevesinde güvenilir kaynak niteliği taşıyan kitap, internet ve görsel materyallerden yararlanarak kaynak toplayan öğrenciler süreç içinde takip edilmiş, gerekli durumlarda öğrencilere yönlendirmelerde bulunulmuştur. Kaynak toplama aşaması yaklaşık 2 haftalık sürede tamamlanmıştır.

Sözlü Tarih Görüşmeleri Aşaması (3 hafta)

Sözlü tarih görüşmelerini yapmaları için öğrencilere 3 hafta süre tanınmıştır. Öğrenciler, kaynak toplama aşamasında elde ettikleri verilerden de yararlanarak görüşme sorusu hazırlamışlardır. Sorularını öğretmen onayı için getirdiklerinde, söz konusu soruların bir kısmının sözlü tarih görüşmelerinde kullanılabilecek nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı kendi günlüğüne anılan sorun ile ilgili olarak şu notları almıştır.

Şekil 1. Araştırmacı Günlüğünden Bir Kesit

<p><i>Öğrenci sorularının daha çok evet/hayır sorusu niteliğinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere soru yazımıyla ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Doğrudan soru yazmalarına yardım etmek yerine nasıl soru yazılması gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır.</i></p>	<p>Metin: Öğrenci sorularının daha çok evet/hayır sorusu niteliğinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere soru yazımıyla ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Doğrudan soru yazmalarına yardım etmek yerine nasıl soru yazılması gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bu durumu çözmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ek eylem planı çerçevesinde, öğrencilere soru yazma teknikleriyle ilgili bir sunum yapılmıştır. Sunumun ardından, öğrencilerin hazırladıkları yeni sorular tekrar değerlendirilmiştir. Tıpkı konu seçimlerinde olduğu gibi hazırladıkları sözlü tarih görüşme soruları onaylanan öğrenciler çalışmalarının bir sonraki basamağına geçmişlerdir. Seçtikleri konu hakkında bilgi alabilecekleri 4 kişi belirleyen öğrenciler, sözlü tarih görüşmelerini yapmak üzere bu kişilerden randevu almışlardır. Kaynak kişilerin belirlenmesinde olanaklı olduğu kadar 40-50 yaş üstü kişilerin tercih edilmesine dikkat edilmiştir. Genel olarak öğrenciler, her kaynak kişiye hazırladıkları aynı soruları yöneltmişlerdir. Çalışma konusu olarak dükkân ya da çeşitli tarihi mekânları seçen öğrenciler ise buranın sahibi ya da çalışanlarıyla da görüşme yapmışlardır. Ön hazırlıklarını tamamlayan öğrenciler belirledikleri kaynak kişilerle sözlü tarih görüşmelerini

gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını görüşmelerini video ve ses kaydıyla kayıt altına almıştır. Bazı kaynak kişilerin izin vermemesi üzerine birkaç öğrenci görüşmelerini not tutarak kayıt altına almıştır.

Rapor Hazırlama Aşaması (2 hafta)

Bu aşamada öğrenciler ulaştıkları tüm kaynaklardan topladıkları bilgileri analiz ederek araştırma raporlarını hazırlamışlardır. Yönerge paralelinde ödevler; kapak, içindekiler bölümü, önsöz, ana bölüm, sözlü tarih görüşmeleri, sonsöz, kaynakça, kişi kaynakçası bölümlerinden oluşmuştur. Öğrencilere raporlarına son hallerini vermeleri için sözlü tarih görüşmelerini gerçekleştirdikten sonra iki hafta süre tanınmıştır. Bu haftanın sonunda ise öğrenciler raporlarını öğretmenlerine teslim etmişlerdir.

Sergi Hazırlık ve Sergileme Aşaması (3 hafta)

Öğrencilerin, proje raporu teslimlerini gerçekleştirmelerinin ardından, projenin son aşaması olan sergi hazırlıklarına başlanmıştır. Poster sunumlarını, kendilerine dağıtılan 70 x 100 cm boyutundaki kartona, sergi hazırlık rehberinin içinde yer alan şablonuna uygun şekilde hazırlamışlardır. Proje sergisi hakkında bilgilendirmek üzere, tüm 6. sınıf velilerine “Proje Sergisi Veli Bilgilendirme Mektubu” ve proje sergisi e-davetiyesi e-posta yoluyla iletilmiştir. Bu sürece ilişkin fotoğraflara aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 2. Sergi Hazırlıkları ve Sergiden Kesitler



Bulgular

Araştırma Sorusu: Öğrencilerin Gerçekleştirdikleri Yerel Tarih Proje Ödevlerinin Niteliği Nasıldır?

Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen yerel tarih projeleri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Yerel Tarih Proje Değerlendirme Rubriği” ile değerlendirilmiştir (Bkz. Ek 1). Bu rubrik, yerel tarih projelerinin konu belirleme, kaynak kullanımı, sözlü tarih görüşmeleri, araştırma raporu, sergi ve sunum süreci ile projenin diğer adımlarına yönelik olmak üzere toplam 6 kategoriden oluşmaktadır. Araştırmacı, rubrik doğrultusunda öğrencilerin projelerini

“Çok Nitelikli”, “Nitelikli”, “Orta” ve “Geliştirilmeli” olarak belirlenen ölçütlere göre sınıflandırmıştır.

Tablo 1

Yerel Tarih Öğrenci Projelerinin Nitelikleri

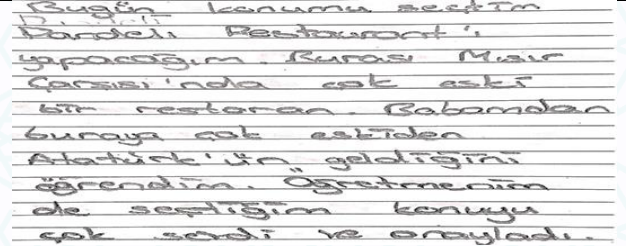
Nitelik	Puan	Projelerin İsimleri	Sayı
Çok Nitelikli	85-100	Kurukahveci Mehmet Efendi (Eminönü), Vize (Kırklareli), Pandeli Restaurant (Eminönü), Pişmaniye (İzmit), Vefa Bozacısı (Fatih-Vefa), Kanaat Lokantası (Üsküdar), İnci Profiterol (Beyoğlu, Titus Tüneli (Adana), Bitlis Yöresel Yemekleri, Beykoz'da Dalyan Balıkçılığı	10
Nitelikli	60-84	Rüstempaşa Camii (Tahtakale), Kaytaç Böreği (Hatay), Cihangir Camii (İstanbul – Cihangir) St. Pierre Kilisesi (Hatay – Antakya), Beykoz Şişe Cam Fabrikası, Makedon Türkleri Geleneksel Kıyafetleri, Hacı Bekir Lokumcusu (1777 – Bahçekapı), Elmalı Konak (Antalya-Elmalı Boyrular Köyü), Sinop Nokulu	9
Orta	40-59	Maslak Atatürk Oto Sanayi (1970), Göynük Mantısı	2
Geliştirilmeli	0-39	Samandıra Yazlık Saray (Damatris Sarayı)	1
Toplam			22

“Yerel Tarih Proje Değerlendirme Rubriği”ne göre projelerin 10’unun “Çok Nitelikli”, 9’unun “Nitelikli”, 2’sinin “Orta” ve 1’inin “Geliştirilmeli” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler tarafından gerçekleştirilen yerel tarih projelerinin, projeleri değerlendirmede kullanılan rubrikten elde edilen sonuçlara göre başarı oranlarının %81 olduğu belirlenmiştir. Aşağıda öğrencilerin gerçekleştirdikleri yerel tarih projelerinden örnekler, öğrencilerin proje etkinliklerinden kesitler ve çalışmalarını belgeleyen fotoğraflara da yer verilerek ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Örnek Öğrenci Projesi 1: Pandeli Restoran Yerel Tarih Projesi (Çok Nitelikli)

“Çok nitelikli” projeler arasında değerlendirilen Pandeli Restoran Yerel Tarih Projesi’ni gerçekleştiren Ö9, çalışmalarını zamanında ve yönergeye uygun olarak gerçekleştirmiştir. Ö9 yaptığı ön araştırma sonrasında ebeveynlerinin de yönlendirmesiyle proje konusu olarak İstanbul Eminönü’nde bulunan Pandeli Restoran’ı çalışmaya karar vermiş ve konusunu öğretmenine onaylatmıştır. Öğrenci, bu süreci öğrenci günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir:

Şekil 3. GN9 (Günlük Sayfa 2)

	<p>Metin: Bugün konumu seçtim, Pandeli Restaurant'ı yapacağım. Burası Mısır Çarşısı'nda çok eski bir restoran. Babamdan buraya çok eskiden Atatürk'ün geldiğini öğrendim. Öğretmenim de seçtiğim konuyu çok sevdi ve onayladı.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ö9, günlüğünün bu sayfasında seçtiği konudan bahsederken buranın bulunduğu yer hakkında da bilgi vermekte ve Mısır Çarşısı'nda olduğunu ifade etmektedir. Özellikle öğrencinin seçtiği konunun eski bir geçmişe sahip olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir. Yine

konu bulma sürecine babanın da dahil olması öğrenci-veli etkileşimi adına son derece önemlidir. Çünkü öğrencilerin gerçekleştirdikleri bu tarz yerel tarih projelerinde, belirli bir oranda aile/veli katkısı yerel tarih ikliminin aile/ev ortamında yaşaması ve aile içi paylaşımın yapılması adına önem taşımaktadır. Ö9'un proje raporunun kapak sayfası ve içindekiler bölümü aşağıda görülmektedir.

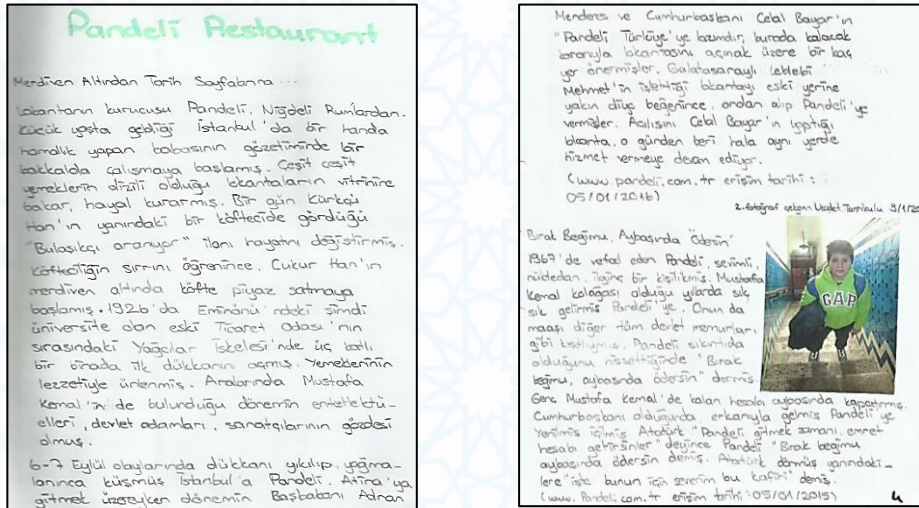
Şekil 4. Pandeli Restoran Yerel Tarih Proje Raporu Kapağı ve İçindekiler Bölümü



Öğrencinin raporunda ilk olarak, çalışmasına verdiği başlık dikkat çekmektedir. Öğrenci projesini, proje raporunun kapağında "Tarihin Tarifi: Pandeli Restoran" olarak adlandırmıştır. Çalışma konusunu tarih, bu konu hakkında yaptığı yerel tarih çalışmasını bu konunun tarifi olarak nitelendiren öğrenci çalışmasını bu şekilde adlandırmayı uygun görmüştür. Ö9'un hazırladığı içindekiler sayfası incelendiğinde ise proje raporunda önsözün ardından ana bölüm, sözlü tarih görüşmeleri, son söz, kaynakça, kişi kaynakçası ve son olarak da sözlü tarih görüşme kayıtlarını içeren CD'nin bulunduğu bölümlere yer verdiği görülmektedir.

Öğrenci araştırma raporunun ana bölümünde araştırma konusuna ait detaylı bilgi vererek, bu yerin tarihi geçmişine ve günümüzdeki durumu ile hizmet anlayışına değinmektedir. Öğrenci, ana bölümde verdiği bilgilere yönelik kaynakça gösterme kurallarına uygun şekilde metin içi kaynakça göstermiştir. Bu durum öğrencinin akademik dürüstlük ilkesine uygun şekilde bilimsel araştırma basamaklarını uyguladığını göstermektedir. Öğrencinin araştırma raporunun ana bölümünün ilk iki sayfası aşağıda sunulmuştur.

Şekil 5. Pandeli Restoran Yerel Tarih Proje Raporundan İki Sayfa



Ö9'un araştırma raporunun ana bölümüne "Merdiven Altından Tarih Sayfalarına" şeklinde başladığı dikkat çekmektedir. Bu ifadelerle öğrencinin, *araştırma konusunun tarihselliğine* vurgu yaptığı görülmektedir. Yine bu bölümde öğrenci, lokantanın kurucusu Pandeli'nin İstanbul'a geldikten sonra Pandeli Restoran'ı nasıl açtığına ve restoranın bugünkü yerine gelene kadar geçirdiği süreçlere dair bilgiler vermektedir. Ayrıca "Aralarında Mustafa Kemal'in de bulunduğu dönemin entelektüelleri, devlet adamları, sanatçıların gözdesi olmuş" ifadeleriyle de restoranın o dönemde tercih edilen, önemli bir konumda olduğunun üzerinde durmuştur. Öğrenci ana bölümünün ilerleyen kısımlarında, tarihe tanıklık eden restoranın 6-7 Eylül Olayları sırasında nasıl etkilendiğinden bahsetmiştir. Ö9 tarafından Niğdeli Rumlardan olan Pandeli'nin restoranının bu olaylar sırasında yağmalandığı, bu olaydan etkilenen Pandeli'nin Atina'ya gitmek üzereyken dönemin Başbakanı Adnan Menderes ve Cumhurbaşkanı Celal Bayar tarafından vazgeçirilerek, dükkânını bugün hala hizmet verdiği Eminönü'ndeki yerine taşıdığı bilgileri verilmiştir.

Bu bilgilerin ardından ana bölümünde, Mustafa Kemal ve Pandeli arasında geçen bir anekdota yer veren öğrenci raporunun içeriğini zenginleştirmiştir. Ana bölümün son sayfasına "Aşçılar 45 Yıllık" ifadeleriyle başlayan öğrenci hem konuya dikkat çekmiş hem de araştırma konusunun tarihselliğine bir kez daha vurgu yapmıştır. Ardından Pandeli Restoran'ın çalışanlarının kolay kolay değişmediğini ifade ederek, günümüzde restoranın mutfağının 69 yıl Pandeli Restoran'da çalışan aşçı İsmail Demir'in yetiştirdiği Süleyman Çelik ve Nazım Telli'ye emanet olduğunu söylemiştir. Bu iki ismin restoranda uzun yıllardır görev yaptığını da ifade eden öğrenci zaman içinde restoranın sağladığı *sürekliliği* de gözler önüne sermiştir.

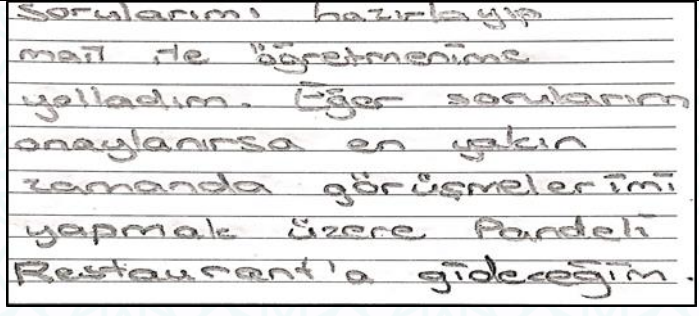
Şekil 6. Yerel Tarih Proje Raporu Ana Bölümü ile Sözlü Tarih Görüşme Sürecinden Kesit

<p>Aşçılar 45 Yıllık</p> <p>Atina'da da bir subesi bulunan Pandeli'de kadro kalay kalay değişmiyor. Mutfak 69 yıl Pandeli'de çalışan aşçı İsmail Demir'in yetiştirdiği Süleyman Çelik ve Nazım Telli'ye emanet. 45 yıldır buradalar. Sef ise Zeki Kışeşoğlu. Yemek yapımı ve sunumu bakımından kalın verilmiyor. Yemekler hala kalın kazanlarda, odun ve kömür ateşinde pişiyor. Az ve güzel yemek yapıyor. Pandeli yaşlanınca İrfan oğlu Hristo Cabrançlı ve Cemal Sıberci'ye bırakmış. Hala iki ortak tarafından işletiliyor. C:www.pandeli.com.tr erişim tarihi: 6.1.2016</p> <p>Ünlü Konuklar</p> <ul style="list-style-type: none"> o M. Kemal Atatürk o Celal Bayar o Kraliçe II. Elizabeth o İspanya Kralı Juan Carlos ve Kraliçe Sofia o Prens Ali Khan o Kraliçe Süreyya o Robert McNamara o Bill Richardson o Robert de Niro o Naveen Andrews o Patricia Hearst o Audrey Hepburn o Melina Mercouri o Daniel Day Lewis o Tony Curtis o Peter Ustinov o Donald Sutherland o Merle Oberon o Roman Polansky o Burt Lancaster o Akim Tamiroff o A. Hamdi Tarpınar o Yahya Kemal Beyatlı o Can Kırac o Nejat E. Basmacı o Murat Yalçınbaş o Uğur Dündar o Rifat Özbek <p>C:www.pandeli.com.tr erişim tarihi: 6.1.2016</p>	<p>Ad : Mustafa Güllüoğlu Yaş : 40 Meslek : Sef Garson Cinsiyet : Erkek</p> <p>9.1.2016</p> <p>20 senedir Pandeli Restaurant'ta çalıştığını söyledi. Çalışmaya başladığı dönemden itibaren hiçbir şeyin değişmediğini, aynı deram ettiklerini söyledi. Pandeli'nin 1901'de kurulduğunu, 115 yıldır deram ettiğini ve asıl sahibinin Niğde'de doğduğunu söyledi. Msr Carsisi'na gelen turistlerin mutlaka oraya gittiğini söyledi. Bir sürü kitapta ve derajde Pandeli Restaurant'ın gidilecek yerler arasında gösterildiğini söyledi.</p> <p>Ayrıca şimiler açısından Msr Carsisinde olmaları'nın iyi olduğunu söyledi. Pandeli Restaurant'ın çok eski ve tarihi bir yer olduğunu bu nedenle önemli olduğunu söyledi.</p> <p>Böyle bir yerde çalışmanın çok güzel olduğunu söyledi. En çok beğenilen yemeklerin Hütkar Beğendi ve Kuzu Tandır olduğunu söyledi. "Sizce Pandeli Restaurant'ta yapması gereken bir yenilik var mı?" dediğimde "Hayır, zaten yenilik yapılırsa yeni restoranlar gibi olur" dedi ve Pandeli Restaurant'ın özelliğinin kaybolacağını söyledi. Başlangıçtan itibaren hiçbir şeyin değişmediğini tamamen aynı deram edildiğini söyledi.</p> <p>Şekil 6. Yerel Tarih Proje Raporu Ana Bölümü ile Sözlü Tarih Görüşme Sürecinden Kesit</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ö9, raporunun ana bölümünde restoranın yemek yapımı ve sunumunda sahip olduğu anlayışı geçmişten günümüze kadar sürdürdüğünü “Yemek yapımı ve sunumu biçiminden ödün verilmiyor. Yemekler hala bakır kazanlarda, odun ve kömür ateşinde pişiyor. Az ve günlük yemek yapılıyor” ifadeleriyle *sürekliliği* ortaya koymuştur. Son olarak ise Pandeli Restoran’da yemek yiyen ünlülerden isimlere yer vermiştir. Öğrencinin ana bölümünü restoranı ziyareti sırasında çektiği fotoğraflarla zenginleştirildiği ve rapor boyunca metin içi kaynakça gösterdiği görülmektedir.

Öğrenci yerel tarih araştırma konusuna yönelik kaynak toplamak ve inceleme yapmak amacıyla Pandeli Restoranı ziyaret etmiştir. Bu ziyareti sırasında da projenin bir diğer basamağı olan sözlü tarih görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Öğrenci yaptığı ön çalışmanın ardından sözlü tarih görüşmeleri sırasında kaynak kişilere yönelteceği soruları hazırlamış ve öğretmene onaylatmıştır. Öğrenci, sözlü tarih görüşme sorularını hazırlama sürecinden günlüğünde şu şekilde bahsetmiştir:

Şekil 7. GN9 (Günlük Sayfa 5)

	<p>Metin: Sorularımı hazırlayıp mail ile öğretmenime yolladım. Eğer sorularım onaylanırsa en yakın zamanda görüşmelerimi yapmak üzere Pandeli Restaurant'a gideceğim.</p>
------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ö9, günlüğünde bahsettiği gibi öğretmene sorularını onaylattıktan sonra, sözlü tarih görüşmelerini yapmak üzere Pandeli Restoran’a gitmiştir. Bu ziyaret sırasında sözlü tarih görüşmelerini gerçekleştirmiş ve görüşme yaptığı kişilere ait bilgileri araştırma raporunun kişi kaynakçası bölümüne eklemiştir. Öğrenci restoranda 28 yıldır çalışan baş aşçı ve aşçı yardımcısı, 20 yıldır çalışan şef garson ve 10 yıldır restoranın müşterisi olan İş Bankası Müzesi Müdürü ile görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Şekil 6’da öğrencinin, restoranın şef garsonuyla gerçekleştirdiği sözlü tarih görüşmesine ait metin görülmektedir.

20 yıldır restoranda çalışan şef garson, öğrenciye, 1901 yılında kurulan restoranın tarihi hakkında bilgi verdikten sonra, restoranın Mısır Çarşısı’na gelen turistlerin uğrak yeri olduğunu, birçok kitap ve dergide Pandeli Restoran’ın gidilmesi gereken yerler arasında gösterildiğini, tarihi açıdan önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin yönelttiği “Sizce Pandeli Restoran’da yapılması gereken bir yenilik var mı?” sorusuna kaynak kişinin, yenilik yapılırsa yeni restoranlar gibi olacağını ve restoranın özelliğini kaybedeceğini, başlangıcından beri Pandeli Restoran’da değişim yaşanmadığını ifade etmesi tarihsel öneme sahip yerleri koruma bilincinin önemini vurgulaması açısından dikkate değerdir. Bu aynı zamanda sözlü tarih için önemli bir kavram olan *sürekliliği* de işaret etmektedir.

Öğrenci proje raporunun sonsözünde gerçekleştirdiği yerel tarih araştırmasını hem öğretici hem de eğlenceli olarak nitelendirmiştir. Çalıştığı konuya ait çok fazla kaynak bulamadığını ifade etmiştir. Araştırma raporunun kaynakça kısmı incelendiğinde, Pandeli

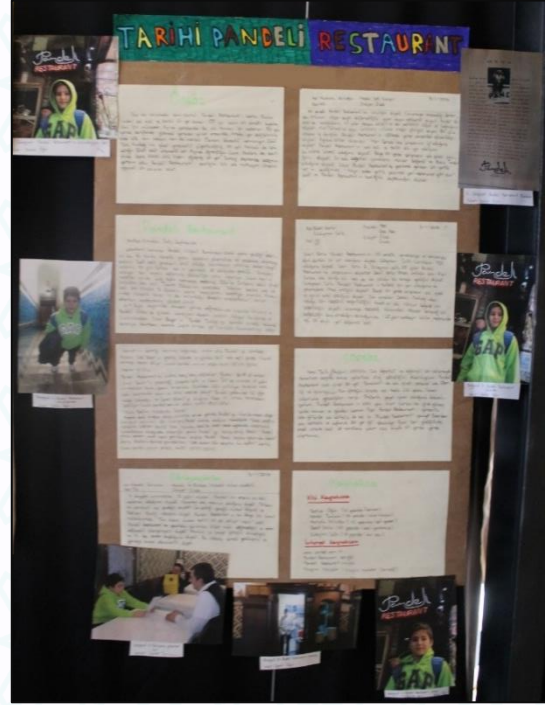
Restoran'ın internet sitesi, restorana ait dergi ve menü ile Yüzyıllık Markalar Derneği'ne ait Yüzyıllık Hikâyeler internet sitesinden yararlanıldığı görülmektedir. Çalışılan yerel tarih konusunun özgünlüğü dolayısıyla öğrencinin yararlandığı kaynakların sayısının araştırma için yeterli olduğu söylenebilir. Öğrenci araştırma ve raporlama sürecini tamamladıktan sonra çalışmasını, proje sergisinde sunmak üzere poster sunum haline getirmiştir.

Şekil 8. Pandeli Restoran Yerel Tarih Projesine Ait Poster Sunum

Sonsöz

Yerel Tarih Projesini bitirdim. Çok öğretici ve eğlenceli bir çalışmaydı. Çok fazla kaynak bulamadım, fakat tek kaynaktan yeterince bilgi edindiğimi düşünüyorum. Pandeli Restaurant çok güzel bir yer. Yemekleri de çok güzel, personel çok kıibar, iyi ve güler yüzlü. Ben gittiğim sırada çok fazla kişi yoktu. Fakat çoğunlukla yabancılar vardı. Projenin gayet güzel olduğunu düşünüyorum.

Pandeli Restaurant'ın kötü yanı Mısır Çarşısına girer girmez solda kalması ve qbeden kaşması. Eğer Pandeli Restaurant'ı görürseniz bile girişinde çok kalitesiz bir led ile Pandeli Restaurant yazıyor. Dışarıdan çok kalitesiz ve uyduruk bir yer gibi gözüküyor. Fakat içeri girdiğinizde etrafı çinilerle kaplı bir merdivenle yukarı çıkıp büyüklü bir yerde yemek yiyorsunuz.



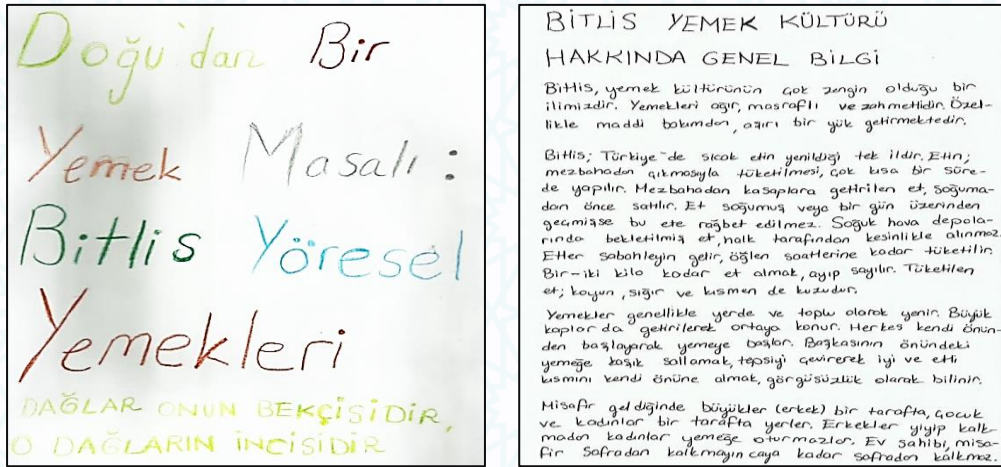
Öğrencinin poster sunumunu, "Sergi Hazırlık Rehberi"nde yer alan kriterlere uygun şekilde hazırladığı görülmektedir. Ayrıca öğrenci başlık, isimlik, önsöz, ana bölüm, sözlü tarih görüşmeleri, sonsöz, kaynakça ve kişi kaynakçası bölümlerinden oluşan posterini, restoran ziyareti sırasında çektiği fotoğraflarla görsel açıdan zenginleştirmiştir. Sergi sırasında ziyaretçilere projesi hakkında bilgi veren öğrenci, projenin tüm aşamalarını eksiksiz ve özenli bir şekilde gerçekleştirerek küçük tarihçi rolünü hakkıyla yerine getirmiştir.

Örnek Öğrenci Projesi 2: Bitlis Yöresel Yemekleri Yerel Tarih Projesi (Çok Nitelikli)

Ö19'un gerçekleştirdiği yerel tarih projesinin konusu Bitlis yöresel yemekleridir ve çok nitelikli projeler arasında değerlendirilmiştir. Öğrenci proje raporunun önsözünde, bu konuyu seçme nedeninin babasının ailesinin Bitlisli olması olduğunu söylemiştir. Öğrenci, babasının ailesinin 1973 yılında Bitlis'ten İstanbul'a geldiğini, buna rağmen Bitlis yemek kültürünü sürdürdüklerini, özellikle özel günlerde ve aile toplantılarında mutlaka yöresel yemeklerin pişirildiğini ifade etmiştir. Öğrencinin bu yemek kültürünün aileyi bir arada tutan bir öğe olarak değerlendirmesi kültürel öğelerin insanları bir arada tutma gücünü gördüğünü ortaya koymaktadır. Öğrenci Bitlis yöresel yemeklerinin zor ve zaman alıcı yemekleri olduğunu, kadınların mutfaktaki yeterliliklerinin bu yemekleri yapabilme durumlarıyla değerlendirildiğini söyleyerek bu kültürdeki kadının konumuna da işaret etmektedir. Aynı zamanda yemeklerin yapımında bir araya gelinerek yardımlaşıldığı öğrencinin üzerinde durduğu bir diğer konu olmuştur.

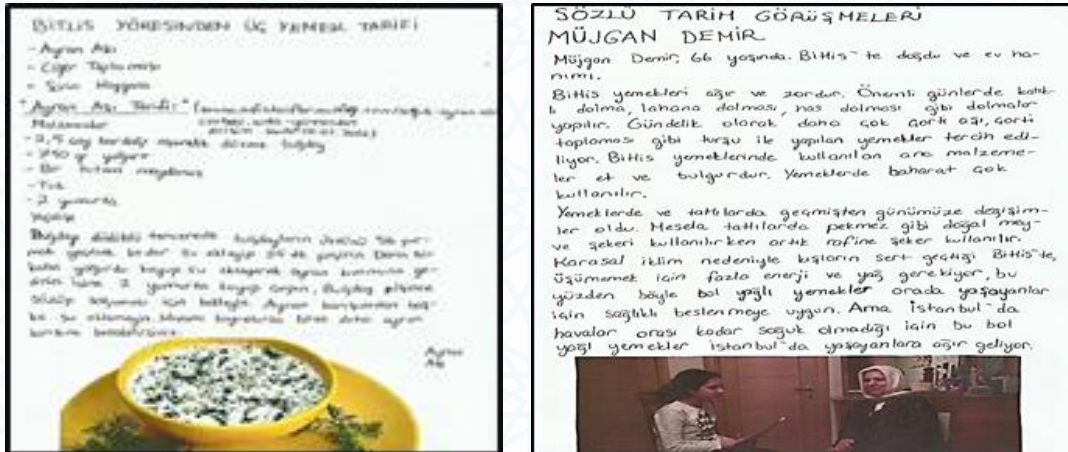
Öğrenci projesine “Doğu’da Bir Yemek Masalı: Bitlis Yöresel Yemekleri” adını vermiştir. Öğrenci, tuttuğu günlükte, kaynak olarak kullandığı bir kitaptan esinlenerek projesine bu ismi koyduğunu söylemiştir. Proje raporunun ana bölümünde ise öğrenci tarafından Bitlis yemek kültürüne ait genel bilgi verilmiştir. Bu bölümde öğrenci yararlandığı çeşitli kaynaklardaki bilgilerin yanı sıra aile ve akraba yaşantısı sırasında konuya ait edindiği gözlemlerine de yer vermiştir. Bitlis yemek kültürüne ait detaylı bilginin yer aldığı genel bilgi bölümünde, yemeklerde kullanılan malzemelerden, yeme şekline kadar çeşitli bilgilere de yer verilmiştir.

Şekil 9. Bitlis Yörel Yemekleriyle İlgili Ödevin Kapağı ve İlk Sayfası



Ana bölümün devamında Bitlis yemek kültürüne ait olan ve öğrenci tarafından belirlenen üç yemek olan ayran aşı, ciğer taplaması ve şirin kaygana tarifleri ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Yemeklerin görsellerinin de yer aldığı tarifler kaynak gösterilerek yazılmıştır. Öğrenci yerel tarih araştırma raporunun ana bölümünün ardından, gerçekleştirdiği sözlü tarih görüşmelerinde elde ettiği bilgileri sunmuştur. Görüşmeler 60, 66, 83 yaşlarında Bitlis doğumlu üç ev hanımı ve yine ev hanımı olan 54 yaşında, aileye gelin olarak gelen Kayseri doğumlu bir aile üyesiyle gerçekleştirilmiştir. Sözlü tarih görüşmeleri için konuya hâkim olan uygun kaynak kişilerin seçildiği görülmektedir. Öğrenci gerçekleştirdiği sözlü tarih görüşmelerini kayıt altına almış, ardından görüşme analiz formlarını kullanarak yazıya geçirmiştir.

Şekil 10. Bitlis Yöresel Yemek Tarifi ve Görüşmeden Bir Örnek



Öğrencinin görüşme metni incelendiğinde, kaynak kişi tarafından kendisine Bitlis yemek kültürüne ait genel özelliklerin anlatıldığı, Bitlis mutfağının geçmişten günümüze geçirdiği değişimlerden bahsettiği görülmektedir. Öğrencinin görüşme metni incelendiğinde, kaynak kişi tarafından kendisine Bitlis yemek kültürüne ait genel özelliklerin anlatıldığı, Bitlis mutfağının geçmişten günümüze geçirdiği değişimlerden bahsettiği görülmektedir. Öğrenci yaptığı bu görüşmenin ardından günlüğüne şunları kaydetmiştir;

Şekil 11. GN19 (Günlük Sayfa 7)

Bugün ilk görüşmemi yaptım. Annem kamerayla kayıt almada bana yardımcı oldu. Ama sanırım ses ile ilgili bir sorun oldu çünkü oynatınca çok ses gelmiyor. Ayrıca bu görüşmem toplamda (video) 9 dakika sürdü.

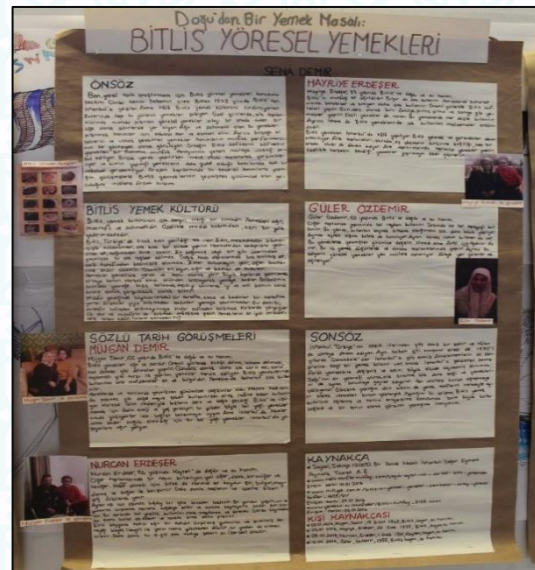
Metin: Bugün ilk görüşmemi yaptım. Annem kamerayla kayıt almada bana yardımcı oldu. Ama sanırım ses ile ilgili bir sorun oldu çünkü oynatınca çok ses gelmiyor. Ayrıca bu görüşmem toplamda (video) 9 dakika sürdü.

Öğrenci, raporunun son sözünde ise dikkat çekici ifadeler kullanmıştır. Özellikle annesinin ailesi ile babasının ailesinin yemek kültürünü ve bu kültürün zaman içindeki değişiminden bahsetmiştir. Her iki ailenin de 1970'li yıllarda İstanbul'a göç ettiklerini, babasının ailesinin Batman'dan, annesinin ailesinin ise Çanakkale'den geldiklerini söyleyen öğrenci, annesinin ailesinin de kendine özgü bir yemek kültürü olduğuna değinmiştir. Annesinin ailesinin yemek kültürünün, İstanbul'a geldikten sonra aslını kaybettiğini ve farklı yemeklerle değiştiğini söyleyen öğrenci, babasının ailesine ait yemek kültürünün aslını kaybetmeden varlığını sürdürdüğünü vurgulamıştır. Bu duruma da Doğu'nun geleneklerine bağlılığını ve aile bağlarının kuvvetli olmasını gerekçe olarak göstermiştir. Aynı zamanda görüşme yaptığı dört kişinin de yemek tariflerini hemen hemen aynı şekilde vermeleriyle de Bitlis yöresel yemeklerinin geçmişten günümüze fazla değişime uğramadan devamlılığını sürdürdüğü yargısına ulaşmıştır. Söz konusu ifadeleriyle değişim ve süreklilik kavramları üzerine düşünmemizi sağlayan öğrenci, yerel tarihin birbirinden etkilenen iki ögesi olan mekân ve insanın birbirine ne denli bağlı olduğunu da ortaya koymaktadır.

Şekil 12. Ödevin Sonsöz'ü ve Poster Sunum Hali

SON SÖZ

İstanbul, Türkiye'nin göçtü illerinden göç almış bir şehir ve hâlen de almaya devam ediyor. Aynı babam gibi, annemin ailesi de 1970'li yıllarda Çanakkale'den İstanbul'a göç etmiş. Anneannelerin de kendilerine özgü bir yemek kültürü var, ancak İstanbul'a geldikten sonra farklı yemeklerle değişmiş ve aslını büyük ölçüde kaybetmiş durumda. Doğu'nun bir geleneği olarak, aile birbirine çok daha bağlı ve yemeklerini de aynen korumaya gayret ediyorlar. Yeni nesillere bunları öğretmeye çalışıyorlar. Görüşme yaptığım dört kişinin de yemek tariflerini neredeyse aynı olarak vermeleri bunun göstergesi. Yaptığım bu çalışmada, Bitlis yemek kültürünü öğrenme ve tarihini anlayabilme konusunda bana büyük katkı sağladı ve bir torun olarak görevimi yaptığımı inanıyorum.



Öğrenci son sözünü bitirirken, yaptığı yerel tarih araştırmasının Bitlis yemek kültürünü öğrenme ve tarihini anlayabilme konusunda kendisine büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Aynı zamanda aile köklerini ilgilendiren böyle bir konu çalışmanın kendisinde ailesine karşı görevini yerine getirdiği duygusu uyandırdığını da eklemiştir. Öğrencinin projesinde kullandığı kaynaklar incelendiğinde, çalışmaya uygun kaynakların bilimsel araştırma ilkelerine uygun olarak kullandığı görülmüştür. Öğrenci araştırma ve raporlama sürecini tamamladıktan sonra çalışmasını, proje sergisinde sunmak üzere poster sunum haline getirmiştir. Sergi sırasında poster sunumunun başında duran öğrenci, gelen ziyaretçilere yerel tarih araştırma konusu hakkında bilgi vermiştir. Aynı zamanda oluşturduğu Bitlis yöresel yemekleri menüsünden örnekler getiren öğrenci, sergi süresince ziyaretçilere getirdiği yemeklerden ikram etmiştir.

Sonuç

Araştırma bulguları sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan yerel tarihe ait öğrenci ürünlerinin niteliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Yerel Tarih Projesi Değerlendirme Rubriği”ne göre projelerin 10’u “Çok Nitelikli”, 9’u “Nitelikli”, 2’si “Orta” ve 1’i “Geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Rubriğe dayalı olarak yapılan puanlama sonucunda, yerel tarih projelerinin başarı oranlarının % 80’in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin geliştirdiği yerel tarih projelerinin nitelik olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum fırsat verildiğinde öğrencilerin birer küçük tarihçi gibi çalışabildiklerini, alana ait metodolojiyi öğrenerek uygulayabildiklerini göstermektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen yerel tarih uygulamaları öğrenciye birçok açıdan da fayda sağlamaktadır (Kabapınar, 2014; Yeşilbursa, 2015). Araştırmada yerel tarih öğretim yöntemi kapsamında gerçekleştirilen proje uygulamasının öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde katkıları olduğu belirlenmiştir. Yerel tarih proje uygulamasının öğrencilerin akademik gelişimine katkısının; araştırma/veri toplama, düşünme, sorgulama, yorumlama, yazma, rapor tutma, soru sorma, soru üretme, bilgi edinme, tarihe çok yönlü bakma, tarih bilinci, yaşayarak öğrenme şeklinde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki yerel tarih öğretiminin öğrencilerin akademik gelişimlerine olumlu katkısı olduğu yönünde birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir. Nitekim Işık’ın (2002), Şahin’in (2011) ve Avcı Akçalı’nın (2015) araştırmalarının sonuçları, yerel tarih öğretimine yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Projenin öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıları öğrenci, veli ve araştırmacı görüşleriyle sorumluluk, pes etmeme, proje yapma becerisi, merak etme, düzenli olma, tasarlama, öğrenme, dinleme, sanatsal yön, farklı bir meslek seçme düşüncesi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma öncesinde tarih bilimine ve yerel tarih kavramına dair algıları siyasi ve askeri tarih eksenli olan öğrencilerin araştırma sonrasında tarih ve yerel tarih kavramı algılarına yönelik ifadelerinde yerel tarihin kapsamına giren konu ve kavramları da dile getirdikleri tespit edilmiştir (Kabapınar, 2018a). Bu anlamda yerel tarih araştırmasına katılan öğrencilerin tarih bilimine yükledikleri anlam ve işlevin genişlediğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Kaynakça

- Akbaba, B., Kılcan, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 13(3), ss. 746-758.
- Aktekin, S. (2010). The place and importance of local history in the secondary history education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6 (1), ss. 86-105.
- Akçalı, A. A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitime katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altunay Şam, E. (2007). Amasya eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (3) ss.1-19.
- Avcı Akçalı, A. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf dışı tarih öğretimi algısı: Öğretmen ve aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40, ss. 117-137.
- Aydın, M., DüNDAR, R., Kaya, F. (2018). Yerel tarih etkinlikleriyle sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever, M. Aydın, E. Koçoğlu (Eds.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi*, s. 503-516. Ankara: PegemA.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), ss.371-387.
- Beldağ, A., Balcı, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih yönteminin kullanımı: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), ss. 176-189.
- Counce, S. (2011). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Danacıoğlu, E. (2009). *Geçmişin izleri yanibaşımızdaki tarih için bir kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarında (2005 ve 2017) sözlü tarih. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (219), ss. 33-56.
- Dere, İ. (2019). Kanıt temelli öğrenmeyle ilişkisi bağlamında sözlü tarihe bakmak. Y. Kabapınar (Ed.) *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme*. Ankara: PegemA.
- Doğan, Y. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih. A. Şimşek, S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*, s. 113-141. Ankara: PegemA.
- Göç, N. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması; karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Işık, H. (2002). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler (6. sınıf) programı tarih üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir uygulama: Pasinler örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İskender, P. (2007). Öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), ss. 631-638.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara, PegemA.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye bakmak: 'Bize Her Yer Sınıf, Bize Her Yer Öğrenme Ortamı', A. Şimşek, S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*, s. 43-73, Ankara: PegemA.
- Kabapınar, Y., Karakurt, F. (2016). Yerel tarih, sosyal bilgiler/tarih öğretim programlarında yer almalı mıdır? "Malatyalı olmak" ile "Malatya'yı bilmek" aynı şey midir? *Turkish History Education Journal*, 5 (2), ss. 437-463.
- Kabapınar, Y. (2018a). (Editör) *Genç tarihçiler Üsküdar'ın yerel tarihini yazıyor belgeselini çekiyor*. İstanbul: Hat Baskı Sanatları.
- Kabapınar, Y. (2018b). Gençler Üsküdar'ın tarihini yazıyor, belgeselini çekiyor: Tüm süreçleriyle bir yerel ve sözlü tarih projesi. *Turkish History Education Journal*, 7 (2) ss. 532-554.
- Kabapınar, Y., Çelik, A., Ubuz, B., Uyar, L. (2018c). Kimya öğretmen adaylarının yerel/sözlü tarihle imtihanı: Periyodik cetvelden öte bir yaşam da varmış. *V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (Tam Metin Bildiriler E-Kitap)*, ss. 499-511.
- Kyvig, D. ve Marty, M. (2011). *Yanıbaşımızdaki tarih*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- MEB. (2006). *Sosyal bilgiler öğretim programı (6. ve 7. sınıf)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9. sınıf)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2010a). Sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıflar öğretim program ve kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden edinildi (22.01.2015).
- MEB. (2010b). Sosyal bilgiler dersi 6. ve 7. sınıflar öğretim program ve kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden edinildi (22.01.2015).
- MEB. (2017). *Şehrimiz dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*, Ankara.
- Metin, B. ve Oran, M. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), ss. 204-216.
- Örten, H. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma (Tokat örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel Tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. (2007). Küreselleşme ve Bilgi Çağında Sosyal Bilgiler Öğretimi. A. Oktay ve P. Ö. Unutkan (Ed.), *İlköğretimde Alan Öğretimi*, ss.101-142. İstanbul: Morpa Kültür.

- Öztürk Demirbaş, Ç. (2019). Dersimiz: Şehrimiz. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım, H. Yakar (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi I*, s. 401-443. Ankara: PegemA.
- Pamuk, A., Pamuk, İ. (2019). Sosyal bilgilerde yerel tarih. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım, H. Yakar (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi II*, s. 433-453. Ankara: PegemA.
- Şahin, C. T. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), ss. 444-462.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Tunç Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, (16), ss. 453-462.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*, s. 143-169. Ankara: PegemA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, ss.181-190.

Ek 1: Proje Değerlendirme Rubriği

PROJEM NASIL DEĞERLENDİRİLECEK?					
Değerli öğrenciler projenizin tüm süreçleri aşağıda yer alan "Değerlendirme Rubriği" kullanılarak değerlendirilecek ve puanlanacaktır. Çalışmalarınızı gerçekleştirirken bu ölçütlere göre değerlendirileceğinizi göz önünde bulundurmanızın fayda sağlayacağını hatırlatmak isterim.					
PROJE DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ					
Kategoriler	İfadeler	Nitelikli (3 puan)	İyi (2 puan)	Geliştirilmeli (1 puan)	Yapılmadı (0 puan)
KONUYU BELİRLEME	Özgün bir "yerel tarih" konusu seçilmiştir.				
	Proje konusu öğretmene onaylatılmıştır.				
KAYNAK KULLANIMI	Kitap, internet, dergi vb. farklı kaynaklardan yararlanılmıştır.				
	Yeterli görsel materyal (fotoğraf, resim vb.) kullanılmıştır.				
	Yararlanılan kaynaklardan yapılan doğrudan alıntılar "alıntı yapma ilkelerine" uygun yapılmıştır.				
SÖZLÜ TARİH GÖRÜŞMELERİ	Kaynak kişilere sorulan sorular araştırmanın amacına uygundur.				
	50 yaşının üstünde en az 4 kişiyle görüşme yapılmıştır.				
	Görüşme sırasında, amaca uygun kamera kaydı yapılmıştır.				
	Kaynak kişilerle fotoğraf çekilmiş ve araştırma raporuna eklenmiştir.				
	Görüşme kayıtları "CD"ye yazdırılmıştır.				
ARAŞTIRMA RAPORU	Her bir kaynak kişi için verilen "görüşme analiz formu" doldurulmuştur.				
	Rapor kapağına konuyla ilgili yaratıcı bir başlık yazılmıştır.				
	Sözlü tarih görüşmelerinden elde edilen veriler raporda uygun şekilde kullanılmıştır.				
	Araştırma raporunda kendi görüşlerine de yer vermiştir.				
	Hazırlanan raporda anlaşılır bir dil kullanılmıştır.				
	İmla ve noktalama kurallarına dikkat edilmiştir.				
	Metin içi kaynakça göstermiştir.				
Araştırma dosyasında istenen tüm bölümler yer almaktadır.					
SERGİ VE SUNUM SÜRECİ	Proje, sergi için bir poster sunuma dönüştürülmüştür.				
	Poster sunumda görsel malzeme kullanılmıştır.				
	Poster sunumda yazılı malzeme kullanılmıştır.				
DİĞER	Proje süresince öğretmenle bilgi alışverişinde bulunulmuştur.				
	Proje günlüğü düzenli olarak tutulmuştur.				
	Araştırma, çalışma planına uygun gerçekleştirilmiştir.				
	Belirlenen tarihte rapor teslim edilmiştir.				
Değerlendirme	Toplam				
	Not (Yüzlük Sistemde)				

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İlk Mektepler Talimatnameleri (1915-1929)¹

Instructions for Primary School from the Ottoman to the Republic (1915-1929)

Ayşe YANARDAĞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, E-posta: yanardag2006@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5636-3500

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	21.11.2019
Accepted	08.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.649570
Corresponding Author	Ayşe YANARDAĞ
Cite	Yanardağ, A. (2020). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e ilk mektepler talimatnameleri (1915-1929). <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 89-108. DOI: 10.17497/tuhed.649570

¹ Bu çalışma 10-12 Ekim 2019 tarihinde Bolu'da VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Öz: Osmanlı Devleti'nde klasik dönemde çağdaşları gibi genel halk eğitimini sağlamak üzere belli bir devlet politikası olmamıştır. Bununla birlikte dinsel sebeplerle de olsa Osmanlı medrese, sıbyan gibi eğitim kurumları açılmasına destek vermiştir. Bu eğitim kurumlarından sıbyan mektepleri temel halk eğitimini ilgilendiriyormuş gibi görünse de bunların belli bir programı müfredatı, yönetmeliği, denetimi söz konusu değildir. 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde gerileme başlayınca devleti kurtarmak için ıslahatlar yapılmaya başlamıştır. Bu bağlamda iyi eğitilmiş bir toplumun devleti kurtaracağı fikriyle eğitim alanında da ıslahatlar yapılmıştır. Eğitim ıslahatları orta ve yüksek eğitimden başlamış, fakat orta ve yüksek eğitimin iyi bir temel eğitim olmadan başarılamayacağı anlaşılmıştır. Bu nedenle hemen her yerde kurulan sıbyan mekteplerinde ıslahat yapma ihtiyacı kendini göstermiştir. Tanzimat döneminde başlayan arayış ve uygulamalar, II. Abdülhamit döneminde devam etmiş, II. Meşrutiyet döneminde daha sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır. Sıbyan mektepleri bu süreçte yeni modern eğitim veren ibtidai mekteplere dönüştürülmeye çalışılmıştır. 1913'te çıkarılan Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanun-ı Muvakkatının beşinci maddesi gereğince 1915'te Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi çıkartılmıştır. Talimatname ufak değişikliklerle Cumhuriyet'in ilk yıllarında uygulanmaya devam etmiştir. 1929 yılında yeni bir talimatname çıkarılmıştır. Türk eğitim tarihinde ilköğretimi şekillendiren talimatname hakkındaki değişiklik istekleri ve fikirler Maarif Vekâlet'inin yazışmalarına yansımıştır. Bu yazışmalarda ilköğretim sistemi kurma arayışları açıkça görülmüştür. Çalışmada söz konusu talimatname ve talimatnamenin değiştirilmesine ilişkin arşiv belgeleri kullanılmıştır. Çalışma talimatnamenin çıktığı ve değiştirildiği 1915-1929 yıllarıyla sınırlandırılmıştır. Elde edilen belge ve bilgiler kendi koşullarında sebep sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmiş ve süreç açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlk Mektep, İlk Mektepler Talimatnamesi, Talimatname Tadilatı

Abstract: In the Ottoman Empire, there was no state policy to provide general public education, such as its contemporaries in the classical period. However, for religious reasons, it supported the establishment of educational institutions such as madrasah and primary level schools (sıbyan mektebi). Although the primary level schools of these educational institutions seemed to concern basic public education, they did not have a specific program, curriculum, regulation and supervision. When the Ottoman Empire began to decline in the 19th century, reforms were made to save the State. In this context, reforms were made in the field of education with the idea that a well-educated society would save the state. Educational reforms started in secondary and higher education, but it was understood that secondary and higher education could not be achieved without a good basic education. For this reason, the need to make improvements has emerged in the primary level schools established almost everywhere. The search and applications that started in Tanzimat period II. During the Constitutional Monarchy period, it was tried to be made more systematic. In this process, primary level schools were tried to be converted into new modern education primary (ibtidai) schools. In 1915, in accordance with the fifth article of the Provisional Primary Education Act issued in 1913, General Instruction for Primary Schools was issued in 1915. The instruction continued to be implemented in the first years of the Republic with minor changes. In 1929, a new instruction was issued. Requests and changes to the regulations on the form of primary education in the history of Turkish education were reflected in the correspondence of the Ministry of Education. In the correspondence, the search for establishing a primary education system was clearly seen. In this study, these instructions and archive documents regarding the amendment of these instructions were examined. Limited to the years 1915-1929, when the work instruction was issued and changed. The obtained documents and information were evaluated in their own conditions, cause and effect relation, and the process was tried to be explained.

Keywords: Primary School, Primary Schools Instruction, Instruction Change

Extended Summary

Purpose

The aim of the study is to examine the emergence of the 1915 Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Instruction, which was the last regulation on primary education in the Ottoman Empire, and the changes made on it. Then, to try to explain the process by making a comparison with the new instruction dated 1929. In this context, the following questions were tried to be answered.

- For what reasons did the 1915 instruction that was examined appear?
- What are the features of the instruction?
- What are the amendments made to the instruction in 1923 and why were they made?
- What are the reasons for making the new instruction made in 1929?
- What are the features of the 1929 instruction?

Method

The study is primarily a history study, and the instruction itself, the edited prints, archive documents, and various copyrighted works were used. The 1915 instruction was used until 1929 with some changes while passing from the Ottoman to the Republic. For this reason, the study was limited to the years 1915-1929. The process until the preparation of the new instruction has been handled with a historical approach within the cause-effect relationship. The process was tried to be explained by comparing the 1915 and 1929 instructions.

Results and Discussion

In the 19th century, social and political changes spread from Europe to the whole world, and this was reflected in the understanding of education. Multinational empires collapsed and national states emerged, and education, especially basic education, was among the primary duties of the state with the idea of raising individuals who would own the ideology of the national state. Meanwhile, in the Ottoman State, which was in the process of disintegration, the main aim was to prevent the collapse of the state while seizing education. In this century, a search for a new understanding of education and its applications started in the field of education, and this was called *usûl-ı cedîd*. *Usûl-ı cedîd* is the innovations applied in the course materials, books and lesson methods of newly opened schools. With this movement, which was also developed in primary education, schools were called *ibtidai*. Various arrangements were made in this century for the development of *ibtidai* schools.

In the Provisional Primary Education Act dated 1913, which was issued in the Constitutional Period, primary education was regulated by a separate law and systematized. According to the relevant article of the Act, the General Instruction for Primary Schools was issued in 1915. The instruction came out during the First World War and reflects the political and social situation of the period. Although the purpose of raising a religious generation is emphasized in the instruction, the emerging idea of Turkism is reflected even though it is not clear. In the regulations, the concept of nationalism is placed within the concept of religiousness. In this respect, the old instruction reflects the transition period from a

multinational state to a national state. Some changes and simplifications were made in the 1923 edition of the Instruction due to the abolition of the sultanate and the declaration of the Republic and it was used until 1929. Until this date, important reforms were made in the transition to the national state and the ideology of the national state was adopted. The Act on Unity of Education, which is the basis of the national education policy, was enacted. The current instruction taken over from the Ottoman Empire was insufficient.

The Ministry of Education sent a letter to the provincial organizations in 1925 and asked for an opinion on the changes that should be made on the current instruction. The staff who declared the republic acted in accordance with its ideology with this practice. Undoubtedly, the provincial organizations are the cadres who will implement the instruction and are aware of the social situation of the country. For this reason, it is aimed to arrange the national education system in accordance with the realities of the country while asking for an opinion from the provinces by the ministry. Change proposals have been received from almost every article of the directive from the provincial offices. Proposals are generally changes in accordance with the national state ideology. No proposal regarding the upbringing of the religious generation included in the old regulations was included in the documents examined. With this aspect, it can be said that generations that have adopted a more secular education approach have grown up with the new method developing in the Ottoman Empire. As a result of these studies carried out with the provincial organizations, a new General Instruction for Primary Schools was published in 1929. The change proposals from the provincial organizations were considered important by the ministry and 1929 instruction was prepared in line with the demands. While there is clearly an emphasis on Turkish nationalism in the new instruction, there is no emphasis on raising the religious generation in the old instruction. New items were also added at the ministry's own initiative, which is not included in the proposals of the provincial organizations. The items under the titles of education and training, education activities in schools, sanitary activities and services in schools are the items that do not offer. In the context of the concept of national education, importance was given to the development of national emotions, to raise a skilled, equipped generation, as well as to be healthy and strong, and to try to make it a state policy. Consequently, the Ministry of Education, which prepared the First Schools Instruction taking into account the requests for changes from the provincial organizations, contributed not only theoretically but also practically to establish a national state and to establish a national education policy.

Giriş

19. yüzyılda milli veya modern devlet anlayışıyla birlikte eğitim anlayışı değişmeye başlamıştır. Bu süreç Avrupa'da Reform, Rönesans, Hümanizm, Metod, Aydınlanma ve Endüstrileşme çağlarının yaşanmasıyla ortaya çıkmış, dönemin düşünürleri eğitim hakkında yeni görüşler ileri sürmüşlerdir. Dogmatik eğitim anlayışından aristokratik, bireysel, sistematik,

akılcı, milli eğitim ve öğretim arayışlarına geçilmiştir (Aytaç, 1992: 97-299). Bu süreçte yaşanan sosyal ve ekonomik gelişmeler eğitime yansımış, ciddi bir eğitim literatürü oluşmuştur. 19. yüzyılda sosyal ve ekonomik gelişmeler Fransız İhtilali ile kırılma noktasına ulaşmış, eşitlik, özgürlük, milliyetçilik fikirleri mevcut siyasi ve sosyal düzenleri yıkmıştır. Milli devletler milli eğitim politikası oluşturmaya başlamışlar, genel halk eğitimine önem vermişlerdir. Eğitim devletin görevi olarak görülürken devletler eğitim politikaları geliştirmeye çalışmışlardır (Tezcan, 1985: 67-69).

Bu yüzyılda dağılma sürecine giren Osmanlı Devleti'nde ise başlangıcından itibaren Müslüman Türk halkının eğitiminde sıbyan, medrese gibi geleneksel eğitim kurumları var olmuştur. Ancak buralarda sadece dinsel eğitim verilmiş, değişen dünya koşulları karşısında yetersiz kalmışlardır. Dağılmaya başlayan Osmanlı Devleti'ni kurtarmanın bir yolu olarak birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da ıslahatlar yapılmıştır. Böylece klasik dönemde çağdaşları gibi belirli bir eğitim politikası yok iken artık eğitim politikası oluşturmaya çalışmıştır. Devletin kurucu unsuru olan Müslüman Türklerin eğitimi için ilk önce rüştiye mektepleri açılmıştır. 1847'de çıkarılan Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatib-i Hacerleri Efendilerine İta Olunacak Talimat'a göre rüştiyeler ilköğretimin üst seviyesi olarak görülmüş, 4 yıllık sıbyan eğitimi üzerine 2 yıllık rüştiye eğitimi kurulmuştur (Akyüz, 1994: 1-47). Bu talimat bir yönüyle ilkokul yönetmeliği bir yönüyle ilkokul programı gibi olup 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne kadar yürürlükte kalmıştır (Binbaşıoğlu, 2005: 56). Medrese eğitim sistemi dışında kurulan rüştiyelerde pozitif bilimler verilmek istenilmiş ve buralara çağdaş bilgi ve beceriyle donanmış öğretmen yetiştirmek için Darümuallimin/Erkek Öğretmen Okulu açılmıştır. Nitekim Darümuallimin'in açılma gerekçesinde mevcut sıbyan mektebi hocalarının rüştiye mektebinin derslerini özellikle matematik ve öteki yeni dersleri okutamadıkları vurgulanmıştır (Akyüz, 2006: 17-58; Unat, 1964: 31). Rüştiyelerde başlayan eğitim ve öğretimde ders kitapları, araç gereçlerinde yapılan yeniliklere usûl-ı cedid denmiştir. Bir süre sonra üst seviyedeki eğitimin iyi olabilmesi için daha alt seviyedeki eğitimin ıslah edilmesi gerektiği anlaşılmış, usûl-ı cedid sıbyan mektepleri için geliştirilmeye başlanmıştır. Usûl-ı cedidi yaygınlaştırmak isteyen Osmanlı sıbyan ve rüşdiyeleri medreselerin bağlı olduğu Şeyhülislamığa değil 1846 yılında kurulan Mekatib-i Umumiye Nezareti'ne bağlamıştır. 1847 talimatında sıbyan mektepleri için yeni usuller varsa da sıbyan mekteplerinde yeni usulün geliştirilmesi daha sonradır (Demirtaş, 2007; Ergin, 1977: 465). Düzensizlik ve yetersizliği basına da yansıyan sıbyan mekteplerini (Hayta, 2018: 284) ıslah etmek için usûl-ı cedid üzere eğitim veren numune ibtidaileri kurularak yaygınlaştırılmıştır (Demirtaş, 2007; Ergin, 1977: 465). Yeni ibtidailere öğretmen yetiştirmek için 1868'de Darümuallimin-i sıbyan/Sıbyan Öğretmen Okulu açılmıştır (Unat, 1964: 33; Koçer, 1992: 79; Öztürk, 1996: 7-9; Ünal; Birbudak, 2013: 65-68). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile sıbyan mekteplerine Tarih, Coğrafya, Hesap gibi dersler ve sıra, kara tahta, tebeşir, harita, yer küresi, öğretmen kürsüsü gibi araç gereçlerin girmesiyle usûl-ı cedid gelişmeye devam etmiştir (Akyüz, 2012: 209). Sıbyan Öğretmen Okulları 1875'ten itibaren taşrada yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Akyüz, 2012: 250-251). Bu dönemde eğitimde yeni anlayışın bir diğer boyutu olan kadın eğitimine önem verilmiştir. Kız çocukları için geleneksel sıbyan mektebi dışında yeni mektepler açılmaya başlamıştır. İlk kız rüştiyesi 1859'da kurulmuş, kızlar için meslek eğitimi başlamıştır (Kurnaz, 1991: 18; Karaca, 2010: 137; Akyüz, 2012: 172). 1869 Maarif-i Umumiye

Nizamnamesi gereğince kızlar için de usul-ı cedid üzere eğitim verecek ibtidailer açılmıştır. 1870’de ise Darümuallimat/Kız Öğretmen Okulu açılarak yeni usul yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Unat, 1964: 31). Usûl-ı cedid hareketi aslında Avrupa’nın Reform ve Rönesans hareketine benzer bir Türk aydınlanma hareketidir (Temizyürek, 2014: 365-381).

İbtidailer geliştirilirken diğer yandan bu okulların bağlanacağı Maarif Nezareti 1857’de kurularak teşkilatını geliştirmeye çalışmıştır (“Maarif Nezareti’nin Tarihçesi”, 1316: 17-37). II. Abdülhamit döneminde 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle teşkilatlanma devam ettirilmiş, taşrada maarif idareleri, meclisleri kurulması kararlaştırılmıştır. Nizamname tam olarak her tarafta uygulanamadıysa bile nizamname ile ilköğretimin amacı salt dini alana ait bir öğretim kademesi olmaktan çıktığı gibi sadece okuryazarlık öğretmek olduğu görüşü ret edilerek daha sistematik bir eğitim anlayışına geçilmiştir (Nurdoğan, 2005: 140; Binbaşıoğlu, 2014: 222; Unat, 1964: 18-26). II. Abdülhamit döneminde ilköğretim geliştirilmeye çalışılmış, 1876-1895 arasında ülke genelinde 18947 olan ilk mekteplerin sayısına 9649 adet ilave edilmiş, 14 İlk Öğretmen Okulu açılmıştır (Alkan, 2011: 49). Nizamname birkaç ufak değişiklikle 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı’nın çıkmasına kadar yürürlükte kalmıştır. Bu teşkilatlanmanın amacı şüphesiz özellikle ilköğretimi geliştirmek ve denetlemektir. 1869’dan 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı’nın çıkışına kadar yapılan yazışmalarda ve talimatnamelere göre eğitim yaşına gelmiş çocukların “mütedeyyin”, “vatanperver”, “mukaddem” ve “gayur” olarak yetiştirilmesi ibtidailerin hedefidir (Nurdoğan, 2005: 140). 1909’a kadar II. Abdülhamit dönemi olan bu dönemde ilköğretimin amacı onun İslamcılık ve Osmanlılık siyasetine de uygundur (Binbaşıoğlu, 2014:221; Akyüz, 2012: 225-226).

1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı, on fasıl olup 101 maddedir. Kanunun çalışma açısından önemli olan dördüncü maddesinde tedrisat-ı ibtidaiyeye mahsus mekteplerin teşkilat ve tanzimatına müteallik olan nizamname ve talimatların Meclis-i Kebir-i Maarif tarafından hazırlanacağı belirtilmiştir. Nitekim 1915’de Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi çıkarılmıştır (“Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye”, 1331). Bu talimatnamenin ufak değişikliklerle 1923 yılında yeni bir baskısı yapılmıştır (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339). Fakat yeni bir devlet kurulduğu ve 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edildiği için ilköğretimin yeni bir anlayışla ele alınması gerekmiş ve mevcut talimatname yetersiz kalmıştır. 1925 yılında Maarif Vekâleti taşra birimlerinden yeni yapılacak talimatname için görüş istemiştir. Aşağıda açıklanacak olan bu görüşlere geçmeden önce 1915 talimatnamesini tanıtmak ve 1923’te yapılan değişiklikler hakkında bilgi vermek faydalı olacaktır. Daha sonra 1929’da yapılan yeni talimatname eskisi ile kıyaslanarak değerlendirilmiş ve süreç açıklanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada 1915 yılında çıkarılan ve ufak değişikliklerle 1929 yılına kadar kullanılan İlk Mektepler Talimatnamesi’nin tarihi süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Bu süreci açıklarken

tarama modeli (Karasar, 1998: 77) kullanılmış olup elde edilen veriler nitel çalışma (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 19) yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ana konusu olan İlk Mektepler Talimatnamesi Osmanlı döneminde kitapçık olarak yayımlanmış olup 1923 baskısı dâhil olmak üzere Millet Kütüphanesi ile Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. Kütüphanelerden elde edilen talimatnamenin yenisi 1929 tarihli olanı ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir kitapçık olarak yayımlanmıştır. Elde edilen bu talimatnamelere ilave olarak Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Cumhuriyet Arşivi Milli Eğitim Bakanlığı'na ait belgeler üzerinde yapılan çalışma ile talimatnamenin değiştirilmesine ilişkin taşra teşkilatlarından gelen yazışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca Maarif Salnameleri, TBMM Zabıt Cerideleri ile konuyla ilgili bazı telif çalışmalar kullanılmıştır. Araştırmada doğrudan insanlar üzerinden herhangi bir veri toplanmadığı için bu çalışma Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın konusunu oluşturan İlk Mektepler Talimatnamesine giden süreç Maarif Salnameleri ile çeşitli telif eserlerden yararlanarak incelenmiştir. Osmanlı'da 1915'te çıkarılan talimatname ile ilköğretime sistematik ve bütüncül bir bakış açısı getirilmiştir. Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadele'nin sona ermesi ve Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra 1923'te talimatname yeniden basılmıştır. 1915 ile 1923 tarihli baskılar birbiri ile karşılaştırılmış farklılıklar ortaya konulmuş ve sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu farklılıklar siyasi yapının değişmesi Cumhuriyetin ilan edilmesi ile ilgilidir. Ancak mevcut talimatname yeterli gelmemiş ve 1925 yılında talimatnamenin değiştirilmesi hakkında Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatlarından görüş istemiştir. Konu ile ilgili Bakanlık ve taşra teşkilatlarına ait yazışmalar transkript edilmiştir. Daha sonra taşra teşkilatlarının değişmesini en çok istedikleri maddeler ve sebepleri ortaya konulmuştur. Bu değişiklik talepleri siyasi yapının değişmesi ile ilgili olduğu kadar mevcut sosyal ve ekonomik sebeplerle de ilgili olduğu görülmüştür. 1929 yılında yapılan yeni talimatnameye taşra teşkilatlarının görüşlerinin yansıyor yansımadığı incelenmiştir. Söz konusu talepler yeni talimatnameye yansımıştır. Ayrıca Bakanlık taşra teşkilatlarının talepleri arasında bulunmayan yeni maddeler eklemiştir. İlaveten 1929 talimatnamesi ile eski talimatname birbiriyle kıyaslanmış farklılık ve benzerlikler değerlendirilmiş ve diğer bulgularla birlikte sonuç kısmına yansıtılmıştır.

Bulgular

1915 Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi ve 1923'te Yapılan Değişiklikler

Talimatname 1331 (1915)'de Matbaa-i Amire'de basılmış, 125 madde olup 29 sayfadır. Son sayfada tarih-i neşri 2 Ramazan 1333 ve 2 Temmuz 1331 (15 Temmuz 1915) olarak geçmektedir. Millet Kütüphanesinde 264 numara ile kayıtlıdır. 1923 tarihli baskısı da aynı şekilde 125 madde olup 29 sayfadır. Sonunda yoklama defteri, demirbaş eşya defteri, mektep kütüphane defteri, umumi sicil defteri şeklinde örnek tablolar eklenmiştir. Aşağıda

talimatnamenin her bir faslı ve 1923'te yapılan değişiklikler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Sonraki kısımda irdelenecek olan tadilat tekliflerinin talimatnamenin hangi kısımlarıyla ilgili olduğunun anlaşılabilir hale gelmesi için fasıllar ve 1923 değişiklikleri hakkında genel bilgi verilmesi gerekli görülmüştür;

Talimatnamenin ilk sayfasında Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi yazılı olup buna bugün için İlk Mektepler Genel Yönetmeliği denilebilir. İkinci sayfasında talimatname içinde yer alan fasıllar başlıkları ve sayfaları fihrist olarak verilmiştir. Talimatnamenin önsözünde aşağıdaki ifadelerde ilköğretimin hedefi ortaya konulmuştur ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 3);

23 Eylül 1329 tarihli Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanun-ı Muvakkatının beşinci maddesine göre mekâtib-i ibtidâiyyenin hedefi mecbûriyyet-i tahsîliyyeye tâbi' olan etfâli hayat için en ziyâde lâzım olan ma'lûmâta mazhar etmek, mütedeyyin ve vatanperver, mukaddem ve gayyur birer insan olarak yetiştirmektir. Mekâtib-i ibtidâiyye tahsil ve terbiye husûsundaki vazîfesini gittikçe iyi bir sûrette îfâ ederse memleket fikir, ahlâk, iktisâd cihetiyle günden güne yükselir. Bu teâlî ve terakki sayesinde de din ve milliyet husûslarında hüviyet-i mahsûsasını muhâfazaya muvaffak olur. Mekteb sıralarındaki yeni nesil hem an'anât-ı diniyye ve milliyeyi muhâfazaya hem de şerâit ve ihtiyâcât-ı hâzıra ile te'lîf-i nefse alıştırılır.

Talimatnamedeki bu ifadelerden 19. yüzyıldan beri dağılmaya başlayan Osmanlı Devleti'ni kurtarma amacını ve çabasını görmek mümkündür. Bu bağlamda bakıldığında ilköğretimin hedefini açıklayan hayat için gerekli bilginin edindirilmesi, dindar, vatanperver, öncü, gayretli insan olarak yetiştirilmesi dönemin koşullarını yansıtmakta olup ülkeyi yıkılıştan kurtarmak amacındadır. Diğer taraftan "din ve milliyet hususlarında hüviyet-i mahsusasını muhafaza" ya da "an'anât-ı diniyye ve milliyeyi muhafaza" ifadelerinde çok açık olmasa da milliyetçilik vurgusunu görmek mümkündür. Dini ve milli özellikleri korurken şerait ve ihtiyâcât-ı hazıra/mevcut şartlar ve ihtiyaçlar ile dini ve milli özellikleri çocuğun şahsında te'lîf ettirmek/uzlaştırmak amaçlanmıştır. Osmanlı'nın son döneminde yeni ortaya çıkmış olan Türkçülük fikri o sırada iktidarda olan İttihat Terakki Fırkası'nın eğitim politikasına talimatname bağlamında yansımıştır. Bu bağlamda Türklerin Müslüman olmasıyla gelenekselleşen din ve devletin ikiz kardeş olduğunu (Yüksel, 2009: 51) ifade eden, Osmanlı belgelerinde sıkça karşılaşılan "din ü devlet" kavramlarının yerini çağın gelişmeleri karşısında din ve milliyet kavramları almaya başlamıştır. Milli kimlik, ön planda olan dindarlığın içine yerleştirilmiştir. 1923 baskısında hemen aynı cümlelerle amaç verilmiş, bazı kelimelerin yerine sadesi veya eş anlamlısı kullanılmıştır, hatta talimatnamenin ismi İlk Tedrisat Talimatnamesi şeklinde biraz daha sadeleştirilmiştir ("İlk Tedrisat Talimatnamesi", 1339: 3).

Talimatnamenin birinci faslında 1-6. maddelerde okula kayıt ve kabul şartları belirlenmiştir ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 4-5). Bu maddelerde okula kayıtların ne zaman, kim tarafından yapılacağı, bir mektepten başka bir mektebe nakil işlemleri, kayıt için gerekli evraklar, hususi mekteplerde ve evde tahsil görenlerin ibtidailere kabul şartları yer almıştır. 1923 tarihli baskısında herhangi bir değişiklik görülmemiştir ("İlk Tedrisat Talimatnamesi", 1339:4-5).

İkinci fasıl 7-11. maddeler olup ders müddeti, resmi ve tatil günleri hakkındadır ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 5-6). Bu fasılda tek değişiklik tatil günleri arasında sayılan padişahın tahta çıkışı saltanat kaldırıldığı için 1923'te talimatnameden çıkarılmıştır ("İlk Tedrisat Talimatnamesi", 1339: 5-6).

Üçüncü fasıl ders vakitleri hakkında olup 12-19. maddelerdir ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 6-8). Bu kısımda beden derslerinde askeri talimlerin yaptırılması dikkat çekmektedir. Beden eğitimi çağdaş bir eğitim anlayışı olmakla birlikte ilköğretimde askeri talim uygulaması ülkenin yakın savaş tehdidi veya savaşta olmasıyla yakından ilgilidir. Bu fasıl 1923 baskısıyla karşılaştırıldığında bir değişiklik yoktur ("İlk Tedrisat Talimatnamesi", 1339: 6-8).

Dördüncü fasıl sınıfların taksimi ile ilgili olup 20-22. maddelerdir ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 8-9). Bu maddelerden ders ve sınıf düzenlemesinden muallim ve bina yetersizliğini görmek mümkündür. Amaç her sınıf için ayrı öğretmen olmakla birlikte yeterli öğretmen ve bina olmadığı için devlet elindeki mevcudu verimli şekilde düzenlemeye çalışmıştır. 1923 baskısında tek değişiklik padişaha dua kısmı çıkarılmıştır ("İlk Tedrisat Talimatnamesi", 1339: 8-9).

Beşinci fasıl dersler hakkında olup 24-33. maddelerdir ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 9-11). Bu fasılda derslerin resmi müfredata ve nezaretin talimatlarına göre yapılacağı belirtilirken dersin gayesinin talebeye söylenmesi, ödevlerin kontrolü, talebenin dikkatini derse çekme konuları ayrıntılı olarak yer almıştır. Bu fasıl derslerin en iyi şekilde yapılmasıyla pedagojiyle ilgili olup bu maddelerin bir kısmı bugün dahi güncelliğini korumaktadır. Bu fasılda 1923 baskısında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır ("İlk Tedrisat Talimatnamesi", 1339: 9-11). Altıncı fasıl yazılı ödevler ve yoklamalar hakkında olup 34-39. maddelerdir. Bu kısımda ödevlerin kontrolü için oldukça ayrıntılı hükümler konulmuştur ki bir öğretmenin bütün öğrenci ödevlerini talimattaki kadar ayrıntılı olarak kontrol etmesi pek de mümkün görülmemiştir. Yedinci fasıl terbiye başlıklı olup 40-48. maddelerdir. Burada düzen, temizlik, saygı, ibadetlerin yaptırılması ile fikri, hissi, iradi terbiyenin nasıl yapılacağı açıklanmıştır. Sekizinci fasıl talebenin ödüllendirme ve cezalandırılması ile ilgili olup 49-54. maddelerdir ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 11-14). Bu fasıllar öğrencinin en iyi şekilde eğitilip öğretilmesi ile ilgili pedagojik maddeler olup yukarıda açıklanan dindar ve milli hüviyeti koruma amacına uygun olarak düzenlenmiştir. 1923'te basit kelime değişikliklerinden başka bir şey yapılmamıştır ("İlk Tedrisat Talimatnamesi", 1339: 11-15). Dokuzuncu fasıl imtihanlar ile ilgili olup 55-64. maddelerdir ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 14-17). Sınavların yapılışında sıkı bir denetleme sistemi kurulmaya çalışıldığı söylenebilir. 1923'te bu fasılda muallimlerin verdikleri puanların denetlenmesindeki başmuallim faktörü kaldırılmış, iki dersten ortalaması düşük olanlar için ikmal bir nevi bütünleme imtihanı getirilmiştir ("İlk Tedrisat Talimatnamesi", 1339: 15-18).

Onuncu fasıl cüzdanlar, nakil ilmühaberleri ve tasdiknamelerin nasıl, ne zaman doldurulup, nereye verileceği hakkında olup 65-70. maddelerdir ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 17-18). Nakil ve tasdiknameler ile ilgili bu maddeler, arşivlemek gibi teknik konularla ilgili olup 1923 yılında değişiklik yoktur (İlk Tedrisat Talimatnamesi, 1339: 19-20). On birinci fasılda başmuallimin görevleri 71-87. maddelerden ibarettir ("Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye", 1331: 18-21). Maddeler başmuallimin görevini açıklarken başmuallimin de

denetlendiği bir sistem ortaya koymuştur. Bu fasılda 1923 yılında esaslı değiştirmeyen bir iki kelime ilavesinden başka değişiklik yoktur. (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 19-21). On ikinci fasıl muallimlerin görevini açıklamakta olup 88-103. maddelerdir (“Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye”, 1331: 21-23). Bu maddelere göre başmuallimlerin muallimleri denetlediği görülmektedir. Ayrıca muallimlerin öğrencilerinin karşısındaki davranışlarıyla ilgili maddeler bu gün dahi geçerliliğini korumaktadır. Devlet muallimlerde bir meslek ahlakı geleneği oluşturmaya çalışmıştır denilebilir. 1923’te birkaç kelime değişikliğinden başka önemli bir değişiklik yoktur (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 22-24). On üçüncü fasıl mektep eşyası ve malzemeleri hakkında olup 104-108. maddelerdir (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 23-25). Bir kısmı halen okullarda mevcut eşyalar olup musluklu küp gibi eşyalar dönemin maddi imkânlarının ne derecelerde az olabildiğini de yansıtmaktadır. 1923 yılında ufak tefek kelime değişikliklerinden başka bir değişiklik yapılmamıştır (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 24-26). On dördüncü fasıl ders malzemesi olup 109. maddedir (“Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye”, 1331: 25). 1923 tarihli baskıyla karşılaştırıldığında değişiklik yoktur (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 26-27). On beşinci fasıl ders malzemeleri, cetveller ve evrak hakkında olup 110. maddedir (“Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye”, 1331: 26). 1923’te herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu defterlere benzer defterler günümüzde de tutulmaktadır (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 26-27). On altıncı fasıl numune ibtidailerini hakkında olup 111-120. maddelerdir (“Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye”, 1331: 27-28). Bu maddelere bakarak numune mekteplerinin ülkede asıl geliştirilmek istenen mektepler olduğunu söylemek mümkündür. 1923 yılında herhangi bir değişiklik yoktur (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 27-29). On yedinci fasıl talebe ve muallimler olup 121. maddedir (“Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye”, 1331: 28). Bu talimatnamenin erkekler gibi kadın talebe, muallim ve başmuallim ve müdürler hakkında da geçerli olduğu ifade edilmiştir. 1923’te değişiklik yoktur (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 29). On sekizinci fasıl ek hükümler olarak 122-125. maddelerdir (“Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye”, 1331: 29). Talebenin mektebi bitirme yaşı ve önceki talimatnamenin geçersizliği hakkındadır. 1923 yılında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır (“İlk Tedrisat Talimatnamesi”, 1339: 29).

Talimatname maddeleri genel olarak bulunduğu dönemin sosyal, siyasal, dinsel anlayışını yansıtmaktadır. Yukarıda ifade edilen 1915 tarihli talimatnamenin 1923 baskısıyla aralarında büyük farklar yoktur. Mesela ilköğretimin amacı hemen aynı şekilde bazı cümleler biraz daha vurgulu, sadeleştirilmiş, ya da saltanat kaldırıldığı için padişah ile ilgili maddeler çıkarılmıştır. Talimatnamenin bütününde dindar nesil yetiştirmek yanında açıkça Türk kelimesi kullanılmamakla birlikte gelişmekte olan Türk milliyetçiliğinin izlerini bulabiliriz. Talimatnamenin 1923 baskısının daha sade bir Türkçe ile yazılmış olmasını Türk milliyetçiliği fikrinin gelişme yönünde yol kat etmesi ve yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin bu fikri ideoloji olarak benimsemesiyle ilgilidir. Millî Mücadeleden başarıyla çıkmış, milli bir devletin kurulmaya çalışıldığı, Cumhuriyetin ilan edildiği yılda yeniden basılan talimatnamenin bazı hükümlerinin değiştirilmiş olması, sadeleştirilmesi hep bu siyasi ve askeri değişiklikler ile ilgilidir.

3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile dini eğitim dâhil olmak üzere bütün eğitim kurumları Maarif Vekâlet’ine bağlanmıştır. Dolayısıyla mevcut talimatname yetersiz kalmış, yeni bir ilk mektepler talimatnamesi gerekmiştir. Maarif Vekâleti 4 Nisan 1925 gün

11143/886 numaralı yazısıyla bütün taşra teşkilatlarına talimatnamenin değiştirilmesi gereken maddeleri hakkında görüş belirtmesini istemiştir (MEB, 1925).

Talimatnamenin Değiştirilmesi ile İlgili Görüşler (1925)

Talimatnamenin değiştirilmesi ile ilgili olarak Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivinin Cumhuriyet Arşivi kısmında Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1925 yılına ait iki klasörü üzerinde çalışma yapılmıştır. Klasörün birisi 146, diğeri 109 sayfa (MEB, 1925) olup toplam 255 sayfa transkript edilmiştir. Bu konudaki çeşitli illerden gelen yazışmalar incelenmiş ve her bir madde üzerinde ayrıntılı tadilat teklifleri yapıldığı görülmüştür.

Yukarıda künyesi verilen klasörlerdeki tadilat teklifleri her yerden aynı şekilde istenmemiştir. Bazen doğrudan ilgili maddenin numarası verilerek sadece istenilen değişiklik belirtilmiş, bazen ilave madde şeklinde istenilmiştir. Bazen de değiştirilmesi istenen maddenin numarası verilmeden genel değişiklikler şeklindedir. Bunların dışında tadilat teklifleri bazen birkaç basit kelime değişikliği şeklinde olurken bazen birden fazla maddenin tadilat teklifi gerekçesi yazılarak uzun açıklamalar şeklinde gerçekleşmiştir. Her zaman değişiklik gerekçesi belirtilmemiştir. Burada sadeleştirme veya daha açık hale getirme şeklinde istenen, farklı yerlerden gelen çok sayıdaki tadilat teklifleri üzerinde fazla durulmamıştır. Ancak bunun dışında ülkenin mevcut sosyal ve siyasal koşulları ile ilgili değişiklik talepleri eğitim sistemi kurma arayışlarını etkilediği için daha dikkat çekici bulunmuştur.

Talimatnamedeki okula kabul ve kayıt süresinin uzatılması veya sınır konulmayarak değiştirilmesi en çok istenen madde olmuştur (MEB, 1925). Bunun sebebi henüz bir tarım ülkesi olan Türkiye'de çocukların genellikle çiftçi, bahçıvan çocukları olup tarımsal faaliyetlerin çok olduğu hasat zamanında okula kayıt ve kabul başladığı sırada çocukların ailelerine yardım ediyor olmalarıdır ki bu durum yazışmalarda açıkça belirtilmiştir. Kayıt ve kabul dersler başlayınca bittiği için çocuklar okula devam edememektedirler. Aynı sebeplerle talimatnamede 42 hafta olan ders süresinin köylerde 36 haftaya indirilmesi; köyler için ayrı bir müfredat programı ve talimatname yapılması istenmiştir.

Anormal ve hasta çocukların okula başlattırılmasıyla ilgili farklı ifadelerle birçok tadilat teklifi gelmiştir (MEB, 1925). Tadilat teklifinin yapıldığı 1925 yılı savaşın yıkıntılarının henüz tamamen ortadan kalkmadığı, salgın hastalıkların yaygın olduğu ve hükümetin sağlık sorunlarını çözmeye çalıştığı bir dönemdir ("TBMM Zabıt Ceridesi", 1925:299-301). Dolayısıyla hasta ve anormal çocuklarla ilgili tadilat teklifleri ya da okullarda dış muayenesi yapılması gibi teklifler sağlıklı bir nesil yetiştirmek amacını yansıtmıştır. Bu konudaki tadilat genellikle birinci fasılda okula kayıt ve kabul kısmıyla ilgili olup 1 numaralı madde üzerinde yoğunlaşmıştır. Yine çocukların mektebe sekiz yaşında başlattırılmasının istenmesi de savaş yıllarının getirdiği bakımsızlık sebebiyle yeteri kadar gelişmemelerinden kaynaklanmıştır. Benzer şekilde özellikle köylerdeki çocukların aşıllatırılmasının mümkün olmadığını vurgulanması sağlık sorunlarının mevcudiyetini göstermektedir.

Kayıt sırasında çocuğun yaşı ile fiziksel görüntüsü arasında fark varsa böyle çocukların fiziksel görüntüsüne uygun olan sınıflara yerleştirilmesi istenmiştir. Ya da yaşı aslında büyük fakat nüfusta küçük olan çocukların yerleştirilmesinde muallimlerin ortak olarak, maarif müdürünün tek başına ya da encümenin karar vermesi dışında yaşı nüfusa küçük işlenen suç

işleyen çocukların sokağa bırakılmaması, islahhaneler kurulması gibi çeşitli tadilat teklifleri gelmiştir (MEB, 1925). Büyük yaş meselesi de en çok vurgulanan meselelerden olduğu görülmüştür. Bu meseleye dair tadilat tekliflerinin çok olması yine ülkenin sosyolojik koşulları ile ilgilidir. 19. yüzyılda Osmanlı'da modern anlamda başlayan nüfus kayıtlarını tutma çalışmaları Birinci Dünya Savaşı sırasında kesintiye uğramış, sağlıklı nüfus kayıtları tutulamamıştır. Yeni Türkiye Cumhuriyeti bu konularda da çalışmalara başlamıştır (Çakmak, 2009: 89-115). Bazen çocuk nüfusa büyük yazdırılırken bazen küçük yazdırılmış gerçek yaşları tam sağlıklı olarak tutulmamıştır. Tekliflerde aynı fiziksel ve ruhsal gelişimdeki çocukların aynı sınıfa yerleştirilmesi çabası günümüzde devam eden pedagojik bir uygulamadır. Taşra teşkilatlarından bu yönde gelen tadilat tekliflerinden bu meselenin yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

Talimatnamenin imtihanlarla ilgili maddelerinde birçok farklı değişiklik teklifleri gelmiştir (MEB, 1925). Mesela evde veya hususi mektepte tahsil görmüş çocukların devlet okullarına kabullerinde sınavı sadece başmuallimin yapmasına karşı çıkmış, bir heyet tarafından veya dersin muallimi tarafından yapılması gibi birçok yerden tadilat teklif gelmiştir ki imtihanların denetlenmesi istenmiştir. Benzer şekilde derslerde muallimlerin puan vermede haksızlık yaptığına dair bir kanaat olması durumunda başmuallimler ve mümeyyizler ile birlikte puanda düzenleme yapılması veya heyet-i talimiye huzurunda yazılı veya sözlü imtihan yapılıp öyle puan verilmesi istenmiştir. Bu istekler uygulamada sıkıntılar olduğunu işaret etmektedir. Puanlama dışında talimatnamedeki imtihan günlerinin on gün olması az bulunmuş yirmi güne, on iki güne çıkarılması, imtihanlardan önce bir hafta derslerin kesilmesi gibi istekler olmuştur. Ders puanlarının verilmesinde malumat-ı diniye ve Kur'anı kerim gibi derslerin birleştirilmesi veya Türkçe dersindeki grupların ikiye ayrılması, üst sınıfa geçişte notların yükseltilmesi yönünde teklifler yapılmıştır. Bazı durumlarda ya da son sınıflara ikmal imtihanı ilave edilmesi ve süresinin belirlenmesi, asgari devam süresinin belirtilmesi yönünde teklifler gelmiştir

Cumhuriyet ilan edilmiş, milli bir devlet kurulmaya çalışıldığı bu dönemde ilköğretimde tatil günlerinin de buna uygun hale getirilmesi istenmiştir (MEB, 1925). Büyük bir Milli Mücadele neticesinde kurulan yeni Türk Devleti'nin kuruluşundaki önemli kilometre taşı olan Dumlupınar zaferi günü ile Cumhuriyetin ilanı gününün eklenmesi birçok yerden teklif edilmiştir. Bu tür günlerin resmi tatil yapılması yeni kuşaklara milli devlet ideolojisini benimsetmek içindir. Yine milli devlet anlayışının bir yansıması olarak bayrak merasiminin sadece erkek mekteplerinde değil kız mekteplerinde de yapılması; Türkçe lisanının zorunlu olması; vatan, coğrafya, tarih derslerinin ilavesi; aile ve çevreden çocuğa gelen hurafelerin ret edilmesi ve milli gelenek ve Türklük duygularının güçlendirilmesi; mektep salonlarının süslenmesinde Osmanlı tarihinde geçen şahıslar yerine Sakarya, İnönü kahramanlarının resimlerinin asılması; Cumhuriyetçilik ve halkçılık ilkelerini takviye edecek terbiyevi esasların talimatnameye ilave edilmesi ve muallimlere bu hususta bir rehber verilmesi şeklindeki teklifler (MEB, 1925) milli devlet anlayışıyla ilgili olduğu kadar laik bir devlet kurma arayışlarıyla da ilgilidir. Yazışmalarda milliyetçilik yönünde bu tür teklifler bulunmasına karşın dinsel eğitim yönünde teklifler ise bulunmamaktadır.

Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu'nun üçüncü faslı gereğince maarif teşkilatının bir parçası olan (Özalp, 1982: 88-90) ve görevleri talimatnamenin bazı maddelerinde geçen maarif

meclisleri ile ilk tedrisat meclislerinin bazı yetkilerinin değiştirilmesi ile ilgili değişiklik talepleri söz konusu olmuştur (MEB, 1925). Derslerin başlama ve bitiş günlerinin belirlenmesinde ilk tedrisat meclislerinde makul olmayan istekler ortaya çıktığı, bunun Maarif Vekâleti tarafından belirlenmesi istenmiş, görevine gelmeyen, geç gelen muallimlere ceza verilmesindeki yetkinin ilk tedrisat meclisinin kararına bırakılmasına karşı çıkmış, tedrisat meclislerinin fazla ceza veya hiç cezalandırmama gibi kararlar verdiği ifade edilmiştir. Maarif meclislerinde ise başmuallimin encümen tarafından verilecek emirleri yerine getireceğine dair ifadenin, maarif müdürü olmayan yerlerde encümen reisi tarafından verilecek emirleri yerine getireceği şeklinde düzeltilmesi istenmiştir. Maarif encümen üyelerinin genellikle ilkokul mezunu bile olmaması dolayısıyla sıkıntı yarattığı için tahsil şartı getirilmesi, maarif encümenlerinin muallimlere altı gün izin vermesi yerine üç gün izin vermesi ya da konuyla ilgili 87. maddenin değiştirilerek maarif encümenleriyle muallimlerin ilişkisinin yeniden düzenlenmesine yönelik teklifler yapılmıştır.

Derslerin verilisinde bazı pedagojik içerikli değişiklik teklifleri de gelmiştir (MEB, 1925). Mevcut talimatnamenin 25. maddesindeki bir saatte verilecek dersin konusu sınırlı ve kararlaştırılmış olmalı ifadesinin, müfredat programlarına uygun ders kitaplarının büyük âlimler tarafından değil de çocuk ruhundan anlayan kimseler tarafından yazılması şeklinde değiştirilmesi istenmiştir. Yine 26. maddedeki dersin gayesi ve ne öğreneceğinin talebeye en baştan söylenmesinin her ders için uygun olmadığı değiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 45. maddedeki talebenin fikri, hissi, iradi terbiyesiyle ilgili maddenin zaten usul-ı talim ve terbiye talimatnamesinde bulunduğu belirtilerek tamamen kaldırılması, 38. maddedeki talebenin ödevlerinin ayrıntılı kontrol ve izahı yerine genel hataların söylenmesi şeklinde tadil edilmesi; ders usulüne dair Vekâlet tarafından bir dergi çıkarılması gibi teklifler derslerin işlenmesiyle ilgili pedagojik maddelerdir.

Sekizinci fasıldaki talebenin ödül ve cezalandırılmasıyla ilgili maddeler üzerinde de birçok değişiklik teklifi yapılmıştır (MEB, 1925). Başarılı talebeye mükâfat verilmesi için maarif idarelerinin bütçelerine bir miktar para konulması ve bu konuda köy mekteplerinin tercih edilmesi gibi. Ya da yazılı bir takdirin verilmesinin eşitlik durumunda çocuklar arasında kıskançlığı izale edip olumlu etki yapacağı belirtilmiştir. Fasıldaki talebenin cezalandırılmasında arkadaşları önünde azarlanması faydalı görülmeyen değiştirilmesi istenen maddelerden olup cezalandırmada kır gezintilerinden mahrumiyet, bir görev vermek gibi uygulamalar teklif edilmiştir. Mecburi tahsil yaşını geçmiş çocukların geçici veya kesin olarak ihraç edilmesini gerektiren suçlar ile ilgili maddenin bu tür suç işleyen 12 yaşındaki çocuklar içinde geçerli olması, yaralama durumları için daha açık ilaveler yapılması gibi farklı teklifler yapılmıştır.

Sınıfların mevcutlarının 50'den fazla olmamasına dair tadilat teklifinden sınıfların kalabalık olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 1925). Bu meseleyi Osmanlı'dan beri gelen ekonomik sıkıntılardan ve savaş yıllarının getirdiği okul binası yetersizliğinden ayrı düşünmek olası değildir (TBMM Zabıt Ceridesi, 1921: 165-187).

Bunların dışında ders saatlerinin ve teneffüs sürelerinin uzatılması, ya da ders başlama saatlerinde mahallin özelliklerinin dikkate alınması; muhazara ve konferans günlerinin değiştirilmesi; akşam dörtten sonraki derslerin kaldırılması; ders isimlerinin son müfredat programına göre tadili; talebeye aynı tip elbise giydirilmesi; öğrenciler hakkında tutulan çeşitli

cüzdanelerin doldurulma ve idareye verilme tarihlerinde değişiklik; ülkenin öğretmen ve bina yetersizliği sebebiyle mevcut tek dersaneli ve tek muallimli sınıfların en az iki muallimli hale getirilmesi; ders müfredatı talimatnamenin içinde bulunmamakla birlikte müfredatın da tadil edilmesi; mektep süresi beş yıl olarak düzenlendiği için numune mektepleriyle ilgili faslın tamamen kaldırılması ya da uzun açıklamalarla her bir maddenin tadil edilmesi; başmuallimlerin ders saatinin azaltılıp müdür unvanının verilmesi; teneffüs zamanlarının bina ve bahçenin durumuna göre düzenlenmesi; yabancı tebaya ait bir çocuğun mektebe kabulüne dair madde ilavesi; hasta olan muallimlerin rapor alması, yerine vekil muallim atanması ve bunların ücretlerinin verilmesi ve kesilmesi; belli bir alanda özel uzmanlığı olan muallimlerin farklı sınıflarda derslere girebileceğine dair maddenin muallimler arasında sıkıntıya sebep olduğu için bunun açık hale getirilmesi ve daha birçok sadeleştirme yönünde teklifler yapılmıştır (MEB, 1925). Bunların bir kısmı gerekçesi açıklanıp uygulamada çıkan sıkıntılar olduğu vurgulanırken bir kısmı gerekçesi açıklanmadan sadece teklif edilmiştir. Sadeleştirme veya açık hale getirme yönündeki tekliflerin uygulamada sıkıntılardan kaynaklandığı anlaşılıyorsa da milli bir devlet kurulmasıyla da ilgisi vardır. Neticede Osmanlı'nın son döneminde ortaya çıkan Türk milliyetçiliği fikri yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin temel ideolojisi olarak benimsenmiştir. Milli devletin önemli bir unsuru olan dil ve dilde sadeleşme fikri gelişme sürecindedir (Koç, 2007: 11-24; Kerimoğlu, 2008: 103-117). Öte yandan çeşitli yerlerden gelen değişiklik tekliflerinde talebenin dindar yetiştirilmesine dair herhangi bir ifade bulunmaması laik eğitim anlayışına yönelme olarak görülebilir. Kişi egemenliğinden henüz çıkılıp Cumhuriyet yönetimine geçilirken bu anlayışa uygun olarak Maarif Vekâleti taşra teşkilatlarından talimatname tadili için görüş istemiştir. Bu tadilat tekliflerinden sonra yeni talimatname İlk Mektepler Talimatnamesi adıyla 1929'da çıkarılmıştır.

1929 İlk Mektepler Talimatnamesinin 1915 Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi ile Karşılaştırılması ve Değişiklik Tekliflerinin Talimatnameye Yansması

Talimatname 1929 yılında Maarif Vekâleti tarafından 61 sayfalık bir kitapçık olarak basılmıştır. Üç kısım ve ilavesiyle 169 maddeden oluşmuş, fihrist ve indeks yer almıştır ("İlk Mektepler Talimatnamesi", 1929: 1-61).

Birinci kısımda esaslar başlığı altında ilköğretimin amacı verilmiştir. Buna göre ilk tahsil yaşındaki çocukların bedence ve ruhça sağlam alışkanlıklar edinmesini sağlayacak bir çevrede en gerekli bilgi ve maharetleri kazanmaları ile milli cemiyete ve Türkiye Cumhuriyeti'ne ruhen ve bedenen faydalı olarak intibak etmelerinin sağlanmasıdır ("İlk Mektepler Talimatnamesi", 1929: 1). Çocuğun beden ve ruhça milli bir topluma uyum sağlamasının amaçlanması yeni kurulmuş olan milli devletin temellerini sağlamlaştırmakla ilgilidir. Eski talimatnamedeki dindarlık vurgusu yeni talimatnamede yer almamıştır. Eski talimatnamede açık olmayan Türk milliyetçiliği fikri ise 1929'da açık ve net olarak ifade edilmiştir.

Kayıt muamelesi 3-11. maddeler olup yukarıda anlatılan tadilat tekliflerinin yansmasını burada görmek mümkündür ("İlk Mektepler Talimatnamesi", 1929: 3-6). Hasta ve anormal çocukların kabul edilmemesi, okula başlama ve bitirme yaşının daha açık hale getirilmesi, kayıt süresinin derslerin başlamasından on beş gün önce başlayıp bir ay sonraya kadar sürmesi, hangi durumlarda çocuğun başka bir mektebe her zaman kayıt yapılacağı, kayıtların nasıl yapılacağına daha açık hale getirilmesi yukarıda anlatılan zaten istenen değişikliklerdir. Taşra

teşkilatlarından bu yönde gelen teklifler kabul edilmiştir. İş ve tatil zamanları 12-20. maddelerdir (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929:6-9). Bu kısımdaki mektepler nüfusu 10.000’den fazla olan yerlerde 40, daha küçük şehirlerde 36, köylerde 30 haftadan az açık olamaz hükmü yine çeşitli tadil tekliflerinin yansımasıdır. Ayrıca tatil ve ders zamanlarının belirlenmesinde köylerin durumlarının dikkate alınması, resmî tatil günlerine Cumhuriyet Bayramının, Millet Meclisi ve çocuk bayramının, mahalli kurtuluş bayramlarının ilavesi, Cumhuriyet ve çocuk bayramlarında resmî törenler düzenlenmesi, ders başlama saatlerinin erken 8 en geç 9 olması bu konuda mahallin özelliklerinin dikkate alınması tadilat tekliflerindedir. Bu maddeleriyle eski talimatnameye göre daha açık ve anlaşılır haldedir.

Terbiye ve tedris başlığı altındaki terbiye alt başlığında 21-37. maddeler oldukça ayrıntılıdır (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 10-14). Talebenin birbirleriyle davranışları, düzen tertip, çalışkanlık, sebat, oyunlar, mektep binasının korunması, talebenin aynı tarzda kıyafeti, ağız bozukluğu, nezaket, terbiye, tutumlu olmak, toplumsal kurallara alıştırılması, terbiyede Türklük ve Türk vatanının temele alınması, milli duyguların güçlendirilmesi, bayramlarda inkılapların nimetlerinin anlatılması ile ilgili ayrıntılı hükümler getirmiştir. Bu hükümlerin bir kısmı yukarıda açıklanan tadilat tekliflerinde söz konusu olmuştur. Eski talimatnameyle karşılaştırıldığında çocuğun terbiyesinde daha hassas ve ayrıntılı hükümler getirilmiştir. Bu terbiyenin en önemli amacı milli devlete sahip çıkacak kuşaklar yetiştirilmesi olup bunun nasıl yetiştirileceği somutlaştırılmıştır. Hâlbuki eski talimatnamede çocuğun terbiyesi ile ilgili maddeler bu kadar ayrıntılı değildir. Mesela çocuğun oyun oynamasına dair maddeler varsa da çocuğun ağız bozukluğu, nezaket, tutumlu olmasıyla ilgili ayrıntılı maddeleri yoktur. Ayrıca eski talimatname Osmanlı döneminde hazırlandığı ve bünyesinde farklı etnik kökenden insanları barındırdığı için doğal olarak açıkça Türk milliyetçiliği, milli devlet vurgusu yoktur. Tedris başlığı altında 38-52. maddelerde müfredat programları, irtibat cetvelleri ve tedris usullerine dair talimatnamelerin dikkate alınacağı belirtilmiştir (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 14-19). Tedrisatın terbiyevi olması, sınıf tarzının uygulanması, talebenin zihni, hissi, iradi terbiyesine etkili olunması, Türkçe, tarih, coğrafya, yurt bilgisi derslerinde milliyet ve vatan terbiyesi, hesap, hendese derslerinde muhakeme kabiliyetinin geliştirilmesi, gibi ayrıntılı örneklerle derslerin terbiyevi amaçlarla ilişkilendirilmesi, doğa sevgisinin aşılması, hissi terbiyede aşırılığa kaçılmaması, müfredat ve irtibat cetvellerindeki mevzuların mahallin şartlarına göre tedris edilmesi, mektep dışındaki içtimai müessese ve faaliyetlerin incelenmesi için geziler yapılması, talebenin bu konularda fikir sahibi olması, geziler hakkında ayrıntılı hükümler konulması, çocuğun derse ilgisinin sağlanması, ders kitaplarının ezberlettirilmesinden kaçınılması, tedrisatın uygulamaya dönük olmasına dair ayrıntılı maddeler yer almıştır. Bunların bir kısmı tadilat tekliflerinde var olan istekler olup yeni talimatnameye de girmiştir. Bu maddeler eski talimatnamedeki ilgili hükümlerle karşılaştırıldığında mesela 45. maddesinde zihni, hissi, iradi terbiye vurgusu bulunmakla birlikte bunun nasıl yapılacağına dair ayrıntılı hükümler yoktur. Hâlbuki yeni talimatnamenin 41. maddesinde bunun nasıl yapılacağı oldukça ayrıntılı olarak yer almıştır. Terbiye ve tedristeki maddelerde çocuğun toplum için eğitildiğini görmek mümkündür. Eski talimatnamede ise çocuğun öncelikle dindar yetiştirilmesi vurgusu vardır. Yine eski talimatnamede muallimin çocuğa dersin gayesini söylemesi söz konusu iken yeni talimatnamede böyle bir şey yoktur. Tadilat tekliflerinde bunun kaldırılması istenmiş, her ders

için uygun olmadığı belirtilmişti. Ders vazifeleri 53-56. maddelerdir (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 20-21). Musiki, jimnastik gibi derslerde evde vazife verilemeyeceği, verilen vazifelerin kontrolü, bazen talebenin birbirlerine kontrol ettirilmesi, çok tekrar eden hataların sınıfta tartışılması, şifahi vazifelerin verilmesi, vazifelerin çok verilmemesi, zararları gibi maddeler tadilat tekliflerinde de görülmüştür. Bu kısımda eski talimatnameyle farklar olmakla birlikte azdır.

Mükâfat ve mücazat başlığında 57-59. maddelerde mükâfat ve mücazatin talebenin iyi davranışlarını geliştirmek, kötüsünü izale etmek amacıyla olduğu, ilk mekteplerde maddi mükâfat ve mücazat bulunmadığı, çalışkan öğrenciyeye yılsonunda verilebilecek kitabın mükâfat değil okulun hediyesi olarak verilmesi, intizamsızlık, devamsızlık, arkadaşlarıyla iyi geçinmemesi gibi durumlarda sözlü ihtar, yazılı ihtar, ders mahiyetinde olmayan gezilerden men, iki günden altı güne kadar teneffüslerde oyunlardan men, muallimler önünde tevbih, başka bir mektebe nakil gibi cezalar belirlenmiş, bir kısmı yine tadilat tekliflerinde anlatılmıştı (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 21-22). Arkadaşları önünde azarlanma faydalı görülmeyip çıkarılması gibi cezalandırmalar dışında eski talimatname ile kıyaslandığında büyük bir değişiklik yoktur. Ancak daha sade bir Türkçe ile ifade edilmiştir.

İmtihanlar başlığıyla 60-74. maddelerde beşinci sınıfları bitiren talebe bitirme imtihanına tabi tutulur, diğer sınıflarda ders yılında yoklamalarda verilen notlara göre sınıfı geçer veya kalır, her sınıftaki ders zümreleri, her dersin notlarının nasıl verileceği ayrıntılı açıklanmış, imtihanlarda mümeyyiz getirilmesi maarif idarelerinin lüzumlu görmesi durumu hariç kaldırılmış, mektebin bütün muallimlerinin imtihanlarda bulunması zorunlu hale getirilmiştir (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 22-28). Notların verilmesinde anlaşmazlık durumları, notların dereceleri, hususi mekteplerden gelenlerin ilk tahsil imtihanlarının diğer talebe ile birlikte yapılması ile ilgili ayrıntılı hükümler tadilat tekliflerinin yansımasıdır. Eski talimatnamedeki mümeyyizler ve başmuallimin not vermedeki etkisi ortadan kaldırılmıştır. Fakat İlk Tahsili Bitirme İmtihanının nasıl yapılacağı eski talimatnameye göre daha ayrıntılı olarak düzenlenmiştir.

Karneler, nakil tasdiknameleri, şahadetnameler başlığı altında 76-79. maddelerde eski talimatnameye göre çok dikkat çekici bir değişiklik yoktur (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 28-29). Benzer şekilde vazifeler başlığı altında 80-100. maddeler başmuallimin vazifeleri ile ilgili olup idari görevlerinde büyük değişiklikler yoktur. Fakat ufak değişikliklerle daha açık hükümler getirilmiştir (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 30-34). Aynı şekilde açık ifadeleri muallimler başlığı altındaki 101-116. maddelerde de görmek mümkündür (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 34-38). Derslerin verilmesi ile ilgili hükümler daha ayrıntılı düzenlenmiştir. Muallimler meclisi ve inzibat komisyonu 117-121. maddeler olup disiplin işlerinin yürütülmesi ile ilgilidir (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 38-39). Büyük değişiklikler yoktur. Kalem işleri 122-124. maddeler olup mektepte tutulacak defter ve kayıtlar ile nasıl tutulacağı hakkındadır, büyük değişiklikler yoktur (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 39-40). Bu kısımlarda eski talimatname ile arasında en önemli fark talimatın tümüne yansımış olan daha sade Türkçe ifadeler kullanılmış olmasıdır.

Mektepte içtimai faaliyetler 125. madde olup 12 fıkradan meydana gelmiştir (“İlk Mektepler Talimatnamesi”, 1929: 40-44). Okulun sosyal bir ortam olarak çocuğun eğitilmesine

uygun bir yer haline getirilmesi için ayrıntılı faaliyetler yer almıştır. Her sınıfta talebelerden oluşan temizlik ve intizam gözcüleri, haysiyet divanı, koleksiyonculuk, tasarruf sandığı, hilali ahmer ve himaye-i etfale yardım, hayvanların himayesi gibi amaçlarla cemiyetler kurulması, başka vilayetler mektepleriyle mektuplaşma, duvar gazetesi, spor faaliyetleri, kız ve erkeklerin birbirleriyle nazik ve terbiye içinde davranmaları, fakir talebeye yardımın aleni olmaması, milli bayramlardan milli cemiyete bağlanma için faydalanılması, mektebin ebeveyn ile ilişkisinin sağlanması için faaliyetler düzenlenmesi gibi ayrıntılı hükümler vardır. Böyle bir kısım eski talimatnamede yoktur. Bu değişiklikler milli devletin milli eğitim politikasının sonucudur.

İkinci kısım bina ve müstemilat alt başlığında 126-140. maddelerde bina ve müstemilatın genişliği, güneşli ve sağlığa uygun, temiz olması ile ayrıntılı hükümler konulmuştur ("İlk Mektepler Talimatnamesi", 1929: 45-48). Eski talimatnamede bina ve müstemilata ilişkin herhangi bir bölüm yok iken yeni talimatnamede ise buna önem verilmiştir. Eşya ve ders vasıtaları 141-150. maddelerdir ("İlk Mektepler Talimatnamesi", 1929: 48-51). Sıraların şekli kullanılacak malzemeler, cumhurbaşkanının resminin bulunması, ders vasıtaları için ilk mekteplere mahsus ders aletleri rehberine müracaat edilmesi, duvarların süslenmesi, okulda bulunması zorunlu kitaplar gibi hükümler yer almıştır. Milli devlet anlayışının yansıması olmakla birlikte ders araç gereçlerinde eski talimatnameye göre büyük değişiklikler yoktur.

Üçüncü kısım mektepte sıhhi faaliyet ve hizmetler başlığında 151-164. maddelerde ayrıntılı hükümler getirilmiştir ("İlk Mektepler Talimatnamesi", 1929: 52-55). Talebenin okuyazarken kitap ve kâğıda uzaklık mesafesi, sınıfların havalandırılması, sınıfların sıcaklık durumları, dış bakımı, fırçalanması, muayenesi, saç temizliği, bulaşıcı hastalık geçiren çocukların durumu, küçük bir eczane teşkil edilmesi, oyun sırasında yaralanmalar durumu, talebe arasında sıhhat derneği kurulması, kilo kontrolü, talebenin senede bir kere tabip muayenesinden geçirilmesi, kötü alışkanlıklar kazanmasının önlenmesi gibi ayrıntılı maddeler yapılmıştır. Tadilat isteklerinde sağlık ile ilgili teklifler daha ziyade kabul ve kayıt kısmında ifade edilmiş, mektebin sıhhi durumuna dair herhangi bir talep söz konusu olmamıştır. Öte yandan Vekâlet sağlık sorunlarının yaygın olması nedeniyle sadece mektebe kabul ve kayıt sırasında değil mektebin bir bütün olarak sağlığa uygun olması için ayrıntılı maddeler yapmıştır. Bu kısım da eski talimatnameye göre hayli farklıdır.

İlave başlığı altında 165-169. maddeler muallim ve dershane adedine göre sınıfların idaresi olup dershane ve muallim sayısı yeterli olan ve olmayan mekteplerdeki düzenlemelerdir ("İlk Mektepler Talimatnamesi", 1929: 56). Bunun için ayrı bir talimatname yapıldığı ifade edilmiştir. Eski talimatnamede ise bu durum dördüncü fasılda sınıfların taksimi başlığıyla ayrıntılı açıklanmıştır.

Talimatnamenin eski talimatname ile arasındaki en temel fark 1929 talimatnamesinin daha sade bir Türkçe ile milliyetçi devlet ideolojisine göre hazırlanmış olmasıdır. Eski talimatnamede ise milliyetçilik ön plana alınan dindarlık kavramının içerisine yerleştirilmiştir. Bunun dışında ülkenin sosyal ve ekonomik durumu talimatnamelerin hazırlanmasında ve tadil edilmesinde belirleyici olmuştur. Kişi egemenliğinden Cumhuriyet yönetimine geçilirken bu anlayışa uygun olarak Maarif Vekâleti taşra teşkilatlarından talimatname için görüş istemiştir. Talimatnameyi uygulayacak olan taşra maarif teşkilatlarındaki muallimler ve diğer görevliler ülkenin sosyal gerçeklerine merkezden daha vakıftırlar. Bu nedenle Vekâlet görüş istemekle

kalmamış, bu görüşleri talimatnameye yansıtmıştır. Böylece usûl-ı cedîd ile başlayan Türk aydınlanması devam etmiştir denilebilir.

Sonuç

19. yüzyılda sosyal ve siyasal değişimler Avrupa'dan tüm dünyaya yayılmış, bu durum eğitim anlayışına yansımıştır. Çok uluslu imparatorluklar yıkılıp milli devletler ortaya çıkınca eğitim, özellikle temel eğitim milli devletin ideolojisine sahip çıkacak bireyler yetiştirmek düşüncesiyle devletin asli görevleri arasına girmiştir. Bu sırada dağılma sürecine giren Osmanlı Devleti'nde ise eğitime el atılırken asıl amaç devletin yıkılışını engellemektir. Bu yüzyılda eğitim alanında medrese dışında yeni bir eğitim anlayışı arayışı ve uygulamaları başlamış, buna usûl-ı cedîd denilmiştir. Usûl-ı cedîd yeni açılan mekteplerin ders araç gereç, kitap ve ders yöntemlerinde uygulanan yeniliklerdir. İlköğretimde de geliştirilen bu hareket ile sıbyan mekteplerinin yerini zamanla ibtidai denilen mektepler almıştır. İbtidai mekteplerin geliştirilmesi için bu yüzyılda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

II. Meşrutiyet Döneminde çıkarılan 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı'nda ise ilköğretim ayrı bir kanun ile düzenlenmiş, sistematik hale getirilmiştir. Kanunun ilgili maddesine göre 1915 yılında Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi çıkarılmıştır. Talimatname I. Dünya Savaşı sırasında çıkmış olup dönemin siyasi ve sosyal durumunu yansıtmaktadır. Talimatnamede dindar nesil yetiştirme amacı vurgulanmakla birlikte yeni ortaya çıkan Türkçülük fikri çok açık olmasa da yansımıştır. Ön planda olan dindarlık kavramının içine milliyetçilik kavramı yerleştirilmiştir. Bu yönüyle eski talimatname çok uluslu bir devletten milli devlete geçiş dönemi özelliğini yansıtmaktadır. Talimatnamenin 1923'teki baskısında saltanatın kaldırılması ve Cumhuriyetin ilanı nedeniyle bazı değişiklikler ve sadeleştirmeler yapılmış ve 1929 yılına kadar kullanılmıştır. Bu tarihe kadar milli devlete geçişte önemli inkılaplar yapılmış, milli devlet ideolojisi benimsenmiştir. Milli eğitim politikasının temeli olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Osmanlı'dan devr alınan mevcut talimatname yetersiz kalmıştır.

Maarif Vekâleti 1925 yılında taşra teşkilatlarına yazı göndererek mevcut talimatname üzerinde yapılması gereken tadilat hakkında görüş istemiştir. Cumhuriyeti ilan eden kadro bu uygulaması ile ideolojisine uygun davranmıştır. Şüphesiz taşra teşkilatları talimatnameyi uygulayacak olan kadrolar olup ülkenin sosyal durumuna vakıftırlar. Bu nedenle Vekâlet tarafından taşradan görüş istenirken milli eğitim sisteminin ülke gerçeklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi amaçlanmıştır. Taşra teşkilatlarından çok sayıda hemen her madde ile ilgili tadilat teklifleri gelmiştir. Teklifler genellikle milli devlet ideolojisine uygun değişikliklerdir. Eski talimatnamede yer alan dindar nesil yetiştirilmesiyle ilgili herhangi bir teklif incelenen belgelerde yer almamıştır. Bu yönüyle Osmanlı'da gelişen usûl-ı cedid ile daha laik bir eğitim anlayışını benimsemiş kuşaklar yetiştiği söylenebilir. Taşra teşkilatlarıyla birlikte yapılan bu çalışmalar neticesinde 1929'da yeni bir ilk mektepler talimatnamesi yayınlanmıştır. Taşra teşkilatlarından gelen değişiklik teklifleri Vekâlet tarafından önemsenmiş ve talepler doğrultusunda 1929 talimatnamesi hazırlanmıştır. Artık yeni talimatnamede açıkça Türk

milliyetçiliği vurgusu var iken eski talimatnamedeki dindar nesil yetiştirme vurgusu yoktur. Taşra teşkilatlarının tekliflerinde olmayan Vekâletin kendi inisiyatifiyle yeni maddeler de eklenmiştir. Özellikle tedris ve terbiye, mektepte içtimai faaliyetler, mektepte sıhhi faaliyet ve hizmetler başlıkları altındaki maddeler tekliflerde bulunmayan maddelerdir. Milli eğitim anlayışı bağlamında, milli duyguların geliştirilmesine, becerikli, donanımlı bir nesil yetiştirilmesine önem verildiği gibi sağlıklı ve güçlü olmasına önem verilmiş ve devlet politikası haline getirilmeye çalışılmıştır. Neticede taşradan gelen değişiklik taleplerini dikkate alarak İlk Mektepler Talimatnamesini hazırlayan Maarif Vekâleti bu çalışmalarını ile milli devletin milli eğitim politikasını oluşturmaya sadece teorik olarak değil pratik olarak ta katkıda bulunmuştur.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 Talimatı. *OTAM*, Sayı 5, s. 2-47.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimin'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *OTAM*, Sayı 20, s. 17-58.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000-2012*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, M. Ö. (2011). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri (1839-1924)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı.
- Çakmak, F. (2009). Cumhuriyet'in ilk yıllarında nüfusu kayıt altına almaya yönelik girişimler. Erişim (6 Şubat 2020): <https://ataturkilkeleri.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2015/01/Cumhuriyetin-%c4%b0lk-Y%c4%b1llar%c4%b1nda-N%c3%bcfusu-Kay%c4%b1t-Alt%c4%b1na-Almaya-Y%c3%b6nelik-Giri%c5%9fimler.pdf>
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. Erişim (6 Şubat 2020): <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt17/sayi1/173-183.pdf>
- Ergin, O. (1977), *Türk maarif tarihi*, cilt 1, 2. İstanbul: Eser.
- Ergün, M. (2000). *Medreseden mektebe Osmanlı eğitim sistemindeki değişme*. Yeni Türkiye, Sayı 32, s. 735-753.
- Hayta, N. (2018). *Tarih araştırmalarına kaynak olarak tasvî-i efkâr gazetesi (1278/1862-1286/1869)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İlk Mektepler Talimatnamesi. (1929). İstanbul: Devlet.
- İlk Tedrisat Talimatnamesi. (1339/1342/1923). İstanbul: Matbaa-i Amire.

- Karaca, Ş. (2010). Şemsettin sami ve kadınlar. Erişim (6 Şubat 2020): http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi13kadinsayisipdf/karaca_sahika.pdf
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. baskı). Ankara: Nobel.
- Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet öncesinde Türk kadını (1839-1923)*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Milli Eğitim Bakanlığı/180-9-0-0, Kutu 110, Gömlek 534, Sıra 1; Kutu 110, Gömlek 535, Sıra 1.
- Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi. (1331/1915). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Nurdoğan, A. M. (2005). Osmanlı modernleşme sürecinde ilköğretim (1869-1922). (Basılmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Maarif Nezareti’nin Tarihçesi. (1316). Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1316 Sene-i Hicriyesine Mahsus, Matbaa-i Amire, s. 17-37.
- Temizyürek, F. (2014). Gaspiralı ismail bey’in cedit mektepleri üzerine. Erişim (6 Şubat 2020): http://isamveri.org/pdfrg/D03371/2014_4/2014_4_TEMIZYUREKF.pdf
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi. (1921). Cilt 8, İçtima Senesi I, 148. İçtima.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi. (1925). Cilt 15, İçtima Senesi II, 73. İçtima.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ünal, U., Birbudak, T. S. (2013). *İstanbul darülmüallimîni (1848-1924)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, M. Ş. (2009). *Timurlularda din-devlet ilişkisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.



Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Yurttaşlık Eğitimi: Cumhuriyet Çocuklarına
Malûmât-ı Vataniye Ders Kitabı Örneği

Civic Education in the First Years of the Republic: *Cumhuriyet Çocuklarına
Malumat-ı Vataniye* Textbook Example

Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, sevalyinelmez@gmail.com

orcid.org/0000-0003-4200-352X

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	01.12.2019
Accepted	08.03.2020
DOI	10.17497/ tuhed.653698
Corresponding Author	Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ
Cite	Yinilmez Akagündüz, S. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarında yurttaşlık eğitimi: Cumhuriyet çocuklarına malûmât-ı vataniye ders kitabı örneği. Turkish History Education Journal, 9(1), ss. 109-131. DOI: 10.17497/ tuhed.653698

Öz: Çalışmada Cumhuriyet'in ilk yıllarında ulus-devlet bilincinden hareketle ilk mekteplerde toplumsal değerler ve ahlak eğitimi konusunda öğrencileri bilgilendirmek amacıyla hazırlanan "Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye" adlı eser incelenmiştir. İlk mekteplerde okutulmak üzere hazırlanan bu eser "Malûmât-ı Medeniye" derslerine yardımcı bir ders kitabı olarak toplumsal değerler ve ahlak eğitimi konularında bilgi vermektedir. Cumhuriyet Çocuklarına "Malûmât-ı Vataniye"de yer alan metinlerden hareketle Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilköğretimde iyi yurttaş yetiştirilebilmek için verilmesi amaçlanan değerler, ahlak eğitimin boyutlarıyla analiz edilmiştir. "Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye" adlı çalışmanın incelenmesinde doküman analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Örneklem alınmamış, eserin tamamı içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. "Bireysel Gelişim" ve "Toplumsal Uyum" kategorileri ve alt temalarından hareketle incelenen eserde frekans ve yüzde değerlerinin hesaplanması sonucunda "toplumsal uyum" kategorisine eserde daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. "Bireysel Gelişim" kategorisi %19 ve "Toplumsal Uyum" kategorisi de %81 oranlarında yer kaplamaktadır. Eserde bazı bölümlerden sonra "Hülasa: Öğrenilecek Noktalar ve Sualler" başlıklarına yer verilirken, bazılarında sonra da "Güzel Sözler" başlığıyla atasözü ve deyimlere yer verildiği görülmektedir. Öte yandan, kitapta nasihat ya da öğüt vermenin öğrenim yaklaşımı olarak kullanıldığı da anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet Dönemi, Yurttaşlık Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Değer, Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye Ders Kitabı

Abstract: In this study, the work titled "Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye" prepared for primary schools in the first years of the Republic with the aim of informing students on social values and moral education based on the sense of nation-state was examined. This work, which was prepared to be taught in primary schools, gives information on the subjects of social values and moral education as a supplementary textbook for "Malumat-ı Medeniye" classes. The values intended to be taught in primary schools based on the texts in "Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye" in the first years of the Republic were evaluated with the dimensions of compatriot edification and moral education and the prominent values in compatriot edification were revealed. Document analysis was used in the examination of the work titled "Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye". No sampling was performed and the entire work was examined using the content analysis method. In the work that was examined based on the "Personal Development" and "Social Integration" categories and subthemes, it was determined as a result of the calculation of frequency and percentage values that the category "Social Integration" was more frequently included. The personal development category occupied 19% of the work while the social integration category occupied 81%. It was found after some estimations that the title "Summary: Topics to learn and questions" was included in the work while idioms and proverbs were given under the title "Words of Wisdom". On the other hand, it is understood that advice-giving was used in the work as an educational approach.

Keywords: Republican Period, Civic Education, Moral Education, Value, Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye Textbook

Extended Summary

Purpose

The aim of this study is to examine the work titled “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*”, which is a textbook that is directly related to civic and moral education in the Early Republican period and was used as a reference book in schools. It is seen that a limited number of studies were conducted in the literature on the examination of the moral books written during the Republican period. Therefore, this study has a unique importance in terms of remedying this deficiency in the literature and shedding light on contemporary moral education studies.

Method

This study, which examines civic and moral education in the textbooks of the Early Republican period, is qualitative. The qualitative document analysis method was used in the study. The Content Analysis method was used in the analysis of the data obtained. No samples were used. The entirety of the work titled “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*” was included in the study. The work was read after it was transcribed by the researcher and encodings were made. The data revealed at the end of the readings were compared with each other, interpreted and questioned. The data obtained from “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*” as a result of the content analysis were encoded under the titles "Social Integration" and "Personal Development". However, many synonyms were detected due to the work in question being written in Ottoman Turkish. Because the frequency values of the words included in the encoding list could not be calculated due to these synonyms, their frequency values were calculated based on the social integration and personal development categories.

Results

The findings obtained in the study were evaluated under two categories as "General information on “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*” and "The features that are intended to be taught to students in “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*". In the first title, information on the impressum of the work was included. In the second title, themes were determined under the categories "Social Integration" and "Personal Development", the content analysis of each subject heading was performed and the text was enriched by giving direct quotations to the reader. It was found as a result of the generated frequency and percentage values that the social integration category was more frequently included in the work.

Vales on personal development were included in the book at a rate of 19%. It was detected that information was given under the titles of sense of responsibility, working tirelessly, endeavoring, the importance of saving, good and bad, virtues and contemptible things, adopting good habits and the importance of education in order to guide and contribute to the personal development of students. In addition to this, "Social Integration" was included in the book at a rate of 81%. In this category, it was aimed to integrate students to the society they live in by providing information on rights and obligations, citizenship, acting in cooperation and division of labor, individual and society, citizenship consciousness, municipality, fire authority, streets, and avenues.

Discussion and Conclusion

In the work titled “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*”, it was aimed to raise individuals who are patient, hardworking, moral, socially conscious, aware of their rights and obligations, and responsible towards their family, brothers, friends, and teachers. In other words, it can be said that the values categorized under the titles "Personal Development" and "Social Integration" were attempted to be taught to school-age students in the book. It is frequently emphasized with the topics included in the work that a strong state can only be established with a strong family structure and well-trained and moral individuals. The mental, spiritual and physical well-being of the individual is also listed among the indispensable qualities of a strong state. On the other hand, the state-family dilemma emphasized in “*Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*” evokes the idea that the greatest strength of a newly-found state is the establishment of the nation-state structure. In this sense, the textbook titled “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*”, which forms the basis of our study, appears as a small exemplification of the period in which it was written.

From the subject headings, summaries added at the end of certain subjects and the information provided under the titles of "Words of Wisdom" in “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*”, which was written in the first years of the Republic, it is understood that the importance of school, family and society in raising a moral generation is frequently emphasized. It is understood from the work that religious elements are not directly referred to in terms of raising moral individuals. It can also be derived that the notion of the moral individual being religious or vice versa was not included in the work. The work did not exceed its purpose of writing. The main ideas of the work were communicated through subjects using an advisory learning approach.

In conclusion, it is apparent that any kind of study on the origins of moral education in Turkey would yield a qualified accumulation. The centralization of national priorities by the state that was attempting to raise strong, qualified generations while building the relationship between the modern world and the desired individual was a policy in accordance with the conditions of the period and therefore it became the priority target of its education system. The work we studied showcases the ideal citizen in the eyes of the Republic by exemplifying the way moral education was established in Turkey within this framework.

Giriş

II. Meşrutiyet döneminin (1908-1918) son yıllarından itibaren eğitimi belli bir düzene oturtmaya yönelik atılan adımlar artmaya başlamıştır. 1916 yılında toplanan Evkaf Vekaleti'nin elindeki tüm ilkokullar Maarif Nazırlığı'na bağlamıştır. Medreselere ise dokunulamamış, yeni bir dini makam olan Bâb-ı Meşihat'a bağlanmıştır (Başgöz, 2005, s. 92). 1915 yılında

“Mekatib-i İbtidaiye-yi Umumiye Talimatnamesi” kabul edilmiş ve bu talimatnamenin uygulanması 1924 yılına kadar devam etmiştir (Cicioğlu, 1982, s. 91).

Cumhuriyet’in ilk Milli Eğitim Bakanlığı ise 20 Mayıs 1920’de Ankara’da kurulmuştur. Fakat Bakanlığın örgüt teşkilatlanması hala yoktur. Çünkü tüm arşivler, dosyalar, binalar ve memurlar İstanbul’da, İstanbul ise işgal altındadır (Başgöz, 2005, s. 67). 15-21 Temmuz 1921 yılında Ankara’da I. Maarif Kongresi, okul ve öğrenci mevduatını tespit etmek, yapılması gerekenleri belirlemek ve eğitime milli bir yön vermek amacıyla toplanmıştır. Maarif kongresi üç toplantı yapmıştır, fakat savaşın devam etmesinden dolayı, gündemindeki tüm konular hakkında derinlemesine çalışma yapılamamıştır (MEB, 2006, s. 9-10). Bu kongre aracılığıyla eğitim sitemimize milli bir yön vermek amaçlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitim alanında yapılan ilk teşkilatlı çalışma ise 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 yılında Birinci Heyet-i İlmiye’nin Ankara’da toplanmasıyla gerçekleşmiştir. Dönemin bakanı İsmail Safa Bey’in başkanlığında 25 konu üzerinde görüşme yapılmış ve konulardan birisi de “Din Eğitiminin Esasları”dır (MEB, 2006, s. 11). Fakat bu komisyondaki kişiler “mektepli” ve medreseli” olmak üzere ikiye ayrılmış ve hemen her konuda iki farklı yaklaşımın bir sentezi yapılamadığı için ortak bir sonuca varılamamıştır (Cicioğlu, 1982, s. 33).

3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kapatılarak birbirlerinden bağımsız hareket eden eğitim kurumları tek çatı altında toplanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla sadece medreseler kapatılmamış aynı zamanda milli duygu ve bilince zarar verme ihtimali olan ülkedeki yabancı okullarında kendilerine düzen vermeleri beklenmiştir. Çünkü Atatürk kendi sınırları içinde hiçbir din ve mezhebin propagandasının yapılmasını istememiştir (Ergün, 1982, s. 55). Eğitim alanında yapılan bir başka önemli toplantı ise 1924 yılında Ankara’da İkinci Heyet-i İlmiye’nin toplanmasıdır. Toplantıda alınan kararların çoğunluğu ise uygulamaya koyulmuştur (MEB, 2006).

Eğitimde laikleşme Cumhuriyet’in temel hedeflerinden birisi olmuştur. Öyle ki laiklik ilkesinin ilk belirtileri de Osmanlı modernleşme sürecinde saklıdır. Söz konusu yenileşme hareketinin ilk kırıntılarına Tanzimat döneminde rastlanmaktadır. Medreselerin yanı sıra açılan modern eğitim kurumları İslam geleneğinden kopmasa da yavaş yavaş bu gelenekten sıyrılmaya ve bağımsız hareket etmeye başlamıştır (Gergeon, 2006, s. 12-13). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise kavramın içeriği tam anlamıyla doldurulmuştur.

Bu çerçevede Cumhuriyet döneminin ilk öğretim programı 1924 yılında İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında alınan kararlar çerçevesinde hazırlanmıştır. Programın en belirgin özelliği kız ve erkek öğrenciler için ayrı programlar hazırlanması ve devrelerin ortadan kaldırılmasıdır. Ayrıca programda dersler arasında bağlantı kurulmamış ve eski programdaki bazı derslerin isimleri de değiştirilmiştir. Örneğin eski programda “Lisan-i Osmaniye” dersi yeni programda “Türkçe” adını alırken, “Musâbahât-ı Ahlâkiye” dersi, yeni programda “Musâbahât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” adını almıştır. Eski programda ayrı dersler olarak okutulan “Kuran-ı Kerim” ve “Malumat-ı Diniye” dersi de “Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri” olarak birleştirilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 35).

1924 programı üç sene uygulandıktan sonra, öğretmen ve ilgili müfettişlerin raporlarına dayanılarak tarih, coğrafya ve riyaziyat programlarından değişiklik yapılmış ve din dersi de programdan çıkartılmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 172). Ayrıca “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” adlı dersinin müfredatta birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci

sınıflar için haftada 1 saat okutulması kararı alınmıştır. Söz konusu dersin müfredatı genel anlamda ilköğretimin amacını en kapsamlı açıklayacak şekilde biçimlendirilmiştir. Buna göre, ilk mekteplerden mezun olan çocukların büyük bir çoğunluğu öğrenim hayatlarını burada noktalayacakları için, okul sonrası yaşamlarında burada aldıkları eğitimin haricinde konuyla yüz yüze geleceklerdir. Bu yüzden ilk mekteplerde okuyan öğrencilere onları geleceğe hazırlayacak anahtar bilgiler verilerek, iyi yurttaş haline gelebilmeleri sağlanmalıdır (Aslan, 2011, s. 724).

1924 programında “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” dersinin temel amacı vatan-millet sevgisi ve yurttaşlık bilincini içselleştirmiş, sorumluluk sahibi, ahlaki değerler ve erdemler kazanmış bireyler yetiştirmektedir (Maarif Vekaleti, 1340 (1924)). Müfredatta 1., 2. ve 3. sınıfların ders konuları “Musâhabât-ı Ahlâkiye” konularına; 4. ve 5. sınıflar da ise ders konuları “Malûmât-ı Vataniye” konularına ayrılmıştır. 1924 programında iyi bir yurttaş, Cumhuriyet’in ilkelerine benimseyen, yeni yaşam biçimine ayak uyduran, çevresine ve kendisine fayda sağlayan, ahlaklı ve bilinçli bireylerdir. Programda sadece ahlak kaidelerini öğretmekten öte bu ahlak kaidelerini içselleştirmelerini, yani yaşam biçimleri haline getirmelerini sağlamak önemlidir (Maarif Vekaleti, 1340 (1924), s. 29). Yine programda 4. ve 5. sınıflarda verilen “Malûmât-ı Vataniye” dersi aracılığıyla çocukların sorumlu bir yurttaş olmaları için ülke ve yurt problemleriyle ilgilenmeleri, okulun nasıl işlediğini öğrenmeleri, en iyi yönetim biçiminin vatandaşların söz sahibi oldukları Cumhuriyet yönetimi kavramaları beklenmiştir (“Maarif Vekaleti”, 1340 (1924), s. 36).

27 Aralık 1925 tarihinde Ankara’da Üçüncü Heyet-i İlmiye, dönemin bakanı Mustafa Necati Başkanlığı’nda toplanmıştır. Toplantıda okul kapasitelerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması, liselerin yeniden düzenlenmesi ve en önemlisi gündüz eğitim yapan ortaokullarda karma eğitime geçilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2006). 22 Mart 1926’da “Maarif Teşkilatı Kanunu” ile de Cumhuriyet Dönemi’nin eğitim-öğretim sistemi yeniden düzenlenmiştir.

Talim ve Terbiye Dairesi, 1924 programının çok kısa sürede hazırlandığını ve eksiklerinin olduğunu ifade ederek, Cumhuriyet’in ilkelerine ve yeni öğretim yöntemlerine dayanan 1926 İlk Mektepler Programını altı ay çalışarak oluşturmuştur. Hazırlanan taslak 1925-1926 yılları arasında seçilen okullarda denenmiş ve alınan son kararlar çerçevesinde 1927 yılında tüm ilkokullara uygulanmıştır (Cicioğlu, 1982, s. 95). 1926 tarihli ilk mekteplerin haftalık ders programına baktığımızda “Yurt Bilgisi” dersinin 2. devre dördüncü sınıflarda 2 saat ve beşinci sınıflarda da 1 saat okutulması kararı alınmıştır (“T.C. Maarif Vekaleti”, 1927). 1926 program, yeni Türk alfabesi kabul edilmeden yürürlüğe konduğundan, özellikle, okuma-yazma öğretimi ve Türkçe ders öğretimi konularında değişikliğe uğramıştır. Bundan dolayı 1926 programı, yeni Türk harflerinin uygulandığı ilk program olma özelliğini taşımaktadır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000: 40).

1924 programında “Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye” dersinin 1926 programında “Yurt Bilgisi” adıyla programa yerleştirildiği göze çarpmaktadır. Söz konusu programda “Yurt Bilgisi” dersinin esas amacı olarak Türkiye’nin genç neslinin “devlet, yurt,

millet ve milliyet” sevgisine sahip olmaları gösterilmektedir. Programda söz konusu dersin diğer derslerle kurulacak bağlantının harcı olduğu belirtilmektedir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Ders ile ilgili diğer bir önemli ayak ise çocukların hak ve vazifeler hakkında bilgilendirilmeleri olmuştur. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere aslında bu ders aracılığıyla çocuklara hukuk kuralları ışığında özgürlük ve sorumluluk alanlarının anlamlandırılması hedeflenmiştir. Yine bu ders sayesinde dini ahlakın sorgusuz sualsiz kabulünden ziyade neden-sonuç ilişkisinin işlediği bilimsel ahlakın kazandırılması arzulanmıştır.

Doğrudan “Yurt Bilgisi” dersinin hedeflerinde ahlak eğitime dair açıklamalara da rastlanılmıştır: “*Mektep sıralarını kesmek, duvarları çizmek, arkadaşlara karşı haksız bir harekette bulunmak, kırılmasına sebebiyet verilen bir camı ödemek, dershanenin temizliğine ve intizamına dikkat etmek gibi olaylar ve hareketler yurt bilgisinin içerdiği konulardan birçoğuna iyi bir hareket noktası oluşturur*” (“T.C. Maarif Vekaleti”, 1930: 80). Yukarıda sıralanan yapılacaklar ve yapılmayacaklar listesi, kuralcı ahlakın belirtilerini içermektedir. Kurallar doğrultusunda çocuklarda doğru-yanlış, iyi-kötü, ahlaklı-ahlaksız gibi eşleştirmelere dair bilinçlerinde şablonların oluşması açısından bu programın ilk adımın atılmasına olanak verdiği söylenebilir.

Programda ayrıca çocukların yaşlarıyla orantılı işlerin sorumluluğunu almalarına izin verilmesi gerektiği üzerinde de durulmaktadır. Dersin hedefleri ve işleniş şekline dair yapılan açıklamaların tümünde dikkat çeken nokta çocukların küçük yaşlardan itibaren özgüvenli, hak ve ödevlerini bilen, sorumluluk alabilen, bilimsel kıstaslar dahilinde hayatın akışan uyum sağlayan, ben duygusunu biz duygusuyla örtüştürmeye başarabilecek bireyler olarak demokratik devletin vatandaşı haline getirilmeye çalışılmasıdır (“T.C. Maarif Vekaleti”, 1930). Fakat şu da göz ardı edilmemelidir ki, geçiş döneminde hazırlanan bu programlar temel çağdaş dünyaya ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflese de geleneksel çizgiden de hemen kopmamıştır. Söz konusu dersin nasıl işleneceğini anlatan bölümün üçüncü kısmında dersin işlenişinde çocukları sorularla düşündürmek adına birtakım örnekler verilmiş ve çocuklar bu soruları birbirlerine sorduklarında dersin uygulamasının da bir anlamda yapılacağı kanaatine varmışlardır. Bu kısımda dikkatleri çeken nokta ise örnek verilen sorulardan ilkinin dini bir içeriğe sahip olması olup bu soru şu şekilde yer almıştır: “Mahallenizdeki çocuklar cuma günlerini nerelerde ve nasıl geçiriyorlar?” (“T.C. Maarif Vekaleti”, 1930: 80).

1926 programında ahlak eğitimiyle dolaylı olarak ilgisi olan “Hayat Bilgisi” dersi de dönemi ahlak eğitiminin araştırılması açısından önemlidir. Programda dersin amacının açıklandığı kısımda eski programda Tabiat Tetkiki, Hıfzıssıhha, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye derslerinin pek çok yönden birbirleriyle olan bağlantılarından dolayı, ilk mekteplerin birinci devresini oluşturan ilk üç sınıfta “Hayat Bilgisi” adı altında bir derste toplandığından bahsedilmektedir. Dersin hedefleri arasında gösterilen 5. madde de ise okul, aile ve şehir yaşamında insanlar arasında meydana gelen gerçek olaylar tartışılacak ya da hayali masallar ve hikâyelerle aracılığıyla çocuklarda “ahlaki telkinlerde” bulunulmasının sağlanacağından bahsedilmektedir (“T.C. Maarif Vekaleti”, 1930, s. 7). “Hayat Bilgisi” dersinden de ahlaki bir bilinç oluşturarak yaşadığı çevrenin farkında, sorumluluklarının bilincinde, soyut kavramları (doğru, yanlış, iyi, kötü, güzel, ahlaklı, ahlaksız) somut örüntüler aracılığıyla irdeleyebilen çocukların yetişmesi amaçlanmıştır (“T.C. Maarif Vekaleti”, 1927). Ayrıca dersin nasıl işleneceğinin anlatıldığı kısımda da mektebi temiz tutmak, çamurlu

ayakkabılarla sınıfa girmemek, sınıfları kirletmemek, sınıftaki eşyalara zarar vermemek gerektiğini anlatan açıklamalarda da anlayacağımız üzere, görgü kuralları, toplumsal kurallar ve birlikte yaşamın gerektirdiği sorumluluklar küçük yaşlardan itibaren çocuklara aşılana çalışılmaktadır.

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders programının kış ayı için hazırlanan içerik programında da ahlaksal kurallara rastlanılmaktadır. Örneğin programdaki bazı konu başlıkları şu şekildedir: “Kışın Açıkta Çalışan İnsanlar (muhite göre): Kayıkçılar, Gemiciler, Amele, Polis, Bekçi. Bunların Çalışmalarından Bizim Kazandığımız Rahat. İnsanların Birbirine Yardımı” (“T.C. Maarif Vekaleti”, 1930, s. 16). Ayrıca yardımlaşma ve her mesleğin toplumun düzen ve huzuru için ne kadar gerekli olduğu ve küçümsenmemesi gerektiği ana fikri çocuklara aşılana yardımcı, ötekine saygı, hoşgörü gibi modern insanı bugün de ahlaki kılacak soyut duygular somut hale getirilmeye çalışılmıştır. 1926 programının sonunda beşinci sınıflara ailelerin isteği doğrultusunda din dersinin de verileceğine dair bir açıklama bulunmaktadır. Elbette ki hayat bilgisi dersine dair bazı kaygıların öğretilme kaygısı, yalnızca devlet eksenli çabalarda saklı olduğu düşünülmemelidir. Aslında pek çok eğitilmiş insan yazdıkları küçük, orta boy eserler ile hayat bilgisini kazandırmaya çalışmıştır. Örneğin Lorrin Shepard tarafından 1927 yılında kaleme alınan “Sihhi Konuşuk” adlı eser, halka sağlık bilgisini sağlık bilgisi düzleminde de bir nevi hayat bilgisini sade bir dil ile anlatmaya çalışmıştır (Akagündüz Ü. , 2016, s. 768). Öte yandan Üstel’e göre “Malûmât-ı Vataniye” ve “Yurt Bilgisi” ders kitaplarıyla iki ana eksen üzerinde hareket etmektedir: Medenilik ve Yurtseverlik (Üstel, 2009, s. 174-175).

Tüm bunlardan hareketle çalışmanın ana eksenini oluşturan “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye” ders kitabı, dönemin eğitim ve ahlak felsefesi geleneğinin detaylandırılması ve aydınlatılması noktasında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Erken Cumhuriyet döneminde yurttaşlık ve ahlak eğitimiyle doğrudan ilgili bir ders kitabı olan “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye” adlı eserin incelenmesidir. Bu bağlamda eserin alt problemleri şöyle belirlenmiştir: Eserin genel özellikler nedir? Eserde bireylere kazandırılması istenilen özellikler nelerdir? Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Erken Cumhuriyet döneminde ders kitaplarında yurttaşlık ve ahlak eğitimi inceleyen bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olay ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187). Çalışmanın veri kaynağını 1926 baskılı “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye” adlı ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan verilerin ders kitaplarının analizi yoluyla temin edildiği bu çalışma Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde İçerik Analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 27). “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye” adlı eserin incelenmesinde hareket noktası olarak eserde geçen değerler kabul edilmiştir. Eserde yer edinen tüm değerler cümleler düzeyinde değerlendirilerek yurttaşlık ve ahlak eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak gönderme yapan değerler incelenmiştir. Araştırmada örneklem kullanılmamıştır. Çalışmaya “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye” adlı eserin tamamı dâhil edilmiştir. Eser, araştırmacı tarafından transkripsiyonu yapıldıktan sonra ortaya çıkan veriler, birbirleriyle karşılaştırılarak, yorumlanmıştır.

Kitaptaki metinlerin içerik analizi sonucunda yurttaşlık ve ahlak eğitime ilişkin belirlenen değerlerden hareketle kodlama listesi oluşturulmuş ve konu başlıkları esas alınarak “Toplumsal Uyum” ve “Bireysel Gelişim” temaları içinde yer alma durumuna göre kategorilendirilmiştir. Ancak söz konusu eserin Osmanlıca ile kaleme alınmasından dolayı pek çok eş anlamlı kelime tespit edilmiştir. Bu eş anlamlı kelimeler dolayısıyla kodlama listesinde yer alan kelimelerin frekans değerleri hesaplanamadığından sadece kategorilerin yüzde değerleri hesaplanabilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye ile İlgili Genel Bilgiler”, “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye’de Kazandırılmak İstenen Özellikler” olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye ile İlgili Genel Bilgiler

Muslihiddin Adil tarafından 1926 tarihinde yazılan ve İstanbul’da Orhaniye Matbaası’nda basılan “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye” adlı eser 107 sayfadan oluşmaktadır. Eserin kapağında en üstte *İlk Mektep-Dördüncü Sınıf* ibareleri yer almakta, kitabın isminden sonra “*Mütehasıs komisyonun raporu üzerine milli talim ve terbiye dairesinin 1926 numarası ve 24 Ağustos tarihli kararı ile mektepler kabul edilmiştir*” ifadesi bulunmaktadır (Kitap kapağı için bakınız Ek-1). Eserin yazarı ise “*Darülfünun Mukayeseli Hukuk-ı İdare Müdürü*” şeklinde okuyucuya tanıtılmıştır. 107 sayfalık esere iç kapaktan sonra, ikinci sayfada Muslihiddin Adil’in kaleme aldığı eserlerin listesi verilerek başlanmıştır. Üçüncü sayfada müfredat programı başlığı adı altında, dersin haftada bir saat verileceği belirtilerek, bu sayfadan itibaren eserin konuları anlatılmaya başlamıştır. 107 sayfalık eserin 105 sayfası konulara ayrılmıştır. Konular anlatılırken nasihat ya da öğüt verme bir tür öğrenim yaklaşımı olarak kullanılmıştır. Yazar, bazı konulardan sonra “*Hülasa: Öğrenilecek Noktalar ve Sualler*” başlıklı kısımlar vererek öğrencilerin anlama düzeyini belirlemeye çalışmıştır.

Eserin 19. sayfasında Mustafa Kemal Atatürk’ün fotoğrafına yer verilmiştir (Kitabın iç sayfaları için bakınız Ek-2). Bazı konular anlatılırken “*Güzel Sözler*” başlığı altında atasözü ve

deyimlere yer verilmiştir. Güzel Sözler başlığına dipnot düşülerek yazar tarafından şu açıklamaya yer verilmiştir: “Muallim bu sözleri izah ve istihzah etmelidir” (Adil, 1926: 44). Kitapta içindekiler listesi olmadığından bölümler, yer alma sırasına ve sayfa numarasına göre aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye’de Yer Alan Metinler

Sıra	Başlık	Sayfa
1	Ferd ve Cemiyet	9
3	Sa’y: Sa’yın Ehemmiyeti	15
4	Meram	17
5	Devam ve Sebat	19
6	Teşarük ve Tesanüd: İş Bölümü	22
7	Hak ve Vazife	28
8	Mesuliyet	28
9	Hayır ve Şer	31
10	Fazilet ve Reziliyet	33
11	Hak ve Vazifelerimiz	36
12	Hayat ve Sihatın Muhafazası: Nefsimize Karşı Vazifelerimiz	37
13	İlm-i Tahsil	38
14	Seciye	41
15	Tasarruf	45
17	Ailemize Karşı Vazifelerimiz	47
18	Kardeşlerimize Dostlarımıza ve Muallimlerimize Karşı Vazifelerimiz	52
19	Milletimize Karşı Vazifelerimiz	60
20	Beşeriyete Karşı Vazifelerimiz	69
21	Hemşerilik Vazifeleri	73
22	Belediyeler	77
24	Vatandaşlara Teveccüh Eden Vazifeler	83
25	Ev Dahilinde Sıhhi Temizlik	86
26	Belediyelerin Teşrik-i Mesaisi	89
27	İtfaiye Teşkilatının Ehemmiyeti	91
28	Sokaklar ve Umumi Caddeler	95
29	Sokak ve Caddelerin İyi Bir Halde Muhafazası	97
30	Halkın Tenzihine Hizmet	99
31	Fukara ve Muhtaçlara Yardım	105
32	Umumun Menfaatine Yarayan Teşkilatı	106
33	Vatandaşları Himaye	107

Eserde içindekiler listesi olmamasına rağmen, yukarıda başlıkları verilen metinlerle ne anlatılmak istendiği “Ferd ve Cemiyet” konusu anlatılmadan üçüncü ve dördüncü sayfalarda kısaca açıklanmıştır. Bu sayfa aralığında anlatılanları esere giriş olarak değerlendirmek

mümkündür. Muslihiddin Adil bir musahabeden önce neden o konuyu seçtiğini ve amacının ne olduğunu açıklayarak anlatımına başlamaktadır. Eserde içindekiler listesi, giriş ve sonuç kısımlarına yer verilmemiştir.

Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye’de Kazandırılmak İstenen Özellikler

Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye’de öğrencilere kazandırılmak istenilen ahlak eğitimiyle ilgili temel değerleri belirlemek için her metin için içerik analizi yapılmıştır. Kitapta yer alan metinlerin incelenmesi sonucu oluşan içerik analizi tablosu aşağıda gösterilmiştir (Alabaş, 2018).¹

Tablo 2

Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye’de Değerler

Musahabe Başlığı	Değer	Oran
1- Sa’y: Sa’yın Ehemmiyeti Meram, 2- Devam ve Sebat, 3- Mesuliyet, Hayır ve Şer, Fazilet ve Reziliyyet, 4- Hayat ve Sihatın Muhafazası: Nefsimize Karşı Vazifelerimiz, 5- İlm-i Tahsil, 6- Seciyye, 7- Tasarruf	Bireysel Gelişim	%19
1- Ferd ve Cemiyet, 2- Teşarük ve Tesanüd: İş Bölümü, 3- Hak ve Vazife, 4- Ailemize Karşı Vazifelerimiz, 5- Kardeşlerimize Dostlarımıza ve Muallimlerimize Karşı Vazifelerimiz, 6- Milletimize Karşı Vazifelerimiz, 7- Beşeriyete Karşı Vazifelerimiz, 8- Hemşerilik Vazifeleri, 9- Belediyeler, 10- Vatandaşlara Teveccüh Eden Vazifeler, 11- İtfaiye Teşkilatının Ehemmiyeti, 12- Sokaklar ve Umumi Caddeler, 13- Halkın Tenzihine Hıdmet, 14- Fukara ve Muhtaçlara Yardım, 15- Umumun Menfaatine Yarayan Teşkilatı, 16- Vatandaşları Himaye	Toplumsal Uyum	%81

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi “*Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye*”de okul aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan yurttaşlık ve ahlak eğitimine ilişkin değerler “Bireysel Gelişim ve Toplumsal Uyum” kategorilerinde ortaya çıkmıştır. Kitapta bireysel gelişim ile ilgili değerlere %19 oranında yer verilmiştir. Öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlamak ve yönlendirmek amacıyla, sorumluluk alma duygusu, usanmadan çalışmaya devam etmek, emek vermek, tasarrufun önemi, iyi ve kötü, erdemler ve rezil şeyler, iyi alışkanlıklar edinmek, eğitim ve öğretimin önemi başlıklarında açıklamalarda bulunduğu tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra kitapta “Toplumsal Uyum” %81 oranında yer tutmuştur. Bu kategoride de hak ve vazifelerimiz, hemşerilik, iş birliği ve iş bölümü içerisinde hareket etmek, fert ve cemiyet, vatandaşlık bilinci, belediye, itfaiye, sokak ve caddeler hakkında bilgi verilerek öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum sağlamaları amaçlanmıştır.

¹ İçerik Analizi tablosu oluşturulurken kategorilerin oluşturulmasında Ramazan Alabaş’ın “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında İlk Mekteplerde İnsani ve Toplumsal Değerler Eğitimi: Resimli Yeni Musabâhat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Ders Kitabı Örneği” adlı makalesinden yararlanılmıştır.

Bireysel Gelişim

Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye'de bireysel gelişim kategorisinde gruplandırılan içerikler, öğrencinin kişilik ve ahlakının gelişimini desteklemeye yönelik açıklamalarıyla dikkat çekmektedir. Bireysel gelişim kategorisinin ilk teması olan "Sa'yı" yazar şöyle açıklamaktadır (Adil, 1926, s. 12):

Evlatlarım hayat başlı başına bir kavgadır. Beşikten mezara kadar çarpışacağız. Fakat bu çarpışmada behemehal galip gelmeliyiz. Bu ise ancak çalışma ile olur. Medeni alemde gördüğümüz bütün eserler, keşifler, icatlar hep insanların çalışması ile husule gelmiştir. Bugün gördüğümüz şimendiferleri, tahtü'l bahrleri, tayyareleri, vapurları, otomobilleri, telsiz telefonları hep insanlar çalışarak yapmışlardır. Eğer çalışmasalardı bu eserler vücut bulamazdı. İşte insanların ihtiyaçlarını başarabilmek için sarf ettikleri gayret ve emeğe sa'y denir.

Bireysel gelişim başlığı altında incelediğimiz sa'y, kişinin çalışırken haz duymasının ve kendisine yarar sağlamanın yanı sıra vatanın birlik, beraberlik ve gelişimine sağladığı katkıdan dolayı da ayrı bir önem arz etmektedir. Yazar, eserinde "Devamlı ve Sürekli" bir şekilde çalışan insanların her zaman başarılı olduğunu ifade ederek, Cristof Columb'un Amerika'yı keşfederken ne kadar zorluk çektiğini örneklemiştir (Adil, 1926, s. 13). Öte yandan yazar, sa'yın bir başka önemini ise kişiye hürriyet sunmasında görmektedir. Sadece çalışkan insanların hürriyete malik olacaklarını ifade etmektedir. İstiklal Savaşı'nda başarılı olan Türk milletinin elindeki temel unsurun bıkmadan yılmadan çalışması olduğunu söyleyen yazar, iyi vatandaş olmanın da çok çalışmaktan, usanmamaktan geçtiğini sözlerine eklemektedir. Bireysel gelişim kategorisi altında incelediğimiz emeğin bir ayağı ise toplumsal uyum kategorisine de girdiği bu açıklamalardan anlaşılmaktadır. Yazar son olarak muhasebesini bazı güzel sözler başlığı altında şu deyim ve atasözlerine yer vermiştir (Adil, 1926, s. 14):

İşleyen demir paslanmaz.
Tembele iş buyur, sana akıl öğretsin.
Yapmak güç yıkmak kolaydır.
Yalnız ümitle geçinen açıktan ölür.
Çalışmak günü kısaltır, ömrü uzatır.
Çalışmak faziletin bekçisidir.

Bireysel gelişim kategorisi altında incelediğimiz bir diğer konunun başlığı ise meramdır. Eserde aklımızın hükmettiği iyi şeyi yapmak olarak tanımlanan "Meram" konusu eserde, öğrencilere hayatta insanın bir amacının olmasının neden zorunlu olduğuna dair bilgiler verilmesi amacıyla yazıldığı anlaşılmaktadır (Adil, 1926, s. 15). Sa'y başlığında olduğu gibi meram konusunun sonunda öğrencilere "Hülasa: Öğrenilecek Noktalar" ve "Sualler" başlığı altında, konuyu daha iyi anlayabilmeleri için sorular sorulmuştur. Yazar, meram başlığının devamında "Devam ve Sebat" başlığı altında meramın başarıda tek başına yeterli olmadığını vurgulamıştır (Adil, 1926, s. 17-18). Her hakkın karşısında bir vazife ve her vazifenin karşısında

da mesuliyet olduğunu söyleyen yazar, kişinin nefesine, ailesine, vatanına, insanlığa ve yaşadığı halka karşı sorumluluklarının olduğunu dile getirmektedir (Adil, 1926, s. 28). “Mesuliyet” konusunun hemen altında “Hayır ve Şer” başlığında öğrencilerin bireysel gelişimleri desteklenerek şu ifadelere yer verilmiştir (Adil, 1926, s. 28-29):

İnsan için hayatta yalnız bir doğru yol vardır. O da hayır yani iyiliktir. Ne zevkimiz ne menfaatimiz ne duygularımız hayatta bize rehber olamaz. Kendimize zevkimizi rehber olarak kabul edersek, hayvan derecesine ineriz. Çünkü insan zevk için yaratılmamıştır. Bilakis kendisine, ailesine, vatanına ve insaniyete karşı vazifesi ifası için yaratılmıştır... İyi duygularda bazen bizi iyiliğe teşvik eder. Fakat duygularımız da kendimize rehber tutmayız. Çünkü duygularımız bazen bizi aldatabilir. Hasılı evlatlarımız hayatta bizim rehberimiz hayır, iyilik olmalıdır.

Eserde hayır bu şekilde anlatıldıktan sonra “Şer” ise insanın vazifelerini yapmaması olarak açıklanmıştır. Yazar, şerin insanı küçük düşüreceğini, fena insanları kimsenin sevmeyeceğini ve zor durumda kaldıklarında da kimsenin onlara yardım etmeyeceklerini söylemektedir (Adil, 1926, s. 30). Hayır işleyenlerin fazilet sahibi yani erdemli kişiler olduğunu belirten yazar, eserinde öğrencilerin bireysel gelişim ya da karakterlerinin oluşmasında temele aldığı değerleri de bir yandan öğrencilere aktarmaya devam etmektedir. “Fazilet ve Rezilliyet” konu başlığının sonunda “Hülâsa: Öğrenilecek Noktalar” başlığı altında şu açıklamalara da yer verilmiştir (Adil, 1926, s. 31):

İnsan için hayatta en doğru yol iyiliktir.
Fenalık insanın vazifelerini yapmaması demektir.
Hayırlı insanlar fazilet sahibi kimselerdir.
Fazilet sahipleri her yerde hürmet görür.
Fena insanların varacakları akıbet rezilliktir.

Muslihiddin Adil, insanın kendisine karşı en büyük görevinin hayat ve sıhhatini korumak olduğu iddia etmektedir. Çünkü sağlığına dikkat etmeyen bir insan vazifelerini yerine getiremeyeceğinden faziletli bir insan olma şansına sahip olamazdı. Yazar, bu konuda eserinde şu açıklamalara yer vermiştir: “*Kalbimizin intizamlı işleyebilmesi temiz bir kan ile sulanmasına bağlıdır. Bu ise yemek, içmek, giyinmek hava vesair hususlarda hıfzıssıhha kaidelerine riayet etmekle olabilir. Hasılı insanın birinci vazifesi mümkün olduğu kadar iyi yaşamak için lazım geleni yapmaktır. Sağlam olmayan vücudu hiçbir vakit mesut olamaz*” (Adil, 1926, s. 36).

Nefsimize karşı olan vazifelerimizden bir diğerinin ise “İlm-i Tahsil” yani eğitim olduğu söylenerek, cahil insanın şerefli olmadığı, dünyada her zenginliği, mutluluğu iktidarı meydana getirenin ilim olduğu belirtilerek meyvesiz ağaç ile ilimsiz insan arasında analogi yapılmıştır (Adil, 1926, s. 37).

Bireysel gelişim kategorisinde incelediğimiz “İlm-i Tahsil” konu başlığıyla yazar bir yandan da kaleme aldığı eseri yazma amacını da ifade etmektedir. Öğrencilerin öncelikle vatan ve sonrasında dünya hakkında bilgilere sahip olmaları için, kendi lisanlarıyla öğrenmeye mecbur olduklarını ve “Malûmât-ı Vataniye” dersinin de bu anlamda önemli olduğunu belirtmektedir. Bireysel gelişim kategorisinde incelediğimiz bir diğer konu ise “Seciye” başlığını taşımaktadır. Karakter, huy anlamlarında kullandığımız “Seciye”, insanın zeka,

malumat, meram gibi kabiliyetlerinin bir sonucu olarak gösterilerek, iyi bir seciyeye sahip olmak için kişinin küçük yaştan itibaren duygularını ve zihnini terbiye etmesi gerektiğini belirtilmektedir. Öte tandan eserde “milli seciyye” şöyle açıklanmaktadır (Adil, 1926, s. 38):

Milli Seciyye: Her insanın kendine mahsus seciyesi olduğu gibi her milletin hususi bir seciyesi vardır. Milletlerin bu hususi seciyelerine milli seciyye denir. Bir millet efradının kabiliyetçe müşterek oldukları noktalar o milletin seciyesidir. Misal Türklerin seciyesini araştırırsak görürüz ki Türkler cesur ve cengâver millettir. Asabi olmaktan ziyade soğuk kanlıdır, namus ve şereflerini muhafaza etmek için hiçbir fedakarlığı yapmaktan çekinmezler. Misafire karşı fevkalade mükerrerdir. İtaatlidir son derece iyi kalpli ve meramında son derece kuvvetlidir. Türkler tarihte azim ve meramlarıyla şöhret kazanmışlardır. Türklerin büyük ve şiddetli zekâsı medeniyete birçok eserler vermiştir.

Bireysel gelişim kategorisinde incelediğimiz son konu ise “Tasarruf” başlığını taşımaktadır. Eserde nefsimize karşı yapacağımız görevlerden bir tanesi olarak gösterilen tasarrufun sadece kişinin kendisi için değil yaşadığı topluma faydalı olması açısından da önemli olduğu dile getirilmektedir (Adil, 1926, s. 41). Tasarrufun düşmanları olarak ise şunlar sayılmıştır: Kumar, Tütün, İçki. Yazar, kumara dayanabilecek hiçbir servetin olmadığı, birkaç saatlik kumarın kişinin tüm istikbalini ve saadetini yok edebileceğine vurgulayarak kumarın kanunen yasak olduğunu hatırlatmaktadır. Öte yandan içki de tasarrufun düşmanı olarak gösterilmektedir. İçkiye müptela olan birisinin parasını, sağlığını ve saadetini kaybedeceği söylenmektedir. Benzer şekilde tütünün de bir masraf kapısı olduğu ve kişinin sağlığını tehlikeye attığı anlatılmıştır (Adil, 1926, s. 42). Tasarruf konusunun sonunda “Güzel Sözler” başlığı altında bazı atasözü ve deyimlere yer verilmiştir. Bunlar (Adil, 1926, s. 44).

Ne ekersek onu biçeriz.
Bu sığağa kar dayanmaz.
Hazır yiyen dağılır dayanmaz.
Azı bilmeyen çoğu hiç bilemez.
Az veren candan çok veren maldan verir
Artık mal göz çıkartmaz.
Parayı para kazanır.
Akakça kara gün gün içindir.
Küçük parçaları sakla altınlar kendi saklanır.

Toplumsal Uyum

“Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye”de, “Toplumsal Uyum” kategorisinde gruplandırılan içeriklerde, öncelikle öğrencinin yaşadığı toplumu tanıması ve sonrasında da çağına ayak uyduran, hak ve vazifelerinin bilinciyle hareket eden bireyler haline gelmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Yazar, toplumsal uyum kategorisinin ilk teması olan “Fert ve Cemiyet” konu başlığıyla, öğrencilere içinde yaşadıkları toplum hayatını öğretmeyi amaçladığını söylemektedir. Eski zamanlara gönderme yaparak, inanların söz konusu dönemde hayvanlar

gibi yaşadığını ve güçlü olanın güçsüz olanı ezerek, her zaman onun sesinin duyulduğunu belirtmektedir (Adil, 1926, s. 5). Topluluk ya da toplum fikrinin eski insanlarda düşmanlarla mücadele karşısında güçlerini birleştirme isteğinden doğduğunu söyleyen yazar, metnin sonunda “Hülasa” diyerek, insanların cemiyetle ve cemiyetten ayrı yaşayamayacağını söylemekte ve cemiyetlerinde insanların birbirine olan yardımıyla baki kalabileceğini belirtmektedir (Adil, 1926, s. 5).

Toplumsal uyum kategorisinin ve metnin ilk konusu olan “Fert ve Cemiyet” başlığı eserinde detaylı anlatılan konular arasında sayılabilir. Yazar, sözlerine “Ferdin Cemiyet Medyun Olduğu Nimetler” adında yeni bir konu başlığı açarak toplumsal yaşamın önemini vurgulamaya devam etmektedir. Öte yandan yazar diğer uygarlıklarla da kıyaslama yaparak, bugün medeni kabul edilen Avrupa halkının da insanının taş, silahlar ve kemik aletler kullanan vahşilerin neslinden geldiğini eklemektedir. Yazara göre ilk insanlar topluluk halinde yaşayarak güçlenmiş bu sayede de uygarlık ateşini yakmışlardır. Yazar, insanların yerleşik yaşama geçmeleriyle medeniyetin ilerlediğini, avcı-toplayıcı hayatın sona erdiğini, aile hayatının başladığını belirtmiştir. Ayrıca eserde, toplumsal yaşamın iş bölümü sayesinde insanlara pek çok nimet verdiği, o olmasaydı ne ekmek ne de giydiğimiz giysilerin olacağı vurgulanmaktadır (Adil, 1926, s. 6-7).

Yazar “Fert ve Cemiyet” konusunun sonunda “Hülasa: Öğrenilecek Noktalar” başlığıyla “Fert ve Cemiyet” konusunu aynı kelimelerle özetleyerek “Sualler” başlığıyla öğrencilerin şu soruları yanıtlamalarını beklemektedir (Adil, 1926, s. 12): “İnsan niçin cemiyetten ayrı yaşayamaz? Cemiyet nasıl başlayabilir? İnsanlar medeni hayata erişmek için ne türlü hayat geçirmişlerdir? Cemiyetin insana verdiği nimetler nedir? İptidai insanlarla bugünkü insanlar arasında ne farklar vardır? Bugünkü Türkiye’nin evladı olduğunuz için seviniyor musunuz niçin?” Sorulardan da anlaşılacağı üzere yazar, öğrencilere sorduğu soruların cevaplarının metinden bulunabilirliğine dikkat etmiştir. Anlatılan konu dışında bilgi istenilmemektedir. Sorular, öğrencinin anlatılanlar arasında mantıksal akıl yürütmelerde bulunmasına imkân vermektedir.

“Toplumsal Uyum” kategorisinin bir diğer konusu ise “Teşarük ve Tesanüd: İş Bölümü” başlığını taşımaktadır. Çalışmanın kişiye sağladığı yararlarından diğer konularda (Devam ve Sebat) bahseden yazar, bazı işlerin birlikte çalışılarak iş bölümü içerisinde yapıldığında daha az zamanda daha hızlı yol alındığını belirtmiştir (Adil, 1926, s. 19-20). Eserde, iş bölümü bireylerin topluma uyum sağlaması ve birlikte yaşama kültürüne ulaşması noktasında önemli bir konu olarak kabul edilmektedir. Konu başlığının sonunda “Hülasa: Öğrenilecek Noktalar” ve “Sualler” başlıklarına yer verilerek konu tamamlanmıştır.

“Toplumsal Uyum” kategorisinin bir sonraki teması ise “Hak ve Vazife” başlığını taşımaktadır. “Hak ve Vazife” konusu kendi içinde alt başlıklar halinde bir bütün olarak ele alınmaya çalışmıştır. Öncelikle hak ve vazife kavramları eserde şöyle tanımlanarak öğrencilerin tanım düzeyinde ilk bilgiye ulaşmaları amaçlanmıştır: “... hak cemiyet halinde yaşayan insanlar için yine o cemiyet tarafından konmuş bir kaidedir. Bu kaideyi bozmak isteyenler için ayrıca cezalarda tayin olunmuştur. Hak olunca vazifede vardır. Yani hak ve vazife karşılıklıdır. Ben başkasının hakkına riayet ediyorum. Bu vazifemdir. Fakat başkasının da benim hakkıma tecavüz etmemesini istemem hakdır” (Adil, 1926, s. 22). Kişinin hak ve vazifesini kendi kendine

bilebileceğini söyleyen yazar, kanunların bize emretmediği bazı şeyleri vicdanımızın sesini dinleyerek yerine getirdiğimizi söylemektedir. Örneğin kanunlar fakirlere sadaka vermeyi emretmemiştir, ancak insanlar bunu bir ahlaki borç olarak görmüşlerdir (Adil, 1926, s. 23). Öte yandan yazar tarafından vazifenin düşmanları olarak nitelendirilen menfaatler ve ihtiraslar da kişiyi vazifeden alıkoyabilmektedir. Vazifenin düşmanları olduğu gibi bekçileri de olduğu belirtilen eserde, bu bekçiler sırasıyla şöyle sayılmıştır: Vicdan, Halkın Düşünüşü (efkar-ı amme), Sıhhatimizi Korumak Düşüncesi, Kanunlar ve son olarak da Din (Adil, 1926, s. 26-27). Benzer şekilde bu konu başlığının sonunda da “Hülasa: Öğrenilecek Noktalar ve Sualler” başlıklarına yer verilerek açıklanan konu detaylandırılmıştır.

“Hak ve Vazife” konu başlığı incelenen eserde en çok detaylandırılan konu olma özelliğine sahiptir. Eserde ailemize, kardeşlerimize, dostlarımıza, muallimlerimize, milletimize, beşeriyete karşı vazifelerimiz hakkında açıklamalarda bulunularak öğrencilerin yaşadığı topluma ayak uydurmaları, hak ve vazifelerinin bilincinde olmaları ve topluma fayda sağlayan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Bu çerçevede yazar, “Ailemize Karşı Vazifelerimiz” başlığı altında, aile ve devlet arasında ilişki kurarak, sağlam ailelerin güçlü devletler yaratacağını ifade etmekte ve yazar sözlerine şöyle devam etmektedir: “*Anne babalarınız her zor zamanda nasıl yanınızda olarak size yardım ettiyse, sizin vazifenizde onların her muhtaç olduğu zamanda koşarak yanlarında olmaktadır*” (Adil, 1926, s. 45-46). Yazar, çocukların ailelerine karşı vazifelerini ise şu sözlerle anlatmaktadır (Adil, 1926):

Her evlad ana babasına itâate dahi mecburdur. Onların sözünden dışarıya çıkmamak ana babayı muktedir etmeye en büyük bir borçtur. Bir insan tahsili ilerledikçe kendini ana ve babasından daha iyi düşünmeğe muktedir görebilir... Ana baba evlad kadar tahsil görmemiş olsa bile akıl ve muhakemeleri yerindedir. Ve çocuklarını kendilerinden bile daha ziyade sevdiklerinden onları doğru yol sevk etmeye çalışırlar. Küçük dostlarım hayatta en büyük saadet nedir biliyor musunuz? Hayatın en büyük saadeti bizi yetiştiren bize karşı hiçbir fedakarlıktan çekinmeyen ana ve babamıza karşı kadirşinas olmamızdır. Ve babamızı mesut görmekle kalbimizden duyacağız saadetin hududu yoktur.

Benzer şekilde eserde, kardeşlerimizin, dostlarımızın, öğretmenlerimizin yardıma ihtiyaçları olduğunda yanlarında olmamız gerektiği de anlatılmaktadır. Örneğin yazar, öğretmenlere hürmet noktasında şunları söylemektedir (Adil, 1926, s. 50): “*Muallimlerimize hürmet ederken ilme de hürmet etmiş oluruz. İnsanın kadir ve kıymetini yükselten şey ilim ve maarıftır. Onu ise bize muallim öğretir. Muallim bize daha iyi bir şeref verir. O halde muallimler bizim hürmet ve hizmetimize her suretle layıktırlar.*”

Eserde “Toplumsal Uyum” kategorisi içinde incelediğimiz bir başka konu ise “*Milletimize Karşı Vazifelerimiz*” başlığını taşımaktadır. Adı geçen konu eserde şu dört alt başlıkta incelenmektedir: vatan-millet, kanuna itaat, askerlik ve mebusların intihabı. Öğrencilere bu konu başlığı anlatılırken öncelikle vatan nedir? Sorusuna yanıt aranarak tanımlaması şöyle yapılmıştır (Adil, 1926, s. 52): “*Vatan yalnız doğduğumuz şehir veya kasaba*

değildir. Vatan bundan çok daha büyüktür. Vatan bütün devlettir. Bizim cedlerimizin yaşadığı şu güzel ve feyzli topraklar bu her şeyden her memleketten güzel olan yerler bunlar vatanımızdır. Her vatandaşın en mukaddes vazifesi vatanını sevmek ve ona karşı ömrünün son dakikasına kadar hizmet etmektir.” Dönem ders kitaplarında olduğu gibi “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye”de de vatani analarımızı sevdiğimiz gibi sevmemiz gerektiği, vatanın yaşaması ve yükselmesi için gerekirse bu uğurda seve seve canımızı feda etmemiz gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (Adil, 1926, s. 52). Hatta vatana karşı vazifenin tüm vazifelerden daha mukaddes olduğunu söyleyen yazar, yaşamakla vatan arasında doğrudan ilişki kurmaktadır. Vatan kavramının yanı sıra millet kavramının da açıklaması yapılarak öğrencilerin bilgi dağarcıkları kuvvetlendirilmeye çalışılmıştır. Millet kavramı, “*bir toprakta yaşayan ve aynı kanuna aynı hakimiyete tabii olan insanların hayat-ı mecmuasıdır*” denilerek açıklanmıştır (Adil, 1926, s. 53).

Millilete karşı vazifelerimiz başlığı içinde anlatılan bir başka konu da kanuna itaat olmuştur. Yazar, insanlar arasında ilişkileri tayin etmek amacıyla hazırlanan kanunlara, toplumun her ferдинin uymak zorunda olduğunu söylemektedir (Adil, 1926, s. 55). Benzer şekilde askerliğinde her Türk erkeğine düşen bir vazife olduğunu söyleyen yazar, vakti geldiğinde askerlik vazifesinin büyük bir zevkle yerine getirilmesi gerektiğini hatırlatmaktadır (Adil, 1926, s. 56).

Hak ve vazife kategorisinin bir alt teması ise “Beşeriyete Karşı Vazifelerimiz” başlığını taşımakta ve konu da dört alt başlıkla eserde değerlendirilmektedir: Adalet, Hayata ve Namusa Hürmet, Fikir ve Vicdan Hür müdür ve Teavün. Yazar “Adalet” konusuyla, sadece yaşadığımız topluma, ailemize, dostlarımıza ya da muallimlerimize karşı vazifelerimizin olmadığını aynı zamanda dışımızdakilere karşı da görevlerimizin olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin hayatımıza, malımıza, namusumuza başkalarının nasıl ki tecavüz etme hakkı yoksa, benzer şekilde bizim de başkalarının haklarına müdahale etme hakkımız bulunmamaktadır (Adil, 1926, s. 60). Eserde beşeriyete karşı vazifelerden ikincisi “hayata ve namusa hürmet” başlığını taşımaktadır. Bu konu başlığında ise insan için yaşamının büyük bir nimet olduğu ve diğer insanların hayatlarına hürmet etmenin ise vazife olduğu söylenmektedir (Adil, 1926, s. 62). Söz konusu kategorinin üçüncü teması ise “Fikir ve Vicdan Hür Müdür?” başlığını taşımakta ve yazar bu konuda eserinde şu sözlere yer vermektedir (Adil, 1926, s. 65):

Herkesin serbestçe düşünmesine ve düşündüğünü serbestçe ifade etmesine ve yazmasına fikir hürriyeti ve matbuat hürriyeti denir. Bu hürriyetlere hürmet etmek lazımdır. Bir memlekette fikir hürriyeti olmazsa orada en zeki inanlar bile hiçbir şey yapamazlar. Herkesin din ve itikadına da hürmet etmelidir. Herkesin dini kendi nazarında muhteremdir. Bir vakitler din namına pek çok cinayetler yapılmıştır, fakat bugün medeni insanlar herkesin dinine hürmet etmektedir.

Beşeriyete karşı son vazife olarak “teavün” konusuna yer verilmiştir. İnsanlığa karşı bir diğer vazife olarak muhtaç olanlara yardım etmek gösterilmektedir. Zenginlerin sadece kendilerini değil, fakir insanları da düşünmeleri gerektiğini söyleyen yazar, öte yandan, insanlara yardımın sadece para ile olmadığını, başkalarına fiziki ve manevi yardımın da belirleyici olduğunu eklemektedir (Adil, 1926, s. 67).

“Toplumsal Uyum” kategorisi içinde hak ve vazifeler açıklandıktan sonra, “Hemşerilik Vazifesi” başlığı altında belediyenin nelığı tartışılarak, “Belediyelerin Sıhhi Vazifeleri” adı altında bir başlık daha açılmıştır. Belediyeler konusu içinde öncelikle, aynı şehir ve kasabada oturan kimselere hemşeri dendiği ve hemşerilerin yaşadıkları şehirlere karşı vazifeleri olduğu, bu vazifeleri yapmak için içlerinden bazılarını seçerek bir idare teşkilatı kurdukları ve bu teşkilata “belediye” adı verildiği söylenmektedir (Adil, 1926, s. 69-70). Konu başlığının sonunda ise “Belediyelerin Sıhhi Vazifeleri” başlığıyla belediyelerin vazifeleri şöyle sıralanmaktadır: Lağımlar, Sokakların Temizlenmesi, Şehirde Temiz Su Tertibatı ve Çarşı, Pazarda Muzır Şeylerin Menni, Dükkân, Mağaza, Lokanta ve Otellerde Sıhhi Tedbirler, almak (Adil, 1926, s. 73-76):

Eserde “Toplumsal Uyum” kategorisinde gruplandırılan bir diğer konu da vatandaşların vazifeleri konusu olmuş, “Vatandaşlara Teveccüh Eden Vazifeler” başlığına yer verilerek konu noktalanmıştır. “Belediyelerin şehrin sıhhatine müteallik vazifelerine mukabil vatandaşlara teveccüh eden vazifeler” alt başlığında ise bu vazifelerin açıklamasına yer verilmiştir (Adil, 1926, s. 77). Konunun devamında “Evlerde Sıhhi Riayet” başlığıyla bir meskende bulunması gereken özellikler anlatılmaktadır (Adil, 1926, s. 77-78). Eserin devamında yaşanan evlerin rutubetsiz ve güneş alıyor olmasının haricinde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da evlerimizde içtiğimiz suyun temiz ve berrak olması, bunun yanı sıra teneffüs ettiğimiz havanın temizliği olması gerektiği anlatılmıştır (Adil, 1926, s. 78). Bir devlette yaşayan vatandaşlar ne kadar sağlıklı olursa, devletin de o kadar sağlam temeller üzerine kurulacağına inanan yazar, çocuklara eserinin devamında spor yapmalarını ve yediklerine içtiklerine dikkat etmelerini öğütlemektedir.

“Toplumsal Uyum” kategorisi içinde incelediğimiz bir diğer başlık ise “Ev Dahilinde Sıhhi Temizlik” adını taşımaktadır. Söz konusu konuda bir önceki konu başlığında anlatılanlara benzer şekilde sağlıklı bir topluma sahip olabilmek için herkesin öncelikle kendi evini temiz tutması, çöplerini kapalı kaplarda muhafaza etmesi, çöplerini belediye araçlarına vermesi hatırlatılmaktadır (Adil, 1926, s. 83-84). Öte yandan, evlerin temizliğine dikkat edilmediğinde sivrisineklerin çevremizi kaplayarak sıtma hastalığına sebep olabileceği de eserde söylenmektedir (Adil, 1926, s. 85). Eserde vatandaşlara teveccüh eden vazifelerden bir diğeri ise belediyelerin vazifelerini kolaylıkla yerine getirebilmesi için şehir halkının onlara yardım etmesidir. Belediyelerin halktan bekledikleri ise şunlardır (Adil, 1926, s. 87):

Mesela kolera veya dizanteri gibi bulaşıcı hastalıklar zuhurunda belediye gazetelerle halka bazı tembihlerde bulunur. Çürük meyve yenilmemesini, farelerin kapanlar vasıtasıyla tutulmasını, kaynatılmadan su içilmemesini tembih eder. İşte bu takdirde halk da belediyenin şu tembihlerine riayet etmelidir. Aksi halde bu hastalıklar şehirde kolayca tevsî eder. Herkesin hayatı tehlikeye girer. Kezalik yollarda ve araba, şimendifer, vapur, tramvay tünel gibi mahallerde yerlere tükürmemek de halkın riayet edeceği bir vazifedir. Çünkü tükürmek hastalıkların sirayetine sebep olur. Sokaklarda, tramvaylarda yerlere tükürmek sıhate muzır oldukları başka, terbiyeye de mugayirdir.

Benzer şekilde itfaiye teşkilatının da vazifelerini yerine kolaylıkla getirebilmeleri için şehir halkının dikkat etmesi gereken hususlar şöyle sıralanmıştır: “*Mangalları açık bırakmamak, kibrit ve lamba ile oynamamak, lambaları hava cereyanları bulunan yerlere koymak, ocakları sık sık temizlettirmek, su borularının metin olmasına dikkat etmek, ağaçlı yerlerde ateş yakmamak, mangal sobalarına dikkat etmek riayet olunacak tedbirlerdendir*” (Adil, 1926, s. 90). Öte yandan sokak ve caddelerin iyi bir halde muhafaza edilmesi için çocuklara düşen vazifeler ise şöyle sıralanmaktadır (Adil, 1926, s. 95):

Fena terbiye gören bazı kimseler yollara meyve kabuğu, kâğıt süprüntü gibi şeyler atarlar. Bu hal pek çirkindir. Sokak ve caddeleri kirletecek bozacak şeyleri yerlere atmamak duvarları tahrip etmemek ve caddelerdeki ağaçlara dokunmak evlerin önünü temiz tutmak sokak ve caddelerde oyun oynamak her medeni insanın vazifesidir. Evlatlarım iyi bir şehrin sakinleri olmak şehrinizi gerek kendi vatandaşlarınıza gerek ecnebilere beğendirmek sevdirmek isterseniz sokakları temiz tutmaya ve belediyenin yaptığı iyi şeyleri muhafaza etmeye çalışınız. Belediyeler çocuklar için şehirlerde oyun mahalleri yaparlar. Çocuklar sporlar ve idmanlar yaparlar ve oyun oynarlar. Sokaklarda oynamak terbiyeli bir çocuğun işi değildir.

Eserde toplumsal uyum kategorisi içinde incelediğimiz bir diğer konu ise “Fukara ve Muhtaçlara Yardım” başlığını taşımaktadır. Yazar, eserinde fakir ve muhtaç insanlara yardım etmenin vatandaşlık vazifeleri arasında olduğunu söylemektedir. Eserde, her memlekette sefaleti yok etmek için kurumların kurulduğu, İngiltere’de yardım edebilmek adına halktan fakirlik vergisi toplandığı ve benzer şekilde bizde de Darülacezeler için tiyatrolardan vergi alındığı söylenmektedir (Adil, 1926, s. 99). Eser son olarak “Vatandaşları Himaye” konu başlığıyla polislerin bir memleketteki asayişini temin ettiği ve polislerin vazifelerini kolaylaştırmak için halkın da yardımcı olması gerektiği açıklamalar arasında yer almaktadır.

Sonuç

Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren eğitim alanında köklü değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler ve hazırlanan öğretim programlarıyla temelde iyi ya da ahlaklı yurttaşlar yetiştirmek amaçlanarak pek çok ders kitabı yazılmıştır. Bu ders kitaplarından çoğunun dolaylı da olsa temel amacı yeni nesli, Cumhuriyet’in ilke ve inkılapları doğrultusunda ahlaklı yurttaşlar olarak yetiştirmektir. Öte yandan pek çok ders kitabının örtük amacı olan ahlaklı ve iyi yurttaş hedefi, 1924 ve 1926 İlk Mektepler Programlarının ve “Musabakat-ı Ahlakiye ve Medeniye” gibi derslerin doğrudan amacını oluşturmuştur.

Araştırmamızın temelini oluşturan “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye” adlı ders kitabı da sıraladığımız amaçlar doğrultusunda kaleme alınmıştır. Muslihiddin Adil tarafından kaleme alınan “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniyye” 24 Ağustos 1926 tarihinde İstanbul Orhaniyye Matbaası’nda basılmıştır. İlk Mektepler dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan eseri yazar, çocukları yaşadıkları çağa ayak uyduran, vatanın birlik ve beraberliğini her şeyin üstünde tutan, medeni yaşamı tanıyan bireyler olarak yetiştirebilmek için kaleme aldığını belirtmiştir.

Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye adlı eserde sabırlı, çalışkan, ahlaklı, toplumu tanıyan, hak ve vazifelerini bilen, ailesine, kardeşine, dostuna ve öğretmenlerine karşı sorumlu bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Başka bir deyişle kitapta “Bireysel Gelişim” ve “Toplumsal uyum” başlıklarıyla kategorize ettiğimiz değerlerin, okul çağındaki öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. Eserde yer edinen konularla, güçlü bir devletin ancak sağlam aile, iyi yetişmiş ve ahlaklı bireylerle kurulabileceği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bireyin zihinsel, ruhsal ve bedensel olarak sağlam ve sağlıklı olması da yine güçlü bir devletin vazgeçilmezleri arasında sayılmaktadır. Öte yandan “Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye”de vurgulanan devlet-aile ikilemi yeni kurulan devletin en büyük gücünün ulus-devlet yapısının yerleşmesiyle olanaklı olduğunu hatırlatır niteliktedir. Bu anlamda araştırmamızın temelini oluşturan “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye” adlı ders kitabı yazıldığı dönemin küçük bir örneği görünümündedir.

“Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye”de, “Bireysel Gelişim” ve “Toplumsal Uyum” kategorilerinin frekans ve yüzde değerleri alındığında toplumsal uyum kategorisinin kelime ve sayfa sayısı bakımlarından bireysel gelişim kategorisinden daha fazla yer kapladığı sonucuna varılmıştır. Eserde, “Fert ve Cemiyet” konu başlığıyla da uzun uzun anlatıldığı gibi, yetiştirilmesi hedeflenen yeni nesilden bireysel gelişimi ya da ben bilincine sahip olması beklendiği gibi yaşadığı toplumu kendi canından üstün tutabilmek yani vatanın birlik ve devami için canını feda edebilmesi de ön görülen değerler arasında gösterilmektedir. Örneğin eserde bireylerin sağlıklı olmasıyla devletin sağlam temeller üzerinde kurulması arasında doğrudan ilişki kurulmuştur.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında kaleme alınan “Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye”de konu başlıklarından ve bazı konuların sonuna eklenen “Hülasa ve Güzel Sözcükler” başlıklarında verilen açıklamalardan da ahlaklı nesil yetiştirilmesinde okul, aile ve toplumun öneminin sıklıkla vurgulandığı anlaşılmaktadır. Eserden hareketle ahlaklı bireylerin yetiştirilmesi noktasında dini öğelere doğrudan gönderme yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yerine ahlaklı bireyin dindar ya da dindar bireyin ahlaklı olduğu çıkarımına yer verilmediği de eserden çıkarılabilecek sonuçlar arasında gösterilmektedir. Eser yazılma amacının dışına çıkmamıştır. Eserde temelde anlatılmak istenenler konular aracılığıyla ve nasihat yöntemi bir öğrenim yaklaşımı olarak kullanılarak anlatılmıştır.

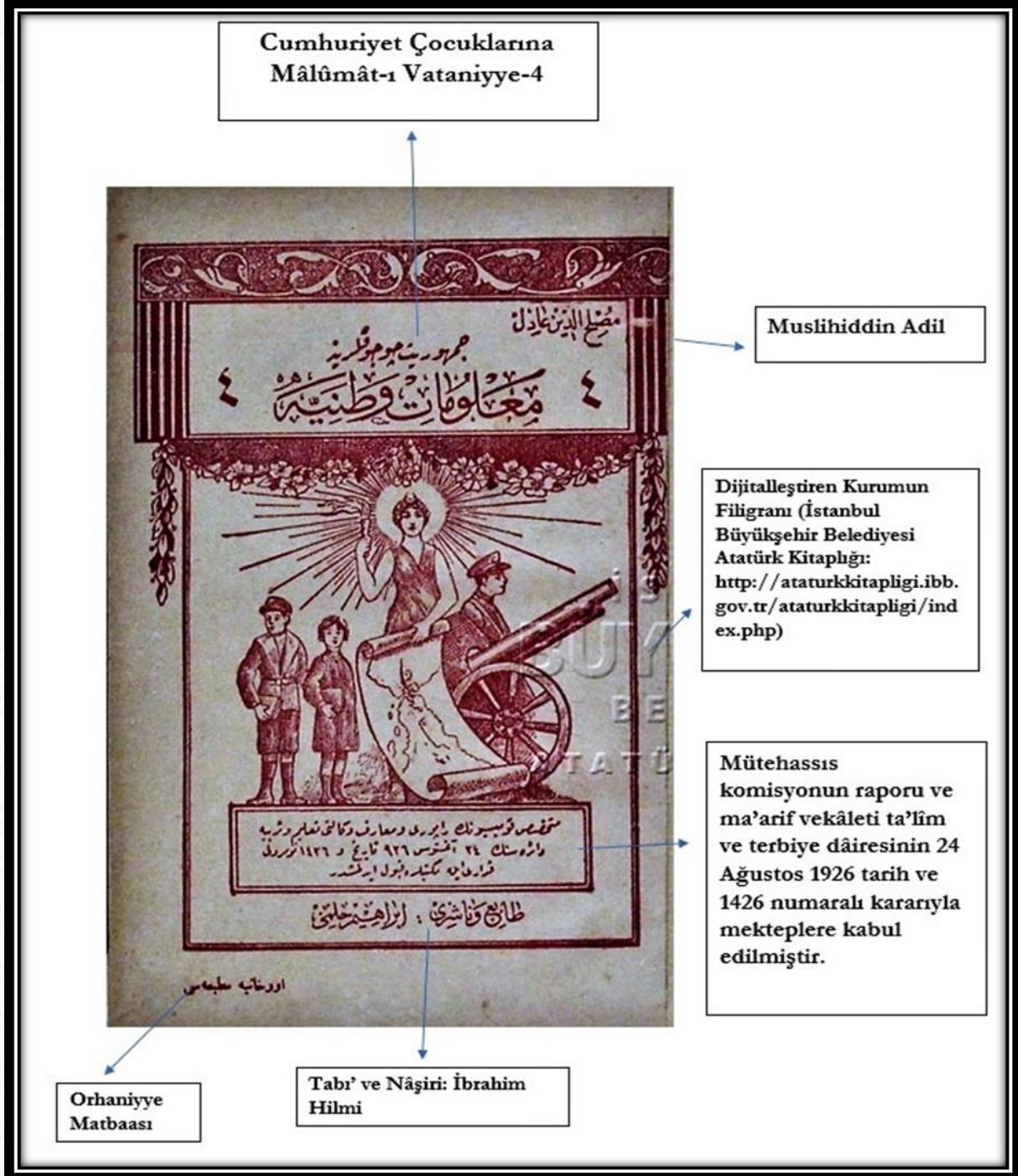
Sonuç olarak, ahlak eğitiminin Türkiye’deki kökenleri üzerine yapılacak her türlü araştırmanın nitelikli bir birikim ortaya çıkartacağı belirgindir. Güçlü, nitelikli nesiller yetiştirmek isteyen devletin, modern dünya ile arzulanan birey arasındaki ilişkiyi kurgularken vatani öncelikleri merkeze taşıması dönem koşullarına uygun bir politika olup eğitim sisteminin öncelikli hedefi haline gelmiştir. İncelediğimiz eser, bu çerçevede ahlak eğitiminin Türkiye’de nasıl kurgulandığını örnekleyerek Cumhuriyet’in beklediği ideal vatandaşı gözler önüne sermektedir.

Kaynakça

- Adil, M. (1926). *Cumhuriyet çocuklarına malûmât-ı vataniyye*. İstanbul: Orhaniyye.
- Akagündüz, S. Y. (2017). *Ahlaklı yurttaş*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Akagündüz, Ü. (2016). Cumhuriyet yılları eğitim tarihinde halka sağlık bilgisini sadeleştirerek anlatmaya çalışan bir eser: Sıhhi Konuşuk (1927). 4. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (1-3 Eylül)* (s. 761-769). Muğla: Pegem.
- Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: resimli, yeni musâbah'at-ı ahlâkiye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XVIII(36), s. 55-87.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: 1924 ilk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), s. 717-734.
- Başgöz, İ. (2005). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. İstanbul: Pan.
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim*. Ankara: DTCF.
- Çayır, K. (2014). *Biz kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. I. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. (Yay. Haz. A. Tazebay.) Ankara: Nobel.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitim tarihi*. Ankara: DTCF.
- Gergeon, F. (2006). *Osmanlı-Türk modernleşmesi (1900-1930)*. (A. Berktaş, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Maarif Vekaleti. (1340 (1924)). *İlk mekteplerin müfredat programı, ilk tedrisat dairesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- MEB. (2006). *Milli Eğitim Şûraları (1921-2006)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ozankaya, Ö. (1990). *Türkiye'de laiklik*. İstanbul: Cem.
- Pingel, F. (2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi (UNESCO)*. (N. Elhüseyni, Çev.) İstanbul: Tarih Vakfı.
- Timur, T. (2001). *Türk devrimi ve sonrası*. Ankara: İmge.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti. (1927). *İlk mektepler müfredat programı*. İstanbul: Devlet.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti. (1930). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet.
- Üstel, F. (2009). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zürcher, E. J. (2004). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. (Y. S. Gönen, Çev.) İstanbul: İletişim.

Ekler

Ek 1. Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye Kapak Sayfası



Ek 2. Cumhuriyet Çocuklarına Malûmât-ı Vataniye Kitabı İç Sayfalarından Örnek

Müfredât Programı



İtfâiye teşkilatı ehemmiyeti
Yangınlara karşı evlerde ve haricte tedbirler. Kibrit ve lamba ile oynamamak. Ocakları sık sık temizlemek, ağaçlık yerlerde ateş yakıp bırakmamak. Mangallar ve sobalara dikkat etmek.

Sokaklar ve umûmi caddeler. Sokak ve umûmi caddelerin inşâsı ta'mir ve muhâfazası.

Yaya kaldırımlarının faydası. Sokak ve caddelerin tenvirî, temizlik sulanması, kışın kar ve çamurun temizlenmesi, sokak ve cadden kenarlarında ağaç dikilmesi, sokaklara isim, evlere numara konulması.

Sokak ve caddelerin iyi bir halde muhafazası için çocuklara tevcih eden vazifeler. Sokağa meyve kabuğu, kâğıt, süprüntü atmamak. Sokak ve caddelerdeki ağaçlara dokunmamak, evlerin önünü temiz tutmak, sokak ve caddelerde oyun oynamamak.

Halkın tenezzühüne hizmet: Halkın tenezzühü ve nezîh bir surette eğlenmesi için belediyelere tevcih eden vazifler. Belediye bahçelerinin, umûmi bahçe, park ve tenezzüh mahallerinin fayda ve ehemmiyeti. Spor ve oyun meydanları. Umûmi bahçelerde ve parklarda çocuklara terettüb eden vazifeler. Ağaçlara çiçeklere, çimenlere dokunmamak. Gezerken terbiye ve muâşeret usûllerine riâyet etmek.

Umûmun menfaatine hadim teşkilât. Şehir suları, şehir tenvirâtı vesait-i nakkiye, telgraf ve telefon, pazarlar, haller, mezbahalar bu gibi müessesâta ve umûmun menfaatine âid işlere karşı vatandaşların alakadar olması.

Vatandaşların hayatını ve mallarını himâye ve muhâfaza teşkilâtı. Polislik ve vazifeleri, polislerin vazifelerini teshîl için çocuklara teveccüh eden vazifeler. Kavga etmemek, başkalarının malını tahrib etmemek. Serseriya gezmemek. Lüzumsuz gürültü etmemek. Duvarlara yazı yazmamak. Hayvanlara eziyet etmemek. Fena çocuklara uymamak. Tramvay, vapur gibi vesâit-i nakkiyede yer kapmak için başkasına eziyet etmemek. Bilet mahallerinde sıra ve nöbete riâyet etmek.



Ortaöğretim Öğrenci Velilerinin Tarih Dersinden Beklentileri (Yozgat İli Örneği)*

The Expectations of High School Students' Parents from History Lesson (The Example of Yozgat Province)

Recep TURGUT

MEB, E-Posta: ryesturgut@gmail.comorcid.org/0000-0001-9399-7513

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	11.12.2019
Accepted	27.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.658227
Corresponding Author	Recep TURGUT
Cite	Turgut, R. (2020). Ortaöğretim öğrenci velilerinin tarih dersinden beklentileri (Yozgat ili örneği). Turkish History Education Journal, 9(1), ss. 132-151. DOI: 10.17497/tuhed.658227

* Bu makale "Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Verimliliğin Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde İncelenmesi" isimli doktora tez çalışmasının bir parçasıdır ve 10-12 Ekim 2019 yılında Bolu'da düzenlenen 6. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

Öz: Bir öğrencinin eğitimsel başarısına, verimliliğine etki eden faktörlerden biri de velisidir. Ortaöğretim tarih eğitiminde öğrenci, öğretmen, müfredat, okul vb. etkenlerle birlikte öğrenci velileri de bu eğitimi etkileyen unsurlardan birisidir. Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrenci velilerinin çocuklarının tarih dersinden hangi bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını beklediklerini ortaya koymaktır. Araştırma Yozgat il merkezi ile Yerköy ve Sorgun ilçeleri dahil olmak üzere toplam 15 ortaöğretim kurumunda gönüllü olan 983 öğrenci velisi ile yarı yapılandırılmış veri toplama formu yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada fen, Anadolu, imam-hatip ve mesleki liseler şeklinde farklı türdeki ortaöğretim kurumları belirlenmiş ve velilere lisede tarih dersi alan çocuklarından hangi bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını bekledikleri sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen bulgular kodlanarak temalandırılmıştır. Bu temalar Türk tarih bilgisi, tarih bilinci, vatanseverlik, milli değerler şeklinde bilgi ve değer kazanımlarına yoğunlaşmaktadır. Araştırma sonuçları velilerin bilgi ve değer yönünden beklentilerinin çok yüksek olduğunu ancak beceri boyutuyla ilgili beklenti düzeylerinin çok düşük olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Tarih Eğitimi, Veli Beklentileri, Verimlilik, Bilgi, Beceri, Değer

Abstract: One of the reasons that affect students' productivity and educational success is his/her parents. In history teaching of high education, parents are one of the reasons for student, teacher, curriculum and school etc. The objective of the research so reveals that which knowledge, skill and values parents want their children to acquire in history teaching of high education. This research includes 15 high education institutions, 983 volunteer parents, by using semi-structured data collection forms in Yerköy, Sorgun, and Yozgat city center. It is decided that different kinds of institutions such as science, Anatolia, imam-orator and vocational high school be in the research. Parents were asked what information, skills, and values they expected from their children who took history lessons in high school. Data were analyzed by the content analysis method and the findings were coded and themed. These themes concentrate on knowledge and value gains in the form of Turkish historical knowledge, historical awareness, patriotism, and national values. The results of the research show that the expectations of the parents in terms of knowledge and value are very high, but their level of expectation about the skill dimension is very low.

Keywords: History Education, Expectations of Parents, Productivity, Knowledge, Skill, Value

Extended Summary

Purpose

The general aim of this study is to reveal parents' expectations for high school history lessons. Within the framework of the general purpose of the research, parents' opinions about what knowledge, skills, and values students should gain in history lessons were put forward and these were combined under certain themes.

Method

In this study, the qualitative research paradigm was adopted and the opinions of high school students' parents were taken. Findings obtained by using a semi-structured data collection tool were coded by content analysis and these codes were themed. In this way, it is

aimed to conceptualize the data and reveal the themes that will define the phenomenon. The results are presented in a descriptive narrative and direct quotations are frequently included (Yıldırım & Şimşek, 2018).

For the research, 15 official high schools were identified across Yozgat in the 2018-2019 academic year. Semi-structured data collection forms consisting of 3 open-ended questions were sent to the parents of students through history teachers working in these schools and data was collected from 983 parents. To apply their views on the history lesson and analyze their answers, parents were asked what information, skills, and values would you expect from their children who had 4 years of history in high school.

Results and Discussion

Within the framework of the data obtained after the study, the expectations of the parents from history lessons within the framework of a total of 6 themes emerge. These themes are Turkish Historical Information, Information General History, Historical Awareness, Patriotism, National Values, and Historical Thinking Skills'.

The expectation of 864 parents who participated in the study is coded as "Knowing the Turkish History". 170 parents are coded under the heading of "Knowing the Difficulties in the Past", 112 parents are "Knowing the Culture, Customs, and Traditions", and 79 parents are "Ottoman History". 40 parents also "Ataturk" in expectations is encoded with the title. Under the theme of General History Information, 74 parents are in the expectation coded under the heading "History Information", 54 parents "World History and Other Civilizations", 50 parents "Wars".

Expectations of parents about Historical Thinking Skills are coded under 3 headings. These are "Access to Objective History Knowledge", "Interpretation of Historical Events" and "Historical Empathy ". However, these expectations were stated by very few parents.

The expectations of the parents regarding the value dimension are themed under the title of "Historical Awareness", "Patriotism" and "National Values". Under the theme of Historical Awareness, 231 parents are within the expectation coded under the heading "Taking Lessons from the Past", 202 parents with the heading "Knowing the Past" and 117 parents are "Historical Awareness / National Awareness". Under the theme of patriotism, 163 parents are in the expectation coded under the heading "Loving Homeland / Nation", 40 parents "Being Beneficial to Homeland and Nation" and 22 parents "Love of Flag". Under the National Values theme, it is seen that 180 parents are within the expectation coded under the title of "Having National / Spiritual / Moral Values".

Conclusion

In this study, the parents of high school students were asked what information, skills, and values they expected to gain from their children who took history lessons for 4 years, and as a result of the study, it was seen that the parents list their expectations in terms of knowledge and value, and it was determined that the expectations of the student parents regarding the skill were limited.

Almost all of the parents who participated in the research want their children to know the Turkish history. Parents' emphasis on Turkish history is also in line with the objectives of the history curriculum. their parents' expectations under the Information heading "Culture, Customs and Traditions, Ottomans, Ataturk, Turkey, Ataturk's Principles and Revolutions, Sultans, Seljuk History and the Turkish-Islamic History" is in the other expectations entering the Turkish history subject.

Under the information heading, the highest rate of parents under the theme of "General History Information" constitutes the expectation of historical information. Also, world history, wars, recent history knowledge, chronology knowledge, and Islamic history are in other expectations. The highest expectation exists within the heading of values, except for the expectations regarding Turkish historical knowledge. Within this heading, "Taking lessons from the past" is the expectation that parents emphasize most. Parents think that history learning is aimed at providing lessons from the past.

Apart from this, the parents under the title of "Guiding the Future by Knowing the Past", "Loving the Homeland, the Nation", "History Consciousness / National Consciousness", "Being Beneficial to the Country and the Nation", "The Idea of National Unity and Togetherness and Feeling of Citizenship" and "Love of Flag". They listed their expectations under the title of "Value". Almost all of the expectations highlighted in values are directly related to the value of "patriotism" counted in root values in the curriculum.

In both historical thinking skills and more inclusive history literacy skills, a teaching process based on various methods and techniques is envisaged to activate the student in the learning process (Keçe, 2015: 116). After this study, it was concluded that very few parents' expectations were directed towards historical thinking skills. These expectations stated by a limited number of parents are access to objective history information, interpretation of historical events and historical empathy.

As a result, while parents have high expectations in terms of knowledge and value, this expectation is limited in terms of skill. Also, it is seen that, in terms of general objectives in the curriculum, the skill dimension and parent expectations do not overlap. Harmony between parents' expectations and curriculum objectives will also increase the productivity desired in history classes. This study is limited to Yozgat province. It can be said that similar studies to be carried out in different provinces are needed.

Giriş

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından birisi öğrenci velisidir. Velilerin öğrenci, okul, öğretmen ve ders ile ilişkileri sistemin verimliliği üzerinde büyük etkiye sahiptir. Özellikle velilerin okul dışında öğrenciye örnek teşkil etmesi, onları güdülemesi, yönlendirmesi söz konusudur. Yılmaz ve Sarpkaya'nın da (2016) vurguladığı gibi kaliteli eğitimde sadece okul değil, kişinin içinde bulunduğu çevre de etkili olmaktadır.

Okul, aile ve öğrenci bir çarkın dişlileri gibidir. Bir dişlide meydana gelebilecek bir hasar ister istemez diğer dişlileri de etkilemektedir. Bunun için bu üçlü birbirinden ayrı tutulamaz ve eğitimimizin temel yapı taşlarıdır. Eğitim süreci içerisinde veli, eğitim kurumunun dışında en önemli katkıyı sağlayan ve büyük oranda belirleyici olan taraftır denilebilir (Arslanargun, 2007: 120; Şahin, 2018: 1-2).

Yapılan pek çok araştırma öğrenci başarısında veli faktörünün çok belirleyici olduğunu göstermektedir (Altun, 2009: 573; Argon ve Kıyıcı, 2012: 92; Babaoğlu, Çelik ve Nalbant, 2018: 59; Döş, 2011: 85; Tatlıoğlu, 2016: 15). Öğrenci velilerinin beklentileri tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını farklı oranlarda etkilemektedir. Bu beklentilerin öğretim programlarının amaçları ile uyumlu olması ise eğitim sisteminin verimliliğini artırıp azaltabilir. Çünkü hedefler belirlenirken toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınır. Zira toplumlar bir değişim süreci yaşamaktadır. Bu değişimin hızı oranında toplumlar gelişmişliklerinin düzeyini belirleyebilmektedir (Topbaş, 1997: 1).

Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebileceği örgün eğitim kurumları okullardır. Eğitim sisteminin yetiştirmeyi düşündüğü insanlar, saptanan ilke ve amaçlar doğrultusunda okulda yetiştirilir. Planlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanma, izlenme ve sınanma durumlarının tamamına yakın bir bölümü okul ortamında olanaklıdır (Dinçer, 2002: 36). Okullar bu hedefleri belirlenen öğretim programları yoluyla gerçekleştirmektedir.

Öğretim programları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun da ifade edilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmaktadır. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi amaçlanmakta ayrıca ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmaları sağlanmaktadır (MEB, 2018). Bu amaçları gerçekleştirmek için tarih dersleri de tüm ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır (TTKB, 2018).

Burada tarih derslerinin öğretiminin amaçlarının neler olduğuna bakmak gerekmektedir. Demircioğlu (2006), geçmişten günümüze tarih öğretiminin amaçlarında iki yaklaşımın bulunduğunu belirtmektedir. Bu amaçların ilkinde öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan iyi vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanırken; ikincisinin de öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dilek (2006), bu amaçların birincisini disiplin dışı amaçlar, ikincisini disiplin içi amaçlar şeklinde ifade etmektedir. “Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir” (MEB, 2018). Bu süreçte sosyal bilgiler ve tarih derslerinin öğretim programları da değiştirilmiş ve programlarda öğrencilere hangi beceri ve değerlerin kazandırılacağı açık şekilde belirlenmiştir (Öztürk ve Mutlu, 2017: 553).

Tarih öğretim programlarında hem disiplin dışı amaçlar ve hem de disiplin içi amaçlar şeklinde özetlenebilecek öğretim hedefleri bir arada verilmektedir. Bu hedefleri tarihsel bilgi,

tarihsel düşünme becerileri ile birlikte bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran değerler başlığı altında sınıflandırabiliriz (MEB, 2018).

Bilgi, Tarihsel Bilgi

Bilgi, öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bilginin birinci özelliği, toplumsal gerçeği işlemesi, yansıtması, taşıyıp aktarmasıdır. “Bu vasfıyla bilgi aynı zamanda toplumun tarihsel birikimidir ve zaman içinde değişmekle birlikte bilgi, toplumun ya da en azından toplumsal bütün içindeki belirli bir grubun egemen görüşünü de simgelemekte, somutlamaktadır” (Anık, 2006: 6). Bilgi, kısaca, insanların ve toplumların, başta kendisi olmak üzere, çevresini bir zihni algılayış ve yorumlayış biçimidir (Aydın, 2008: 197).

Tarihsel bilgi geçmişte yaşanmış olayların günümüze aktarılmış şeklidir. Bu bilgiler erken yaşlardan itibaren edinilmeye başlanmaktadır (Karabağ, 2002: 212).

Beceri, Tarihsel Düşünme Becerileri

Beceri, Türk Dil Kurumu’na göre, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Tarih bilimine ilişkin beceriler ise, bunların, doğrudan zihinsel ya da entelektüel becerilerle ilişkili olması sonucu ortaya çıkmaktadır (Işık, 2008: 123).

Tarih öğretim programlarında “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” (MEB, 2018) başlığı altında yer alan ve tarihsel düşünme becerileri olarak (“Historical Thinking Standards”, 2019) da isimlendirilen şu maddeler bulunmaktadır.

- a. Kronolojik Düşünme Becerisi
- b. Tarihsel Kavrama Becerisi
- c. Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi
- d. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
- e. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
- f. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- g. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
- h. Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati

Değer

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır (Erdem, 2003: 56). Türk Dil Kurumu değer kavramını bir ulusun sahip olduğu maddi ve manevi unsurların bütünü olarak tanımlamaktadır (TDK, 2019). Çocuklar yaşamlarının çok erken yaşlarında aileleri, akranları ve diğer sosyal iletişim kanalları yoluyla değerleri öğrenmeye başlamaktadırlar (Healstead ve Taylor, 2000: 169).

“Çağımızda tarih eğitime ağırlıklı olarak zihinsel becerileri geliştirme görevi yüklenmişse de tarih eğitimi, vatandaşlık ve değer eğitimini destekleyebilecek önemli bir alandır. Geleneksel olarak ifade edilen ve daha çok sosyal amaçları ön plana çıkaran yaklaşım; milli, manevi, kültürel değerleri vurgularken, çağdaş yaklaşım olarak nitelenen ve disiplin içi

amaçları vurgulayan yaklaşımda ise bilimsel, demokratik değerler ve insan hakları daha çok vurgulanmaktadır” (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Ortaöğretim programlarında “kök değerler” başlığı altında 10 adet değer belirlenmiştir. Bunlar; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik’ tir (MEB, 2018).

Ülkemizde ilgili alanyazın incelendiğinde ortaöğretim tarih dersleri ve öğretim programları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Demircioğlu, 2006; Safran, 2006; Tekeli, 2017; Turan, 2015). Ancak bu konuda ortaöğretim tarih derslerinde veli görüşlerine ya da beklentilerine dayalı yapılan araştırmalar bulunmamaktadır. Yapılan literatür taramasında bu konuda ilköğretim düzeyinde velilerin farklı beklenti düzeylerini ve eğitime etkilerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Altıkulaç ve Uslu, 2014; Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Şahan, 2011; Şahin ve Toraman, 2014; Turan, 2017; Yıldız ve Özbek, 2018)

Bu çalışmanın amacı velilerin lise düzeyindeki tarih derslerine yönelik beklentilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde öğrencilerin tarih derslerinde hangi bilgi, beceri ve değerleri kazanması gerektiği yönünde velilerin görüşleri ortaya konularak bunlar belli temalar altında birleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma paradigması benimsenerek ortaöğretim öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanılarak elde edilen bulgular içerik analizi yapılarak kodlanmış ve bu kodlar temalandırılmıştır. Bu yolla verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayacak temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunularak sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırma için 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Yozgat Merkez İlçe, Yozgat Yerköy İlçesi ile Yozgat Sorgun İlçesinde toplam 15 resmi ortaöğretim kurumu belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan tarih öğretmenleri vasıtasıyla açık uçlu 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış veri toplama formları öğrenci velilerine ulaştırılmış ve toplam 983 veliden veri toplanmıştır. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 25.04.2019 tarih ve E.8304501 sayılı yasal izin alınmıştır.

Tablo 1

Velilere Ait Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet			
	Kadın	413	42,1
	Erkek	567	57,9
	Cevapsız	3	-
Yaş Grubu			
	18-25	11	1,1
	26-33	41	4,2
	34-41	381	39
	42-49	412	42,1
	50+	132	13,6
	Cevapsız	6	-
Öğrenim Durumu			
	İlköğretim	303	30,9
	Ortaöğretim	410	41,9
	Ön Lisans	98	11
	Lisans	147	15
	Y. Lisans	19	0,2
	Doktora	1	0,01
	Cevapsız	5	-
Meslekler			
	Ev Hanımı	324	34,1
	Çiftçi	79	8,3
	Esnaf	72	7,6
	Öğretmen	75	7,9
	Memur/İşçi	175	18,5
	Emekli	39	4,1
	Diğer Meslekler	186	19,5
	Cevapsız	33	-
Toplam		983	

İlk olarak çalışmaya katılan velilerin demografik durumları incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya katılan velilerin çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. Ayrıca 42-49 yaş aralığındaki velilerin yaş grubundaki oranı diğerlerine göre daha yüksektir. Öğrenim durumunda ortaöğretim mezunu veliler, meslek grubunda ise ev hanımı olan veliler daha yüksek orana sahip bulunmaktadır.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Okulların Dağılımı

Okullar	n	%
Fen Lisesi	358	36,4
Anadolu Lisesi	287	29,2
Mesleki ve Teknik Lise	242	24,6
İmam Hatip Lisesi	96	9,8
Toplam	983	

Okulların çalışmaya katılım oranları incelendiği zaman Tablo 2’de görüldüğü üzere en yüksek veli katılımı Fen liselerinden gelmiştir. Bunu sırayla Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Liseler takip etmektedir. En az katılım ise İmam-Hatip Liselerindedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış veri toplama formu oluşturulmuş ve tarih dersi ile ilgili görüşlerine başvurmak ve cevaplarını analiz etmek amacıyla velilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi bilgileri kazanmasını beklersiniz?

Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi becerileri kazanmasını beklersiniz?

Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi değerleri kazanmasını beklersiniz?

Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi yapılarak kavramları açıklayan temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Araştırmada elde edilen verilerden bir dizi kategori oluşturulup, sonra da bu kategorilerin her birine giren durumlar sayılarak kaydedilmiştir (Silverman, 2018: 162).

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analizin amacı, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Öncelikle, yarı yapılandırılmış formlardan elde edilen veriler, 2 tarih öğretmeni tarafından ayrı ayrı okunmuş, verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve ayrı ayrı kodlar oluşturularak bu kodlar karşılaştırılmıştır. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde velilerin isimleri yerine V1, V2, V3, V100, V563, V876... gibi kodlar kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma sonrası elde edilen veriler çerçevesinde velilerin toplam 6 tema çerçevesinde tarih derslerinden beklentileri ortaya çıkmaktadır. Bu temalar “Türk Tarih Bilgisi”, “Genel Tarih Bilgisi”, “Tarih Bilinci”, “Vatanseverlik”, “Milli Değerler” ve “Tarihsel Düşünme Becerileri” dir. Bu temalar bilgi, beceri ve değer boyutları başlığı altında ayrı ayrı incelenecektir.

Velilerin Bilgi Boyutundaki Beklentilerine Yönelik Bulgular

Ortaöğretim öğrenci velilerinin çocuklarından bilgi boyutuyla ilgili beklentileri “Türk Tarih Bilgisi” ve “Genel Tarih Bilgisi” şeklinde temalandırılmıştır. Tablo 3’de velilerin Türk tarih bilgisine yönelik beklentileri verilmiştir.

Tablo 3

Türk Tarih Bilgisi

Beklentiler	f
Türk Tarihini Bilme	864
Geçmişte Yaşanan Zorlukları Bilme	170
Kültür, Örf ve Adetleri Bilme	112
Osmanlı Tarihi	79
Atatürk	40
Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	22
Atatürk İlke ve İnkılapları	17
Padişahlar	17
Selçuklu Tarihi	7
Türk-İslam Tarihi	3

Tablo 3 incelendiğinde “Türk Tarih Bilgisi” temasıyla ilgili 10 farklı beklentinin kodlanmış olduğu görülmektedir. Bunlar içerisinde ilk 5 beklentiye yönelik belirlenen kodlamalar ve veli görüşleri üzerinde durulacaktır.

Velilerin nerdeyse tamamının belirtmiş olduğu beklenti “Türk Tarihini Bilme” şeklinde belirlenen kodlamadır. Çalışmaya katılan veliler bu beklentileri 3 farklı şekilde ifade etmişlerdir. Bunlar “Geçmişini Bilme”, “Atalarını/Ecdadını Bilme” ve “Türk Tarihini Bilme” şeklindedir.

“Geçmişini Bilme” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik bazı velilerin ifadeleri şöyledir:

Kendi geçmişini bilmesini isterim. Çünkü hiçbir ulusun bireyleri kendi geçmişini bilmeden yaşayamaz (V13).

Geçmiş hakkında detaylı bilgi sahibi olması gerekir (V34).

Geçmişimizi iyi bir şekilde öğrenmesi (V453).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere velilerin geçmiş ve geçmişimiz kavramından kastettikleri Türk tarihidir. Birçok veli beklentilerini yazarken geçmişimizin bilinmesi, hatta ayrıntılı bilinmesi şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

“Atalarını/Ecdadını Bilme” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik bazı veli ifadeleri şu şekildedir:

Atalarının ne yaptığını bilmesi gerekir (V456).

Atalarının zaferlerini başarılarını bilip, öğrensin (V784).

Ecdadını bilmeyen bir insan geleceğe dönük bir şey yapamaz, o yüzden onları iyi tanıması gerekir (V115).

Birçok velinin Türk tarihine vurgu yapmak isterken atalarımız ve ecdadımız kelimesini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Yine bu kavramlar ile Türk tarihi vurgusu ön plana çıkmaktadır. Özellikle velilerden bazıları “atalarını/ecdadını bilmeyen bir insan geleceğe dönük bir şey yapamaz” ifadesini kullanmıştır.

“Türk Tarihini Bilme” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik bazı veli ifadeleri şu şekildedir:

Cumhuriyet öncesi ve sonrası tarihimizi en ince ayrıntısına kadar kavrayarak öğrenmesini istiyorum (V902).

Tarihimizi yüzeysel değil ayrıntıları ile öğrenmesini istiyorum (V97).

Tarihini iyi bilmeli ve anlamalıdır (V341).

Türk milletinin şanlı geçmişini bilmesini isterim (V785).

Bazı veliler doğrudan Türk tarihinin bilinmesini, öğrenilmesini isterim şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Özellikle de ayrıntılı bir Türk tarihi bilgisi birçok velinin beklentisidir. Veliler öğrencilerin öncelikle bu bilginin lise düzeyinde kazandırılması gereken ilk bilgi olması gerektiğini düşünmektedirler.

Bu ifadelerin tamamı incelendiği zaman geçmişini, atalarını veya Türk tarihini bilme şeklinde farklı ifadeler kullanmış olsalar da velilerin çocuklarından kazanmalarını bekledikleri ilk beklenti, Türk tarihinin bilinmesidir.

170 veli çocuklarından “Geçmişte Yaşanan Zorlukları Bilme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisindedir. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Bu vatanın nasıl kazanıldığını bilmesini isterim (V 21).

Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşlarının Türk halkı için verdikleri mücadeleyi bilmelidir (V 112).

Bu vatan için ne şehitler verildiğini öğrenme (V 563).

Türk tarihinde yaşanan savaşlar ve mücadeleler özellikle Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı Türk tarihinde önemli bir yer tutmaktadır. Veliler yakın tarihte yaşanan olaylar başta olmak üzere Türk tarihinde yaşanan zorlukların öğrenciler tarafından bilinmesini istemektedirler. Örneğin “bu vatanın nasıl kazanıldığı bilinsin/bilsinler” şeklinde pek çok ifade veliler tarafından kullanılmıştır.

112 veli çocuklarından “Kültür, Örf ve Adetlerini Bilme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisindedir. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Eski dönemlerdeki gelenek ve görenekleri bilmesi önemlidir (V 64).

Kültür ve geleneklerimizi bilmeli (V 234).

Türk örf ve adetlerini, nasıl yaşadıklarını bilmelidir (V 653).

Kültür, gelenek, örf ve adetler bir toplumun en önemli kültürel miraslarındandır. Velilerden bir kısmı bu unsurların Türk tarihinin ayrılmaz bir parçası olduğu görüşündedir. Çocukların da bu bilgilere sahip olarak liselerden mezun olmasını istemektedirler.

79 veli çocuklarından “Osmanlı Tarihi” başlığı ile kodlanan beklenti içerisindedir. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Osmanlı tarihini iyi bir şekilde bilmesi gerekir (V 23).

Osmanlı devletinin nasıl yönetildiğini, adaletini, nasıl gelişerek büyük bir devlet haline geldiğini bilmesini isterim (V 300).

Osmanlı tarihini öğrenmesi çok çok önemli (V 356)

Türk tarihinin çok önemli bir kısmını oluşturan bu dönem velilerin de çocuklarından bilmelerini istedikleri, hatta örnek almaları gerektiğini düşündükleri bir dönemdir. Örneğin bir veli, “Osmanlı’yı yani bu devleti ve nasıl yaşadıklarını, nasıl yönettiklerini bilip öğrensin ki gerçek tarih bilgisi oradadır (V321)” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

40 veli çocuklarından “Atatürk” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Atatürk’ün hayatını herkesin bilmesi lazımdır (V 88).

Atatürk’ü ve silah arkadaşlarını tanıyıp öğrenmeli (V 333).

Atatürk hakkında en ince detayları bile bilmeli (V 601).

Bu çerçevede özellikle Atatürk’ün hayatı ve yaptığı mücadeleler veli beklentileri içerisinde bulunmaktadır. Örneğin bir veli şu ifadeyi kullanmıştır. “Atatürk’ü ve silah arkadaşlarını tanıyıp öğrenmelidir. Özellikle Kurtuluş Savaşında Atatürk’ün mücadelesi iyi bilinmelidir(V75).” şeklindedir.

Tablo 4

Genel Tarih Bilgisi

Beklentiler	f
Tarih Bilgisi	74
Dünya Tarihi ve Diğer Medeniyetler	54
Savaşlar	50
Yakın Tarih Bilgisi	22
Kronoloji Bilgisi	11
İslam Tarihi	11

Tablo 4 incelendiği zaman veliler tarafından ifade edilmiş olan 6 farklı beklenti bulunmaktadır. Bu beklentiler “Genel Tarih Bilgisi” teması adı altında birleştirilmiştir. Bu beklentilerden ilk 3’ü hakkında değerlendirme yapılacaktır.

74 veli çocuklarından “Tarih Bilgisi” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Geçmişte neler yaşandığını bilme (V 98).

Tarihi olaylar hakkında bilgi sahibi olmalıdır (V 145).

Tarih hakkında bir konuda kendi görüşünü savunabilecek yeterli bilgiye olsun (V 678).

Velilerden bir kısmı çok genel bir ifade olarak tarih bilgisi, tarih bilgisine sahip olma şeklinde beklentilerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir velinin ifadesi, “Geçmişte yaşanan tarihe damga vurmuş olayların hepsini öğrensin (V 451).” şeklindedir.

54 veli çocuklarından “Dünya Tarihi ve Diğer Medeniyetler” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Farklı devletlerin ve milletlerin tarihini bilmelidir (V 99).

Eskiden yaşamış uygarlıkları bilme (V 399).

Diğer dünya devletlerinin yakın ve uzak tarihleri hakkında genel çerçeve bilgileri edinmesi iyi olur (V 567).

İnsanlığın ilk dönemlerinden itibaren ortaya çıkan tarih ve medeniyetler velilerin bir kısmı tarafından beklenti olarak vurgulanmıştır. Özellikle veliler eski uygarlıkların öğrenciler tarafından tanınmasını, çocukların bu konuda genel olarak bilgi sahibi olmalarını istemektedirler.

50 veli çocuklarından “Savaşlar” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Birinci ve İkinci Dünya Savaşını bilme (V 13).

Geçmişte yapılan savaşlar ve sonuçlarını bilmesi, öğrenmesi gerek diye düşünüyorum (V 125).

Geçmişimizdeki savaşları, mağlubiyetleri bilse çok iyi olur (V 789).

Velilerin bir kısmı hem Türk tarihinde hem de dünya tarihinde çok önemli bir yere sahip olan savaşların bilinmesini istemektedirler. Bu konuda velilerin özellikle Birinci ve İkinci Dünya Savaşı ile Kurtuluş Savaşı konularına yoğunlaştıkları görülmektedir. Örneğin bir öğrenci velisi “Çanakkale, Kurtuluş Savaşı ayrıca Dünya savaşlarını bilmesi çok önemlidir (V 112).” ifadesini kullanmıştır.

Velilerin Beceri Boyutundaki Beklentilerine Yönelik Bulgular

Ortaöğretim öğrenci velilerinin çocuklarından beceri boyutuyla beklentileri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Tarihsel Düşünme Becerileri

Beklentiler	f
Objektif Tarih Bilgisine Ulaşma	61
Tarihi Olayları Yorumlama	23
Empati Kurabilme	4

Tablo 5 incelendiğinde “Tarihsel Düşünme Becerileri” adıyla temalaştırılan beklentilerin yalnızca 3 tane olduğu ve bunların da çok az veli tarafından ifade edildiği görülmektedir.

61 veli çocuklarından “Objektif Tarih Bilgisine Ulaşma” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Doğru tarih bilgisi nedir, ne değildir? Öğrenmesi gerekir (V 234).

Tarihi objektif ve gerçekçi öğrenme yollarını, becerisini kazanması (V 546).

Tarihi en iyi ve en doğru şekilde öğrenip, uygulamalıdır (V 967)

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere veliler öğrencilerin doğru yöntemleri kullanarak doğru tarih bilgisine ulaşmalarını gerekli görmektedir. Burada ifade edilen beklentiler ise ancak tarihsel düşünme becerileri yoluyla elde edilebilir. Örneğin bir öğrenci velisi bu başlık ile ilgili olarak, “Tarihle ilgili kesin, net, belgeye dayalı, objektif, tarafsız bilgiler edinebilmelidir (V 403)” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

23 veli çocuklarından “Tarihi Olayları Yorumlama” başlığı ile kodlanan beklenti içerisindedir. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Tarihi olayları muhakeme edebilme (V 456).

Günümüzde gerçekleşen güncel olayları değerlendirip yorumlayabilmelidir (V 478).

Tarihi olaylar ile ilgili özgürce eleştiriler yapabilme becerisi kazansın (V 567).

Bazı velilerin bu ve buna benzer ifadeler kullanmaları tarih derslerinin ana amaçlarından biri olan tarihsel düşünme becerilerine vurgu yapmaktadır. Tarihi olayları yorumlama başlığı da bunlar içerisinde yer almaktadır.

4 veli ise çocuklarından “Empati Kurabilme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisindedir. Çok önemli bir beceri olmasına rağmen yalnızca 4 veli tarafından bu beklenti ifade edilmiştir. Örneğin bir velinin bu konuda yazmış olduğu ifade, “Olayları o günün şartlarını göz önünde bulundurarak değerlendirebilsin, o beceriyi kazansın (V 893)” şeklindedir.

Velilerin Değer Boyutundaki Beklentilerine Yönelik Bulgular

Velilerin değer başlığı altında ortaya çıkan beklentileri “Tarih Bilinci”, “Vatanseverlik” ve “Milli Değerler” temaları altında birleştirilmiştir.

Tablo 6

Tarih Bilinci

Beklentiler	f
Geçmişten Ders Çıkarma	231
Geçmişini Bilerek Geleceğine Yön Verme	202
Tarih Bilinci/Milli Bilinç	117
Cumhuriyet/Demokrasi/Bağımsızlık	10

Tablo 6 incelendiği zaman değer boyutuyla ilgili ilk belirlenen temanın “Tarih Bilinci” teması olduğu görülmektedir. Veli beklentileri içerisinde önemli bir yere sahip olan bu başlık içerisinde özellikle Geçmişten ders çıkarma ve geleceğine yön verme beklentisi ön plana çıkmaktadır.

231 veli çocuklarından “Geçmişten ders çıkarma” başlığı ile kodlanan beklenti içerisindedir. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Geçmişte yapılan hatalardan ve başarılarından ders çıkarmalıdır (V 268).

Geçmişten ders alıp aynı hatalara düşmemesini isterim (V 567).

Tarihi şahsiyetlerden örnek, ders alınmalı (V 745).

Geçmişten ders çıkarma veya tarihten ders çıkarma şeklinde veliler tarafından ifade edilen görüşler incelendiğinde velilerin tarihe yükledikleri anlamda ortaya çıkmaktadır. Veliler geçmişin ancak ders çıkarılabilirse faydalı olacağını diğer bir ifade ile tarihi öğrenmenin temel amacının tarihten ders çıkarma olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca geçmişte yapılan hataların tekrarlanmamasıdır. Örneğin bir veli “Geçmişten ders çıkarmalıdır bu da ancak geçmiş, atalarını, neler yaptıklarını bilerek onların yaptıkları hataları yapmama şeklinde olur, olmalıdır (V 15)” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

202 veli çocuklarından “Geçmişini Bilerek Geleceğine Yön Verme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Bir öğrenci tarihi, geçmişini iyi bilirse geleceğe daha iyi hazırlanır (V 5).

Geçmişten çıkardığı bilgilerle geleceğine yön vermesi (V 231).

Tarihten çıkardığı ders ile yolunu çizebilecek bir birey olmasını isterim (V 901).

Velilerden bir kısmı geçmişin/geçmişimizin öğrenciler için bir nevi yol haritası olduğunu düşünmektedirler. Örneğin bir veli, “Geleceğimize güvenle bakabilmek için geçmişte yaşadığımız olayları bilmeli, öğrenmeli, kavramalıdır (V 245)” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

117 veli çocuklarından “Tarih Bilinci/Milli Bilinç” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Tarih bilinci kazanma (V 88).

Tarih şuuru (V 456).

Tarih şuurunu bilerek dostu kim düşmanı kim bilmesini isterim (V 800).

Milli şuur ve benliği kazanma (V 945).

Velilerin tarih bilinci kavramına yükledikleri anlam bilinçli, şuurlu birey olma bunun da öğrencilerin geçmişi hakkında bilinçli, bilgili bireyler olmaları şeklindedir. Örneğin bir veli “Tarihi hakkında, geçmişi hakkında bilinç kazansın, bilinçli olsun (V 643)” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Tablo 7

Vatanseverlik

Beklentiler	f
Vatanını/Milletini Sevme	163
Vatana/Millilete Faydalı Olma	40
Bayrak Sevgisi	22
Milli Birlik ve Beraberlik Düşüncesi/Vatandaşlık Duygusu	15

Tablo 7 incelendiği zaman 163 velinin çocuklarından “Vatanını, Milletini Sevme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde olduğu görülmektedir. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Vatanına sahip çıkma (V 221).

Vatan, millet sevdalısı bir birey olması en büyük isteğim (V 455).

Vatanımızın ne kadar kıymetli olduğunu bilip, öğrenmeli (V 499).

Vatanını sevme, sahip çıkma, kıymetini bilme, vatan-millet sevdalısı olma şeklinde farklı ifadelerle veliler tarafından belirtilen bu beklenti toplumsal kaynaşmayı sağlayan en önemli unsurlardan biri olan vatanseverlik değerini veli bakış açısıyla ortaya koymaktadır.

40 veli çocuklarından “Vatana, Millete Faydalı Olma” başlığı ile kodlanan beklenti içerisindedir. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Ülkesi için her zaman fedakârlık yapma düşüncesinde olmalı (V 134).

Vatana, millete faydalı işler yapma (V 409).

Vatanına ve milletine minnettar olmalıdır (V 607).

Son olarak 180 veli ise çocuklarından “Milli/Manevi/Ahlaki/ Değerlere Sahip Olma” başlığı ile kodlanan beklenti içerisindedir. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Değerlerimizi bilmeli, yaşamalı (V 78).

Milli değerleri tanınması ilk kazanması gereken şeylerden (V 109).

Milli, manevi, ahlaki ve dini değerlerin önemini bilme (V 346).

Sonuç

Bu çalışmada ortaöğretim öğrenci velilerine 4 yıl süresince tarih dersi alan çocuklarından hangi bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını bekledikleri sorulmuş ve çalışma sonucunda velilerin daha çok bilgi ve değer yönüyle beklentilerini sıraladıkları görülmüş, öğrenci velilerinin beceriye yönelik beklentilerinin sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Bilgi ve değer beklentileri daha çok disiplin dışı amaçlar (Dilek, 2007: 26) adıyla nitelenen tarih öğretim programında yer alan amaçlarla ilgilidir. Beceri beklentileri ise disiplin içi amaçlarla (Dilek, 2007: 25) ilgilidir. Ortaöğretim tarih müfredat programında yer alan genel amaçlar hem disiplin içi hem de disiplin dışı amaçlara yer vermektedir (MEB, 2018).

Araştırmaya katılan velilerin tamamına yakını çocuklarının Türk tarihini bilmesini istemektedir. Velilerin daha çok Türk tarihine vurgu yapması tarih öğretim programının amaçları ile de uyumludur. Çünkü Öğretim programının içeriği hazırlanırken kavram ve olgulara dair soyut temalara ilişkin somut tarihî örneklerde Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine ağırlık verilmiştir. Bu bakış açısı çerçevesinde içeriğin sunumunda insanlık tarihinin birikimi Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmıştır (MEB, 2018).

Cumhuriyet döneminde etkin tarih anlayışı ulusal düşünceye ağırlık veren yapıdadır (Oral, 2019: 283). Türk tarihine yüksek oranda yapılan vurgu ulusal tarih anlayışının ortaöğretim öğrenci velilerinde de mevcut olduğunu göstermektedir.

Bilgi başlığı altında bulunan veli beklentilerinden “Kültür, Örf ve Adetler, Osmanlı, Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti, Atatürk İlke ve İnkılapları, Padişahlar, Selçuklu tarihi ve Türk-İslam tarihi” Türk tarihi konusu içine giren diğer beklentiler içerisindedir.

Bilgi başlığı altında velilerin “Genel Tarih Bilgisi” teması altında birleştirilen beklentileri bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en yüksek oranı çok genel bir ifade olarak ortaya çıkan tarih bilgisi beklentisidir. Ayrıca dünya tarihi, savaşlar, yakın tarih bilgisi, kronoloji bilgisi ve İslam tarihi diğer beklentiler içerisindedir.

Velilerin bilgi boyutunda Türk tarihinin öğrenilmesine yönelik yüksek oranda beklentileri dışında en yüksek beklenti değerler başlığı içerisinde geçmektedir. Bu başlık içerisinde “Geçmişten ders çıkarma” velilerin en fazla vurguladıkları beklentidir. Veliler tarih öğreniminin geçmişten ders çıkarılmasını sağlamak amacıyla yönelik olduğu düşünmektedirler. Bu sonuç daha önce öğrencilere yönelik yapılan (Demircioğlu, 2006; Safran, 2006; Tekeli, 2017) çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yine tarih öğretmenlerinin beklentilerine yönelik Demircioğlu’nun (2004) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bunun dışında veliler değerler başlığı altında “Geçmişini Bilerek Geleceğine Yön Verme”, “Vatanını, Milletini Sevmek”, “Tarih Bilinci/Milli Bilinç”, “Vatana, Millete Faydalı Olma”, “Milli Birlik ve Beraberlik Düşüncesi ve Vatandaşlık Duygusu” ile “Bayrak Sevgisi” başlıkları ile belirlenmiş olan beklentilerini değer başlığı altında sıralamışlardır. Değerler içerisinde vurgulanan beklentilerin tamamına yakını öğretim programlarında kök değerler içerisinde sayılan “vatansızlık” değeri ile doğrudan ilgilidir.

Öğrenci velilerinin bir kısmı çocuklarının Türk tarih bilgisi teması içerisinde değerlendirilen “Geçmişte Yaşanan Zorlukları Bilme” başlığıyla belirlenen beklenti içerisindedir. Bunun vurgulanmış olması Türk halkının 1. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşlarında yaşanan zorlukları genç nesillerinde bilmesini istedikleri ve bu beklentinin aslında “geçmişten ders çıkarma” ve “geçmişini bilerek geleceğine yön verme” başlığı ile belirlenen beklentiyle birlikte değerlendirilebileceğini göstermektedir. Velilerin bir kısmına göre bu iki değer geçmişte yaşanan zorlukların bilinmesi sonrasında kazanılabilmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin kazanması gereken değerlere ilişkin yapılan bir çalışmada elde edilen bulgulara göre, veliler, okulun çocuklarına insani, milli ve manevi değerleri kazandırmasını beklemektedirler. Bunlar içerisinde vatan, millet ve tarih sevgisi ile din ve aile kavramlarının öğretimi velilerin değer bağlamında en çok üzerinde durdukları konu olmuştur (Selvitopu, Bora, ve Taş, 2014: 989). Yapılan bu çalışma sonucunda da bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Tarih öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. (Eriş, 2003:7) Gerek tarihsel düşünme becerileri gerekse daha kapsayıcı nitelikte olan tarih okuryazarlığı becerilerinde öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacak çeşitli yöntem ve tekniklere dayalı bir öğretim süreci öngörülmektedir (Keçe, 2015: 116).

Bu çalışma sonrasında veli beklentilerinin çok azının tarihsel düşünme becerilerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar içerisinde objektif tarih bilgisine ulaşma en yüksek beklentiye oluştururken, bunu tarihi olayları yorumlama beklentisi izlemektedir. Yalnızca sınırlı

sayıda veli ise en önemli tarihsel düşünme becerilerinden olan tarihsel empati konusuna değinmiştir. Bu eksikliğin bu işin yürütücüsü olan tarih öğretmenlerinde de bulunduğu bilinmektedir. Örneğin Demircioğlu'nun (2009) yaptığı çalışma da tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinde kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikler açısından, tarih öğretmenlerinin yeterli bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak veliler bilgi ve değer kazanımı açısından yüksek beklentiye sahipken beceri anlamında bu beklenti neredeyse yok denecek kadar azdır. Ayrıca genel anlamda öğretim programlarındaki genel amaçlar açısından beceri boyutuyla veli beklentilerinin örtüşmediği görülmektedir. Velilerin beklentileri ile müfredat amaçları arasındaki uyum tarih derslerinde istenen verimliliği de artıracaktır. Bu çalışma Yozgat ili ile sınırlıdır. Farklı illerde yapılacak buna benzer çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Altıkulaç, A., ve Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler dersinden beklentilerin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 9(7), s. 165-175.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), s. 567-586.
- Anık, C. (2006). Bilgi sosyolojisine göre bilginin işlevi ve bir model denemesi. *Bilig*, Güz(39), s. 1-29.
- Argon, T., ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, s. 80-95.
- Arslanargun, E. (2007). Okul aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, s. 120-135.
- Aydın, M. (2008). Bilgi sosyolojisi ve toplumumuzun bilgi sistemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), s. 195-222.
- Babaoğlu, E., Çelik, E., ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), s. 51-65. DOI: 10.19160/ijer.370497
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz örneği). *Bilig*, Güz (31), s. 71-84.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), s. 153-164.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, Güz (184), s. 228-239.
- Demircioğlu, İ. H., ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), s. 69-88.

- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce Gelişimi* (3 b.). Ankara: Nobel.
- Dinçer, M. (2002). Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitimde verimlilik konusuna bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, (2)1, s. 34-46.
- Döş, İ. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, Bahar (190), s. 72-91.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), s. 55-72.
- Hatipoğlu, A., ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), s. 1012-1034.
- Healstead, J., ve Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), s. 169-202.
- Historical Thinking Standards. (2019). Erişim (01/12/2019): <https://phi.history.ucla.edu/nc hs/historical-thinking-standars/>
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, G. (2002). Tarih öğretmeninin mesleki bilgi ve becerilerini şekillendiren unsurlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), s. 211-215.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), s. 108-122.
- Oral, M. (2019). *Türkiye’de romantik tarihçilik*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları. (2018). Erişim (12/11/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- Öztürk, M., ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Özgün Araştırma*, 7(3), s. 552-563.
- Safran, M. (2006). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler* (s. 13-17). Ankara: Gazi.
- Selvitopu, A., Bora, V., ve Taş, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), s. 979-994.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (5 b.). (Çeviri Editörü: Erkan Dinç). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahan, M. A. (2011). *İlköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şahin, A., ve Toraman, M. (2014). İlköğretim müzik dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 14(1), s. 329-345.

- Şahin, H. (2018). *Eğitim sürecine veli katılımının bir boyutu olan öğrenmeyi destekleyici ev ortamının veli toplantılarında yer alma durumunun İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). Erişim (04.12.2019): http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf
- Tatlıoğlu, K. (2016). Okul başarısızlığının nedenleri üzerine bir değerlendirme. Uluslararası Bozok Sempozyumu, 3, s.6-23, Yozgat.
- Tekeli, İ. (2017). *Tarih bilinci ve gençlik* (2 b.). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Topbaş, E. (1997). Milli Eğitimin genel hedefleri ile ilköğretim ikinci kademedeki okutulan derslerin özel hedefleri arasındaki tutarlılık üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Turan, E. Z. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yeterlilikleri: Veli beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), s. 185-204.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3) s. 139-180.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Erişim (03.12.2019): <https://www.sozluk.gov.tr/>
- Yaldız, A., ve Özbek, O. (2018). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(1), s. 75-81.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, T., ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi* (1 b.). Ankara: Anı.



Tarih Öğretimi Bağlamında İnternete Özgü Epistemik Gerekçelendirme
Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlaması

Adaptation of Internet-Specific Epistemic Justification Inventory to Turkish
Culture in the Context of History Teaching

Servet ÜZTEMUR

Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, E-posta: servetuztemur@gmail.com

orcid.org/0000-0002-1580-9123

Erkan DİNÇ

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: erkandinc@gmail.com

orcid.org/0000-0002-0953-3351

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	01.02.2020
Accepted	25.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.683267
Corresponding Author	Servet ÜZTEMUR
Cite	Üztemur, S., Dinç, E. (2020). Tarih öğretimi bağlamında internete özgü epistemik gerekçelendirme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması. Turkish History Education Journal, 9(1), ss. 152-169. DOI: 10.17497/tuhed.683267

Öz: Bu araştırmanın amacı “İnternete Özgü Epistemik Gerekçelendirme Ölçeği”ni Türk kültürüne uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. İnternette edinilen bilgilerin kapsamının çok geniş olması nedeniyle, bu çalışmada konu alanı internet üzerinden erişilen tarihsel bilgiler ile sınırlandırılmıştır. Çalışma Uşak ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinde 2019-2020 öğretim yılında öğrenimine devam eden rastgele seçilmiş 192 sosyal bilgiler öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ve alfa iç tutarlılık hesaplamaları sonuçları, 12 maddelik ölçeğin üç boyutlu (kişisel gerekçelendirme, çoklu kaynaklar tarafından gerekçelendirme ve otorite tarafından gerekçelendirme) orijinal yapısının Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları; internetin bilgi kaynağı olarak kullanıldığı post-truth zamanlarda, gençlerin web ortamında karşılaştıkları bilgi iddialarının doğruluğunu sınama sürecinde benimsedikleri epistemik gerekçelendirme stratejileri ile tarihsel muhakeme ve tarihsel bağlamsallaştırma becerileri bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Epistemik Gerekçelendirme, Post-truth Zamanlar, Sosyal Bilgiler, Tarihsel Bağlamsallaştırma

Abstract: The aim of this research is to adapt the “Internet-Specific Epistemic Justification Inventory” to Turkish culture and conduct validity and reliability tests. Due to the wide scope of knowledge obtained from the internet, the subject focus of this research is limited to historical knowledge accessed via the internet. The study was conducted with the participation of 192 randomly selected prospective social studies teachers continuing their education at Uşak and Necmettin Erbakan Universities in the 2019-2020 academic year. The results of confirmatory factor analysis and alpha internal consistency calculations revealed that the three-dimensional (personal justification, justification by multiple sources and justification by authority) structure of the 12-item inventory is valid and reliable in Turkish culture. The research results were discussed in the context of epistemic justification strategies and historical reasoning and historical contextualization skills adopted by young people in the process of testing the accuracy of knowledge claims they encounter in the web in post-truth times when the internet is used as a source of knowledge.

Keywords: History Teaching, Epistemic Justification, Post-truth Times, Social Studies, Historical Contextualization

Extended Summary

Purpose

In today's technology age, the internet has become the primary source of knowledge because it is very easy and fast in accessing knowledge. As a result, various knowledge is shared on the internet. Due to the lack of control mechanisms in the internet environment, knowledge is readily available on all kinds of websites, and this leads to knowledge confusion and distortions (Braten, Brandmo & Kammerer, 2018). In today's post-truth times, due to the fact that objective facts are less important to public opinion than individual opinions, it is observed that tailored knowledge appropriate to the political and ethnic views of individuals rather than actual knowledge is available in the internet environment (Simsek & Yali, 2019). Individuals need to justify the objectivity, reliability, and accuracy of the knowledge they access on the internet in such a climate of confusion and uncertainty (Braten et al., 2018).

As a reflection of the use of the internet as the main source of knowledge today, the internet itself is also the place where historical knowledge is most shared and discussed. The Internet also provides easier access to many materials and archival resources that will be useful in history courses (Pearcy, 2014). This occasion has its good sides as well as the bad ones, such as the deliberate mistranslation, distortion, and anachronism of historical knowledge. It was particularly emphasized in related research that young people are unable to evaluate online sources of knowledge critically (Cho, Han & Kucan, 2018; Wineburg, 1991). It has been expressed by many researchers that the existing practices in higher education institutions are largely insufficient in the development of reasoning and justification skills of university students and that these skills are weak during the university education (Kuhn et al., 2000; Lee et al., 2019; Soong et al., 2012). Based on this point, the purpose of this research is to conduct the validity and reliability studies and adaptation to Turkish culture of the "Internet-Specific Epistemic Justification Inventory" that was developed by Braten et al. (2018) to determine how and in what ways prospective social studies teachers justify the accuracy of the historical knowledge sources they encountered on the internet.

Method

This study is conducted with a cross-sectional survey model. The study group of the research consists of 192 prospective social studies teachers (66.1% female, 33.9% male) studying at Uşak and Necmettin Erbakan Universities in the 2019-2020 academic year. A confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to determine the degree to which the inventory was compatible with Turkish culture and also to analyze its structural validity.

Results

The DFA results showed that the fit indices of the inventory were at excellent levels. The Turkish version of the inventory was found to be compatible with the original structure. Alpha internal consistency coefficients were found as .70 for the personal justification dimension, as .83 for the justification by multiple sources dimension, and as .81 for the justification by authority dimension. No correlation greater than .80 was observed between the sub-dimensions of the inventory. Based on these findings, it can be interpreted that each sub-dimension represents different structures and that there is no problem of multiple correlations between the sub-dimensions of the inventory.

Discussion and Conclusion

In this study, the adaptation to Turkish culture and validity and reliability tests of the "Internet-Specific Epistemic Justification Inventory" developed by Braten et al. (2018) were performed. The results of the research indicate that the inventory developed within the scope of "Modeling Epistemic and Ontological Cognition" (Greene et al., 2008) is compatible with Turkish culture. As a result of the CFA conducted in accordance with the validity tests, it was found out that the original structure of the inventory consisting of 12 items and three sub-dimensions did not change in the Turkish version and that the fit indices were acceptable. On the other hand, in line with reliability tests, the alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions were found to be high. Based on all these results, it was concluded that the

inventory developed to determine how and in what ways prospective social studies teachers justify historical knowledge claims on the internet is valid and reliable.

The internet is the most used resource of Generation Z in their individual learning process. It is obvious that this source of knowledge should be used with care given the reasons such as the fact that the knowledge accessed on the Internet is too much to be controlled and that the content that anyone wishes is made available in a very convenient way (Aşkar & Mazman, 2013). Therefore, the ability of young people to make the right decisions on issues such as the reliability, quality, objectivity, and suitability of the knowledge accessed on the internet to the relevant subject area should be developed further (Çelik, 2019; Kammerer, Amann & Gerjets, 2015). When the relevant literature is reviewed, it is seen that young people have limited skills to critically evaluate the resources they access on the internet (Chiu, Tsai & Liang, 2015; Cho et al., 2018; Tsai, 2009). When the results of the study, which determined how and in what ways young people interpret the knowledge they access on the internet, it is seen that internet-specific epistemological beliefs (Braten et al., 2018; Kammerer et al., 2015; Kammerer, Braten, Gerjets & Stromso, 2013; Mason, Boldrin & Ariasi, 2010; Whitmire, 2004) are a significant determinant (Braten et al., 2018).

The articulation of internet-specific epistemic justification beliefs and historical reasoning and historical contextualization skills in one pot is important for the more accurate and appropriate use of the Internet, the current knowledge source, in the process of structuring historical knowledge. Many history educators agree that the students should be guided by the historians' practices in the process of translating the source into evidence on how and in what ways they can reason to read and make sense of historical sources of knowledge/claims. In the process of turning claims of historical knowledge into evidence, historians focus on the harmony between them by comparing many sources with one another. This reading process requires expertise. For historians, having more than one source is an opportunity to compare different perspectives and establish a cause-and-effect connection (Gestsdóttir, van Boxtel & van Drie, 2018; Monte-Sano, 2011; van Drie & van Boxtel, 2008). The comparison of many different sources and reaching a decision is similar to that of justification by multiple sources in the process of translating sources into evidence. Accordingly, based on the current research results, a framework has been proposed to establish meaningful relationships between internet-specific epistemic justification skills and historical contextualization skills in the context of history teaching.

Giriş

Günümüz teknoloji çağında bilgiye ulaşmada çok kolay ve hızlı olması nedeniyle internet birincil bilgi kaynağı haline gelmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak internet üzerinde sayısız bilgi paylaşımı yapılmaktadır. İnternet ortamında kontrol mekanizmalarının olmamasından dolayı her türlü sitede çeşitli bilgiler çok rahat yer almakta ve bu durum bilgi karmaşasına ve çarpıtmalara yol açmaktadır (Braten, Brandmo & Kammerer, 2018). Günümüz

post-truth (gerçeklik ötesi) zamanlarda nesnel olguların kamuoyu oluşturmada bireysel görüşlerden daha az önemsenmesinden dolayı internet ortamında gerçek bilgiden ziyade kişilerin siyasi, politik, etnik vb. görüşlerine uygun ısmarlama bilgilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir (Şimşek ve Yalı, 2019). Böylesi bir karmaşa ve belirsizlik ortamında bireylerin internette eriştikleri bilgilerin nesnelliği, güvenilirliği ve doğruluğunu gerekçelendirmeleri (haklılandırma/doğrulama) gerekir (Braten vd., 2018). İngilizcede justification olarak kullanılan gerekçeleştirme kavramı felsefede bilgi felsefesinin (epistemoloji) özünü oluşturmaktadır (Chinn, Buckland ve Samarapungavan, 2011). Epistemik gerekçeleştirme, kişilerin yaşamları boyunca yüzleştikleri bilgiye yönelik iddiaları (sav) ve aynı zamanda kendi bireysel inançlarını nasıl ve ne şekilde doğruladıkları veya haklılandırıdıkları ile ilgilendirir (Greene, Azevedo ve Tourney-Purta, 2008; Hofer, 2004). Epistemik gerekçeleştirme araştırmacıları, bireylere kişisel görüşlerine göre bir bilginin doğru ve/ya gerçek olabilme ölçütlerinin neler olduğuyla ilgilendirir. Buna göre kişiler bir bilginin doğruluğunu gözlem, uzmanlar (otoriteler) ya da kendi mantıksal çerçevelerini doğru addederek gerekçelendirdikleri gibi; kanıtları ve uzman görüşlerini araştırıp mantıksal muhakemeden geçirip değerlendirerek otoritelerin kanaatlerini bütünleştirme yoluyla da gerekçelendirebilirler (Hofer, 2004).

Bireylerin günlük yaşamlarında bilgiyi nasıl ve ne şekilde gerekçelendirdiklerini açıklamak amacıyla Greene ve diğerleri (2008) tarafından "Epistemik ve Ontolojik Biliş Modeli" geliştirilmiştir. Model, ortaokuldan lisansüstüne kadar geniş bir katılımcı kitlesi üzerinde farklı alanlarda (matematik ve tarih) ampirik verilerle desteklenmiş ve daha sonraki çalışmalarla sağlam temellere oturtulmuştur (Ferguson, Braten ve Strømsø, 2012; Greene, Tourney-Purta ve Azevedo, 2010; Dinç ve Üztemur, 2019). Modelin ontolojik kısmı bu araştırmanın kapsamı dışındadır. Modelin epistemik kısmında bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları bilgi iddialarını kişisel gerekçeleştirme (personal justification) ve otorite tarafından gerekçeleştirme (justification by authority) adı altında iki şekilde gerekçelendirdikleri vurgulanmıştır (Greene vd., 2010). Kişisel gerekçeleştirme boyutunda kişiler bilgi iddialarını kendi deneyim, görüş ve mantıksal kavrayışları doğrultusunda gerekçelendirerek başkalarının fikirlerini çok fazla önemsememektedirler. Otoriteler tarafından gerekçeleştirme boyutunu benimsemiş bireyler; bilgi iddialarının ve kaynaklarının doğruluğunu sınarken ilgili alandaki saygın bir dış kaynak (bilimsel makale, arşivler vb.) ya da alanında yetkin uzmanlar (profesörler, bilim insanları vb.) aracılığıyla gerekçeleştirme yaparlar (Greene vd., 2008). Ferguson ve diğerleri (2012) modele çoklu kaynaklar tarafından gerekçeleştirme (justification by multiple sources) adını verdikleri üçüncü bir boyut eklemiştir. Bu boyutu benimsemiş bireyler, farklı bilgi kaynakları arasında mukayese etme, çapraz kontrol ve doğrulama yoluyla kaynakların tutarlılığını sınavıp gerekçelendirmektedir. Çoklu kaynaklar tarafından gerekçeleştirme boyutu ilgili alanyazında; tam ve net cevabı olmayan konularda farklı yönde bilgi veren belgelerden anlam çıkararak tartışmalı konuların doğruluğunu mantıksal ve tutarlı bir bakış açısıyla değerlendiren başarılı ve yetkin öğrencileri betimlemek amacıyla kullanılmıştır (Ferguson ve Braten, 2013; Ferguson, Braten, Strømsø ve Anmarkrud, 2013).

Ampirik araştırma sonuçları epistemik gerekçelendirmenin karar verme (Köymen vd., 2014), sosyalleşme (Nagel, 2015), çoklu metinlerden anlam çıkarma (Bråten, Ferguson, Strømsø ve Anmarkrud, 2013), tartışmalara katılma istekliliği (Lee vd., 2019) ve eleştirel düşünme (Braten vd., 2018) becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. İlgili araştırma

sonuçları, çoklu kaynaklar tarafından gerekçelendirme boyutunun öğrencilerin içsel motivasyonu ve performanslarıyla pozitif yönde, kişisel gerekçelendirme boyutunun ise tam tersi yönde bir ilişki içerisinde olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca kişisel gerekçelendirme boyutunu benimseyen öğrencilerin bir bilgiyi gerekçelendirirken ön bilgi ve muhakeme becerilerini etkin biçimde kullanmaktan ziyade sağlam temellere dayanmayan kişisel görüş ve duygularıyla hareket ettiği rapor edilmiştir (Braten vd., 2018). Otorite tarafından gerekçelendirme boyutunun öğrencilerin başarılarıyla pek bir ilgisinin olmadığını belirten çalışmaların (Brandmo ve Bråten, 2018; Bråten vd., 2013) yanı sıra, -çok boyutlu epistemik inanç modellerinde (Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer, 1990) gelişmemiş (naif) bir epistemik inanca karşılık geldiği yönündeki kavramsallaştırmaların aksine- öğrencilerin başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirten çalışmalar (Braten vd., 2008; Braten vd., 2014) da alanyazında yer almaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde internete özgü epistemolojik inançların belirlenmesi amacıyla Braten ve diğerleri (2005) tarafından bilginin kaynağı, kesinliği, basitliği ve gerekçelendirilmesi boyutlarını içeren “İnternet-Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği” geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçekte internete özgü epistemik inançlar genel olarak ele alınmış ve konu alanına özgü epistemik inançlar göz ardı edilmiştir. Bireylerin bir bilginin doğruluğunu gerekçelendirme davranışları, konu alanının doğasından çok etkilenmektedir (Hofer, 2006). Örneğin tıp alanında internette araştırma yapan birisinin otoritelere inanma eğilimi çok yüksektir. Bu durum sosyal bilimler için çok da kolay olmamaktadır. Buna ek olarak ölçekte (Braten vd., 2005) yer alan gerekçelendirme boyutu tek bir yapı olarak ele alınmıştır. Güncel kavramsallaştırmalar (Chinn vd., 2011; Ferguson vd., 2012; Greene vd., 2008), gerekçelendirmenin üç farklı (kişisel, otorite ve çoklu kaynaklar) şekilde gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Bu noktadan hareketle bireylerin internet ortamında karşılaştıkları bilgi iddialarını nasıl ve ne şekilde gerekçelendirdiklerini ortaya koymak amacıyla Braten ve diğerleri (2018) kişisel gerekçelendirme, otorite tarafından gerekçelendirme ve çoklu kaynaklar tarafından gerekçelendirme boyutlarını içeren “İnternete Özgü Epistemik Gerekçelendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Öğretmen adayları üzerinde uygulanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde gerekçelendirmenin her boyutundan dörder maddenin yer aldığı 12 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir. Konu alanı olarak eğitim bilimleri seçilmiştir. Yazarlar ölçeğin her konu alanına uyarlanabileceğini belirtmişlerdir (Braten vd., 2018).

Günümüzde başat bilgi kaynağı olarak internetin kullanılmasının bir yansıması olarak tarihsel bilginin en çok paylaşıldığı ve tartışıldığı yer de yine internetin kendisidir. İnternet sayesinde tarih derslerinde işe yarayacak pek çok materyal ve arşiv kaynağına daha kolay erişim sağlanmaktadır (Percy, 2014). Bu durumun iyi yanları olduğu gibi tarihsel bilginin bilerek yanlış aktarılması, çarpıtılması ve anakronizm gibi kötü yanları da bulunmaktadır. Özellikle gençlerin çevrimiçi bilgi kaynaklarını eleştirel bir gözle değerlendiremedikleri ilgili araştırmalarda vurgulanmıştır (Cho, Han ve Kucan, 2018; Wineburg, 1991). Üniversite öğrencilerinin gerekçelendirme ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesinde yükseköğretim kurumlarındaki mevcut uygulamaların büyük ölçüde yetersiz olduğu ve öğrencilerin üniversite öğrenimi boyunca bu becerilerinin zayıf kaldığı pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Kuhn vd., 2000; Lee vd., 2019; Soong vd., 2012). Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internette başvurdukları tarihsel bilgi kaynaklarının

doğruluğunu nasıl ve ne şekilde gerekçelendirdiklerini tespit etmek amacıyla Braten ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen “İnternete Özgü Epistemik Gerekçelendirme Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, kesitsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Örneklemin çok büyük ve pek çok farklı nitelikten meydana geldiği kesitsel çalışmalarda araştırılacak değişkenler bir kerede ölçülür (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında Uşak ve Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesinde öğrenim gören kolay ulaşılabılır durum örneklemesi yoluyla seçilmiş 192 sosyal bilgiler öğretmen adayı (%66,1 kadın, %33,9 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %21,9'u birinci sınıfta, %28,6'sı ikinci sınıfta, %35,9'u üçüncü sınıfta ve %13,5'i dördüncü sınıfta yer almaktadır. Araştırma kapsamında uygulama yapabilmek için Uşak Üniversitesi Etik Kurulundan 10.03.2020 tarih ve E.9713 sayılı onay belgesi alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Braten ve diğerleri (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin internete özgü epistemik gerekçelendirme anlayışlarını ölçmek amacıyla “İnternete Özgü Epistemik Gerekçelendirme Ölçeği” (İÖEGÖ) geliştirilmiştir. Epistemik ve Ontolojik Biliş Modeli (Greene vd., 2008) doğrultusunda hazırlanan maddelere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda her biri dört maddeden oluşan üç alt boyut ortaya çıkmıştır: kişisel gerekçelendirme ($\alpha = .84$), otorite tarafından gerekçelendirme ($\alpha = .92$) ve çoklu kaynaklar tarafından gerekçelendirme ($\alpha = .92$). Ölçek kesinlikle katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (10) ifadeleri arasında değişen 10'lu likert tipinde yapılandırılmıştır. Her bir boyuttan alınan yüksek puanlar o boyutun daha çok benimsendiği anlamını taşımaktadır. Orijinal ölçeği Türkçe'ye uyarlamak için ölçek yazarlarından izin alınmıştır.

İşlem

Bu bölümde İÖEGÖ'yü Türk kültürüne uyarlamak için yazarlardan izin alınmasına müteakip Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen ölçek uyarlama aşamaları göz önünde bulundurularak i) ölçeğin dil geçerliliği çalışmalarının yapılması, ii) Türkçe sürümünün uygulanması ve iii) verilerin analizi işlemleri sırasıyla yapılmıştır.

Ölçek ilk aşamada yazarlarca Türk diline çevrilmiştir. Ölçeğin hem İngilizce hem de Türkçe sürümlerini kapsayan uzman çeviri değerlendirme formları hazırlanıp üçer Türkçe ve İngilizce dil uzmanına gönderilmiş ve fikirleri alınmıştır. Dil uzmanlarından gelen düzeltmeleri takiben ölçeğin Türkçe sürümüne nihai şekli verilmiştir. Ölçeğin Türkçe nihai formu, farklı bir dil uzmanına İngilizceye çevirilmiş ve ölçeğin İngilizce orijinal sürümüyle mukayese edilmiştir. Bu işlemler neticesinde ölçeğin nihai Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçeğin tarih eğitimi

bağlamında uygulanacağından hareketle iki tarih eğitimcisine ölçek inceletilerek fikirleri alınmıştır. Çalışma grubunun haricinde beş sosyal bilgiler öğretmen adayına ölçek doldurtulmuş ve maddelerde anlamadıkları yer olup olmadığı hakkında bilgi alınmıştır. Onlu likert tipi ölçeklerin Türkiye’de pek fazla kullanılmaması (Tavşancıl, 2019; Tezbaşaran, 2008) nedeniyle ölçek beşli likert (1= kesinlikle katılmıyorum, 5= tamamen katılıyorum) türünde yapılandırılmıştır. Ölçeğin bu son hali 192 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır.

Ölçek uyarlama sürecinin son aşamasında veri setinin normallik testleri yapılarak maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Trochim ve Donnelly, 2006). Analizler SPSS ve AMOS programlarıyla yapılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne ne derecede uyum sağladığını tespit etmek ve aynı zamanda yapısal geçerliğini analizleri için DFA yapılmıştır. Kuramsal açıdan desteklenmiş olan bir yapının Türk kültüründe de doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak amacıyla ölçeğe direkt DFA yapılmıştır. Bu sayede hangi boyutta yer alacağı kuramsal açıdan belli olan maddelerin başka boyutlar altında birleşmesinin önüne geçilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında, daha önceki çalışmalarla sağlam temellere oturtulmuş halihazırdaki kuramsal modelin, ölçeğin çevrileceği kültürel yapıya uyum sağlayıp sağlamadığının ilk önce DFA ile sınanması gerektiği, bu analiz sonrasında kuramsal model veri setiyle uyum sağlamadığı takdirde açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılması gerektiği alanyazında vurgulanmıştır (Çokluk vd., 2014; Doğan vd., 2017). Orijinal ölçeği geliştiren yazarlar (Braten vd., 2018) da kuramsal temeller doğrultusunda ölçeğe direkt DFA yapmışlardır. DFA sonrasında elde edilen modelin veri setiyle uyum sağlayıp sağlamadığını denetlemek için düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), ki-karenin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/sd), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), artırmalı uyum indeksi (IFI), genel uyum indeksi (GFI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerleri ölçüt alınmıştır (Kline, 2011). Uyum indekslerine ait kıstas değer aralıkları Tablo 2’de gösterilmiştir. Güvenilirlik için Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Geçerlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

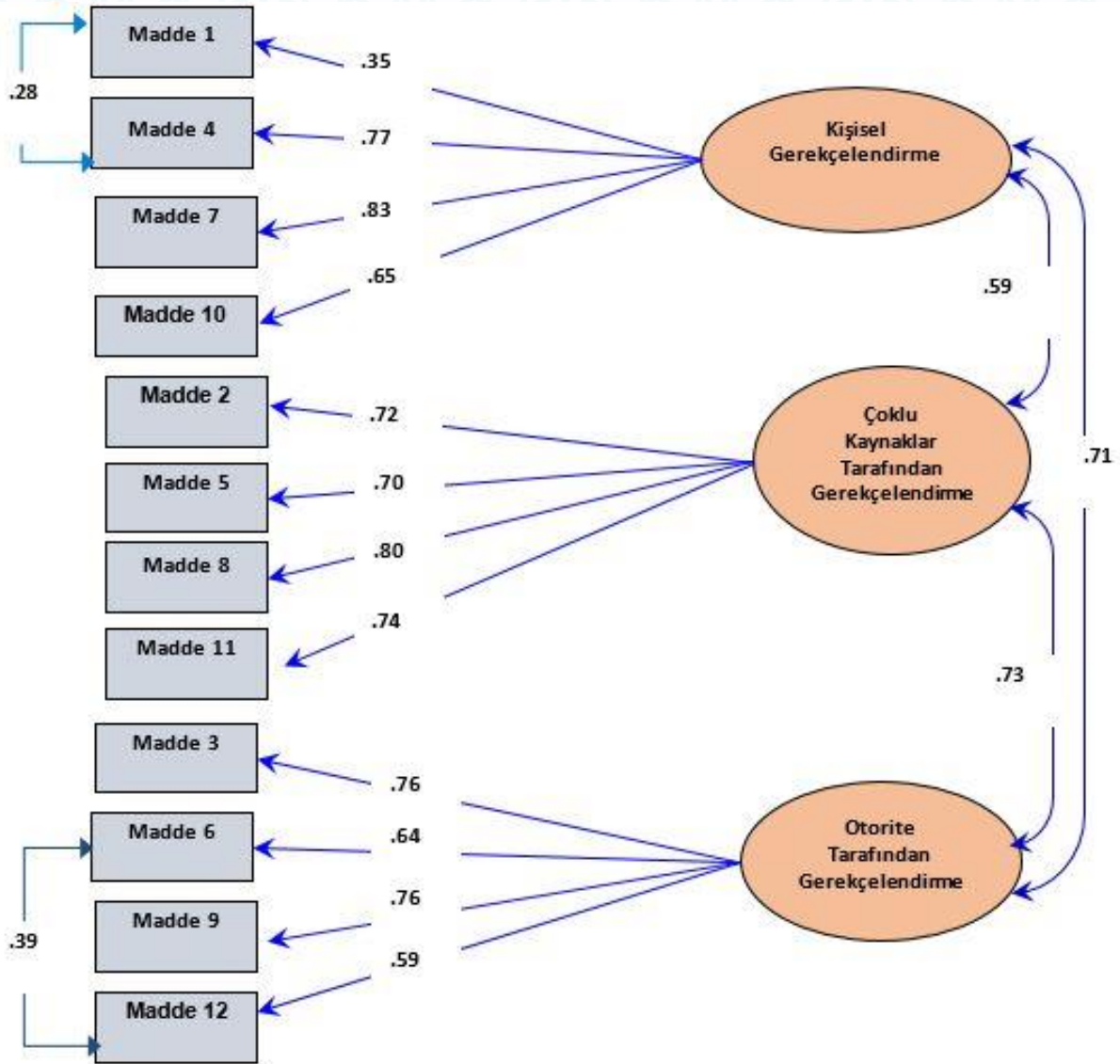
Orijinal ölçeğin Türk kültürüne uyum düzeyini belirlemek ve aynı zamanda ölçeğin yapısal geçerliğini tespit etmek amacıyla yapılan DFA sonuçları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1’de görüleceği üzere aynı boyut altında yer alan maddeler için önerilen modifikasyonlar yapılmış ve Tablo 1’de bu modifikasyonlar sonrasında oluşan uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 1’deki veriler doğrultusunda modifikasyonsuz modelin uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA, GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir seviyesinin altında yer aldığı görülmüştür. Önerilen modifikasyon indeksleri doğrultusunda öncelikle 1 ve 4 numaralı maddeler arasında hata ilişkilendirmesi yapılmıştır. Bu işlemin akabinde AMOS programı tekrardan çalıştırılmıştır. Ortaya çıkan yeni modeli, bir öncekiyle mukayese edebilmek için ki-

kare fark testi (χ^2 difference test) yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ki-kare fark testi sonucunda, modifikasyon işleminin istatistiksel açıdan modeli daha uyumlu hale getirdiği görülmüştür [$\chi^2 (1, N = 192) = 12.36, p < .05$]. Bu işlem sonrasında GFI, AGFI ve RMSEA değerlerinin halen kabul edilebilir seviyenin altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle 6 ile 12 numaralı maddeleri arasında hata ilişkilendirmesi yapılmış ve ki kare fark testi ile yeni modelin eski modelden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı kontrol edilmiştir [$\chi^2 (1, N = 192) = 24.91, p < .05$]. Bu işlem sonrasında modifikasyon işleminin istatistiksel açıdan modeli daha uyumlu hale getirdiğinin yanı sıra tüm uyum değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür. Nihai modelin yeterliliğini belirlemek için başvurulan uyum indekslerine ait kıstas değerler ve modele ait uyum değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Şekil 1. Modelin Standardize Edilmiş Değerleri



Tablo 1

DFA Modeline Yönelik Uyum İndeksi Değerleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	IFI	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Modifikasyonsuz model	136.460	51	2.676	.924	.887	.827	.923	.094
Madde 1 ile madde 4 arasında modifikasyon	124.091	50	2.482	.934	.899	.842	.933	.088
Madde 6 ile madde 12 arasında modifikasyon	99.172	49	2.024	.955	.914	.863	.955	.073

Tablo 2

Uyum İndekslerine Ait Değer Aralıkları* ve Modelin Uyum Değerleri (N: 192)

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Modelin Uyum İndeksleri	Karar
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$	2.024	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.073	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.955	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.914	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.863	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.955	Mükemmel Uyum

*(Kline, 2011)

Tablo 2 incelendiğinde modelin IFI ve CFI değerlerinin mükemmel derecede uyum sağladığı görülmektedir. Diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir düzeyde olması, DFA modelinin veri setiyle uyumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Güvenilirlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin toplam korelasyonları ve alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

İÖEGÖ'nün Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Maddeler	Alfa
Kişisel Gerekçeleştirme	1) İnternette tarihle ilgili herhangi bir konuya dair bir bilgiye ulaştığımda bu bilginin konu hakkındaki kendi kişisel anlayışım ile uyumlu olup olmadığına bakarım.	.70
	4) Herhangi bir tarih konusuyla ilgili olarak internetten elde ettiğim bilgilerin güvenilirliğini, o konu hakkında sahip olduğum bilgilerle karşılaştırarak değerlendiririm.	
	7) Tarihle ilgili bir konu hakkında internette bulduğum bilgilerin mantıklı ve tutarlı olup olmadığını kontrol ederim.	
	10) İnternette tarihle ilgili bir konu hakkında okumalar yaparken, ulaştığım bilgilerin konu hakkında bildiklerimle uyumlu olup olmadığına bakarım.	
Çoklu Kaynaklar	2) Tarihle ilgili bir konu hakkında internette bulduğum ifadeleri, o konuyla ilgili farklı kaynaklarda yer alan bilgilerle karşılaştırarak değerlendiririm.	.83
	5) İnternette tarihe dair okumalar yaparken o konuyu ele alan çeşitli web sitelerini karşılaştırırım.	

Otorite Tarafından Gerekçeleştirme	8) Tarihe dair bir konuyla ilgili olarak internetten elde ettiğim bilgilerin güvenilirliğini, diğer web sitelerinde yazılanlarla karşılaştırmalar yaparak değerlendiririm	.81
	11) Tarihle ilgili bir konu hakkında internette bulduğum bilgilerin güvenilir olup olmadığına karar vermek için çeşitli kaynaklarla karşılaştırmalar yaparım.	
	3) İnternette tarihle ilgili herhangi bir konuya dair bir bilgiye ulaştığımda bu bilginin konunun uzmanı olan biri tarafından yazılıp yazılmadığına bakarım.	
	6) Herhangi bir tarih konusuyula ilgili olarak internetten elde ettiğim bilgilerin güvenilirliğini, yazarın konu hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadığına bakarak değerlendiririm.	
	9) Tarihle ilgili bir konu hakkında internette bulduğum bilgilerin yetkin bir kaynaktan alınıp alınmadığına bakarım.	
12) Herhangi bir tarih konusuyula ilgili internette bulduğum bilgileri değerlendirirken yazarın o alanda üst düzey bir yetkinliğe sahip olup olmadığına bakarım.		

Tablo 3'te görüleceği üzere ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir düzeydedir. Bu noktadan hareketle internete özgü epistemik gerekçeleştirme becerilerini belirlemede ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. İnternette yer alan bilgi iddialarının gerekçeleştirme sürecinde her bir alt boyutun farklı bir gerekçeleştirme türünü oluşturması nedeniyle ölçeğin toplam puanları hesaplanmamaktadır. Bu nedenle ölçek genelinin alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı hesaplanmamıştır. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri ve betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Ortalama	S	(1)	(2)	(3)
Kişisel gerekçeleştirme	4.05	.75	1		
Çoklu kaynaklar tarafından gerekçeleştirme	4.19	.77	.700**	1	
Otorite tarafından gerekçeleştirme	4.08	.82	.578**	.697**	1

**= p<.01

Tablo 4'te görüleceği üzere ölçeğin alt boyutları arasında .80'den büyük korelasyon gözlenmemiştir. Bu bulgulardan hareketle her bir alt boyutun birbirinden farklı yapıları temsil ettikleri ve ölçeğin alt boyutları arasında çoklu bağıntı sorunu olmadığı yorumu yapılabilir (Licht, 1995).

Sonuç

Bu araştırmada Braten ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen "İnternete Özgü Epistemik Gerekçeleştirme Ölçeği"nin Türk kültürüne uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonuçları "Epistemolojik ve Ontolojik Biliş Modeli" (Greene vd., 2008) kapsamında geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyumlu olduğunu göstermiştir.

Geçerlik çalışmaları doğrultusunda yapılan DFA neticesinde 12 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçeğin orijinal yapısının, Türkçe sürümünde de değişmediği ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda alt boyutların alfa iç tutarlılık katsayıları yüksek seviyede çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internette yer alan tarihsel bilgi iddialarını nasıl ve ne şekilde gerekçelendirdiklerini ortaya koyabilmek için geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Z kuşağının bireysel öğrenme sürecinde en fazla kullandıkları kaynak internettir. İnternet ortamında yer alan bilgilerin kontrol edilemeyecek kadar yoğun bir içeriğe sahip olması ve dileyen herkesin istediği türden içeriği çok rahat bir şekilde erişime sunması gibi nedenler göz önüne alındığında bu bilgi kaynağının dikkatli kullanılması gerektiği aşıkardır (Aşkar ve Mazman, 2013). Bu nedenle internette erişilen bilgilerin güvenilirliği, kalitesi, tarafsızlığı ve ilgili konu alanına uygunluğu gibi hususlarda gençlerin doğru karar verebilme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Çelik, 2019; Kammerer, Amann ve Gerjets, 2015). İlgili alanyazın incelendiğinde gençlerin internette eriştikleri kaynakları eleştirel değerlendirebilme becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir (Chiu, Tsai ve Liang, 2015; Cho vd., 2018; Tsai, 2009). Gençlerin internette eriştikleri bilgileri nasıl ve ne şekilde yorumladıklarını tespit eden çalışma sonuçları incelendiğinde internete özgü epistemolojik inançların (Braten vd., 2005) önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir (Braten vd., 2018; Kammerer vd., 2015; Kammerer, Braten, Gerjets ve Stromso, 2013; Mason, Boldrin ve Ariasi, 2010; Whitmire, 2004).

Kammerer ve diğerleri (2013) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada tartışmalı ve belirsiz tıbbi konuların web ortamında araştırılması ile internete özgü epistemolojik inançlar arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Bu çalışmada Braten ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ve gerekçelendirmeyi tek bir boyut olarak ele alan internete özgü epistemolojik inançlar ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçları; interneti kesin, net, değişmeyen ve güvenilir bir bilgi kaynağı olarak algılayan öğrencilerin bilgi kaynaklarının güvenilirliği ve türü hakkında daha az geribildirim verdiklerini göstermiştir. Buna ek olarak bu öğrencilerin web aramasında buldukları ilk bilginin kesinliğine daha fazla güvendikleri ve bilgilerin doğruluğunu başka kaynaklardan kontrol etme konusunda isteksiz davrandıkları rapor edilmiştir.

Öte yandan bilginin dinamik, geçici, gelişen, karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğuna yönelik sofistike bir epistemolojik inanç geliştiren bireylerin; bilginin kesin, basit ve değişmez olduğuna yönelik naif bir epistemolojik inanca sahip olanlara kıyasla web ortamında tarafı ve yönlendirici bilgi kaynaklarını ayırt etmede ve bu bilgi kaynaklarına eleştirel yaklaşımda daha başarılı olduğu raporlanmıştır (Çelik, 2019; Mason vd., 2010; Whitmire, 2004). Buna ek olarak "İnternete Özgü Epistemolojik İnanç Ölçeği"nin (Braten vd., 2005) kullanıldığı çalışmalarda gerekçelendirme boyutundan yüksek puan alan ve aynı zamanda internette eriştikleri bilgilerin güvenilirliğini diğer kaynaklardan kontrol ederek elde ettikleri sonuçları kendi önceki bilgileriyle karşılaştıran bireylerin; yüksek düzeyde öz-düzenleme becerisine (Chiu, Liang ve Tsai, 2013; Stromso ve Braten, 2010) sahip olmanın yanı sıra web sitelerini daha eleştirel bir gözle (Dong vd., 2015; Knight vd., 2017) inceledikleri vurgulanmıştır. Kammerer ve diğerleri (2015) "İnternete Özgü Epistemolojik İnanç Ölçeği"nde tek boyut olarak ele alınan gerekçelendirme boyutunu çoklu kaynaklar tarafından gerekçelendirme ve kişisel

gerekçelendirme adı altında ikiye ayırmışlardır. İlgili araştırma sonuçları; çoklu kaynaklar tarafından gerekçelendirme boyutunu daha çok benimseyen öğrencilerin internette karşılaştıkları çelişkili bilgi iddialarını değerlendirirken konuyu daha iyi anlayabilmek için birden fazla kaynaktan yararlanıp bunları karşılaştırmanın yanı sıra edindikleri bilgilerin doğruluğundan emin olabilmek için web sitelerinde daha fazla zaman geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine kişisel gerekçelendirme boyutunu benimseme oranı arttıkça, öğrencilerin güvenilmeyen ticari sitelere daha fazla odaklandıkları sonucuna ulaşmıştır (Kammerer vd., 2015).

Yukarıda verilen araştırma sonuçları internette karşılaşılan bilgi iddialarını gerekçelendirmede epistemik inançların kilit rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle internete özgü epistemik gerekçelendirme inançları ile tarihsel muhakeme ve tarihsel bağlamsallaştırma becerilerinin tek bir potada eklemleştirilmesi; günümüz bilgi kaynağı olan internetin tarihsel bilginin yapılandırılması sürecinde daha doğru ve yerinde kullanımı açısından önemlidir. Öğrencilerin tarihsel bilgi kaynakları/iddialarını okuyup anlamlandırmak için nasıl ve ne şekilde muhakeme yapabilecekleri konusunda, tarihçilerin kaynağı kanıt dönüştürme sürecindeki uygulamalarını rehber almaları konusunda pek çok tarih eğitimcisi fikir birliğindedir (Cho vd., 2018; Wineburg, 1998). Tarihsel bilgi iddialarının kanıt dönüştürülme sürecinde tarihçiler, pek çok kaynağı birbiriyle karşılaştırarak aralarındaki uyuma odaklanmaktadır. Bu okuma süreci uzmanlık gerektirir. Zira tarihçiler için birden fazla kaynağın olması; farklı bakış açılarını karşılaştırmak ve neden-sonuç bağlantısını kurabilmek için bir fırsattır (Gestsdóttir, van Boxtel ve van Drie, 2018; Monte-Sano, 2011; van Drie ve van Boxtel, 2008). Kaynakların kanıt dönüştürülme sürecinde pek çok farklı kaynağın karşılaştırılarak bir karara varılması, çoklu kaynaklardan tarafından gerekçelendirme boyutu ile benzer niteliktedir. Buna göre mevcut araştırma sonuçlarından hareketle; tarih öğretimi bağlamında internete özgü epistemik gerekçelendirme becerileri ile tarihsel bağlamsallaştırma becerileri arasında anlamlı ilişkiler kurmak için bir çerçeve önerilmiştir. Tarihsel bağlamsallaştırma tarihsel bir olguyu açıklamak, karşılaştırmak, tanımlamak veya değerlendirmek için; tarihsel olayı çevreleyen kronolojik, mekânsal ve toplumsal koşulları bilmek ve o bağlamda bir yargıya ulaşmaktır (Foster ve Yeager, 2001; Huijgen vd., 2014; van Drie ve van Boxtel, 2008). Tarihsel bağlamsallaştırma becerisi tam anlamıyla kazanılmadığı sürece, tarihi fenomenlerin yorumlanması ve tarihi şahsiyetlerin eylemlerinin doğru bir şekilde kavranması çok güçtür (Foster ve Yeager, 2001; Huijgen vd., 2017). Tarihsel bağlamsallaştırma becerisi gelişmemiş öğrencilerin tarihsel olay ve olguları günümüz değer yargılarıyla değerlendirdikleri pek çok ampirik araştırmada rapor edilmiştir (Dinç ve Üztemur, 2018; Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen vd., 2017). İnternet ortamında karşılaştığı tarihsel bilgi iddialarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşip doğruluğunu çoklu kaynaklar aracılığıyla kontrol eden öğrenciler büyük ihtimalle tarihsel bağlamsallaştırma becerilerini daha etkin kullanabilecek ve tarihsel bir olayı o zamanın toplumsal, ahlaki ve mekânsal koşullarına uygun olarak değerlendirecektir. Burada önerilen internete özgü epistemik gerekçelendirme inançları ile tarihsel bağlamsallaştırma becerileri arasındaki ilişkilerin daha net ortaya koyulabilmesi için ampirik çalışmalar yapılması gerekmektedir. İleriki çalışmalarda epistemik gerekçelendirme becerilerinin; tarihsel bağlamsallaştırma (Huijgen vd., 2017), tarihsel epistemolojik inançlar (Vansledright ve Reddy, 2014) ve tarihsel bakış açısı edinme becerileri

(Dinç ve Üztemur, 2018; Hartmann ve Hasselhorn, 2008) ile nasıl ve ne yönde bir ilişki içerisinde olduğunu belirten çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma tarih öğretimi bağlamında internette karşılaştırılan bilgi iddialarının nasıl gerekçelendirildiği üzerine yürütülmüştür. Ölçek farklı konu alanları ve disiplinler üzerinde uyarlanabilmektedir. İnternete özgü epistemik gerekçelendirme davranışlarının Türk kültüründeki yansımalarını geniş bir yelpazede ele alabilmek için ölçeğin farklı örneklem ve konu alanlarında uygulanarak sonuçların karşılaştırılması epistemik gerekçelendirmenin konu alanına özgünlüğünü ortaya koyması açısından önemlidir.

Kaynakça

- Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Adaptation of online information searching strategy inventory into Turkish. *Education and Science, 38*(168), 167–182.
- Brandmo, C., & Braten, I. (2018). Investigating relations between beliefs about justification for knowing, interest, and knowledge across two socio-scientific topics. *Learning and Individual Differences, 62*, 89–97. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.010>
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2008). Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 814-840.
- Braten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2013). Justification beliefs and multiple-documents comprehension. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 879–902. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0145-2>
- Braten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2014). Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 58–85. doi:10.1111/bjep.12005
- Bråten, I., Brandmo, C., & Kammerer, Y. (2019). A validation study of the internet-specific epistemic justification inventory with Norwegian preservice teachers. *Journal of Educational Computing Research, 57*(4), 877-900.
- Braten, I., Strømsø, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2005). The relationship between Internet-specific epistemological beliefs and learning within Internet technologies. *Journal of Educational Computing Research, 33*, 141–171.
- Chinn, C.A., Buckland, L.A., and Samarapungavan, A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist, 46*, 141-167. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722>
- Chiu, Y.L., Liang, J.C., & Tsai, C.C. (2013). Internet-specific beliefs and self-regulated learning in online academic information searching. *Metacognition and Learning, 8*, 235–260. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9103-x>

- Chiu, Y. L., Tsai, C. C., & Liang, J. C. (2015). Testing measurement invariance and latent mean differences across gender groups in college students' Internet-specific epistemic beliefs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4), 486–499.
- Cho, B. Y., Han, H., & Kucan, L. L. (2018). An exploratory study of middle-school learners' historical reading in an internet environment. *Reading and Writing*, 31(7), 1525-1549.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. (2019). Ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerinin bilginin gerekçelendirilmesi sürecinde benimsedikleri epistemik inançlarının karşılaştırmalı nitel analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 361-405. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.471871>
- Dinç, E. ve Üztemur, S. (2018). Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 478-518. DOI: 10.18039/ajesi.454643
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açılıyıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Ö. Demirel ve S. Dinçer (edt). *Küreselleşen dünyada eğitim*. (373-400). Ankara: Pegem.
- Dong, Y., Liang, J. C., Yu, Y. Y., Wu, J. C., & Tsai, C. C. (2015). The relationships between Chinese higher education students' epistemic beliefs and their judgmental standards of searching for literature online: Undergraduate versus graduate comparisons. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 250–266.
- Ferguson, L. E., & Bråten, I. (2013). Student profiles of knowledge and epistemic beliefs: Changes and relations to multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 25, 49-61.
- Ferguson, L. E., Braten, I., & Strømsø, H. I. (2012). Epistemic cognition when students read multiple documents containing conflicting scientific evidence: A think-aloud study. *Learning and Instruction*, 22, 103–120
- Ferguson, L. E., Bråten, I., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2013). Epistemic beliefs and comprehension in the context of reading multiple documents: Examining the role of conflict. *International Journal of Educational Research*, 62, 100–114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.001>
- Foster, S., & Yeager, E. A. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13–21). Oxford: Rowman and Littlefield.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed). New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

- Gestsdóttir, S. M., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44(6), 960-981.
- Greene, J.A., Azevedo, R., and Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43, 142-160. <https://doi.org/10.1080/00461520802178458>
- Greene, J.A., Torney-Purta, J., and Azevedo, R. (2010). Empirical evidence regarding relations among a model of epistemic and ontological cognition, academic performance, and educational level. *Journal of Educational Psychology*, 102, 234-255 <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017998>
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 264–270.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129-163.
- Hofer, B. K. (2006). Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research*, 45(1-2), 85-95.
- Hofer, B. and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-144. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45, 110–144.
- Huijgen, T., Grift, W., van Boxtel, C., & Holthuis, P. (2018): Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*. Doi: 10.1080/00220272.2018.1435724
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 653–672. doi:10.1007/s10212-014-0219-4
- Kammerer, Y., Amann, D. G., & Gerjets, P. (2015). When adults without university education search the Internet for health information: The roles of Internet-specific epistemic beliefs and a source evaluation intervention. *Computers in Human Behavior*, 48, 297-309.
- Kammerer, Y., Braten, I., Gerjets, P., & Stromso, H. I. (2013). The role of Internet specific epistemic beliefs in laypersons' source evaluations and decisions during Web search on a medical issue. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1193–1203.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3. Edition). New York/London: The Guilford.
- Knight, S., Rienties, B., Littleton, K., Mitsui, M., Tempelaar, D., & Shah, C. (2017). The relationship of (perceived) epistemic cognition to interaction with resources on the internet. *Computers in Human Behavior*, 73, 507-518.
- Köymen, B., Rosenbaum, L. & Tomasello, M. (2014). Reasoning during joint decisionmaking by preschool peers. *Cognitive Development*, 32, 74-85.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328.
- Lee, R., Looi, K. H., Khan, H., Soong, H., & Neale, L. (2019). Measuring students' justificatory reasoning approaches. *Issues in Educational Research*, 29(3), 807.
- Licht, M. H. (1995). Multiple regression and correlation. I. L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Searching the Web to learn about a controversial topic: Are students epistemically active? *Instructional Science*, 38(6), 607-633.
- Nagel, J. (2015). The social value of reasoning in epistemic justification. *Episteme*, 12(2), 297-308. <https://doi.org/10.1017/epi.2015.4>
- Pearcy, M. (2014). Student, teacher, professor: Three perspectives on online education. *The History Teacher*, 47 (2), 169-185.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Soong, H., Lee, R. & John, G. (2012). Cultural differences in justificatory reasoning. *Educational Review*, 64(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571764>
- Strømsø, H. I., & Bra° ten, I. (2010). The role of personal epistemology in self-regulation of Internet-based learning. *Metacognition and Learning*, 5, 91-111.
- Şimşek, A. ve Yalı, S. (2019). *Gerçekte(n) öyle mi olmuş: post truth zamanlarda tarihin temsili*. İstanbul: Yeni insan.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (6. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü Sürüm e-Kitap. *Türk Psikologlar Derneği*.
- Trochim, W.M. & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3. bs.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.

- Tsai, M.J. (2009). Online information searching strategy inventory (OISSI): A quick version and a complete version. *Computers & Education* 53. 473–483.
- Vansledright, B., & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 28-68, jan./abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346.
- Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing & Management*, 40(1), 97–111.



Kopuş ile Süreklilik Arasında Tarih Bilinci: Erken Cumhuriyet Dönemi
Düşüncesinde Namık Kemal

Historical Consciousness Between Rupture and Continuity: Namık Kemal in the
Thought of Early Republican Period

Aytaç YILDIZ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, E-posta: aytacyildiz@ybu.edu.tr

orcid.org/0000-0002-6709-5812

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	17.02.2020
Accepted	28.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.690057
Corresponding Author	Aytaç YILDIZ
Cite	Yıldız, A. (2020). Kopuş ile süreklilik arasında tarih bilinci: Erken Cumhuriyet dönemi düşüncesinde Namık Kemal. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 170-188. DOI: 10.17497/tuhed.690057

Öz: Osmanlı-Türk modernleşme tarihi içindeki tartışmalı konulardan biri, Osmanlı ile Cumhuriyet dönemleri arasındaki kopuş ve süreklilik etrafında ortaya çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nin doğrudan varisi olan Türkiye Cumhuriyeti 1923'ten sonra ortaya koyduğu bir dizi radikal reformla birlikte, Osmanlı geçmişinden kopmaya başlamıştır. Bu yönelim, özellikle 1930'dan sonra belirgin hale gelmiş ve adına Kemalizm denen bir ideolojik çerçeve içinde, imparatorluk bakiyesi sosyal ve kültürel mirasın üzeri çizilmiş ve görmezden gelinmiştir. Bu amaca dönük olarak Cumhuriyet ideolojisi, yeni bir tarih yazımı ve kavramsallaştırmasına girişmiş ve buna paralel olarak bütün okul kitapları ve tarih eğitimi de yeni benimsenen ideolojik duruşa göre yeniden düzenlenmiştir. Bu makale, bütün bu süreci erken Cumhuriyet düşüncesinde Namık Kemal algısının analizi üzerinden ele almaktadır. Uzun Osmanlı-Türk modernleşme sürecinin öncü isimlerinden biri olan Namık Kemal'in etkisi, 1923'ten sonra da devam etmiş ve özellikle 1938'de Atatürk'ün ölümünün ardından Namık Kemal, Osmanlı geçmiş ile Cumhuriyet gerçeği arasında bir bağlantı kurmaya girişen bir grup entelektüel için temel bir dayanak noktası olarak işlev görmüştür. Tarihsel miras kavrayışının yeniden dönüşüme girdiği bu dönemde, Namık Kemal geçmiş ile bugün arasında bir köprü işlevi görmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih Bilinci, Tarihsel Miras, Osmanlı Devleti, Türkiye Cumhuriyeti, Namık Kemal

Abstract: One of the disputed issues in the field of Ottoman-Turkish modernization has been designated with the discussion on the rupture and continuity between Ottoman and Republican periods. As a direct inheritor of the Ottoman State, the Turkish Republic carried out radical reforms after 1923 all of which aimed at removing the Ottoman past. Especially from 1930, the new Republic embraced a new ideology (so-called Kemalism) and intended to erase the social and cultural heritage which were transplanted from the Empire. By this purpose when a new historical consideration and conceptualization were launching out, at the same time all schoolbooks and history education were rearranged according to this new approach. This article discusses all this process by analyzing the perception of Namık Kemal during the earlier Republican period. As a pioneer figure throughout the long Ottoman-Turkish modernization history, Namık Kemal maintained his influence after 1923 and especially after the death of Atatürk in 1938 he appeared a significant hinge for a group of intellectual who attempted to link Ottoman past to the present. Namık Kemal became a bridge for this transformation.

Keywords: Historical Consciousness, Historical Heritage, Ottoman State, Turkish Republic, Namık Kemal

Extended Summary

Purpose

One of the important issues in the field of the modern history of Turkey has been designated by the discussion on rupture and continuity between Ottoman and Republican periods. The Republic of Turkey, founded in 1923, indeed was the direct inheritor of the Ottoman Empire but just as any newly-established regime it also targeted to create a new path for itself. For this purpose, it carried out a series of radical reforms all of which aimed at removing the Ottoman past. In order to grasp the scale and structure of this process, it would be useful to divide into two parts: From 1923 till around 1930 the reforms put into

practice by the regime proved a clear political, social and cultural disjunction from the Ottoman past. The main driving force behind the reforms at this stage was westernization. Atatürk desired to transfer Turkish society from the eastern cultural world to the western one. Emulation to the West was crucial stimuli for the reformers. In the second phase, the new regime began to constitute an inner ideological trajectory. Searching a new identity for the nation, the regime turned its face to history. From 1931 a new historical approach came to the fore in official circles. This new approach intended to cast the Ottoman heritage aside as a whole. In line with this objective, all curriculum in schools and education of history as general were rearranged. In fact, it was the apex of the process of removing the Ottoman past and heritage in Turkey. But just after the death of Atatürk in 1938, the official view of the Ottoman went through a change once again. Especially from 1939 onward, Ottoman heritage, historical vision and cultural realities were considered in different and moderate forms.

This article discusses all this process by analyzing the perception of Namık Kemal during the earlier Republican period. As a pioneer figure of Ottoman-Turkish modernization history, Namık Kemal sustained his influence on the thoughts of the Republican period's politicians and intellectuals after 1923 as well. The main purpose of this paper is to reveal the place and importance of Namık Kemal as a bridge between Ottoman and Republican periods.

Method

The methodology of this article mainly bases on the literature search and archive research. From 1920 till 1942 main journals and newspapers in which essays, news, and columns were available on Namık Kemal are analyzed. Secondly, the books published during this period on Namık Kemal or the larger context of the debate are examined. Data obtained from these sources were discussed and interpreted.

Results

From the very beginning of the Republican period dated back to 1920 when a new national council was formed in Ankara, Namık Kemal was appreciated by the important names of National Struggle in Anatolia. Atatürk himself demonstrated his respect to Namık Kemal in a speech in National Council in 1921. Then, during the 1920s there was a very positive perception of Namık Kemal by elites, intellectuals, and politicians in Turkey. In different journals, newspapers, and books, Kemal was regarded by the authors as a national hero, especially as a father of contemporary usage of some critical concepts such as "Vatan" (motherland) "millet" (nation), "hürriyet" (freedom). But from 1930, the regime started to build a new consideration of history for itself. For this purpose, the Ottoman past of Turkey was largely excluded from schoolbooks and was conceived negatively and contemptuously. In parallel with this new consideration, Namık Kemal also fell from grace. He gradually lost his favorite place in the intellectual and official circles. From 1932 up to 1939 there were only a limited number of people among the elites who followed, commemorated and appreciated Namık Kemal as a respected national hero and an honored poet and penman. Not only in official historical context but also journal and newspaper, Namık Kemal was turned into a target. On the one hand, authors like Sadettin Nüzhet, Sadri Etem, Falih Rıfkı, Suat Derviş were labeling Namık Kemal as a pious, anti-secular and closed-minded figure, on the other hand,

leftist pens like Nazım Hikmet, Kerim Sadi, and Kemal Tahir were insulting Kemal as calling him as a representative of the bourgeoisie in Ottoman Empire.

But after the death of Mustafa Kemal Atatürk in 1938, the perception of Namık Kemal once again began to change immediately in parallel with a change in Ottoman perception of the Republic under the leadership of İsmet İnönü. Particularly the Minister of Education from 1938 till 1946, Hasan Âli Yücel, played a crucial role in that process. He personally interested in Namık Kemal and order him to write a book about him. Additionally, he gave instructions to make commemorations in all schools and universities. It seemed like the return of Namık Kemal.

Discussion and Conclusion

When Turkey officially decided to reconcile with Ottoman heritage after 1938, Namık Kemal emerged a significant figure in this new situation. Taking courage from the warm tendency of the regime towards to Ottoman past, some conservative-nationalist intellectuals attempted to build a bridge between the Ottoman past and the Republic of Turkey advertently. They used Namık Kemal a conceivable and acceptable instrument in constructing a link from Ottoman to the Republic. Especially social and cultural entities of Turkish society highlighted by these intellectuals and Kemal served as a mediator in paving the way for this transformation.

Giriş

Osmanlı İmparatorluğu yıkılmasıyla kurulan devletler içinde Türkiye'nin özgün bir yeri vardı. İmparatorluk topraklarının merkezinde kurulan bir ülkenin mirası, çevre bölgelerden kopan bir başka devletin devraldığı mirastan farklı olacaktı. Söz konusu olan sadece toplumsal ve kültürel yapılar değil, kurumlar ve kişiler ile tutum ve davranışlara içkin zihniyetin de belirlediği bir süreklilik olgusuydu. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti, Barkey'in de işaret ettiği gibi esasen Osmanlı bakiyesi bir ulus-devletti (Barkey, 2012: 147). Yeni kurulan pek çok ulus-devlet gibi Türkiye de *ancien régime* olarak telakki ettiği mirastan hızlı bir uzaklaşma çabasını yansıtan radikal reformlara girişti. 1923 ile takriben 1930 arası gerçekleştirilen ve tarihsel kopuşa işaret eden sosyal ve siyasal reformların arkasındaki güdü batılılaşma düşüncesiydi. 1930'dan sonra ise bizatihi "tarih" in kendisi, tarihsel kopuş arzusunun nesnesi haline geldi. Yeni bir kültürel kimlik kurma/kurgulama çabalarıyla biçimlenen bu süreçte, Osmanlı geçmişini bütünüyle reddeden yeni bir tarih tasavvuru benimsendi. Ancak Atatürk'ün 1938'deki ölümünün hemen ardından, tarihsel mirasın anlamı ve yapısı tekrar bir dönüşüm sürecine girdi. Daha önceki yılların reddiyeci ve katı yaklaşımı, yerini tedricen açık ve yumuşak bir geçiş sürecine bırakırken, Osmanlı mirası da tarihsel süreklilik fikrini talep eden bir söylemle çerçeveselendi.

Bu makale, bütün bu süreci Namık Kemal üzerinden analiz etmektedir. Yeni Osmanlı hareketinin ve genel olarak Osmanlı modernleşme tarihinin merkezinde yer alan Namık Kemal'in etkisi, sadece Osmanlı dönemi ile sınırlı kalmamış; Cumhuriyet döneminde de devam

etmiştir. Bugüne dek yapılan çalışmalarda Namık Kemal değerlendirmeleri imparatorluk dönemi ile sınırlı biçimde yapılmış ve onun 1923 sonrası Türk düşünce hayatındaki etkisi üzerinde genellikle durulmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, alana özgün bir katkı sunma iddiasındadır.

Çalışmanın temel amacı, Cumhuriyet Türkiye'sinde ortaya çıkan tarihsel kopuş ve süreklilik meselesi etrafında Osmanlı geçmişinin ve dolayısıyla tarihsel mirasın algılanmasında yaşanan dönüşümü Namık Kemal üzerinden gösterebilmektir. Çalışmanın temel iddiası, erken Cumhuriyet döneminde varlığı daima hissedilen Namık Kemal'in, tarihsel devamlılık olgusunun özellikle 1938'den sonra yeniden öne çıkmasında birincil derecede etkisi ve rolü olduğudur. Bu amaç etrafında, çalışmada Milli Mücadele yıllarından 1940'ların başlarına kadar olan süre incelenmiş ve bu süre zarfında önemli kitap, dergi ve gazetelerde Namık Kemal'e dair çıkan yazılar analiz edilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili genel bir literatür taraması yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda 1920 ile 1942 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış önde gelen gazete ve dergiler taranmış ve Namık Kemal ile ilgili hem haber hem de köşe yazıları incelenmiştir. Öte yandan çalışmanın kapsadığı zaman diliminde Namık Kemal üzerine basılmış kitaplar da tek tek ele alınarak, çalışmanın amacı ve kapsamı çerçevesinde değerlendirilmiştir. İlgili literatür üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Namık Kemal Algısı

Mustafa Kemal, 1921'de I. İnönü Zaferi'nin hemen ardından Namık Kemal'in oğlu Ali Ekrem'in gönderdiği kutlama telgrafına karşılık yolladığı mesajda, alınan zaferde Namık Kemal'in payı olduğunu söyleyerek “vatanın halas u istikbali için ölmek yolunda bugünkü nesle tâlim-i fedakâri eden” Kemal'i minnet ve şükranla andığını kaydeder (Ekrem, 1930: 41). Keza aynı günlerde TBMM'de yaptığı bir konuşmada da Namık Kemal'in bir şiirine atıf yapmak suretiyle milli mücadele ruhunu izah etmiştir.¹ Esasen II. Meşrutiyet'e giden süreçte diğer pek çok isim gibi, Mustafa Kemal de Namık Kemal'in düşüncelerinden etkilenmiş ve sınıf arkadaşı Ali Fuat Cebesoy'un ifade ettiği üzere öğrencilik yıllarında onun eserlerini gizlice okumuştur (Turan, 1982:7). Kreiser'a göre, Atatürk Namık Kemal'e duyduğu hayranlık nedeniyle gençlik

¹ Türk ve Yunan orduları arasında şiddetli çatışmaların yaşandığı günlerde, dönemin Bursa milletvekili Muhittin Pars kürsüye gelerek Namık Kemal'in “vatanın bağına düşman dayadı hançerini/ yok mu kurtaracak bahtı kara maderini” satırlarını okumuş ve ardından Atatürk söz alarak “ben bütün millet namına diyorum ki, vatanın bağına düşman dayasın hançerini/bulunur kurtaracak bahtı kara maderini” şeklinde konuşmuştur (Turan, 1940: 290).

döneminde “Kemal” adını, “Mustafa”nın yanına bizzat kendisi eklemiştir ve Suriye’de 1905’te kurduğu gizli cemiyete “vatan” ismini vermesi doğrudan Namık Kemal’in *Vatan yahut Silistre*’sine bir göndermedir (Kreiser, 2010: 18). Öte yandan mütareke döneminde Mustafa Kemal’in İtalyan Yüksek Komiseri Kont Sforza ile yaptığı görüşme esnasında “vücudumun babası Ali Rıza Efendi, fikirlerimin babası Ziya Gökalp, duygularımın babası Namık Kemal’dir” dediği de öne sürülmüştür (Turan, 1982: 18; Gülensoy, 1989: 93).

Cumhuriyet ilan edilmeden önce olduğu gibi, 1923’ten sonra da Namık Kemal’in varlığı kendini hissettirmeyi sürdürmüştür. Mahmut Esat Bozkurt 1924’te Namık Kemal ile Mustafa Kemal arasında doğrudan bir ilişki kurduğu yazısında, yeni rejimin demokrasi esasları üzerine kurulduğunu ifade ederken, bu sürece tarihsel bir derinlik katmak amacıyla Namık Kemal’in istibdada karşı verdiği mücadeleyi hatırlatma gereği duyar. “Türk inkılabının eski ve yeni iki kuvvetli düsturu vardır” diyen Bozkurt sözlerine “Büyük Kemal bundan senelerce evvel ‘bir gün gelir, bir şehinşah-ı cihanla bir çoban siyyan olur’ demişti. Gazi Hazretleri de ‘istibdatla hüküm sürmek isteyenler için artık dünya yüzünde yer yoktur’ dedi. İşte inkılabımızın herkese ve bütün milletlere iki açık hitabesi!” şeklinde devam eder (Bozkurt, 1924, akt. Halıcı, 2015: 21).

Namık Kemal’e dair ilk kitap da aynı yıllarda yayımlanmıştır. Eserin sahibi olan Süleyman Nazif öğretmenlere bir konferans vermiş ve onları Namık Kemal’in hürriyet ve milliyet yolunda açtığı yola davet etmiştir. Nazif kitabında Kemal’e dair genel bilgiler verdikten sonra, onun dindarlığının altını çizmiştir. Nazif’e göre Kemal “bizde dinsiz bir vatan aşkı olmayacağını doğru biçimde” fark etmiş biriydi. O nedenle de Kemal için “her minare Osmanlı bayrağı ve her Osmanlı bayrağı bir minaredir” (Nazif, 1922: 44). Süleyman Nazif’in devlet ve din ya da din ile vatan arasında kurduğu bu sıkı bağ, milli mücadele döneminin genel atmosferiyle uyum içindedir.

1920’li yıllar boyunca Namık Kemal algısı neredeyse bütünüyle olumlu bir çerçevede tezahür eder. Örneğin Yakup Kadri, Namık Kemal’in büyüklüğüne vurgu yapar ve bu kadar önemli olmasını onun “bir inkılabın mebde-i” olmasına bağlar (Kadri, 1925; akt. Kaplan, Kerman ve Enginün, 1992:125). Yeni rejime dair kaleme alınmış ilk kitaplardan *İnkılaplar Muvacehesinde Türk İnkılabı*’nın yazarı Refik Sıtkı, Namık Kemal’in şiirlerinde Türk milletinin “hiss-i millisi”ni ve “yüksek irade kudreti”ni görürken (Sıtkı, 1927:188); Habil Adem yeni devletin kurucusu ekseninde yayınladığı çalışmasında, Namık Kemal’in Osmanlıcılığını eleştirip “milli şuuru tahrik edememesini” teessüfle dile getirmekle birlikte, onun vatan ve hürriyet mefhumlarının “ateşin bir alemdarı” olduğunu vurgulamaktan geri durmaz (Adem, 1926; akt. Kortel ve Cin, 2010: 82, 90). Birkaç yıl sonra Abdullah Cevdet’in *İçtihat*’ındaki bir başka yazısında ise Namık Kemal’in “din ve millet birdir” diyen bir toplumu ahiret kavramından kurtarıp vatan ve millet şuuruna çıkardığını belirtir (Adem, 1929).

Bu yıllarda her yıl Namık Kemal’in mezarı başında dar kapsamlı anma törenleri yapılmaktadır. Dönemin en popüler yayın organı olan *Hayat* dergisinde 1929’daki anma töreni vesilesiyle çıkan haberde, Namık Kemal’in sadece Gelibolu’da değil yurdun her tarafında anılması gerektiği söylendikten sonra, Ankara’da bir meydana veya caddeye Kemal’in adının verilmesinin ve büyük şehirlerin birinde heykelinin dikilmesinin “bir borcun edası” olacağı dile getirilir (“Namık Kemal”, 1929). Nihayet Maarif Vekâleti aynı yıl, Namık Kemal’in oğlu Ali Ekrem’den babası hakkında bir kitap yazmasını talep eder. Ertesi yıl yayımlanan çalışmasında

Ali Ekrem, babasının genel bir biyografisini sunar. Ama kitapta asıl dikkat çeken, Kemal hakkındaki nesnel bilgilerden ziyade Ali Ekrem'in öznel değerlendirmeleridir. Ekrem'e göre "Türk milletinin teceddüt ve inkılabını yapan, onun fikri, onun ruhudur ve Namık Kemal'in asıl siyasi mahiyeti budur" (Ekrem, 1930: 55). "Türklüğün bütün tarihi tetkik olunursa" der Ali Ekrem "Kemal derecinde ahlak faziletini haiz bir insan ya bulunur ya bulunmaz" (Ekrem, 1930: 66). Babasını "milli müellif" ve "inkılapçı" sıfatlarıyla tavsif eden Ekrem'in bilhassa Namık Kemal'in Türklüğünü ve Türklüğe hizmetlerini göstermeye özel bir ihtimam gösterdiği fark edilmektedir. Yine bu eserde Namık Kemal'in "Türk oğlu Türk" (s.8) olduğu, "ilk milli tiyatroyu" kaleme aldığı (s.41) ve "Türklerin en büyük edibi" (s.41) olduğu ifade edilir.

Namık Kemal'in Cumhuriyet'in bu ilk yıllarındaki algılanışını derli toplu biçimde görmeye imkân verecek bir girişim, Sabiha Sertel ve Nazım Hikmet'in başında bulunduğu *Resimli Ay* dergisinden gelmiştir. 1930 yılının ilk aylarında Namık Kemal için özel bir sayı çıkaran dergi, dönemin aydınlarına Namık Kemal hakkında birkaç soruluk bir anket göndermiş ve gelen cevapları yayınlamıştır. Ankete katılanların neredeyse tamamı Namık Kemal'e dair olumlu kanaat belirtmiştir.² Ama hiçbiri Namık Kemal'in siyasal, toplumsal fikirlerine yahut entelektüel yanlarına değinmemiştir. Bunun yerine Kemal'in vatan ve millet kavramlarını icad etmesine ve yarattığı heyecana odaklanmışlardır. Daha ideolojik yaklaşanlar da düşüncelere dayalı bir tartışma yürütmemiştir. Örneğin Nazım Hikmet için Namık Kemal "Türkiye'de burjuva inkılabının ilk şair mübeşşiri" olmanın ötesinde pek bir anlam ifade etmemektedir. Kazım Nami ise gençlere seslenerek "bugünkü gençler milli bir heyecan duyuyorlarsa, bunu Kemal'in vatancı heyecanına medyundurlar" der ve "bize hürriyeti sevdiren ve hürriyet için ölmenin yolunu gösteren Kemal'dir" diye devam eder ("Namık Kemal'i Nasıl Tanırsınız?", 1930). Fakat burada önemli olan, 1930 yılı itibarıyla Namık Kemal algısının böyle bir dergide bile ne derece olumlu yansıdığını görmektir. Birkaç ay önce "Putları yıkıyoruz!" sloganıyla Abdülhak Hamit ve Mehmet Emin Yurdakul gibi önemli isimleri hedef tahtasına oturtan ve bu nedenle de Yakup Kadri, Hamdullah Suphi, Falih Rıfkı gibi rejimin önde gelen simalarıyla polemiklere girmekten çekinmeyen *Resimli Ay*'ın, Namık Kemal konusunda aldığı pozisyon dikkate değerdir.

1930 yılının sonlarına gelindiğinde basında Namık Kemal algısının hala olumlu sürdürdüğünü gösteren örneklerle rastlamak mümkündür. Ünlü edebiyatçı Abdülhak Şinasi Hisar, konuyla ilgili yazısında "millette Namık Kemal'e karşı hakiki bir muhabbet ve hürmet mevcuttur" dedikten sonra "Türkler Namık Kemal'i nan-ı aziz dedikleri ekmek gibi severler" diye ekler. Abdülhak Şinasi, Victor Hugo'nun Fransızlar için taşıdığı anlamın bir benzerinin Türkiye'de Namık Kemal için geçerli olduğunu belirtir ve ilginç bir biçimde "eğer Namık Kemal olmasaydı, onu icad etmemiz gerekirdi" ifadesini kullanır (Hisar, 1931: 9). Fakat 1920'li yıllar boyunca sürüp giden Namık Kemal'e dair bu algı, 1930 yılından sonra bir kırılmaya uğramıştır. Osmanlı'ya olan mesafenin genişlemesine paralel biçimde Namık Kemal'e olan mesafe de artmıştır.

² *Resimli Ay*'ın anketine katılanlar şunlardır: Şükûfe Nihal, Suad Derviş, Nizameddin Nazif, Necmeddin Sadık, Vâlâ Nureddin, Sadri Etem, Refik Ahmet, Peyami Safa, Nazım Hikmet, Kâzım Nâmi.

Tarihyazımında Osmanlı Maddesi

1930'lu yıllar pek çok açıdan genç Cumhuriyet'in radikal arayışlarla çerçeveslendiği bir sürece şahitlik etmiştir. 1929 dünya ekonomik buhranı ile başlayan, ardından Serbest Cumhuriyet Fırkası deneyimi ile devam eden bu süreçte meydana gelen olaylar -bilhassa Menemen Olayı ile Ağrı isyanı- rejimin dikkatini yeni alanlara yöneltmesine yol açmıştır. Yapılan devrimlerin halka ulaşmadığı, "yeni insan" yaratma teşebbüsünün akim kaldığı ve milli kimlik etrafında bir yurttaşlık bilincinin oluşturulamadığı fark edildiğinde, rejim önceliğini bu alanlara verme kararı almıştır. Bu bağlamda 1931 yılında bir yandan parti programında rejimin temel prensipleri yeniden tanımlanırken öte yandan dil, tarih ve kültür sahalarında yeni ve köklü arayışlar ve politikalar belellenmiştir.

Bu bağlamda öne çıkan gelişmelerden biri de yeni bir tarih telakkisinin gelişmesi oldu. Bu telakki bir yönüyle Türk tarih ve dil tezlerine, diğer yönüyle de resmi bir tarih yazımının inşasına tekabül ediyordu. Resmi ideolojinin yeni tarih anlayışının içeriğini milliyetçilik ve laiklik; bu içeriği de kapsayan üst-anlatısını ise medeniyetçilik belirliyordu. Parlak bir maziye ve yüksek bir medeniyete sahip olan Türk toplumunun, uzun Osmanlı yüzyılları boyunca unutulmuş yahut unutturulan tarihsel kimliği şimdi yeniden keşfediliyordu. Osmanlı devirlerinin ümmet siyaseti içinde kaybolan Türklük, seküler bir milliyetçilik tahayyülü ile yeni baştan inşa ediliyordu. Şükrü Hanioglu'nun (Hanioglu, 2013: 54) deyişiyle:

Mustafa Kemal'in tamamen silmek istediği Osmanlı geçmişine görkemli bir tarih bypassı uygulamak, yeni rejim için pek çok avantaj sağlayacaktı: Birincisi, medeniyet kurucusu bir ırkın uzun tarihinde Osmanlı tarihi -özellikle geç dönem Osmanlı tarihi- utanç verici bir detaya dönüştürülecekti. İkincisi, İslam'a bağlı olmadığı dönemlerde bu ırkın daha muhteşem bir geçmişi olduğunu iddia etmek suretiyle daha sonraki gerilemede İslam'ın belirleyici rolünün altı çizilecekti (s.54)

Dressler'in de belirttiği gibi 1920'ler boyunca Osmanlı tarihi, Türk tarihinin önemli bir parçası addedilmiş ama 1930'ların başından itibaren Osmanlı Devleti'nin yeni devletin selefi olarak görülmemesi gerektiği ilan edilmiştir (Dressler, 2016: 172). Oysa Fuad Köprülü'nün 1928'de ilkokul dördüncü sınıflar için hazırladığı *Milli Tarih* kitabında Osmanlı tarihi geniş anlamıyla Türk-İslam tarihiyle bütünleştirilmiş halde sunulmaktadır. Keza Ahmet Refik gibi tarihçilerin yanı sıra, ilk kez 1924'te ve sonra Latin harfleriyle 1930'da yayımlanan Hamid ve Muhsin Bey tarafından kaleme alınan *Türkiye Tarihi* kitabında da Osmanlı hala merkezi bir yer kaplıyordu (Dressler, 2016: 29; Ersanlı, 2011). 1931'den itibaren okullar için hazırlanan kitaplarda ise farklı bir dil ve bakış açısı söz konusudur.

Öte yandan 1930'ların ilk yarısında Atatürk'ün yakın çevresinde bulunan aydınların kaleminde, Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı Devleti'nin hiçbir biçimde devamı olmadığını dillendiren açık bir kopuş tezi de göze çarpar. Örneğin Falih Rıfkı Atay "III. Selim, II. Mahmud ve I. Mecit ve 1908 inkılapçıları ile Kemalizm'i birbirinden ayıran derin bir fark" olduğunu söyleyerek "biz bir devam değiliz, bir değişikliğiz" der (Rıfkı, 1933: 16). Sadri Etem de "yeni devlet, Osmanlı İmparatorluğu'nun bir devamı değildir" ifadesini kullanır (Ertem, 1933: 66). Bu radikal kopuş tezi, dönemin Kemalistleri ile muhafazakârları arasında, ileriki yıllarda artacak olan anlaşmazlığın çıkış noktalarından birini teşkil eder. Yakup Kadri'nin "bizim tarihimiz

Lozan'da başlar" demesi üzerine, Peyami Safa sert bir yazı kaleme alarak "biz, mazisi tarihi seyri olmayan gökten inme bir millet miyiz?" şeklinde cevap verir (Safa, 1933).

Tarihin siyasetin emrine verildiği bu yeni durum, Namık Kemal'e dönük algıyı da değiştirmiştir. Birkaç yıl önce Maarif Vekâleti'nin hakkında kitap yazılmasını talep ettiği Namık Kemal'e dair değişen resmi algıyı, liselerde okutulmak üzere yeni tarihyazımına uygun olarak hazırlatılan tarih kitabında görmek mümkündür. Namık Kemal'in de dâhil olduğu Yeni Osmanlılar "saf" ve "hayalperest gençler" olarak nitelendirilir (Kemalist Eğitimin Tarih Dersleri, 2001):

Osmanlı yüksek memurlarının Fransızca kitap okumaya heves eden bazı yetenekli ve yetişmiş çocukları, devlet idaresinin İngiltere ve Fransa'da olduğu gibi meşruti bir şekle konulması halinde, imparatorluğun kötü idareden... bütün hastalıklarından kurtulacağına safça inanıyordu... Bu gençlerin çoğu idealist ve bir kısmı şairdi (Ziya ve Namık Kemal beyler gibi); fakat iktisadi, mali ve idari meseleler hakkında ciddi bilgileri yoktu. Hele milliyet esaslarını asla anlayamamışlardı. Bunların safça arzu ve emellerinden bazı hırslı ve entrikacı devlet adamları yararlanmaya kalkıştı...Meşrutiyet tecrübesinin başarısızlığından sonra Ziya Paşa ve Namık Kemal, İslam halifeliğine sahip Osmanlı padişahlığının bütün dünya Müslümanları kuvvetine dayanarak memleketi koruması hayaline saptılar (s. 254, 296).

1933'te toplanan I. Türk Dil Kurultayı'nda yapılan müzakereler esnasında da Namık Kemal'e karşı olumsuz tavırlar sergilenmiştir. Üyelerden Rahmi Bey dil ve edebiyat bahsinin geçtiği bir oturumda, Osmanlı edebiyatını "Türk karşıtı", "korkunç" ve "yabancı" bir edebiyat olarak nitelendirdiği esnada, buna örnek olarak Namık Kemal'in şiirlerini gösterir ve bazı alıntılar yapar. Namık Kemal "Türk'e vatan duygusunu ilk aşılamanı kişi" olsa bile, buradaki şiirlerinde "Türk'e ahiret koklatmaktan, Türk'ün idealini dünyanın en sefil çöllerine sürüklemekten kurtulamamıştır". Rahmi beye göre bu tipler "ruhlarını yabancılara kaptıran ediplerdir" (I. Türk Dil Kurultayı, 1933:397). Namık Kemal'in oğlu Ali Ekrem'in de hazır bulunduğu bu oturumda babası hakkında söylenenler Ekrem'i ağlatmış ve yine orada bulunan Abdülhak Hamit sessizce protesto edip salondan çıkmıştır. Ama oturuma katılanların büyük kısmı konuşmayı alkışlarla karşılamıştır (Bekata, 1940: 158). Dil alanındaki çalışmalar bir süre sonra öz-Türkçecilik akımına yol açtığına, Mustafa Kemal, Arapça "Kemal" yerine Türkçe olduğu düşünülen "Kamal"ı soyadı olarak kullanmaya başlamıştır. Kreiser bu gelişmeyi Namık Kemal ile ilintilendirerek "böylece Osmanlı olan her şeyden uzaklaşmanın bir işareti daha verilmiştir ki, buna Namık Kemal gibi ilerici bir vatansever de dâhildir" der (Kreiser, 2010: 22).

Bu gelişmeler yaşanırken, 1933 yılında Namık Kemal hakkında o güne değin yazılmış en kapsamlı kitap yayınlanır. Edebiyat öğretmenliği yapan Sadettin Nüzhet'in kaleme aldığı kitap, Namık Kemal'i ağır biçimde eleştiren ve bütünü dikkate alındığında onu değersizleştirmeyi hedefleyen bir çalışmadır. Nüzhet'e göre, Namık Kemal bir âlim değil sadece "tetebbu sever bir ilim meraklısıdır" (Nüzhet, 1933:104). Gene yazara göre Kemal bir milliyetperver değildir, çünkü onun anladığı milliyet, Türk milleti değil "ümme siyaseti ve Osmanlılık camiiyetidir" (Nüzhet, 113). Dolayısıyla onun "millet"ten anladığı aslında "ümme"tir. Namık Kemal ve Yeni Osmanlılar'ın istediği hürriyeti bir başka esaret türü olarak gören Nüzhet'e göre Kemal'in istediği son kertede gene bir padişahlık idaresiydi (Nüzhet, 110). Kemal "ırk olarak milliyet

fikrine yabancı kaldığı gibi, lisan noktasında da milli sayılamaz” (Nüzhet, 115). “Kemal tam bir İslamcıydı” diyen Nüzhet, onun vatanperverliğini de ciddiye almaz. Kemal’in vatanseverliği “hubbu’l vatan mine’l iman” hadis-i şerifinden mülhem ve tamamen dini içerikli bir vatancılıktı (Nüzhet, 108). Keza yazara göre Namık Kemal “kesinlikle bir dâhi değil, bir ideali sayıklayan bir adamdır” çünkü “hezimete uğrayan bir deha tasavvur olunamaz”; oysa “Gazi dâhidir”, çünkü Avrupalıların bile gıpta ettiği bir devlet kuran kudretli bir inkılapçıdır (Nüzhet, 111).

Sadettin Nüzhet’in Namık Kemal’de olumlu bulduğu yanlar ise bir iki başlıktan ibarettir. Bunların biri kısmi olarak şairliği, diğeri ise “şuurlu bir biçimde olmasa da” gene de memlekete hürriyet ve meşrutiyet fikirlerini sokmasıydı (Nüzhet, 107, 110). Nüzhet kitabını, Osmanlı’dan köklü bir kopuş telakkisinin hükmettiği yeni siyasal ortama denk düşecek bir değerlendirmeye bitirir:

Bütün vicdanıyla Osmanlılığa bağlı kalan, bilhassa vatanî şiirlerinde Osmanlılığı terennüm eden Namık Kemal’in büyük Gazi inkılabından sonra bir tesir bırakmasına imkân yoktur... Onun, milliyet hislerine tamamen yabancı kalan ve ümmet telakkilerini aşlayan vatan şiirleri, Osmanlılığın manevi şahsiyetine sunulan kasidelerden başka bir şey değildir. Namık Kemal’in vatani hangi şiirini okursak bulacağımız öz, Osmanlılıktan başka bir şey olamaz. Bu yüzdendir ki... o artık tarihin malı olmuştur... Son dil inkılabından sonra Kemal’in değil halk arasında, hatta münevver zümre arasında bile eserleriyle yaşaması mümkün olmayacaktır (s.138, 139).

Namık Kemal’e dair bu ilk kapsamlı çalışma, Osmanlı’dan kopuş tasavvurunun salt siyasi değil, kültürel ve entelektüel boyutlarını da belirgin kılmaktadır. Bu anakronik tarih anlayışı Türkiye’de etkisini uzun süre devam ettirecektir.

Rejim muhalifi olarak yurtdışında bulunan bazı önemli isimlerin 1930’lardaki Namık Kemal algısı ise, Türkiye’dekinden oldukça farklıdır. Paris’te sürgün hayatı yaşayan Dr. Rıza Nur, Namık Kemal üzerine bu yıllarda yayımlanan çalışmasında, vatan şairi ve milli bir kimlik olarak tavsif ettiği Kemal’e büyük övgüler dizer. Hatta Türkiye’de Kemal aleyhine oluşan algıya da değinir ve “Namık Kemal’e hücum etmek moda oldu” diyerek, onu savunmaya girişir (Nur, 2017: 36). Sürgündeki diğer bir yazar Halide Edip Adivar da bu yıllarda yurtdışında çıkan yazılarında Namık Kemal’i “Türk halkının en sevdiği adam” olarak nitelendirir. Ona göre “Türk düşünce ve siyaset tarihinde, Türk toplumunun daha fazla taptığı bir başka kişi olmamıştır” (Adivar, 2015: 73). Kemal’in fikirlerini de analiz eden Adivar, onun öğretisinin “ödün vermeksizin direniş ve gerekirse insanın inandığı fikirler uğruna şehit olması” olduğunu ifade eder (Adivar, 2015: 73).³

İdeolojik Cepheleşmenin Ortasında Bir Osmanlı Aydını

Namık Kemal, resmi ideolojinin keskinleştiği 1930’ların başından itibaren, farklı ideolojik cephelerde yer alan aydınlar ve grupların arasında cereyan eden kavganın sembolü haline geldi. 1932’de yayın hayatına başlayan *Kadro* dergisinin sol Kemalizm’inin yanı sıra, Nazım

³ Halide Edip Adivar’ın 2015 yılında *Türkiye’de Şark-Garp ve Amerikan Tesirleri-II* adıyla yayımlanan eseri, onun 1930’da çıkan *Turkey Faces West* ve 1935’te basılan *Conflict of East and West in Turkey* adlı kitaplarından alınan yazılardan oluşmaktadır.

Hikmet ve Kerim Sadi gibi isimlerin savunduğu sosyalist fikirlerin karşısına, üniversite öğrencileri etrafında örgütlenen Milli Türk Talebe Birliği'nin (MTTB) milliyetçi-muhafazakâr tepkisi çıktı (Okutan, 2004: 32). Peyami Safa gibi isimler de zaman zaman MTTB ile aynı saflarda buluşuyordu.

Namık Kemal, İstanbul'daki MTTB tarafından 1930'ların ilk yıllarından itibaren bir kahraman muamelesi görmeye başladı ve birlik mensupları üniversitede Kemal'i anmak için çeşitli konferanslar düzenledi (Özdoğan, 2019: 220). MTTB'nin yayın organı olan *Birlik* gazetesinde çıkan yazılarda da Namık Kemal savunuluyordu. Gazetenin yazarlarından Bahadır Ragıp, Namık Kemal'e "dil uzatanlar"ı eleştirerek "biz genciz ve biliyoruz ki gönüllerimizi tutuşturan ateşin ilk kıvılcımı bize ondan sıçramıştır. Millet duygusundan istiklale varan düşüncenin ilk davacısı; vatan sevgisinden hürriyete giden yolun ilk yolcusu Kemal bizimdir" diyordu (Ragıp, 1933). Yazının devamında geçen "gençliğin düşünceleri onda başlar onda biter" cümlesi, dönemin "tek adam" rejimi atmosferi içinde hayli cesur bir çıkıştı. MTTB'nin 23 Mart'ta İstanbul Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği anma programına Fuad Köprülü de katılmış ve ayrıca Abdülhak Hamit'in gönderdiği telgraf okunmuştur ("Büyük Türk Ölülerine Saygı Günümüz", 1934).

1935 yılına girildiğinde Namık Kemal bu kez Peyami Safa ile Nazım Hikmet arasında süren kavganın konusu haline gelir. Namık Kemal'i savunduğu için, "onun sesine uyduğu" için Peyami Safa'yı eleştirdiği şiirinde Nazım Hikmet, Namık Kemal için "takma aslan yeleli üstadın" tabirini kullanır (Hikmet, 1935). Bunun üzerine Peyami Safa, Nazım'a "Bre toprak altında yatan büyük Türk ölülerine çatan/Bre kaltaban, bre Türk düşmanı, vatan haini şarlatan" satırlarının yer aldığı bir şiirle cevap verir (Safa, 1935). Kavgaya katılan Nihal Atsız aynı yıl Komünist Don Kışot Proleter, Burjuva Nazım Hikmet adıyla yayınladığı kitapçıkta, Nazım'ın Namık Kemal'i "aslan postu giymekle itham ettiğini" belirtir. Atsız'a göre Nazım Hikmet, aslan postu giyen ve kendini aslan diye satan eşeğin hikâyesine gönderme yapıyordu. Namık Kemal'e yapılan hücumlar karşısında aydınların sessiz kalmasını eleştiren Atsız "memleket edebiyatçılarının kansız insanlar olduklarını biliyordum ama bu kadar kansız olduklarını kestiremiyordum" der⁴⁴ (Atsız, 1935: 12). Esasen Atsız'ın sitemi, Namık Kemal'e 1920'li yıllar boyunca duyulan sempatinin şimdi ortadan kalkmasının yahut dillendirilemiyor olmasının açık bir göstergesi olarak görülmelidir.

MTTB etrafında örgütlenen üniversite gençliğinin Namık Kemal ilgisi, 1936'da çok daha geniş bir tartışmanın fitilini ateşler. Kemal Tahir, dönemin önde gelen gazeteci-aydınlarıyla Namık Kemal'e dair röportajlar yapar ve ardından kitap olarak yayınlar. Kitapta Suad Derviş, Hüseyin Cahit Yalçın, Ercüment Ekrem, Peyami Safa, Kerim Sadi ve Nazım Hikmet gibi isimlere, Kemal'le ilgili fikirleri sorulur. Kitap, o günlerde etkisi ve itibarı neredeyse sadece üniversitedeki bir grup genç ile sınırlı hale gelmiş olan Namık Kemal'in, bu sınırlı etkisini de kırma yahut sorgulanabilir hale getirme amacı taşımaktadır. Kemal Tahir'in görüştüğü kişilere yönelttiği "bugünkü gençlik neden Namık Kemal'i bir kahraman olarak görüyor?" sorusu bu amaca matuftur. Keza "Namık Kemal laik miydi?" şeklindeki soru da rejimin üzerine yükseldiği

⁴⁴ Peyami Safa, Atsız'ın kitapçığını övgüyle karşılar ve Nazım'a atfen "her yerde ve her devirde büyüklerin mezarına işemek isteyen birkaç fikir züppesine tesadüf olunabilir" der (Safa, 1935b).

en önemli iki direktten birini gündeme getirmek suretiyle, Namık Kemal'i Kemalizm'in dışında ve onun ötekisi olarak konumlandırma çabasına işaret etmektedir.

Yazdığı önsözde “ben ilkokulda okurken, Namık Kemal'i büyük vatanperver ve milliyetperver diye tanıtırıldır” diyen Kemal Tahir, o zamandan bu güne çok şeyin değiştiğini ve Kemal'in “ölümünden 47 yıl sonra başka şartlarda yaşayan, başka kıymet ölçüleri olması lazım gelen bir nesil tarafından bir kahraman ideali olarak” görülüyor olmasına anlam veremediğini belirtir (Tahir, 1936: 2). Tahir'e göre Namık Kemal “vatan ve millet mefhumlarını hiç anlamadan vatanperver ve milliyetperver diye tanınan; ne istediğini bilmeden Padişahla mücadeleye girişmiş ve rakı sofralarında küfretmiş” biridir (Tahir, 2). Kemal Tahir'in sorularını yanıtlayan Peyami Safa'ya göre ise Namık Kemal bir mütefekkir olmadığı gibi, milliyetperver de değildir; aksine “vatancı, dinci ve ümmetçi”dir. Safa'ya göre Kemal'in dinciliği “mümin oluşundan ileri geliyordu”, ne de olsa “Namık Kemal, dinin Comte'a göre muayyen bir safha olduğunu bilmiyordu”. Peyami Safa'nın nezdinde Kemal'in başarısı, halk dilini edebiyata taşımak suretiyle milli edebiyatın yolunu açmış olmasıdır. Ayrıca Kemal, istibdada karşı mücadele verdiği için de “bir inkılapçı olarak” görülmelidir. “Bazı solcuların Namık Kemal'i inkâra yeltendiklerini” söyleyen Safa bunu “Türkiye'de hala yaşayan liberal fikirleri yıkma” arayışının uzantısı olarak değerlendirir (Tahir, 9).

Ercüment Ekrem'e göre Namık Kemal'in tek başarısı edebiyat alanındadır. “Namık Kemal hep Osmanlı kalmış ve hiçbir zaman Türk olamamıştır” diyen Ekrem'e göre bunun nedeni Kemal'in dar ve eksik tarih bilgisidir. “Cihangirane bir devlet çıkardık bir aşiretten” diyen Kemal'in “tarihe sığmayan koca bir milleti... ufacık bir Osmanlı imparatorluğu mertebesine indirme gafletinde” bulunduğunu belirtir (Tahir, 10). Suad Derviş “bugün üniversitemizde ona verilmek istenen kahraman sıfatını haksız ve yersiz buluyorum” der. Kemal “ayyaşlıktan bile kendini kurtaramamış yalnız bir edebiyatçı”dır. Derviş'e göre eğer mesele vatan ve millet sevgisi ise, “bu konuda Namık Kemal'i geçmiş binlerce adsız kahraman bulmak” mümkündür (Tahir, 28). Sadettin Nüzhet ise 1933'te yayımladığı kitaptaki fikirlerini tekrar eder. Ama özellikle üniversite gençliği üzerindeki Namık Kemal etkisini hedef alır: “Gençliğin Kemal'e lüzumundan fazla ehemmiyet vermesini bir türlü anlayamıyorum. O Müslümandı, biz bugün laikiz; o kralcı idi, biz bugün cumhuriyetçiyiz; o ümmetçi idi, biz Türküz”⁵ (Tahir, 16-18).

Kerim Sadi ve Nazım Hikmet ise meseleye farklı bir açıdan yaklaşır. Namık Kemal'i materyalist bir tarih zaviyesinden gören Kerim Sadi'ye göre Namık Kemal ancak yaşadığı dönemin sosyo-ekonomik çerçevesi içine yerleştirilirse anlaşılır hale gelebilir. Nazım Hikmet de Kemal'in sınıfsız bir milliyetçi ve halkçı olarak gösterilmeye çalışıldığını ama bunun imkânsız

⁵ MTTB'nin Namık Kemal için yayınladığı kitapçıkta, en sert eleştirilen isim Sadettin Nüzhet'tir. Kitapçıkta Nüzhet için “şapkalı derviş” tabiri kullanılır. Sadettin Nüzhet'in hayat hikâyesi, MTTB'nin neden bu tabiri kullandığını açıklıyor. Anne ve baba tarafından müftü ve şeyh torunu olan Sadettin Nüzhet, Darülfünun Edebiyat Fakültesi'ni bitirmiştir. 1921'de Ali Fakri Efendi'den Rıfai ve Nakşibendi icazetleri almış ve ardından Bab-ı Meşihat'ta imtihan edilerek asaleten şeyh olmuştur. 1925'te tekke ve zaviyeler kapatılıncaya dek bu görevi yürütmüş, bu tarihten sonra ise öğretmenliğe geçmiştir (Bektas, 1995: 299).

olduğunu ifade eder. Son kertede Nazım'a göre Kemal kendi döneminde "burjuvazinin bayraktarı" olmuş biridir (Tahir, 31).

Kemal Tahir'in sorularını yanıtlayanlardan biri de Hüseyin Cahit'tir. Cahit'e göre Namık Kemal, Montesquieu'nun etkisinde siyasi ve iktisadi bir liberalizm amaçlıyordu. Kemal'den 19.yy'da Türkçülük gütmesini beklemenin gerçekçi olmayacağını söyleyen Hüseyin Cahit, çok etnili ve çok dinli bir yapıda böyle bir siyaset gütmenin "feci sonuçlara yol açabileceğini" ve "biz bugün 'Türkçüyüz' diyebiliyorsak, bunun memleketimizde bizden başka kimsenin olmamasından" kaynaklandığını belirtir. "Namık Kemal neden laik değildi?" şeklindeki soruyu da "Kemal'i bugünkü telakkilerle tetkik etmek doğru değildir" diye yanıtlar. Kemal Tahir, Namık Kemal'e gençliğin gösterdiği ilginin ve "ideal bir kahraman" olarak görülmesinin doğru olup olmadığını sorar. Hüseyin Cahit'in cevabı hayli ilginçtir: "Bugün dünü inkâr edersek, yarının bizi inkâr edeceğini kabul etmiş olmaz mıyız? Bence insanlar da milletlere benzer. Piç değilseniz, babamız ve babamızın babası vardı" (Tahir, 11-12).

Kemal Tahir'in kitabı, milliyetçi-muhafazakâr aydınlar ve MTTB çevresinde tepkiyle karşılanır. MTTB de Kemal Tahir'in yaptığına benzer şekilde, Namık Kemal hakkında bazı aydınların fikirlerini alıp kitapçık şeklinde yayınlar. Abdülhak Hamit, Abdülbaki Gölpınarlı, Nihad Sami Banarlı ve İsmail Habib Sevük gibi isimler Namık Kemal'le ilgili olumlu kanaatler belirtir. Gölpınarlı "yapılan hücumlar, Kemal'in büyüklüğünü gösteriyor" derken, Nihad Sami Banarlı, Kemal'in dindarlığını eleştirenlerin, bugünkü Türkiye'deki laikliği anlamadıklarını belirtir. Ayrıca Kemal'in Osmanlıcılığının da "bugünkü Türkçemize 'Türkçülük' olarak tercüme edilebileceğini" ifade eder (Özdoğan, 2019: 220). Tepki gösterenler arasında Nihal Atsız da vardır. Atsız'a göre Namık Kemal'e saldırılmasının nedeni, "Türk milliyetperverliğinin dayandığı direklerden birini yıkmaktır"; çünkü Kemal "bugünkü milliyetçiliğin de babalarındandır". Nihal Atsız "Osmanlıcı ve üstelik mutlakiyetçi olan Mimar Sinan'ı kutluyorken, Namık Kemal'i aşağılamak gülünçtür" der ve ekler: "Bu takdirde 900 yıllık tarihimizin bütün büyüklerini inkâr etmek gerekir ki bu sistemli bir surette çingeneleşmekten başka bir şey değildir" (Özdoğan, 220).

MTTB'nin tepkisine, Kemal Tahir ve çevresi yeni bir kitapçıkla karşılık verir. "Kemal'den bugün elimizde kalan nedir?" diye soran Kemal Tahir'e göre "ciddiyeti komikliğe dönüşmüş bir iki makale, birtakım kafiyeli cümleler ve bir de 'Padişahım çok yaşa!' sı traş edilen bir piyes"ten başka geriye bir şey kalmamıştır. Kemal Tahir, bir kere daha MTTB ve üniversite gençliğine yüklenir: "kendisi ve eserleri ölmüş, padişahlıktan bir milimetre ileri geçemeyen, ideolojisi de tahakkuk ettikten sonra cılkı çıkmış bir adamın arkasından 1935-36 yıllarında üniversitenin birtakım gençleri hangi mevlidi okuyorlar?" (Tahir, Derviş ve Cevad, 1936: 6, 10, 25). Kitapçıkta Ahmet Cevat ve Suad Derviş'in eleştirel fikirleri de kendine yer bulur.

1930'lar boyunca süren bu tartışmalar içindeki Namık Kemal imgesi, 1938'de yaşanan önemli bir gelişmenin ardından bir kere daha dönüşüm geçirecek ve Namık Kemal kritik bir süreçte merkezi bir konuma yükselecektir.

Tarihsel Mirasa Dönüş ve Namık Kemal

Atatürk'ün 1938'deki ölümünün ardından yaşanan değişim, cumhuriyet elitlerinin kendi arasında bir iktidar devri olmanın ötesindeydi. İnönü'nün devlet başkanı olduktan hemen

sonra yurtiçinde ve yurtdışında bulunan muhaliflere karşı takındığı ılımlı tavrın yanında, tarihsel mirasın yeniden ele alınması meselesi de Atatürk dönemine nazaran belirli ölçüde bir farklılaşmaya işaret etmekteydi. Özellikle “1930’lu yılların geleneksel ile modern arasındaki katı bir ayrıştırmaya dayanan Osmanlı geçmişinde kopuş yaklaşımı, 1940’lardan itibaren tedricen terk edilmeye başlanacaktı” (Erdal, 2012: 109). Bu sürecin başlamasında, Maarif Vekilliği görevine getirilen Hasan Âli Yücel hatırı sayılır bir paya sahipti. Namık Kemal’in yeniden ve bu kez çok daha güçlü bir biçimde gündeme gelmesi de aynı sürecin bir parçasıydı.

Tarihsel mirasa dair belirli bir yumuşama politikasının yansıması olarak, Hasan Âli Yücel’in öncülük ettiği iki önemli girişimden söz edilir. Bunların ilki hümanizm hareketi içinde gündeme gelen -ve Batı klasiklerinin yanında- Doğu klasiklerinin de tercüme edilmeye başlanmasıdır. Beşir Ayvazoğlu’nun “İslam medeniyeti ve Osmanlı kültürüne hafifçe aralanan bir kapı” olarak gördüğü tercüme faaliyetinde İbn Arabi, Mevlana, Şebüsteri ve Sadi gibi isimlerin eserlerine yer verilmiştir. Ayvazoğlu bu girişimin “Hasan Ali’nin içinde doğup büyüdüğü ve şahsiyetinin şekillendiği kültür iklimine karşı vefa borcunu, itiraf edilmemiş bir vicdan azabının sevkiyle ödemeye çalışması” olarak görülebileceğini öne sürer (Ayvazoğlu, 2003: 514). Batılı eserlerden yapılan tercümelere kıyasla Doğu’dan yapılanlar sayıca çok az olsa bile, Orhan Koçak’ın dikkat çektiği üzere “bütün Şark-İslam’ın bastırılmaya, unutulmaya çalışıldığı 1925-1939 dönemi ile kıyaslandığında bu gelişmenin önemi görünür hale gelmektedir” (Koçak, 2001: 396).

İkinci girişim, 1939 yılı Kasım ayında Tanzimat’ın yüzüncü yıl dönümünün anılmasıdır. Hasan Âli imzasıyla üniversitelere ve diğer ilgili kurumlara gönderilen resmi yazıda, Gülhane Hatt-ı Hûmayunu etrafında derinlikli bir araştırma yapılması ve bir kitap şeklinde yayımlanması istenmiştir. 1940 yılında yayımlanabilen bu hacimli eserde, ilk defa Tanzimat dönemi, kendi kaynaklarından hareketle analiz edilmeye çalışılmıştır. Şükrü Hanioglu’na göre Tanzimat dönemine dönük bu tutum “Osmanlı geçmişini Türk tarihi bünyesinde yeniden bulundurma arzusunun açık bir işaretiydi” ve Tanzimat devrine ilişkin dile getirilen bütün eleştirilere rağmen yine de bu kitapta “geç Osmanlı reformları Cumhuriyet dönüşümünün öncüsü olarak kabul ediliyordu” (Hanioglu, 2013: 56).

Fakat Hasan Âli Yücel’in bu dönemde bizzat öncülük ettiği ve ilgili literatürde görece arka planda kalan üçüncü bir girişim daha vardı. Söz konusu girişim, Namık Kemal’le ilgiliydi. Yücel’in talimatıyla hem Namık Kemal hakkında kapsamlı bir kitap yazılması istenmiş hem de okullarda, üniversitelerde ve Halkevlerinde Namık Kemal’i anma günleri yapılması talimatı verilmiştir. Şüphesiz bunun, *Tanzimat Fermanı*’na benzer şekilde, Namık Kemal’in de doğumunun yüzüncü yılı olması gibi nesnel bir gerekçesi vardı fakat yine de Tanzimat dönemi içinde bir tek Namık Kemal’e özel bir sayfa açılmış olması kendi içinde daha farklı bir anlam taşıyordu. Yazılması Necip Fazıl’a havale edilen Namık Kemal kitabına dair resmi talep yazısında Hasan Âli Yücel’in “tekâmül tarihimizde derin izleri bulunan Namık Kemal” (Fazıl, 1940: 1) ifadesini kullanması bu açıdan dikkate değerdir.

Maarif Vekili Yücel’in önünü açtığı bu süreç 1940 yılından itibaren ülke çapında adeta bir “Namık Kemal patlamasına” yol açtı. Ankara Radyosu, Ankara Halkevi başta olmak üzere bütün Halkevlerinde; İstanbul Üniversitesi ve pek çok lisede Kemal’e ilişkin konuşmalar yapıldı ve konferanslar düzenlendi. Çok sayıda dergi ya Namık Kemal sayısı yaptı ya da hakkında

yazılara yer verdi. Ayrıca İstanbul'daki "şehir ve inkılap vesikaları müzesi ve kütüphanelerde de büyük adamın eserlerinden ve hatıralarından mürekkep sergiler hazırlandı" ("Namık Kemal'in Yüzüncü Yıl Dönümü ve Matbuat", 1940). Dönemin önemli dergilerinden *Varlık*'ta çıkan bir yazıda o günlerin atmosferini görmek mümkündür: "Kemal'in doğum yıldönümü, şanına yakışacak bir şekilde bütün ülkemizde kutlandı. Meğer böyle bir tören ne kadar özlenirmiş! Mekteplerde öğretmenler, halkevlerinde kâtipler, gazete ve dergilerde muharrirler bu içli fakat yılmaz savaşçının değerini anlatmaya, övmeye, layık olduğu yeri vermeye özendiler. Bu tören...Türk münevveri için ne derin bir ihtiyaçmış" (Akkaya, 1941: 1). Ortaya çıkan sonuç, 1930'lu yıllar ile kıyaslandığında Namık Kemal algısındaki değişimi gözler önüne sermekteydi. Bu gelişmeleri "bir tasdik hareketi" olarak niteleyen Ziyaeddin Fahri de 1930'larda Kemal'e hücum edilmesine "müsaade edildiğini" hatırlattıktan sonra "bugün izhar edilen sempati, temenni ederim ki geçmiş günlerde işlenen günahı unuttursun" der (Fındıkoğlu, 1940: 291)

Namık Kemal'in resmi düzeyde gördüğü bu kabulün daha önemli sonuçları ise, tarih telakkisi ve tarihsel mirasla ilişkili olarak düşünce dünyasında görülmeye başlandı. Ulus ölçekli yeni bir kimlik tanımı peşinde Osmanlı'dan "kopuş" üzerinden geliştirilen resmi tarih anlayışına karşı Namık Kemal üzerinden dillendirilen bir "süreklilik" talebi, yavaş yavaş belirmeye başladı. Milliyetçi-muhafazakâr yazarların öncülük ettiği bu talep, belirli ifade biçimleri ve düşünce tarzlarıyla çerçevelenmiş bir söyleme sahipti.

Söz konusu yazarların öne çıkarttığı ana tema, tarihsel devamlılık düşüncesiydi. Atatürk öldükten sadece bir ay sonra, Peyami Safa'nın "Namık Kemal'e Niçin Bağlıyız?" başlığını attığı yazısı bu yönelimin ilk örneklerinden biriydi. Namık Kemal'i tarihsel bir öncü olarak telakki eden Safa "Namık Kemal bize milleti, meşrutiyeti öğretmeseydi, bugünkü milliyetçiliğimizi ve cumhuriyetçiliğimizi hiç değilse bugünkü çabukluğu ve kolaylığı ile idrak edebilir miydik?" sorusunu sorar (Safa, 1938). Namık Kemal aracılığıyla kurulmak istenen devamlılık fikrinin, vatan, millet, hürriyet, cumhuriyet gibi bazı temel kavramlar üstünden romantik bir üslupla işlendiği görülür. İhsan Sungu onu cumhuriyet fikrinin ilk mübeşşiri olarak görür. Sungu'ya göre Kemal, dönemin şartları gereği açıkça beyan etmese de "esasen hak gördüğü cumhuriyet fikrine bağlılığını sarıh bir surette göstermiştir" (Sungu, 1999: 854). Tahsin Banguoğlu, Namık Kemal'in "seksen sene evvel mücadelesini açtığı fikirler bugün memleketimizde tahakkuk etmiş bulunuyor" diyerek, dün ile bugünü birleştiren bir hat çeker: "Onun vatan adını verdiği toprak, bugün hakikaten vatan olmuş; onun millet dediği halk, millet vasfını kazanmış ve özlediği hürriyet rejimi kurulmuştur" (Banguoğlu, 1942: 10). Hıfzı Oğuz Bekata ise Namık Kemal'i bir "idealist yapan" ve ona "milli vicdanda sarsılmaz bir yer" veren şeyin, "milli bir ıstırap çekmesi" ve "namuslu bir adam olması" olduğunu belirtir. Bekata'ya göre Kemal yüz yıl sonra bile milletçe anılırken, "birçok sahte idealistin" daha hayattayken unutulmasının sırrı bu noktada aranmalıdır (Bekata: 1940: 158).

Dönemin önemli isimlerinden İstanbul Üniversitesi'nde görev yapan Ziyaeddin Fahri de erken Cumhuriyet döneminin kilit kavramlarının kökenini Kemal'de bulur. "Türklük sezgisi, Türk vatanı ve Türk milleti mefhumları, ilk defa Namık Kemal'in bedii ilhamları ile aydınlanmıştır". Aynı şekilde "hürriyet" kavramının "bütün idealistlerce takdis edilen manasını bize aşılaman" Kemal'dir (Fındıkoğlu, 1940: 293). Hatta Fındıkoğlu harf inkılabının öncüsü

olarak da onu görür: “harf inkılabının lüzum ve zaruretini ilk defa o ortaya atmıştır” (Fındıkoğlu, 1939: 6). Devam eden satırlarda bu kez Ziyaeddin Fahri, millet kavrayışından hareketle doğrudan Osmanlı ile Cumhuriyet arasındaki aynılığa temas eder. Fındıkoğlu’na göre Namık Kemal “yaşasın Türk milleti” yerine “yaşasın Osmanlılar” demiş olsa bile, bu “Osmanlılık” tabirinde tek bir milli ruhun uyandırılması arayışı vardır: “Osmanlı, benden ve sizden başka neyi ifade edebilir?” (Fındıkoğlu, 1940: 294). Kemalizm’in tarih tasavvurunu da eleştiren Ziyaeddin Fahri, Türk tarihine ilişkin Namık Kemal’in çizdiği perspektif ile 1930’ların resmi tarih görüşünü mukayese ederek, birincisinin fikirlerini daha isabetli görür. “Bilhassa son on sene içinde Türk tarih telakkisi realizmi, akli selimi ve binnetice ilmin görüşünü alt üst eden bir yola girdi” diyen Fındıkoğlu, 1940 yılını “bu yoldan dönmenin senesi” olarak işaretler (Fındıkoğlu, 1940: 292).

Ahmet Hamdi Tanpınar’a göre Kemal’in önemi “cemiyet hayatımıza getirdiği ana fikir”le ilgilidir. Tanpınar “bugün kullandığımız bütün kavramlar Namık Kemal’e aittir” diyerek, düşünce düzlemindeki sürekliliğe dikkat çeker. Sadece “hürriyet” kavramını cemiyet hayatına sokmuş olması bile “Kemal’i *tarihimizin* (abç) en büyük ve istisnai hadiselerinden biri yapmaya kifayet eder” (Tanpınar, 1939: 78). Yahya Kemal için ise Namık Kemal “yekpare milliyetimizdir”. Yahya Kemal tarihsel devamlılık ve bütünlük fikrini bu bağlamda kurmakta tereddüt etmez: “Namık Kemal bizim milliyetimizi gayr-ı şuuri olarak tam anlaşılması lazım geldiği gibi anlamıştır” (Yalman, 1940). Kemal’in milliyet kavrayışının Kemalizm’in milliyet anlayışına olan uzaklığı göz önüne alındığında, Yahya Kemal’in Namık Kemal aracılığıyla kurmaya giriştiği köprü belirgin hale gelir.

Kemalist inkılaplar ve uygulamaların, özellikle tarihsel kimlik bağlamında yarattığı kırılma karşısında bir anlamsızlık ve tatminsizlik duygusu yaşayan muhafazakâr eğilimli aydınların, Namık Kemal’i “baba” olarak nitelendirmeleri de dikkat çekicidir. Tahsin Banguoğlu “Kemal’in büyük şahsiyeti, bugün de yarın da bizim milli hayatımızda müessir olacaktır; çünkü o bizim inkılabımızın büyükbabasıdır” (Banguoğlu, 1942: 9) derken, Mehmet Kaplan onu “milli ve realist edebiyatın babası” (Kaplan, 1940: 160) olarak betimler. “Bugünkü fikir ve sanat hayatımızın her şubesi onunla başlar” (Tanpınar, 1939: 78) diyen Tanpınar da aynı bağlama yerleştirilebilir. Keza Hıfzı Oğuz’un, Namık Kemal’i anlattığı yazısına “örnek ihtiyacımız ve hasretimiz bir türlü tatmin edilememektedir” diyerek başlaması da bu duruma işaret etmektedir (Bekata, 1940: 158).

Bu milliyetçi-muhafazakâr grubun tarihsel süreklilik kurabilme arayışının somutlaştığı bir diğer form, Atatürk ile Namık Kemal’i ilişkilendirme çabalarında bulunabilir. Necip Fazıl, Namık Kemal’in “vatan” mefhumunun Atatürk dâhil herkes üzerinde etkisi olduğunu söyler. Kurtuluş Savaşı döneminde Atatürk’ün Meclis’te Namık Kemal’den okuduğu şiiri örnek gösteren Fazıl bunun “en ulvi mücadele günlerimizin birisinde, Namık Kemal’in içimizde ne kadar hazır bulunduğunu gösterdiğini” belirtir (Fazıl, 1940: 305). Tahsin Banguoğlu da Meclis’te vuku bulan olaya değinir. Ama o işi daha ileriye taşır ve Cumhuriyet Türkiye’sini Namık Kemal’den 1940’lara kadar süren tek bir tarihsel çizgiye oturtur: “Namık Kemal’in ilk mücadelesini yaptığı, Atatürk’ün tahakkuk ettirdiği ve bugün İnönü’nün koruduğu bu rejim...” (Banguoğlu, 1942: 10). Rejimin muteber dergisi *Ülkü*’de çıkan “Atatürk ve Namık Kemal” başlıklı yazıda da bu ilişki kurulur. Kemal Turan’a göre “Atatürk’ün yazılarında ve

konuşmalarında Namık Kemal'in üslubundan izler aramak isteyenler, birçok şey bulmakta güçlük çekmeyeceklerdir" (Turan, 1940: 290).

Sonuç

Bu çalışmada erken Cumhuriyet dönemindeki tarihsel kopuş ve süreklilik olgusu, Namık Kemal örneği üzerinden tartışılmıştır. Görüldüğü üzere, resmi ideolojinin özellikle 1930'larda hayata geçirdiği tarihsel mirasın reddi meselesi, Atatürk'ün ölümünden hemen sonra farklı bir boyuta evrilmiş ve geçmişle yeniden bir barışma ve yumuşama politikası hem resmi hem gayri resmi düzeyde gündeme gelmiştir. Namık Kemal bu sürecin oluşum aşamasında, yani 1938 sonrası ilk birkaç yıllık zaman diliminde kritik bir rol oynamıştır. 1940'lı yılların ortalarından itibaren hem akademik hem de popüler düzeyde Osmanlı tarihinin yeniden ele alınması ve tarihi mirasla daha güçlü bağlar kurulması neticesinde, genel anlamda tarih tasavvurunda esaslı tartışmalar ve çalışmalar ortaya çıksa bile, bu sürece giden yolu Namık Kemal hazırlamıştır. Bir başka ifadeyle, Kemalizm'in radikal "kopuş" tezine mesafeyle bakan bir grup aydın, 1938'den sonra oluşan yeni siyasal iklimin de etkisiyle, kendi "süreklilik" tezlerini Namık Kemal aracılığıyla ortaya koyarak yeni bir yolun kapısını aralamıştır. Osmanlı geçmişi ile Cumhuriyet arasında ne gibi süreklilikler, benzerlikler yahut farklılıklar olduğu henüz analitik veya akademik düzlemde ele alınmadan önce, Namık Kemal üzerinden bir ilk zemin inşa edilmiştir. Bu geçiş evresinde, Kemal neredeyse tek başına bir köprü vazifesi görmüş gibidir. Ne Şinasi ve Ahmet Cevdet Paşa ne Tefik Fikret ne de Ziya Gökalp'in bu aşamada Namık Kemal'e yaklaşan bir etkisi ve rolü söz konusu değildir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yaygın ve olumlu bir çerçevede gelişen Namık Kemal algısı, 1930'dan sonra Osmanlı geçmişinin reddine paralel biçimde gerilemiş olsa bile, 1938'den sonra yeniden güçlü biçimde geri gelmiştir. Atatürk dönemi boyunca varlığını sürdüren Namık Kemal imgesi, gerçekte Osmanlı'nın Cumhuriyet üzerindeki gölgesidir.

Kaynakça

- Adem, H. (1926). *Mustafa Kemaller kitabı*. H. Kortel ve A. Cin (Sad.), İstanbul: IQ.
- Adem, H. (1929). Türk edebiyatı hakkında tetkikler. *İçtihad*, S. 26, 1 Eylül 1929. İstanbul, s. 4.
- Adivar, H.E. (2015). Türkiye'de Şark-Garp ve Amerikan tesirleri-II. İstanbul: Can.
- Akkaya, Ş. (1941). Namık Kemal töreninin akisleri. *Varlık*, S. 182, 1 Şubat 1941, İstanbul, s. 1-2.
- Atay, F.R. (1933). Bizim köy. *Kadro*, S. 18, Haziran 1933, Ankara, s. 16-17.
- Atsız, N. (1935). *Komünist Don Kişot Proleter, Burjuva Nazım Hikmet*. İstanbul: Arkadaş.
- Ayvazoğlu, B. (2003). Türk muhafazakarlığının kültürel kuruluşu. Ahmet Çiğdem (Edt.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, C. 5: Muhafazakarlık*, (s.509-532). İstanbul: İletişim.

- Banguoğlu, T. (1942). Namık Kemal'in hayatı ve şahsiyeti. *Namık Kemal Hakkında*. Ankara: DTCF Türk Dili ve Edebiyatı Enstitüsü.
- Barkey, K. (2012). İmparatorluğun sonuçlarını düşünmek. Karen Barkey ve Mark Von Hagen (Edt.), *İmparatorluk Sonrası*. çev. Ebru Kılıç, (s.141-161), İstanbul: Versus.
- Bekata, H.O. (1940). Namık Kemal, erkek adam! *Çığır*, S. 97, 1940, İstanbul, s. 157-158.
- Bekata, H.O. (1940). Namık Kemal, erkek adam! *Çığır*, S. 97, İstanbul, s.156-158.
- Bektaş, E. (1995). Sadettin Nüzhet Ergun. *TDV İslam Ansiklopedisi*. C.11, İstanbul, s.299-301.
- Bora, T. (2017). *Cereyanlar: Türkiye'de Siyasi İdeolojiler*. İstanbul: İletişim.
- Bozkurt, M.E. (1924). Kan siyaseti. Şaduman Halıcı (Haz.), *Mahmut Esat Bozkurt Toplu Eserler*. C. IV; (s. 21-23). İstanbul: 2015.
- Büyük Türk Ölülerine Saygı Günümüz. (1934, Nisan). *Birlik*, s. 9.
- Dressler, M. (2016). *Türk Aleviliğinin inşası: oryantalizm, milliyetçilik ve din yazımı*. çev. Defne Orhun. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Ekrem, A. (1930). *Namık Kemal*. İstanbul: Devlet.
- Erdal, A.E. (2012). *History and education in the İnönü era: changes and continuities on perceptions of history and its reflections on educational practices* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersanlı, B. (2011). Kemalist dönem tarihyazımında Osmanlı imparatorluğu: ölümcül bir çöküş savı. Fikret Adanır ve Suraiya Faroqhi (Edt.), *Osmanlı ve Balkanlar: Bir Tarihyazımı Tartışması*, (s. 137-182). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Ertem, S. (1933). *Türk inkılabının karakterleri*. İstanbul: Kaynak.
- Fazıl, N. (1940). *Namık Kemal: şahsı-eseri-tesiri*. Ankara: Recep Ulusoğlu.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1939). *Namık Kemal ve ideolojisi*. Ankara: Ulus.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1940). Namık Kemal ve yaşayan tarafları. *Ülkü*, S. 94, s.291-295.
- Gülensoy, T. (1989). Ziya Gökalp ve Türk milleti. *Ziya Gökalp Sempozyumu Bildirileri*. (s. 89-96). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Hanioğlu, Ş. (2013). Kemalizmin tarihi kökenleri. Ahmet Kuru ve Alfred Stephan (Edt.), *Türkiye'de Demokrasi, İslam ve Laiklik*, çev. Hande Tatoğlu, (s.31-58). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Hikmet, N. (1935). Bir provakatör üstüne hiciv denemeleri. *Aydabir*, 1 Eylül 1935, İstanbul.
- Hisar, A.Ş. (1931). Namık Kemal'e muhabbet ve hürmet. *Muhit*, S. 27, Ocak 1931, İstanbul, s. 6-9.
- Kadri, Y. (1922). Hars ve mefkûre edebiyatı. M. Kaplan, İ. Enginün, Z. Kerman (Haz.), *Atatürk Devri Fikir Edebiyatı*, C.II; (s. 125-126). Ankara: 1992.
- Kaplan, M. (1940). Namık Kemal edebiyatı. *Çığır*, S. 97, s.160-162.

- Kemalist Eğitimin Tarih Dersleri*, (2001). C.III. İstanbul: Kaynak.
- Koçak, O. (2001). 1920'lerden 1970'lere kültür politikaları. Ahmet İnel (Edt.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, C. 2: Kemalizm*, (s.370-418). İstanbul: İletişim.
- Kreiser, K. (2010). *Atatürk*. çev. Dilek Zaptçioğlu. İstanbul: İletişim.
- I.Türk Dil Kurultayı Müzakere Zabıtları*. (1933). İstanbul: Maarif Vekâleti.
- Namık Kemal. (1929). *Hayat Mecmuası*, S. 134, s.20.
- Namık Kemal'i Nasıl Tanırsınız. (1930). *Resimli Ay*, C.VII, S. 3.
- Namık Kemal'in Yüzüncü Yıl Dönümü ve Matbuat. (1940). *Ülkü*, S. 94, s.445.
- Nazif, S. (1922). *Namık Kemal*. Mehmet Samsakçı (Sad.), İstanbul: Kitabevi.
- Nur, R. (2017). *Namık Kemal: hayatı, divanı, eserleri*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Okutan, M.Ç. (2004). *Milli Türk Talebe Birliği (MTTB) 1916-1986*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Özdoğan, G.G. (2019). *Turan'dan Bozkurt'a*. İstanbul: İletişim.
- Ragıp, B. (1933). Namık Kemal. *Birlik*, S. 6, Aralık 1933, İstanbul.
- Safa, P. (1933, 27 Temmuz). Üç iddianın kıymeti. *Cumhuriyet*.
- Safa, P. (1935a). Cingöz Recai'den Nazım Hikmet'e. *Hafta*, 23 Eylül 1935.
- Safa, P. (1935b). Namık Kemal ve gençlik. *Hafta*, 11 Kasım 1935.
- Safa, P. (1938, 3 Aralık). Namık Kemal'e niçin bağlıyız? *Cumhuriyet*.
- Sıtkı, R. (1927). *İnkılaplar muvacehesinde Türk inkılabı*. İstanbul: Yeni.
- Sungu, İ. (1999). *Tanzimat II*. (ilk baskı 1940). İstanbul: MEB.
- Tahir, K. (1936). *Namık Kemal için diyorlar ki*. İstanbul: Şirketi Mürettebiye.
- Tahir, K., Derviş, S. ve Cevat A. (1936). *1936 modeli gençler ve zavallı Peyami Safa*. Ankara: Selamet.
- Tanpınar, A.H. (1939). Namık Kemal'e dair düşünceler. *Oluş*, 1 Kasım 1939, İstanbul, s.5-6.
- Turan, K. (1940). Atatürk ve Namık Kemal. *Ülkü*, S. 94, Ekim 1940, Ankara, s. 289-290.
- Turan, Ş. (1982). *Atatürk'ün düşünce yapısını etkileyen olaylar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yalman, A.E. (1940, 21 Aralık). Namık Kemal'i Yahya Kemal'den dinleyelim. *Vatan*.



Muallim Cevdet'in Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Derslerinde Yerel Tarih Uygulamaları*

The Place of Muallim Cevdet in Turkish Education History and His Local History Practices in His Courses

Hasan IŞIK

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, hasantarih@yahoo.com

orcid.org/0000-0002-3033-4867

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	18.03.2020
Accepted	03.04.2020
DOI	10.17497/tuhed.705551
Corresponding Author	Hasan IŞIK
Cite	Işık, H. (2020). Muallim Cevdet'in Türk eğitim tarihindeki yeri ve derslerinde yerel tarih uygulamaları. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 189-208. DOI: 10.17497/tuhed.705551

* Bu çalışmada 10-12 Ekim 2019 tarihinde Bolu'da VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiriden yararlanılmıştır.

Öz: 1883 yılında Bolu'da doğan Muallim Cevdet ilk ve ortaokul eğitimini de Bolu'da tamamlamıştır. Çalışmada ilk olarak Muallim Cevdet'in Bolu yılları araştırılmış ve bu yılları ile ilgili elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Bolu'da lise eğitimini tamamladıktan sonra yüksek eğitimini tamamlayacağı İstanbul'a giden Muallim Cevdet, meslek hayatındaki gerek uygulamaları ve çalışmaları gerekse de bıraktığı yazılı eserler ile Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Çalışmada ikinci olarak onun Türk eğitim tarihinde bıraktığı izler ele alınmış ve Türk eğitim tarihi açısından onun çalışmalarından örnekler üzerinde durulmuştur. Üçüncü olarak da çalışmada, Muallim Cevdet'in yerel tarihçilik yönüne, bu konuda derslerinde yaptığı uygulamalara değinilmiştir. Burada kendisinin yazılı eserlerinin ve hatıralarının içerik analizi yapılmış, yerel tarih konusuyla ilgili tespit edilen uygulamalarına ve düşüncelerine yer verilmiştir. Çalışmada, Muallim Cevdet'in Türk eğitim tarihine yaptığı katkı ve yerel tarih konusundaki uygulamalarının neler olduğu belirlenmiş, günümüzden çok önce Türkiye'de ilk yerel tarih uygulamalarını yapanlardan biri olarak onun bu yönü vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muallim Cevdet, Bolu, Türk Eğitim Tarihi, Yerel Tarih

Abstract: Muallim Cevdet, who was born in 1883 in Bolu, completed his primary and secondary education in Bolu. Firstly, in the study, it is investigated the years of Muallim Cevdet in Bolu and the data obtained about these conditions are given. Muallim Cevdet, who went to İstanbul to complete his higher education after finishing secondary education in Bolu, has an important place in the history of Turkish education because of both studies and practices in his career and writings. Secondly, in the study, it is dealt with the effect he has in the history of Turkish Education and discoursed on the samples of his studies from the point of Turkish education history. Thirdly, in this study, it is mentioned about the side of his local historian and the practices in his courses in this field. Here, content analysis of his written works and memories has been made and his practices and thoughts on local history have taken place. In the study, the contribution of Muallim Naci to Turkish education history and what practices he had in the field of local history have been identified; it is emphasized that he is the one of those who practiced local history long before the present day.

Keywords: Muallim Cevdet, Bolu, Turkish Education History, Local Historical

Extended Summary

Purpose

The study has three objectives. The first is to emphasize that Muallim Cevdet is an educator from Bolu and to indicate the Bolu process in his life. The second aim is to reveal the studies he has done and his studies in the history of Turkish education and to emphasize his place and importance in this field. A third aim is to reveal his studies and views on local history by studying his life and works. Thus, long before today's local history as one of the first to practice in Turkey aimed his examination of this aspect.

Method

In the research, first of all, research works written about Muallim Cevdet were collected by scanning the compilation method and these works were synthesized for the study. Also, the issue *Yeni Nesil Mecmuası* (the New Generation Magazine), which is a first-hand resource, written in Ottoman Turkish with the content analysis method, was examined.

The article series titled “Memories of Childhood and Teacherhood” published by Muallim Cevdet, published in the seven issues of these issues, was examined. The data obtained from the seven issues including these articles are discussed under the headings of “applications” and “thoughts”. Due to the related publication written in Ottoman Turkish, many synonyms have been identified. The practices and thoughts about these seven local histories are included in the study text as quotations. In addition to this, one that was published in 1919 by Muallim Cevdet in 1925; The four works he wrote in 1928 were also examined from this perspective.

Results and Discussion

The first aim of the research, Muallim Cevdet, was a Bolulu educator and some conclusions were reached about the place of the Bolu process in his life. When the works written about Muallim Cevdet, which has an important place in the history of Turkish education, are examined, it is determined that it is a Bolulu and only one source is included. It is determined that the city of Bolu has an important place in the training of Muallim Cevdet and its first basic education. Muallim Cevdet Elementary School, Middle School, and High School completed in Bolu. By making use of the memories of Muallim Cevdet from Bolu years, information about the schools in Bolu in those years, the lessons learned, and all the teachers who took the lessons can be reached. In terms of Turkish educational history, these sources provide important information about the Ottoman education system at that time based on the example of Bolu. In this respect, it is thought that it is important to consider Bolu years of Muallim Cevdet. In this respect, the study includes many excerpts about this subject. One of the important sources of Cevdet's educational experience is the experiences he had while in Bolu and here. Also, thanks to the information provided by him, it is possible to learn subjects such as what kind of education was given in a region of the Ottoman Empire and what kind of education was given in the school, what books were taught in the lessons. It was concluded that in Bolu, which is the hometown of Muallim Cevdet, there was not enough work done in accordance with his memory and various studies should be done in this regard. It has been stated that today it should not be contented to give a name to a street only in Bolu, but at the same time, a conference should be organized in Bolu, at least regarding its education understanding.

It is believed that Muallim Mehmet Cevdet, the second aim of the research, is a little known for his contributions to the history of Turkish Education. He is someone who has done important work in the field of education and culture of the last century. He trained himself in many subjects and made remarkable determinations and practices especially in education. The variety of work areas also draws attention. He was seen to have a command of Turkish education, Turkish language, history, religion, archiving, ethnography, paleography, pedagogy, folklore. It also included important studies in these fields in terms of Turkish educational history. Besides, he knew Arabic, Persian, German, Russian and French and followed the publications of these languages. He went to Europe and Russia especially in the last period of the Ottoman Empire and observed the developments in the field of education in its own place and took part in some studies. He has acquired new information on pedagogy and, as a result of his observations, made important determinations on how to adapt the

education approaches in Europe to the Ottoman education system instead of one-to-one. In addition, the results obtained by comparing the impressions between the schools abroad and the madrasahs whose republic period has been closed are remarkable in terms of the history of Turkish education. Memories of Muallim Cevdet in his writings and narratives about the educational features of the period are also important data for the history of Turkish education. He made important contributions to this field, especially comparing Ottoman madrasahs, madrasahs and schools, the status of pedagogy in Europe, educational thoughts and education systems, Katip Çelebi, his work on subjects covered by Turkish education history, and archiving documents related to education. However, it is thought that Muallim Cevdet was not given due importance in the history of Turkish education in terms of what they left and did as a result of the examination and that the researches about it were not sufficiently done.

He heard about the sale of archive documents to Bulgaria in 1931, and remained silent and contacted the rulers of the period to prevent the sending of these documents and to take them back. In this respect, it can be said that it has a very important place in the history of Turkish Education.

Looking at the local history studies of Muallim Cevdet, the third aim of the study, Muallim Cevdet has seen first work about local history in Turkey. In particular, the travel and observation technique which has an important place in local history applications is applied by Muallim Cevdet for the first time in Turkey. In addition, museum studies and his thoughts on this subject with his students were also found important within the framework of local history studies. He has given research papers to students about local history and has done various studies on this subject. Today, it is seen that Muallim Cevdet applied the principle of "evaluation of the trip in the class after the trip" which is a principle related to the local history approach. Accordingly, it can be concluded that Muallim Cevdet has today's understanding of local history. Again, he introduced the interdisciplinary approach, one of the modern educational approaches, through local history studies. In this way, he brought up the principle that local history practices are suitable for interdisciplinary education. Especially for Muallim Cevdet's local history practices, Istanbul served as a laboratory. As a result of the accumulation gained with the impressions and experiences of European years, it was thought that he focused on local history practices.

Giriş

Bolu'nun yetiştirdiği değerli eğitimci ve düşünce adamlarından birisi olan Muallim Mehmet Cevdet İnançalp'ın, hak ettiğine göre az tanınan birisi olduğu düşünülmektedir. O, geçen yüzyılda eğitim ve kültür alanında önemli çalışmalar yapmış birisidir. Kendisini birçok konuda yetiştirmiş, özellikle eğitim konusunda dikkate değer tespitlerde ve uygulamalarda bulunmuştur. Muallim Cevdet, eğitim, Türk dili, tarih, din, arşivcilik, etnografya, paleografya, pedagoji, folklor konularına vâkıf birisi olduğu gibi bu konularda basılmış değerli kitapları ve

makaleleri bulunmaktadır. Arapça, Farsça, Almanca, Rusça ve Fransızca dillerini biliyordu (Ertem, 1981: 386; Ata, 1996: 15; Bayraktar, 2006, 390).

Mehmet Cevdet İnalçalp, muallimliği dolayısıyla “muallim” lakabıyla tanınmıştır. Hatta bu lakap onun isminin de önüne geçmiştir. Binlerce öğrenci yetiştirmiş, birçok kitap ve makaleler yazmış, ardında on bin cildin üzerinde kitap bırakmıştır. Ömrünü kitaplara vakfeden ayaklı bir kütüphanedir. Tarihine ve milli değerlere sahip çıkan bir vatan sevdalısıdır. Türk arşivciliğinin temellerini atmış bir hamiyetperverdir (Soydemir, 2014). Onu tanıyanlarca daha çok sahip olduğu kitapları ve bu kitapları ölmeden önce Belediye Kütüphanesi’ne (İBB Atatürk Kitaplığı) bağışlaması ile yaptığı hizmetle bilinmektedir.

Muallim Cevdet’in hayatının ilk dönemi olan Bolu’da geçen yıllarına kısaca değinilecek olursa; Asıl adı Mehmet Cevdet olan Muallim Cevdet 7 Mayıs 1883’te Bolu’da dünyaya gelmiştir. Aslen Rumelili olan ailesi, 93 Harbi’nden sonra Niş’ten Bolu’ya göçmüş ve Muallim Cevdet burada doğmuş ve ilk ve ortaokul eğitimini de Bolu’da tamamlamıştır. Daha sonra Mehmet Cevdet’in hayatında yeni bir dönem olan İstanbul hayatı başlayacaktır. Burada 1900 yılında Dârülfünun Hukuk Mektebi’ne girmiştir. Babasının rahatsızlığı üzerine, öğrencilerine 1 altın lira aylık veren Darü’l-Muallimîn-i Âliye’nin (Erkek Öğretmen Okulu) Edebiyat bölümüne kaydolmuştur. Bu yüzden Hukuk tahsilini ikinci sınıfın ortasında bırakmak zorunda kalmıştır. Hatıralarında bu konuyu şöyle anlatmıştır: “İstanbul’da, Mekteb-i Hukukun ikinci sınıfı imtihana yakın terk ettim. Dârülmualimîne hasrı mesa’i etmek lüzum ve mecburi aleninde kaldım. Ma’mafih ettiğim istifade çoktur (Cevdet, 1921e: 5)”¹. Edebiyat bölümüne geçmesine rağmen hukuka olan ilgisini sürdürdüğünü de şu şekilde ifade etmiştir: “Hukuka olan merakım devam etti. Hukuk diplomasına sahip olamadıysam da ders notlarını sonuna kadar takip ederek, tam bir hukuk bilgisi kazandım” (Cevdet, 1978:8) demiştir. Aynı yıllarda Bayezid Camii’ndeki Arapça derslerini takip etmiş, kendi gayretiyle Farsça, Fransızca ve Almanca da öğrenmiştir.

Muallim Cevdet, Dârülmualim-i Aliye’den mezun olduktan sonra Darüşşafaka’da Arapça ve Türkçe öğretmeni olmuştur. Robert Koleji ve Şemsülmekâtip gibi özel okullarda öğretmenlik yapmıştır. Robert Koleji’nde öğretmenlik yaptığı sırada, Türk ve Müslüman öğrencilerin kiliseye götürülerek dini ayinlerin ve duaların öğretilmesine karşı çıkmıştır. Müslüman öğrencilerin kiliseye gitmesine mâni olmuştur. Onlara dini, ahlaki ve tarihi dersler vermiştir. Daha sonra Türkçe öğretim yapacak okullar açmaya teşebbüs eden Bakü İslam Cemiyeti’nin Osmanlı Devleti’nden görevli talep etmesi üzerine 1907’de Bakü’ye gidip 13 ay orada kalmıştır. Bakü’de kurulmasına ön ayak olduğu Âzerbaycan halkının eğitiminde ve uyanışında önemli rol oynayan ‘Füyuzat’ adlı öğretmen okulunda müdürlük ve hocalık yapmıştır. Yetiştirdiği öğrenciler Azerbaycan Türklüğünün uyanışında önemli rol oynamışlardır (Cevdet, 1918: 5; Ergin, 1937: 10, 104; Ata, 1996: 15; Büyükçoşkun, 1997: 203; Ercilasun, 2003: 36; Sayar, 2005: 313; Durmaz ve Rzayeva, 2010: 31-32; Soydemir, 2014). “Azerbaycan’da

¹ Muallim Cevdet’in “Çocukluk ve Hocalık Hatıraları” başlıklı yazı dizisi Hicri 1337 miladi 1921 yılında *Yeni Nesil Mecmuası* adlı dergide 9 ayrı sayısında yayınlanan bir yazı dizisidir. Aynı yıl farklı sayılarda yayımlanan bu yazı dizisinin karışmaması adına metin sonu kaynakça ile uyumlu bir şekilde a, b,c... şeklinde alfabetik sırayla atıfta bulunulmuştur.

büyük tesir bırakmış olan Mehmet Cevdet'in, milli şuurun uyanmasında ve Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesi'nin birbirine yakınlaşmasında önemli katkıları olmuştur" (Durmaz ve Rzaeva, 2010: 24).

Muallim Cevdet'in hayatının Bakü kısmının, Rusya etkisi sonrası Kırım'da bir aydınlanma döneminin başlamasına sebep olan, Türkçülük faaliyetlerinin öncülüğünü yapan Gaspıralı İsmail Bey'in dönemine denk gelmiş olması da dikkat çekicidir. Gaspıralı İsmail'in Kırım Türklerinin milli bilinçlerini kazanması için çeşitli yayınlar çıkararak ceditcilik" (yenilikçilik) fikrini işlediği, 5000'e yakın sayıya ulaşan Usul-u Cedid adını verdiği okullar ile Türk memleketlerinde milli şura sahip yeni bir neslin yetişmesine vesile olduğu bir dönemde (1883-1914), Muallim Cevdet'in de Bakü'ye gidip bu okulun açılmasında yer alması dikkat çekici bir unsurdur. Gerçi Muallim Cevdet'in Bakü serüveni kısa sürmüştür ama o, Bakü'de milli bir bilinç oluşmasına katkıda bulunmuştur. O, sadece kuruluş çalışmalarında bulunduğu, müdürlüğünü yaptığı ve dersler verdiği okuldaki faaliyetleri ile yetinmemiş, bunun dışında bütün Azerbaycan Türklerine yönelik çalışmalarda da bulunmuştur. Muallim Cevdet'in Bakü'deki faaliyetleri ve yetiştirdiği öğrencilerin buradaki Türklerin uyanışında büyük etkisi olmuştur. Bu açıdan da Cevdet'in buradaki faaliyetlerinin, Gaspıralı İsmail Bey'in Türk dünyasının kurtuluş reçetesi olarak sembolleştirdiği "dilde, fikirde, işte birlik" şiarına yönelik faaliyetlerini destekler nitelikte bulunduğu söylenebilir.

Rusça öğrenen Muallim Cevdet, Moskova'ya gitmiş, ünlü yazar Tolstoy ve ünlü Türkolog Barthold ile görüşmüştür. Barthold ile görüşmesinde Barthold'un gösterdiği bir vakfiyenin girift yerlerini halletmişti (Ergin, 1937: 104). Barthold ile Moskova'da başlayan tanışıklığına daha sonrada sürdürmüştür. Ayrıca Ünlü Türkiyatçı Barthold hakkında 1923'te Muallimler Mecmuası'nda "Rus Müsteşiriki Barthold Cenapları ve Türkiyyat (Cevdet, 1978: 172)" başlıklı da biz yazı kaleme almış ve Barthold'un Türk tarihi ile ilgili çalışmalarına, diğer konu ile ilgili yapılan çalışmalar ile karşılaştırmalar yaparak yer vermiştir. Ayrıca Bakü'de bulunduğu yıllarda kendisini tespit ettiği Türkiyat üzerine çalışmalara da yer vermiştir. Bu arada Cevdet'in Âzerbaycan Türkleri üzerindeki etkili faaliyetleri Rus Hükümeti'nin dikkatini çekmiş ve Rusların baskısı sonucunda 1908'de İstanbul'a öğretmenlik görevine dönmek zorunda kalmıştır. Ancak öğrenmeye olan aşkı onu bu defa Avrupa'ya sevk etmiştir (Ergin, 1937: 102, Büyükçoşkun, 1997: 204; Ata, 1997:42; Sayar, 2005: 313-314). Aslında Muallim Cevdet'in bu yeni yolculuğu, özellikle pedagoji konusunda birçok yeni bilgi edinmesi ve Avrupa'nın eğitimle ilgili uygulamalarını yerinde görmesi için de önemli bir başlangıç olmuştur.

Kendi imkânlarıyla 1909 yılında gittiği Avrupa seyahatinde Cenevre'de pedagoji bölümünde çocuk terbiyesi derslerine katılmıştır. Ardından dört ay kalacağı Paris'e geçmiş College de France'ta pedagoji, tarih ve felsefe konularında verilen ders ve konferanslara katılmıştır. Paris'te sosyolog Emile Durkheim'in konferanslarını da takip etmeye çalışmıştır. Paris dönemi hatıraları ile ilgili şunları ifade etmiştir (Cevdet, 1921e):

Paris'teyken bugün Ziraat Nezareti haşerat ilimler uzmanı Süreyya Bey ile beraber bir apartmanda kaldık. Paris'te tam 4 ay kaldım. Öteden beri eğitim, tarih ve felsefe konularına merakım olduğu için bu konularda verilen ders ve sohbetleri katiyen takip etmeye çalışırdım. Durkheim'in verdiği terbiye ve ictimaiyyat derslerini yalnız bir defa ve kalabalık salonun uzak bir köşesinden güç dinleyebildim. Onun dersi, Sorbon ve

Dârümuallimîn Aliye öğrencilerine yönelikti. Kartsız kimseyi dershaneye kabul etmiyorlardı. Bir hile ile bir kere girebildim. Diğer müderrislerin dersleri umuma açıktı. Durkeim'in terbiye ve ictimaiyyat notlarını hep dışarıdan takip etmek zorunda kaldım (s. 5).

Burada ayrıca Henry Bergson'un derslerinden faydalanmıştır. Yurtdışında aldığı dersler ve katıldığı konferanslar vb. ile ilgili paylaştığı hatıralarında konuyla ilgili şunları da dile getirmiştir (Cevdet, 1921e):

Şarkiyatçı Vanberham'ın notlarından aldığım bilgileri minnet duyarak zikrederim. Viktorya salonunda şark ve garp felsefesi üzerine verilen serbest sohbetlerinin zevkiyle hala sarhoşum. Beni bu salonlarda en çok etkileyen, projeksiyonlu sunumlarla Nice (Nietzsche), (William) James, (Henri) Bergson felsefelerinin ana hatlarına ve dünyada meydana getirdikleri tesirin sebeplerine dair genel olarak sunum yapmak üzere Paris'ten, Londra'dan, İtalya'dan, Almanya'dan İsviçre'nin muhtelif yerlerinden özel olarak bu iş için çağrılmış ulemanın hitabetleridir (s. 5).

Avrupa gezisi sırasında Fransızcasını da ilerletmiştir. Bundan başka Cevdet, Zürih, Berlin, Leipzig, Viyana, Niş, Üsküp ve Selanik'e gitmiş, eğitim kurumlarını incelemiştir. Belçika'dan gönderdiği ve Ümmet dergisinde yayımlanan makalelerinde İngilizlerin ve Fransızların eğitim anlayışlarını incelemiş ve mukayese etmiştir.

Muallim Cevdet, 1910 yılı sonlarına doğru İstanbul'a dönmüştür. Paris'te iken tanıştığı Dârümuallimîn müdürü Sâti Bey'in vesilesi ile 1925 yılına kadar çalışacağı Dârümuallimîn'de fenn-i terbiye, sarf ve nahiv, malumat-ı medeniyye ve içtimaiyye dersleri vermiş, 1925 yılında ise İstanbul Erkek Lisesi din dersleri öğretmenliğine atanmıştır. Aslında bu çalışmaya konu olan Muallim Cevdet'in derslerinde yerel tarih uygulamaları da bir nevi bu dönemden sonra göze çarpmaktadır. Bu dönemdeki öğretmenlik yıllarında sık olarak öğrencileri ile beraber İstanbul'un çeşitli yerlerinde yerel tarih çalışmalarında bulunmuştur. 1910-1931 yılları arasında İstanbul'da çeşitli okullarda öğretmenlik yapmıştır. Sürekli görevlendirildiği okullar ve görevi değişen Muallim Cevdet'in bu değişiklikler ve maaşındaki eksiltme ve çoğaltmalar büyük bir üzüntü yaratmıştır. Ama bir taraftan da Mehmet Cevdet'in Muallim Cevdet olarak şöhret bulması bu yıllardaki görevinden dolayıdır. 1931'de de sağlığının bozulması yüzünden öğretmenlikten ayrılmıştır (Ergin, 1937:59; Sayar, 2005: 313-314; Ertem, 1981: 387).

Öğretmenlik mesleği ile geçirdiği yıllarında edindiği tecrübelerini anlattığı anılarında şunları dile getirmiştir (Cevdet, 1921c):

17 seneyi geçen hayat tedrisatımda Ankara, Kastamonu, Bolu, Düzce, Gerede, Ereğli, Selanik, Üsküp'te mektep muallimleriyle fazla alakadar olmak fırsatlarına malik oldum. Çünkü bu şehirlerde belli bir süre kaldım. Bundan başka Daru'l Muallimin'de 22 yıldır yetiştirdiğim ibtidai ve tâli muallimlerinin hiç değilse 200'üyle münasebetim mevcuttur. İstanbul mekteplerine gelince hemen her yerinde bir ikişer tanıdığım bulunmaktadır (s.3)

Görüldüğü üzere Cevdet, hayatının neredeyse çoğunu ülkenin farklı illerinde eğitim üzerine yaptığı çalışmalarla ve öğretmenler ile iç içe bir hayat sürmüştür.

Öğretme aşkı her kesime karşı devam etmiştir. Bu entelektüel kişilik, 1908'de Bakü'den döndükten sonra Rumelihisarı'na yerleşmiş ve burada Rumelihisarı hamallarına her gece tarihî ve dînî konferanslar vermeye başlamıştır (Ergin, 1937: 13). Bu ve buna benzer yaklaşımlar ile her sınıftan insan ile iletişim halinde olmuş, bildiklerini, inandıklarını daima etrafındaki insanlara anlatmaya, öğretmeye çalışmıştır. Aslında onun öğretmenlik yönü sadece sınıfa girdiğinde öğrencileri ile değil etrafındaki bütün insanlara yönelik olduğu da görülmektedir. Yani onun muallimliği aslında sınıf ve okul dışına taşmış bir muallimliklidir. Muallim sıfatının isminin önüne geçtiği rahat bir şekilde ifade edilebilir.

Onun yine en öne çıkan yönlerinden birisi de hiç şüphesiz arşivcilik yönüdür. Muallim Cevdet'in en önemli hizmetlerinden birisi de Türk arşivinin temelini atılmasına yaptığı katkıdır. "Osmanlı Türklerine ait vesikaların kıymetini Cevdet kadar bilen ve takdir eden az bulunur. İstanbul Defterdarlığı 1931 yılında Maliye Evrak Hazinesi'ndeki belgeleri resmi işleme yaramadıkları gerekçesiyle okkası üç kuruş on paradan Bulgaristan'a satar. Bulgaristan'a satılan arşiv malzemeleri Sultanahmet'ten trene yüklenmek üzere Sirkeci'ye götürülür. Olaydan haberdar olunca panik halinde Sultanahmet meydanına koşan Cevdet, bu asırlık belgelerin yüklenmesi sırasında etrafa dökülenleri toplayan çocuklardan beş kuruşa birkaç evrak alır. İncelendiğinde kıymetli oldukları anlaşılan belgeler hakkında açıklamaları da içeren bir mektubu İsmet İnönü'ye yollar. Muallim Cevdet, Başvekil İnönü'ye arka arkaya mektuplar yazar (Cevdet, 1978:13; Ergin, 1937: 106, 119; Ata, 1996: 15)." Bunun üzerine evrak satışı durdurulur (Cevdet, 1978: 13; Büyükcoşkun, 1994, 11). "Fakat 200 balya evrak bu arada satılmış gitmiştir. M. Cevdet sabırla bunların geri iadesi için teşebbüslerde bulunur. Fakat satılan evrak ancak iki yıl sonra ve 51 balya olarak geri gelir" (Cevdet, 1978: 13; Ergin, 1937: 127). Muallim Cevdet konuyla ilgili hatıralarında Bulgaristan'da kalan ve gönderilen evraklar üzerinde tespitlerini şöyle dile getirmiştir:

Geçen iki sene zarfında Bulgarlar, Viyana'dan getirttikleri şarkiyatçı Kraelitz'e evrakı tasnif ettirerek; ilim, tarih ve Bulgaristan ile ilgili olanları ayırttılar. Bunlardan bir kısmı, o zaman gazetelerin yazdığına göre; kırk milyon leva karşılığında Vatikan hükümetine satılmış; evrakın posasını teşkil eden elli bir çuvallık kısmı da bize iade edilmiştir (Cevdet, 1978, s.14).

Muallim Cevdet'in daha sonraki gayretleri sonucunda da bütün arşiv belgeleri 1935'te hükümetin çıkardığı bir nizamname ile koruma altına alınmıştır (Sayar, 2005:314). Aslında Muallim Cevdet, Türk milletinin hafızasında yer etmiş ve konu her açıldığında milletin hayıflanmasına sebep olmuş olan "Bulgaristan'a Osmanlı arşiv belgelerinin satılması" olayının bu yönüyle de bir kahramanıdır. Hafızalarda hep bu evrakların Bulgaristan'a satıldı bilgisi yer almıştır. Hâlbuki Muallim Cevdet daha bu olayın yaşandığı dönemde bunu engellemek için büyük bir mücadeleye giren birisidir. Her ne kadar girişimlerinde kısmen başarıya ulaşmış olsa da bu kişi yaptıklarıyla millet hafızasında pek bilinmez. Bu nedenle de Muallim Cevdet'in bu yönünün de millet hafızası olan tarihe derin bir not olarak düşülmesi gerekmektedir.

İsmet İnönü'ye gönderdiği telgrafla Bulgaristan'a satılan arşiv belgeleri konusunu gündeme getirince 1932'de İcra Vekilleri Heyeti kararıyla onun başkanlığında evrak tasnif heyeti olan "Resmi ve Tarihi Evrak Tasnif Heyeti" oluşturuldu. O, bu sırada ayrıca Türk Tarihi Tedkik Cemiyeti'nde de üye idi. "Fakat Muallim Cevdet hastalığının artması üzerine 15 Nisan

1935'te bu görevinden istifa etti. Bir ara İstanbul Kütüphaneleri Tasnif Heyeti reisliğini yürüttü” (Cevdet, 1978: 14). “Ayrıca Topkapı Sarayı Kütüphanesi'nde bulunan kitap, harita ve krokileri inceleyen bir komisyonda görev aldıysa da hastalığı görevlerini yapmasına engel oldu. 3 Aralık 1935'te vefat etmiştir. Vasiyeti gereği Edirnekapı Mezarlığı'nda Babanzade Ahmed Naim'in yanına defnedildi” (Ergin, 1937: 69; Sayar, 2005: 313-314). “Ölümü için Ahmet Remzi Akyürek, "Bir mübeşşir geldi tarihin dedi/ Etti Cevdet Cennet-i Me'va'yı câ” beytini tarih düşürmüştür. 1970 yılında çevre yolunun açılması sırasında kabri Edirnekapı Şehitliği'ne nakledilmiştir” (Sayar, 2005: 313-314).

Çalışmanın üç amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki Muallim Cevdet'in Bolulu bir eğitimci olduğuna vurgu yapmak ve onun hayatında Bolu sürecini belirtmektir. İkinci amaç yapmış olduğu çalışmalar ile Türk eğitim tarihindeki çalışmalarını ortaya koymak ve onun bu alandaki yeri ve önemini vurgulamaktır. Üçüncü bir amaçta onun hayatının ve eserlerinin inceleyerek yerel tarih konusunda derslerinde yaptığı çalışmaları ve görüşlerini ortaya koymaktır. Böylece günümüzden çok önce Türkiye'de ilk yerel tarih uygulamalarını yapanlardan biri olarak onun bu yönünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, öncelikle tarama derleme yöntemi ile Muallim Cevdet ile ilgili yazılmış araştırma eserleri toplanmış ve çalışmanın amaçları doğrultusunda bu eserler incelenmiştir. Bunun yanında içerik analizi yöntemi ile kendisinin Osmanlıca Türkçesi ile kaleme aldığı birinci el kaynak niteliğindeki Yeni Nesil Mecmuası'nın 1921 yılına ait dergi sayıları incelenmiştir. Bu derginin yedi sayısında yayımlanan Muallim Cevdet'in “Çocukluk ve Hocalık Hatıraları” başlıklı yazı dizisi belirlenmiştir. Bu yazıların yer aldığı yedi sayıdan elde edilen veriler “uygulamalar” ve “düşünceler” başlıkları altında ele alınmıştır. İlgili yayın Osmanlı Türkçesinde yazılması nedeniyle birçok eşanlamli ifadeler tespit edilmiştir. Bu yedi sayıda yerel tarih ile ilgili tespit edilen uygulamalar ve düşüncelere çalışma metni içerisinde alıntılar şeklinde yer verilmiş. Bunun yanında Muallim Cevdet'in 1919 yılında yayınlan bir, 1925'te kaleme aldığı bir; 1928'de kaleme aldığı dört eseri de bu açıdan incelenmiştir. İlgili literatür üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular “Muallim Cevdet'in Hayatında Bolu Süreci”, “Muallim Cevdet'in Türk Eğitim Tarihinde Yeri ve Önemi”, “Muallim Cevdet'in Derslerinde Yerel Tarih Uygulamaları” olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

Muallim Cevdet'in Hayatında Bolu Süreci

Muallim Cevdet'in ölümünden sonra arkasından yazılanlar incelendiğinde, onun Bolulu olduğunu vurgulayan sadece Ziyaettin Fahri Findıkoğlu'dur (Ata, 1997: 42). Bu açıdan Muallim

Cevdet'in Bolulu bir mütefekkir ve özellikle eğitim konusunda bir dava adamı olduğunun burada belirtilmesi önemli görülmüştür.

Babası Evkaf Memuru Mehmet Said Efendi'dir. Kendi hatıralarına bakıldığında kendisinin yetişmesinde babasının çok önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bir hatırasında babasının "Fenalık eden kendi çekmezse torunları çeker" (Cevdet, 1921a: 4) sözünden etkilendiğini ve babasının bu ifadesinin kulağına küpe olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca babasının hayatındaki yeri ile ilgili şu hatırası da dikkat çekicidir (Cevdet, 1921d):

Okuduğum mektebin resmi tarih derslerinden yüzde seksen zevk alamamışımdır. Hala babamın tarih ve coğrafya derslerini yoklarken öğrettiği şeyleri şöyle düşünüyorum da o olmasaymış büyük ihtimal bambaşka bir adam olurmuşum. Merhum, mektep kitaplarımızı hiç beğenmezdi. Bu kitapları, çocuğun muhtaç olduğu zevkten ve sadelikten mahrum bulurdu. Mesela 'Kan Kalası?' efsanesinde yer alan tasvirlerden tarih derslerimizde eser görmüyordu. 'Bunlar çok sönük, çok cansız şeyler, muharebe, padişahın tahta çıkışı gibi konular böyle anlatılmaz, bu tarihi olay çocuklara böyle kötü bir ifadeyle mi anlatılmalı?' derdi. Ne kadarda haklıydı (s. 3).

Muallim Cevdet, ilkokulu, ortaokulu ve İdadiyi o zamanlar Kastamonu'nun bir sancağı olan Bolu'da tamamlamıştır. O, öğrenim gördüğü Bolu İdadisi'nden 10 Eylül 1899 tarihinde mezun olmuştur. Cevdet, hatıralarında o yıllarda Bolu'da okuduğu okullarda aldığı derslere, dersleri aldığı bütün hocalarına tek tek yer vermiştir (Bkz: Cevdet, 1921e: 5). Bu bilgi Bolu'nun eğitim tarihi açısından da faydalı bir paylaşım olarak düşünülebilir.

Hatıralarına yer verdiği yazılarında Bolu yılları ile ilgili anılarını da anlatmıştır. Bolu'da eğitim görürken derslerle ilgili anılarında, Arap harflerini öğrenirken ayn harfi ile ilgili şöyle bir hatırasına yer vermiştir. "Alfabe dersinde en çok hoşuna giden harf ayn harfiymiş. Hocası bu harfin ağzı açık insanlara benzediğini söylemiş. Bunun üzerine mahallesinde daima ağzı açık ve yayık gibi olan yaşlı bir adam aklına gelmiş" (Cevdet, 1921a: 4). Burada aslında ezber yöntemini eleştiren Cevdet, öğretmeninin bir benzetişim ile konunun daha iyi akılda tutulmasının sağlandığının örneğini vermiştir. Hatta yine o hatıralarında aynı konu ile ilgili olarak şunu da dile getirmiştir. "Bakü'de öğretmenlik yaparken, Osmanlı Türkçesi dersine giriyormuş. Sıra ayn harfine gelince çocuklar Cevdet'e, "Efendim, Mirza Ayn buradadır" demişler. Meğerki çocuklar bir arkadaşlarının halini geveze ve ağzı yayık olduğu için ayn harfine benzetmişler. Bunun üzerine Cevdet hem çocuğu rencide etmemek hem de alaycı çocukların alayını engellemek için 'bu harf bir şahine, benzetilemez mi?' diyerek işin içindeki acı laf çarpma olayını gülünecek bir eğlenceye çevirmeye çalışmıştır" (Cevdet, 1921a: 4). Bolu yılları ile ilgili olarak Cevdet, çocukluğunda hayvanat resimlerine düşkün olduğunu, ama resim öğretmeninin yüzünden resimden soğuduğunu da belirtmiştir (Cevdet, 1921f: 3). Bolu yılları ile ilgili yer verdiği bir anısında da (Cevdet, 1921a);

1890'lı yıllarda Bolu'da çocukken komşusunun bahçesine girip onun tulumlarını delmiş. Aradan 30 yıl geçtikten sonra aynı şekilde yaşadığı mahallenin çocukları onun bahçesine girerek Cevdet'in tulumlarını delmişler. Yakalanan çocukların dövülmesini engelleyerek, zamanında kendisinin de aynı hatayı yaptığını anlatarak bu çocuklara yapılan şeyin yanlış olduğunu güzel bir dille anlatmayı tercih etmiş (s. 4).

Burada da görüldüğü üzere Cevdet'in anılarının ve tecrübelerinin kaynaklarından birisi de Bolu ve burada iken geçirdiği eğitim yıllarıdır.

Mualim Cevdet'in "Yeni Nesil" adlı mecmuada çocukluk ve öğretmenlik anılarını (Cevdet, 1921) anlattığı yazılarında bahsettiği Bolu ibtidâî, rüştiye ve idadisindeki eğitim ve öğretimi, hangi öğretmenlerden ne şekilde yararlandığı ile ilgili anlatıları da Türk eğitim tarihi açısından da yararlı konulardır. Bu şekilde o yıllarda Osmanlının bir bölgesinde idadi ve rüştiyelerde ne şekilde bir eğitim verildiğini, derslerde okutulan kitapların neler olduğu gibi konuların öğrenilmesine imkân bulunabilmektedir. Örneğin "anılarında dönemin ilköğretim düzeyinde okutulan ders kitaplarının çocuğun zihinsel gelişim düzeyine uygun bulmadığını belirtmektedir. Muallim Cevdet, çocuk ruhuna uygun olmayan her şey onun nazarında hiçtir, anlayışı ile çocuğa göreli eğitim anlayışının savunucusu olmuş bir eğitimcidir" (Ata, 1997: 43). Cevdet'in hatıralarında ezberle dayalı eğitimin zorluğundan ve yine çocukların seviyesine inilerek eğitim verilmesinin gerekliliğinden bahsettiğini görüyoruz. Muallim Cevdet çocukluğunda hocasının kendisine hesap dersini ne kadar çok sevdiğinden bahsederken Kur'an-ı Kerim dersinden de ne kadar zorlandığını belirtmiştir. Cevdet'e göre, 8-9 yaşındaki çocuktan Karabaş tecvidinin ezberlenmesinin istenmesi ve öğretmenin oluşturduğu korku tesiriyle zorla ezberleyebildiğini, fakat tecvid kaidelerine muvaffak olamadığını belirtmektedir. Burada bu dersi veren öğretmenlerin yaşa göre dersin şeklini değiştirmenin nasıl olacağını bilemediklerini vurgulamıştır. Burada ayrıca "Mamafih dile kolay gelen bu düsturların icrası, herhangi bir ders muhataplarının seviyesine göre renkten renge sokmak meselesi bugünde herkesin uhdesinden geleceği bir şey değildir" (Cevdet, 1921b: 3) şeklinde bu işin zorluğuna da değinmiştir.

Muallim Cevdet'in Bolu'da eğitim aldığı okullar ile ilgili hatıraları o dönemde okullarda okutulan derslerin ve ders materyallerinin Bolu örneği üzerinden öğrenilmesi adına önemli verilerdir. Örneğin derslerde kullanılan ders kitapları ile ilgili şu anısı dikkat çekicidir: "Cevdet kendi çocukluğunda alfabe dersinde okutulan Selim Sabit Efendi'nin (daha sonra hocası olmuştur) kitabından bahsetmektedir. Bu kitapta hiç resim olmadığını, özellikle farklı milletlerden, ülkelerden ve kıtalardan bahsedilirken hiçbir şey anlamadığını ifade etmektedir" (Cevdet, 1921b: 3). Muallim Cevdet'in hatıralarında, Bolu yıllarındaki bu tecrübelerinden ders çıkarttığı, kendisinin öğretmenlik yıllarında derslerini daha eğlenceli hale getirmek için resim vb. birçok yöntem kullandığı görülmektedir (Cevdet, 1921b: 3).

Muallim Cevdet'in Türk Eğitim Tarihinde Yeri ve Önemi

Muallim Cevdet'in Rus, Avrupa ve Balkan ülkelerine yaptığı ziyaretler sonucu, eğitim ile ilgili izlenimlerini ve tecrübelerini makaleler ile yayımlaması, o dönem İngilizlerin ve Fransızların eğitim anlayışlarını incelemesi ve mukayese etmesi Türk eğitim tarihi açısından önemli bir çalışmadır. Cevdet, yurtdışı tecrübesi sırasında incelediği eğitim sistemlerinin Türkiye şartlarına göre nasıl uygulanabileceğini makalelerinde anlatmaya çalışmıştır. Ayrıca o dönem Rus ve Avrupa sistemlerini aktarmış olması ve bu sistemlerin Türkiye'de uygulanabilirliği üzerine yazdıkları Türk eğitim tarihi açısından dikkate değer çalışmalardır.

Cevdet, "Hayati İhtiyaçlar Karşısında Medrese ve Mektep" başlıklı 1930 yılında kaleme aldığı makalesinde (Cevdet: 1978: 21) yurtdışı izlenimleri ile kapatılan medreseler arasında

yaptığı karşılaştırma ile ortaya koyduğu tespitler de Türk eğitim tarihi açısından dikkat çekicidir. O, Osmanlı medreselerinin bu hale gelmesinin sebebi olarak Osmanlı bürokrasisi gördüğünü, yurt dışında yaptığı şu tespitlerle karşılaştırarak dile getirmiştir (Cevdet: 1978):

Medreseleri son yüz sene kasten ihmal eden, ıslah etmeyen, hatta Avrupa kriterlerine uygun birkaç özelliğini dahi imha eden Osmanlı hükümet bürokrasisine karşı eleştirilerimin dayanakları şunlardır:

- Yirmi iki sene evvel Rusya'da bir mektep idaresine talihin bendenizi sevk edişi ve o vesileyle Kafkasya, İran, Türkistan ve Volga Boyu medreseleri mensuplarıyla Bakü'de temasım, Rusya'nın diğer kısımlarında seyahatimin olması,
- İsviçre'de kalışım,
- Beyrut papazlarının ve Alman şarkiyatçılarının ilmi tecrübelerine dayanan yeni usullerinden istifadeyle Arapça, Farsça 'ya alışkanlık kazanışım,
- Bütün Avrupa'da ruhani medreselerin bugün dahi resmi mekteplerle ve diğer ilim ocaklarıyla rekabet edencesine kudret gösterdiğine muttali oluşum,
- İsviçre'nin ve İngiltere'de Oxford ve Cambridge Üniversitelerinin eski medrese hayat ve sistemini bozmadan tamamıyla asrî tekâmüle eriştiklerini muhtelif şahitler ve eserler delâletiyle anlayışım (s. 27-28).

Buradan hareketle Muallim Cevdet'in medreselerin Osmanlı'nın son dönemindeki ihmal edilmesi yerine Avrupa'da Oxford ve Cambridge Üniversiteleri örneğinde olduğu gibi geliştirilerek, güncellenerek devam ettirilmemesine hayıflandığı söylenebilir. Hatta o, bu konuda "Bu durum, bende Osmanlı hükümeti bürokrasisine karşı büyük nefret uyandırmıştır" (Cevdet, 1978: 28) demiştir. Aslında Cevdet'in bu tespitleri, şayet Fatih Sultan Mehmet'in Sahn-ı Seman'ı ile Kanuni Sultan Süleyman'ın döneminde açılan Süleymaniye Medreseleri geliştirilerek devam ettirilebilseydi, bugün birer Oxford ve Cambridge Üniversiteleri seviyesinde bu kurumlar yerlerini koruyabilirlerdi sonucuna ulaştırabilir.

Muallim Cevdet bu bağlamda Avrupa'ya eğitim için gidenler ile ilgili olarak: "Ekseriyetler Avrupa maarif müesseselerinin yalnız mektep kısmını görüyorlar. Bunun yanında yaşayan ve hatta mektep içinde barınan rûhâni ve eski an'aneleri görmüyorlar. Görenler varsa, sözlerini dinletemiyorlar" (Cevdet, 1978: 29) diyerek Avrupa eğitimin kurumlarında hala yaşatılan eski geleneklerin ve dini öğretinin farkına varamadıklarını vurgulamıştır.

Ayrıca Muallim Cevdet, ibtidai mektepleri ve okullarla ilgili yapılan ıslahat çalışmalarını ele aldığı konuda, Avrupa nizamlarını, programlarını harfi harfine tatbik etmenin milli servete darbe vurduğunu ve vereceği zararları gören ve buna çare bulan bir alternatif üretecek bir tek liyakatlı kişinin gelmediğini dile getirerek (Cevdet, 1919) birebir Avrupa programlarının alınıp uygulanmasını eleştirmiştir. Muallim Cevdet, "milli ahlakın, milli terbiyenin korunması ve geliştirilmesinin mekteplere bağlı olduğuna inanırdı. Ona göre, bu değerlerde bir düşme varsa, mektepler doğru yolda değildir demektir" (Cevdet, 1978: 15).

Muallim Cevdet'in yazılarında yer verdiği hatıraları sadece Bolu özelinde değil, dönemin eğitim-öğretim özellikleri hakkındaki anlatıları da Türk eğitim tarihi için önemli verilerdir. Örneğin Sâti Bey'in Darümuallim'in Tatbikat Mektebi'ni açmasından bahsettiği bir yazısında; Satı Bey'in burada her harfin isminin değil de sesinin öğretilmesinden bahsetmekte ve Türkçe kelimelerden başlanarak yeni usul ile bu okulda eğitim yapıldığından

bahsetmektedir (Cevdet, 1921b:3). Aslında günümüzde okullarda okuma yazma öğretirken kullanılmaya başlanan “Ses temelli cümle yöntemine” de yakın bir yaklaşımın bu dönemde ilgili okulda benimsendiği sonucu bu anlatıdan çıkarılabilir. Aslında bu dönemde Kırımlı Gaspıralı İsmail’in başlattığı “Usul-i Cedit” hareketinden de bir etkilenmenin olduğu düşünülebilir.

Cevdet, öğrencinin eğitilmesinde anne babanın davranışları ile model olmasını önemsemiş ve bunu şu ifadeler ile dile getirmiştir: “Öğrenciye nasihat ve tavsiye yerine muntazam muhit ve muntazam adetli mürebbiyeler, muntazam hayatlı ana ve babalar hediye etmeye imkân olsa ne harikalar vücuda gelirdi” (Cevdet, 1921d: 3). Ayrıca o, mürebbiyelerin çocukları nasıl eğittiği, öğrencilere nizamın nasıl öğretildiğini, hoca ve mürebbiyelerin çocukları eğitirken yaptıkları bazı uygulamaları eleştirerek bunların doğru olmadığını, bu yanlışların öğrenciye nasıl yansıdığını anlatarak, eğitim ve öğretimle ilgili gözlemlerini anlatmıştır (Cevdet, 1921g: 1-2).

Yine Osmanlı dönemi de dâhil okullarda okutulan ders kitapları ile ilgili Muallim Cevdet dikkat çekici şu tespitlere yer vermiştir (Cevdet, 1921c):

1254’ten (Miladi 1839) itibaren şimdiye kadar açılan ibtidai, rüştiye, idadi mekteplerinin lisan, edebiyat, ahlak, tarih kitapları birer surette elimizden geçti ve bunları inceledim. Bu incelemelerin sonucunda, bende oluşan kanaat şudur: ‘Türk çocukları pek az masal dinliyor ve biliyor, çocuğun büyük bir ihtiyacını karşılayacak eserler, rehberler, hocalar, şairler, ressam az. Çocuklara her hakikat bu türlü kaynaklar (zevk, hayal vb.) içinde verilmesi gerekmiyor mu? Türk çocukları bu tür imkânlardan, saadetten mahrumdur (s. 3).

Muallim Cevdet medreselerin kapatılması üzerine “Hayati İhtiyaçlar Karşısında Medrese ve Mektep” başlıklı makalesinde (Cevdet: 1978:21) medreseler üzerine önemli bir yazı kaleme almıştır. Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri olan medreseler üzerine yaptığı bu değerlendirmede, medreseler konusunda düşüncelerini söylemenin zorluğunu belirttikten sonra bu konuda medreseleri öven, aşırı yeren ve ikisinin ortasında olanların düşüncelerine yer vermiştir. Daha sonra da bu üç görüşün yanında kendi değerlendirmelerine yer vermiştir. Burada kullandığı şu ifadeler dikkat çekici bulunmuştur: “Ne kadar acınacak haldir ki medreseler, mazlûm medreseler yalnız son çöküntü devirleri noktasından mütâlaa ediliyor ve hakkında çok insafsız hüküm yürütülüyor” (Cevdet, 1978: 23). Cevdet, bu yazısında medreseler ile ilgili eleştirilerin bazılarını katılsa da bunun son dönem medreseler üzerinden yapılmasını bir haksızlık olarak görmüş ve bu açıdan eğitim tarihinde medreselerin icra ettiği görevi dile getirmiştir. Bu yazısında medreseler hakkındaki yanlış hükümlerin gerekçelerini maddeler halinde (Cevdet, 1978: 23-24) sıralamıştır. Burada mektepli ve medreselilerin görüşlerindeki yanlış düşünceleri belirtmiş ve durumu ortaya koymaya çalışmıştır. Dönemin medrese ve mektep mezunlarının olaylar karşısındaki yaklaşımlarını ortaya koyması açısından da konu Türk eğitim tarihi için önemli bir kaynak olmuştur. Ayrıca makaleyi kaleme aldığı dönem için bir medrese tarihinin yazılmamış olmasının eksikliğini ve nedenlerini de dile getirmiştir. Bunun yanında mekteplerde verilen eğitimde İslam ve Türk medeniyetinin birçok alandaki birikiminin, eserlerinin özellikle tıp ve matematik gibi alanlardaki eserlerin bilinmemesi, öğretilmemesi gibi yer alan eksiklikleri de belirtmiştir. Özetle Muallim Cevdet’in medreselerin kapatılmasındaki yanlışları ve mekteplerde yer alan eksikleri, mezuniyetten sonra öğrencilerin hangisinin hayata

daha hazır olarak eğitim verdiğini eski medrese örnekleri ile ifade ettiği bu makale, dönemin mektep ve medreselerinin anlaşılması adına önemli bir kaynaktır. Cevdet çalışmasında, Avrupa pedagojisinin belirttiği birçok ilkenin aslında Osmanlı'da mektepler öncesi medreselerde olduğunu madde madde karşılaştırarak sıralamıştır.

Muallim Cevdet'in eğitim ile ilgili çalışmalarının yanında arşiv ve kütüphanecilik konusundaki çalışmaları açısından da Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri vardır. Muallim Cevdet gerçekleştirdiği arşiv çalışmalarında, özellikle "Türk eğitim tarihimizi aydınlatacak belgeleri ve o günkü kurumların teşekkülü, işleyişi, öğretimleri, sosyal yapıdaki fonksiyonları açısından yaptığı değerlendirmeleri çeşitli makalelerle yayınlamaya gayret ediyordu. Özellikle Kâtip Çelebi devrindeki medreselerin tedrisatını ve Çelebi'nin eserlerini incelediği makaleleri bilim tarih açısından önem arz eder" (Büyükçoşkun, 1997: 209). Muallim Cevdet'in kütüphanecilik konusundaki çalışmaları, tarihi belgeler ile ilgili yaptığı çalışmalar, bu konulardaki yazı ve konferansları, Türk arşivciliğinin temellerinin atılmasındaki hizmetleri, özellikle Maarif Vekâleti evrak ve defterleri ile ilgili yaptığı çalışmalar, bu belgelerin korunması, kayıt altına alınması ve günümüze ulaşmasındaki yeri açısından Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir.

"Cevdet'in İstanbul evrak mahzenlerindeki tetkiklerinin sonucu olan özel kayıtlarının dört cilt tuttuğu belirtiliyor. O, bir cildin kapağına, Anadolu'da Ahiler ve Selçukilerle Karaman oğullarının hayratına mektep, medrese dair gayri matbu pek çok kayıtları havidir şeklinde not yazmıştır" (Ergin, 1937: 389). Bunun yanında Ahilik hakkında ilk yayını yapan da Muallim Cevdet olmuştur (Ata, 1997: 43). Cevdet'in Ahilik hakkındaki çalışmasının yanında özellikle Kâtip Çelebi üzerine yazıları da Türk eğitim tarihi için önemli kaynaklardır. Kâtip Çelebi'nin eserleri ve onun dönemi eğitim metotları üzerine yaptığı incelemeler ve tespitler Türk eğitim tarihi çalışmaları için önemli birer kaynak hüviyetindedir. Cevdet'in bu çalışmaları ve Osmanlı eğitim tarihi üzerine verdiği konferanslar ve dersler açısından da aslında onun Türkiye Cumhuriyeti'ndeki ilk eğitim tarihçilerinden biri olduğu ifade edilebilir.

"Yazma eserlere gönülden bağlı olan Muallim Cevdet'in en büyük merakı kitap biriktirmek ve belge toplamaktır. Bu onda tutkudan da öte, adetâ bir hastalık halindedir" (Bayraktar, 2006, 391). Ölmeden yaptığı vasiyeti üzerine sahip olduğu bütün kitap, evrak ve tarihi belgeler Beyazıt Belediye Müze ve Kütüphanesi'ne (İBB Atatürk Kitaplığı) vakfetmiştir. Kitapları, kütüphanede Eski Harfli Kitaplar, Yabancı Dil Kitaplar ve Yazma Kitaplar koleksiyonları olarak kaydedilmiştir (Bayraktar, 2006, 391; Sayar, 2005: 314).²

Muallim Cevdet'in kütüphaneye vakfettiği evrakların kataloğu 1994 yılında, yazmalarının kataloğu ise 1998, ferman-berat ve vakfiyelere dairdir katalog da 2001 yılında yayımlanmıştır. Bugün araştırmacılar bu değerli tarihi kaynaklara İstanbul Taksim'de Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı Atatürk Kitaplığı'ndan ulaşabilmektedir.

1994 yılında katalogun düzenlenmesiyle dört ana kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar "Öğretmenlik dönemine ait evrak, arşivde çalıştığı döneme ait evrak, bilimsel çalışmalarına ait evrak ve özel merakına ve özel hayatına ait evrak isimleriyle tanımlanmışlardır" (Büyükçoşkun,

² Bunların arasında 970'i yazma olmak üzere toplam 8753 cilt kitap bulunmaktadır.

1997: 211). Bunlardan öğretmenlik dönemine ait evraklar Türk eğitim tarihi açısından o dönemin eğitim anlayışı, uygulamaları vb. konularında önemli birer kaynaktır.

Muallim Cevdet'in yıllarca gecesini gündüzüne katarak tarih için önemli olan bu kanıtları toplaması ve kütüphaneye bağışlayarak araştırmacıların hizmetine sunması Türk eğitim tarihi açısından önemli bir hizmet sayılır. Hayatını eğitime adayan ve eğitimle ilgili elde ettiği dokümanları da arşivinde muhafaza eden bu değerli bilim insanının bu hizmeti hiçbir zaman unutulmamalıdır.

Muallim Cevdet'in Türk eğitim tarihi açısından da önemli sayılacak ve kendisinin yazdığı eserlerine bakılacak olursa;

- Zamanımızdan Usul-i İnşa ve Muhâbere (Cevdet, 1925): Sade ve açık bir üslupla mektup, arzuhal, ilmühaber vb. yazmayı göstermek amacıyla kaleme alınmıştır.
- Şehname-i Şark İlyadası (Cevdet, 1928): Maarif Vekâleti'nin liseler için dünya edebiyatı şaheserlerinden bazı örnekler yayımlama projesi kapsamında Cevdet Bey'e de İran şairi Firdevsi'nin Şehname'sinin tercümesi verilmişti. Firdevsi ve eseri hakkındaki bir mukaddimeden sonra Şehname'nin bir özetinin ve bazı destanların tercümesinin yer aldığı eser, yayımından kısa bir süre sonra harf inkılâbı gerçekleştirildiğinden liselerde okutulamamıştır.
- Askeri Din Dersleri (Cevdet, 1928). Ordudaki askerlere dini konuların öğretimi için bu eserin çoğaltılıp askerlere dağıtılmasına karar verilmiş fakat eser basıldıktan sonra harf inkılâbının gerçekleşmesi üzerine kitaplar Muallim Cevdet'in elinde kalmıştır.

Şunu belirtmek gerekir ki, "Muallim Cevdet özellikle Abdülaziz Mecdi Efendi'nin tasavvufi sohbetlerini şahsi incelemeleriyle birleştirip İslam dini ve kültürünün samimi bir müdafii olmuştur. Askeri Din Dersleri adlı eseriyle, Abdullah Cevdet'in İctihad'da çıkan İslam karşıtı iddialarına ve Sadreddin Celal'in (Antel) okullardan din derslerinin kaldırılmasına ilişkin sözlerine verdiği cevaplar bunun bir delilidir" (Sayar, 2005: 313-314).

- Spor Ruhu (Cevdet, 1928): "Bu eserin bir kısmını kendisi yazmış, bir kısmı İngilizceden tercüme etmiştir. Bu derlemede Muallim Cevdet'in "Eski Türkler'de Spor Terbiyesi" şeklinde bir yazısı bulunmaktadır (Cevdet, 1928)".
- Müderris Ahmet Naim (Cevdet, 1928): Müderris Ahmet Naim'i anlattığı bu eserin bir kısmını tercüme etmiş, diğer kalan kısmı ise Muallim Cevdet tarafından yazılmıştır.
- İbn-i Batuta'ya Zeyl (Cevdet, 1932): İbn Batuta'nın seyahatnamesinin Ahilik'le ilgili kısmına hazırladığı Arapça zeyildir.
- "Tarihi Sözlük: Ancak altı forması basılan eser müellifin vefatından dolayı tamamlanamamıştır. Osman Nuri Ergin basılan kısımları Muallim Cevdet'le ilgili kitabına eklemiştir (Sayar, 2005: 314)."

"Muallim Cevdet'in dil, mitoloji, terbiye, milli tarih ve biyografi konularında yetmiş beş makalesi yayımlanmıştır (Ürekli, 2003: 359; Sayar, 2005: 313-314)." Ayrıca basılmaya hazır iki ve ön hazırlık yapıp yazmayı tasarladığı on beş kitabı bulunmaktadır (Ürekli, 2003: 359). Eğitimle, Kâtip Çelebi'yle ilgili makaleleri ile Barthould, Zeki Velidi gibi farklı konulardaki birkaç makalesinin yer aldığı Mektep ve Medrese başlıklı kitap Erdoğan Erüz tarafından 1978'de

basılmıştır. Bu çalışmada da bu eserden istifade edilmiş, Muallim Cevdet'in bu kitapta yer alan makalelerinden alınan bazı hatıralarından yararlanılarak yer verilmiştir.

Muallim Cevdet'in Derslerinde Yerel Tarih Uygulamaları

Yerel tarihle ilgili olarak gezi ve gözlem tekniğini esaslı bir şekilde ilk olarak Türkiye'de uygulayan Muallim Cevdet'tir.

İstanbul Muallim Mektebi hocalarından biri olan Muallim Cevdet, yerel tarih konularını uygulamalı olarak işlemiştir. O, İstanbul'un işgali yıllarında bile çekinmeden hatta korkmadan öğrencilerle birlikte bir gün Beylerbeyi'ne, bir gün Yedikule'ye, bir gün Rumelihisarı'na, Topkapı Sarayı'na giden, çocuklarla yol yürümekten usanmayan ve öğrencilerin sorularına cevap vermekten de bıkmayan biriydi. Muallim Cevdet, İstanbul'un canlı tarihini öğretmekten de usanmamıştır (Aksel, 2000: 281).

“Öğrencisine müzeleri, eski eserleri gezdirir; eski devrin iyi ve kötü taraflarını anlatırdı. Çeşmeler, türbeler, camiler iyi bir araştırma konusu olurdu. Tarih bakımından değerli olan eserler önünde durur, kitabelerini not ettirirdi” (Ergin, 1937:563). Bu konu ile ilgili Tedrisat Dergisi'nde yayımlanan “İlmi Ziyaretlerin Milli Terbiyedeki Yeri” başlıklı yazısında; “Hafta ortası öğleyi müteâkib zamanlar, tamamiyle talebenin tenezzühe, mütâlaa ve gezintisine terk edildiği gibi; bazı günler her iki sınıfın dersi feda olunarak, eser başında düşünmek üzere ilmi ziyaretlere gidilmektedir” (Cevdet, 1978: 124) şeklindeki ifadelerinden okul dışı eğitim denilebilecek yerel tarih uygulamalarını okulda haftanın ortasında öğleden sonra gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Kendisinin “ilmi ziyaret” olarak ifade ettiği bu geziler için gerekirse sınıf programındaki derslerin dahi iptal edilebileceğini, bu açıdan önemli bir faaliyet olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Yerel tarih uygulamalarına bir örnek olarak, İstanbul Vakıf müzesine Muallim Cevdet'in öğrencilerini yönlendirmesi gösterilebilir. O, bu müzede yapılan çalışma için “Özellikle vakıf müzesi gibi öğrencilerimize can ve ümit veren, onların ruhlarını hayret ve takdirlerle dolduran bu müesseseye... her sene düzenli olarak yollarım. ...Darülmualimin öğrencileri burada ecdatlarının samimiyetle yaptıkları mükemmel eserleri görerek vatana daha fazla bir minnet ile bağlanıyorlar” (Cevdet, 1978: 124-125) şeklinde öğrencilerine verdiği yerel tarihle ilgili bir müzede araştırma ödevinin değerlendirmesini yapmış ve bunun önemini vurgulamıştır.

Cevdet, “İlmi Ziyaretlerin Milli Terbiyedeki Yeri” başlıklı yazısında yerel tarih uygulamalarının önemini “Darülmualimin terbiyesi için, ilmi ve tarihi gezintiler, hakikaten feyizli birer vasıta kıymetini haizdir. Bu ziyaretler okul derslerinin gösteremediği hakikatlerle öğrencileri karşı karşıya getirmekte, geçmiş öğretilerde, geleceğin görevlerini göstermektedir” (Cevdet, 1978: 124) şeklinde de dile getirmiştir.

Muallim Cevdet, ders programı dışında, dilediği gibi çocukları gezdirir, her yer onun için dersane sayılırdı (Aksel, 2000:284). Çocukları gezdirdiği tarihi yerler hakkında onlara bilgi verir, orada olan olayları, çocukların gözlerinde adeta canlandırarak anlatırdı. Tarihi eserlerin korunması gerektiğini de özellikle gezi sırasında çocuklara aktarırdı. Muallim Cevdet, öğrencilerle düzenlediği gezilerde onlara çok güzel tarihi tetkikler yaptırmıştır. Kendisi hem İstanbul'u iyi tanıyan bir tarihçi, hem çocuk seviyesine inen kuvvetli bir hoca, hem de heyecanlı

bir insan olması itibariyle, bu gezintiler öğrenciler için çok faydalı olurdu. Ayrıca bazı hallerde öğrenciye inceleme ve gözlem ödevi de verirdi.

Cevdet, yerel tarih yaklaşımının da gezi ile ilgili bir ilke olan “gezi sonrası sınıfta gezinin değerlendirilmesi” ilkesine uygulamalarında yer verdiğini şu ifadeler ile dile getirmiştir (Cevdet, 1978):

Öğrencinin tarihi yerlere yapılan ziyaret sırasında aldıkları bilgilendirme ve izahatları, geziden sonra okula döndüğünde de derslerde bazı zamanlarda ve fırsatlarda da tekrar etmek gerekmektedir. Bu usul, gezi sırasında edinilen izlenimlerin izlerinin akılda daha kalıcı olarak kalmasını sağlar. Ayrıca derslerde gezilen yerle ilgili faydalı bilgileri fırsat buldukça bir iki vesika ile projeksiyonla tespite çalışmak en faydalı bir tarzdır (s. 125-126).

Ayrıca Cevdet’in hatıralarında yerel tarih uygulamaları ile ilgili şu paylaşımı da dikkat çekicidir: “Tarihte yirmi kadar gençle ‘Tatil Gezintileri ve Mutâlıları’ namıyla bir sürü işler yapmaya karar verdik. Programımıza harfi harfine sadık kalmaya çalıştık” (Cevdet, 1921c: 3) diyerek bu konularda programlı çalışıp, programa uygun hareket etmenin önemine değinmiştir.

Muallim Cevdet yerel tarih uygulamalarını sadece kendi girdiği derslerde uygulamamış ayrıca diğer branştan öğretmen arkadaşları ile beraberde okul dışı çalışmaları tarih, fen ve dil dersleri çerçevesinde de ziyaretlerde bulunmuş ve bu uygulamaları derslerde mihver ders olarak uygulamışlardır. Aslında Cevdet bu uygulamaları disiplinler arası bir yaklaşımla da ortaya koymuş ve bu şekilde yerel tarih çalışmaların bu yönüne de dikkat çekmiştir. Bu konuda yerel tarih çalışması ile elde edilen bir dokümanın sınıfa getirilerek “Öğrenci ile birlikte kaydettiğimiz kitabeyi hem filoloji hem tarih hem de bir dini his ve sanayi itibariyle işlenmesi kolay” (Cevdet, 1978: 126) bir eğitim materyal haline getirdiklerini belirtmiştir.

Muallim Cevdet, yerel tarih uygulamalarının öğrencinin yaşadığı şehri daha iyi tanıdığı ve bu şekilde yaşadığı şehre daha bağlı hale geldiğini de dile getirmiştir. Ayrıca bu uygulamalar ile öğrencilerin araştırma zevkinin arttığı, geçmişi mukayese etme becerisi kazandığını bu şekilde öğretmen okulunda bir öğrenciye kazandırılması gereken önemli becerilerin bu yolla kazandırılabilirdiğini belirtmiştir.

Cevdet, yerel tarih gibi uygulamaların normal teorik derslerden daha önemli olduğunu 1923’te Muallimler Mecmuasında kaleme aldığı “Yarının Talim Terbiye Müesseseleri” başlıklı yazısında “Bütün mekteplerde nazariyat, tatbikatın üstündedir” (Cevdet, 1978: 53) diyerek mevcut durumu eleştirmiş ve tatbikatın yani uygulamaların daha önem verilmesi gereken bir husus olduğunu vurgulamıştır.

“Muallim Cevdet, okul dışı öğretim için şöyle demektedir: Öğrenciye milli duygu vermek için şehri gezdirmek ve tanıtmak her zaman gerekmektedir. Abideler yanında verilen ufak bir bilgi bile okulda dört duvar arasında yapılan bir düzine dersten daha faydalı daha sıcak, kalıcı ve daha sağlamdır” (Cevdet, 1978: 124). O yerel tarih uygulamalarını öğrencilerde bir milli bilinç oluşturma aracı olarak görmüştür. O, bu konuda “Onlara milli şuuru aşılamanın en tesirli yolu budur” (Cevdet, 1978: 15) demiştir.

Sonuç

Muallim Cevdet'in hayatı Bolu, İstanbul, Bakü, Avrupa dönemleri diye ayrılabilir. Bolu yılları aslında Muallim Cevdet'in temel eğitim denilen ilk, orta ve lise eğitim hayatının, çocukluk döneminin geçtiği yıllarıdır. Aslında Bolu şehri, Cevdet'in karakterinin, eğitiminin temellerinin atıldığı yerdir. Bolu'da bulunduğu çevre, babasının tesiri ve burada aldığı eğitim onun karakterinin şekillenmesinde önemli bir etken olmuştur.

Muallim Cevdet'in daha sonraki dönemi üniversite eğitimi için gittiği İstanbul yıllarıdır. İstanbul'da başlayan bu döneme Muallim Cevdet bir ara Bakü ve Avrupa tecrübesi için ara vermiştir. İstanbul'un Muallim Cevdet için ayrı bir yeri vardır. Muallimlik sıfatını kazandığı yer olan İstanbul'da birçok eğitim kurumunda çalışmış ve birçok öğrencide iz bırakmıştır. Aslında İstanbul, Muallim Cevdet için öğrendiklerinin uygulama merkezidir. Özellikle Muallim Cevdet'in yerel tarih uygulamaları için İstanbul bir laboratuvar görevi görmüştür. Büyük ihtimal Avrupa yıllarındaki izlenim ve tecrübeleri ile edindiği birikim neticesinde yerel tarih uygulamalarına ağırlık vermiştir. Bu açıdan yerel tarih uygulamaları ile ilk dikkat çeken kişinin Muallim Cevdet olduğu ifade edilebilir. Öğrencileri ile sadece sınıfta ders işlemek yerine birçok tarihi mekânda, müzede yerel tarih çalışmalarında bulunmuştur. Yerel tarih öğretiminin içerisinde yer verilen; "Yaşanılan yer ile ilgili öğrencilere araştırma inceleme ödevi verme" konusunun Muallim Cevdet tarafından uygulamaya döküldüğü görülmektedir. Bu açıdan onun, öğrencilerinin tarihi hissetmesini, yaşamasını istemiş olduğu görülmektedir.

Muallim Cevdet'in Bakü yılları da dikkat çekicidir. Her ne kadar iki yıla yakın kalmış olsa da burada kuruluşuna da ön ayak olduğu daha sonra müdürlüğünü yaptığı öğretmen okulundaki faaliyetleri dikkat çekicidir. Burada hem dersler vermiş hem de konferanslar ve yazılar kaleme almıştır. Bu açıdan Azerbaycan'da milli şuurun oluşmasında önemli hizmetler yapmıştır. Bakü'deki öğrencileri üzerinde de etkili izler bıraktığı görülmektedir. Burada sadece eğitim vermek ile yetinmemiş ayrıca Rusça ve Latin dillerini öğrenmiştir. Ayrıca genel Türk tarihi alanında önemli bir isim olan Barthold ve ünlü yazar Tolstoy ile de görüşmeler yapmıştır.

Belki de Muallim Cevdet'in hayatında eğitim konusunda en önemli tecrübelerini ve bilgi birikimini kazandığı dönem bir yıl gibi bir süre hayatını geçirdiği Avrupa yılları olmuştur. Çünkü Muallim Cevdet burada pedagoji, tarih ve felsefe derslerine ve bu konularda çeşitli konferanslara katılmış, Emile Durkheim, Henry Bergson gibi kişilerin konuşmalarında yer almıştır. Bunun yanında Avrupa ve Balkanlarda birçok eğitim kurumunu incelemiş, İngiliz ve Fransızların eğitim anlayışlarını mukayese ederek çıkarımlarda bulunmuştur. Sadece katılım, inceleme ve karşılaştırmalar ile yetinmemiş burada edindiği tecrübeleri yazıya da dökmüştür.

Muallim Cevdet'in bu dönemsel hayatının yanında bütün hayatını kapsayan bir özelliğinin de sürekli kitap okuması, kitap biriktirerek büyük bir kütüphane oluşturmasıdır. Bu bağlamda onun arşiv belgelerine ve arşivciliğe olan katkısı da en öne çıkan hususiyeti olsa gerektir. O, 1931'de arşiv belgelerinin Bulgaristan'a satılışına şahit olmuş ve buna sessiz kalmayarak dönemin iktidar sahipleri ile iletişime geçerek bu gönderilen belgelerin gönderilmesini engellemenin ve gönderilenlerin de geri alınmasının mücadelesi içine girmiştir.

Bu açıdan da kendisinin Türk Eğitim tarihi ve arşiv belgeleri açısından çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Ayrıca hayatı boyunca sahip olduğu, büyük uğraşlar ile oluşturduğu kitap ve belge arşivini de hayatının sonlarında belediye kütüphanesine bağışlayarak döneminde gerçekleştirdiği güzel hizmetleri sonraki nesillere ve araştırmacılara da bir miras olarak bırakarak saygıya şayan bir davranışta bulunmuştur. Cevdet kataloğu olarak onun adıyla anılan bağışladığı bu hazine günümüzde araştırmacıların hizmetindedir. Burada kısaca özetlenmeye çalışılan Muallim Cevdet'in hayatına ve bıraktığı eserlere bakıldığında onun Türk eğitim tarihi açısından önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Muallim Cevdet'in eğitim ile ilgili faaliyetleri ve bıraktığı eserlerin Türk eğitim tarihi açısından önemli bir yeri vardır. Onun, özellikle Osmanlı medreseleri, medrese ve mekteplerin karşılaştırılması, Avrupa'daki pedagojinin durumu, eğitim düşünceleri ve eğitim sistemleri, Kâtip Çelebi, ahilik gibi Türk eğitim tarihinin kapsamına giren konulardaki çalışmaları, eğitimle ilgili arşiv belgelerini toplayıp muhafaza etmesi gibi bu alana çok önemli katkılarda bulunduğu görülmektedir. Fakat yapılan inceleme de onun bıraktıkları ve yaptıkları açısından gerekli önemin verilmediği ve hakkındaki araştırmaların yeterli derecede yapılmadığı da düşünülmektedir.

Ayrıca Muallim Cevdet'in Bolulu bir âlim olması hasebiyle yıllar önce Ata'nın (1997: 43) da dile getirdiği gibi "Bolu umarım Muallim Cevdet'e sahip çıkar" ifadesi de dikkat çekicidir. En azından memleketi olan Bolu'da onun hatırasına uygun çalışmaların yapılması da umulmaktadır. Bugün sadece Bolu'da bir sokağa onun adının verilmesi ile yetinilmemesi gerektiği, bunun yanında en azından onun eğitim anlayışına ilişkin bir sempozyum ya da konferans düzenlenmesinin gerektiği dile getirilebilir. Kendisi Bolu'nun ve ülkemizin yetiştirdiği önemli isimlerden birisi olsa da hak ettiği değerin verilmediği söylenebilir.

Kaynakça

- Ata, B. (1996). Bolulu bir eğitimci: Muallim Cevdet ve diploması. *Bolu Üçtepe*, S. 68, ss. 15-16.
- Ata, B. (1997). 19. yüzyılda Bolu'da eğitim ve Bolulu eğitimci Muallim Cevdet. *Bolu'da Halk Kültürü ve Köroğlu Sempozyum kitabı*, ss. 35-42, Bolu.
- Aksel, M. (2000). *İstanbul'un ortası*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bayraktar, N. (2006). Muallim Cevdet'in Atatürk Kitaplığı'ndaki arşivi. *Türk Kütüphaneciliği*, C. 20, S. 4, ss. 390-392.
- Büyükcoşkun, S. (1997). Muallim M. Cevdet'in arşive ve arşivciliğe hizmetleri. *Divan Dergisi*, S. 1., ss. 203-211.
- Cevdet, M. (1919). Terbiyemizdeki buhrân. *Tedrisat Mecmuası*, Ekim.
- Cevdet, M. (1921a). Çocukluk ve hocalık hatıraları. *Yeni Nesil Mecmuası*, 12 Mayıs 1337 (1921), Yıl: 1, S. 3.
- Cevdet, M. (1921b). Çocukluk ve hocalık hatıraları. *Yeni Nesil Mecmuası*, 26 Mayıs 1337 (1921), Yıl: 1, S. 5.

- Cevdet, M. (1921c). Çocukluk ve hocalık hatıraları. *Yeni Nesil Mecmuası*, 2 Haziran 1337 (1921), Yıl: 1, S. 6.
- Cevdet, M. (1921d). Çocukluk ve hocalık hatıraları. *Yeni Nesil Mecmuası*, 9 Haziran 1337 (1921), Yıl: 1, S. 7.
- Cevdet, M. (1921e). Çocukluk ve hocalık hatıraları. *Yeni Nesil Mecmuası*, 30 Haziran 1337 (1921), Yıl: 1, S. 10.
- Cevdet, M. (1921f). Çocukluk ve hocalık hatıraları. *Yeni Nesil Mecmuası*, 14 Temmuz 1337 (1921), Yıl: 1, S. 12.
- Cevdet, M. (1921g). Çocukluk ve hocalık hatıraları. *Yeni Nesil Mecmuası*, 22 Eylül 1337 (1921), Yıl: 1, S. 17.
- Cevdet, M. (1925). *Zamanımızdan usul-i inşa ve muabere*. İstanbul: Ebüzziya.
- Cevdet, M. (1928). *Şahname Şark İlyadası*. İstanbul: Necm-i İstikbal.
- Cevdet, M. (1928). *Askeri din dersleri*. İstanbul: Yeni.
- Cevdet, M. (1928). *Müderri Ahmet Naim*. İstanbul: Ülkü.
- Cevdet, M. (1928). *Spor ruhu*. İstanbul: Selamet.
- Cevdet, M. (1932). *İbn-i Batuta'ya zeyl*. İstanbul: Kurtuluş.
- Cevdet, M. (1978). *Mektep ve medrese* (Makaleleri) (Haz. E. Erüz) İstanbul: Çınar.
- Durmaz, S., Rzayeva, E. (2010). Muallim Mehmet Cevdet'in Azerbaycan'daki ilmi ve edebi faaliyetleri. *Journal Of Qafqaz University*, Number: 30.
- Ercilasun, A. B. (2003). Muallim Cevdet ve Oğuzname. *Milli Folklor*, Yıl: 15, S. 60, ss. 35-46.
- Ergin, O. N. (1937). *Muallim Cevdet'in hayatı, eserleri ve kütüphanesi*. İstanbul: Bozkurt.
- İnançalp, E. R. (1981). M. Cevdet (Muallim). *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi Devirler İsimler Eserler*. İstanbul, C. 4.
- Sayar, A. G. (2005). Muallim Cevdet. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 30, İstanbul, ss. 313-314.
- Soydemir, S. (2014). Kitaplara adanmış bir ömür Muallim Cevdet Bey. *Yedikıta Dergisi*, Eylül, S. 73.
- Ürekli, B. ve Yörük, D. (2003). Muallim Mehmet Cevdet İnalçalp'ın Feridun Nafiz Uzluk'a gönderdiği bazı mektuplar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 9, ss. 357-359



Almanya'da Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Tarihin Kullanımı

The Use of History in Life Studies Textbooks in Germany

İrem PAMUK

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi, E-posta: irem.pamuk@sbu.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0002-9214-6044](https://orcid.org/0000-0002-9214-6044)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	10.03.2020
Accepted	03.04.2020
DOI	10.17497/tuhed.701790
Corresponding Author	İrem PAMUK
Cite	Pamuk, İ. (2020). Almanya'da hayat bilgisi ders kitaplarında tarihin kullanımı. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9 (1), 209-231. DOI: 10.17497/tuhed.701790

Öz: Hayat bilgisi derslerinde tarih konularının yer alması, tarih farkındalığının ve tarihsel öğrenmenin erken yaşlarda inşasında önemlidir. İlkokulda tarih konularının öğretilmesi, pedagojik yaklaşımla doğrudan ilgilidir. Tarihsel öğrenmede, ülkemizdeki gibi, Piaget’in bilişsel gelişim kuramına yakın bir yaklaşım etkiliyse, çocuğun *sihirli yıl* olan 12 yaşa kadar somut işlemler döneminde olduğu düşünülür. Soyut içeriğe sahip tarih dersleri ancak bu yaştan itibaren yani soyut işlemler döneminde öğrenilebilir. Egan’ın tarihsel düşünme evrelerine yakın bir yaklaşım etkiliyse, çocuğun mitik evreden (4-9 yaş) itibaren tarih öğrenebileceği savunulur. Böylece öğrenciler tarih konularıyla daha erken yaşta karşılaşır. Almanya’da ilkokul öğrencileri hayat bilgisi derslerinde (Sachunterricht) tarih konularıyla karşılaşır. Bu araştırmanın amacı, Almanya’da hayat bilgisi dersi kapsamındaki tarih konularının neler olduğunun ve tarihin nasıl kullanıldığının incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma verileri, hayat bilgisi ders kitaplarından elde edilmiş ve bulgulara, betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Almanya’da 3. sınıfta okutulan iki, 3 ve 4. sınıflarda okutulan bir adet hayat bilgisi ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, “geçmişe bakış, günümüz ve gelecek için öğrenmeyi mümkün kılar” anlayışını benimseyen hayat bilgisi ders kitaplarında; zaman kavramından, değişim ve sürekliliği temel alan çocuğun yakın çevresinden, yaşadığı yerin tarihsel arka planına yönelik yerel tarih konuların yanı sıra ilk insanlardan, doğanın ve doğal unsurların şekillenmesinden, geçmişte ve günümüzde kullanılan eşyalardan, orta çağda yaşamdan konular yer almaktadır. Ayrıca tarih konularının ‘yerel tarih/ mekânın tarihi’, ‘eşya/ nesne tarihi’, ‘sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi’, ‘Orta çağ tarihi’ temaları altında yer aldığı ve değişim ve süreklilik ile kültürel miras farkındalığını sağlamak amacıyla kullanıldıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Eğitimi, Tarihin Kullanımı, Hayat Bilgisi, Sachunterricht, Egan

Abstract: The inclusion of history subjects in life studies courses is important in the construction of historical awareness and historical learning at an early age. Teaching of history subjects in primary school is related to pedagogical approach. If the pedagogical approach close to Piaget’s cognitive development theory is effective in the historical learning of a country, like in our country, in this context, the child is in the concrete operational stage until the age of 12, which is a *magical year* for children’s developmental process. History courses with abstract content can only be learned from this age, that is, in the formal operational stage. If the pedagogical approach close to Egan’s historical thinking approach is effective in the historical learning of a country, it is argued that the child can learn history from the mythic stage (4-9 years). Thus, students encounter history subjects at an earlier age. Elementary school students meet with history subjects in life studies course (Sachunterricht) in Germany. The purpose of this study is to examine what are the topics of history and how history is used in the life studies course textbooks in Germany. A case study of qualitative research techniques was used in this study. The study data were obtained from relevant textbooks by document analysis and the study findings were obtained with descriptive analysis and content analysis. The sample of the study includes two 3rd grade and one 3rd/4th-grade life studies (Sachunterricht) textbooks in Germany. The study results have shown that these life studies textbooks which embrace the understanding of "looking at the past makes possible of learning for the present and the future", include the subjects ranging from the concept of time, the immediate surroundings of children based on change and continuity, to the historical background of the places where children live, as well as from the first people to the medieval life and the shaping of nature and natural elements. Also, it has been understood that the subjects of history are under the themes of 'local history/ history of place', 'history of goods/ objects', 'social history/ history of everyday life', 'history of Middle Ages' and history is used to provide awareness of change and continuity and cultural heritage.

Keywords: History Education, The Use of History, Life Studies, Sachunterricht, Egan

Extended Summary

Purpose

Inclusion of history subjects in life studies courses created according to the collective teaching approach has a place in the building of historical awareness and historical learning at an early age. In the natural flow of their lives, children dabble in history, but their encounter with history courses at school is still delayed in many countries today due to the dominance of the perception of concrete operations and formal operations. Within the scope of the admittance that the child's cognitive enhancement follows the stages of development such as concrete operations and formal operations stages, it is argued that the history course and its subjects that are thought to have 'abstract content' should be thought to children in the 'formal operations stage' because children can have historical thinking skills only during this stage.

In Germany, students encounter history subjects in life studies courses (Sachunterricht) in primary school. In Germany, which is based on the idea of 'looking at the past makes it possible to learn for the present and the future', it is seen that history subjects are included in the curriculum and textbooks of the life studies course. In Germany, "History is one of the major building blocks of the life studies course" (Pech, 2004). The aim of this study is to examine the history subjects and how history is used in the life studies textbooks that are taught in Grundschule (primary school) in Germany for four years.

Method

Curriculum and textbooks are important data sources of educational research and allow focusing on a particular example. This study focuses on what the history subjects in the life studies course are in Germany, in this context, on the curriculum and textbooks of the related course, was carried out according to the case study, one of the qualitative research models. The case study is an "in-depth description and analysis of a limited system." (Merriam, 2015, p.40). Descriptive studies concerned with finding out "what is". In case studies, the aim is not to reach general conclusions, but to discover, describe and interpret a situation or phenomenon (Paker, 2015). In this study, the subject could be examined in-depth and as a whole, and the data that would form the basis of the existing situation were obtained with the case study. The sample of the study includes life studies textbooks named Kleeblatt (Clover Leaf) taught to 3rd grades in the province of Bayern (Bavaria) of Germany, consisting of sixteen provinces, Erlebniswelt (World of Experience) taught to 3rd and 4th grades and Pusteblyume (Dandelion) taught to 3rd grades in the province of Niedersachsen (Lower Saxony).

The study data were obtained by document analysis and the data obtained were subjected to descriptive analysis and content analysis. Content analysis is an important tool for listening to the words of the text and thus understanding the text in depth (Berg and Lune, 2015). In this context, firstly, life studies course curricula and history subjects in textbooks were examined. In order to determine which history subjects are present in life studies textbooks, how they are presented, in what contexts they are available, and the features of the use of history, the relevant sections were evaluated by making descriptive analysis and themes were

created. Krippendorff (2014, p.18) states that content analysis is used to make repeatable and valid inferences from texts/ contents (Cited by, Berg & Lune, 2015, p.384). After the themes were created, an expert review was conducted to ensure the validity and reliability of the study. The study data was also examined by the expert and analysis categories were created. By comparing the categories of analysis formed by both the researcher and the specialist, a consensus was achieved on the ones perceived and interpreted differently (Creswell, 2017; Yıldırım and Şimşek, 2016).

Results and Discussion

In this study conducted to find answers to questions what is the place of history in primary school in Germany, how is history used? life studies textbooks in which history subjects are presented in the perspective of time and change in primary school were examined. According to the results of the study, in life studies textbooks in Germany, subjects such as the concept of time, the first people, the close environment of children based on change and continuity, historical background of places where children live, local history subjects like historical heritage in an environment, shaping of nature and natural elements in time, items used in the past and present, and life in the Middle Ages are presented. Moreover, subjects of history are presented in the context of *local history/ history of place, history of goods/ objects, social history/ history of everyday life, history of Middle Ages* and history is used to provide awareness of *change and continuity* and *cultural heritage*.

Conclusion

As stated by Kübler (2011), children encounter history culture and traces of history intensively in their living environments long before they encounter history teaching in school systematically. Everyday living spaces are surrounded by many historical stimuli such as historical artifacts, museums, exhibitions. Considering this fact and the findings of the study, we can mention that history subjects, which are emphasized that they cannot be taught to primary school children, who are assumed to be in concrete operations period, can be taught to children using appropriate content and activities. It can be argued that not presenting the history course/ history subjects in the primary school period can create deficiencies in the ability of children to acquire historical thinking in older ages and that children can perceive the history course as a difficult course based on memorization. Inclusion of history subjects especially in life studies courses has a very determining role in this process. Thus, in Turkey, in contrast to Piaget, as Egan predicted pedagogically, it is suggested that in life studies course's curriculum in elementary school, more effective and qualified use of history can be achieved in the development of students 'love their country and is willing to keep their historical and cultural values alive' special purpose, 'patriotism' root value and the ability to 'recognize national and cultural values'.

Giriş

“Tarih, mekânını homojen ve boş bir zamanın değil, şimdiki zamanın doldurarak oluşturduğu bir yapının nesnesidir.”
Walter Benjamin (1974, s. 701)

Her birey şimdiki yaşamını ve geleceğini etkileyen bir yaşam hikâyesine sahiptir. Birey, kendi tarihine ilişkin farkındalık kazanmaya başlamasıyla kendinin de tarihsel bir varlık olduğunu anlar ve böylece tarih bilinci gelişmeye başlar. Küçük çocuklar, her ne kadar zaman ve değişimin kendi gerçeklikleri üzerindeki etkilerini tam olarak anlayamazlar da bu yaşlarda hatıralar biriktirir, değişiklikleri fark eder, önceki deneyimlerine dayalı eylemlerde bulunurlar. Çünkü çocuklar medyada, aile içinde büyükanneleriyle büyükbabalarıyla etkileşimlerinde, müzelerde, yaşam alanlarında bulunan çeşmeler, evler, ibadet yerleri gibi yapılarda, ‘eski’ olanda, sokak isimlerinde tarihin izleriyle karşılaşır, iletişimde oldukları insanların geçmişte bir şeyin daha iyi ya da daha farklı olduğuna dair söylemlerini duyarlar. Kısaca çocuklar, geçmişin izleriyle sıklıkla karşılaştıkları, tarihle örülü bir çevrede yaşarlar. Bir ‘önce’, ‘eski zaman’, ‘geçmiş’ olduğunu da bu şekilde doğal yollarla keşfederler (Donner, 2011; Ebbert, t.y.; Pleitner ve von Reeken, 2010). Cooper’ın (2019) da vurguladığı üzere:

Bütün çocuklar, yaşadıkları yerde bazı tarihi yerler hakkında deneyim sahibidir. Genellikle bunlar, ulusal tarihin daha büyük resmi ile bağlantılı olabilir. Çoğu çocukta bayram deneyimi vardır -Günümüzdeki bayramlarla geçmişteki benzer bayramlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, kökenleri ve önemi karşılaştırılabilir. Belki de bayramların zaman içindeki değişiminin nedenleri sorgulanabilir. Çocuklar, daha yaşlı insanlarla konuşarak fotoğraflar ve nesnelere yoluyla, aile tarihlerini araştırarak kendi aile geçmişlerini öğrenmekle her zaman ilgilenirler. Bu aynı zamanda kronoloji ve zamanın ölçülmesini de içerir. Benzerlikler ve farklılıklar ve zaman içindeki değişikliklerin nedenlerini de sorgulamayı kapsamaktadır (akt., Doğan, 2019).

Kanıtlara dayanan verileriyle, geçmişin izlerini bugüne taşıyan tarih, geçmişin deneyimlerini yansıtır. Bu özelliğiyle, değişen ve dönüşen dünyada deneyimleri anlamlandırabilmek için kullanılacak yollardan biridir (Dilek, 2007; Egan, 2010). Tarih dersi ile öğrencilere bir yandan içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı anlayabilmeleri için geçmişin bilgisi sunulurken diğer yandan bilimsel bakış açısı, demokratik bilinç ve düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanır. Tarih öğretimi, öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamalarına, kimliklerini inşa etmelerine, süreç içindeki değişimlerin ve sürekliliğin farkına varmalarına ve eleştirel düşünme becerisi geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Tarih; sorgulamadır, geçmişle ilgili soruları cevaplamak üzere kanıtlar eşliğinde atılan adımdır (Kitson, Husbands ve Steward, 2011).

Yaşamlarının doğal akışında tarihle iç içe olan çocukların okulda tarih dersleriyle karşılaşmaları, soyut işlemler- somut işlemler dönemi algısının baskınlığından ötürü günümüzde hala birçok ülkede geciktirilmektedir. Nichol’un (1996, s.30) vurguladığı gibi:

“Çocukların tarihsel düşünme ve anlamalarının gelişmesi konusundaki pek çok çalışma Jean Piaget’nin bulgularıyla ilintilidir. 1960’larda 1970’lerde Piaget’nin bulguları çocukların tarihsel düşünüşlerini analiz etmekte kullanılmıştır.” Bireyin bilişsel gelişiminde somut öncesi işlemler evresinden soyut işlemlere uzanan evreler olduğu fikri, Piaget tarafından ortaya atılmış ve bu evreler eğitime de uygulanmıştır. Program geliştirmede de bu evreler göz önüne alınarak genel müfredat ve öğretim programları şekillendirilmiştir. Bu evrelerin aynı zamanda tarih eğitiminde de kullanılabilir olduğu kabul edilmiştir (Dilek, 2007). Çocuğun bilişsel gelişiminin, somut işlemler soyut işlemler dönemi gibi gelişim aşamalarını izlediği kabulü kapsamında ‘soyut içeriğe sahip olduğu düşünülen’ tarih dersi ve konularının çocuklara ‘soyut işlemler döneminde’ sunulması gerektiği, çünkü çocukların tarihsel düşünme becerisine ancak bu dönemde sahip olabilecekleri savunulmaktadır. Dilek’in (2007, s. 59) belirttiği gibi:

Yani küçük çocuklar tarihe mâl edilen entelektüel ve bilişsel araçlara sahip olamazlar. Bu durumda, tarih somut bir şekilde takdim edilmediği takdirde, ilköğretimin ilk devresindeki öğrenciler için uygun bir ders olamaz. Çünkü tarih dersinde anlama, analitik düşünme ve değerlendirme gibi ileri düşünme düzeylerine sahip olduğunda gelişir.

İlkokul döneminde tarih konularının az yer aldığı ya da hiç yer almadığı müfredatlar, Piaget ve Dewey’in gelişim psikolojisinin birleşimine dayanarak geliştirilmiştir (Egan, 1983). Müfredatlarında tarih derslerinin ilkokul döneminde yer almadığı ülkeler, çocukları o dönemde somut düşünürler olarak görür ve çocukların soyut olan tarih konularını algılayamayacaklarını ve de öğrenemeyeceklerini düşünürler. Bu tutumda Piaget’nin bilişsel gelişim kuramının izlerini görmek mümkündür. Piaget için ‘sihirli’ yaş 12’dir. Çocuk ilk olarak bu yaşta yani soyut işlemler basamağında soyut düşünmeye başlar. Bundan dolayı Piaget’ye göre tarih eğitimi de bu yaştan itibaren yapılabilir ve tarih dersleri müfredatta yer almaya başlayabilir. Yani tarih dersi, çocuk olgunluğa erişene ve doğru basamağa gelene kadar beklemelidir (Pandel, 2013). Sonuç olarak çocukların tarihi anlamayacakları düşüncesi, “...küçük çocukları tarihten bihaber bırakan müfredat yaratmıştır” (Egan, 2010, s.41).

Diğer yandan birçok araştırmacı ve düşünür tarafından tarihsel düşünme becerisinin gelişiminin Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı ile açıklanmasının yetersizliğine vurgu yapılmakta ve çocuğun tarihsel düşünmesinde tarihsel bilgilerin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, tarih konuları söz konusu olduğunda, somut öncesi, somut ve soyut işlemler evrelerinin öğrencilerin tarihsel düşünmelerini açıklamada yetersiz olduğu belirlenmiştir (Dilek, 2007). Nichol’e göre hangi yaş grubunda olursa olsun bütün çocuklar tarihsel düşünebilirler, yeter ki onlara doğru materyaller, kaynaklar ve uygun bir öğrenme ortamı sağlansın ve konu çocukların ilgisini çekebilsin (Nichol, 1996). Aynı şekilde Egan da Piaget’nin aksine çocukların ilkokulda tarih öğrenebileceğini çünkü çocuğun soyuttan somuta da öğrenebileceğini, tarihsel içeriğin çocukların anlayabileceği kavramlar üzerinde yapılandırılarak sunulabileceğini savunur. Egan’a göre, ilkokuldayken mitik dönemde (4-9 yaş) ve romantik dönemin başında (9-15 yaş) bulunan çocuklar da tarih öğrenebilir. Dilek’in (2000) de açıkça belirttiği gibi: “Piaget’nin bilişsel gelişim evrelerini öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimine ve tarihsel öğrenmeye bağlamak, ciddi anlamda bilimsel kaygıları da beraberinde getirmektedir. Esasen, diğer öğretim alanlarındaki geçerliliği de sorgulanan bu evrelerin en

azından tarihte yaş ile ilgili olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, tarih düşüncesinin gelişimi dil ve kavram gelişimi, tarih bilgisi, uygun ders materyallerinin kullanılması ve öğretim teknikleri ile doğrudan ilişkilidir.”

Bu iki bağlamda düşünüldüğünde tarih dersinin ve/veya tarih konularının çocuklara ne zaman öğretildiğinin aynı zamanda bir ülkenin pedagojik yaklaşımını yansıttığından bahsedilebilir. Ülkelerin pedagojik yaklaşımlarını anlayabilmek için okutulan derslerin öğretim programlarının incelenmesi atılacak ilk adımdır. Pedagojik yaklaşımın en net ipucunu, tarih konularının hangi seviyede okutulmaya başlandığının verdiğini söylemek mümkündür. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını temel alarak, ilkokul çocuklarının somut işlemler döneminde olduklarını kabul edip, soyut içeriğe sahip tarih konularına erken yaşlarda yer vermeyen ya da ülkemizde olduğu gibi oldukça az yer veren ülkelerin yanı sıra çocukların her yaşta tarih öğrenebileceği anlayışıyla ilkokulda hatta okul öncesi dönemde de tarih konularına yer veren Almanya gibi ülkeler de vardır.

Türkiye'de sosyal bilimler kapsamlı konular, ilkokulda 1-3. sınıflarda hayat bilgisi dersi kapsamında, 4.sınıfta insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi kapsamında sunulmakta, 4-7. sınıflarda ise sosyal bilgiler dersinin temelini oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersinin özel amaçlarında zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir, ülkesini sever, tarihi ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur ile temel yaşam becerisi olarak doğrudan tarihe referans veren zaman yönetimi becerisi yer almaktadır. Hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar arasında ise “...ilgili kazanımlarda sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri.... gibi okul dışı uygulamalar önemsenmeli ve bu doğrultuda planlanan öğrenci merkezli etkinlikler yer gerçekleştirilmelidir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, s.9) yer almaktadır. Buna rağmen mevcut öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde hayat bilgisi dersinde tarih konularının az ve sınırlı olduğu görülmektedir. Tarih bilincinin ve tarihsel öğrenmenin erken yaşlarda inşası için çocukların okulda tarih konularıyla erken yaşlardan itibaren karşılaşmaları gerekir. Bu nedenle tarih eğitimi erken yaşlarda başlamalıdır. Tarih dersinin/ tarih konularının ilkokul döneminde verilmemesinin, ilerleyen yaşlarda çocukların tarihsel düşünme becerisi edinmesinde eksiklik oluşturacağından ve çocukların tarih dersini zor ve ezbere yönelik bir ders olarak algılayacağından söz edilebilir. Özellikle hayat bilgisi derslerinde tarih konularının yer alması, bu süreçte oldukça belirleyici bir roledir. Almanya'da tarih konuları, hayat bilgisi derslerinde oldukça yoğun şekilde yer almaktadır.

Almanya'da Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Tarih Konuları

Almanya'da ilkokulda dört yıl boyunca okutulan hayat bilgisi derslerinde öğrencilerin sosyal ve kültürel, doğal ve mekânsal, tarihsel ve teknik konularda basit ve temel yaklaşımlar kazanmaları ve bunlara uygun düşünce ve yöntemler geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Hayat bilgisi dersi; sosyal bilimler perspektifi (politik- ekonomi- sosyal), doğa bilimleri perspektifi (canlı ve cansız doğa), coğrafi perspektif (mekânlar- doğa temelleri- yaşam durumları), tarihsel perspektif (zaman- değişim) ve teknik perspektif (teknik- iş) olmak üzere toplam beş perspektif alanını içermekte ve bu perspektif alanlarının ilgili olduğu bilim alanlarını yansıtmaktadır (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013).

Hayat bilgisi dersi, teknik, tarihsel, sosyal, ekonomik, ekolojik, politik, kültürel ve kültürlerarası fenomenleri konu alır. Tarihsel perspektif kapsamında yer alan *zaman ve değişim* perspektifi, tarihsel zamanda oryantasyon ve süreklilik ve değişim konu alanlarından içerikle ilgili yeterlilikleri kapsar. Hayat bilgisi dersinde tarih öğrenmenin başlıca amacı tarihsel düşünme becerisinin desteklenmesi, tarih kültürünün inşa edilmesi ve yansıtıcı bir tarih bilincinin geliştirilmesidir (GDSU, 2013). Hayat bilgisi dersinin tarihsel perspektifinin genel çerçevesi aşağıdaki tablodaki gibidir (GDSU, 2013, s. 57):

Tablo 1

Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Perspektifinin Genel Çerçevesi

Tarihsel Perspektif	
Tarihsel perspektifle ilgili düşünme/ çalışma ve eylem biçimleri	Zaman içinde insanların bir arada yaşamlarındaki değişime dair sorular yönelmek (Tarihsel sorgulama yeterliliği) Kaynakları ve temsilleri kullanmak ve tarihsel anlam çıkartmak (Tarihsel yöntem yeterliliği) Anlamlı ve öznel arası kontrol edilebilir anlatılar inşa etmek (Tarihsel anlatı yeterliliği)
Tarihsel perspektifle ilgili konu alanları	Tarihsel zamanda oryantasyon Farklılık ve kimlik Süreklilik ve değişim Gerçekler ve kurgu

Hayat bilgisi dersinin tarihsel perspektifini, düşünme- çalışma ve eylem biçimleri olarak *tarihsel sorgulama, tarihsel yöntem (medya) ve tarihsel anlatı yeterlilikleri* ve de *tarihsel zamanda oryantasyon, farklılık ve kimlik, süreklilik ve değişim* ile *gerçekler ve kurgu* konu alanları oluşturmaktadır.

Bu araştırmada odaklanılan eyaletlerden biri olan Niedersachsen'da okutulan hayat bilgisi dersi öğretim programının tanıtımında tarihsel perspektif şu şekilde açıklanmıştır (Niedersächsisches Landesinstitut, t.y.):

Bir, iki, üç, zaman çok hızlı geçiyor; biz de birlikte koşuyoruz...Bir kol saati olmadan da, gündelik hayatımızın zamansal yapılarla iç içe olduğu anlaşılabilir: Uyandıktan sonra okula gidilir, ancak o zaman oynanabilir. Öğle yemeği geldiğinde, günün yarısı sona ermiş olur. İlkbahar, yaz, sonbahar ve kış, bir yılı oluşturur. Bu yüzden çocuklar kendilerini zaman içinde yönlendirmeyi öğrenmelidir. Bununla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olan şey, bazı şeylerin zaman içinde değiştiğinin farkına varmaktır. Bu da tarihsel öğrenmenin temelini atar.

Bu açıklamada tarihsel öğrenmenin temelinde değişim ve süreklilik becerisinin önemli konumuna özellikle vurgu yapıldığı görülmektedir. Niedersachsen eyaletinde okutulan hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde, tarih konularının zaman ve değişim perspektifi bağlamında yer aldığı ve de zamanda oryantasyon ile süreklilik ve değişim konu alanlarından meydana geldiği görülmektedir. Öğretim programında, *geçmişe bakmanın bugün ve gelecek için öğrenmeyi mümkün kılacağı* özellikle belirtilmiştir (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017). Hayat bilgisi dersinde 2.sınıfın ve 4.sınıfın sonunda tarih konularında beklenen yeterlilikler ise aşağıdaki tablodaki gibidir (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, s.26):

Tablo 2

Zaman ve Değişim Perspektifinin Yeterlilikleri

	2. Sınıfın Sonunda Öğrenciler:	4. Sınıfın Sonunda Öğrenciler:
Zamanda Oryantasyon	Zaman dağılımı ve zaman ölçüm biçimlerini söylerler ve bunları kullanırlar.	Belirli bir zaman dilimi içerisinde aktiviteler planlarlar (günlük ve haftalık planlar, vs.) ve bunları belgelerler.
	Gündelik yaşantılarından bir zaman dilimini belgelerler (gün, hafta, vs.).	
	Zaman içindeki döngüsel süreçleri açıklarlar (Bir ağacın değişimi, mevsimlerin oluşumu, vs.)	Zaman içindeki döngüsel ve doğrusal süreçleri birbirinden ayırt ederler (doğumdan ölüme, takvim, med-cezir, gündüz ve gece, vs.).
	Zaman içindeki doğrusal süreçleri açıklarlar (çocukluk, vs.).	→Doğa
	Geçmiş, günümüz ve geleceği birbirinden ayırt ederler.	
Süreklilik ve Değişim	İlgileri doğrultusunda somut tarihsel sorular geliştirirler.	Tarihsel değişimlerin nedenleri hakkında hedefe yönelik sorular geliştirirler.
	Kendi yaşam öykülerinden ve aile tarihlerinden olayları, biyografik kaynaklar eşliğinde aktarırlar ve bunları bir zaman çizelgesi üzerinde sıralarlar.	Farklı dönemlerde yaşayan insanların yaşam koşullarını araştırırlar ve betimlerler (100 yıl önce okul, zaman içinde oyuncakların değişimi, vs.).
	Tarihsel kaynaklar (resim kaynakları, geçmişin tanıkları, tarihsel nesnelere, vs.) eşliğinde araştırma yaparlar (olaylar, kişiler, yaşam dönemleri, vs.).	Uygun kaynakları tespit ederler, çevrelerinden bir örnekte tarihsel değişimi araştırırlar ve bunu açıklarlar.
	→Medya eğitimi	→Medya eğitimi
	Tarihsel olaylar hakkında farklı biçimlerde (sözlü, yazılı, medya destekli, vs., sergi, film, oyun, vs.) anlamlı bir anlatı geliştirirler.	Tarihsel anlatılardaki olguları ve kurguları birbirinden ayırt ederler (masal karakteri olarak ve tarihsel fenomen olarak cadılar, vs.).
	→Dil eğitimi (terimler)	Değişikliklerin ve kararların geleceği etkilediğini açıklarlar ve gelecek beklentileri hakkında tartışırlar.
	Kendi gelecek hayallerini anlatırlar.	

Zaman ve değişim perspektifi, süreklilik ve değişim ile zamanda oryantasyon konu alanlarından içerikleri ve ilgili yeterlilikleri kapsamaktadır. Bu konu alanları aracılığıyla Almanya'da ilkököl öğrencilerinin, hayat bilgisi dersinin tarih konularında geçmişteki insanların yaşam deneyimleri odaklı konulara kendi deneyimlerini de katarak zamanın değişimini fark edeceklerinden bahsetmek mümkündür. Ayrıca hayat bilgisi dersi, tabloda da görüldüğü gibi, doğa, medya ve dil eğitimi gibi disiplin dışı alanlarla da bağlantılıdır ve bu alanlara da katkı sunmaktadır.

İlkokulda hayat bilgisi dersi kapsamında tarih konularını öğrencilerle buluşturan Almanya, erken yaşta tarih eğitimine önemli bir örnektir. On altı eyaletin çoğunda farklı isimler taşıyor olsa da ilkokulun dört yılı boyunca, toplu öğretim yaklaşımına ve çok perspektiflilik ilkesine uygun şekilde tasarlanmış hayat bilgisi dersi okutulmaktadır. 'Geçmişe bakış, günümüz

ve gelecek için öğrenmeyi mümkün kılar’ düşüncesini temel alan ülkede hayat bilgisi dersinin öğretim programı ve ders kitaplarında tarih konularının yer aldığı görülmektedir. Almanya’da “Tarih, hayat bilgisi dersinin başlıca yapıtaşlarından biridir” (Pech, 2004). Bu araştırmanın amacı, Almanya’da Grundschule (ilkokul) basamağında dört yıl boyunca okutulmakta olan hayat bilgisi ders kitaplarında tarihin nasıl kullanıldığının incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini *Almanya’da hayat bilgisi dersinde tarih nasıl kullanılmaktadır?* sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarında hangi tarih konuları yer almaktadır?
2. Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarında tarih konuları hangi bağlamlarda yer almaktadır?
3. Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarında tarihin kullanım özellikleri nelerdir?

Bu araştırmada Almanya’da hayat bilgisi dersi kapsamında hangi tarih konularının, hangi bağlamlarda yer aldığı ve nasıl kullanıldığı belirlenmiş ve tartışılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın desenine, örnekleme, veri toplama araçlarına ve elde edilen verilerin analizine dair bilgiler verilmiştir.

Araştırma Deseni

Eğitim araştırmalarının önemli veri kaynaklarından olan öğretim programları ve ders kitapları, belirli bir örnek üzerine odaklanmaya olanak vermektedir. Almanya’da hayat bilgisi dersinde yer alan tarih konularına, tarihin kullanım özelliklerine, bu bağlamda ilgili dersin öğretim programına ve ders kitaplarına odaklanan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Durum çalışması, “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir” (Merriam, 2015, s.40). Bu araştırma özelinde adı geçen sınırlı sistem, ders kitaplarıdır. Durum çalışmalarında amaç, genel sonuçlara erişmek değil, “durumu, kişiyi veya olguyu kendi özgün ortamı içerisinde keşfetmek, ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamaktır” (Paker, 2015). Bu araştırmada da tarih konuları, araştırma bağlamında kendi özgün ortamları sayılabilecek olan ders kitaplarında durum çalışması ile derinlemesine ve bütüncül olarak incelenebilmiş ve var olan duruma temel oluşturacak veriler elde edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, on altı eyaletten oluşan Almanya’nın Bayern (Bavyera) eyaletinde 3. sınıfta okutulan Kleeblatt (Yonca Yapağı) (Blaufelder, Brey, Kimberger, Kröner, Pollak ve Weinzierl, 2016) ve 3-4. sınıflarda okutulan Erlebniswelt (Deneyim Dünyası) (Egger, Elseberg, Feldbauer, Hallitzky, Kollmaier, Prifling ve Valdix, 2017) ile Niedersachsen (Aşağı Saksonya) eyaletinde 3. sınıfta okutulan Pustebume (Karahindiba) (Breede, Kraft, Posselt ve Stolte, 2018) isimli hayat bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarının seçiminde amaçlı rastgele örneklem (Patton, 2014, s.240) kullanılmıştır. Bu seçimde araştırmacının ilgili

eyaletlerde tarih eğitiminin ne şekilde yapıldığıyla ilgili araştırmaları belirleyici olmuştur. Ders kitapları üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri, doküman analizi yapılarak elde edilmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz ile veriler, belirlenmiş olan temalara göre düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, metnin kelimelerinin dinlenmesi ve böylece metnin derinlemesine anlaşılmasında önemli bir araçtır (Berg ve Lune, 2015). Öncelikle ilgili eyaletlerde okutulan hayat bilgisi dersi öğretim programları ve ders kitaplarında yer alan tarih konuları incelenmiştir. Hayat bilgisi ders kitaplarında hangi tarih konularının olduğu, nasıl sunulduğu, hangi bağlamlarda yer aldığı ve tarihin kullanım özelliklerinin belirlenebilmesi için ilgili bölümler betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Krippendorff (2014) içerik analizinin, metinlerden/ içeriklerden tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanıldığını belirtir (Akt., Berg ve Lune, 2015, s.384).

Temalar oluşturulduktan sonra ise araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman incelemesi yapılmıştır. Araştırma verileri, bir tarih eğitimi uzmanı tarafından da incelenmiş ve analiz kategorileri oluşturulmuştur. Hem araştırmacının hem de uzmanın oluşturduğu analiz kategorileri karşılaştırılarak birbirinden farklı algılanan ve yorumlananlar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma bulguları, ayrıntılarıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan tarih konularının neler olduğuna, hangi bağlamlarda yer aldıklarına ve tarihin nasıl kullanıldığına yer verilmiştir.

Almanya’da Okutulan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Tarih Konuları

Bayern Eyaletinde Okutulan Kleeblatt (Yonca Yaprağı) İsimli Ders Kitabındaki Tarih Konuları

Almanya’nın Bayern eyaletinde Grundschule (ilkokul) 3. sınıfta okutulan hayat bilgisi ders kitaplarından biri olan Kleeblatt (Yonca Yaprağı), toplam 6 üniteden oluşmaktadır. Kleeblatt’taki üniteler şunlardır: Demokrasi ve toplum, vücut ve sağlık, doğa ve çevre, zaman ve değişim, mekân ve hareketlilik, teknik ve kültür. Ders kitabında tarih konuları, *zaman ve değişim*, *mekân ve hareketlilik* ile *teknik ve kültür* ünitelerinde yer almaktadır. Bu ünitelerdeki tarih konuları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3

Kleeblatt (Yonca Yaprağı) Ders Kitabındaki Tarih Konuları

Kleeblatt (Yonca Yaprağı) Ders Kitabındaki Tarih Konuları		
Zaman ve Değişim	Mekân ve Hareketlilik	Teknik ve Kültür
Tarih atölyesi	İnsanlar doğal bölgeleri	Yurdumuzdaki köprüler
Eşyalar geçmişi anlatıyor	değiştirir ve şekillendirir	Bayern'deki anlamlı yapılar
Yazılı belgeler geçmişi anlatıyor	Yollarda- geçmişte ve bugün	Kaldıraçlar sana yardım eder
Resimler geçmişi anlatıyor		Geçmişte ve bugün yıkama
Farklı görüşlerden Barok dönemi		Geçmişte ve bugün tahıl hasadı
İnsanlar geçmişi anlatıyor		Tekerleğin tarihi
Mitler ve... efsaneler- gerçeklik ve fantazi		

Kleeblatt (Yonca Yaprağı) ders kitabının bilgisayar atölyesi başlıklı bölümünde, internet kullanımı, bir arama motoruyla nasıl çalışılacağı, internette nasıl bilgi edinileceği gibi konularda öğrencilere yol gösterilmektedir. Kleeblatt (Yonca Yaprağı) ders kitabının son sayfalarında bulunan yöntem atölyesi başlıklı bölümünde ise, ders kitabının yöntem sayfalarında nasıl çalışılacağına dair bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin zaman çizelgesini nasıl hazırlayacaklarına dair yönerge ve tarih konularında bir zaman çizelgesiyle nasıl çalışacaklarına dair bilgiler, bu bölümde yer almaktadır.

Bayern Eyaletinde Okutulan Erlebnisswelt (Deneyim Dünyası) İsimli Ders Kitabındaki Tarih Konuları

Almanya'nın Bayern eyaletinde Grundschule (ilkokul) 3./4. sınıflarda okutulan hayat bilgisi ders kitaplarından biri olan Erlebnisswelt (Deneyim Dünyası), toplam 18 üniteden oluşmaktadır. Erlebnisswelt'teki üniteler şunlardır: Dünya ve biz, bir arada yaşamak, yaşam alanı orman, zaman geçip gidiyor, sağlıklı olmak ve kendini rahat hissetmek, görmek, medya ve boş zaman, besinlerimiz, madde ve enerji, su, yaşam alanı dere, kentte yaşam, inşa etmek ve yapmak, oryantasyon, hareketlilik ve çevreyi koruma, teknik ve kültür, trafik eğitimi, Anton ve Amanda. Ders kitabında tarih konuları, *zaman geçip gidiyor, inşa etmek ve yapmak, hareketlilik ve çevreyi koruma, teknik ve kültür* ünitelerindedir. Aşağıdaki tabloda bu üniteler kapsamındaki tarih konuları yer almaktadır.

Tablo 4

Erlebnisswelt (Deneyim Dünyası) Ders Kitabındaki Tarih Konuları

Erlebnisswelt (Deneyim Dünyası) Ders Kitabındaki Tarih Konuları			
Zaman Geçip Gidiyor	İnşa Etmek ve Yapmak	Hareketlilik ve Çevreyi Koruma	Teknik ve Kültür
Bir şehrin oluşumu	Köprüler birleştirir	Ulaşım hayatı değiştirir	Çevik iğneler ²
Augusta Vindelicum ¹ ...	ve taşır	Taşıtlar	Az kuvvet ve büyük etki- kaldıraç
Augsburg olacak			Dişli çark- harika bir icat
Müze ziyareti			
Orta ağ canlanıyor			
Küçük şövalye Trenk			

¹ Augusta Vindelicum, Augsburg şehrinin Antik Roma'daki ismidir.

² Çevik iğneler başlığını taşıyan konu, taş devrine ait iğne buluntularından günümüze kadar iğnelerin ve de terzilik mesleğinin geçirdiği dönüşümü ve teknolojik gelişimi ele almaktadır.

Erlebniswelt (Deneyim Dünyası) ders kitabının başlangıç sayfasında öğrencilere bir zaman çizelgesiyle nasıl çalışılacağına dair bilgiler verilmiştir.

Niedersachsen Eyaletinde Okutulan Pustebume (Karahindiba) İsimli Ders Kitabındaki Tarih Konuları

Almanya'nın Niedersachsen eyaletinde Grundschule (ilkokul) 3. sınıfta okutulan hayat bilgisi ders kitaplarından biri olan Pustebume (Karahindiba) toplam 5 üniteden oluşmaktadır. Pustebume'deki üniteler şunlardır: Doğa, mekân, teknik, zaman, toplum. Ders kitabında tarih konuları, *doğa*, *mekân*, *zaman*, *toplum* üniteleri altındadır. Aşağıdaki tabloda bu üniteler kapsamındaki tarih konuları yer almaktadır.

Tablo 5

Pustebume (Karahindiba) Ders Kitabındaki Tarih Konuları

Pustebume (Karahindiba) Ders Kitabındaki Tarih Konuları			
Doğa	Mekân	Zaman	Toplum
Patatesin tarihi	İnsanlar doğal bölgeleri değiştirir ve şekillendirir	Tarih atölyesi Geçmişte okul (1) Geçmişte okul (2) Geçmişte kırsalda yaşam Geçmişte ve günümüzde tahıl hasadı Yollarda- geçmişte ve günümüzde	Çocukların hakları var Çalışma şekilleri

Pustebume (Karahindiba) ders kitabının başlangıç sayfasında bulunan yöntem atölyesi başlıklı bölümünde, ders kitabının yöntem sayfalarında nasıl çalışılacağına dair bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler, öğrencilerin zaman çizelgesini nasıl hazırlayacaklarına dair yönergeyi ve tarih konularında zaman çizelgesiyle nasıl çalışacaklarına dair detayları içermektedir. Pustebume (Karahindiba) ders kitabının son sayfalarında bulunan bilgisayar başlığını taşıyan bölümde ise internet kullanımı, arama motoruyla nasıl çalışılacağı, internetten nasıl bilgi edinileceği, grafik eklemek gibi konularda öğrencilere bilgiler verilmektedir.

Almanya'da Okutulan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Tarih Konularının Bağlamı

Almanya'da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan tarih konuları incelenmiş ve tarih konularının ilgili ders kitaplarında, '*yerel tarih/ mekânın tarihi*', '*sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi*', '*eşya/ nesne tarihi*' ve '*Orta çağ tarihi*' temaları altında yer aldığı görülmüştür. Aşağıdaki tabloda tarih konularının bağlamları yer almaktadır.

Tablo 6

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Tarih Konularının Bağlamları

Ders Kitapları:	Kleblatt	Erlebniswelt	Pustebume	Toplam
Yerel tarih/ mekânın tarihi	6	5	4	15
Eşya/ nesne tarihi	8	4	3	15
Sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi	1	-	3	4
Orta Çağ tarihi	-	2	-	2

Almanya’da hayat bilgisi ders kitaplarında tarih konularının en fazla oranda yerel tarih/ mekânın tarihi ve eşya/nesne tarihi bağlamında, en az oranda ise Orta Çağ tarihi bağlamında yer aldığı anlaşılmaktadır.

Yerel tarih/mekânın tarihi teması, bir köyün, kasabanın, kentin veya bölgenin geçmişini temel alan tarihsel konulardan oluşur ve öğrencilere yaşadıkları bölgenin yerel tarih unsurlarına dair farkındalık kazandırmayı amaçlar. Yerel tarihle bağlantılı konular, çocukların yaşadığı çevreyi merkeze alarak tarihsel olanla, tarihle karşılaşmaları mümkün kılar ve yaşanan mekânın geçmişini temel alır (Pamuk ve Pamuk, 2019). Hayat bilgisi ders kitaplarının da öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreden başlayarak tarihi deneyimleyebilmelerini sağlamaya çalıştığından bahsedilebilir.

Yerel tarih/mekânın tarihi teması en çok oranda Kleeblatt (Yonca Yaprağı) ders kitabında yer almaktadır. Yerel tarih/ mekânın tarihi teması bağlamında Kleeblatt (Yonca Yaprağı) ders kitabının “Yurdumuzdaki köprüler” konusunda, o bölgede yer alan köprülerin tarihselliklerine, yapılış amaçlarına ve yapısal özelliklerine dair bilgiler verilmekte ve öğrencilerin gün içerisinde yanından geçtikleri, üstünde yürüyüp karşı tarafa ulaştıkları köprülere dair tarihsel farkındalık kazanmalarına olanak sağlanmaktadır. Ayrıca konu kapsamında öğrencilere, çevrelerinde yer alan köprüleri araştırmaları ve önemli bilgileri not almalarına dair bir görev verilmiştir. Erlebniswelt (Deneyim Dünyası) ders kitabının “Augusta Vindelicum...Augsburg olacak” konusunda da Bayern eyaletinin ve hatta Almanya’nın en eski şehirlerinden olan Augsburg’un tarihsel arka planına dair bilgiler sunulmuştur. Augsburg’da tarihsel yapıların ne zaman inşa edildikleri, şehrin hangi aşamalardan geçerek günümüze ulaştığı ve günümüzdeki konumu, yerleşim özellikleri, görülmesi gereken yerleri, üniversitesi, FC Augsburg futbol takımı gibi çocukların ilgi alanlarına yönelik bilgilerle sentezlenerek açıklanmıştır. Böylece mekânın tarihine yönelik detaylı bir resim çizilmiştir. Konu kapsamında öğrencilere verilen görev ise zaman çizelgesi üzerinde şehrin tarihindeki önemli detayları yerleştirmeleridir. “Geçmişte okul” konusu, Pustebume (Karahindiba) ders kitabının yerel tarih/ mekânın tarihi bağlamına örnek teşkil etmektedir. Geçmiş zamanlarda okulun ve sınıf ortamının nasıl olduğuna, haftalık ders planlarına, hangi derslerin okutulduğuna, sınıfta hangi eşyaların yer aldığına, derste uyulması gereken kuralların neler olduğuna, öğrencilerin derse nasıl katıldıklarına ve 1914’te erkek öğretmenlerin çoğunun savaşa katılmak zorunda kaldıklarına dair bilgiler sunulmaktadır. Geçmişte okul konusunda, okul tarihi hakkında geçmişten kalan kanıtlardan bilgiler elde edilebileceği vurgulanmakta ve geçmişte okulun nasıl olduğu hem tarihsel veriler hem de görseller eşliğinde anlatılmaktadır. Konu kapsamında öğrencilerden istenen ise kendi okul ortamları ile geçmiştekini karşılaştırmalarıdır.

Eşya/ nesne tarihi teması bağlamında ders kitaplarında yer alan konularda, geliştirildikleri dönemin kültürel ürünleri olarak eşyaların, dönemin sosyal, ekonomik, kültürel ve estetik algılarını yansıtması ön plandadır. Eşya/ nesne tarihi de geçmişin önemli tanıkları olan bu eşyaları tarihin konusu haline getirir ve dönemin ruhu hakkında ipuçlarını bize ulaştırır (Kabapınar ve Sağlamgöncü, 2016). Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarının öğrencilerin, geçmişte kullanılan eşyaların/nesnelerin aracılığıyla dönemin ruhuna dair çıkarımlarda bulunmalarına yardımcı olacağından bahsetmek mümkündür.

Eşya/ nesne tarihi teması bağlamında Kleeblatt (Yonca Yaprağı) ders kitabının “Yollarda- geçmişte ve bugün” konusunda, insanların geçmişten günümüze kullanmış oldukları ulaşım ve iletişim araçlarının neler olduğuna ve bunları ne şekilde kullandıklarına dair bir perspektif çizilmektedir. Zamanın teknik gelişmelerinin de açıklandığı bu konuda 1000 yılından 1957’ye öküz arabaları, posta faytonu, buharlı lokomotif, ilk araba, ilk kamyonet, motorlu uçak, Volkswagen Käfer (vosvos), yolcu uçağı gibi ulaşım araçlarına ve de 1300 yılından 1991’e ulaklar, matbaacılık, gazete, elektrikli telgraf, telefon, radyo yayını, televizyon, bilgisayar, internet ve cep telefonu gibi iletişim/ medya araçlarına dair bilgiler zaman çizelgesi üzerinde tarihsel gelişim aşamalarına göre ve görseller eşliğinde verilmektedir. Ayrıca konu kapsamında öğrencilere kendilerinin ve ailelerinin hangi ulaşım ve medya araçlarını kullandıklarını not almalarına dair bir görev verilmiştir. Konunun, öğrencilere insanların ulaşım ve bilgiye erişim araçlarının tarihsel arka planına dair farkındalık sağlayacağını söylemek mümkündür. Erlebniswelt (Deneyim Dünyası) ders kitabının “Dişli çark- harika bir icat” konusunda, birçok alet ve makinenin işlevselliğinde rol oynayan dişli çarklara ve bu çerçevede tekerleğin icadına ve sonrasındaki gelişimine dair bilgiler sunulmuştur. Böylece öğrencilerde, günümüzde kullanılan birçok eşyanın/ nesnenin ve bisikletlerinin mekanizmalarına dair hem teknik açıdan hem de tarihsel açıdan farkındalık oluşturmaktadır. Pustebume (Karahindiba) ders kitabının “Geçmişte ve günümüzde tahıl hasadı” konusunda makinelerin olmadığı dönemlerde ve günümüzde tarlaların ne şekilde ekildiği, hasadının nasıl yapıldığı, kullanılan araçların değişimi ve dönüşümü eşliğinde, dönemleri ve gelişmeleri yansıtan görsellerle anlatılmaktadır. Eşyalar/ nesnelere, geçmişin tanıkları olmalarının yanı sıra kültür tarihindeki değerleri tanıtırlar.

Sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi, gündelik tarihi temel alır ve sıradan insanların günlük hayatlarında nasıl yaşadıklarıyla, yaşamlarını geçmişte nasıl deneyimledikleriyle ilgili bilgiler sunar. Hayat bilgisi ders kitapları, insanların geçmişteki yaşantılarına odaklanan konuları içermektedir. Sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi teması en çok oranda Pustebume (Karahindiba) ders kitabında yer almaktadır. Pustebume (Karahindiba) ders kitabının “Geçmişte kırsalda yaşam” konusunda geçmiş dönemlerde kırsal bölgelerde yaşayan insanların gündelik yaşamlarını nasıl sürdürdüklerine, ne gibi işlerle meşgul olduklarına dair bilgilerin yanı sıra, sözlü tarih bağlamında ele alınabilecek, iki çocuğun o dönemlere dair aktardıkları yer almaktadır. Öğrencilerden çevrelerinde geçmişteki yaşama dair izler barındıran müzeler olup olmadığını araştırmaları ve müzeleri ziyaret etmeleri istenmektedir. “Farklı görüşlerden Barok dönemi” konusu ise, Kleeblatt (Yonca Yaprağı) ders kitabının sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi bağlamındaki tek konudur. Barok döneminde çiftçilerin ne şekilde ve nerede yaşadıklarına, geçimlerini ne şekilde sağladıklarına, soyluların (asiller) yaşamlarına ve bunların yanında Kilisenin o dönemdeki konumuna, dekorasyon özelliklerine odaklanmaktadır. Böylece bir tarafıyla Barok döneminin estetik algısına da vurgu yapıldığı görülmektedir. Konu kapsamında öğrencilere çevrelerinde Barok dönemden kalan yapıları araştırmalarına dair bir görev verilmiştir.

Almanya tarihinde çok önemli bir dönem olan Orta Çağ tarihi bağlamı ise sadece Erlebniswelt (Deneyim Dünyası) ders kitabında yer almaktadır. Ders kitabının “Orta Çağ canlanıyor” ve “Küçük şövalye Trenk” konuları, bu bağlama örnektir. Erlebniswelt (Deneyim Dünyası) ders kitabının “Orta Çağ canlanıyor” konusunda Orta Çağ tarihine ilişkin bilgiler verilmiştir ve çok sayıda çocuk ve yetişkinin katıldığı, her yıl düzenlenen Kaltenberg Şövalye

Turnuvası’nda neler yapıldığıyla ilgili bilgiler görseller eşliğinde sunulmuştur. Öğrencilerin günümüzde halen gerçekleşen festivallerin tarihsel bağlamına dair farkındalık geliştirmeleri desteklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden, çevrelerinde kutlanan özel festivaller olup olmadığını, varsa kökeninin hangi döneme dayandığını araştırmaları ve sonrasında elde ettikleri tüm bu bilgilerden hareketle yaşadıkları bölgeyi tanıtmaya yönelik bir kitapçık hazırlamaları istenmektedir. Erlebnisswelt (Deneyim Dünyası) ders kitabının “Küçük şövalye Trenk” konusu incelendiğinde ise Küçük Şövalye Trenk çocuk kitabının tanıtıldığı görülmektedir. Kitap, Orta Çağda yaşama dair önemli bilgiler sunmaktadır. Konu kapsamında öğrencilere verilen görev ise Orta Çağ tarihine dair hangi bilgileri edindiklerini arkadaşlarıyla tartışmaları ve başka hangi şövalye kitaplarını bildiklerini birbirleriyle paylaşmalarıdır.

Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan tarih konularının bağlamını oluşturan yerel tarih/ mekânın tarihi, sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi, eşya/ nesne tarihi ile Orta Çağ tarihi temalarının aynı zamanda öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisinin gelişiminde ve kültürel miras farkındalığında oldukça önemli rollere sahip olduğundan bahsetmek mümkündür.

Almanya’da Okutulan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Tarihin Kullanım Özellikleri

Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarındaki tarih konularının hayat bilgisi dersinde ‘değişim ve süreklilik’ ile ‘kültürel miras farkındalığı’ sağlamak amacıyla kullanıldıkları ortaya çıkmıştır. Kleeblatt (Yonca Yaprağı), Erlebnisswelt (Deneyim Dünyası) ve Pusteblyme (Karahindiba) isimli hayat bilgisi ders kitaplarındaki toplam 36 tarih konusunun tarihin kullanım özelliklerinin incelenmesi sonucunda elde edilen tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 7

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Tarihin Kullanım Özellikleri

Ders Kitapları:	Kleeblatt	Erlebnisswelt	Pusteblyme	Toplam
Değişim ve süreklilik	13	8	10	31
Kültürel miras farkındalığı	2	3	-	5

Eğitim sürecinde tarih konularının yer almasının yanı sıra ne için yer aldıklarının yani neden, ne amaçla kullanıldıklarının saptanması da önem taşımaktadır. Elde edilen bulgulara göre, hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan tarih konularının başlıca amacı, öğrencilerin çevrelerinden bir örnekte tarihsel değişimi araştırmaları, yaşadıkları bölgedeki önemli tarihsel olayları ve gelişmeleri inceleyerek zaman ve değişim anlayışını geliştirmeleridir (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, t.y.). Ders kitaplarının incelenmesi sonucunda da tarihin ağırlıklı olarak tarihsel değişim ve süreklilik ile kültürel miras farkındalığı sağlamak için kullanılmakta olduğu görülmüştür.

Tarihsel değişim ve süreklilik, farklılaşmaları olduğu gibi devamı da içerir. “Değişim ve süreklilik konusunda bir yargıya varmadan önce, geçmişteki iki farklı tarih arasında veya geçmişteki bir zaman ile günümüz arasında nelerin değiştiğini ya da nelerin aynı kaldığını görmemiz gerekir” (MEB, 2018b). Bu doğrultuda nelerin değiştiği, nelerin aynı kaldığı, değişimin nedenlerinin ve etkilerinin neler olabileceği gibi sorgulamalar, değişim ve sürekliliğin

değerlendirilmesinde kilit roledir. Zaman içindeki değişimleri algılama yeterliliğine sahip öğrenciler, bir örnekle ifade edecek olursak, geçmiş zamana ait bir fotoğrafın geçmişin bir kalıntısı olduğunu fark eder ve onu geçmişe götüren sorular yöneltir ve varsayımlar oluştururlar (Gautschi, Hodel ve Utz, 2009). Geçmişten günümüze uzanan zaman çizgisinde sosyal olayların, insanların, nesnelerin ve mekânların göstermiş oldukları gelişim ve değişimin anlaşılabilmesi ve tarihi olayların anlamlandırılması için, değişim ve sürekliliğin ön plana çıkarılması oldukça önemlidir (Demircioğlu, 2009).

Kleebblatt (Yonca Yaprığı) ders kitabının “Resimler geçmişi anlatıyor” başlıklı konusu, değişim ve sürekliliğe örnek teşkil eden konulardan biridir. Konu kapsamında, fotoğrafın keşfinden önce insanların duvarlara ve yapılarla çizdiklerinin ve/veya boyadıklarının geçmişe ve geçmişteki yaşama dair önemli veriler sunduğundan bahsedilmektedir. Öğrencilerden kendi okullarının bulunduğu çevreye dair eski görselleri araştırmaları ve bugün aynı yerin bir fotoğrafını çekip bu ikisini karşılaştırmaları istenmektedir. Böylece öğrencilerin kendi çalışmaları ve yapacakları araştırma aracılığıyla değişim ve sürekliliği fark etmelerine katkıda bulunmaktadır. Pustebume (Karahindiba) ders kitabında “Geçmişte ve günümüzde tahıl hasadı” konusunda, makinelerin olmadığı ya da az olduğu dönemlerde ve günümüzde tarlaların ne şekilde ekildiği ve hasadının nasıl yapıldığı aktarılmaktadır. Bu bağlamda tahıl hasadı yapılırken kullanılan araçların nasıl bir gelişim gösterdiği ve insanların tarlalarda nasıl çalıştıkları, değişim ve süreklilik bağlamında ele alınmaktadır. Öğrencilerden geçmişte tahıl hasadı yaparken gerekli adımları belirtmeleri ve bunları günümüzün hasat yöntemleriyle karşılaştırmaları istenmektedir. Böylece öğrencilerin değişim ve sürekliliği fark etmeleri sağlanmaktadır. “Çevik iğneler” konusu Erlebnisswelt (Deneyim Dünyası) ders kitabının, tarihin değişim ve sürekliliğin anlaşılmasına katkı sunmak üzere kullanıldığı konularındandır. Konu kapsamında, eski çağlardan günümüze kullanılan iğneler ve terzilik mesleği, tarihi buluntular eşliğinde incelenmektedir. Böylece çocuklara iğnelerin yani eşyanın yanı sıra terzilik mesleğinin de gelişim evreleri, değişim ve sürekliliği vurgulayan bir şekilde sunulmaktadır. Öğrencilerin nesnelerin, insanların kısacası dünyadaki her şeyin değişebilirliği üzerinde düşünmelerini ve bu değişimin yaşam koşulları ile bağlantılı olduğunu görmelerini sağlamak, değişim ve süreklilik algısının inşasında temeldir.

Kültürel miras farkındalığı, öğrencilerin geçmişten yapacakları çıkarımlarla toplumu, yaşadıkları kültürü ve kendilerini tanıyabilmelerine imkân verir (Demircioğlu, 2009). Hayat bilgisi ders kitaplarında tarihin bir diğer kullanım alanı olan kültürel miras farkındalığında da bu doğrultuda öğrencilerin geçmişten bugüne Almanya'nın kültürel ve tarihsel mirasını kavramaları ve görmeleri hedeflenmektedir. Erlebnisswelt (Deneyim Dünyası) ders kitabının “Müze ziyareti” konusu müzelerin tarihsel hafızayı koruma mekânları olmalarından hareketle kültürel mirasın en önemli izlerini taşıdığına vurgu yapmaktadır. Konu kapsamında, müze türlerinden, müzelerde yer alan buluntulardan, bu buluntuların geçmişe ilişkin bilgiler taşıdığından ve geçmişin önemli birer aynaları olduklarından bahsedilmektedir. Ayrıca öğrencilerden yaşadıkları bölgede Romalılardan kalıntılar olup olmadığını araştırmaları ve yaşadıkları yerin tarihine ilişkin kanıtlar toplayarak, onları fotoğraflayarak bir sergi oluşturmaları istenmektedir. Müzelerin, doğrudan kültürel mirası tanıtan mekânlar olmasından hareketle bu konu ile kültürel miras farkındalığı sağlanmaktadır. Kleebblatt (Yonca Yaprığı) ders kitabında “Mitler ve...efsaneler- gerçeklik ve fantazi” başlığını taşıyan tarih

konusunda, mekânın tarihinde mitlerin, kiliselerde ise dini efsanelerin yerinin ne olduğu açıklanmaktadır. Böylece somut ve somut olmayan kültürel miras farkındalığının sağlanmasında mit ve efsanelerin önemli yerini vurgulamak üzere tarihin kullanıldığı görülmektedir. Konu kapsamında öğrencilerden istenen ise yaşadıkları çevredeki mitler ve efsaneler hakkında çok yönlü bir araştırma yapmalarıdır. Böylece hayat bilgisi dersinde tarih konuları aracılığıyla öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık kazanacaklarından ve öncelikle mikro ölçekte yaşadıkları bölgenin olmak üzere makro ölçekte Almanya’nın kültürel mirasının farkına varacaklarından bahsedilebilir.

Sonuç

Somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi tartışması kapsamında Piaget’ci bir yaklaşımla ileriki yaşlara ötelenen tarih dersleri, çocukların tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini de ötelemekte ve böylece tarihi ezber odaklı, sıkıcı ve sadece sınıfı geçmek üzere ‘katlanılması gereken’ bir ders konumuna getirmektedir. Bu durum Egan’ın da belirttiği gibi eğitim açısından genel bir sorunu da ortaya çıkarmaktadır: “Eğitim açısından sorun, Piaget’nin kuramının eleştirel olmayan bir şekilde, çocukların düşüncelerinin tümünün bir tanımı olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır.” (Egan, 2010, s.50). Oysaki “Çocuklar geçmişe meraklıdır. İnsanlar, mekânlar, objeler ve geçmişle ilgili hikâyeler sayesinde çocuklar tarihten hoşlanırlar” (McReiney ve Russick, 2010’dan akt., Aktın, 2017, s.466). İlkokulda tarih öğretimi öğrencilerin yaşlarına, deneyim ve yaşam dünyalarına uygun olursa ilgilerini çeker ve öğrenmelerini kolaylaştırır. Almanya günümüzde, Piaget’ci yaklaşımın aksine ilkokulda hayat bilgisi dersi kapsamında tarih öğretimi deneyimine sahiptir.

Almanya’da ilkokulda tarihin yeri nedir, tarih nasıl kullanılmaktadır? sorularına yanıt bulabilmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ilkokulda tarih konularının zaman ve değişim perspektifi kapsamında yer aldığı hayat bilgisi ders kitapları incelenmiştir. Kübler’in (2011) de belirttiği gibi çocuklar, okulda sistematik bir şekilde tarih öğretimiyle karşılaşmadan çok önce yaşam ortamlarında tarih kültürüyle, tarihin izleriyle oldukça yoğun şekilde karşılaşır. Gündelik yaşam alanları geçmişten kalma tarihsel eserler, müzeler, sergiler gibi birçok tarihsel uyararla çevrilidir. Bu gerçeği ve araştırmanın bulgularını göz önünde bulundurursak, ilkokulda öğrencilerin tarih öğrenebileceğini savunabiliriz. Tarih konularının, *yerel tarih/ mekânın tarihi, eşya/ nesne tarihi, sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi, Orta Çağ tarihi* bağlamında sunulabileceğini ve de tarihin *değişim ve süreklilik ve kültürel miras farkındalığı* sağlamak amacıyla kullanılabileceğini de ekleyebiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitaplarında zaman kavramından, ilk insanlardan, değişim ve sürekliliği temel alan çocuğun yakın çevresinden, çocuğun yaşadığı yerin tarihsel arka planına ve çevredeki tarihsel mirasa yönelik yerel tarih konularından, doğanın ve doğal unsurların zaman içinde şekillenmesinden, geçmişte ve günümüzde kullanılan eşyalardan, Orta çağda yaşamdan konular yer almaktadır. Böylece Almanya’da hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan tarih konularının, tarih eğitiminin genel amaçlarından olan kültürün nasıl geliştiğinin anlaşılmasına, geçmiş hakkında bilgi edinmeye, değişimin

yaşamı nasıl etkilediğini öğrenmeye, geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısını kurabilmeye, toplumu daha iyi tanımaya katkılar sunacak konular aracılığıyla şekillendiği görülmektedir (Demircioğlu, 2007).

Bu durumda somut işlemler döneminde oldukları varsayılan okul öncesi dönem ve ilkökul çocuklarına öğretilmeyeceği vurgulanan tarih konularının çocuklara uygun içerikler ve etkinlikler aracılığıyla öğretilebileceğini söyleyebiliriz. Coşkun- Keskin ve Daysal- Ersoy (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir: çocukların bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak gerçek yaşam deneyimlerine dayalı tarih etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle öğrenciler erken çocuklukta tarih konularını öğrenebilirler. Kısaca erken çocukluktan itibaren çocukların tarihsel düşünme becerilerine ve böylece bir geçmiş algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarında tarih konularının en yüksek oranda sunulduğu bağlamın yerel tarih/ mekânın tarihi olduğu görülmüştür. Bu durum Almanya’da ilkökulda tarih öğretiminin öğrencinin yaşadığı mekânı tarihsel boyutuyla anlamasına yardımcı olur. Böylece öğretim programının zaman ve değişim perspektifinin öğrencilerin çevrelerinden bir örnekte tarihsel değişimi araştırmaları ve bunu açıklamaları (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, s.26) yeterliliğini edinmeleri mümkün olur.

Tarih konularının sunulduğu bağlamlardan bir tanesi de eşya/ nesne tarihidir. Tarih konularının eşya/ nesne tarihi bağlamında sunulması, eşyanın hatırlamanın nesnesi (Nohl, 2018) olması yönüyle oldukça anlamlıdır. Nesnelere, insanların gündelik yaşamlarında nasıl yaşadıklarına, neler yaptıklarına ve kim olduklarına dair izleri taşır ve böylece hem bireysel hem de milli kimlik bağlamında detaylar sunarlar (Hooper- Greenhill, 2007). Eşya/ nesne tarihinin öğrencilerin, günlük yaşamdan nesnelere kendi tarihlerini tanıyabilmelerine katkıları büyüktür. Assmann’ın (2005, s.20) belirttiği gibi: “...eşya insanın kendi özünün bir suretini yansıtır. Yaşadığı eşya dünyasının şimdiki zamanla birlikte farklı mazi katmanlarını yansıtan bir zaman göstergesi vardır” (Akt., Nohl, 2018). Geçmişin eşyaları, öğrenciye her ne kadar yabancı gözükse ve günlük yaşam pratiklerinin dışında kalsa da, o eşyanın kendi mazisinden olduğunu öğrenmesinin kültürel belleğini şekillendireceğinden ve aidiyet gelişimine katkı sağlayacağından bahsetmek mümkündür (Nohl, 2018). Bu bir taraftan da öğrencilerin geçmişten günümüze devam eden eşya/ nesnelere sürekliliğini algılamalarına yardımcı olacaktır.

Sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi kapsamında öğrencilerden farklı dönemlerde yaşamış olan insanların gündelik yaşam koşullarını araştırmaları ve açıklamaları beklenmektedir. Ders kitaplarında geçmişte gündelik yaşama dair tarihsel konuların yer alması, bu yeterliliği öğrencilerin edinmesinde önemli rol oynayacağından bahsetmek mümkündür.

Araştırmanın sonuçlarına göre Almanya’da okutulan hayat bilgisi ders kitaplarında tarih, oldukça yüksek bir oranda değişim ve süreklilik farkındalığı sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Değişim ve sürekliliği fark etmenin, aynı zamanda tarihsel öğrenme becerilerinden olan zaman içindeki değişimi algılama becerisine oldukça büyük katkılar sağlayacağından bahsetmek mümkündür. Bu beceri öğrencilerin, zaman içinde meydana gelen

değişimlerin farkına varmalarını ve eskiyi yeniden ayırt edebilmelerini sağlar. Böylece kendi çevrelerinde ve ‘şimdiki zaman’larında geçmişe işaret eden ve geçmişini yansıtan olguları, durumları ve izleri tanırlar (Gautschi, Hodel ve Utz, 2009). Aynı zamanda Demircioğlu’nun (2009, s.197) da belirttiği gibi tarih öğretiminin öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları arasında: “Teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerde, tarih öğretiminin amaç ve felsefesi incelendiği zaman, değişim ve süreklilik kavramlarını anlama ve kullanma...” yer almaktadır.

Hayat bilgisi ders kitaplarında tarih, kültürel miras farkındalığı sağlamak amacıyla da kullanılmaktadır. Kültür, tarihle inşa edilir (Hooper- Greenhill, 2007). Özellikle tarih konularında, okulda öğretilenlerin günlük yaşamla ilişkisinin kurulabilmesi ve günlük hayata aktarılabilmesi önem taşımaktadır. Coşkun- Keskin ve Kirtel’in (2016) araştırması da bunu destekler niteliktedir. Çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının geçmiş dönemlere ait etkinlikler esnasında o döneme ait olay ve olguları içselleştirerek günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeler yaptıkları görülmüştür. Böylece çocuklar daha küçük yaşlardan itibaren eğitim ortamlarında kültürleriyle etkileşime geçmişlerdir. Tarih konularının, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel mirasını yansıtır oluşu, çocukların deneyim dünyalarına hitap etmektedir. Çünkü çocuklar zaten ailelerinden, çevrelerinden kültürel miras konularına dair bilgilere sahip olabilmekteledir. Tarihle derslerde karşılaşma ise beraberinde tarihini, kültürünü, toplumunu, toplumsal değerlerini tanıyan vatandaşları getirecektir.

Sonuç olarak Almanya’da hayat bilgisi dersinde tarihin kullanım özellikleri dikkate alındığında tarih öğrencilerin yaşam alanları içerisinde yer alan tarihsel konuların yaşanan çevrenin tarihsel keşfine, geçmişi ve bugünü anlamaya olanak verecek şekilde; yerel tarih/ mekânın tarihi, eşya/ nesne tarihi, sosyal tarih/ gündelik hayatın tarihi ve Orta Çağ tarihi bağlamında ve öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile kültürel miras farkındalığının gelişiminde kullanılmakta olduğu anlaşılmıştır. Buradan hareketle ülkemizde ilkokulda okutulan hayat bilgisi derslerinde ‘Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur’ özel amacının, vatanseverlik kök değerinin, ‘Millî ve kültürel değerleri tanıma’ becerisinin geliştirilmesinde tarihin daha yoğun ve nitelikli bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Bu aynı zamanda tarih bilincinin ve tarihsel öğrenmenin erken yaşlarda inşası için gereklidir.

Kaynakça

- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), s.465-486.
- Benjamin, W. (1974). Über den Begriff der Geschichte. *Gesammelte Schriften vol. II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev. Edt.). Konya: Eğitim.

- Blaufelder, R., Brey, L., Kimberger, R., Kröner, R., Pollak, A. ve Weinzerl C. (2016). *Kleeblatt. Das Heimat-und Sachbuch 3 Bayern*. Braunschweig: Schroedel.
- Breede, D., Kraft, D., Posselt, T. ve Stolte, R. (2018). *Pusteblyume. Das Sachbuch 3*. Braunschweig: Schroedel Westermann.
- Coşkun- Keskin, S. ve Daysal- Ersoy, D. (2012). Erken çocukluk döneminde sosyo- kültürel eğitime dair örnek bir çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 117-130.
- Coşkun-Keskin, S. ve Kirtel, A. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Osmanlı'da bir gün. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (USBES Özel Sayı II), s.1469-1490.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Edt.). İstanbul: Edam.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Zaman, kronoloji, değişim ve sürekliliği algılama. C. Öztürk (Edt.), *Sosyal bilgiler öğretimi. Demokratik vatandaşlık eğitimi* (s.188-202). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: Tarih derslerinde öğrenme ve anlama. *Milli Eğitim*, 145, s.50-54.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Doğan, Y. (2019). Prof. Hilary Cooper ile küçük çocuklarla tarih öğretimi üzerine bir görüşme. *Turkish History Education Journal* 8 (1), s. 356-398.
- Donner, M. (2011). Historisches Lernen im Sachunterricht. Erişim (12.5.2018): <https://www.grin.com/document/174148>.
- Ebbert, B. (t.y.). Geschichte lernen mit Kinderbüchern. Erişim (12.5.2018): <https://www.lernando.de/magazin/201/Geschichte-lernen-mit-Kinderbuechern>.
- Egan, K. (1983). Accumulating history. *History and Theory*, 22 (4), p. 66-80.
- Egan, K. (2010). *Eğitimli zihin. Bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (F. Keser, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Egger, U., Elseberg, F., Feldbauer, C., Hallitzky, M., Kollmaier, M., Prifling, A. ve Valdir, K. (2017). *Erlebniswelt 3/4*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Gautschi, P., Hodel, J. ve Utz, H. (2009). Kompetenzmodell für "Historisches Lernen"- eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Erişim (14.7.2019): http://ernstgoebel.hoehst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/al_lpaed_geschichte/kompetenzorientierunggu/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU]. (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.

- Hooper- Greenhill, E. (2007). *Museums and the interpretation of visual culture*. New York: Routledge.
- Kabapınar, Y. ve Sağlamgöncü, A. (2016). Sosyal bilgiler dersinde eşya tarihini araştırmak: Eşyanın da tarihi mi olurmuş! *Erciyes Journal of Education*, 1(1), s.1-21.
- Kitson, A., Husbands, C. ve Steward, S. (2011). *Teaching& learning history 11-18. Understanding the past*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Kübler, M. (2011). Frühes historisches Denken bei jüngeren Kindern- ein Werkstattbericht. H. Giest, A. Kaiser ve C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht- auf dem Weg zur Inklusion (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 21)* (p. 181–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3.sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Edt.). Ankara: Anı.
- Nichol, J. (1996). *Tarih öğretimi* (M. Safran, Yay. Haz.). Ankara: Çağrı.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Niedersächsisches Landesinstitut. (t.y.). Perspektive 'Zeit und Wandel'. Erişim (10.1.2020): https://www.nibis.de/perspektive-zeit-und-wandel_4351.
- Nohl, A.-M. (2018). *Eşya ve insan. Bir pratik ilişkinin felsefesi, pedagojisi ve sosyolojisi* (Ö. Saatçı, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Edt.). *Nitel araştırma. Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s.119-135). Ankara: Anı.
- Pamuk, A. ve Pamuk, İ. (2019). Sosyal bilgilerde yerel tarih. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk- Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Edt.). *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi II* (s.433-454). Ankara: Pegem Akademi.
- Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pech, D. (2004). Ist gestern heute? Erişim (18.12.2019): <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/didaktiker/pech/rezreek.pdf>
- Pleitner, B. ve von Reeken, D. (2010). Die historische Perspektive im Sachunterricht. Entwurf für den Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des

Sachunterrichts. Erişim (18.12.2019): http://www.geschichte.uni-oldenburg.de/download/Historische_Perspektive_Oktober_2010_Onlineversion.pdf.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (t.y.). Erişim (14.1.2020): <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/hsu>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.



Karşılaştırmalı Açından Türkiye’de ve Amerika’da Tarih Eğitimi: Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü ve Western Illinois Üniversitesi Tarih Bölümü Üzerine Örnek Bir Çalışma*

History Education in Turkey and the United States from Comparative Perspective: A Case Study of the History Departments of Hacettepe University and Western Illinois University

Ramazan ACUN

Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, E-posta: acun@hacettepe.edu.tr

orcid.org/0000-0002-1841-045X

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	03.01.2020
Accepted	22.05.2020
DOI	10.17497/tuhed.669456
Corresponding Author	Ramazan ACUN
Cite	Acun, R. (2020). Karşılaştırmalı açıdan Türkiye’de ve Amerika’da tarih eğitimi: Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü ve Western Illinois Üniversitesi Tarih Bölümü üzerine örnek bir çalışma. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), s. 232-247. DOI: 10.17497/tuhed.669456

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından bir Uluslararası Araştırma İşbirliği Projesi (Proje No: SBI-2018-17022) kapsamında desteklenmiştir. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda (ISHE 2019) bildiri olarak sunulmuş olup tam metin gönderilmemiştir.

Öz: Güvenilir istatistikler olmamakla birlikte, Türkiye’de tarih mezunlarının diğer mesleklere kıyasla yüksek bir işsizlik oranına sahip olduğu bilinmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinden ise tarih mezunlarının istihdam oranı diğer mesleklerden farklı değildir. Bu çalışmada bu farkın bir nedeninin eğitim programları olabileceği varsayılarak, Türkiye’den ve Amerika’dan seçilen iki üniversitenin tarih bölümleri üzerinde karşılaştırmalı örnek bir çalışma yapılmıştır. Bunlar Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü ile Western Illinois Üniversitesi Tarih Bölümüdür. Çalışmada esas olarak söz konusu iki bölümün eğitim programları sistemik bakış açısıyla karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede, Western Illinois Üniversitesinde 2018 yaz döneminde öğretim üyeleriyle görüşmeler ve derse katılım içeren bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İki üniversite arasında mevcut bulunan bir akademik işbirliği anlaşması buna yardımcı olmuştur. Sonuç olarak, daha uzun süreli bir araştırma ile genişletilmesi gerektiği düşünülen şu temel bulgu elde edilmiştir: Türkiye’de tarih bölümü dersleri ve ders içerikleri “ideal tarihçi” göz ününe alınarak, mezunların mümkün olan en çok bilgiye sahip olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Buna karşılık, ABD’de derslerin ve içeriklerinin belirlenmesinde mezuniyet sonrası kariyer seçenekleri ağırlıklı olarak dikkate alınmakta olup öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı (8) da bu hedefi destekleyecek şekildedir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Tarih Eğitimi, Üniversite Tarih Programları, Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü, Western Illinois Üniversitesi Tarih Bölümü

Abstract: Although reliable statistics are not available, history graduates in Turkey are known to have a high unemployment rate compared to other professions. In the United States of America, however the employment rate of history graduates is no different from other professions. Assuming that one of the reasons for this difference in employment rates may be found in the design and implementation of educational programs, a comparative study has been carried out on two history departments one selected from Turkey and the other from the USA. These are the department of History, Hacettepe University, and Department of History, Western Illinois University. At the most basic level, this study is a comparison of the educational programs of these two departments using the systems approach. Within this framework, brief research involving class attendance and interviews with faculty members was conducted at the University of Western Illinois during the summer term in 2018. The study facilitated by the academic cooperation agreement between the two universities. As a result, the following basic finding which needs to be extended by longer-term research, has been obtained: The history courses and their contents in Turkey, seem to be arranged "an ideal historian" in mind so as to ensure that graduates get the most information possible. The determining factor, in the USA, on the other hand, seems to be widening career opportunities for graduates. The number of students per faculty member (8) supports this goal.

Keywords: University History Education, University History Programs, Hacettepe University History Department, Western Illinois University History Department

Extended Summary

Purpose

Significant progress has been made in the number and the quality of field-based studies on the history education in Turkey. Despite this progress in research, the long-standing unemployment problem of history graduates continues. Some estimates show that as much as 90% of history graduates remain unemployed for long periods of time. The case is

the exact opposite in the United States (USA). In that country, more than 90% of the history graduates are able to find work and this rate is not lower than in other professions.

This project aims to investigate reasons for this big difference, other than the ones involving governmental policies regarding higher education and employment, using on-site direct observation methods.

Method

For this purpose, a case study of two departments, one selected from the USA and the other from Turkey, has been conducted using a comparative approach. These departments are the Department of History at Hacettepe University and the Department of History at the Western Illinois University.

The part of the research involving the Western History Department was conducted during the Summer of 2018, facilitated by the academic cooperation agreement between the two universities. Comparisons were made in terms of both structure and content of educational programs and their implementation processes. In this context, an online course, “American History Online”, running at that time was attended and interviews were held with the instructors at Western.

Results and Discussion

The main results of this research can be listed as follows:

1. The undergraduate programs in both Hacettepe History Department and Western History Department were designed with an interdisciplinary approach; that is the programs include entry-level courses from other social sciences, such as Sociology and Psychology. In the Western History Department, the program has been modularized, taking into account the likely career goals that students may choose. Although there is no modular structure in Hacettepe History Department, students can create their own “modules” through elective courses. But the degree to which students are making the right decisions in terms of widening their carrier opportunities needs to be investigated.

2. A comparison of program outcomes based on the criteria for finding employment in different areas revealed that Hacettepe History is more ambitious.

3. Comparing the learning outcomes of the Historical Methods course common to both programs, taking into account the same criterion, however, yielded a different result: Hacettepe History Department seems to have defined the learning outcomes by taking into consideration an “ideal historian” working in isolation; Western History Department, on the other hand, highlighted effective communication skills such as demonstration, writing, explanation, and discussion.

4. The comparison of the programs on the basis of the implementation processes reveals the reason for this difference: Hacettepe History Department has had to carry out the instruction of History Methodology, which is one of the most important of the core courses, in classes of consisting 50-60 students, while Western History Department does classes with 7-10 students. From another point of view, while the number of students per permanent

faculty member in the Hacettepe History Department is running around 42, this number in the Western History Department on the other hand is less than one fifth that number, 8.

In the face of these results, it is clear that in the long run a comprehensive change in higher education policy in Turkey is needed. Considering that this has been widely discussed on various platforms and is inconclusive, it is therefore will not be elaborated on any further here.

But in the short run, history education programs may be revised and updated more frequently in line with the rapidly changing dynamics of the business world. In addition, preparing research projects that allow for student participation may help to develop knowledge and skills that will enable them to find work after graduation.

Conclusion

The history courses and their contents in Turkey, seem to be arranged "an ideal historian" in mind, working in isolation, so as to ensure that graduates get as much information as possible. The focus in the USA, in designing and implementing educational programs, on the other hand, seems to be on widening career opportunities of graduates. The number of students per faculty member, 8, supports this goal.

Finally, for a more comprehensive result, this research needs to be extended by longer-term research covering a far larger number of history departments deemed to be representative from both countries and perhaps from other countries as well, such as the UK and Germany.

Giriş

Bir tarih diploması, şüphesiz, birçok ilgi çekici kariyer için bir basamak olabilir, tabii bunun için gerekli hazırlık yapıldıysa. Sağlıklı istatistikler olmamakla birlikte bazı tahminler, Türkiye'de tarih mezunlarının %90 kadarının iş bulamadıklarını ve uzun süre işsiz kaldıklarını göstermektedir. Bu çalışma, tarih mezunlarının geniş bir meslek yelpazesinde istihdam edilebilmeleri sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması için gerekli zeminin oluşturulmasına yol açmayı amaçlamaktadır.

İstihdam alanlarının genişletilmesi iki yolla yapılabilir: Birincisi, yabancı dil ve ileri düzey bilgisayar kullanımı gibi becerilerin lisans eğitimi sırasında kazandırılmasıdır ki Türkiye'de hali hazırda bazı bölümlerde bu yapılmaktadır. İkincisi, bu çalışmanın konusu olan, tarih eğitim programlarının günümüz toplum yapısına uygun yeni bilgi ve becerileri geliştirecek şekilde bütüncül bir bakış açısıyla tasarlanıp uygulanmasıdır.

Lisans eğitimi sırasında, *ideal olarak*, tarih öğrencileri sorunları ve olayları yüksek bir idrak seviyesinde anlama ve analiz etme becerisini geliştirirler. İş bulma bakımından önemli olan diğer nitelikler ise şunlardır:

- Bir konuyu araştırmak üzere veri toplama
- Malzemeyi mantıklı ve tutarlı bir şekilde organize edebilme
- Malzemedeki karşılaştırma ve analiz yoluyla yeni bilgi üretme
- Modern yöntem ve teknikleri kullanabilme ve beraber çalışabilme
- Fikirlerini yazılı ve sözlü olarak açık biçimde ifade edebilme

Hangi disiplinden eleman işe alıyor olursa olsunlar, bütün işverenler için bu beceriler konunun içeriğinden daha önemlidir. ABD ve İngiltere gibi öğrencilerin bu tür becerileri geliştirdikleri ve mükemmelleştirdikleri ülkelerde, tarih mezunları çeşitli alanlarda kolayca iş bulabilmektedir. Dolayısıyla istihdam oranları çok yüksektir. Mesela, İngiltere’de, tarih bölümü mezunlarının işsizlik oranı sadece %5,9’dur (Tablo 1). İşverenler arasında muhasebe firmaları, bankalar, yükseköğretim kurumları, hukuk firmaları, danışmanlık firmaları, yayıncı şirketler, perakendeciler, okullar ve televizyon ve radyo yayıncıları bulunmaktadır (Snowdon, 2010). Bu da çok şaşırtıcı değildir çünkü tarihçilerin bu alanlarda nasıl faydalı olabileceğine dair araştırmalar çok önceden başlamıştır (Kantrow, 1986; “Educating Historians for Business”, 1983).

Tablo 1

İngiltere’de Tarih mezunları ne iş yapıyor?

Mezunların Durumu	%
Çalışıyor	58.9
Lisansüstü eğitime devam ediyor	21.8
Çalışıyor + eğitime devam ediyor	6.4
İşsiz	5.9
Diğer	7.0

Benzer bir tablo ABD tarih mezunları için de geçerlidir (Sturtevant, 2017). Dahası, ABD Çalışma İstatistikleri Bürosu'nun verilerine göre, tarihçilerin istihdamının 2018'den 2028'ya kadar, tüm diğer mesleklerin ortalaması kadar, yani yaklaşık yüzde 6 oranında artacağı tahmin edilmektedir (“Bureau of Labor Statistics”, 2018).

Tarih eğitimini iyileştirme çalışmalarının yanı sıra, tarihçilerin kariyer yelpazesini genişletebilmek için akademi dışında da girişimler vardır. Mesela, Amerikan Tarih Derneği (AHA), *Tarihçiler İçin Kariyer Çeşitliliği* adı verilen bir girişim başlatmıştır. Bu girişim kapsamında, yeni mezun tarihçilerin ve lisansüstü öğrencilerin Andrew W. Mellon Vakfı'nın desteği ile akademi içinde ve dışında bir dizi kariyer seçeneğine daha iyi hazırlanabilmeleri için yapılması gerekenler konusunda çalışılmaktadır. Bu çerçevede AHA, ABD'nin dört bir yanından otuz kadar tarih bölümü ile işbirliği halinde lisansüstü eğitim kültürü ve pratiğini araştırmaktadır. Buna dayalı olarak da doktora öğrencilerinin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için ne yapılması gerektiğini belirlemeyi hedeflemektedirler (“AHA's Career Diversity”, t.y.). AHA web sitesinde, ayrıca, tarihçilerin iş bulmaları için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak üzere çok sayıda araştırma makalesi, rehber ve elkitabı bulunmaktadır, Sturtevant (2017) buna gösterilebilecek iyi örneklerden biridir.

Her ne kadar sistematik olarak toplanmış güvenilir istatistikler olmasa da, bazı tahminler, tarih mezunlarının istihdamı bakımından Türkiye ile İngiltere ve ABD arasında keskin bir karşıtlığa işaret etmektedir. Mesela, bir analize göre tarih mezunlarının sadece küçük bir kısmı özel sektörde öğretmen, akademisyen ve memur olarak iş bulabilmektedir. Mezunların %90 kadarı olduğu tahmin edilen büyük bölümü ise uzun süreler için işsiz kalmaktadır. Bundan dolayı da hakaretler, zihinsel çöküşler ve gelecek için derin kaygı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Söz konusu analiz bulgularına göre, kısaca, Türkiye’de tarih mezunları, tarih mezunu olmanın bütün hayatlarının anlamsız hale gelmesi ile eşit olduğunu düşünmeye başlamaktadır (“Tarih Öğretmenliği Bransı”, 2016).

Büyük Üniversitelerimizden birinin Tarih Bölümü Başkanı olarak, tarih mezunlarının karşı karşıya kaldığı psikolojik stres ile ilgili doğrudan kendi gözlemlerim de bulunmaktadır: Örnek olarak, 2016-2017 Bahar Dönemi 68 mezun adayından ikisi, diğer adaylarla beraber kendileri için de başlatılmış bulunan mezuniyet sürecinin durdurulmasını istediler. Gerekçe, mezun olduklarında çeşitli kurumlardan aldıkları bursu kaybedecek olmalarıydı. Onların düşüncesine göre, küçük miktardaki bir burs bile işsiz bir mezun olmaktan daha iyi idi.

Bu iç karartıcı görünüme rağmen, bütün Türkiye’deki üniversitelerde açılmış bulunan 120 kadar tarih bölümü, hem de bazılarında ikili öğretim yapılmak suretiyle, her yıl binden fazla yeni mezun vermeye devam etmektedir. Bu yeni mezunlar şu anda 25 binin üzerinde olduğu tahmin edilen işsiz tarihçi toplamına katılmaktadır.

İşsiz tarihçi problemine yönelik çözüm önerileri arasında, açık ve uzaktan eğitim fakülteleri içinde yer alan tarih programlarının kapatılması, aynı bölüm içerisinde yer alan ikili lisans programlarının (I. Öğretim ve II. Öğretim) uygulanmasını ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından merkezi olarak belirlenen öğrenci kontenjanlarının düşürülmesi bulunmaktadır.

Bu öneriler, görüldüğü üzere, Türkiye’de yükseköğretim alanında bir politika değişikliğini ve tabii buna uygun olarak, Hükümet tarafından kanunlaştırma vs. şeklinde uzun vadeli uygulamalar gerektirmektedir. Bununla birlikte, bu ortamda tarih bölümlerinin kendilerinin de yapmaları gereken görevler olduğu şüphesizdir.

Bölümlerin üzerine düşen görevlerden biri, çeşitli alanlarda iş bulma konusunda adeta maymuncuk anahtar rolü oynayan, yukarıda kısa bir listesi verilen mezun niteliklerinin geliştirilmesi yönünde çalışma yapılmasıdır.

Mezun niteliklerinin geliştirilmesinde tarih bölümlerinin yapabileceği işlerden biri öğretim programlarının hızlı değişen iş piyasası göz önüne alınarak daha sık gözden geçirilip yenilenmesidir. Bu da tarih programlarının içeriğine ve nasıl uygulandığına daha yakından bakılmasını gerektirmektedir. Türkiye’de üniversite tarih programları ve uygulanması ile ilgili araştırmalar, uzun süre literatüre dayalı teorik çalışmalar olarak kalmıştır. Sayıları çok olmayan bu çalışmalarda, daha ziyade, tarih eğitiminin önemi, neden ve nasıl öğretilmesi gerektiği üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Tarih eğitimi alanında 1990’lı hatta 2000’li yıllara kadar uygulamadaki problemlerin tespiti ve bu problemlerin çözümüne yönelik saha çalışmaları son derece azdır. Günümüzde ise bu alanda hem teorik ve hem de saha çalışmalarına dayanan önemli bir literatür oluşmaya

başlamıştır. (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2017). Ağırlıklı olarak Türkiye’de tarih eğitimi ile ilgili araştırma, inceleme, eleştiri ve çeviri makalelere yer veren *Türk Tarihi Eğitim Dergisi (Turkish History Education Journal (TUHED))*, 2012 yılından beri yayındadır. Bu makalenin bildiri olarak sunulduğu, “Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu” (ISHE 2019) da yine 2010 yılından beri düzenli olarak toplanmaktadır. Bu ortamlarda, ortaöğretime kıyasla daha az olsa da üniversite tarih eğitimi de ele alınmaktadır. Süleyman Demirel Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen *Türkiye’de Lisansüstü Tarih Programlarının Durumu (Sorunları ve Çözüm Yolları)* başlıklı çalıştay ile 2017 yılında Türk Tarih Kurumunun organize ettiği *Uluslararası Tarih Müfredatı Çalıştayı* da Türkiye’de genel olarak tarih eğitimine özel olarak da üniversite tarih eğitimine verilen önemin arttığının göstergeleridir.

Bütün bu gelişmelere rağmen, Türkiye’de üniversite tarih mezunlarının %90 oranındaki ezici çoğunluğunun işsizlik problemi devam etmektedir. Bu oran son istatistiklere göre, %27.1 civarında olan genç işsizlik oranından çok daha yüksektir. Bu durum, Türkiye’de üniversite seviyesindeki tarih programlarının, mezunların iş piyasasında aranır hale getirecek bilgi ve beceriler kazandırılması açısından sıkı bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir. Ancak bu konuyu doğrudan ele alan bir çalışma henüz bulunmamaktadır.

Bu çalışmada, bu boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. Bunun için uluslararası karşılaştırmayı içeren örnek bir çalışma yapılması öngörülmüştür. Bu nitelikte bir çalışma Türkiye’de daha önce yapılmamıştır.

Yöntem

Bu araştırma, üniversite tarih eğitiminin, farklı ülkelerde bulunan iki bölüm üzerinden karşılaştırılmasını içeren mikro düzeyde örnek bir çalışmadır. Karşılaştırma, bütüncül (sistemik) bir bakış açısıyla yapılmıştır. Başka bir ifadeyle, karşılaştırma sadece programlar bazında (statik) değil, Acun (2011) tarafından daha önce önemi vurgulandığı üzere, uygulama süreci yani eğitimin dinamik yönünü de kapsayacak şekilde planlanmıştır. Bu amaçla da yerinde gözlem yapılması, bunun için de Türkiye’den ve ABD’den dünya üniversite sıralamaları bakımından birbirine yakın iki üniversitenin tarih bölümlerinin karşılaştırılması öngörülmüştür. Bunlar Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü (Hacettepe Tarih) Western Illinois Üniversitesi Tarih Bölümüdür (Western Tarih).

Çalışma, 6 aylık bir uluslararası işbirliği projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Hacettepe Üniversitesinde uluslararası işbirliği projelerinde yurt dışı araştırmalar için sağlanan destek 90 günle sınırlı olduğundan, Western Tarih’te yapılan araştırmanın bu süre içinde tamamlanması hedeflenmiştir. O yüzden, örnek çalışmanın tasarımında, hızlı yapılabilecek olması göz önüne alınan parametrelerden biri olmuştur.

Söz konusu bölümlerin eğitim programlarının karşılaştırılmasında, önce genel olarak program yeterlikleri ele alınmıştır. Daha sonra ise derslerin içeriği, öğrenme kazanımları ve öğretim süreci karşılaştırılmıştır.

Öğretim süreçleri bakımından karşılaştırmada, temel olarak programlarda tanımlanan ders içerikleri, öğrenme çıktıları ve öğretim metotlarının uygulama süreci ile uyumluluğuna bakılmıştır. Bu amaçla, araştırma süresi içinde yerinde gözlem yapılmıştır: Bu çerçevede, Western Tarih’te 2018 yaz döneminde açık olan bir derse katılım ve öğretim üyeleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ağırlıklı olarak Western Tarihin kendi lisans ve yüksek lisans programlarını değerlendirdiği iki dâhili rapor (McNabb, 2017; Woel 2017) etrafında olmuştur. Hacettepe Tarih’le karşılaştırmada ağırlıklı olarak bu iki rapordaki veriler kullanılmıştır.

Araştırma için ABD’de bulunan Western Illinois Üniversitesinin seçilmesinde rol oynayan temel etken, bu üniversite ile mensubu bulunduğum Hacettepe Üniversitesi arasında bir akademik işbirliği protokolünün bulunmasıdır. Ayrıca bu üniversitenin literatür taraması için geniş bir kütüphanesi ve bütün diğer ABD üniversitelerinde olduğu gibi, elektronik kaynaklara Türkiye’deki üniversitelere kıyasla daha fazla erişim imkânı bulunmaktadır. Araştırmanın yapılacağı yaz aylarında da yaz okulu yer almaktadır.

Seçimde rol oynayan bir diğer etken, Western Tarih’in mezunlarına iş bulma konusuna önem veren ve bunun için özel çaba gösteren bölümlerden biri olmasıdır. Nitekim Bölüm Web sitesinde “Bir Tarihçi Mezun Olarak Ne Yapabilirsiniz?” başlıklı bir rehber bulunmaktadır (“What Can You”, t.y.). Burada, mezunların iş bulmasına yardımcı olabileceği düşünülen araştırma raporları, kitaplar ve potansiyel işveren kurum, kuruluş ve şirketlerin web sitelerine bağlantılar yer almaktadır.

Araştırma için Western Tarih’in seçilmesinde bunlar kadar önemli bir diğer nokta da 2018 yaz döneminde, misafir araştırmacı (visiting research scholar) statüsünde araştırma yapmak ve eğitim faaliyetlerine katılmak üzere tarafıma davet yapılmış olmasıdır.

Daveti yapan Profesör Timothy Roberts, Oxford Üniversitesi Tarih Bölümünde doktora yapmıştır. Western Tarih’te ise profesör kadrosundadır. Burada lisans seviyesinde Amerikan Hukuk Tarihi, Amerikan Askeri Tarihi ve Amerikan İç Savaşı gibi dersler vermektedir. Lisansüstü seviyede ise seminer dersleri yürütmektedir. Ayrıca, genel olarak kendi üniversitesinin tarih programının geliştirilmesine birçok katkı yapmıştır.

Profesör Roberts, ayrıca, Türkiye’de 2002-2008 yılları arasında Bilkent Üniversitesinde Yardımcı Doçent kadrosunda Lisansüstü seviyede Amerikan Tarihi dersleri vermiş ve bu üniversitenin Amerikan Tarihi Programının koordinatörlüğünü yapmıştır. Dolayısıyla daveti yapan öğretim üyesi, Türkiye’de tarih öğretim programları ve uygulanması hakkında da bilgi sahibidir. Bu da onu bu proje kapsamında yürütülecek araştırma çerçevesinde karşılıklı görüş alışverişi için ABD’deki uygun kişi yapmaktadır.

Bulgular

Hacettepe Tarih ve Western Tarih hakkında kısa bilgiler şöyledir: Her iki bölümde de lisans ve yüksek lisans programları vardır. Hacettepe Tarih’in bunlara ilave olarak bir de doktora programı bulunmaktadır. Lisans programlarının disiplinler arası bir yaklaşımla

tasarlandığı görülmektedir; sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve ekonomi gibi bölümlerden giriş düzeyinde dersler içermektedir. Mezuniyet için öğrencilerin benzer sayıda krediyi toplamaları gerekmektedir.

Western Tarih’in lisans programında, Hacettepe Tarih’ten farklı olarak, dersler gruplanarak modüler hale getirilmiştir: Genel Tarih, Hukuk’a Hazırlık (Pre-Law) ve Öğretmen Eğitimi. Öğrenciler kendi kariyer hedeflerine göre, bu modüllerden birini seçmektedir. Hukuk’a Hazırlık modülü, hukuk alanında bir kariyer düşünenler için tasarlanmıştır. Mastır yapmak üzere hukuk fakültesine gitmek isteyenler bu modülü seçmektedir. Beş dersten oluşan temel dersler (*core courses*) bütün modüller için ortaktır. Temel derslerden biri, tabii olarak, Tarih Metodolojisi (Historical Methods).

Her iki bölümün lisans programlarının, program yeterlilikleri Tablo 2’de karşılaştırmaya imkân verecek şekilde gösterilmiştir. (“Hacettepe Tarih Lisans”, t.y.; McNabb, 2017). Burada görüldüğü üzere, lisans program yeterlilikleri bakımından, iki bölüm arasında büyük bir fark yoktur. Geniş bir tarih bilgisine sahip olmak, tarihsel düşünmek, sorgulayıcı bakış açısı kazanmak, kaynakları tenkit etmek ve etkili bir biçimde kullanmak, bulguları yorumlarken etik kurallara uymak, açık ve anlaşılır iletişim kurmak, başkalarının düşünce ve eylemlerini anlamaya çalışmak gibi fiiller kullanılmıştır.

Bu nitelik ve becerilere sahip olmak, birçok alanda iş kapılarını ardına kadar açabilir. Yeterlik listesinin uzunluğuna bakarak Hacettepe Tarih’in program bazında daha iddialı olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Tablo 2

Hacettepe Tarih ve Western Tarih Lisans Program Yeterlilikleri

Hacettepe Tarih	Western Tarih
<ol style="list-style-type: none">1. Tarih bilimiyle ilgili temel kavramları, tarihin diğer sosyal bilimlerle ilişkisini, benzerlik ve farklarını kavrar ve açıklar.2. Temel tarih kaynaklarını, bunların dillerini ve özelliklerini bilir ve tenkit eder, tarihi kaynaklardaki verileri bilgisayar programları dahil bilimsel ve teknik ve yöntemlerle analiz edip değerlendirir.3. Tarihi olayları kısa, orta ve uzun vadeli süreçler olarak kavrar ve değerlendirir.4. Farklı tarih ekolleri tarafından üretilen tarihi bilgiyi yöntem ve içerik olarak karşılaştırır.5. Küresel, bölgesel ve yerel ölçekte, siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyerek tarihi perspektiften açıklar ve değerlendirir.6. İçinde yaşadığı toplum dahil, tarihi süreçte şekillenmiş farklı toplum, kültür ve uygarlıkların bilgilerini edinir, yorumlar ve karşılaştırır.7. Herhangi bir siyasi, sosyal veya ekonomik problemin anlaşılması için geçmişini araştırmak üzere proje döngüsünü kendi başına tamamlayabilir, bulguları yorumlayarak çözüm geliştirir.	<ol style="list-style-type: none">1. Develop a body of historical knowledge with range and depth. /Derinlikli ve kapsamlı bir tarihsel bilgi bütünü oluşturur.2. Think historically. / Tarihsel düşünür.3. Understand, critically evaluate, and effectively use complex and often competing historical sources and interpretations. / Karmaşık ve sıklıkla birbiriyle çelişen tarihsel kaynakları ve yorumları anlar, eleştirel olarak değerlendirir ve etkin bir biçimde kullanır.4. Communicate clearly and appropriately through various media and within different contexts, especially formal historical writing. / Çeşitli medya aracılığıyla ve farklı bağlamlarda özellikle de formel tarih yazımı bağlamında anlaşılır ve uygun şekilde iletişim kurar.

8. Ekip çalışmasının gerekliliğinin farkında olarak ekip çalışması içinde lider veya ekip üyesi olarak görevler alır. Diğer sosyal bilim alanlarıyla ortaklaşa çalışmalar yürütür.	5. Engage a diversity of viewpoints in a civil and constructive fashion. / Çok çeşitli bakış açılarına karşı medeni ve yapıcı bir tavır sergiler
9. Tarihle ve diğer sosyal bilimlerle ilgili Türkçe ve yabancı dilde yayımlanmış bilimsel çalışmaları takip edip açıklar ve farklı verilerle uygulamasını tekrarlar; bildiri, makale ve proje raporu gibi çalışmaları hazırlar.	
10. Sorgulayıcı bakış açısı kazanır, başkalarının düşünce ve eylemlerini anlamaya çalışır, başkalarıyla kolay iletişim kuracak kadar sosyalleşir, bulguları ve düşüncelerini etik bir tarzda sunar ve yorumlar.	

Peki, program bazında yapılan bu karşılaştırmaların benzeri ders bazında yapıldığında nasıl bir manzara ortaya çıkıyor? Bunun için yine örnek olarak, her iki bölümün lisans programında ortak olan Tarih Metodolojisi (Historical Methods) dersinin öğrenme çıktıları karşılaştırılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

Tarih Metodolojisi (Historical Methods) Dersinin Öğrenme Çıktıları

Hacettepe Tarih	Western Tarih
1. Bilgi alanı olarak tarihin farkına varır	1. Recognize how to develop a body of historical knowledge / Tarihsel bilgi birikimini nasıl kazanacağını bilir.
2. Bilimsel tarihin çalışma yöntemlerini yorumlar	2. Demonstrate prudence in use of Internet sources and hypertext links. / İnternet kaynaklarını ve bağlantılarını kullanırken ihtiyatlı ve dikkatli davranır.
3. Birincil kaynakları ve araştırma eserlerini ayırt eder	3. Construct and properly arrange a bibliography in accord with the <i>Chicago Manual of Style</i> . / Chicago Tarzı El Kitabı'na uygun olarak bir kaynakça oluşturur ve düzenler.
4. Birincil kaynakları yorumlar	4. Explain the conceptual frameworks that professional historians use when interpreting and evaluating significance, including change and continuity over time, context, causality, and contingency / Profesyonel tarihçilerin zaman içindeki değişim ve süreklilik, bağlam, nedensellik ve beklenmedik durum dahil olmak üzere önemli olanı yorumlarken ve değerlendirirken kullandıkları kavramsal çerçeveleri açıklar.
5. Tarihin diğer bilimler arasındaki yerini yorumla.	5. Recognize the complex interplay between the political, socio-economic, and cultural structures of macrohistory on the one hand, and the individual and group agency of microhistory on the other. / Bir yandan makro tarihin politik, sosyo-ekonomik ve kültürel yapıları ile diğer yandan da mikro tarihin bireysel ve grup rolleri arasındaki karmaşık etkileşimi tanıır.
	6. Identify the nature of primary and secondary sources, and be able to distinguish between the two. / Birincil ve ikincil kaynakların niteliklerini tanımlar ve ikisi arasında ayrım yapar.
	7. Recognize that historians employ diverse epistemological and interpretive templates when they draw on and evaluate primary and secondary sources. / Tarihçilerin birincil ve ikincil kaynakları

	ele alırken farklı epistemolojik ve yorumlayıcı şablonlar kullandığını bilir.
8.	Develop sound disciplinary questions regarding the content of primary and secondary sources. / Birincil ve ikincil kaynakların içeriği ile ilgili disipline özgü geçerli ve sağlam sorular oluşturur.
9.	Develop and properly articulate a historical argument, including a thesis statement (aka a conclusion) and evidence that supports it (aka premises), within the framework of a written essay. / Yazılı bir ödev çerçevesinde bir tez (veya sonuç) ve onu destekleyen kanıtlar dâhil olmak üzere tarihsel bir argüman geliştirir ve uygun şekilde ifade eder.
10.	Employ correct grammar and appropriate style for historical writing. / Doğru dilbilgisi ve tarihsel yazıma uygun bir üslup kullanır.
11.	Cite sources correctly and in accord with the <i>Chicago Manual of Style</i> . / Kaynaklara doğru ve Chicago Stil El Kitabına uygun bir şekilde atıf yapar.
12.	Discuss with classmates the merits and drawbacks of competing historical interpretations about a specific topic. / Belirli bir konuyla ilgili rakip tarihsel yorumların yararlarını ve sakıncalarını sınıf arkadaşlarıyla tartışır.
13.	Integrate or synthesize differing viewpoints about a historical topic into a unified coherent explanation. / Tarihsel bir konu hakkındaki farklı bakış açılarını tutarlı bir açıklamaya dönüştürür.

Tablo 3’teki öğrenme çıktılarının karşılaştırılması şöyle bir sonuç vermektedir. Hacettepe Tarih, Tarih Metodolojisi dersinin öğrenme çıktılarını tanımlarken, farkına varır, ayırt eder ve yorumlar gibi bir tarihçinin belgeleri ve kitapları ile baş başa kaldığında yaptığı eylemleri öne çıkarmıştır. Bu durum aynı addaki yüksek lisans dersinde çok daha belirgindir (“Hacettepe Tarih Yüksek”, t.y.).

Buna karşılık, Western Tarih, bunlara ilave olarak, ispat eder/gösterir (*demonstrate*), tartışır (*discuss*), açıklar (*explain*) ve tarihsel argüman geliştirir gibi somut olarak görülebilir ve başkalarıyla iletişim içeren fiillere de yer vermiştir. Etkili iletişim becerilerinin iş bulmada yaratacağı fark göz önüne alındığında, bu durumun önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Burada sorulması gereken soru şudur: Neden böyle bir sonuç ortaya çıkmıştır? Başka bir ifadeyle, çok iyi program yeterlikleri yazabilmiş bir bölüm, neden ders bazında aynı dikkati göstermemiş veya gösterememiştir? Bu sorunun cevabını bulabilmek için programların uygulama süreçlerine, dinamik boyuta odaklaşmak gerekmektedir. Bu da tabii gözlerimizi süreçte rol oynayan aktörlere, öğretim üyeleri ve öğrencilere daha yakından bakılması demektir.

Hacettepe Tarih’in öğretim üyesi/görevlisi sayısı 15, Western Tarih’in ise 10’dur, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ise sırasıyla 42 ve 8’dir. Başka bir ifadeyle Hacettepe Tarih’te öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı Western Tarih’ten 5 kat daha fazladır.

Sınıf öğrenci sayıları da buna paraleldir. Örnek olarak, her iki bölümde de lisans programında zorunlu olan Tarih Metodolojisi (Historical Methods) dersini 2016-2017 akademik yılında alan öğrenci sayıları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Tarih Metodolojisi (Historical Methods) Dersini Alan Öğrenci Sayıları

Bölüm	Dersin Kodu	Dönemi	Öğrenci Sayısı
Hacettepe Tarih	TAR 131	Güz (iki şube)	61+56 = 117
Western Tarih	HIST 201	Güz-Bahar	10+7 = 17

Buna göre, Hacettepe Tarih’te bir dönemde iki şube halinde verilen derse kayıtlı öğrenci sayısı 117’dir. Buna karşılık Western Tarih’te iki ayrı dönemde dersi alan öğrenci sayısı toplamda sadece 17’dir. Başka bir ifadeyle, buradaki fark yaklaşık 7 kattır.

Etkili iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretim üyelerinin öğrencilerle bire bir ilgilenmesi gerekir. Bunun da 50-60 hatta bazı durumlarda 100 kişilik sınıflarda yapılamayacağı açıktır. O yüzden Hacettepe Tarih, Tarih Metodolojisi dersinin öğrenme çıktılarına yalnız çalışan “ideal tarihçi” göz önünde bulundurarak belirlemiştir. İdeal tarihçi, geniş bir yelpazede mümkün olan en fazla bilgiye sahip tarihçidir.

Program uygulama süreçleriyle ilgili bir başka önemli nokta, öğrenme çıktılarının (veya kazanımlarının) ölçülmesi ile ilgilidir. Western Tarihte hem lisans hem de yüksek lisans programında yeni bir uygulama olarak, tarih metodu ve seminer grubu derslerinde öğrenme çıktılarına ilişkin ölçme ve değerlendirme hem dönem başında hem de dönem sonunda olmak üzere iki kere yapılmaktadır. Böylece, öğrencilerin başlangıç durumuna göre dönem boyunca kaydettiği ilerlemeyi görmek mümkün olmaktadır. Bu uygulamanın diğer derslere de yayılması planlanmaktadır.

Açıktır ki, bu şekilde bir ölçme ve değerlendirmenin etkili yapılabilmesi için sınıf mevcutlarının uygun sayıda olması gerekir. Western Tarih’te bu sayı hiçbir şekilde 10’u geçmemektedir.

Hacettepe Tarih’te ise ölçme ve değerlendirme, dönem ortasında ara sınavlar dönemi sonunda ise genel sınavlarla yapılmaktadır. Öğrencilerin başlangıç durumuna göre kaydettiği ilerlemeyi ölçme çalışması yapılmamaktadır. Yukarıda Tablo 4’te verilen öğrenci sınıf mevcudu ile ilgili örnekten, böyle bir çalışmanın istense bile etkili olarak yapılamayacağı açıkça bellidir.

Western Tarih lisans programı ders içerikleri üzerinde yapılan incelemede özellikle dikkat çeken bir nokta, seminer dersleri kapsamında, öğrencilere tarihi ve kültürel mirasla ilgili video hazırlama ödevlerinin verilmesi olmuştur. Bunun ilk bakışta göze çarpmayan önemi şuradadır: Günümüz dünyasında görsellik ve görsel teknolojiler giderek ağırlık kazanmakta ve bu çerçevede yeni meslekler ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak YouTube adlı video paylaşım platformunda yapılan video yayınlarından çok iyi kazançlar elde edilebilmektedir. Bu yayınları yapanlara YouTuber adı verilmektedir. Bu işi bir meslek olarak görenler de vardır. Böyle bir dünyada, video hazırlama becerilerinin kazanılması, mezunların kariyer çeşitliği bakımından önemlidir.

Bu alanda, Hacettepe Tarih’te “Tarih Eğitiminde Sınıf-Tarihi Mekân Entegrasyonu: Tarihi Mekân Gezilerinin Eğitsel Materyale (Video) Dönüştürülmesi” adlı yine Hacettepe Üniversitesi BAP desteği ile bir proje yürütülmektedir.¹ Proje kapsamında üretilen video çekimlerine, öğrenciler doğrudan katılımsıdır. Bunun da sonuç olarak, öğrencilerin kariyer gelişimine katkı yapması beklenmektedir. Projeye başlangıçtan itibaren aktif katılan lisans ve lisansüstü öğrenci sayısı 7’dir. Bu da Western Tarih’in sözü edilen seminer dersini alan öğrenci sayısına yakındır. Bölümün sahip olduğu toplam öğrencisi sayısına kıyasla bu sayı az görünebilir. Ancak çalışma hem Hacettepe Tarih hem başka tarih bölümleri için model bir uygulama niteliği kazanabilir. Gerçekten de proje kapsamında üretilen videoların sosyal medyada daha yakında paylaşılan ilk birkaç bölümü kısa sürede on binden fazla izlenme ve beğeni sayılarına ulaşmıştır.²

Uygulama süreçlerinin doğrudan gözlemlenmesine gelince, Western Tarih’te, 2017-2018 Yaz Döneminde açılmış bulunan iki dersten biri olan “U.S. History Online” adlı derse aktif katılım gerçekleştirilmiştir. Ders, Profesör Timothy Roberts tarafından, dersin adından da anlaşılacağı üzere, online olarak verilmektedir. Dersi alan öğrencisi sayısı söz konusu dönemde 7’dir.

Derste OpenStaX koleji tarafından hazırlanmış *U.S. History* (Corbet, 2014) adlı kitap okutulmaktadır. Yüz yüze yapılan derslerde olduğu gibi, bu derste de öğrenciler çeşitli alıştırmalar yapmakta ve soru cevaplamaktadırlar. Bunlara ilave olarak, haftada iki kere, dersi veren öğretim üyesi tarafından yönetilen canlı etkileşimli oturumlar yer almaktadır. Öğretim üyesi, genellikle güncel bir olayla bağlantılı olarak sorduğu soruyla oturumu başlatmaktadır. Örnek olarak, Amerika’da resmi tatil olan “Memorial Day”e denk gelen oturum, “What is Decoration Day?” sorusuyla başlamıştır. Decoration Day, Memorial Day’in önceki adıdır; ülkeleri için ölen Amerikan askerlerinin hatırasına saygı maksadıyla o gün mezarlarının çiçeklerle süslenmesinden dolayı bu adı almıştır.

Canlı oturumlarda, geçmiş olaylar, hiçbir kaygı taşımadan eleştirel bir bakışla ele alınmaktadır. Mesela, *Christopher Columbus*’un 1492’de Amerika’yı keşfinin, diğer sonuçları yanında, Amerikan yerlilerinin Batılılar tarafından büyük bir kıyımına da yol açtığı rahatlıkla tartışılabilmektedir. Zaman zaman da “what if”le başlayan karşı olgusal (counter factual) sorulara cevap aranmaktadır. Örnek: “Eğer Amerika’yı önce Müslümanlar keşfedip yerleşseydi bugün kıtanın görünümü nasıl olurdu?”

Bu türden güncel bağlanan tartışmaların, Hacettepe Tarih’te olduğu gibi kalabalık sınıflarda yapılması neredeyse imkânsız görünmektedir. Çünkü böyle bir tartışma kısa sürede belli bazı siyasi ve ideolojik grupların birbirlerine karşı baskın çıkmaya çalıştığı kısır çekişmelere dönüşmektedir. Bu da sonuç olarak öğrencilerin öğrenme verimliliğini düşürüp kariyer gelişimlerine sekte vurmaktadır.

¹ Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Kapsamlı Araştırma projesi; Proje No: SBA-2017-11183; Yürütücü: R. Acun.

²Fakir Seyyahlar YouTube Kanalı: <https://www.youtube.com/channel/UCR38Wrs-la0VqMgPMNVsqkg>; Fakir Seyyahlar Facebook Sayfası: Erişim: (13.05.2020) <https://www.facebook.com/fakirseyyahlar>

Sonuç

Bu araştırma, İngiltere ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde Tarih mezunlarının %90’ı iş bulabilirken Türkiye’de durumun neden tam tersi olduğu sorusuyla başlamıştır. Gerçekten de Türkiye’de tarih mezunları, 2019 yılı istatistiklerine göre %27 civarında olan genç işsiz oranından çok daha yüksek bir işsizlik oranına sahiptir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, son yıllardan artan üniversite sayısına paralel olarak, tarih mezunu veren bölüm sayısının hızla artması, bölümlere alınan öğrenci sayılarının fazlalığı, ikili (gündüz, gece) öğretimi ve açık öğretim gibi yükseköğretim politikasından kaynaklanan nedenler bilinmektedir. Bu konu çok tartışılmıştır.

Hiç araştırılmamış ve tartışılmamış bir konu, söz konusu bu yüksek işsizlik oranlarında üniversite tarih eğitim programlarının tasarım ve uygulanmasında alınan kararların bir rolünün bulunup bulunmadığıdır. Bu araştırma bu boşluğu doldurmayı hedeflemiştir. Bu amaçla, tarih mezunu işsiz oranın çok düşük (%5’ten az) olduğu ABD ile Türkiye’de üniversite tarih eğitim programlarının bütüncül (sistemik) bir bakış açısıyla karşılaştırılması hedeflenmiştir. Bu araştırma için sağlanan 90 günle sınırlı destek kapsamında bir sonuç alabilmek için, Türkiye ve ABD’den seçilen iki bölüm üzerinde örnek bir çalışma yapılmıştır. Bunlar, Hacettepe Üniversitesi Tarih Bölümü (Hacettepe Tarih) ile Western Illinois Üniversitesi Tarih Bölümüdür (Western Tarih).

Bu araştırmadan elde edilen belli başlı sonuçlar şöylece sıralanabilir:

1. Hem Hacettepe Tarih’te hem de Western Tarih’te lisans programı, disiplinler arası bir yaklaşımla tasarlanmıştır; programlar diğer sosyal bilimlerden giriş düzeyinde dersler içermektedir. Western Tarih’te farklı olarak öğrencilerin seçmesi muhtemel kariyer hedefleri göz önüne alınarak, program modüler hale getirilmiştir. Hacettepe tarihte modüler yapı söz konusu değildir. Ancak öğrenciler seçmeli dersler yoluyla kendi “modüllerini” oluşturabilmektedir. Burada öğrencilerin ne derece isabetli davrandıkları araştırılmaya muhtaçtır.

2. Farklı alanlarda iş bulabilme kriteri göz önüne alınarak yapılan program yeterlikleri karşılaştırması, Hacettepe Tarih’in daha iddialı olduğunu ortaya koymuştur. Program yeterlilik listesini gösteren tablodaki 2. ve 8. maddeler bu görüşü desteklemektedir.

3. Aynı kriter göz önüne alınarak yapılan, her iki programda ortak Tarih Metodolojisi (Historical Methods) dersinin öğrenme çıktıları karşılaştırması ise farklı sonuç vermiştir: Hacettepe Tarih öğrenme çıktılarını kendi başına çalışan “ideal tarihçi” göz önüne alarak belirlemişken, Western Tarih bunun yanında, gösterme (ispat etme), yazma, açıklama ve tartışma gibi etkili iletişim becerilerini öne çıkarmıştır.

4. Programların uygulama süreçleri bazında yapılan karşılaştırma, 3. maddedeki sonucun nedenini ortaya koymaktadır: Hacettepe Tarih, temel derslerden en önemlisi olan Tarih Metodolojisi dersini, 50-60 kişilik sınıflarda yapmak durumundayken, Western Tarih 7-10 kişilik sınıflarda yapmaktadır. Başka bir bakış açısından, Hacettepe Tarih’te öğretim üyesi

başına düşen öğrenci sayısı 42 iken, Western Tarihte öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı bunun beşte birinden daha azdır.

Bu sonuçlar karşısında yapılabilecekler kısa ve uzun vadeli olarak iki grupta toplanabilir. Uzun vadeli öneriler, Yükseköğretim politikasında kapsamlı bir değişiklik gerektirmektedir. Bu konu çeşitli platformlarda çok tartışılmış olup, sonuçsuzdur. O yüzden bu konuya burada girilmeyecektir.

Kısa vadeli öneriler, Türkiye’de Tarih bölümlerinin kendi üniversitelerinin desteğiyle yapabileceklerini içermektedir. Bunlar şöylece sıralanabilir:

1. İş dünyasının hızlı değişen dinamikleri karşısında, tarih eğitim programlarının daha sık gözden geçirilip güncellenmesi bunun için de “biz öğretimimizi yaparız mezunların iş bulup bulamaması bizi ilgilendirmez” anlayışından vaz geçilmesi.

2. Mezunların rahat iş bulabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanmalarına yönelik araştırma projeleri hazırlanıp, bunlara öğrencilerin aktif katılımının sağlanması. Üniversite BAP birimlerinin, TÜBİTAK ve Türk Tarih Kurumu gibi araştırmalara fon sağlayan kuruluşların içinde eğitim unsuru olan (öğrenci katılımını öngören) projeleri öncelikle desteklemesi.

3. Üniversitelerin kadro tahsislerini, bu çalışmada olduğu gibi, uluslararası karşılaştırmalı bilimsel araştırmalar yaptırıp, buradan çıkacak sonuçlara göre yapmaları. Bilindiği üzere, YÖK, Norm Kadro Yönetmeliği ile kadro tahsislerinde üniversitelere yetki devri yapmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmada başlangıçta projede öngörülen hedefler tam olarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmada elde edilen bulgular sadece iki bölümün karşılaştırılmasına dayalıdır. Daha geçerli sonuçlar için bu çalışma ile aynı metodu kullanan (sistem yaklaşımıyla yerinde gözlem öngören) daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Acun, R. (2010). Üniversitelerde Eğitim ve Araştırma İşlevlerinin Entegrasyonu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 27/1, 2010, 1-14.
- Acun, R. (2011). Sistem Yaklaşımıyla Tarihte Program Geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11/2, 2011, 823-838.
- Acun, R. (2018). From Social Network to Research Network: A Novel Approach for Integrating Teaching and Research Through Technology. *Tojet: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, December 2018, Special Issue for IETC & ITEC 191-198. Erişim (11.11.2019): http://www.tojet.net/special/2018_12_1.pdf.

The AHA's Career Diversity for Historians (t.y.). Erişim (11.11.2019): <https://www.historians.org/jobs-and-professional-development/career-diversity-for-historians/about-career-diversity>.

Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, Occupational Outlook Handbook, Historians, 2018. Erişim (13.12. 2019): <https://www.bls.gov/ooh/life-physical-and-social-science/historians.htm>.

Corbet, P. S., Janssen, V., Lund, J. M., Pfannstiel, T. & Vickery, P. (2014). *U.S. History*, Houston: OpenStax. Erişim (26.11.2019): https://d3bxy9euw4e147.cloudfront.net/oscms-prodcms/media/documents/USHistory-OP_IdjNctE.pdf.

Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, P. (Ed), (2017). *Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*, İstanbul: Pegem.

Educating Historians for Business: A Guide for Departments of History. Bloomington, Ind.: Organization of American Historians, 1983.

Hacettepe Tarih Lisans Programı (t.y.). Erişim (15.12.2018): http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=PRGRAM_000000000000000000000000082&birim_kod=353&submenuheader=2&prg_kod=353.

Hacettepe Tarih Yüksek Lisans Programı (t.y.). Erişim (15.12.2018): http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=PRGRAM_000000000000000000000000684&birim_kod=2134&submenuheader=2&prg_kod=21341.

Kantrow, A. M. (1986). Why History Matters to Managers. *Harvard Business Review*, 64 (January-February, 1986), 81-88.

Mcnabb, J. (2017). B.A., History 2016-2017 Assessment of Student Learning Report. June 2017. Western Illinois Universty. Unpublished report.

Snowdon, G. (2010). What to do with a degree in history. *The Guardian*, Saturday 16 January 2010: Erişim (11.11.2019). <https://www.theguardian.com/money/2010/jan/16/history-degree-careers>

Sturtevant, Paul B. (2017). History Is Not a Useless Major: Fighting Myths with Data. Erişim (11.11.2019): <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/april-2017/history-is-not-a-useless-major-fighting-myths-with-data>.

Tarih öğretmenliği branş analizi (2016). Erişim (12.12.2018): <http://www.mebpersonel.com/haber/2016-subat-atamalari-tarih-ogretmenligi-brans-analizi-h188374.html>.

What Can You Do As A History Major? Erişim (11.12.2018): <http://www.wiu.edu/cas/history/careeropp.php>.

Woell, E. (2017). The 2016-2017 Assessment Report for the History Graduate Program, June 2017. Prepared by Director of Graduate Studies in History. Western Illinois Universty. Unpublished report.



Türkiye’de Tarih Eğitimi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi*

Evaluation of Graduate Theses About History Education in Turkey

Necdet HAYTA

Gazi Üniversitesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: nhayta@gazi.edu.trorcid.org/0000-0002-8707-3637

Ş. Gülin KARABAĞ

Gazi Üniversitesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: gkarabag@gazi.edu.trorcid.org/0000-0001-7716-0932

Aslı GÖVERCİN

Gazi Üniversitesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: asli.govercin@gazi.edu.trorcid.org/0000-0003-0377-0695

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	18.03.2020
Accepted	22.05.2020
DOI	10.17497/tuhed.705751
Corresponding Author	Aslı Gövercin
Cite	Hayta, N., Karabağ, Ş., ve Gövercin, A. (2020). Türkiye’de tarih eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), 248-262. DOI: 10.17497/tuhed.705751

*Bu çalışma 10-12 Ekim 2019 tarihleri arasında Bolu’da düzenlenen VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı alanında yapılmış lisansüstü tezleri incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmektir. Çalışmanın tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin; yazarların cinsiyetlerine, yapılış yıllarına, hazırlandığı üniversitelerine, enstitülerine, danışman unvanlarına, türüne, çalışma desenine, konularına (temalarına) göre inceleyerek bu alanda yapılan tezlerin genel çerçevesini görmek bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Bu çerçevede doküman incelemesi yapılan bu çalışmada dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılması şeklinde beş aşama izlenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında Ulusal Tez Merkezi’ndeki ayrıntılı tarama seçeneğiyle “tarih eğitimi”, “tarih öğretimi”, “tarih yazımı”, “tarih yazıcılığı”, “tarih ders kitapları”, “lise tarih” ile “tarih ve öğretmen” anahtar kelimelerinde geçen toplamda 345 teze ulaşılmıştır. Tezlerin hepsi tek bir Excel dosyasında birleştirilmiş, farklı anahtar kelimelerde tekrarlanan tezler, özeti olmayan ve konuyla ilgisi olmayan 40 tez çıkarılmıştır. Toplamda 251’i yüksek lisans, 54’i doktora olmak üzere toplam 305 tez çalışma kapsamına alınmıştır. Bulgulara göre; ilk yüksek lisans tezinin 1991 yılında, doktora tezinin ise 1997 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde en çok işlenen tema “Strateji-Yöntem-Teknik”, doktora tezlerinde ise “Strateji-Yöntem-Teknik”, “Beceri Eğitimi”, “Tarih Yazıcılığın Tarihçesi” ve “Diğer Ülkelerin Tarih Eğitimi” temalarının olduğu görülmüştür. Lisansüstü tezlerin %28’inin çalışma desenlerinin belirsiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Eğitimi, Tarih Öğretimi, Tarih Yazıcılığı, Lisansüstü Tezler

Abstract: The aim of this study is to examine the graduate theses made in the field of history education, teaching and writing in Turkey and to develop various suggestions related to history education, teaching, and writing based on the results obtained from these studies. It is thought that the theses prepared in the field of history education, teaching and writing will be useful in terms of examining according to their gender of authors, years of construction, universities, institutes, advisor titles, type, method, subjects (themes) and to see the general framework of the theses made in this field. A case study, one of the qualitative research methods, was applied in the research. From the National Thesis Center, 345 theses were reached with the keywords "history education", "history teaching", "history", "history writing", "history textbooks", and "history and teacher". All of the theses were combined in a single Excel file, scanned again for different keywords and 40 theses with no summary and no relevance to the subject were taken out. A total of 305 theses, 251 of which are masters and 54 of which are Ph.D., were included in the scope of the study. According to the findings; the first master's thesis was made in 1991 and the doctoral thesis was made in 1997. The most common theme in the master's thesis is "Strategy-Method-Technique", in the Ph.D. these the most common themes are "Strategy-Method-Technique", "Skill Training", "History of Historiography" and "History Education in Other Countries". It was found out that in 28% of the post-graduate theses the study patterns were uncertain.

Keywords: History Education, History Teaching, Historiography, Graduate Theses

Extended Summary

Purpose

The aim of this study is to examine graduate Theses in the fields of history education, history teaching and history writing in Turkey. The aim of this course is to develop various

suggestions in the fields of history education, history teaching and history writing based on the results obtained from these studies. The previous study of Turan & Aslan's (2016) examined 98 and Bay's (2019) study examined 111 graduate theses on history education. In this study, 305 graduate theses on history education, teaching and writing were examined. In this respect, it is hoped that the research will contribute to the field. This research is limited to the results of the screening conducted at the National Thesis Center until 01.08.2019.

Method

In this study, a case study was conducted with qualitative research methods. The data collected were examined by descriptive analysis. During the first phase of the research, via the detailed scan opting on the homepage of the National Thesis Center, 345 theses including the keywords "history education", "teaching history", "history", "historiography", "history textbooks", "high school history" and "history and teacher" were reached. All of the theses were combined in a single Excel file, scanned again for different keywords and 40 theses with no summary and no relevance to the subject were taken out. A total of 305 theses, 251 of which are masters and 54 of which are Ph.D., were included in the scope of the study.

Results and Discussion

In Turkey, the importance of history has always been very important and "people who do not know their past cannot guide their future" has become an official motto. While this is the case, studies on history education are still very recent. According to the data of the National Thesis Center, the first thesis for history education in Turkey belongs to a very late period, 1991. It was determined that the most theses at the master's level were made between 2006-2010 and the most theses at the doctoral level were prepared in the 2011-2015 phase. When we look at the universities where the graduate theses are made, it is seen that Gazi University is decisively ahead of other universities in both master's (57) and doctoral (21) theses. When we look at the working method of the master's theses prepared in the subjects of history education, teaching, and writing, it is seen that in 37% of them the situation analysis pattern among the qualitative methods was used. In Turkey, the study patterns of 28% of the graduate theses prepared on the subjects of history education, teaching and writing are "uncertain". When one looks at the topics (themes) of the graduate theses prepared in the subjects of history education, teaching, and writing, it is seen that the theses were produced in the theme of "strategy-method-technique". This suggests that there is a tendency among scholars to adopt new approaches in teaching history, moving away from the traditional understanding. The themes of "image-perception", "textbook review", "skill education", "values education", "history teachers and their problems", "philosophy of history", "program evaluation", "history education of other countries" is close in number and range between 10-20. On the other hand, the themes of "biography", "history of history education", "local history" and "comparative education" are 10 and six and are the least studied subjects. In the doctoral theses prepared on the subjects of history education, teaching, and writing, it is observed that "strategy-method-technique", "skill training", "history of historiography" and "history education of other countries" are studied. In contrast, the least studied subjects are "textbook review", "program evaluation", "local history" and "comparative education" were studied.

The reason for the decrease in postgraduate theses in recent years, in 2013, Higher Education Institution closed the field teaching programs in education faculties and reopened it after one year, but its quota was limited to 20 students. This led to fewer undergraduate graduates and, accordingly, fewer students to continue their postgraduate studies. Gazi University is the university that produces the highest number of theses at both master and doctorate levels. The main reason for this is that a major part of the research assistants at other universities completed their graduate studies at Gazi University in 1997 with the restructuring of the education faculties. The patterns of most of the postgraduate theses are uncertain. The main reason for being “uncertain” was that education was restructured after 1997, and education theses were held at social sciences institutes until educational sciences institutes were established in this process. Even in recent theses, the existence of methodological problems may be an indication that sufficient knowledge and skills cannot be gained in postgraduate programs on scientific research methods or that this important issue is not paid attention in thesis approval procedures.

Conclusion

As it is understood from the result, it is seen that few theses are produced in the history education and comparative education themes of other countries. The lack of a method section in 28% of graduate theses shadows the quality and reliability of theses produced in these fields.

Giriş

19. Yüzyıl’da eğitim alanında yapılan reformların arasında Darü’l-fünun’ un kurulması çalışmalarının ayrı bir yeri vardır. Batılı tarzda bir üniversite olarak kurulan Darü’l-fünun’ a, ilk aşamada kitap hazırlamak amacıyla Encümen-i Dâniş (1851) kurulmuştur (Arslan, 2009). Encümen-i Dâniş, bizim uluslararası ilim ve düşünce dünyasıyla ilişkimizi sağlayacak bir kurumdu (Dervişoğlu, 2015). Bu dönemde milliyetçiliğin yükselişi, ortaya çıkan ulus devletler, bilimsel (profesyonel) tarih yazımı anlayışı ve Avrupa üniversitelerinde oluşturulan tarih programları ile paralel olarak 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tarih eğitiminin amaçları, yöntemi ve sorunlarıyla ilgili ilk akademik çalışmalar ortaya çıkmaya başlar. Türkiye’de tarih eğitimiyle ilgili II. Meşrutiyet’ten itibaren başlayan tartışma ve reform çalışmalarında Selim Sabit Efendi, Mustafa Satı Bey, İhsan Sungu ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi eğitimcilerin büyük katkıları olmuştur (Safran ve Ata, 2006). Atatürk, Milli Mücadele yıllarında Yunan, İtalyan ve diğer ulusların tarihi esaslara dayanarak Anadolu toprakları üzerinde hak iddia etmelerinden dolayı, 1930’lu yıllarda “Türk Tarih Tezi” adı altında karşı bir görüş ortaya attı (Bayat, 2015). Tez, sadece geçmişle hesaplaşmanın bir ürünü değil, aynı zamanda Türk tarihini, bu yeni tarih tablosu içinde geçmiş ile geleceğin birleştiği ve Türk ulusunun özelliklerini, ulusal kültürü ve Türk’ün millî kimliğini ortaya çıkarmak amacıyla millî benliği güçlendirmenin bir kaynağı olacaktı (Köken, 2002). 1950-1960 yıllarında verilen tarih eğitimiyle tek tip vatandaş yetiştirmek amaçlanmış; tarih ders kitapları ve müfredat programı bu anlayışa göre

hazırlanmıştır. 1970’li yıllarda ise tarih anlayışında meydana gelen değişiklikler nedeniyle tarih ders kitaplarında Türklerin İslam tarihindeki yerinin önemi üzerinde durularak tarih müfredat programlarında İslam Tarihi ve Türk İslam Tarihi’ne yer verilmiştir (Öztürk, 2012).

Türkiye’de son 40 yılda gerçekleştirilen kongre, sempozyum, kitap ve tez çalışmalarında tarih eğitime yönelik çalışmaların büyük bir ivme kazandığını görülmektedir. Bu alanda geniş etkili ilk çalışma 1975 yılında Türk Felsefe Kurumu’nun yapmış olduğu “Türkiye’de Tarih Eğitimi” sempozyumlarıdır. Bu ilk sempozyumlardan sonra 1994 Buca Sempozyumuna kadar on sekiz yıl süren uzun bir sessizlik ortamı oluşmuştur. Buca Sempozyumu ile belki de ciddi bir ivme kazanan tarih eğitimi ve sorunları üzerine çalışmalar devam etti. 1995’te Boğaziçi Üniversitesi’nde “Tarihte Öteki Sorunu ve Tarih Eğitimi” adıyla bir toplantı gerçekleştirildi (Turan ve Aslan, 2016). 2010 yılında Atatürk Üniversitesi öncülüğünde başlatılan “Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu” düzenli olarak önceleri iki yılda bir 2018’ den itibaren her yıl toplanmaya devam etmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda sosyal alanlarda hazırlanmış tezlerin hem içerik analizinin yapıldığı hem de doküman analizinin yapıldığı onlarca akademik çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu alanlar içinde Sosyal Bilgiler Eğitime yönelik hazırlanmış tezleri inceleyen ilk çalışma Oruç ve Ulusoy’un (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları” isimli çalışmasıdır. Bu araştırma ile yazarlar; 2000-2007 yılları arasını kapsayan sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yayınlanan tezleri incelenmişler, tezlerle ilgili eleştirilere ve tespitlere yer vermişlerdir. Diğer çalışmalar ise sırasıyla, Tarman, Acun ve Yüksel’in (2010), Şahin, Gögebakan Yıldız ve Duman’ın (2011), Tarman, Güven ve Ataşlı’ nın (2011), Dilek, Baysan ve Öztürk’ ün (2018), Haçat ve Demir’in (2018), Sezer, İnel ve Gökalp’in (2019), Yaylacı ve Büyükalan’ a (2020) ait çalışmaların hepsi Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin gerek içerik analizi gerekse doküman analizinin yapıldığı makale çalışmalarıdır. Bunlardan farklı olarak Canbulat, Avcı ve Sipahi’ nin (2016) “ABD ve Kanada’da Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma ile bu ülkelerde sosyal bilgiler eğitiminde en çok eğitim programı, kitap-kişi inceleme, vatandaşlık eğitimi, küresel eğitim, öğretmen yetiştirme konularında çalışıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Diğer sosyal alanlarda yapılan çalışmalara baktığımızda ise Sönmez, Meray ve Kaymakçı (2009) tarafından “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de vatandaşlık ve insan hakları eğitimi üzerine yapılan tezler konu ve yöntem açısından ortaya konulmuştur. TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük eğitimi alanında hazırlanmış tezleri inceleyen iki çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: Kaymakçı ve Er’ in (2009) ve Tangülü ve Karpınar’ ın (2019) çalışmalarıdır. Şahin, Gövercin Çetinoğlu ve Ayvaz’ ın (2013) “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Tarihçesi İle İlgili Tezler Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmada en çok köy enstitülerine yönelik tez çalışması yapıldığı bulgulanmıştır.

Türkiye’de tarih eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi konulu, biri tez biri makale olmak üzere iki çalışma vardır. Bunlardan ilki; Turan ve Aslan’ın (2016) “Ulusal Tez Merkezi ve Proquest Veri Tabanında Yer Alan Tarih Eğitimi Tezlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasıdır. Söz konusu çalışmanın amacı; Türkiye’de tarih eğitimi üzerine hazırlanmış tezleri araştırma konusu, kullanılan yöntem ve veri toplama araçları gibi farklı kriterler

açısından değerlendirmek ve elde edilen sonuçları Proquest veri tabanında yer alan farklı ülkelere ait tarih eğitimi tezleri ile karşılaştırmaktır. Türkiye, ABD ve Kanada’daki tarih eğitimi tezlerini karşılaştıran bu çalışma, Türkiye’deki tarih eğitimi konulu 98 lisansüstü tez ölçüt olarak hazırlanmıştır. Bir diğer çalışma ise, Bay (2019) tarafından hazırlanmış olan “2002-2015 Yılları Arasındaki Tarih Eğitimi-Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmada 83 yüksek lisans, 28 doktora tezi olmak üzere toplam 111 tarih eğitimi-öğretimi alanında yapılan tezlerin konularına, araştırma yöntemine, araştırma desenine, katılımcı türüne, veri toplama tekniklerine ve veri analiz tekniklerine göre dağılımları belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılmış lisansüstü tezleri incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında çeşitli öneriler geliştirmektir. Daha önce hazırlanan Turan & Aslan’ın (2016) çalışmasında 98, Bay’ın (2019) çalışmasında 111 tarih eğitimi konulu lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu çalışmada ise; tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış toplam 305 lisansüstü tez incelenmiştir. Bu yönüyle araştırmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu araştırma, Ulusal Tez Merkezi’nde, 01.08.2019 tarihine kadar yapılan tarama sonucuyla sınırlıdır.

Araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığıyla ilgili yapılmış tezler bazı ölçütlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir” şeklinde belirlenmiştir. Buna bağlı olarak alt problemler ise; “Türkiye’de tarih eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin; a) türüne (yüksek lisans- doktora) b) yazarlarının cinsiyeti c) yapılış yıllarına, d) yapıldığı üniversitelerine, e) hazırlandığı enstitülerine f) danışmanların unvanlarına, g) araştırma desenine, h) konularına (temalarına) göre nasıl bir dağılım görülmektedir” şeklinde dizayn edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. Nitel durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, birey, olaylar, süreçler, vb) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır. Toplanan veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren-örneklemi, Ulusal Tez Merkezi’ndeki ayrıntılı tarama seçeneğiyle “tarih eğitimi”, “tarih öğretimi”, “tarih yazımı”, “tarih yazıcılığı”, “tarih ders kitapları”, “lise tarih” ile “tarih ve öğretmen” anahtar kelimeleriyle toplamda 345 teze ulaşılmıştır. Tezlerin hepsi tek bir Excel dosyasında birleştirilmiş, farklı anahtar kelimelerde tekrarlanan tezler, özeti olmayan ve konuyla ilgisi olmayan 40 tez çıkarılmıştır. Toplamda 251’i yüksek lisans, 54’ü

doktora olmak üzere toplam 305 tez çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma Ulusal Tez Merkezinin online olarak hizmet verdiği lisansüstü ulaşılan tezlerle yürütüldüğü için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Veri Toplaması ve Çözümlemesi

Araştırmanın ilk aşamasında Ulusal Tez Merkezi'ndeki ayrıntılı tarama seçeneğiyle "tarih eğitimi", "tarih öğretimi", "tarih yazımı", "tarih yazıcılığı", "tarih ders kitapları", "lise tarih", ile "tarih ve öğretmen" anahtar kelimelerinde geçen tezlere ulaşılmıştır. "Tarih eğitimi" anahtar kelimesiyle 48, "tarih öğretimi" anahtar kelimesi ile 92, "tarih yazımı" anahtar kelimesi ile 43, "tarih yazıcılığı" anahtar kelimesi ile 16, "tarih ders kitapları" anahtar kelimesi ile 61, "lise tarih" anahtar kelimeleri ile 33, "tarih-öğretmen" anahtar kelimesi ile 52 olmak üzere toplamda 345 teze ulaşılmıştır. Tezlerin hepsi tek bir Excel dosyasında birleştirilmiş, farklı anahtar kelimelerde tekrarlanan aynı tezler ve konu ile alakası olmayan 40 tez çıkarılmış ve 251'i yüksek lisans, 54'ü doktora olmak üzere toplam 305 tez çalışma kapsamına alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye'de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin; türüne, yazarların cinsiyetlerine, yapılış yıllarına, hazırlandığı üniversitelerine, enstitülerine, danışmanların unvanlarına, çalışma desenine, konularına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tezlerin Türüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi "Türkiye'de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir" olarak belirlenmiştir. Tezlerin türlerine göre incelendiğinde 251'inin yüksek lisans, 54'inin doktora olduğu belirlenmiştir.

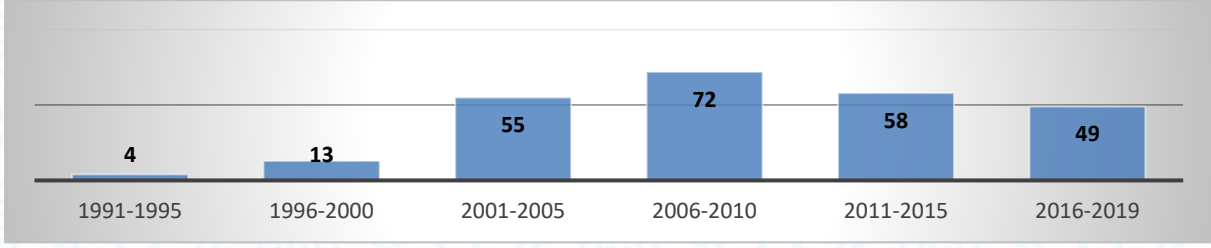
Tezlerin Yazarlarının Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Türkiye'de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir" olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda yüksek lisans tezlerinin 144'ünün erkek, 107'sinin kadın yazarlar tarafından, doktora tezlerinin ise 36'sı erkek, 18'i kadın yazarlar tarafından yazıldığı tespit edilmiştir.

Tezlerin Yapılış Yıllarına İlişkin Bulgular

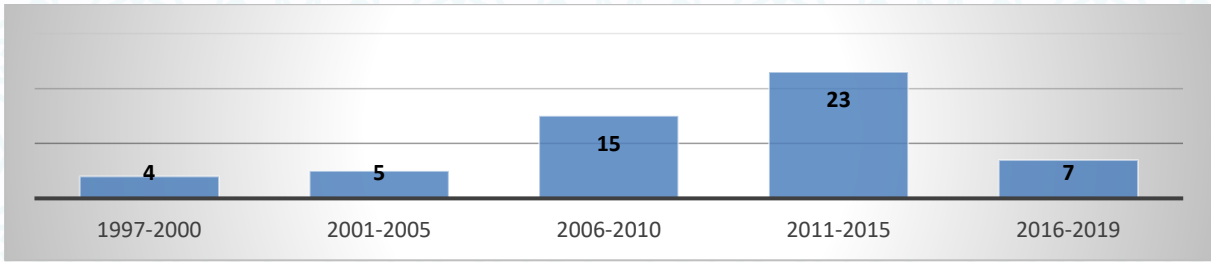
Araştırmanın üçüncü alt problemi "Türkiye'de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin yapılış yıllarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıdaki iki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 1. Yüksek Lisans Tezlerinin Yıllarına Göre Dağılımı



Şekil 1’de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımları görülmektedir. Yüksek lisans tezleri yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk yüksek lisans tezinin 1991’de yapılan iki tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan ilki Gazi Üniversitesi’nde Kemal Koçak tarafından hazırlanan “Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi ve Tarih Çalışmaları (1923-1960)” konulu tez çalışması diğeri ise Hacettepe Üniversitesi’nde Metin Yaşar tarafından hazırlana “Lise Tarih Dersi Öğretmen Notlarının Değerlendirilmesi İle İlgili Bir Araştırma” adlı tez çalışmalarıdır. Yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında 2001 yılından sonra çift hanelere çıktığı ve 2019 yılına kadar 10 ile 19 arasında dalgalandığı gözlenmiştir. 2006-2010 yılları arası 72 teze en fazla yüksek lisans tezi üretilen dönem olmuştur.

Şekil 2. Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

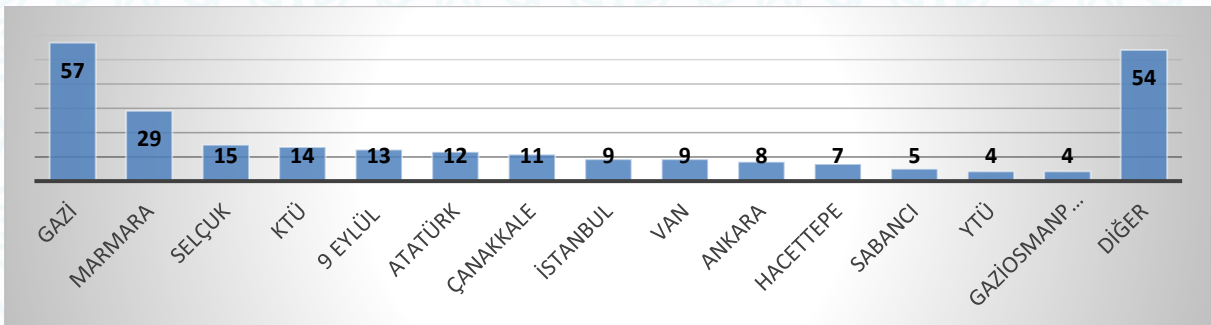


Şekil 2’de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış doktora tezlerinin yıllara göre dağılımları görülmektedir. Doktora tezleri yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk tezin Hacettepe Üniversitesinde 1997 yılında Suavi Aydın tarafından “Kültür- Kimlik Modelleri Açısından Türk Tarihi” konulu tezin olduğu belirlenmiştir. Doktora tezlerinin 23 teze en fazla 2011-2015 yılları arasında yazıldığı tespit edilmiştir.

Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

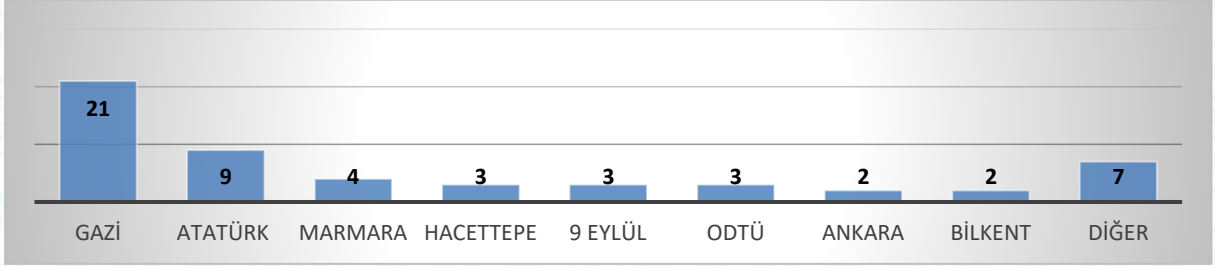
Araştırmanın dördüncü alt problemi “Türkiye’de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir.

Şekil 3. Yüksek Lisans Tezlerinin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı



Şekil 3'te tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin yapıldığı üniversitelere göre dağılımları görülmektedir. Üniversiteler içerisinde toplam 251 tezdən 57 tezin Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesini sırasıyla Marmara (29), Selçuk (15), Karadeniz Teknik (14), Dokuz Eylül (13), Atatürk (12), Çanakkale On Sekiz Mart (11), İstanbul (9), Van Yüzüncü Yıl (9), Ankara (8), Hacettepe (7), Sabancı (5), Yıldız Teknik (4), Gaziosmanpaşa (4) üniversiteleri takip etmektedir. Diğer sütündeki 54 tez farklı üniversitelerde üretilen 3'er, 2'şer ve 1'er adet tezi simgelemektedir.

Şekil 4. Doktora Tezlerinin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı



Şekil 4'de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış doktora tezlerinin yapıldığı üniversitelere göre dağılımları görülmektedir. Üniversiteler içerisinde toplam 54 doktora tezinden 21 tezin Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesini sırasıyla Atatürk (9), Marmara (4), Hacettepe (3), Dokuz Eylül (3), ODTÜ (2), Ankara (2), Bilkent (2) üniversiteleri takip etmektedir. Diğer sütündeki 7 tez farklı üniversitelerde üretilen 1'er adet tezi simgelemektedir.

Tezlerin Yapıldığı Enstitülere İlişkin Bulgular

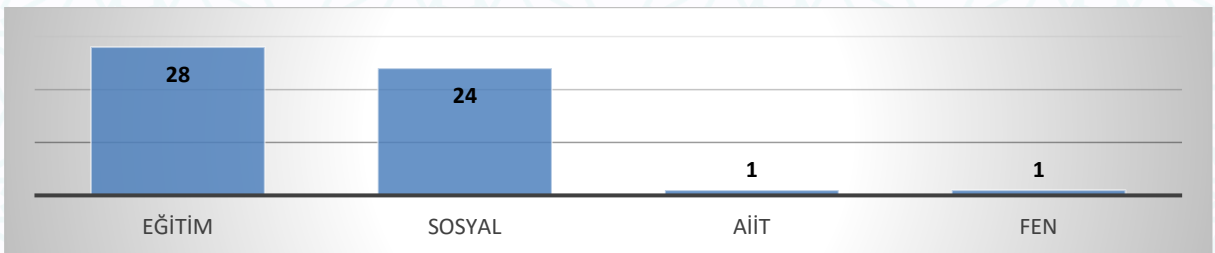
Araştırmanın beşinci alt problemi "Türkiye'de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulgular şekil 5 ve 6'da gösterilmiştir.

Şekil 5. Yüksek Lisans Tezlerinin Yapıldığı Enstitülere Göre Dağılımı



Şekil 5'de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin yapıldığı enstitülere göre dağılımları görülmektedir. Grafikte de görüldüğü gibi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile Sosyal Bilimler Enstitüsü 121'er teze eşit konumdadır.

Şekil 6. Doktora Tezlerinin Yapıldığı Enstitülere Göre Dağılımı



Şekil 6’da tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış doktora tezlerinin yapıldığı enstitülere göre dağılımları görülmektedir. Bu dağılıma göre, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 28, Sosyal Bilimler Enstitüsünde 24, AİT ve Fen Bilimleri Enstitülerinde 1’er tezin üretildiği tespit edilmiştir.

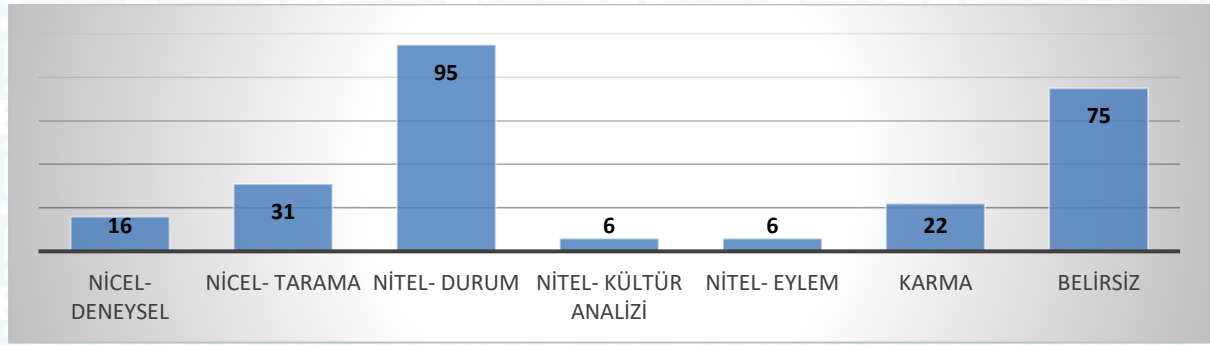
Tezleri Yöneten Danışmanların Unvanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Türkiye’de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezleri yöneten danışmanların unvanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir” olarak belirlenmiştir. Toplam 251 yüksek lisans tezlerinin 108’i doktor öğretim üyesi, 78’i profesör ve 65’i doçent unvanlı öğretim üyeleri tarafından yönetildiği belirlenmiştir. Toplam 54 doktora tezlerinin 35’i profesör, 12’si doktor öğretim üyesi ve 7’si doçent unvanlı öğretim üyeleri tarafından yönetilmiştir.

Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenlerine İlişkin Bulgular

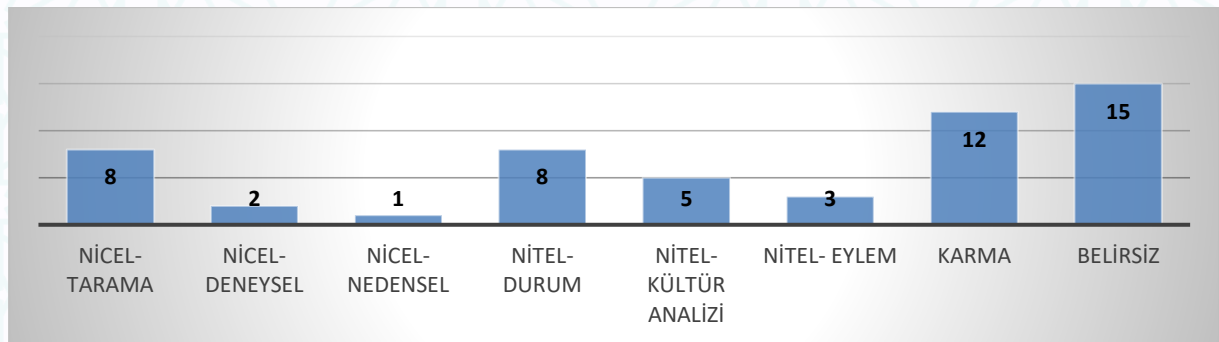
Araştırmanın yedinci alt problemi “Türkiye’de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular şekil 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Şekil 7. Yüksek Lisans Tezlerinin Desenlerine Göre Dağılımı



Şekil 7’de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinde kullanılan araştırma desenlerine göre dağılımları görülmektedir. “Nitel-Durum” çalışması 95 teze ilk sırada yer alan desen iken 75 tez’ in çalışma deseninin “Belirsiz” olduğu tespit edilmiştir. Ardından sırasıyla “Nitel-Tarama” deseni 31, nicel ve nitel desenlerin birlikte kullanıldığı “Karma” yöntem 22, “Nitel-Deneysel” desen kullanıldığı tez sayısı 16’dır. 6’şar teze “Nitel-Kültür Analizi” ve “Nitel-Eylem” desenlerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Şekil 8. Doktora Tezlerinin Desenlerine Göre Dağılımı



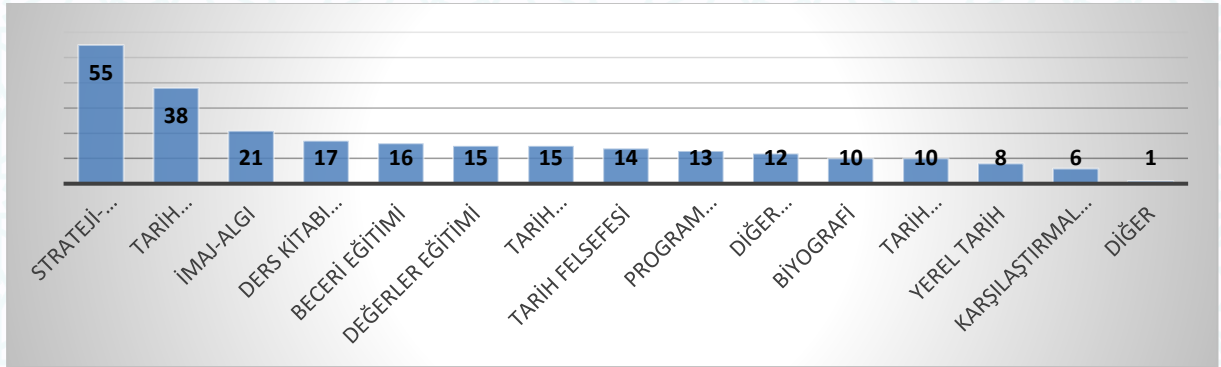
Şekil 8’de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış doktora tezlerinde kullanılan araştırma desenlerine göre dağılımları görülmektedir. Dağılıma bakıldığında 54 doktora tezinin 15’inin araştırma deseninin “Belirsiz” olduğu dikkat çekmektedir. Tezlerden

12'sinin hem nicel hem nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı "Karma" yöntemin olduğu belirlenmiştir. Diğer tezlerin desenleri ise şöyle sıralanmaktadır; "Nicel-Tarama" 8, "Nicel-Deneysel" 2 ve "Nicel-Nedensel" 1'er adet tezlerden oluşken "Nitel-Durum" 8, "Nitel-Kültür Analizi" 5, "Nitel-Eylem" 3 olduğu tespit edilmiştir.

Tezlerin Konularına İlişkin Bulgular

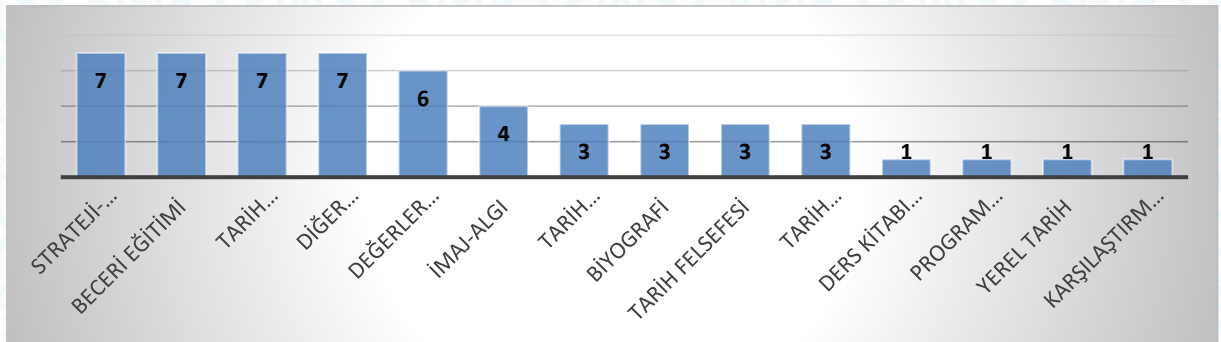
Araştırmanın sekizinci alt problemi "Türkiye'de tarih eğitimi, tarih öğretimi ve tarih yazıcılığı alanlarında yapılan lisansüstü tezlerin konuları (temaları) nasıl bir dağılım göstermektedir" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıdaki iki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 9. Yüksek Lisans Tezlerinin Konularına (Temalarına) Göre Dağılımı



Şekil 9'da tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin konularına göre dağılımları görülmektedir. Dağılıma bakıldığında 55 tez ile "Strateji-Yöntem-Teknik" teması ilk sırada yer almaktadır. Sırasıyla diğer temalar da şöyle sıralanmaktadır; "Tarih Yazıcılığının Tarihçesi" temasına ait 38, "İmaj-Algı" temasına ait 21, "Ders Kitabı İnceleme" temasına ait 17, "Beceri Eğitimi" temasına ait 16, "Değerler Eğitimi" temasına ait 15, "Tarih Öğretmenleri ve Sorunları" temasına ait 15, "Tarih Felsefesi" temasına ait 14, "Program Değerlendirme" temasına ait 13, "Diğer Ülkelerin Tarih Eğitimi" temasına ait 12, "Biyografi" temasına ait 10, "Tarih Eğitiminin Tarihçesi" temasına ait 10, "Yerel Tarih" temasına ait 8, "Karşılaştırmalı Eğitim" temasına ait 6'dır.

Şekil 10. Doktora Tezlerinin Konularına (Temalarına) Göre Dağılımı



Şekil 10'da tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış doktora tezlerinin konularına göre dağılımları görülmektedir. Dağılıma bakıldığında "Strateji-Yöntem-Teknik", "Beceri Eğitimi", "Tarih Yazıcılığının Tarihçesi" ve "Diğer Ülkelerin Tarih Eğitimi" temalarında 7'şer adet tezin üretildiği görülmektedir. Bu temaları sırasıyla "Değerler Eğitimi" temasına ait 6, "İmaj-Algı" temasına ait 4 tez izlemektedir. 3'er tez ile "Tarih Öğretmenleri ve Sorunları", "Biyografi", "Tarih Felsefesi" ve "Tarih Eğitiminin Tarihçesi" temalarında

hazırlanmıştır. “Ders Kitabı İnceleme”, “Program Değerlendirme”, “Yerel Tarih” ve “Karşılaştırmalı Eğitim” temalarında da 1’er tezin yazıldığı bulgulanmıştır.

Sonuç

Türkiye’de tarihin önemi her daim çok önemsenmiş “geçmişini bilmeyen insan geleceğine yön veremez” ifadesi adeta resmi bir düstur haline gelmiştir. Durum böyleyken tarih eğitimiyle ilgili çalışmaların henüz çok yeni olduğu görülmektedir. Ulusal Tez Merkezi’nin verilerine göre, Türkiye’de tarih eğitimine yönelik tespit edilen ilk tez çok geç bir döneme, 1991 yılına aittir (her ne kadar Turan ve Aslan’ın (2016) çalışmasında Türkiye’de tarih eğitimine yönelik ilk çalışma Kesler’in (1986) “Dar’ul-Fünun Edebiyat Fakültesinde Tarih Öğretimi ve Son Devir Tarih Hocaları” konulu yüksek lisans tezi olduğu belirtilmişse de Kesler’in tezine Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ulaşılamadığı için bu çalışmaya dahil edilmemiştir).

Yüksek lisans düzeyinde en fazla tezin 2006-2010 yılları arasında yapıldığı, doktora düzeyinde en fazla tezin 2011-2015 evresinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, yüksek lisans mezunlarının büyük bir bölümünün doktora eğitimine devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu dönemlerden sonra lisansüstü tezlerde büyük oranda azalma görülmektedir. Bunun nedeni ise; 2013 yılında YÖK’ün Eğitim Fakültelerinde alan öğretmenliği programlarını kapatması ve bir yıl sonra tekrar açması, kontenjanlarının 20 öğrenciyle sınırlı tutması sonucunda daha az lisans mezununa, buna bağlı olarak daha az öğrencinin lisansüstü eğitimine devam etmesine, ayrıca öğrencilerin alan öğretmenliğine ve bu alanda lisansüstü çalışmaya karşı daha isteksiz bir tutum sergilemesine neden olmuş olabilir.

Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere bakıldığında Gazi Üniversitesi’nin hem yüksek lisans (57) hem doktora (21) tezlerinde diğer üniversitelerden açık ara önde olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni, 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve 35. madde ile diğer üniversitelerdeki araştırma görevlilerinin önemli bölümünün Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde görevlendirilmesiyle açıklanabilir. Kaymakçı ve Er’in (2009), Tarman, Acun ve Yüksel’in (2010), Şahin, Göğebakan Yıldız ve Duman’ın (2011) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin, Göğebakan Yıldız ve Duman (2011) bu durumu Gazi Üniversitesinin öğretim üyesi kadrosuyla ve öğrenci potansiyeli ile açıklamaktadır.

Lisansüstü tezleri yöneten danışmanların unvanlarına bakıldığında yüksek lisans tezlerini yönetenlerin çoğunlukla doktor öğretim üyesi, doktora tezlerini yönetenlerin ise büyük çoğunlukla profesör ünvanlı öğretim üyeleri olduğu görülmektedir. 90’ların ikinci yarısından 2010’lara kadar doçentlik aşamasına gelebilen öğretim üyesinin azlığı ve doçentlik süresinin diğerlerine nazaran daha kısa olması hesaba katıldığında bu anlaşılır bir durumdur.

Tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin çalışma desenlerine bakıldığında, %37 ile en çok nitel yöntemlerden “Durum Analizi” deseninin kullanıldığı görülmektedir. Fakat Turan ve Aslan’ın (2016) çalışmasında, bu araştırmadan farklı olarak, Türkiye’de tarih eğitimi konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerde en çok nicel analizlerin kullanıldığı, fakat 2008’den bu yana nitel çalışmaların çoğaldığı yönünde bir sonuca

ulaşmıştır. Bir diğer şaşırtıcı sonuç ise, Türkiye’de tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin %29’u doktora tezlerinin de % 27’sinin çalışma desenleri “Belirsiz” dir. “Belirsiz” olma durumunun temel nedeni 1997 sonrasında eğitimin yeniden yapılandırıldığını bu süreçte eğitim bilimleri enstitüleri kurulana kadar eğitim tezlerinin sosyal bilimler enstitülerinde yapılması dolayısıyla bu çerçevede eğitim araştırmalarında bir yöntem sorunu yaşanması olabilir. Çünkü tezler eğitim tezi olmasına rağmen sosyal bilimler enstitüsü kılavuzuna uygun hazırlanmıştır. Dolayısıyla ilk tezlerde enstitü ve alan uyumsuzluğu yaşanmış ilerleyen evrelerde eğitim bilimleri enstitüleri de kuruluş aşamasında olduğu için yine yazım kılavuzlarını oluşturana kadar geçen dönemde bazı aksaklıklar olmuş bu karışıklık da tezlere yöntemsel olarak yansımıştır. Zamanla sistem oturmasına rağmen yakın tarihli tezlerde dahi yöntemsel sorunların varlığı bilimsel araştırma yöntemleri konusunda lisansüstü programlarda yeterli bilgi ve becerinin kazandırılmadığının ya da tez onay işlemlerinde bu önemli konuya dikkat edilmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir/değerlendirilebilir.

Tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış lisansüstü tezlerin konularına (temalarına) bakıldığında en çok “Strateji-Yöntem-Teknik” temasında tez üretildiği görülmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak Kaymakçı ve Er’in (2009), Turan ve Aslan’ın (2016) ve Bay’ın (2019) çalışmalarında da Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma konularına bakıldığında tarih eğitiminde farklı yöntem ve materyalleri kullanmayı amaçlayan, böylece tarih eğitiminde var olan sorunları gidermeyi veya azaltmayı amaçlayan tezlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum akademisyenler arasında tarih öğretiminde geleneksel anlayışın dışına çıkılarak yeni yaklaşımları benimsemek yönünde bir eğilim olduğunu göstermektedir.

Tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinin “İmaj-Algı”, “Ders Kitabı İnceleme”, “Beceri Eğitimi”, “Değerler Eğitimi”, “Tarih Öğretmenleri ve Sorunları”, “Tarih Felsefesi”, “Program Değerlendirme”, “Diğer Ülkelerin Tarih Eğitimi” temaları sayı açısından birbirine yakın değerlerde olup 10-20 arasında değişmektedir. Diğer taraftan “Biyografi”, “Tarih Eğitiminin Tarihçesi”, “Yerel Tarih” ve “Karşılaştırmalı Eğitim” temalarındaki sayı 10 ve altı olup en az çalışılan konulardır. Tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı konularında hazırlanmış doktora tezlerinde en çok “Strateji-Yöntem-Teknik”, “Beceri Eğitimi”, “Tarih Yazıcılığının Tarihçesi” ve “Diğer Ülkelerin Tarih Eğitimi” konularına çalışıldığı görülmektedir. Buna karşılık en az; “Ders Kitabı İnceleme”, “Program Değerlendirme”, “Yerel Tarih” ve “Karşılaştırmalı Eğitim” konularında çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda tarih eğitiminde yapılan akademik çalışmalarda kadın imajı, Türk imajı ve algısı, diğer ülkelerin ders kitaplarının incelenmesi popülerlik kazanmaya başladığı görülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı alanlarına iki öneride bulunulmuştur. Bunlardan ilki; Türkiye’de tarih eğitimini yeni yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilmesi için özellikle gelişmiş ülkelerin tarih eğitimini inceleyen ve karşılaştırmalı tarih eğitimi tezlerinin sayısı artırılmalıdır. Diğeri ise; Türkiye’de ki tarih eğitimi, öğretimi ve yazıcılığı alanlarındaki lisansüstü tezlerin %28’inde yöntem bölümünün olmaması tarih eğitimi alanlarında yazılan tezlerin niteliğine ve güvenilirliğine gölge düşürmektedir. Bu açıdan

lisansüstü öğrencilerin akademik yazım ve bilimsel araştırma yöntemleri konularında gelişimlerine önem verilmeli ve bu konuda bir standart sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Arslan, F. (2009). Encümen-İ Daniş ve Osmanlı aydınlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), s. 422-441.
- Bay, E. (2019). *2002-2015 yılları arasındaki tarih eğitimi-öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bayat, S. (2015). Osmanlı Devleti’nden Cumhuriyet’e geçişte tarih yazıcılığı ve cumhuriyet dönemi harf devriminin tarih yazımına etkisi. *I. Uluslararası Türklerde Tarih Bilinci ve Tarih Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türk Tarih Kurumu, 23-25 Ekim 2015, Zonguldak, 7, 95-102.
- Canbolat, T., Avcı, G., ve Sipahi, S. (2016). ABD ve Kanada’da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), s. 351-370.
- Dervişoğlu, F. M. (2015). *Türk tarih düşüncesinin modernleşmesi*. İstanbul: Ötüken.
- Dilek, A., Baysan, S., ve Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Güz 2018 s. 581-602.
- Haçat, S. O., ve Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 6(15), s. 948-973.
- Kaymakçı, S., ve Er, H. (2009). T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(9), s. 166-180.
- Kesler, F. (1984). *Darü'l-fünun Edebiyat Fakültesinde tarih öğretimi ve son devir tarih hocaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türk-İslam Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet Dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi 1923-1960* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Oruç, Ş., ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, s. 121-132.
- Öztürk, S. (2012). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi konusunda öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Safran, M., ve Ata, B. (2006). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar. *Tarih Eğitimi Makale Ve Bildiriler*, Ankara: Gazi.
- Sezer, A., İnel, Y., ve Gökalp, A. (2019). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmenleri olan Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, s. 1-17.
- Sönmez, Ö. F., Merey, Z., ve Kaymakçı, S. (2009). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi, Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi*, 28-30 Mayıs, 2009.
- Şahin, M., Çetinoğlu, Gövercin, A., ve Ayvaz S. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitiminin tarihçesi ile ilgili tezler üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), s. 494-504.
- Şahin, M., Gögebakan, Yıldız, D., ve Duman, R. (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), s. 96-121.
- Tarman, B., Acun, İ., ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), s. 725-746.
- Tarman, B., Güven, C., ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *SÜ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, s. 391-410.
- Tangülü, Z., ve Karapınar, O. (2019). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını*, 2(18), s. 1487-1506. DOI:10.33431/belgi.578783.
- Turan, İ., ve Aslan, H. (2016). YÖK tez merkezi ve Proquest veri tabanında yer alan tarih eğitimi tezlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), s. 982-1001.
- Yaylacı, Z., ve Büyükalın, F. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvuru olan tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), s. 1-19.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Tarih Eğitimiyle İlgili 1925 Yılında Uygulanan Anket Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Öğrenci Cevaplarının Yorumlanması *

Analysis of the Survey Questions Applied in 1925 on History Education According to Bloom Taxonomy and Interpretation of Student Answers

Gönül Türkan DEMİR

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: gonul_2818@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-6056-4137

Emine ALTUNAY ŞAM

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: emina.sam@hotmail.com

orcid.org/0000-0003-2140-3450

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	15.09.2019
Accepted	22.05.2020
DOI	10.17497/tuhed.647324
Corresponding Author	Gönül Türkan DEMİR
Cite	Demir, G.K., Altunay Şam, E. (2020). Tarih eğitimiyle ilgili 1925 yılında uygulanan anket sorularının Bloom taksonomisine göre analizi ve öğrenci cevaplarının yorumlanması. Turkish History Education Journal, 9(1), s. 263-283. DOI: 10.17497/tuhed.647324

* Bu çalışma 10-12 Ekim 2019 tarihinde Bolu'da düzenlenen VI. Uluslararası Tarih Eğitimi sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Öz: Türk eğitim tarihi incelendiğinde tarih eğitiminin her dönemde üzerinde önemle durulan bir konu olduğu, bilhassa Cumhuriyet döneminden itibaren daha büyük bir hassasiyetle tarih eğitimine odaklanıldığı görülmektedir. 1925 yılında Tedrisat Mecmuasında Ali Fahrettin tarafından yayınlanan “İlk Mekteplerde Tarih Tedrisatı” başlıklı makalede de tarih öğretimiyle ilgili çocukların başarısızlıklarının nedenlerinin araştırıldığı bir anket çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada bahsedilen metinde öğrencilere sorulmuş olan tarih sorularının Bloom taksonomisine göre analizlerinin yapılması ve o dönemde tarih derslerinde öğrencilerden beklenen bilişsel düzeyin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak yapılan analiz sonucunda o dönemde ilkokul 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yöneltilen tarih sorularının düzeyleri Bloom taksonomisine göre ortaya konulmuştur. Çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Verilerin analizinde betimsel analiz uygulanmıştır. Metinde yer alan sorular Bloom’un Bilişsel Alan Sınıflandırmasında yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak öğrencilere sorulan soruların ağırlıklı olarak analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Analizi yapılan 14 sorudan 5’inin analiz düzeyinde, 3’ünün bilgi, 3’ünün sentez ve 3’ünün değerlendirme düzeyinde olması öğrencilerin üst düzey bilişsel davranışlarının tespit edilmeye çalışıldığını göstermektedir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde 3. ve 5. sınıflarda en çok yanlış cevabın sentez düzeyindeki sorulara verildiği, 4. sınıflarda ise en çok yanlış cevabın değerlendirme düzeyindeki soruya verildiği görülmektedir. Öğrencilerin yanlış cevaplarının kavram yanlışlarından ve zamanı algılama becerilerindeki eksikliklerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Bloom Taksonomisi, İlköğretim, Türk Eğitim Tarihi

Abstract: When the history of Turkish education is examined, history education has been a subject that is emphasized in every period. Especially since the Republican period, it has been seen that history education has been focused on greater sensitivity. In the article titled Teaching History in Primary Schools published by Ali Fahrettin in Tedrisat Journal in 1925, it was seen that a questionnaire was conducted to investigate the causes of the student’s failures in history teaching. In this study, it has been aimed to analyze the history questions asked to students in the text mentioned in accordance with Bloom taxonomy and to reveal the cognitive level expected from students in history lessons at that time. As a result of the analysis made in accordance with the purpose of the study, the levels of history questions directed to the 3rd, 4th and 5th grade students at that time were determined according to the Bloom taxonomy. The study is qualitative research carried out by the document review method. Descriptive analysis was applied in the analysis of the data. The questions in the text were classified according to the levels of knowledge, comprehension, application, analysis, syntheses and evaluation in Bloom’s Cognitive Domain Classification. As a result, it was found that the questions asked to the students were predominantly at the level of analysis, syntheses and evaluation. The fact that 5 of the 14 questions analyzed were at the analysis level, 3 were at the information level, 3 were at the synthesis level and 3 were at the evaluation level, indicates that the students' high-level cognitive behaviors were tried to be determined. When the answers of the students are examined, it is seen that most of the wrong answers are given to the questions at the synthesis level in the 3rd and 5th grades, and most of the wrong answers are given to the questions at the evaluation level in the 4th grades. It is understood that students' wrong answers are due to misconceptions and deficiencies in time perception skills.

Keywords: History Teaching, Bloom's Taxonomy, Primary Education, History of Turkish Education

Extended Summary

Purpose

Since history is a branch of science with a wide range of subject and scope, the question of how history teaching should be has been a question that was emphasized by both historians and educators. When both educational history research and current researches are examined, it is possible to see that there is much research on history education and teaching. In this study, a study conducted by Ali Fahrettin in 1925 in order to identify the problems related to history teaching of that period was used. In the study examined, it has been aimed to analyze the history questions asked to the students according to Bloom taxonomy and to reveal the cognitive level expected from the students in the history lessons at that period. For this, the questions enquired to students by Ali Fahrettin were classified according to the Bloom taxonomy. Including examples of the answers given by the students in the same text allowed the student answers to be interpreted in line with the analyses.

Method

This study, which is based on the analysis of the questions of history and the interpretation of student answers in a text published in 1925, is qualitative research carried out by the document analysis method. The questions analyzed and the answers that were interpreted in the study were taken from an article published in Tedrisat Magazine in 1925. The questions in the article were analyzed in accordance with Bloom's Cognitive Level Taxonomy by using descriptive analysis method. The frequency of distribution of 14 analyzed questions to cognitive levels in taxonomy is given in the findings section with separate tables for each grade level. After the information in the tables, sample expressions were given from the answers given by the students to the relevant questions and the cognitive levels of these expressions were interpreted. Expert opinions were taken into consideration in order to determine the stage of the taxonomy of the questions. Furthermore, after the classification of the questions separately by the researchers, the results obtained were compared and a common result was reached.

Results and Discussion

The questions enquire to students by Ali Fahrettin in the analyzed text were grouped separately for the third, fourth and fifth grade and it was stated which topics these students treat. It is seen that the third class learned the subjects of Turkish History and asked 5 questions to students about these subjects. Three out of five questions asked to third-grade students are analysis level questions. The first question is synthesis, and the third is knowledge level questions. In the fifth question, two separate questions were given, the first of these questions was decided at the level of analysis and the second at the level of knowledge. For example, in the first question, students are expected to give an answer using their ability to perceive time, the ability to make comparisons, and the ability to associate them with their own lives. One of the correct answers to the answers given by the students is as follows; *"Istanbul was captured in very old time. Now my father is forty years old. My father wasn't born at that time. So, he didn't hear for him and he didn't tell me."* We understand that this student's ability to show the expected thinking skill due to the correct acceptance of his answer. However, when we look at one of the wrong answers, "My father

was a soldier at that time, he heard it, he told me", it has been understood that the child mixed the concepts and did not pay any attention to the time of the event.

The fourth graders saw the subjects of the first and middle ages and 4 questions were asked about these subjects. Two of these questions were determined at the evaluation level, one at the information level and the other at the analysis level. They studied the new age history of the fifth grade and asked 4 questions about them. Two of the four questions asked to fifth-grade students are synthesis, one for analysis and one for evaluation level. All of the questions measure high-level cognitive processes. Of the 14 questions asked to three, four and fifth grade students, 3 are at the level of knowledge, 5 are at the level of analysis, 3 are at the synthesis level, and 3 are at the evaluation level. It is seen that there are no questions at the comprehension and application levels.

Conclusion

In the questionnaire study examined, it was determined that 5 of the 14 questions enquired to students were at the level of analysis, and the remaining 9 questions were distributed as 3 information, 3 synthesis and 3 evaluation levels. Based on this finding, it is possible to say that in this study applied by Ali Fahrettin, it was tried to determine students' high-level cognitive behavior and thinking skills.

Considering the cognitive levels of the questions, it is seen that most of the students do not show the desired cognitive level success. It was seen that the fourth question at the level of analysis asked third-grade students were given 41 correct 11 wrong answers and this question had the highest number of correct answers in the third grade.

When the answers to the questions asked to the fourth grade are examined, it is seen that the first question at the level of analysis was answered correctly by 38 students and wrong by 17 students. When the answers given to the fifth-grade questions are examined, it is noteworthy that the second question at the evaluation level is answered correctly by all students.

When the answers given to the questions are analyzed, it can be seen that in some wrong answers, students can make some kind of reasoning, but they have reached wrong conclusions due to misconceptions and difficulties in perceiving time. At this point, it is understood that the importance of thinking and questioning skills is taken into consideration as well as knowledge and concept teaching. Considering the cognitive levels of the questions examined in this study, the cognitive level expected to be acquired by students through history teaching is consistent with the aims of history education in the first years of the Republic.

Giriş

Tarih bilimi, konu alanı ve kullandığı yöntemler açısından sosyal bilimler arasında farklı ve önemli bir yere sahip olmanın yanı sıra toplumları şekillendirmesi noktasında taşıdığı önem nedeniyle eğitimcilerin de üzerinde önemle durduğu bir özelliğe sahiptir. Bilimsel açıdan

tarihe bakış açılarının yanında özellikle üzerinde durulan konuların başında tarih öğretimi gelmektedir. Başta tarih eğitimcileri olmak üzere pek çok araştırmacı tarafından tarih öğretiminin gerekçeleri, yöntemleri ve tarih öğretiminden beklentilerin ve tüm bu noktaların tarihsel süreçteki değişim ve gelişmelerinin ele alındığı görülmektedir (Çapa, 2002; Aslan, 2006; Çapa, 2012; Sadık-Yılmaz ve Avcı, 2018; Şimşek ve Güler, 2013; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014). Yapılan çalışmalar incelendiğinde tarih öğretiminden beklenen amaçların sadece ülkemizde değil tüm dünyada tartışıldığı anlaşılmaktadır.

Aslan (2006) tarafından tarih öğretiminin amaçları doğrultusunda tarih öğrenmenin bireylere katması beklenenler şu şekilde sınıflandırılmıştır;

- “Tarih, insanlığı, insan toplumlarını ve zamanla geçirdiği değişimleri anlamamızı sağlar,
- Tarih, insanlığın kültürel mirasının kavranmasını ve çağcıl bir kimlik ve yurttaşlık duygusunun gelişimini sağlar,
- Tarih, zihinsel kapasitenin ve temel becerilerin gelişimine katkıda bulunur,
- Tarih, insani ve ahlaki değer yargılarının gelişimine temel oluşturur,
- Toplumlar ve uluslararası bir kavrayış geliştirir” (168-172).

Bu sınıflamalardan tarih öğretiminin hem bireysel hem de toplumsal anlamda bireylere sağlayacağı katkının oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle tarih öğretiminin kapsamı ve öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler de önem taşımaktadır. İlgili literatür incelendiğinde tarih öğretiminin kapsamının, eğitim tarihimiz süresince çeşitli dönemlerin kendine has özellikleri etrafında şekillendiği görülmektedir. Özellikle Osmanlı Devleti döneminde Tanzimat Fermanı sonrasında başlayan modernleşme ya da Batı temelli düşünce yapısının etkisiyle birlikte tarih öğretiminin kapsamı değişmiş ve genişletilmiştir (Çapa, 2012: 4-17). Tanzimat Döneminde Osmanlı tarihi ekseninde şekillenen tarih anlayışının dönemin siyasal ideolojisi olan “Osmanlılık” ideolojisini güçlü kılma çabasıyla ders kitaplarını ve diğer araçları şekillendirdiği anlaşılmaktadır (Türk, 2017: 16).

Yeni bir yönetim anlayışının benimsenmesinin etkisiyle tarih öğretimi alanındaki çalışmaların Meşrutiyet Döneminde de devam ettiğini ve dönemin tarihçileri tarafından özellikle okullarda verilen tarih eğitiminin kapsamıyla ilgili önemli değişiklikler yapıldığını görmek mümkündür. Oruç (2017: 37) Türkiye’de tarih öğretiminin tarihi konusunda en etkileyici dönem olarak II. Meşrutiyet yıllarına işaret ederken, bu dönemde yapılan yenilikler ve eğitimsel faaliyetleri dikkate almıştır. Tarih derslerine ilk ve orta öğretim müfredatlarında yer verilmesi, ders kitaplarının aktif bir şekilde kullanılmaya başlanması tarih eğitimi açısından oldukça önemli gelişmelerdir. II. Meşrutiyet’in ilanından sonra oluşan özgürlükçü ortamda tarih alanında yeni yayınların yapıldığı, tercümelemlerin çoğaldığı anlaşılmaktadır. Batının bu dönemden itibaren diğer alanlarda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da takip edilmesiyle tarih öğretimi konusundaki gelişmelere yenileri eklenmiştir (Çapa, 2012: 24-26).

Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih anlayışının şekillendirilmesinde etkili olan en önemli fikrî yapı Türkçülük düşüncesi olmuştur. Tanzimat Döneminden itibaren düşünce hayatında etkisini göstermeye başlayan Türkçülük, Yusuf Akçura, Ziya Gökalp ve Fuat Köprülü gibi Türkçü

aydınların fikirleri çerçevesinde Cumhuriyet'in ilk yirmi yılında doruk noktasına ulaşmıştır (Köken, 2014: 60).

II. Meşrutiyet Döneminde okullarda uygulanan tarih programları kısmi değişikliklerle Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar yürürlükte kalmıştır. 1923-1930 yılları arasında ilkökul programlarında başlayan değişim sonraki yıllarda tüm kademelere yansıtılmıştır. 1926 yılından itibaren ders kitaplarının hazırlanması ve seçimi Milli Talim ve Terbiye Dairesine bırakılmıştır (Çapa,2017: 63). Tarih öğretiminin kapsamı ve öğretim yöntemleri açısından çağın ihtiyaçlarına cevap verecek ve yeni rejimin gereksinimlerini karşılayacak arayışlara yönelim başlamış, müfredat değişiklikleri, ders kitaplarının yenilenmesi, tarih öğretimi konularında milli tarih anlayışı çerçevesinde yeni düzenlemeler yapılmıştır (Çapa, 2002: 40-54).

Tarih eğitimi alanındaki araştırmalar incelendiğinde, tarih öğretiminde yaşanan sorunlar ve öğretim yöntemleriyle ilgili çalışmaların ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır. Sadık-Yılmaz ve Avcı (2018: 324-338) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de tarih öğretiminde yaşanan sorunlar ele alınmış, uygulamadaki tarih müfredatı, kullanılan ders kitapları, öğretim materyallerindeki eksiklikler, tarih öğretmenlerinin eğitiminden kaynaklanan problemler, eğitim faaliyetleri sırasında tarihi mekanların kullanılmamasından kaynaklanan sorunların, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin problemlerin başlıca sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek ve Güler (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada da sorunların, tarih dersinin amaçları, program, ders materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri çerçevesinde ele alındığı görülmektedir.

Günümüzde tarih öğretimiyle ilgili yapılmakta olan çalışmaların ilk örneklerinden birisi de 1925 yılında Ali Fahrettin (Alper) tarafından yapılan ve Tedrisat Mecmuası'nda yayınlanan çalışmadır¹. Çalışmayı gerçekleştiren Ali Fahrettin Bey, dersleri sırasında ve eğitim yılı süresince sürekli tekrarlar yapmasına rağmen öğrencilerinin derslerde beklediği başarı seviyesine ulaşamadığını fark etmiştir. Bu başarısızlığın öğretmenlerden mi yoksa öğrencilerden mi kaynaklandığını anlamak için 27 Mayıs 1925 tarihinde öğrencilerin tarih dersi başarılarını ölçmeye yönelik bir uygulama yapmıştır. Uygulamanın amacını göz önünde bulundurarak ders yılının sonunda yapmayı tercih ettiğini belirten Ali Fahrettin, genelleme yapabilmek için farklı okullarda farklı öğretmenlerden ders alan öğrencileri tercih ettiğini de ifade etmiştir. (Ali Fahrettin, 1925: 317). Araştırma anketi iki farklı okulda 3. 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören toplam 150 öğrenciye uygulanmıştır (Ali Fahrettin, 1925: 317). Ali Fahrettin'in bu araştırmasında ilk olarak öğrencilere sınıf düzeylerine uygun olarak görmüş oldukları tarih dersi konularıyla ilgili sorular sorulmuş ve bu soruların cevapları doğru ve yanlış cevaplar şeklinde kategorize edilmiştir. Ali Fahrettin'in ulaştığı sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

¹ Ali Fahrettin'in burada belirtilen çalışmasının günümüz Türkçesine çevirisi Bahri Ata ve Şeyma Şahan tarafından yapılmış ve yayınlanmıştır. Ayrıntılı incelemek için bkz. Ali Fahrettin (Alper). (2002). İlk Mekteplerde Tarih Tedrisatı. *Türk Yurdu*, 22(175), 91-99

Tablo 1

Ali Fahrettin'in Elde Ettiği Sonuçlar²

Sorular	3. sınıf		4. sınıf		5. sınıf	
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış
1. soru	13	39	38	17	8	29
2. soru	17	35	2	53	37	-
3. soru	19	33	17	38	23	14
4. soru	41	11	14	41	16	21
5. soru	15	37	-	-	-	-
Toplam	105	155	71	149	84	64

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmının sorulara yanlış cevaplar verdiği görülmektedir. Ali Fahrettin de bu sonuçları yorumlarken anketin başarısız bir sonuç verdiğini belirtmiş ve eğer uygulama sene başında yapılmış olsaydı sonuçların daha da düşük çıkacağına dair düşüncelerini ifade etmiştir (Ali Fahrettin, 1925: 326). Çalışmanın bir sonraki adımı olarak öğrencilere tarihi nasıl öğrenmek istedikleri, hangi yoldan, hangi yöntemlerle anlatılırsa daha iyi öğrenebilecekleri sorulmuş ve öğrencilerden gelen cevaplardan tarih öğretimiyle ilgili bir dizi çıkarımda bulunmuştur.

Ali Fahrettin tarafından günümüzden yaklaşık 95 yıl önce gerçekleştirilmiş olan bu çalışma incelendiğinde, o dönemde öğrencilere sorulan tarih sorularının incelenmeye değer olduğu görülmektedir. Çünkü öğretim sürecinde üzerinde en çok durulması gereken noktalardan birisi öğrencilere konuyla ilgili olarak yöneltilen sorulardır. Soru sormak öğrenmenin ve öğretmenin en önemli göstergelerindendir. Özellikle tarih derslerinin sorgulamacı bir yaklaşımla ele alınmasının ve eleştirel soru sorma becerisinin öğrencilere kazandırılmasının, tarih derslerinin analitik bir bakış açısıyla işlenmesine katkı sağlayacağı ve bunun da tarih öğretimini anlaşılır kılacağı belirtilmektedir (Şimşek, 2008: 5-6). Bu nedenle eğitim bilimciler tarafından yapılan çalışmalarla öğrenme süreci bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan şeklinde çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Öğrencilerde gözlenen beklenen davranış değişikliklerinin boyutunu belirlemeye yardımcı olan bu sınıflandırmaların dikkate alınması, öğretim sürecinin etkinliğinin artırılması için özellikle bilişsel süreçlerin üzerinde önemle durulması gerekmektedir (Yüksel, 2007: 480; Korkmaz ve Ünsal, 2016: 174-175; Yılmaz ve Gazel, 2017: 175).

20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapılan çalışmalarla öğrenme sürecinde öğrencinin kazanması beklenen davranışlarla ilgili sınıflandırmalara gidildiği görülmektedir. Özellikle bilişsel alanla ilgili yapılan sınıflandırmalarda Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında hazırlanmış olan taksonomi, eğitim çevrelerinde en çok kabul gören taksonomi olarak kabul edilmektedir. Bloom'un bilişsel alan sınıflaması, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde altı alt basamağa ve bu basamaklar da kendi içinde alt sınıflara ayrılmıştır (Bloom, 1956, akt. Yüksel, 2007: 480-481). Bloom taksonomisi olarak literatüre

² Ali Fahrettin'in (1925) makalesinde belirttiği veriler araştırmacılar tarafından tablolaştırılmıştır.

geçmiş olan bu sınıflandırmaya dayanarak pek çok çalışma yapıldığı, öğretim sürecinin farklı boyutlarının bu sınıflandırmaya dayanarak açıklanmasına dayalı değerlendirmelerde bulunduğu ilgili literatür incelendiğinde görülmektedir (Yılmaz ve Gazel, 2017; Çolak ve Demircioğlu, 2010; Gündüz, 2009). Bloom ve arkadaşları 1956 yılında yayınladıkları bu taksonominin sürekli geliştirilmeye açık bir yapıya sahip olduğunu düşünmektedirler (Anderson, 1999; Krathwohl, 2002, Akt. Yurdabakan, 2012: 328). Bloom taksonomisini hazırlayan ekipte de yer alan Krahtwohl tarafından 1995 yılında yeni bir ekip toplanmış ve yaklaşık beş yıl süren çalışmalardan sonra Bloom taksonomisini revize etmişlerdir (Yurdabakan, 2012: 328). Yeni hazırlanan taksonominin Bloom taksonomisinden farklı olan tarafları, Bloom'un taksonomisinin bilişsel süreçlere ait altı alt grubunun isim hali yerine eylem olarak ifade edilmiş olması (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma), sentez ve değerlendirme aşamalarının sınıflandırma düzeylerinin değiştirilmiş olması ve tek boyutlu olan orijinal taksonominin yeni düzenlemeyle "bilişsel süreçler" ve "bilgi türü" şeklinde iki boyutlu hale getirilmiş olmasıdır (Uymaz ve Çalışkan, 2019). Yenilenmiş taksonominin de eğitim çevreleri tarafından kabul gördüğü yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır (Korkmaz ve Ünsal, 2016; Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Şanlı ve Pınar, 2017; Durukan ve Demir, 2017; Topçu, 2017; Çerçi, 2018; Uymaz ve Çalışkan, 2019; Büyükalın-Filiz ve Baysal, 2019; İlhan ve Gülersoy, 2019).

Tarihin, konu alanı ve kapsamı oldukça geniş olan bir bilim dalı olmasından dolayı tarih öğretiminin nasıl olması gerektiği hem tarihçiler hem de eğitimciler tarafından önemle üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. Günümüz tarih eğitimi literatürü incelendiğinde tarih öğretiminde yaşanan sorunları, bu sorunların nedenlerini ve çözüm önerilerini araştıran çalışmaları görmek mümkündür (Çapa, 2002; Aslan, 2006; Çapa, 2012; Sadık-Yılmaz ve Avcı, 2018; Şimşek ve Güler, 2013; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014). Eğitim tarihinin kaynakları incelendiğinde geçmişte de tarih öğretiminde sıkıntılar yaşandığı ve eğitimcilerin bu sıkıntıları tespit etmek ve çözümlenmek için o dönemlerde çalışmalar yaptıkları görülmektedir (Satı Bey, 1909; Ali Reşat, 1919; Türk, 2006; Türk, 2011). 1925 yılında Ali Fahrettin Alper (Ata ve Şahan, 2002: 91) tarafından yapılmış olan bir çalışmada, dönemin tarih öğretiminde yaşanan sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada bahsedilen metinde öğrencilere sorulmuş olan tarih sorularının Bloom taksonomisine göre analizlerinin yapılması ve o dönemde tarih derslerinde öğrencilerden beklenen bilişsel düzeyin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bunun için Ali Fahrettin tarafından öğrencilere yöneltilen sorular Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Aynı metin içinde öğrencilerin verdiği cevap örneklerine yer verilmesi, öğrenci cevaplarının da analizler doğrultusunda yorumlanmasına imkân sağlamıştır.

Bu bağlamda araştırma problemini, 1925 yılında ilkököl 3. 4. 5. sınıf öğrencilerine sorulmuş olan tarih sorularının Bloom taksonomisine göre bilişsel düzeyleri nasıldır ve öğrencilerin cevapları beklenen bilişsel düzeylerle tutarlı mıdır? şeklinde ifade etmek mümkündür. Araştırmanın amacına yönelik alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir;

- 3. 4. 5. sınıf öğrencilerine sorulan soruların Bloom taksonomisine göre bilişsel düzeylerinin dağılımı nasıldır?
- Öğrencilerin cevaplarıyla belirlenen bilişsel düzeyler arasında tutarlılık var mıdır?

Geçmişteki deneyimlerin modern eğitim anlayışları çerçevesinde yeniden ortaya konulmasının günümüz tarih öğretimi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eserin yayınlandığı dönemlerde özellikle tarih derslerinde öğrencilerden beklenen düşünme biçimleri ve öğrenciye kazandırılmak istenen düşünme becerileriyle ilgili çeşitli tespitler yapılmasının aşağıdaki açılardan günümüz tarih eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir;

- Tarih eğitiminde cumhuriyetin ilk yılları ve günümüz arasındaki anlayış ve bakış açısı benzerlik ve farklılıklarını belirleme,
- Günümüzde tarih konularıyla ilgili ölçme değerlendirme işlemlerinde öne çıkan düşünme becerileri ile geçmişi karşılaştırabilme,
- Günümüz eğitim anlayışlarını oluştururken kendi eğitim tarihimizin kaynaklarından faydalanarak temellendirebilme,
- Eğitim sistemimizin tarihi temellerini ele alırken eğitim tarihi kaynaklarının uygulamaya dönük olanlarını ortaya çıkartma.

Yukarıda belirtilen noktaların gerek tarih eğitimcilerine gerekse eğitim biliminin farklı alanlarında çalışan uzmanlara yeni bakış açıları kazandıracak ve yeni araştırma alanları oluşturmalarına yardımcı olacak düşünülmektedir. Tarih öğretiminin amaçları ve öğrencilerde geliştirilmesi gereken bilişsel beceriler yönünden o dönemin anlaşılması ve günümüz çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışmanın amacında da belirtildiği gibi geçmişte yapılan eğitim uygulamalarının ulaşılabilen somut örneklerinin incelenmesi ve günümüz anlayışları çerçevesinde değerlendirilmesi eğitim tarihimizde bütünlük oluşturulması açısından da önem taşımaktadır.

Yöntem

1925 yılında yayınlanmış olan bir metinde yer alan tarih sorularının analizi ve öğrenci cevaplarının yorumlanmasına dayanan bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. “Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Tarihi dokümanlar ve ilgili literatür üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada analizi yapılan sorular ve yorumlanan cevaplar 1925 yılında Ali Fahrettin tarafından yapılan bir araştırmanın kaleme alındığı Tedrisat Mecmuasında yayınlanmış bir makaleden alınmıştır. Makalenin günümüz Türkçesine çevirisiyle ilgili Bahri Ata ve Şeyma Şahan tarafından 2002 yılında yapılan ve Türk Yurdu dergisinde yayınlanan bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmada incelenen makalenin orijinal metnine araştırmacılar tarafından Hakkı Tarık Us Koleksiyonundan ulaşılmış ve günümüz Türkçesine çevirisi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Transkript ilk olarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış, kontrolü

sağlanmış, sonrasında Ata ve Şahan tarafından yapılan metine ulaşılmış ve araştırmacıların çevirileri ile karşılaştırması yapılmıştır. Çalışmada Ali Fahrettin'in makalesinde yer alan sorular betimsel analiz yöntemiyle Bloom'un Bilişsel Düzey Taksonomisine uygun olarak analiz edilmiştir. Analizi yapılan toplam 14 sorunun taksonomideki bilişsel düzeylere dağılım frekansları her sınıf düzeyi için ayrı ayrı tablolarla bulgular kısmında verilmiştir. Çalışmada incelenen metnin yayınlandığı dönem ile Bloom taksonomisinin ilk halinin yayınlandığı dönemin birbirine daha yakın olmasından dolayı yenilenen Bloom taksonomisi tercih edilmemiştir. Bloom taksonomisinin ilk halinin kullanılmasının çalışmanın amacını etkileyecek bir fark oluşturmayacağı varsayılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde (Yılmaz ve Gazel, 2017; Çolak ve Demircioğlu, 2010; Gündüz, 2009) yenilenen taksonomiden sonra da bazı araştırmacılar tarafından Bloom taksonomisinin ilk halinin kullanılmaya devam edildiği görülmüştür.

Soruların analizi yapılırken Çolak ve Demircioğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada verilmiş olan bilişsel düzey basamaklarına örnek olabilecek soru yapıları dikkate alınmıştır. Buna göre bilişsel düzeylere uygun soru örnekleri şu şekildedir:

Bilgi: Terimleri, fikirleri, prosedürleri, teorileri vb. hatırlama veya tanıma (Anderson ve Karthwohl, 2001 akt. Adams, 2015: 152). Örneğin: "16.yy. başında Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesine sebep olan olay nedir?" (Çolak ve Demircioğlu, 2010: 170).

Kavrama: Bu basamak tercüme etme, yorumlama, tahmin etme ancak saklı olan anlamı tam görememe veya başka durumlara aktaramama, aynen çeviriye daha yakın anlamında kullanılmaktadır (Anderson ve Karthwohl, 2001, akt. Adams, 2015: 152). Örneğin: "Yeni ticaret yollarının keşfiyle Akdeniz'de bulunan ülkeler bu durumdan nasıl etkilenmiştir?" (Çolak ve Demircioğlu, 2010: 170).

Uygulama: Belirli somut durumlara soyutlamalar, genel ilkeler veya yöntemler uygulayabilme becerisini ifade etmektedir (Anderson ve Karthwohl, 2001, akt. Adams, 2015: 152). Örneğin: "Coğrafi keşiflerle birlikte Avrupalı devletlerin, İpek ve Baharat Yolu'na alternatif olarak izlediği deniz yolu güzergahını çiziniz" (Çolak ve Demircioğlu, 2010: 170).

Analiz: Bu basamak karmaşık bir fikrin ana bölümlerine ayrılması ve parçalar arasındaki örgütlenme ve ilişkinin anlaşılması, ilgili ve yabancı değişkenler kadar hipotez ve gerçek arasındaki ayrımın gerçekleştirilmesi becerisini ifade etmektedir (Anderson ve Karthwohl, 2001, akt. Adams, 2015: 152). Örneğin: "Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesinin dünya ticareti üzerindeki etkileri nelerdir?" (Çolak ve Demircioğlu, 2010: 170).

Sentez: Karmaşık fikirleri yeni, bütünleşmiş ve anlamlı bir forma dönüştürmek için farklı kaynaklardan fikir ve kavramların yaratıcı bir şekilde zihinsel olarak yapılandırılması olarak açıklanmıştır (Anderson ve Karthwohl, 2001, akt. Adams, 2015: 152). Örneğin: "Önemini yitiren Akdeniz ticaretinin o dönemde yeniden canlandırılması için bir proje üretiniz" (Çolak ve Demircioğlu, 2010: 170).

Değerlendirme: Bu basamak gözlemler veya bilgiye dayalı mantıklı düşünmeyle kanıtlanmış, bireyin kendisi tarafından seçilen ölçütlerin dış kanıtlarını kullanarak fikir veya yöntemlerin yargılanması süreci olarak ifade edilmiştir (Anderson ve Karthwoh, 2001, akt.

Adams, 2015: 152). Örneğin: “Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesiyle birlikte Osmanlı Devleti’nin dünyadaki siyasi güç dengeleri arasındaki yerini değerlendiriniz” (Çolak ve Demircioğlu, 2010: 170).

Bulgular kısmında sınıf düzeylerine göre sorular verilmiş, Bloom taksonomisine göre analizleri tablolarla gösterilmiş ve ilgili sorulara öğrenciler tarafından verilen cevaplardan örnek ifadeler verilerek bu ifadelerin bilişsel düzeyleri yorumlanmıştır. Soruların taksonominin hangi basamağında yer aldığı belirlenmesi için uzman görüşleri dikkate alınmış ve araştırmacılar tarafından soruların sınıflandırması ayrı ayrı yapıldıktan sonra elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak ortak bir sonuca ulaşılmıştır.

Çalışmanın niteliğinin belirlenmesi noktasında nicel çalışmalarda sıklıkla kullanılan geçerlik ve güvenirlik ifadeleri yerine nitel araştırmanın doğasına uygun olarak inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği (Başkale, 2016: 23) ifadeleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Guba ve Lincoln (1982) “Nitел araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikten ziyade inandırıcılık olmasına dikkat çekmiş ve bunun için inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik şeklinde dört kriter belirlemiştir” (Akt. Başkale, 2016: 23). Creswell (2003), bir araştırmada bulguların doğruluğunun kontrol edilmesi için bu kriterlerin bir ya da daha fazlasının belirtilmesini önermektedir. Bu çalışmada 14 sorunun doküman incelemesiyle Bloom taksonomisinin bilişsel düzeylerine göre sınıflandırılmaları sırasında yukarıda bahsedilen ölçütlerden inanılabilirliği sağlamak için soruların sınıflandırmasının yapılması aşamasında alan uzmanlarından görüş alınmış, onaylanabilirliği sağlamak için denetleme yoluna başvurulmuştur. Denetleme yolu için sınıflandırma sırasından görüş belirten uzmanlardan farklı alan uzmanlarından tamamlanmış sınıflandırmaların gözden geçirilmesi istenmiş ve böylece yapılan sınıflandırmaların denetlemesi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

İncelenen metinde Ali Fahrettin tarafından öğrencilere yöneltilen sorular üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf için ayrı ayrı gruplandırılmış ve bu öğrencilerin hangi konuları gördükleri belirtilmiştir.

Üçüncü Sınıf Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Cevapların Yorumlanması

Üçüncü sınıfların Türk tarihi okudukları Ali Fahrettin (1925) tarafından belirtilmiştir. Buna uygun olarak da onlara aşağıdaki beş soru sorulmuştur.

1. “Biz İstanbul’u zapt ederken atılan büyük topların sesini benim babam işitmiş bana anlattı. Sizin babanız da işitmiş mi? Size anlattı mı?”
2. “Sakarya Muharebesinde Yeniçeriler hangi silahlarla harp etmişlerdir?”
3. “Büyük Reşit Paşa alim bir adammış. Acaba Erkek muallim mektebinde mi okudu. Yoksa Galatasaray Mektebinde mi?”
4. “Eski dedelerimiz ayaklarına yemeni ve pabuç giyerlermiş. Neden fotin giymiyorlardı? Bu daha rahat değil midir?”

5. “Barbaros Hayrettin Paşa mı milletine çok hizmet etmiştir? Yoksa Namık Kemal Bey mi? Hangisi evvel hangisi sonra hizmet etmiştir?” (318-319).

Bu sorular incelendiğinde soruların içeriklerine göre öğrencilerden beklenen cevapların bilişsel düzeyleri doğrultusunda Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Üçüncü Sınıf Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeyleri

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
1. soru					x	
2. soru				x		
3. soru	x					
4. soru				x		
5. soru	x			x		

Tablo 2’de görüldüğü gibi üçüncü sınıf öğrencilerine sorulmuş olan beş sorudan üçü analiz düzeyinde sorulardır. İlk soru sentez üçüncü soru ise bilgi düzeyinde sorulardır. Beşinci soruda iki ayrı soru verilmiş, bu sorulardan birincisi analiz, ikincisi bilgi düzeyindedir. Bu sorulara verilen cevaplar doğru ve yanlış cevaplar olarak Ali Fahrettin Bey tarafından örneklendirilmiştir. Öğrenciye sorulan birinci soruda öğrencilerden, İstanbul kuşatmasının zamanını düşünmeleri, öğretmenlerinin babasının bu kuşatma zamanının da yaşayıp yaşamadığını ve kuşatmayla ilgili anılarını anlatma ihtimalini düşünmeleri ve kendi babalarının yaşlarından yola çıkarak İstanbul kuşatmasına tanık olma ihtimallerini düşünmeleri ve bütün bunlardan yola çıkarak bir cevap vermeleri istenmektedir. Öğrenciler tarafından verilen cevaplardan doğru olarak kabul eden bir tanesi şöyledir;

Istanbul çok eski zamanda zapt edildi. Şimdi benim babam kırk yaşındadır. Babam o zaman doğmamıştı. Onun için işitmemiş, bana anlatmadı.

Bu öğrencinin kendisinden beklenen düşünme becerisini gösterebildiğini cevabının doğru kabul edilmiş olmasından anlıyoruz ancak yanlış cevaplardan biri olan “benim babam o zaman askerdi, işitmiş bana anlattı” ifadesine baktığımızda çocuğun kavramları karıştırdığı ve verilen olayın zamanına hiç dikkat etmediği anlaşılmaktadır. Öğrencinin yaşadığı kavram karışıklığını Ali Fahrettin “öğrencinin babasının muhtemelen asker olduğu ve savaşta top seslerini anlattığı, çocuğunda bu anıları karıştırdığı” şeklinde yorumlamıştır.

Öğrenciler tarafından ikinci soruya verilen cevaplardan doğru kabul edilen bir örnek şöyledir, “Sakarya muharebesinde Cumhuriyet ordusu harp etti. Topla, tüfekte, süngü ile harp etti. Yeniçeriler çoktan ortadan kalkmıştı.” Bu ifadede görüldüğü gibi öğrenci kendisinden beklenen analizi yapmayı başarmıştır. Bu soruya yanlış verilen cevaplardan birisi şu şekildedir: “Sakarya muharebesinde okla, mızrakla, kılıçla, baltayla harp ettiler.”

Üçüncü soruya öğrenciler tarafından verilen doğru cevaplardan birisi şu şekildedir: “Büyük Reşit Paşa büyük adamdı. Fakat ne erkek muallim mektebinde okudu ne de Galatasaray’da. O, başka bir mektepte okudu. Mahalle mektebinde. O zaman böyle mektepler

yoktu.” Aynı soruya verilen yanlış cevaplardan bir örnek ise şöyledir; “Büyük Reşit Paşa erkek muallim mektebinde okudu.”

Üçüncü sınıf öğrencilerine sorulan dördüncü soruda yine öğrencilere analiz düzeyinde bir soru sorulmuş ve öğrencilerin eski zamanlarda kullanılan eşyalarla kendi zamanlarında kullanılan eşyaların karşılaştırmasını yaparak değişiklikleri ve gelişmeleri fark etmeleri beklenmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan doğru kabul edilenlerinden bir örnek ifade şu şekildedir, “Eski zamanlarda medeniyet çok yoktu fotin yapamazlardı. Onun için ayaklarına yemeni giyerlerdi. Yapsalardı tabii kundura giyerlerdi, daha rahat olurdu.” Yanlış kabul edilen bir cevap ise şöyledir, “O vakit fotin yoktu. Yemeni ucuz olduğu için onu giyerlerdi”. Bu ifadede çocuk eski dönemlerde fotinin olmadığını düşünmesine rağmen yemeninin tercih edilmesini ucuz olmasına bağlamış ve aradaki ilişkiyi doğru bir şekilde kuramamıştır. Bu nedenle de cevabı yanlış kabul edilmiştir.

Beşinci soruya verilen cevaplarda da yanlış cevapların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu soruya verilen doğru cevaplardan birisi şu şekildedir: “Barbaros denizcilikte hizmet etti ve çok hizmet etti. Namık Kemal Bey de bizi ve memleketi padişahların zulmünden kurtarmak için hizmet etti. Barbaros daha evvel hizmet etti.” Bu soruya verilen yanlış cevaplardan bir örnek ise şu şekildedir: “Barbaros denizde, Namık Kemal Bey de şairlikte hizmet etti. Fakat Namık Kemal Bey daha evvel hizmet etti.”

Öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde üçüncü sınıflara yöneltilen 5 sorularda bilgi, analiz ve sentez düzeyindeki sorulara büyük oranda yanlış cevaplar verildiği görülmektedir. Yanlış cevaplar incelendiğinde öğrencilerin kendilerinden beklenen bilişsel düzeyleri gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Sadece analiz düzeyindeki dördüncü soruda doğru cevap verenlerin sayısının yanlış cevap verenlerden fazla olduğu görülmektedir.

Dördüncü Sınıf Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Cevapların Yorumlanması

Dördüncü sınıfların ilk ve orta çağ tarihi öğrendikleri belirtilmiştir. Buna uygun olarak dördüncü sınıf öğrencilerine sorulan sorular aşağıda verilmiş olup sınıflandırılması da tablo 3’te gösterilmiştir.

1. “İnsanlar için Karaköy köprüsünü yapmak mı güç olmuştur? Yoksa Sultan Ahmet meydanındaki yazılı büyük taşı yapıp dikmek mi?”
2. “Ayasofya yapıldığı zaman Bakırköy’deki taş ocaklarından taş almak istemişler. Bakırköy’deki Türkler taş vermemiş. Mimarlar başka yerden taş bulup Ayasofya’yı yapmışlar. Bakırköylüler’in bu hareketi doğru mudur?”
3. “Spartalılar çocuklarını hırsızlığa teşvik ederlermiş. Biz ise hırsızları hapis ediyoruz. Şimdiki hırsızlar diyorlarmış ki: Ah ne olurdu biz de Spartalı olsaydık... Bunların düşüncesi doğru mudur?”
4. “Asuriler’in kale muharebelerinde kullandıkları toplar bizim İstanbul’u zapt ederken kullandığımız toplardan küçük mü idi? Büyük mü idi?” (318).

Tablo 3

Dördüncü Sınıf Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeyleri

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
1. soru				x		
2. soru						x
3. soru						x
4. soru	x					

Tablo 3 incelendiğinde dördüncü sınıflara dört soru sorulmuş ve bu sorulardan ikisi değerlendirme düzeyinde, biri bilgi biri de analiz düzeyinde sorular olarak belirlenmiştir. İlk soruda öğrencilerin ilk çağ ve orta çağ bilgilerini düşünerek karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Burada dikkate edilmesi gereken en önemli nokta soruda verilen eserlerin yapıldığı dönem bilgisine öğrencilerin sahip olması ve bunu kullanmalarının beklenmesidir. Dördüncü sınıf öğrencisinden bu bilgilerin analizini yaparak dönemsel bir karşılaştırma yapmaları beklenmektedir. Bu soruya öğrenciler tarafından verilen doğru cevaplardan birisi şu şekildedir, *“İnsanlar için Karaköy köprüsünü yapmak daha kolay olmuştur. Çünkü Sultan Ahmet Meydanı’ndaki taş, köprüden daha eskidir. Medeniyet gittikçe işi kolaylaştırır ve insanlara kolaylık verir. Dikili taş medeniyet daha ilerlemeden yapılmıştır ve insanlara güç olmuştur.”* Bu cevapta görüldüğü gibi öğrenci tarafından iki yapı dönemsel olarak karşılaştırılmış ve zamanın ilerlemesine bağlı olarak bilgi birikiminin artmasının insan hayatını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yanlış cevaplardan bir örnek ifade ise şu şekildedir, *“Dikili taş kolay, köprü zordur. Çünkü başka memleketlerden getirdiler, denizin dibine dalgıçlar indirdiler ve denize bağladılar. Böylece zorlukla yaptılar. Dikili taş ise bir parçadan ibarettir. Nasıl olsa yapılır.”* Bu ifadede görüldüğü gibi öğrenci soruda verilen yapıları yapım aşaması olarak karşılaştırmış, yapıldıkları dönem bilgisini bu soruda kullanması gerektiğini düşünmemiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri cevaplardan büyük kısmının yanlış olduğu anlaşılmaktadır. Doğru cevaplardan bir tanesi şu şekildedir: *“Ayasofya yapılırken Bakırköy’de Türkler yoktu. Bizanslılar vardı. Eğer Ayasofya’yı Türkler yapsaydı Bakırköy’de de Türkler bulunsaydı aş vermeselerdi o zaman bir kabahat olurdu.”* Bu cevabı veren öğrencinin muhakeme kabiliyetini Ali Fahrettin dikkate değer bulmuştur. Ancak çoğu öğrencinin bu tarz bir muhakeme yapamadığı anlaşılmaktadır. Yanlış cevaplardan bir örnek de şu şekildedir:

Bakırköy’deki Türkler’in bu hareketi doğru değildir. Çünkü o vakit kilise diye yapıyorlardı. Türkler memleketimizde böyle bir kilise yapılmasını istemediler. Taş vermediler. Yaptıkları bu hareket doğrudur. Ama sonradan Türkler’in camii olunca mahzun ve pişman olmuşlardır.

Bu cevapta da öğrencinin bir muhakemede bulunduğu anlaşılmaktadır ancak konuya kilise-cami karşılaştırması açısından yaklaştığı için yanlış bir yoruma gitmiştir.

Değerlendirme düzeyinde yer alan bir diğer soru da üçüncü sorudur. Bu soruda da öğrencilerden Spartalılar döneminde toplum hayatı ve eğitimle ilgili bilgilerin kendi

kültürümüzle karşılaştırılıp bir değer yargısı oluşturmaları beklenmektedir. Bu soruya verilen doğru cevaplardan bir örnek şöyledir,

Spartalılar bu fena adeti yapıyor diye biz de mi yapalım? Hırsızlar bu fena huydan kurtulmak için çalışmıyorlar da Spartalılar gibi olmayı düşünüyorlar. Sparta'nın terbiyesi öyleymiş. Biz neden öyle olalım? Zaten Spartalı olsaydılar çalacak para bulamazlardı. Dayak yiye yiye canları çıkardı. Bunlar doğru düşünmüyor. Bunlar için en doğru düşünce çalışıp alınının teriyle yaşamaktır.

Bu ifadelerde görüldüğü gibi öğrenci Spartalılar'a ait pek çok bilgiyi kullanarak kendi yargısına ulaşmıştır. Bu soruya verilen yanlış cevaplardan bir örnek şu şekildedir: *"Efendim, Spartalılar hiçbir vakit çocuklarını hayırsızlığa teşvik etmezlerdi daha çok terbiye ederlerdi. Onlar namuslu adamlardı. Bizimkiler ise hem hayırsızlık ederler sonra da pişman olurlar. Birkaç kere de hapis edilirler."* Öğrencinin bu ifadeleri Ali Fahrettin tarafından *"ne söylediğinin farkındadır ne de yaptığıının"* şeklinde yorumlanmıştır.

Asurlular'ın toplarıyla İstanbul'un fethi sırasında kullanılan topların karşılaştırmasının yapılması istenen dördüncü soruya verilen doğru cevaplardan bir örnek şu şekildedir: *"Asuriler'in topları üç direk arasına asılmış bir zincir, zincirin ucunda bir topuz vardır. Onlarla kaleyi yıkmak için topuzu salarlar, kale duvarına çarparlar. Halbuki Fatih'in topları böyle değildi. Onlar demirdendi ve gülle atarlardı."* Aynı soruya verilen yanlış bir cevapta ise öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır; *"Asuriler'in kale muharebelerinde kullandıkları toplar, tabii bizimkinden çok küçüktür. Çünkü o zaman biz İstanbul'u zapt ederken medeniyet çok ilerlemişti."* Ali Fahrettin bu cevapları şu ifadelerle değerlendirmiştir; *"Çocuklar burada sualin şekline aldanmışlar ve madem ki Asuriler askerdi topları da vardı fakat eski oldukları için küçüktü neticesine varmışlardır."*

Öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde dördüncü sınıflara yöneltilen sorular ve öğrencilerin cevapları karşılaştırıldığında yanlış cevapların daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle değerlendirme düzeyinde sorulan ikinci ve üçüncü sorularda yanlış cevapların daha çok olması öğrencilerin değerlendirme düzeyine uygun bilişsel davranışı gösteremediği kanısını uyandırmaktadır.

Beşinci Sınıf Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Cevapların Yorumlanması

Beşinci sınıfların Yeniçağ tarihi okudukları belirtilmiş ve öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir. Bu soruların Bloom taksonomisine göre sınıflandırması tablo 4'te görülmektedir.

1. "Kristof Kolomb Amerika'yı keşfetmeseydi Harb-i Umumi'de ihtimal mağlup olmazdık diyorlar. Siz ne dersiniz?"
2. "Memleketlerinden kovulan hükümdarlara: "Siz kendi rahatınızı kendiniz bozdunuz, şikâyete hakkınız yoktur" demişler, hükümdarlar da "Hayır bizim rahatımızı milletlerimiz yıktı" demişler. Bunların hangisi doğrudur?"
3. "İnsanların gözleri en uzak, en küçük şeyleri görmeye müsait olsaydı, hangi şeyleri icat etmeye lüzum kalmazdı? İnsanlarda o zaman nasıl bir değişiklik olurdu?"

4. “İnsanlarda para merakı olmasaydı şimendifer icat edilmezdi diyorlar. Bu doğru mudur?” (317-318).

Tablo 4

Beşinci Sınıf Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeyleri

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
1. soru					x	
2. soru						x
3. soru					x	
4. soru				x		

Tablo 4’te görüldüğü gibi beşinci sınıf öğrencilerine sorulan dört sorudan ikisi sentez biri analiz ve biri de değerlendirme düzeyine uygun sorulardır. Soruların tamamı üst düzey bilişsel süreçleri ölçmektedir. Bu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında birinci soruya verilen doğru cevaplardan birisi şu şekildedir:

Doğru değildir. Çünkü bir defa harb-i umumide bizi mağlup etmeye çalışanlar, Amerika yerlileri değildir. Bunlar, Amerika’nın keşfini müteakip oraya para hırsıyla veya eza ve cefadan bizar kalarak giden Avrupalılar’dır. Bunlar mürur-u zamanla orada hükümet kurdular ve hükümetleri harb-i umumide itilaf devletlerine yardım etti. Hem bizim mağlubiyetimize neden yalnız bunlar sebep olsun? Almanlar mahsurdu, Bulgarlar bitkin bir hale geldi. Biz ise bir çok cephede yardıma muhtaç bir halde kaldık, Amerika olmasaydı da mağlubiyetimiz yine olacaktı ama belki biraz geç...

Öğrencinin cevabı incelendiğinde Amerika ve Avrupa arasındaki bağlantıyı doğru bir şekilde analiz ederek Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşındaki yenilgisiyle ilgili diğer sebepleri de göz önünde bulundurarak doğru bir çıkarımda bulunmayı başarmıştır. Bu soruya verilen doğru cevaplardan başka bir örnek de şöyledir,

Doğru değildir. Çünkü Kristof Amerika’yı keşfetmeseydi başka bir seyyah keşfedecekti. Onları da yine İngilizler kandıracaktı. Eğer Almanya Amerika’nın vapurunu batırmıyaydı veya batırdıktan sonra Amerika’nın gönlünü yapsaydı Amerika tehlikesini kaldırmış olurdu. Fakat biz belki yine mağlup olurduk çünkü her taraftan mahsur kalmıştık.

Burada da yine öğrencinin aynı bağlantıları yapabildiği ve yenilginin diğer sebeplerini de düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu soruya verilen yanlış cevaplardan biri ise şöyledir, “Doğrudur. Çünkü biz Almanlarla beraberdik. Almanlar Fransızlar’ı iyice ezmişti. Amerikalılar harbe karışmasaydı yüzde yüz galip gelecektik. Çünkü Almanlar kuvvetli idi. Amerikalılar geldi işimiz bozuldu ve harb-i umumide mağlup olduk.” bu cevapta da öğrencinin bazı bilgilere sahip olduğu ancak bunları yanlış değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Beşinci sınıf öğrencilerine sorulan ikinci soruya iki okuldaki toplam 37 öğrencinin hep birlikte doğru cevap verdiğini belirten Ali Fahrettin, bu cevaplardan yalnız bir örnek vermeyi yeterli görmüştür. Bu cevap şu şekildedir;

Doğru değildir. Eğer hükümdarlar milletlerine zulm ve istibdatla muamele etmeseydi rahatları bozulmadı. Çünkü milletler vaktiyle onları bu mevkiye getirdikleri zaman, bize

iyi baksın, bizi idare etsin diye getirmişlerdi. Onlar ‘ben Allah’ın vekiliyim’ diyerek kendilerine bir süs verdiler, milleti unuttular, millet de bu hayırsız uşakları başından attı.

Bu soruda öğrencilerin monarşilerin yıkılışı ve halk yönetimlerinin kurulması sürecini değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğrencilere sorulan üçüncü soru yine sentez düzeyinde bilişsel süreçleri ölçmeye yöneliktir. Bu soruda öğrenciden icatların ve buluşların ihtiyaçlardan kaynaklandığını, özellikle yeniçağda gerçekleştirilen bilim ve teknik ilerlemelerin insan hayatına etkilerini düşünerek bir cevap vermeleri beklenmektedir. Bu soruya verilen doğru cevaplardan birisi şu şekildedir,

Birincisi, teleskop, ikincisi mikroskoptur. Çünkü teleskop semadaki uzak yıldızları görmeye yarar. Hâlbuki insanın gözü bunları gördükten sonra teleskoba ihtiyaç kalmaz. Mikroskop ise içtiğimiz şeylerin, kanımız vesairenin tetkikine yarar. Gözümüz bunları gördükten sonra neye yarar? Huylar değişirdi: sebebi fena huylu adamlar başka kimselerin en ince yerlerini görürlerdi. Mikropları gördükçe birçok hastalıktan kurtulurduk. Fakat titiz olurduk. Ahlak alt üst olur. Bugün başka insan olurduk.

Bu cevapta öğrenci bilimsel gelişmeleri doğru bir şekilde muhakeme etmiş ve yapmış olduğu sentez sonucunda kendince bir sonuca ulaşmayı başarmıştır. Yanlış kabul edilen cevaplardan birisinde ise öğrenci şu değerlendirmelerde bulunmuştur, *“İnsanların gözleri müsait olsaydı, Hindistan ve Amerika’nın keşfine lüzum kalmazdı. Çünkü Amerika’yı gözümüzle görürdük. Sonra pusulanın da ehemmiyeti kalmazdı. Çünkü denizden karayı görmek kabil olurdu. Kıskançlık gibi ahlak doğardı.”* Bu cevapta ise öğrencinin bazı çıkarımlarda bulunmayı başardığı ancak doğru bir muhakeme yapamadığı için alakasız gibi görünen bir sonuca ulaştığı anlaşılmaktadır.

Beşinci sınıflara sorulan dördüncü soruyla ilgili verilen cevaplardan doğru kabul edilenlerden biri şu şekildedir;

Bu soru bir cihetten doğru, bir cihetten yanlıştır. Her fert para için bir şey icat etmez, milletine iyilik etmek nam kazanmak ve yine milletin bir ihtiyacını temin içinde icat eder ve şimdiye kadar yapılan keşiflerin çoğu böyledir. Fakat bazı kimseler de para kazanacağı diye çalışır. Bir şeyi keşf ü ihtira eder.

Ali Fahrettin tarafından yanlış kabul edilen cevaplardan birisi şöyledir: *“Evet ortada para sevdası olmasaydı şimendifer icat olunmazdı. Çünkü bir adam derki: Benim param var neden ben uzaklara gideyim der. Evden dışarıya çıkmazdı. Herkes tembel ve miskin olurdu.”* Ali Fahrettin yanlış cevap veren öğrencilerin soruya pratik ve yüzeysel bir noktadan baktıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde beşinci sınıflara yöneltilen sorulardan değerlendirme düzeyindeki ikinci soruya tüm öğrencilerin doğru cevap verdiği ve sentez düzeyindeki dördüncü soruya öğrencilerin büyük kısmının doğru cevap verdiği göz önüne alındığında bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin kendilerinden beklenen bilişsel düzeye daha yakın sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda verilen tablolar incelendiğinde üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerine sorulan toplam 14 sorudan 3'ü bilgi düzeyinde, 5'i analiz düzeyinde, 3'ü sentez düzeyinde ve 3'ü değerlendirme düzeyindedir. Kavrama ve uygulama düzeylerinde soruların bulunmadığı görülmektedir. Soruların analiz, sentez ve değerlendirme gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel davranışlarını ölçmeye yönelik hazırlandığı anlaşılmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada cumhuriyetin ilk yıllarında yapılmış olan bir uygulama günümüz eğitim kavramları çerçevesinde değerlendirilmiştir. İncelenen anket çalışmasında öğrencilere yöneltilen 14 sorudan 5'inin analiz düzeyinde olduğu, kalan 9 sorunun da 3 bilgi, 3 sentez ve 3 değerlendirme düzeyi olarak dağıldığı tespit edilmiştir. Bu tespitten yola çıkarak Ali Fahrettin tarafından uygulanan bu çalışmada öğrencilerin üst düzey bilişsel davranışlarının ve düşünme becerilerinin belirlenmesine çalışıldığını söylemek mümkündür.

Soruların bilişsel düzeylerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin cevapları incelendiğinde büyük kısmının istenen bilişsel düzey başarısını gösteremediği görülmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerine sorulan analiz düzeyindeki dördüncü soruya 41 doğru 11 yanlış cevap verildiği ve bu sorunun üçüncü sınıfta en fazla doğru cevap sayısına sahip olduğu görülmüştür. Üçüncü sınıfın diğer soruları incelendiğinde analiz, sentez ve bilgi düzeyindeki sorularda yanlış cevapların daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu kademedeki en fazla yanlış cevap sentez düzeyindeki birinci soruya verilmiştir.

Dördüncü sınıflara sorulan soruların cevapları incelendiğinde analiz düzeyindeki birinci sorunun 38 öğrenci tarafından doğru, 17 öğrenci tarafından yanlış cevaplandığı görülmektedir. Bu sorudaki başarı değerlendirme düzeyindeki sorularda görülmemektedir. Özellikle ikinci soruya sadece 2 öğrencinin doğru cevap verdiği 53 öğrencinin yanlış cevap verdiği Ali Fahrettin tarafından tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin değerlendirme düzeyinde sıkıntı yaşadığını ortaya koymaktadır.

Beşinci sınıf sorularına verilen cevaplar incelendiğinde değerlendirme düzeyindeki ikinci sorunun tüm öğrenciler tarafından doğru cevaplanmış olması dikkate değerdir. Bu sorunun içeriği düşünüldüğünde ve içinde bulunan dönem göz önüne alındığında öğrencilerin konuya hassasiyetle yaklaştığı ve önemini kavradığı sonucuna ulaşılabilir. Beşinci sınıfların diğer soruları incelendiğinde en fazla yanlış cevabın sentez düzeyindeki birinci soruya verildiği görülmektedir.

Sorulara verilen cevaplar incelendiğinde bazı yanlış cevaplarda öğrencilerin bir çeşit muhakeme yapabildiği ancak kavram yanlışları, zamanı algılama konusunda yaşadıkları sıkıntılar gibi nedenlerden yanlış çıkarımlara ulaştıkları görülmektedir. Bu noktada bilgi ve kavram öğretimi kadar düşünme ve sorgulama becerilerinin önemini dikkate alındığı anlaşılmaktadır. Eğitimde özellikle tarih eğitiminde ezbercilikten uzaklaşma eğilimlerinin Osmanlı Devleti döneminde gerçekleştirilen modernleşme faaliyetleri sırasında dönemin eğitimcileri tarafından tartışılmaya başlandığı, öğretim yöntem ve tekniklerinde yeniliklerin

takip edilip, uygulamaya geçirilmesi için uğraşıldığı ilgili alanyazın incelendiğinde de görülmektedir (Ali Reşat, 1913, akt. Oruç ve Kırpık, 2006; İhsan Şerif, 1913, akt. Oruç ve Kırpık, 2006; Türk, 2006,). II. Meşrutiyet döneminde başlayan eğitimde değişim ve modernleşme anlayışının cumhuriyetin ilk yıllarında da devam ettiği Ali Reşat Bey'in 1913 yılında Tedrisat Mecmuasında yayınlanan *Okullarda Tarih Dersi* başlıklı makalesinde belirttiği *"Bir öğretmen, çocuğun anlayış gücünü yaşı ile zihninin gelişimine uygun bir surette zaman içerisinde genişletmek için muhtaç olduğu malzemeleri ve egzersizleri tarihte bulabilir. İlk egzersiz çocuğun pek tabii olan ilk "niçin?" lerine verilecek cevaplardan ibaret kalır"* (Oruç ve Kırpık, 2006: 216) düşüncesinin, Ali Fahrettin'in (1925: 333) yılında yayımlandığı çalışmasında yer alan *"Çocuk küçük bir filozoftur. Her gün başımızı ağrıtan "niçin"leri, felsefesini itmam için yaptığı hamlelerdir. Biz bunu tatmin edebilir miyiz? Tarih, işte çocuğun bu "niçin"lerine cevap verebilmelidir"* şeklindeki düşünceleriyle örtüşmektedir.

Tarih öğrenmenin ve öğretmenin amaçları düşünüldüğünde tarih konusuna sadece geçmişte yaşanmış olayları aktarmak olarak bakılmaması gerektiği bu konuda yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Köksal, 2010: 89-90; Gomez, 2017: 470). Tosh'un (1997) belirttiği gibi *"çağımızda değişimin bu kadar hızlı olması, geçmişe ilgiyi gereksiz kılmaz; sadece geçmişin etkisini tartıp ondan çıkarılacak dersleri yorumlarken yararlandığımız perspektifte değişiklikler yaratır"* (akt. Aslan, 2006: 63).

Tarih öğretiminin amaçları konusuna değinen dönemin önemli eğitimcilerinden olan Satı Bey özellikle ilköğretimin birinci kademesinde bilgi aktarımının ikinci planda kalması gerektiğini, bu öğretim düzeyinde tarih dersinde takip edilmesi gereken gerçek amacın öğrencinin ahlaki duygularını ve vatan sevgisini geliştirmek şeklinde ifade etmiştir. Bu amaca ulaşmak içinde kavram öğretiminin önemine vurgu yapmıştır (Oruç, 2017: 48-49). Ali Fahreddin'in öğrencilere sorduğu sorular incelendiğinde bu amacı destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Sorularda kavramlar ve kavramsal ilişkilerin tarihsel süreçteki değişimlerinin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını yokladığı görülmektedir.

Çapa (2017: 64), Cumhuriyetin ilk yıllarında ilk okullarda tarih derslerinin konularıyla ilgili olarak üçüncü sınıflarda dersin daha ziyade kıraat ve musahabe dersi şeklinde verildiğini, dördüncü ve beşinci sınıflarda Genel Tarih ve Türk Tarihi konularının okutulduğunu belirtmektedir. Ali Fahreddin de çalışmasında üçüncü sınıflarda Türk Tarihi, dördüncü sınıflarda ilk ve orta çağ tarihi, beşinci sınıflarda ise yeni çağ tarihi okutulduğunu belirtmiştir. Ali Fahreddin'in üçüncü sınıflara sorduğu sorular incelendiğinde soruların musahabeye uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Son dönem çalışmaları incelendiğinde tarih öğretimiyle ilgili birtakım sıkıntıların yaşandığı ve çözüm arayışlarına gidildiği görülmektedir (Köstüklü, 2004; Şimşek ve Güler, 2013; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014; Sadık-Yılmaz ve Avcı, 2018). Benzer sıkıntıların geçmişte de yaşandığının somut bir örneği olan makalesinde Ali Fahrettin de bu sıkıntıların sebeplerini tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilerinin tarih derslerindeki başarısızlıklarının sebebini merak eden Ali Fahrettin, bu sıkıntının sadece kendi öğrencilerinde mi yoksa tüm öğrencilerde mi olduğunu anlayabilmek amacıyla farklı iki okulun öğrencilerine yönelik bir uygulama gerçekleştirmiştir. İncelenen sorular ara sınav ya da ders geçme sınavı için hazırlanmamıştır. Öğrencilerin tarih dersindeki durumlarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları

bizim için anlamlı kılan ve dönemin tarih eğitimi anlayışını ortaya koyacağına inanmamızı sağlayan durum da Ali Fahrettin'in bu amacıdır.

Günümüzde yapılan çalışmalar incelendiğinde tarih dersinin amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırması beklenen tutum, davranış ve düşünme biçimleri üzerine incelemeler yapıldığı görülmektedir. Şimşek (2008) tarafından lise tarih ders kitaplarındaki soruların incelendiği çalışmada, ders kitaplarında yer verilen soruların üst düzey zihisel becerileri geliştirmekten uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tarih ders kitaplarının davranışçı yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığı bu nedenle de üst düzey zihinsel becerileri gerektiren performanslara yer verilmediği ifade edilmiştir. Çolak ve Demircioğlu (2010) tarafından lise düzeyindeki tarih sorularının Bloom taksonomisine göre incelemesinin yapıldığı araştırma sonuçlarında, günümüzde tarih sorularının alt düzey bilişsel düzeylere yönelik olduğu, tarih öğretimi programının amaçları arasında ise üst düzey öğrenme becerilerinin kazandırılması olmasına rağmen uygulamada bunun gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada incelenen soruların bilişsel düzeyleri göz önüne alındığında tarih öğretimiyle öğrencilere kazandırılması beklenen bilişsel düzeyin Cumhuriyet'in ilk yıllarıyla tutarlılık gösterdiği ancak Ali Fahreddin'in ve Çolak ve Demircioğlu'nun ulaştığı sonuçlar karşılaştırıldığında istenen düzeye gerek o dönemde gerekse günümüzde ulaşma konusunda sıkıntılar olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Adams, N.E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152-153.
- Ali Reşat. (1912). Mekteplerde tarih tedrisi. *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, 20, 50-64.
- Ali, Fahrettin. (1925). İlk mekteplerde tarih tedrisatı. *Tedrisat Mecmuası*, 13(67), 317-338.
- Alper, A. F. (2002). İlk mekteplerde tarih tedrisatı (B. Ata ve Ş. Şahan, Çev.) *Türk Yurdu*, 175, 91-99.
- Arseven, A. Şimşek, U. ve Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 162-173.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Büyükalın Filiz, S. & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 29-30, 39-55.

- Çapa, M. (2012). Osmanlı imparatorluğundan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-28.
- Çapa, M. (2017). Erken Cumhuriyet dönemi tarih eğitimi (1923-1938). A. Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (ss. 63-104). Ankara: Pegem.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5. 6. 7. 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çolak, K. ve Demircioğlu, İ.H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 160-171.
- Creswell, J. W. (2003). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir Çev. Edt.) Ankara: Eğiten.
- Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C. C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 415-436.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Gomez, S. (2017). İlkokul düzeyinde tarih öğretimi. (B. Ata, Çev.) *Turkish History Education Journal*, 6(2), 469-481.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7, ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(6), 150-165.
- İlhan, A. ve Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28.
- Köken, N. (2014). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi (1923-1960)*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi.
- Köksal, H. (2010). Tarih öğretiminde tarihsel algının üç boyutu ve düşünsel dayanakları. *Folklor/Edebiyat*, 64, 89-96.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 3(5), 170-183.
- Köstüklü, N. (2004). İlk ve orta öğretimde tarih öğretimi problemler ve öneriler. *Erdem*, 14(41), 1-27.
- Oruç, Ş. (2017). II. Meşrutiyet döneminde tarih eğitimi. Ahmet Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (ss.37-61). Ankara: Pegem.
- Oruç, Ş. ve Kırpık, G. (2006). *Tedrisat mecmuasından makaleler Osmanlı'da modern öğretim strateji, yöntem ve teknikleri*. Ankara: Gazi.
- Sadık Yılmaz, H. ve Avcı, H.E. (2018). Türkiye'de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 320-344.
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 3(16), 949-959.
- Satı Bey. (1909). Tarih tedrisinin usul-ü esasiyesi. *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, 8, 92-98.

- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Şimşek, A. ve Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 321-335.
- Türk, İ. C. (2006). Osmanlı devleti ilköğretim okulları tarih müfredat programları tarih öğretim usulleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 333-346.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı son dönem tarihçi-eğitimcisi Ahmed Refik (Altınay) ve tarih eğitimi. *History Studies*, 3(3), 351-362.
- Türk, İ.C. (2017). Tanzimat döneminde tarih eğitimi. Ahmet Şimşek, (Edt.), *Türkiye’de Tarih Eğitimi* (ss. 9-36). Ankara: Pegem.
- Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(27), 331-346.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. ve Gazel, A. A. (2017). 4. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde sorulan öğretmen sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(19), 173-186.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 479-509.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom’un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(11), 327-348.



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2020, 9(1)

www.tuhed.org

KRİTİK TEMELLİ ÇALIŞMALAR



Yayın Kriği:

Avrupa Konseyi'nin "Shared Histories for Europe Without Dividing Lines" Adlı Proje Kitabında Osmanlı ve Türk İmaji *

Esra ÇALIŞKAN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: caliskannesra@gmail.com

Orcid.org/0000-0002-2105-2833

Article Info

Article Type	Book Review
Received	18.03.2020
Accepted	22.05.2020
DOI	10.17497/tuhed.706000
Corresponding Author	Esra ÇALIŞKAN
Cite	Çalışkan, E. (2020). [Yayın kriği: Avrupa Konseyi'nin "Shared Histories for Europe Without Dividing Lines" Adlı Proje Kitabında Osmanlı ve Türk İmaji]. Turkish History Education Journal, 9(1), ss. 284-299. DOI: 10.17497/tuhed.706000

* Bu çalışma 10-12 Ekim 2019 tarihinde Bolu'da düzenlenen VI. Uluslararası Tarih Eğitimi sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Giriş

"Shared Histories for a Europe Without Dividing Lines", "Sınırlar Olmaksızın Avrupa Tarafından Paylaşılan Tarih" adlı Avrupa Birliği Hükümetler Arası Konseyi projesi, Avrupa Konseyi Eğitim Politikası ve Uygulaması (CDPPE) yönetim kurulu tarafından 2010 yılında başlatıldı ve 2014 yılında tamamlandı. 2014 yılının Avrupa'nın günümüzdeki sınırlarının büyük ölçüde çizildiği 1. Dünya Savaşının 100. yıldönümüne rastlaması, kitabın yayımlanma tarihinin önemini arttırmıştır. Projenin önemli sonuçları ve burada sunulan makaleler 900 sayfalık e-kitap olarak, Avrupa Konseyi sayfasında okurların erişimine sunulmuştur (Samardžić-Marković, 2014, s. 4).

Bu proje ve elimize ulaşan kitap ile yeni milenyumda tarih eğitimini etkili bir şekilde kullanmak amaçlanmıştır. Avrupa bir bütün olarak görülmüş ve Avrupa için ortak bir tarih anlayışı benimsenmiştir. Avrupa'yı sınırları, uyrukları, inançları vb. etkenleri göz önüne alarak ayırmak yerine, bunlar görmezden gelinmiştir. Avrupa'nın anlayışın, toleransın, uzlaşmanın ve barışın ortamı olmasına önem verilmiştir. Tarihsel resim düşmanca değil, karmaşıklığa hoşgörü gösterilerek sunulmuş, yenilikçi bir metot olarak diyalog kullanılmıştır. Avrupalı vatandaşların farklı geçmişlerine saygı duyulması önerilmiştir. Ortak Avrupa tarihi anlayışı ile Avrupa'daki her ülke, toplum, sosyal grup ve din için ortak bir eğitim kombinasyonu oluşturulmuştur. Bu anlamda çoklu bakış açısı (multiperspectivity) ön plana çıkmış ve tarih çok yönlü bir ayna rolünü üstlenmiştir (Samardžić-Marković, 2014, s. 5-7).

Avrupa'da ortak tarih anlayışının oluşturulması adına yapılan projede Osmanlı ve Türkler de yer almaktaydı. Şüphesiz bunun öncelikli nedeni Avrupa ile uzun yıllar sınır komşusu olmaları ve tarihsel etkileşimlerinin oldukça fazla olmasıydı. Kitap bizlere Avrupa'nın Osmanlı ve Türkler hakkındaki fikir ve ön yargılarını da sunmaktaydı. Bu çalışma ile proje ve kitapta oluşturulan Osmanlı ve Türk imajını belirtmeye çalışacağız. Projede Türk temsilciler de çalıştı ve makaleleri yayımlandı. Kitaptaki konu başlıkları dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar Sanayi Devrimi'nin etkileri, eğitimin gelişimi, sanat tarihine yansıdığı kadarıyla insan hakları, Avrupa ve dünya şeklinde sıralanmıştır. Malta öğrencileri için yapılan proje deneyi ise bizi konumuz hakkında aydınlatan bölümdür.

Tarih eğitimi alanında, Avrupa Birliği'nde Türk algısı adına yapılan önceki çalışmalarda tarih ders kitapları incelenmiştir. Bu alanda yapılan en kapsamlı çalışma Prof. Dr. Ahmet Şimşek editörlüğünde yayımlanan "Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum" adlı çalışmadır. Bu çalışmada diğer ülkelerin yanında Avrupa Birliği ülkelerinden on iki ülkenin lise tarih ders kitaplarındaki Türk imajına değinilmiştir. Bunun yanında yine tarih eğitimi alanında Alim Davarcı'ya ait "Alman İlk ve Orta Öğretim Tarih Ders Kitaplarında Metodoloji ve Türk İmajı Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezi çalışılmıştır.

Sanayi Devriminin Etkileri Bölümünde Osmanlı ve Türkler

"Shared Histories for Europe without Dividing Lines" kitabında ilk olarak Sanayi İnkılabının Etkileri bölümü yer almaktadır. Bölüm dokuz makeden oluşmaktadır. Sanayi İnkılabı İngiltere, İsviçre, Belçika, Saksonya ve Kuzey İtalya'da yayılmış, 1960 ve 1970 yıllarında

sonlanmış, Avrupa'yı derinden etkileyen önemli olaylardan biridir. Bu sürede Avrupa bütünüyle sanayileşmişti ve dünyanın büyük bir bölümünü de etkisi altına almıştı (Kaelbie, 2014, s. 51).

Bölümün üçüncü makalesi bir Türk akademisyen olan Berrin Ceylan Ataman'a ait olması bakımından dikkat çekmektedir. Ataman'ın (2014) makalesi Osmanlı Devleti'nin Sanayi İnkılabı dönemindeki durumuna ışık tutmaktadır. Sanayi İnkılabı, Osmanlı Devleti'nin komşu sınırlarına kadar yayılmış ve devleti ekonomik olarak sarsan bir hadisedir. On sekizinci yüzyılın ortasında Avrupa bir madde krizi geçirmiş ve Osmanlı Devleti'nin demografik ve yüzey zenginlikleri Avrupa'ya bir pazar açmıştı. Ancak milliyetçi akımların etkisinde olan Osmanlı Devleti teknolojik gelişmelere uyum sağlayamayarak dağılma sürecine girdi. Avrupa, Osmanlı'ya düşük fiyatlı ürünler sunuyor ve ham madde ihraç ediyordu. Bu durum Duyun-u Umumiye'nin kuruluşuna da zemin hazırlamıştı (s.175).

Ataman (2014) Osmanlı Devleti'nin, Sanayi Devrimi sırasında ilerleyememesini bir işçi sınıfının oluşmamasına bağlamıştır. Osmanlı Devleti'nde kiralık ve günlük işçiler mevcuttu. İşçi iş veren gibi sosyal sınıfların oluşmaması Sanayi İnkılabına ayak uydurulmasına engel niteliğindedir. Ayrıca sendikalaşmaya da izin verilmiyordu. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla Osmanlı Devleti'nin sona erdiğini ancak birçok sisteminin Türkiye'ye miras kaldığını vurgulamaktadır. Özellikle iş hayatına dair yasal düzenlemeler buna dahildir. Osmanlı'dan Türkiye'ye geçişin bir mola veya radikal bir değişim niteliği gösterdiği belirtilmiştir (s. 175).

Kitapta, Türkiye'de olduğu gibi Balkanların da Sanayi İnkılabına ayak uyduramamalarında Osmanlı Devleti'nin etkisi olduğu savunulmuştur. Balkanlar 18. ve 19. yüzyılda Sanayi İnkılabının etkisinden uzak kalmıştı çünkü o dönem Avusturya ve Osmanlı'ya karşı siyasi bağımsızlıklarını kazanma uğraşındaydılar. Teknolojik gelişmelere ayak uydurmak yerine bu mücadelelerle uğraşmış ve sonuç olarak sanayi devrimine ayak uyduramamışlardı (Manea, 2014, s. 203).

Sanayileşme konusunda Türkiye sık sık Balkanlar ile ortak konularda yer aldı. Batı Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında, Güneydoğu Avrupa'daki sanayileşme çok gecikmişti. Burada tamamlanmamış bir Sanayi İnkılabından bahsedebiliriz. Romanya, Hırvatistan ve Slovenya'da sanayileşmenin ilk aşaması 1860'lara dayanmaktaydı; Sırbistan'da 1880'lerde; Bulgaristan, Yunanistan ve Bosna Hersek'te 1890'larda ivme kazandı. Ülkeleri, kişi başına düşen sanayi üretiminin ortalama seviyesine göre sıralarsak, 1911'de Romanya'yı sırasıyla Hırvatistan / Slovenya, Bulgaristan, Bosna Hersek, Sırbistan, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti izledi. Bu Balkan ülkelerinin ardından Türkiye sıralamada yer almış, Türkiye'yi Karadağ ve Arnavutluk izlemiştir. Ancak Türkiye ve Balkan ülkeleri, kendi ekonomik gelişmeleri sırasında gelişmiş kapitalist ülkelerin elde ettiği kişi başına sanayi üretiminin çok gerisinde kaldı. Balkan ülkelerinin biri dahi, İkinci Dünya Savaşı ile gelişmiş bir sanayi ülkesinin ekonomik aşamasına ulaşmayı başaramadı (Manea, 2014, s. 200).

Makalede Balkan devletlerinin İngiliz Sanayi İnkılabı modelini takip etmemeleri eleştirel bir şekilde ele alınmıştır. İngiliz Sanayi İnkılabının (18. ve 19. yüzyıl) temeli olan pamuk endüstrisi Balkanlar'da düşüktü. Başlangıçta, Türkiye ve Bulgaristan yönlü tekstil

endüstrisinde lider konumundaydı. Ancak Balkanlardaki tamamlanmamış Sanayi Devrimi, sermaye yetersizliği ve düşük sanayi çıktısı koşullarında yavaş yavaş gelişti ve bu hızlı gelişen sanayilere kıyasla yetersiz kaldı (Manea, 2014, s. 200-201).

Eğitimin Gelişimi Bölümünde Osmanlı ve Türkler

Kitabın ikinci bölümü on bir makaleden oluşmaktadır. Bu bölümde eğitimin gelişiminden bahsedilmiş ve Avrupa'daki eğitime odaklanılmıştır. Avrupa eğitim pratiği etkisini dünya çapında farklı zamanlarda yaymış, aynı zamanda coğrafi ve kültürel sınırlarının dışından gelen sistemleri ve uygulamaları da kabul etmiş ve onlardan etkilenmişti. Avrupa içindeki eğitim tarihinin etkileşimlerini göz önünde bulundurarak, paylaşılan bir Avrupa tarihinden bahsedebiliriz. Burada batı kültürü olarak adlandırılan ve dünya hegemonyasını yitirmiş Avrupa tarihinin aslında daha evrensel bir kültürle karışarak oluşmuş Avrupa kimliğini dikkate almamız talep ediliyor. Karışılan ve Avrupa kimliğini besleyen bu kültürlerle bakıldığında özellikle Rusya, Kafkasya bölgesi ve Türkiye ile etkileşimde bulunduğu belirtilmiştir. Burada geçmişten gelen bir mirastan bahsedildiği için Türkiye ile Osmanlı Devleti de kastedilmiştir. Çünkü Avrupa'da Türkiye, Osmanlı Devleti'nin halef devleti olarak görülmektedir. Yani Osmanlı ve Türkiye Avrupa'nın evrensel kültürlerle iletişimini temsil etmekte, Avrupa'nın tarih ve kültürünü oluşturmada katkı sağlayan ülkeler arasında yer almaktadır (The Development of Education, A Brief Introduction, 2014, s. 224).

Başta belirttiğimiz gibi paylaşılan tarihten kasıt, Avrupa'da sınırları olmaksızın bir Avrupa tarihi oluşturma anlayışıdır. Bu tarihe yakın coğrafyanın katkıları da göz önüne alınmıştır. Ancak her ne kadar sınırsal yakınlık belirtilerek Rusya, Türkiye ve Kafkaslar örnek verilmiş olsa da Avrupa fikrine tarihsel ve kültürel yaklaşım sadece mekânsal sınırlara ve bundan önce zamansal sınırlara bağlanmamış, Avrupa'nın doğduğu anla ilgili bir fikir birliği eksikliği olsa da kökenini ve kimliğini birçok medeniyetin oluşturduğu belirtilmiştir (The Development of Education, A Brief Introduction, 2014, s. 225).

Kitapta bu medeniyetler şu şekilde sıralanmıştır:

- Greko-Latin antikliği, dilsel mirası ve temel özgürlük kavramları;
- Latin dilinin yanı sıra adalet, hukuk ve siyasi örgütlenmenin temellerinin borçlu olduğu Roma;
- Hristiyanlığın yayılmasının Avrupa'da modernite için bir çıkış noktası sunması;
- Orta Çağ modernleşme sürecindeki sekülerizm, Rönesans ve Aydınlanmanın eğitim ve kültürde hümanizm kavramı ile eşitlik, kardeşlik ve özgürlük değerlerini geliştirmesi;
- Çeşitliliğin birlik içinde yerleşimi: Latin Avrupa; Germen Avrupa; Bizans Avrupası; Slav Avrupa; İslami Avrupa;
- Post modernite (The Development of Education, A Brief Introduction, 2014, s. 225).

Sanat Tarihine Yansıdığı Kadarıyla İnsan Hakları Bölümünde Osmanlı ve Türkler

Kitabın üçüncü bölümünde sanata yer verilmiş ve "insan haklarına yansıdığı kadarıyla sanat tarihi" başlığı altında açıklanmıştır. Bölüm on bir makaleden oluşmaktadır. Balkanlardaki Osmanlı Devleti'ne ait mimari eserlere de dikkat çekilmiştir. Bunlardan en önemlilerinden biri

de Bosna-Hersek'te bulunan Mostar köprüsüdür. Kitapta verilen bilgilerde köprünün 16. Yüzyılda ünlü Osmanlı Mimarı Mimar Sinan'ın öğrencisi olan Mimar Hayrettin tarafından yapıldığı ve Balkanlar'daki en önemli Osmanlı mimarisi olabileceğine değinilmiştir. Köprünün Sultan Süleyman tarafından yaptırıldığı ve Müslümanlar ile Hristiyan dünyası arasında sembolik bir köprü olduğunun altı çizilmiştir (Welzel, 2014, s. 464).

Mimari alanda Osmanlı Devleti'nin anıldığı bir diğer yer ise Köln Merkez Camisi'dir. Köln de yaşayan halk Köln Katedrali'nin güzelliğinde bir yerde ibadet etmek istediklerini belirtince burada Müslümanlar için ilginç mimari özellikleri sahip bir camii tasarlandı. Camiyi tasarlayan mimarlar Gottfried Böhm ve oğlu Paul Böhm tasarıda Osmanlı mimari motiflerini benimsemişlerdir. Binada kubbe ve iki minare kullanılmıştır. İki minarenin yüksekliği 55 metredir (Welzel, 2014, s. 468).

Avrupa ve Dünya Bölümünde Osmanlı ve Türkler

Kitabın son bölümü olan "Avrupa ve Dünya" bildiri konumuz hakkında oldukça aydınlatıcı bilgilere ulaşabilmekteyiz. Bu bölüm yirmi bir makaleden oluşmaktadır. Bölümde yer alan makalede Avrupa'nın ikinci bin yılın yarısına kadar istila eden değil, istila edilen konumunda olduğu belirtilmiştir. Bu istila eden devletlere örnek olarak üç devlet verilmiştir. Moğol Devleti, Atın Orda Devleti ve Osmanlı Devleti. Moğol baskınlarının Kiev, Polonya, Macaristan ve Hırvatistan'a kadar yayıldığı, Altın Orda Hanlıklarının, Güney Rusya'nın büyük bölümlerini ele geçirdiği belirtilmiştir. Osmanlı Devleti'nin de 1453'te İstanbul'a (Konstantinopolis) ulaştığı ve Güneydoğu Avrupa'da ilerlemeye devam ettikleri belirtilmiştir (Vries, 2014, s. 603). Burada dikkatimizi çeken Osmanlı ilerleyişinin Moğol istilası ile aynı görülmesidir. Kullanılan kelime "invade" "istila" kelimesidir. Yani Osmanlı ilerleyişi işgal ve istila olarak görülmüş, Moğolların ilerleyişi ile ayırt edilmemiştir.

Avrupa varlığının dünyanın diğer yerlerindeki etkisi anlatılırken Amerika, Afrika, Babür, Çin, Japonya, Kore etkileriyle birlikte Osmanlı üzerindeki etkilerinden de bahsedilmektedir. Yazar burada Avrupalıların Osmanlı Devleti'nde 18. yüzyıla kadar istedikleri gibi yaşamakta oldukça özgür olduklarını belirtmiştir. Bunun nedenini de Osmanlı yöneticilerinin kendilerine güvenmelerine bağlamıştır. Osmanlı Devleti Batı tüccarlarını yönetimleri için doğrudan bir tehdit olmadıkça desteklemişlerdi (Vries, 2014, s. 874).

Vries (2014) makalesinde yönetimini üç kıtaya yaymış olan Osmanlı Devleti'nin yıkıldıktan sonra 1923'te tekrar kurulduğunu belirtmektedir. Bunu başaran halef devletlerden biri hala iki kıtaya yayılmış olan Türkiye idi. Burada Türkiye'nin Osmanlı devleti haleflerinden olduğu söylenmiştir. Türkiye'nin, Osmanlı Devleti'nin devamı olarak görülmesi tekrar vurgulanmıştır. Avrupa'ya yapılan göçler anlatıldığında Osmanlı Devleti dönemindeki göçlerden de bahsedilmiştir. Makalede belirtilenlere göre Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki sınırlarına birkaç on bin kişi göç etmişti. Ancak kesin olan sayılar hakkında yeterli veri elde edilememiştir (s. 878).

Avrupa'nın, Orta Çağ döneminde dünyanın diğer bölgelerine sunacağı fazla bir şeyi yoktu. Bu dönemde Avrupa, Asya ve onun oryantal lükslerinden etkilenmeye devam etti. Bunlar genellikle İpek Yolu olarak bilinen ticaret yolları ağıyla Avrupa'ya ulaştı. Ancak 13. yüzyılda Uzak Doğu ve Avrupa arasındaki bağlantılar koptu. Bunların nedenlerine bakıldığında

ise üç sebep sıralanmıştır. Birincisi Kara ölümün çıkması, ikincisi Çin'de Ming'in yükselişi ve üçüncü olarak da Orta Doğu ve Balkanlarda Osmanlı Devleti'nin hâkim olmasıydı. Bu üç unsur Avrupa ile Uzak Doğu arasındaki bağlantıyı koparmıştı. Sonrasında ise Avrupa'nın, Amerika'yı ve Cape Rotasını keşfetmesi ile Uzak Doğu'ya olan karasal bağlantıların önemi yavaş yavaş azaldı (Vries, 2014, s. 882).

Makalede Avrupa da ticari gelişim anlatılırken de Osmanlı Devleti'ne değinilmiştir. Burada belirtilenlere göre, 19. yüzyılda küresel ekonomik entegrasyon tamamen yeni boyutlara büründü. Avrupa'da devlet inşası, ticaretin serbestleşmesi, gelirlerin artması, demiryollarının ve buharlı gemilerin gelmesi uluslararası ticareti hızlandırdı. Atlantik'i çevreleyen ekonomiler sıkı sıkıya bütünleşti. Büyük Asya ekonomileri de Batılılar tarafından işletilen küresel ticaret ağlarına dahil edildi ve daha istikrarlı bir şekilde ilerledi. Burada Osmanlı İmparatorluğu, Çin ve Japonya'nın eşitsiz antlaşmalar ile sınırlarını genişlettikleri belirtilmiş ancak bu anlaşmalar ve olaylar açıklanmamıştır. Süveyş Kanalı ve Panama Kanalı ayrıca dünyanın küçülmesine yardımcı oldu. Afrika'da yaşam onlar için daha az sağlıklı hale gelir gelmez, Avrupalılar bölgeyi paylaşmaya başladılar (Vries, 2014, s. 883).

Weber için "Batı" rasyonelleşmesi, modern bilim ve teknolojiye, modern hukuki ve bürokratik devlette ve modern kapitalizmde tam anlamıyla gelişti. Bunların üçü de Avrupa tarihinin ürünüdür. Avrupa'nın dünyanın geri kalanı üzerindeki etkisinin, Batı'nın yükselişinin merkezinde olduğu gerçeğini göz önüne aldığımız zaman, Avrupalı olmayan toplumların Avrupa'nın rasyonalizasyonuna yaptıkları katkılara da dikkat göstermeliyiz. Burada bildiğimiz modern bilimin Avrupa'da ortaya çıktığına, ancak içinde rol oynayan birçok unsur, kavram, teknik ve eserlerin başka bir yerden Avrupa'ya geldiğine değinilmiştir. Bu katkılar özellikle Müslüman dünyadan, Çin'den ve Hindistan'dan sağlanmıştı. Modern bir devlet, profesyonel bir bürokrasi demektir. Çin bunu Avrupalılardan önce keşfetmişti. Yeniçeri teşkilatı olan Osmanlı İmparatorluğu'nun zaten profesyonel bir ordusu vardı. Ordu sistemiyle de Avrupa rasyonalizasyonuna katkısı sağlamıştı. Hukuk alanında ise Romalılardan esinlenilmişti. Yazar burada Avrupa'nın modernleşmenin liderliğini yaparak örnek olmasına rağmen birçok sistemi yine başka toplumları örnek alarak geliştirdiklerini belirtmiştir (Vries, 2014, s. 887).

Criacono (2014) kitapta yer alan makalesinde 17. yüzyılda Avrupalı ticari şirketler ile Avrupalı olmayan kurumlar arasında hassas bir oyun geliştiğinden bahsetmektedir. Burada "non-European institutional bodies", "Avrupalı olmayan kurumlar" ifadesi kullanılmış ve buna örnek olarak iki ülke Osmanlı Devleti ve Japonya örnek verilmiştir. Osmanlı ve Japonya Avrupalıların kaynaklarını sömürmelerine ve kendilerine avantajlı diplomatik stratejiler geliştirmelerine izin veren zayıf kurumlar olarak ifade edilmiştir (s. 715). Yani Osmanlı Devleti ve Japonya yarı sömürge devleti olarak makalede yer almışlardır. Burada dikkati çeken bir diğer ifade de "Avrupalı olmayan kurumlar" ifadesidir. Bu ifade ile aslında Avrupa sınırları dışında yer alan ülkeler kastedilmiştir. Ancak bunun yerine kullanılan "Avrupalı olmayan" ifadesi negatif bir anlam barındırmakta Avrupalılığa bir üstünlük atfetmektedir.

Endüstriyel ekonomiye geçiş, özellikle de Avrupa sanayileşmesinin küresel olarak sosyal ve ekonomik dengeye etkisi birçok tarihe zengin içerikli bir konu olmuştur. Özellikle de ekonomik bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu anlamda "Avrupa kendini diğer kıtalara neden ve nasıl dayattı?" sorusuna cevap aranmıştır. Sömürgecilik sonrası tarihçilik Avrupa karşıtı

söylemlerden etkilenmiş, Batı ekonomilerinin sosyal ve ekonomik etkilerine dikkat çekilmiştir. Bu etki Avrupalı olmayan(!) devletleri ve kurumları doğal gelişimlerinden saptırmıştı. Birçok ülke batıdan daha fakir hale gelmişti. 19. yüzyılda boşluk daha da artmıştı (Criaco, 2014, s. 716). Osmanlı Devleti Endüstriyel ekonomiye uyum sağlayamayan ve Avrupa dayatmasıyla karşılaşan ülkeler arasında yer almaktaydı. Çünkü bu olumsuz etki özellikle Avrupa sınırları dışındaki ülkeleri etkilemekteydi.

Batıdan daha fakir hale gelen, Avrupa dayatmasıyla karşılaşan, sosyal ve ekonomik olarak etkilenen ülkelere örnek olarak Osmanlı Devleti, İspanya, Japonya ve Hindistan verilmiştir. Bunu açıklamak için Osmanlı Devleti ile verilen örnekte Osmanlı pamuğu konu alınmıştır. Osmanlı Devleti pamuklu kumaşlar üreten ve tüm Orta Doğu'ya ve hatta Avrupa'ya pamuk iplikleri ihraç eden bir devlet konumundayken, 19. yüzyılın ikinci yarısında sadece ham pamuk ihracatçısı oldu. Burada Avrupa hükümetleri ve halkı arasında, gelişmiş Avrupa'ya kıyasla Asya, kendi beceriksiz ve despotik kurumlarının öncüsü olarak görülmüştür. Geri kalmış ve despotik olan Asya'ya kıyasla Avrupa'ya gelişmiş toplumu ve kurumlarıyla üstünlük atfedilmiştir (Criaco, 2014, s. 717).

Kitabın son bölümünde yer alan Juneja'nın (2014) makalesinde İslam sanatının Batıya taşınmasından da bahsedilmiştir. Seyahat, diplomasi, ticaret ve misyonerlik girişimi, Batı seçkinleri tarafından nesnelere toplandığı ve Avrupa'ya getirildiği kanallar olmuştur. Hareketlilik, merak, koleksiyonculuk tutkusu, günümüzde müzelerde gördüğümüz İslâm sanatının bir parçasını oluşturan kilim, tekstil, fildişi, bronz gibi nesnelere büyük kısmının bu kanaldan geldiği anlamına geliyordu. Fetih, sömürgecilik, arkeolojik şirketler ve armağanlar, İslâm sanatının Avrupa'ya seyahat ettiği bir başka yolu oluşturdu. Bu anlamda verilen en çarpıcı örnek ise Mshatta Sarayı'nın kalıntılarının Pergamon Müzesine aktarımı olmuştur (Juneja, 2014, s. 736).

Makalede belirtildiği kadarıyla II. Abdülhamid döneminde Bağdat demir yolunun yapımı sırasında Alman arkeologlar demir yolu mühendisleriyle birlikte görev yapmaktaydılar. Bu çalışmalar esnasında Ümeyye (Umayyad) halifelerinin bir kraliyet kışlık saraylarına rastlanıldı. Saray çölün ortasında bugünkü Amman'ın 30 km güneyindedir. Mshatta sarayı bir deprem ile tahrip olmuş ve 1840'larda keşfedilene değin kumun altında kalmıştı. Julius Euting gibi bilim adamlarının müdahale etmesi ile, II. Abdülhamid Mshatta Sarayı'nın kalıntılarını Kaiser II William'a hediye olarak sunmuştu. Parçalar yapılmakta olan demiryolu ile taşındı ve ilk olarak Kaiser Wilhelm Müzesi'nde (bugün Bode Müzesi) bir araya getirilip Berlin'e taşındı. 1932'de, yeniden yapılandırılmış cephenin bugün İslâm sanatına ayrılan bölümünde görülebildiği Pergamon Müzesi'ne transfer edildi (Juneja, 2014, s. 736).

Kaynaklarının sömürülmesinin izin veren ülkeler arasında Osmanlı Devleti de anılmıştır. Burada "colonial development project", "sömürgeci gelişim projesi" ile tarihi boşlukların doldurulduğundan bahsedilmiştir. Bu yaklaşım ile geçmişi ortaya koyan bir müze objesine ulaşılmıştır. Osmanlı Devleti'nin yarı sömürge konumunda olduğunun altı tekrar çizilmiştir (Juneja, 2014, s. 736).

Bu bölümde yer alan bir diğer makalede UNESCO tarafından Güney Doğu Avrupa'da kültürler arası diyalogun geliştirilmesine yönelik olarak koordine edilen bir proje yer almıştır.

Proje kapsamında "uzun 19. yüzyıldaki Balkanları, anılarını ve kimliklerini hayal et" sergisi yapılmıştır. Bu projede Güneydoğu Avrupa, uluslararası ve etnik gerilimlerle karakterize bir bölge olarak görülmüştür. Projenin amacı da her devletin kendine özgü ulusal ideallerinin destekçileri olarak algılanan ulusal müzeler arasında bir tür iş birliği başlatmaktır (Mazarakis, 2014, s. 767).

Projenin ismi yapılan tartışmaların sonunda tarihçi Maria Todorova tarafından verildi. Maria Todorova Bulgar asıllı, Bulgar kökeni tarihçisidir. Todorova, Bugünkü Balkanlar'ın şekillenmesinde, birkaç yüzyıl süren ideolojik yapılanmanın, önyargıların ve Batı'dan kaynaklanan çeşitli spesifik ideolojilerin içselleştirilmesinin etkili olduğunu savunmaktadır. Bu algılamaların dış ilişkilerde olması normaldir ancak 19. Yüzyıl Avrupası'nda Balkanlar için daha belirgindi. Çünkü Avrupa'da Aydınlanma ve Sanayi İnkılabı tam ekonomik ve politik genişleme içinde ve romantik bir ruhla sürdürülmekteydi (Mazarakis, 2014, s. 767).

O zamanlar Avrupa, tamamen farklı bir durumla karşı karşıya kalan Osmanlı dünyasıyla daha yakın temas halinde oldu ve Balkanlar görmezden gelindi. Nitekim "Balkanlar" Güneydoğu Avrupa için kullanılan bir isimdi ve olumsuz bir klişe olarak algılanan bir sözdü. "Güneydoğu Avrupa" yerine "Balkanlar" kelimesinin seçilmesi bu nedenle önemlidir. Balkanlar bir yapıyı temsil etmekteydi. Balkanlar Doğu Avrupa'nın negatif olarak algılanan bir stereotipidir. Balkan kelimesi gerçeklik ve hayal gücüne kıyasla gerçeklikle daha az ilgisi olan bir kelimedir. Tam da bu nedenle serginin adı olarak seçildiği belirtilmiştir (Mazarakis, 2014, s. 767).

Projede Türkiye ve Kıbrıs'tan temsilciler de yer aldılar. Kıbrıs'ı temsilen Leventis Kıbrıs Belediye Müzesi katıldı. Temsilciler adanın halen çözülememiş siyasi sorunları ile kısıtlandıklarını belirtmişlerdi. Adadaki herhangi bir ulus oluşturma sürecinin, 1970'lerin Türk askeri işgalinden bu yana uygulanan geçici bir ateşkes ile engellendiği belirtilmiştir (Mazarakis, 2014, s. 771). Burada yakın tarihte gerçekleşen ve bizim "Kıbrıs Barış Harekâtı" şeklinde adlandırdığımız olay yine Moğollar örneğinde olduğu gibi işgal ve istila anlamına gelen "invasion" kelimesi ile anlatılmıştır. Yani Avrupa'da Kıbrıs Harekâtı işgal olarak görülmektedir.

Aynı projede "Tarihi Kullanma" ve "Kahramanlar ile Anti Kahramanlar" bölümleri oluşturulmuştur. Anti kahramanlar bölümü oluşturulurken Osmanlı padişahlarının olumsuz imajlarından bahsedildiğine değinilmiş ancak makalede bunların kimler olduğuna belirtilmemiştir. Proje toplantısına katılanlar arasında Sabancı Müzesi temsilcileri de vardı. Ancak, Osmanlı Devleti'ni temsil ettikleri ve diğer bölgesel milliyetçiliklerin geleneksel rakibi olarak görüldükleri için ideolojik tartışmalarda hedef oldular. Bu ifadelerden rahatsız olan Türk temsilciler tepkilerini belirttiler. Bu nedenle müzenin temsilcileri bu konuda projeden çekilmeye karar verdiler. Yalnızca Profesör Tülay Artan, üniversite profesörlüğü temelinde danışmanlık rolünü sürdürdü (Mazarakis, 2014, s. 773).

Yazarımız Batı epistemolojilerini ve perspektiflerini evrensel olarak tanımlamak konusunda dünyada Batı'ya doğru belirgin bir eğilim olduğunu belirtmiştir. Bunun ile ilgili eserler bizzat kendi kıtalarında yazılmış çok sayıda tarihi eser ile açıklanmıştır. Avrupa'nın rasyonalizm, dinamizm ve özgürlüğünün dünyanın diğer bölgeleri için yüksek bir potansiyel taşıdığı benzersiz bir dinamik medeniyet olduğu fikri, diğer ülkelerce açıkça ya da dolaylı

olarak onaylandı. Batı'nın dışındaki birçok tarihçi, kendi toplumlarının modernizasyonu için gerekli gördükleri bilgileri Batıdan edinmek istiyordu. Bu toplumlara örnek olarak başta Osmanlı İmparatorluğu olmak üzere, Çin, Hindistan, Japonya gibi ülkeler örnek verilmiştir. Böylece "Dünya tarihi" önemini azaltmak yerine, daha belirgin bir duruş kazanmaya başlamıştır. Yani geçmişin yeni vizyonları sıklıkla geleceğe yönelik modernleşme çabalarının anahtarı olarak görülmüştür (Sachsenmaier, 2014, s. 819).

Maltalı Öğrencilere Yönelik Araştırmada Osmanlı ve Türk İmajı

Çalışmamızın ikinci bölümü "Avrupa ve Dünya" başlığı altında yer alan Yosanna Vella'ya ait bir makalenin analizinden oluşmaktadır. Makalede Malta öğrencilerine yönelik yapılan araştırma yer almaktadır. Avrupa Konseyi ve Euroclio (Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği) tarafından yürütülen tarih eğitimi projesi ile yapılmak istenen "other" diye tarif ettiklerimizi açıklamaktı. Fransız Devrimi veya Birinci Dünya Savaşı gibi daha geleneksel konuların yerine göç ve insan hakları tarihini koymak, insanların insan haklarına saygı duymalarını ya da anavatanlarına yeni gelenlerin kötü durumlarına sempati duymalarını sağlamayacaktı (Vella, 2014, s. 849).

Bu makalede açıklanan araştırmada öğrencilere "16. yy. Osmanlı İmparatorluğu tarihi" konu olarak verildi. Burada amaç öğrenilen konuyu bugünkü Müslüman ve Hristiyanları anlamaya dönüştürmekti (Vella, 2014, s. 850). Müslümanların anlaşılması için örnek olarak Osmanlı Devleti'nin verilmesi de iki yönden destekleyicidir. Birincisi Balkanlar uzun süre Müslümanları ve İslâm'ı Osmanlılar aracılığıyla tanımışlardı. Diğerisi ise Batıda Müslüman algısı ile Türk algısının bir olmasıydı. Müslümanlar onlar için Türk demekti. Makalede İstanbul "Konstantin", Osmanlı da "Osmanlı İmparatorluğu" olarak ifade edilmiştir.

Makalede İslamafobi'ye özellikle değinildi. Söz konusu Malta olunca ada Müslüman Araplar ve Türkler ile uzun süreli çatışmaların yaşandığı bir merkezdi. Maltalılar Katolik kültürüne sahiplerdir. Ancak 2002'lerden sonra gelen Afrikalı göçmenlerin ortaya çıkmasıyla adada küçük ama büyüyen bir Müslüman toplulukla, yeni bir durum ile karşı karşıya kalmaktaydılar. Ancak İslam ve Hristiyanlık, her biri kendi inanç, ritüel ve uygulamalarına sahip iki dindi; tarihsel olarak bu iki örgütlü din, iki imparatorluk bloğu tanımlayan toplumsal sistemlerdi. Biri inanan diğeri kafirdi, biri ya gruba ait ya da değildi. Her iki grup da kendilerini ve ötekini tanımlamak için çok benzer terimler kullanmaktaydılar (Vella, 2014, s. 851).

Makalede Maltalılar'ın Müslüman algılarına değinilmiş ve "the term 'Turk' is often used interchangeably with 'Muslim'" ifadesi kullanılmıştır. Yani Türk ve Müslüman terimleri birbirini karşılayan terimlerdir. Avrupa da Müslüman demek Türk demek ile aynıdır sonucunu tekrar çıkarabiliriz. 18. ve 19. yüzyıllarda edebiyatın ürettiği tabloda "traditional enemy", "the sons of Mohammed" ile karşılık bulmaktaydı. Yani geleneksel düşman Müslüman olanlar demekti. Ayrıca Maltalılar gelen Müslümanların, Maltalıları köleleştirmek ve Kur'an ile İncil'i değiştirmek gibi amaçları olduğunu düşünmekteydiler. Malta'da Müslümanlara yönelik çeşitli küçük ırkçı olaylar, Müslümanlara ilişkin bu ve benzeri betimlemelerin kökleşmesine sebep oluyordu (Vella, 2014, s. 852).

Bu makale, önyargılı ve tek taraflı görüntülerle mücadele etmek için tarih öğretimini araç olarak kullanma girişimini anlatmaktadır. Tarih öğrenme etkinlikleri, 12 ve 13 yaşlarında,

toplam 74 öğrenciden oluşan üç farklı sekizinci sınıf öğrencisi olan özel bir okulda gerçekleştirildi. Bu sınıflar karma başarıya sahip olanlardan oluşuyordu. Öğrencilerin sosyal geçmişleri homojendi ve ebeveynleri üst ile orta sınıfa mensuptu. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Katolikti (Vella, 2014, s. 853).

Çalışma ile Malta toplumundaki Müslümanların olumsuz tasvirleri ele alınmıştır. Yazar, "1565 Büyük Kuşatması" başlığı altında çalışmaya karar verdi. Maltalılar açısından 1560'larda Malta, emperyal genişleme konusunda büyük bir Türk planının parçasıydı. O zamanlar Malta stratejik değere sahipti ve eğer Osmanlılar Malta'yı ele geçirirse, onu güçlerini inşa edebilecekleri bir üs olarak kullanabilirlerdi çünkü Malta Hristiyan Avrupa'ya çok yakındı. Yazarımız, işgalciler olarak Türkler'in olağan anlatımlarından ziyade, Büyük Osmanlı İmparatorluğu'na giriş dersi olarak ekstra bir ders eklemesi için okul yöneticisinden ve sınıfın tarih öğretmeninden izin almıştı. Böylece öğrencilere farklı bakış açılarını anlayarak Osmanlı İmparatorluğu hakkında bilgi edinme fırsatı verilecekti. Bu çalışma birincil tarihsel kaynakların analizi ile yapıldı (Vella, 2014, s. 853).

Asıl yapılacak dersten birkaç gün önce öğrencilere yazılı olarak cevaplamalarını istedikleri bir soru ödevi verildi. Soru şudur: "16. Yüzyılda, Osmanlı Türklerinin 1565'teki Büyük kuşatmayı kazanmaları durumunda, Malta yaşanılacak nasıl bir yer olurdu? Neden böyle düşünüyorsun?" Birkaç gün sonra Osmanlı İmparatorluğu'nu konu alan bir ders yapıldı. Bu derste öğretmen, Osmanlı İmparatorluğu'nun var olduğu dönemi açıklamak için öğrencilere bir zaman çizelgesi sundu (Vella, 2014, s. 853).

Daha sonra öğrencilere Osmanlı İmparatorluğu ile ilgili öğretmen merkezli bir PowerPoint sunumu izletildi. Bu on dakikalık bir anlatıydı. Tek bir olaya yani İstanbul'un (Konstantinopolis) 1453 yılındaki yıkılışına odaklanıldı. Sunum ayrıca farklı dini bağlantıları ve kimlikleri olan kişilerin, Osmanlı İmparatorluğu vatandaşları olarak uzun süre barış içinde birlikte yaşadıklarını ve bu nedenle Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı kültürler ile barışın, bir arada bulunmasının en önemli örneklerinden olduğunu açıkladı (Vella, 2014, s. 854).

Öğretmen daha sonra Fatih Sultan Mehmet'in Ayasofya kilisesine girişini anlattı. Tarihçilerin, Fatih Sultan Mehmet'in burada bir avuç toprağı alarak başından aşağı döküp Allah karşısındaki aczini bildirdiğine hem fikir olduklarını açıkladı. Emperyal gücün fiziksel bir örneği olan kilise artık ona aitti. Öğretmen burada Fatih Sultan Mehmet'in Ayasofya'nın büyüklüğünü tanıyan ve onu koruyan bir aydın olarak, Rönesans adamı olduğunu söyledi. Sultan'ın, Meryem Ana ve şehrin koruyucusu olduğunu düşündüğü seraphların imgeleri de dahil olmak üzere, en iyi Hristiyan mozaiklerinin birçoğunun nasıl kalmasına izin verdiğini yorumladı (Vella, 2014, s. 855).

Bu anlatıdan sonra sınıf dört gruba ayrıldı ve her gruba Osmanlı İmparatorluğu hakkında bir dizi birincil kaynak verildi:

- Eserler Grubu
- Politika Grubu
- Binalar Grubu
- Toplum Grubu

Yazar aktivitede kullandığı kaynakların seçimini, 2009 yılındaki bir workshopta Türk öğretmenler ile yapmıştı. Bu atölye çalışması sırasında yazar araştırma projesinin amacını açıkladı ve Türk tarih öğretmenlerinden Osmanlı Devleti'nin ihtişamını ve zenginliğini en iyi şekilde temsil eden uygun birincil kaynaklardan seçim yapmasını istedi. Türk tarih öğretmenleri, Osmanlı İmparatorluğu'nun yalnızca olumlu yönlerinin sunulmasının Malta Katolik öğrencilerine önyargılı bir görüş bildirilmesinden endişelendiklerini belirtmişlerdi. Tartışmalardan sonra, Malta'da hâkim olan Osmanlı İmparatorluğu'nun güçlü olumsuz imajı nedeniyle, olumlu yönleri sunarak aslında daha dengeli bir görüşün ortaya çıkacağı sonucuna varmışlardı (Vella, 2014, s. 856).

Malta'da yapılan derste öğrencilere birincil kaynaklar ile birlikte doldurmaları gereken bir tablo verildi. Yirmi dakikalık grup çalışmasının ardından, her grup kendilerine verilen kaynaklardan Osmanlı İmparatorluğu hakkında neler öğrendiklerini tekrar sınıfa bildirdi. Bu dersten birkaç gün sonra, öğrencilerden dersten önce sorulan soruyu yazarak tekrar cevaplamaları istendi. Ders öncesi ve ders sonrası yanıtları analiz etmek için Likert ölçeği kullanıldı (Vella, 2014, s. 858).

Soru: "16. Yüzyılda, Osmanlı Türklerinin 1565'teki Büyük kuşatmayı kazanmaları durumunda, Malta yaşanılacak nasıl bir yer olurdu? Neden böyle düşünüyorsun?"

Tablo 1

Öğrencilerin Dersten Önce ve Dersten Sonra Sorulara Verdiği Yanıtların Sonuçları

	Çok iyi	İyi	Aynı	Kötü	Çok Kötü
Dersten Önce	0	1	9	57	7
Dersten Sonra	0	7	14	43	4

Tablo, ders öncesi sonuçlarda ortalama düşüncenin neredeyse "yaşamak için daha kötü bir yer" olduğunu gösterirken, ders sonrası sonuçlarının ortada "aynı" ile "yaşamak için daha kötü bir yer" arasında olduğunu göstermektedir. Bu, deneyin küçük ölçeği göz önüne alındığında sadece bir dersten sonra tutumda hafif bir kayma meydana gelmesi oldukça önemlidir. Yazarımız burada öğretmenin Osmanlı İmparatorluğu lehine heveslerini toplamaya gayret etmesi ve öğrencilerin pozitif cevap için birbirlerinden etkilenmeleri gibi nedenlerin öğrencilerin cevaplarında etkili olabileceğinin altını çizmiştir. Ancak, Osmanlı İmparatorluğu hakkında daha iyi bir görüşe sahip olduklarından ve farkındalıklarının artmasıyla olumlu olasılıkları da değerlendirmelerinden dolayı farklı cevap vermiş olmaları da mümkündür (Vella, 2014, s. 860).

Öğrencilerin, sorularının ikinci bölümünde yer alan "neden?" sorusuna verdiği yanıtlar, öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerine daha fazla ışık tutan nitel verilerin elde edildiği yerd. Öğrencilerin tepkilerini etkileyen önemli bir endişenin din meselesi olduğu açıktı. Pek çok öğrenciye göre, Malta'nın Türk fethinden sonra daha iyi bir yer olup olmayacağı, Malta'nın dinlerini yaşamalarına izin verip vermeyeceğine bağlıydı. Ders yapılmadan önce bazı öğrenciler Türkler ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamışlardı: "Çünkü St. John Şövalyeleri kibar ve insancıldır, ancak Türkler acımasızdır. Türklerin yönetiminin kötü olacağını düşünüyorum." "Türkler yönetiminde Malta kötü bir yer olurdu çünkü Türkler

merhametsizdir. Muhtemelen inancımızı değiştirip bizi köleleştirirdi. Ülkemizin mirasına ağır bir darbe vururlardı" (Vella, 2014, s. 861).

Öğrenciler derse katıldıktan sonra Türklerin fethettikleri bölgelerdeki inanışlara hoşgörü gösterdikleri anlatılmasına rağmen din öğrencilerin temel kaygısı olmaya devam etmişti. Onlara göre Türkler kiliseleri yok etmese de onları dönüştürdü. Osmanlılar muhtemelen daha fazla vergi alacaklar, Katedraller camiye dönüştürülecekti. Türkler hoşgörüyü sahip olmalarına rağmen bütün Katolikleri öldüreceklerdi. Maltalılar da başka bir dini daha öğrenmek zorunda kalacaklar ve şimdiye dek yaşadıklarından tamamen farklı bir yaşam tarzına sahip olmaları gerekecekti (Vella, 2014, s. 861).

Osmanlı ve Türkler ile ilgili olumlu bilgilerin verildiği dersten sonra ise halen bir öğrenci bunun yeterli olmadığını düşünmekteydi ve Malta'nın yaşamak için çok daha kötü bir yer olacağı görüşündeydi. Öğrenciye göre Osmanlı Devleti kilisede bulunan Hristiyanların eşyalarının kalmasına izin vermesine rağmen Kiliseyi Camiye dönüştürdü ve insanları köleleri yaptı. Maltalılar da Osmanlı Türklerine çok vergi ödemek zorunda kalacaklardı (Vella, 2014, s. 862).

Tabloya baktığımızda dersten önce veya sonra kimse, "Türklerin kazanması durumunda Malta yaşamak için çok daha iyi bir yer olacaktır" dememiştir. Dersten önce, üç sınıftan sadece bir öğrenci, Türklerin kazanması için Malta'nın yaşamak için daha iyi bir yer olacağını söylemiş. Bu öğrencinin yorumu şu şekildedir: "Türkler iyi insanlar olduğu için yaşamak için daha iyi bir yer olacağını düşünüyorum" Dersten sonra Malta'nın yaşamak için daha iyi bir yer olacağını düşündüklerini söyleyen yedi öğrenci vardı. Onların "Neden?" sorusuna verdikleri bazı cevaplar şunlardı: "Osmanlı Türklerinin çok ilginç bir kültürü olduğu için Malta kültürüne çok daha fazla katkı sağlardı ve mimarisine katkıda bulunurlardı." "Türkler Malta'daki bütün dinlere saygı duyardı, popülasyonun çoğunluğu Hristiyan idi, sadece bazı topluluklar Müslümandı. Türkler popülasyonu değiştirmezdi, her ne olursa olsun dine saygı duyarlardı." "Daha iyi olacağını düşünüyorum çünkü Osmanlılar çok huzurlu ve çalışkan insanlar. Aynı zamanda müzikal ve sanatsal yönden ileriler ve zenginler." "Onlar hakkında biraz bilgi edindikten sonra, onların çok iyi yöneticiler olduklarını ve çok büyük bir imparatorluk olduklarını düşünüyorum. Tek sorun Malta'nın onların monarşisi olmasıydı" (Vella, 2014, s. 862).

Yazara göre bu cevaplar öğrencilerin gerçek düşüncelerinin tamamen değiştiğini garanti etmez ancak öğrencilerin bildirdikleri görüşler dersin etkinlikleri sırasında birincil kaynaklar kullanılarak kazanılmıştı. Dolayısıyla bilginin tarihsel bir durumun anlaşılmasını sağladığı görülüyor (Vella, 2014, s. 862).

Malta'nın ne daha iyi ne de daha kötü olacağını söyleyen öğrencilerin verdiği sebepler de oldukça aydınlatıcıydı. Dersten önce, basit ve yüzeysel cevaplar verildi: "Din değişse bile, herkes mutlu olmaya devam edeceği için aynı olacaktı" Malta halkının dininin değişip değişmeyeceği konusunda iyi ya da kötü bir değişim olacağı fikrindediler: "Sanırım aynı olurdu çünkü belki de Türkler, sadece Maltalıların İslam'a dönmesini isteyecek ve şövalyeler gibi olacaklardı. İslâm'ı kabul etmek ya da etmemek için gerekli şartları yerine getirebilirlerdi." Maltalı bir lider mi yoksa Türk lider mi sorusuna "aynısını" seçtiğini söyleyen bir öğrenci

tarafından ilginç olduğu kadar milliyetçi bir sebep de verildi. “Büyük Kuşatmayı kazanmaları fark yaratmayacaktı. Ancak Malta'da yaşadığımız için açıkça Malta liderini tercih ederdim. Eğer Müslümanlar Malta'yı ele geçirselerdi, muhtemelen Malta çok zengin olurdu çünkü Müslümanlar Libya'dan gelmişlerdi ve Libya çok zengindir.”

Dersten sonra, Malta'nın bir Türk fethinden sonra aynı olacağını düşünenlerin daha fazla sayıda olduğunu görmekteyiz ve bu cevabı verenler tarihsel olarak daha fazla açıklama yapmaktalar. “Aynı olurdu ve Türkler bize farklı şeyler öğretirdi. Aynıyla muamele etmek gibi. Ama sonra muhtemelen dinimizi değiştirmek zorunda kalacaktık. İngiliz yönetiminde olmayacağımız için muhtemelen şu an İngilizce de konuşmuyor olurduk. Aynı zamanda muhtemelen fakir olanlar da köleleştirilirdi.” “Şövalyeler Malta'nın iyi bir yer olmasını yardım ettiklerinden dolayı onları tercih ederim. Ancak Osmanlılar Rodos'u fethettiklerinde onlara merhamet göstermişlerdi, muhtemelen Malta için de aynısını yaparlardı. Onlar aynı zamanda Konstantinopolis'i fethettiklerinde de çok fazla merhamet göstermişlerdi.” Malta'nın aynı olacağını düşünenlerden birinin de yorumu şu şekildedir: “Osmanlılar ile aynı olurdu ancak din ve yönetim şekli değişirdi. Osmanlılar Malta adasına çok fazla kültür taşırlardı ve Türkler iyi insanlardır” (Vella, 2014, s. 863).

Öğrencilerin en çok belirttikleri olumsuz düşünce din değişikliği idi ancak bunun yanında esaretten ve kölelikten de bahsetmişlerdi. Hristiyan oldukları için köle yapılacakları düşüncesindeydiler. Bazı öğrenciler eğer Osmanlılar kazansalardı Malta'nın Arap yapılarıyla dolacağını düşünmekteydiler. Burada Arapları ve Türkleri karıştırdıklarını görmekteyiz (Vella, 2014, s. 865).

Yüzlerce yıllık “biz” ve “onlar” algısının yalnızca bir ders ile değişmesi mümkün değildir. Ancak bu çalışmada ders türü geleneksel tarih öğretimi yerine, yapılandırmacı yaklaşım ile kanıt temelli çalışma yapılarak tutumlar açısından bir miktar ilerleme kaydedilmişti. Bu çalışmada öğrencilere hazır toplanmış gerçekler sunulmamış, onun yerine yorum yapmalarına imkân tanınarak tarih oluşturma sürecine katılmaları sağlanmıştı. Ayrıca çalışmanın Türk öğretmenler ile danışılarak yapılması güvenilirliğini arttırmıştır. Öğrenciler bu çalışma ile “düşman” olarak bildikleri Osmanlı İmparatorluğu'na tekrar yeni bilgiler edinerek bakmışlardı. Bu çalışma Osmanlı ve Türk algısını tamamen olumlu yönde düzeltmeye de bu amaçla yapılan çalışmaların etkililiği konusunda umut verici bir sonuç ortaya koymuştur (Vella, 2014, s. 866).

Sonuç

“Sınırlar Olmaksızın Avrupa'da Paylaşılan Tarih” kitabında yer alan makalelerde Osmanlı ve Türkler hakkında olumlu görüşler yer almakla beraber olumsuz görüşler ağırlıktaydı. Şimşek'in (2018) ve çalışmasında da bu açıdan benzer paralellikler görülmektedir. Şimşek'in Dünyada Türk İmajı adlı çalışmasında Avrupa Birliği ülkelerinden Almanya, Avusturya, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Hırvatistan, İngiltere, İspanya, Macaristan,

Makedonya, Polonya, Romanya ve Yunanistan ülkelerinin lise tarih ders kitapları incelenmiştir.

Avrupa'da Türk demek Müslüman demek ile eşittir. Bu bağlamda Alman tarih ders kitaplarında Türk algısının Müslüman kimliği ile birlikte algılandığının altı çizilmiştir (Akif Pamuk, 2018, s. 7). İngiliz ders kitaplarında ise Osmanlı İmparatorluğu ve Türk İmparatorluğu kelimelerinin birbiri yerine kullanıldığının ancak Osmanlı demenin daha doğru olduğunun altı çizilmiştir (Kabapınar, 2018, s. 243). Yani Türk, Osmanlı ve Müslüman kelimeleri özdeş gibi algılanmaktadır ancak tarihçiler bunların ayrı unsurları ifade ettiğini anlatmaktadırlar.

İncelediğimiz kitapta özellikle ekonomi söz konusu olduğunda olumsuz görüşler ön plandaydı. Bunun en önemli nedeni Osmanlı Devleti'nin Sanayi İnkılabına ayak uyduramamış olmasıydı. Bu durumun Osmanlı Devleti'nden sonra Türkiye ve Balkanlar'a miras kaldığı belirtilmiştir. Balkanlarla ilgili olarak İspanya tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin Balkanlar üzerinde yayılcı hırslarının olduğu belirtilmiştir. Ancak İmparatorluk dağılınca bu ülkeler bağımsızlıklarını ilan edebilmişlerdir. İspanya ders kitaplarında genel Türk ve Osmanlı algısı pozitifdir (Turan, 2018, s. 277)

Kitapta Osmanlı Devleti'nin toprakları kendine bağlayarak ilerleyişi de olumsuz anlatımlara hedef olmuş ve "invasion", "istilâ" kelimesi ile anlatılmıştır. Aynı kelime Moğol İstilasını açıklamak için de kullanılmıştı. Yani kitapta Moğol İstilâsı ile Türk ilerleyişi arasında bir ayırım yapılmamıştı. Ayrıca Kıbrıs Barış Harekatı'nın da "Türk istilası" olarak ifade edilmesi bu konudaki olumsuz imajı göstermektedir. Bulgaristan ders kitaplarında Osmanlı ilerleyişi yine "istilâ" olarak anlatılmaktadır. Hatta bu istilâlar sonucunda Balkan halklarının Avrupa dünyasından koparıldığına değinilmiştir (Hacısalihoğlu, 2018, s. 107). Makedonya tarih ders kitaplarında da Osmanlı egemenliği "işgal" olarak anlatılmaktadır (Hacısalihoğlu M. , 2018, s. 375).

Osmanlı Mimari sanatı kitapta olumlu bir anlatımla ön plana çıktı. Tarihi Mostar köprüsü önemli eserler arasında görülmekle beraber Gottfried Böhm ve oğlu Paul Böhm'ün Cologne Camii'ni tasarlarken Osmanlı mimari motiflerini benimsemeleri anlatıldı. Osmanlı Devleti Avrupa kimliğine katkı sağlayan ülkeler arasında yer aldı. Özellikle Osmanlı Devleti'nin düzenli ordu sistemi buna örnek verildi. Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethi de kitapta olumlu anlatımlar ile yer aldı.

Malta öğrencilerinin incelendiği bölümde ise öğrencilerin olumsuz algıları daha fazlaydı. En göze çarpan ise onların dinlerinin değişeceği, camilerin dönüştürüleceği ve köle yapılıcaklarıydı. Buradaki kölelik algısının nedenini Yunanistan tarih ders kitaplarının incelenmesiyle öğrenmekteyiz. Onlara göre Osmanlı Türkleri fethettikleri yerlerdeki çocukları toplayıp, askeri ihtiyaçlarını karşılayabilmek için onları müslümanlaştırıp asker yapmaktaydılar. Böylece yeniçeri askerleri oluşturulmuştur (Özsuer, 2018, s. 534). Ayrıca Bulgaristan ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin ele geçirdiği ülkeleri zorla İslamlaştırdığı algısı mevcuttur (Hacısalihoğlu, 2018, s. 111).

Malta öğrencilerine yönelik yapılan araştırma bize ön yargının, güvenilir kaynaklardaki bilgilerin kullanılarak azaltılma olanağını göstermekteydi. Bu çalışma ile kitapta yer alan makalelerdeki Osmanlı ve Türk imajına Avrupa'nın gözüyle bakmaya, aslında bir yönüyle

başkasının ayakkabısını giymeye çalıştık. Burada amacımız kendimizi başkalarının gözüyle değerlendirmek değil onların bakış açılarını kavramaktı. Tarihçiler olarak Osmanlı ve Türkler adına sahip olunan ön yargı ve varsayımların muhatabıyız. Bunları azaltabilmek için öncelikle bu fikirlerden haberdar olmalıyız. Farklı bakış açılarını anlayarak, belirsizliğe tahammülü öğrenerek ve tarihte tamamen masum olabilecek çok az sayıda kişi ve olayın olabileceğini göz önünde tutarak güvenilir kaynaklar ile tarih alanında etkili çalışmalar ortaya koyabiliriz.

Kaynakça

- Pamuk, A., Pamuk, İ. (2018). Almanya lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı, Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. Ankara: Pegem.
- Ataman, B. C. (2014). Histoire de la Revulation Industrielle a le'poqueOttomane et en Tuque. Strasbourg: Council of Europe.
- Criacono, S. (2014). European expansion, colonialism and the "rise of the West": A divergence? *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Ersoy Hacısalihoglu, N. (2018). Bulgaristan lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı, Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. Ankara: Pegem.
- Hacısalihoglu, M. (2018). Makedonya Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk İmajı. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı*. Ankara: Pegem.
- Juneja, M. (2014). Global Boundaries, Local Frontiers İslamic Art in Museums. *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Kabapınar, Y. (2018). İngiltere lise tarih ders kitaplarında Osmanlı ve Türk imajı. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı, Lise Tarih Ders Kitaplarındaki Durum* (s. 243). Ankara: Pegem.
- Kacı, T. İ. (2018). Avusturya lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı, Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. Ankara: Pegem.
- Kaelbie, H. (2014). The impact of the industrial revolution, a general introduction. *Shared Histories Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Manea, M. (2014). Reflection on the industrial revolution in Romania and SE Europe: between specificity and necessity- why so late? *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Mazarakis, P. (2014). İmagining the Balkans, İdentities and memory in the long 19th Century. *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Özsuer, E. (2018). Yunanistan lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı, Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. Ankara: Pegem.

- Sachsenmaier, D. (2014). European historical identities and the World. *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Samardžić-Marković, S. (2014). Preface. *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- The Development of Education, A Brief Introduction. (2014). *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Turan, T. (2018). İspanya lise tarih ders kitaplarında Türk İmajı. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı, Tarih Ders Kitaplarındaki Durum*. Ankara: Pegem.
- Vella, Y. (2014). Is it possible to change student's attitude towards "the other" through history teaching. *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Vries, P. (2014). Encounters between Europe and the World. P. Vries (Ed.), *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. Strasbourg: Council of Europe.
- Welzel, B. (2014). Living together in dignity. *Shared Histories for Europe Without Dividing Lines*. içinde Strasbourg: Council of Europe.
- Yazıcı, S. (2018). Fransa lise tarih ders kitaplarında Osmanlı ve Türk imajı. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Türk İmajı, Tarih Ders Kitaplarındaki Durm*. Ankara: Pegem.



Yayın Kritiği:

History without Chronology (Kronolojisiz Tarih)

Stefan TANAKA

USA: Lever Press, 2019, 202 sayfa

İbrahim TURAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, HAY Eğitim Fakültesi, E-posta: ibrahim.turan@istanbul.edu.tr

orcid.org/0000-0001-5823-2742

Article Info

Article Type	Book Review
Received	20.04.2020
Accepted	22.05.2020
DOI	22.05.2020
Corresponding Author	10.17497/tuhed.723437
Cite	İbrahim TURAN Turan, İ. (2020). [Yayın kritiği: History without Chronology (Kronolojisiz Tarih), S. Tanaka]. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 300-311. DOI: 10.17497/tuhed.723437

Öz: Tarihin ayrılmaz bir parçası olarak gördüğümüz kronoloji ne zaman, niçin ve nasıl tarih bilimine eklenmiştir? Bugün kullandığımız kronoloji hangi zaman teorisini esas alır ve bu teori hala geçerli midir? Zaman ve değişim kavramları ile bu derece içli dışlı olan bir disiplin nasıl olur da her iki kavramı da yanlış anlar? Doğal zamanı, yapay ve metrik bir kronolojiye, değişimi ise statükoya dönüştürür? Tüm bu soruların cevaplarını arayan bu çalışmada Tanaka kronolojinin eklenmesinden öncede de tarihin var olduğu, dolayısıyla sanılanın aksine kronoloji ile tarihin ayrılabilceği ve böyle bir ayrımın tarihi güçlendireceği tezini savunur. Yazar, tezini savunmak amacıyla bu kitapta modernite öncesi zaman anlayışını, kronolojinin tarihe eklenmesinin arkasında yatan nedenleri ve kronolojiden tamamen arındırılmış değil ama kronoloji vurgusu azaltılmış bir tarih yazımının yaratacağı fırsatları ortaya koymaya çalışır.

Anahtar Kelimeler: Tanaka, Tarih, Kronoloji, Mutlak Zaman, Göreli Zaman

Abstract: When, why and how did the chronology, which we see as an inseparable part of history, has been attached to the science of history? Which time theory is this chronology is based on and is this theory still valid? How can a discipline that is so introverted with the concepts of time and change, misunderstand both concepts? Converts natural time into an artificial and metric chronology, and change into a status quo? In this study, which searches for the answers to all these questions, Tanaka defends the thesis that there was history before the addition of chronology, therefore, contrary to the common belief, chronology and history can be separated and that such a distinction will strengthen history. In order to defend his thesis, the author tries to reveal the pre-modern understanding of time, the reasons behind the articulation of chronology to history, and the opportunities to create a historiography that has not been completely purified from chronology but with reduced chronology emphasis.

Keywords: Tanaka, History, Chronology, Absolute Time, Relative Time

Giriş

San Diego California Üniversitesi'nde tarih profesörü olan Stefan Tanaka, 1993 yılında yayınladığı *"Japonya'nın Doğululuğu: Geçmiş Tarih Haline Getirmek"* kitabından beri kendi deyimiyle geçmişle tarih arasındaki ilişkiye kafa yoran bir araştırmacıdır. Bu çalışmasının devamı sayılabilecek *"Modern Japonya'da Yeni Zamanlar"* (2004) kitabında Tanaka, geçmiş, tarih, zaman, mutlak zaman, kronolojik zaman kavramlarını ele alarak Japonya örneğinde bir toplumun modern zaman çerçevesinden yeniden yapılandırılmasını irdeler. Zaman, geçmiş ve tarih üzerine kazandığı deneyimi *"Dijital Çağda Geçmişler"* (2012) ve *"Dijital Çağda Geçmişleri Yeniden Kavrama"* (2015) makaleleri ile dijital tarihyazımına taşımıştır.

Tanaka, "Kronolojisiz Tarih" kitabında modern tarihin ayrılmaz bir parçası haline dönüşen kronoloji kavramını tartışmaya açar ve bir sonraki çalışması olacak kronolojisiz tarih yazımı denemesinin alt yapısını oluşturmaya çalışır. Tanaka'nın bu çalışmadaki tezi şöyle

özetlenebilir: “Kronolojinin¹ eklenmesinden öncede de tarih vardı, dolayısıyla sanılanın aksine kronoloji tarihten ayrılabilir ve böyle bir ayırım tarihi zayıflatmaz bilakis yeni ufuklar açarak onu güçlendirir.” Yazar, tezini savunmak amacıyla bu kitapta modernite öncesi zaman anlayışını, kronolojinin tarihe eklenmesinin arkasında yatan nedenleri ve kronolojiden tamamen arındırılmış değil ama kronoloji vurgusu azaltılmış bir tarih yazımının yaratacağı fırsatları ortaya koymaya çalışır.

Dört bölümden oluşan kitabın *Giriş* bölümünde yazar Norbert Elias ve Michel Serres gibi entelektüellerin modern zaman anlayışına getirdiği eleştirilere atıfta bulunarak yeni ve farklı bir zaman anlayışına duyulan ihtiyacı açıklamaya başlar. Tanaka, güncel (modern) zamanı, Newton’un teorilerine dayanan,² mutlak ve dışarıdan empoze edilen (doğal olmayan) bir zaman anlayışı olarak tanımlar. Serres (1995) gibi ilerlemeci bir zamanın var olup olmadığını sorgular. O’na göre; tarihçiler ve tarihsel düşünce bugün hala bizi “ilerici ve mekanik bir arzuya yatkın kılan bir çerçevede faaliyet göstermektedir; bu çerçevede zaman hala mutlak ve doğal olarak kabul edilir” (s. 3).

Tanaka’ya göre Blumenberg’in (1985) mistik modu (yani mevcut sistemimiz) doğrusal ve düzenlidir ve hayatı bu mekanik, doğrusal süreçlere göre homojenleştirir. Mumford’a (1934) atıfla doğrusal, mutlak ve mekanik zaman anlayışına göre oluşturulan kronoloji ile birleştirildiğinde tarihin bizi yönlendiren ve kontrol eden bir sosyal teknoloji haline geldiğini savunur. Bu yapı, bizi öncelerden daha iyi olduğumuza inandırarak, düzenli ve insancıl olmayan mekanik bir hayatı kabul etmeye zorlar. Yazar, Certeau’ya atıfla modern tarihin kronoloji yoluyla verileri sınıflandırdığını ve bunun aslında kutsal mezarlar oluşturduğunu ifade eder. Bahsi geçen bu “mezarlar” heterojen toplumları ve yeni nesne biçimlerini düzene koymanın etkin bir yoludur. Zaman, mesafeyi, farkı ve ilişkileri belirlemek için nicel bir ölçü haline gelir. Her yer, nesne, olay ve belge, zaman ve mekân ızgarasında benzersiz bir nokta haline gelir. Zaman, olaylar arasında bir mesafe (boşluk), bağlantı yapmak için bir sıralama ve tekrarlama veya tekrarlamayı işaretleme işlevi görür.³ Doğrusal kronolojik zaman aynı zamanda yeni bir değer sistemi kurmuştur. Bu yeni değer sisteminde hareket durağanlıktan, doğrusallık tekrardan ve yeni eskiden daha iyidir (s.17).

Pek çok tarihçiye göre tarih, değişimi yani bireylerin ve toplumların nasıl olup da bugün bildiğimiz hale geldiklerini açıklamaya çalışır. Tanaka ise tarihin sanılanın aksine değişimi değil bazen övgü bazen eleştiri yoluyla statükoyu güçlendirdiğini savunur. “Tarihçilerin niyetine rağmen tarih disiplininin temeli muhafazakarlıktır” (s. 7). Yazar, modern tarihin aslında statükoyu korumak amacıyla kurulduğu iddiasını bir başka eserinde şu sözlerle ortaya

¹ Rus matematikçi Fomenko’ya göre tarihe eklenmeden önce kronoloji 16. ve 17. yüzyıl Avrupa’sında matematiğin bir altı dalı olarak kabul ediliyordu (2003, xxi). Bu dönemde pek çok matematikçi gibi Newton da kronoloji çalışmış ve “Antik Krallıkların Kronolojisi” isimli bir kitap yazmıştır.

² Newton (1998) zamanı herhangi bir algılayıcıdan bağımsız olarak evrende var olan (evren yok olsa da zaman var olmaya devam edecektir), algılanamaz ancak matematik yardımıyla ölçülebilir varlık olarak tanımlamıştır.

³ Tanaka’nın bu görüşü Leibniz’den etkilenmiş görünmektedir. Leibniz, zamanın herhangi bir gerçek boyutu ifade etmediğini bunun yerine olayları sıralamamızı ve karşılaştırmamızı sağlayan entelektüel bir kavram olduğunu savunur (“Gottfried Leibniz: Metaphysics”, t.y.).

koymaktadır; “Tarih ve zaman konuları üzerinde düşünürken şunu unutmayın tarih, ulus-devlet ve kapitalist ekonomi aynı dönemde ortaya çıkmışlardır” (Tanaka, 2004: 4).

Tanaka'nın tarihçilere getirdiği bir diğer eleştiri ise onların üyesi oldukları disipline hizmet ederken aynı zamanda zarar vermeleridir. İlhan Tekeli (2019) benzer bir eleştiriye “geçmişe dair her kurgunun daha sonra oluşturulacak kurguları etkilemesi” şeklinde ifade etmişti. Tanaka ise David Armitage'nin görüşlerine atıfta bulunarak tarihçilerin yayın yaparak (yazarlık) tartışmaya son verdiklerini diğer bir ifadeyle prematüre bir geçmiş inşa ettiklerini savunmaktadır (s. 8). Bu görüşünü desteklemek için Thomas Kuhn'un “tarihte, araştırmacının bitmiş ürünü, onu üreten işin doğasını gizler” (1977: x) sözünü alıntılar. Tanaka'ya göre modern tarihi oluştururken baz aldığımız “gerçekler” (facts) aslında kendi yaratılmış alanlarından ve anlamlarından soyutlanmış belgelerin içeriğinden başka bir şey değildir. Bu sorunun çözümü için Droysen'in görüşlerine başvurur: “Yorum olmadan gerçekler aptaldır” (s. 20). Tanaka'nın söylemi, Foulcault'un fenomenoloji, bağlam ve anlama yaptığı vurguyu hatırlatır.

Bölüm-1: Zamanın bir tarihi var

Yazar bu bölümde zamanın tarihçesini “Modernite Öncesi Zamanlar, Mutlak, Gerçek ve Matematiksel Zaman, Saat Zamanı, Zaman ve Uzayın Sınıflandırılması, 20.yy Zamanları ve Klasik Zaman” başlıkları altında ele alır. Tanaka, zamanın tarihine eleştirel yaklaşımın kronolojik zamanın ortaya çıkışı ve gelişiminin doğal olmadığının idrak edilmesi için gerekli olduğunu savunur. Aksi bir durumun ampirizmin reddedilmesi anlamına geleceğini ve bunun da Runia'nın “tarihçiler düşünmüyor” sözünü (2014: xi) hatırlatacağını ifade eder. Modern dönem öncesi hâkim anlayışa göre zaman; soyut, doğal (mekanik değil!), aralıklı (kopuk), yerel, eğri ve düzensizdir. Le Goff'tan (2015) yaptığı bir alıntı ile 15. yy. Avrupa'sında başlangıçları ve döngüleri farklı olan üç ayrı zaman anlayışının bir arada kullanıldığından bahseder: doğal zaman, profesyonel zaman (ticaret vs.) ve doğaüstü (dini) zaman. Bugün hâkim olan mutlak ve evrensel zaman anlayışı Avrupa'da formüle edilmiştir ve yavaş bir şekilde dünyaya yayılmıştır. 17. yüzyıla gelindiğinde Newton ve Bacon'un öncülüğünde mutlak zamanı kullanan profesyonel zaman diğer zaman anlayışlarına galip gelerek toplumsal süreçlerin tamamını kontrol etmek için kullanılan bir araç haline dönüşmüştür.

Tanaka, 21. yüzyılda tarih disiplinin iki temel sorun ile karşı karşıya kaldığını iddia eder. Bunlardan ilki, bilgi artış hızı ile tarihçilerin bu durumu algılama düzeyinin ters orantılı olarak gelişmesidir. Yazar burada Bastian'ın (2012) görüşlerine atıfla uzun yıllar boyunca durağan ve değişmez kabul edilen doğanın aslında modern toplumlardan dahi daha hızlı değiştiğini belirterek, tarih disiplini bu değişim hızına ayak uyduramamakla eleştirir (s. 22). İkinci sorun ise; dünyamıza bugünkü düzeni kazandıran tarihin artık mistik hale gelişidir. Yirminci yüzyılın başından itibaren mutlak zaman anlayışına dayanan bilim, Einstein'ın özel göreliliği, termodinamiğin kanunları (özellikle ikincisi), kronobiyojoloji ve kuantum teorisi gibi bulgular karşısında gücünü kaybediyor. Mutlak zaman şimdi “klasik zaman” olarak adlandırılmaktadır, modern bilime daha uygun zaman kavramları (anlayışları) ortaya çıkıyor. Bilimsel zaman ile kronolojik zaman ayrışmaya başladı. Bilim mutlak zaman anlayışını bırakıyor oysa ulus-devlet sistemleri, sosyal ve insani bilimler tamamen mutlak zaman anlayışı üzerine inşa edilmiştir (s.

23). Ona göre çözüm, zaman içinde tarihi tanımlamak yerine tarihe çoklu zamanları geri getirmektir.

Bölüm-2: Tarihin bir Tarihi var

Tanaka'ya göre günümüzde tarihe verilen önem ve ilginin azalması karşısında tarihçiler genel olarak dış etkenleri bahane etmekte ve bu etkenler arasında özellikle insancıl anlayışın bilim ve teknoloji lehine reddedilmesini gerekçe göstermektedirler. Yazar ise sorunun kaynağını dışarıda değil içeride aramamızı önerir: “süreçlerimizi o kadar doğallaştırdık ki, tarihin kendisinin sorunun bir parçası olduğunu göz ardı ettik. Yirminci yüzyılda gelişen tarihin artık toplumlarımızdaki kavramsal, pratik veya bilimsel değişikliklerle eşleşmediğini öneren Ermarth'a (1992) katılıyorum” (s. 52). O'na göre günümüzde tarihçilik sürecinin “örtülü” iki sorunu; mutlak zaman ve tarih arasındaki birleşme (kronolojik zamanın kabulü) ve arşiv belgesi temelli çalışma metodudur.

Tanaka zikrettiği iki örtülü sorunun sorumluları olarak Newton ve Ranke'yi işaret eder. Newton'un bu sorundaki sorumluluğu doğal zamanın yerine “hatalı” bir mutlak zaman anlayışını dünyaya hâkim kılmak ve kronoloji ile tarihi birleştirme çalışmalarına ön ayak olmaktır. Tanaka'ya göre Newton, üzerinde kırk yıl çalıştığı “Antik Krallıkların Kronolojisi” adlı eserinde olayları doğru olarak tarihlendiremese de⁴ (Wilcox 1987: 208-14) tarihi kronolojiye yaklaştırmayı başarmıştır (s. 57). Newton'un başlattığı sürecin tamamlanması yani kronoloji ve tarihin bugün uyguladığımız şekilde birleşmesi yavaş ilerlemiş ve neredeyse bir yüzyıl sürmüştür (Wilcox 1987: 187-220).

Ranke ve takipçilerinin sorumluluğu ise tarihi; tarih felsefesinden ayırmak ve Newtoncu mutlak zamanı, doğrusal tarihsel zaman haline getirmektir. “Tarih felsefesi” kavramını ilk kullanan kişi olan Voltaire (Collingwood, 1994) ve sonrasında Hegel tarihin kronolojiden ayrılma olasılığını tartışmışlardır (s. 63). Ancak Ranke “Tarih ve Felsefe İlişkileri Üzerine” adlı makalesinde, arşiv araştırmasının doğruluğunu kanıtlamak için (somut) tarihi, soyuttan (felsefe) ayırır (Ranke 1973: 29-46). Bunu yaparak felsefeden mutlak zamanı çıkarır ve tarihin kronolojik zamanda işlediği fikrini yayar. Modern tarihin fikirlere, teoriye ve felsefeye karşı alerjisinin temeli belki de budur.⁵ Böylece tarih, zaman gibi doğrulama, ölçme ve karşılaştırma için bir araç haline getirilir. Bu durum hem tarihi doğasından (tarih felsefesinden) uzaklaştırdı hem de sıkıcı bir hale getirdi. Althusser ve Balibar (1970) mutlak zamanın tarihsel hayal gücüne nasıl hâkim olduğunu ve sınırlandırdığını anlatır. Charles Hedrick'e (2006) göre “Kapsayıcı bir kronolojik sistemin geliştirilmesi ile. . . tarih birbirini takip eden lanet olası olaylar silsilesi haline geldi” (s. 64).

Tanaka, tarih disiplininde kronoloji gibi belgenin de bu derece merkeze alınmasını eleştirir. Ona göre tarihsel kanıtın temel birimi olarak belgeye odaklanmak, hem bir belgedeki

⁴ Tersten bir okumayla Newton'un bu başarısızlığı kronolojinin güvenilirliği olarak değerlendirilebilir. Nitekim, Fomenko tarihlendirme teknikleri ve hesaplamalarındaki hataları tartıştığı “Tarih, Kurgu mu Yoksa Bilim mi?” (2003) adlı eserinde İlk ve Orta Çağa ait kronoloji hatalarına dair pek çok örnek sunar.

⁵ Noiriel “Foucault ve Tarih: Hayal Kırıklığından Alınan Dersler” (1994) başlıklı eserinde tarihçilerin Foucault ve onun çalışmalarına karşı tavrını benzer bir şekilde eleştirir.

çoklu olasılıkları daraltmak hem de kaydedilen olayları geçmişin yalnızca belirli bölümleriyle sınırlamak için kullanılan bir kontrol biçimi ya da Certeau'nun ifadesiyle "yazı mezarları" oluşturmaktır. Yani tarihlendirme (barındırdığı anlam ve değerleriyle) insanlarla birlikte yaşayan bir geçmişin, ampirik olarak doğrulanmış gerçeklerden oluşan ölü bir geçmişe dönüşmesini sağlamıştır (s. 70). Wolfgang Ernst, belgenin bu şekilde gerçeğe dönüşümünü anlam üretme sürecinin tersi (desemiosis) olarak adlandırmaktadır (2002). Belgeye dayalı, kronolojik ve bilim iddiasındaki bir tarih anlayışının ortaya çıkışı Newton yasalarının ve mantığının yaygınlaşp genel kabul gördüğü, zamanın mutlak olarak algılandığı 19. yüzyılda meydana gelmiştir.

Tanaka'ya göre belge temelli tarih, geçmişini pasifize eder. Bu sistemde insan duyarlılıkları ve duygularını ortaya çıkarma ve aktarma görevi edebiyat ve sinema gibi sanat dallarına bırakılır. O, tarihin edebiyat başta olmak üzere diğer sanat alanlarıyla kendini soyutlamasını da eleştirir. Ona göre, çevre, kalıtsal yapılar, bilgi, inanç ve deneyimler bilginin kabulü, yorumu ve anlamını etkiler. Tanaka bu durumu "konumlanmışlık" (situatedness) kavramı ile açıklar. Konumlanmışlık gözlemciyi olayın parçalarından biri haline getirir (s. 102). Bu durumda tarafsızlığı yakalamak mümkün değildir. Birçok tarihçi içten içe nesnellige ulaşmanın zor olduğunu kabul etmekle birlikte metodolojilerinin sorgulanmasından hoşlanmamaktadır. Böyle bir durumda öznellik ve görelilik korkusu ortaya çıkar. Ancak Bertalanffy'nin ifadesiyle günümüzde "klasik fiziğin mutlakçı kavrayışı bilimsel bir görelilik ile yer değiştiriyor" (1968: 227). Bu biliniyorken göreliliğe tarafsızlık ile karşı çıkılmaz veya görelilik tartışılmaz çünkü bu bir normdur. Einstein ve kuantum fiziğinin tarif ettiği görelilik, kronolojik tarihin monolojik çerçevesi ve perspektifi ile çelişmektedir. Görelilik, konumlanmışlığı ve heterojenliği kabul eder (s. 103).

Bölüm-3: Heterojen Geçmişler

Tanaka'ya göre geçmiş, Newton ya da Hegel'in öngördüğü şekilde zaman birliği olan, tekdüze ve homojen bir yapı değildir, aslında çoklu ve heterojendir (Jordheim, 2014: 505). Zamanın nesnelere bağımsız bir şekilde varlığı (Leibnitz'den akt., Harvey 1996: 250-264) ve tekliliği tartışma konusudur (s. 87). Yazar burada, altı tür zamanın varlığını⁶ savunan Fraser'in (1987) *biotemporality*, *nootemporality* ve *sociotemporality* kavramlarını irdeler. Newton öncesi ve kuantum mekaniğinden sonraki zaman kavramları aynı değildir, ancak önemli bir prensibi paylaşırlar, bu da zamanın "gözlemcilere ve ölçümlerine bağımlı" (Adam, 1990: 55-56) oluşudur (s. 94).

Tanaka'ya göre kronolojisiz tarih, zaman ve düzenin tamamen inkâr edilmesi değildir. Geçmişin günümüzden ayrı değildir, şimdinin bir parçası olarak tekrarlanır;⁷ olanlar geçmiş olduğu için değil, yaşamın tekrar eden bir parçası olduğu için anlamlıdır. O'na göre

⁶ Stephen Hawking ise en az üç farklı zaman okundan bahseder: termodinamik zaman oku (entropinin arttığı zaman yönü), kozmolojik zaman oku (evrenin genişlediği yöne ilerler) ve psikolojik zaman oku (zamanın geçtiğini hissettiğimiz yön) (2012: 181).

⁷ Bilginin alıcılara (örneğin ses bilgisinin kulağa gelmesi, buradan beyne aktarılması, beyinde işlenmesi hızlı olmakla beraber belli bir süre alır. Bu nedenle bizim şimdi diye tanımladığımız her an aslında veya aynı zamanda yakın bir geçmiştir. Bunu daha ileriye taşıyan blok evren teorisine göre geçmiş, şimdi ve gelecek aynı anda vardır.

kronolojiden arındırılmış bir tarih, saf geçmiş bilgisi olmaktan çıkıp, ilişkileri, süreçleri ve deneyimleri anlamının bir yolu olarak insan faaliyetini sorgulayan bir disiplin haline gelir. Ranke'nin yaptığı tersini yapıp zamanı, insan aktivitelerinin dahili bir parçası olarak anladığımızda işte o zaman Ranke'nin "geçmiş olduğu gibi yansıtma" amacını gerçekleştirmiş olacağız (s. 102).

Tanaka bu bölümde Batı medeniyetinin varlığıyla gurur duyduğu iki hasletine eleştiri getirir. Bunlardan birincisi problem çözme yeteneğidir. Heinz von Foerster'in "Günümüzün temel sorunlarının toplumsal işleyişle ilgili olduğu inancı hayli yaygın. Öte yandan, Batı kültürümüzde gelişen problem çözme kavramsal cihazı, bırakın problem çözmeyi, toplumsal sorunları algılamada dahi ters etkiye sahip" (1979: 283-84)" sözüne atıfta bulunup tarihçiler ve hümanistlerin bu durumu görmezden geldiğini ve tüm kendini beğenmişlikleri⁸ ile Foerster'in gözlemini bilimin sınırlılığı olarak okuduklarını öne sürmektedir. Tanaka'ya göre sorun hem bilimin sınırlılığıdır hem de daha fazlası. Burada yine Foerster'e (1979: 283-84) atıfta bilimin sınırlılığının bilimin oluşturduğu "bilişsel kör noktalar"dan kaynaklandığını bu kör noktaların temel nedeninin de "nedensellik, tümdengelim ve tarafsızlık olduğunu" öne sürmektedir (s. 112). O'na göre tarihçiler son iki yüz yılda geliştirdikleri metodolojiye fazlasıyla güvenmekte, mevcut sisteme uymayan yeni metot ve fikirleri adapte etme konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Bu durum (absürt bir şekilde!) tarihte, tarihsel düşünmenin daha fazla merkezi rol alması gerektiğinin bir göstergesidir (s. 18).

Yazarın ikinci eleştirisi üretim, özellikle yazma üzerinedir. Daha önce tarihçilerin yazarak tartışmaya son verdiklerini ve böylece aslında kendi alanlarına ihanet ettiklerini ifade eden Tanaka bu bölümde soruna bir çözüm önerir: "Tarihsel düşünme, veri ve anlatıları bulma, filtreleme, yorumlama ve özetleme becerisini gerektirir. Bu beceriler dijital çağımızda hiç olmadığı kadar önemlidir. Ama ben özümsemek ve bilmek için daha az okuma daha fazla sahiplenme (kendine mal etme), iletişim ve anlamayı savunuyorum" (s. 113). Tanaka'nın bu görüşü de Foucault'un, "düşünenler" ile "arşivlere gidenler" arasında yaptığı ayırmadan etkilenmiş görünmektedir (Noiriel, 1994, 548).

Bölüm-4: Değişim ve Tarih

Yazar bu bölümde tarihin değişimi inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanmasından yola çıkarak değişim kavramı üzerinde durur. Rösen'e (1995: 120) atıfta bulunarak modern tarih disiplininin kendisini "değişim çalışması" olarak gördüğünü ancak bunu yapmadığı veya doğru yapmadığı yönündeki eleştirisini yineler (s. 116). Tanaka'ya göre değişim (eylem olarak) sabittir; anlamlı olup olmadığı perspektif, çevre ve bağlama bağlıdır. Kronolojik tarih bu değişimi anlamak için yeterli değildir bunun için "insanların birbirleriyle ve çevreleriyle karmaşık etkileşimleri" incelenmelidir (s. 120).

Entropi, hareketlilik, süre, zamansallık, kalıcılık, seyahat, değişim, evrim, adaptasyon kavramlarını tartıştığı bu bölümde Tanaka modern tarihçilik için bir başka eleştiride daha

⁸ Tarihçilerin felsefe başta olmak üzere diğer alanlara ve bu alanlardan gelenlerin yaptığı tarih çalışmalarına (popüler tarih gibi) karşı tavrı yer yer eleştiri konusu olmaktadır. Örneğin Revel (1986) tarihçileri Foucault'un tarih çalışmalarını hafife almakla eleştirmiştir (akt. Noiriel, 1994, 549).

bulunur: sanal gerçeklik. Ona göre “gerçek” (real) ya da “gerçekten gerçek” (truly real) ile karşılaştığımızda şüpheli olmak zorundayız. Geçmişini aslına en yakın şekilde yeniden inşa etme iddiasında olan modern tarih, 19. yy.’da ilk kurulduğunda selefinin karşısına bir “sanal gerçeklik”⁹ koymaktan öteye geçememiştir (s. 119).

Tanaka’ya göre Nowotny’nin “zaman kategorilerinin tekrar tekrar değiştirilmesi gerektiği” iddiası tarihsel anlatılar için de faydalı olacaktır. Bunu yapmak tarihsel olabilecekleri genişletme fırsatı sağlayacaktır. Tanaka, geçmişin ölü olmadığını savunur. Perspektifler ve duyarlılıklar kişiden kişiye ve nesilden nesile değişir; bu nedenle konumlanmışlık göz ardı edilmeden geçmiş tekrar tekrar canlandırılmalıdır (s. 120). Burada tarihçilere Sir Arthur Eddington’ın uyarısını hatırlatır: “Teorinizin termodinamiğin ikinci yasasına aykırı olduğu tespit edilirse. . . büyük bir aşağılanma ile çökmekten başka bir seçeneği yoktur”. Bu durum her disiplin için geçerlidir. Organizma durağan değildir, asla dinlenmez ve aktif bakım olmadan bozulmaya meyillidir. Sabit bir durumu korumak için bile bakım gereklidir ve her bakımda ister istemez bir değişim meydana gelir” (s. 122).

Çalkalanmış, Buruşmuş,¹⁰ Parçalanmış Zamanlar

Yazar bu bölümde zaman ve zaman anlayışımıza dair eleştirilerini üç başlık altında toparlayarak genişletir. Burada zamanın çokluğu, katmanlılığı, buruşukluğu, parçalanmışlığı ve doğrusal olmayan ilerleyişi konularını ele alır. Zaman hakkındaki iddialarını delillendirmek için şu referansları kullanır:

- Zaman süreyi gizler (Bergson),
- “Yapılan işler bir seri değil bir gruptu” (Carlyle, 2002: 7),
- “Her şey güzel bir düz çizgide olacak mıydı, sonraki her insan ve sonraki her nesil, tek başına erdem ve mutluluğun en yüksek üssünü sağlayabildiği güzel bir ilerleme idealine göre mükemmelleştirilsin” (Herder, 2004: 70–71)¹¹,
- "Zaman her zaman bir çizgiye veya plana göre akmaz daha ziyade, olağanüstü karmaşık, durma noktaları, kırılmaları, derin kuyuları olan rastgele görünen bir bozukluk sergiler"(Serres 1995: 57),
- Marx çoklu ve katmanlı zamansallığı savunur ancak bu zaman içerisinde doğrusal bir Marksizme indirgenmiştir (Harry Harootunian).

Bu referanslarla çoklu ve katmanlı zamansallığı savunan Tanaka, bu durumun kabulü ve kullanımının, birden fazla, çağdaş zaman potansiyelinin ortaya çıkarılmasını sağlayacağını iddia eder. Tanaka’ya göre çoklu geçmişini ortaya koymaya çalışan kronolojisiz bir tarih, sanılanın aksine daha fazla belirsizlik getirmez. Asıl, bu çıkarımda bulunmamıza neden olan

⁹ Tanaka’nın bu tanımlaması Hayden White’in tarihi “bir tür kurgu yapım işlemi” olarak değerlendirmesini çağrıştırmaktadır.

¹⁰ Serres zamanı buruşuk bir medile benzetir. Tarihçiler bu mendili düzeltip zamandaki bir noktanın konumunu daha net ortaya koymaya çalışırlar. Bu durum üç boyutlu dünyanın iki boyutlu harita haline getirilmesinde kullanılan projeksiyonlarda görülen uzaysal konumlandırmaya dair hatanın bir benzerinin zamansal konumlandırmada ortaya çıkmasıdır.

¹¹ Tanaka doğrusal ilerlemeciliği 19. yüzyılın narkotiği olarak görür ve akımın köklerinin Aydınlanmaya dayandığını ifade eder,

tarihsel düşünme becerisinden ne anladığımızı gözden geçirmemiz gerekir, çünkü bugüne kadar savunduğumuz basit (zamansal) konum, doğrusal nedensellik ve indirgenmiş (azaltılmış) arşiv, hatalı bir kesinliği (ki bunu yukarıda sanal gerçeklik olarak adlandırmıştı) üretir ve korur (s. 127).

Tanaka Neyi Önermektedir?

Tanaka, tarihin güncel sorunlarının kaynağı olarak gördüğü kronolojik tarihyazımının alternatifi olacak kronolojisiz tarihin tarifini yapmış ancak bunun bir örneğini bir sonraki çalışmasında sunacağı sözünü vermekle yetinmiştir. İlk olarak Tanaka'nın önerdiği kronolojisiz tarih kavramını, kafeinsiz kahve gibi okumak gerektiğini hatırlatalım. Tanaka mevcut tarihyazımını tamamen rafa kaldıran yeni bir anlatı arayışında değildir. İlke olarak heterojenlikten yana olduğundan mevcut sistemi tamamen ortadan kaldırmanın homojenleştirici bir azalmaya yol açabileceğini düşünmektedir (s. 145). Bu nedenle kronolojinin merkezi rolünün azaltıldığı ve bunun da metrik olmayan doğal bir kronolojiye dönüştürüldüğü bir anlatı önerir.

Bu yapıldığında onun ifadesiyle “tarih heterojen zamanlarda tekrarlama, katmanlı zaman ölçekleri, dairesel nedensellik ve doğrusal olmayan süreçleri kapsayan bir bilim” haline gelir. Bu çoklu, heterojen zamanlar bazen bir arada bazen bağımsız hareket ederler, farklı noktalarda etkileşime girer, çakışır, birleşir veya çarpışırlar. Çoklu zamanların bir arada varoluşunun anlaşılması zamanın geçmiş, şimdi, gelecek gibi basit (ve mistik) kavramının ötesinde, Bergson'un ifadesiyle “gerçekten gerçek” bir zaman anlayışı geliştirmemizi sağlayacaktır (s. 146). Kronolojik zamandan arındırılmış bir dünya teorik fizikçi Carlo Rovelli'nin ifadesiyle “Newton'dan önce algıladığımız gibi” (2018: 117) görünecektir (s. 156).

“Bugün uyguladığımız tarih, genişletilmiş bilgi dünyasını düzene koymak ve kontrol etmek amacıyla başlatılan çalışmaların bir ürünüdür; bu sistem farklılıkları öngörülebilir bir sistemde birleştiren taksonomiler ve hiyerarşilerle ilgilidir. Bu sistemi yaratma sürecinde insanların çevrelerini bilme ve anlama biçimleri tersine çevrildi. Kronoloji, bu düzen ve kontrol yapısında önemli bir metrik olmuştur (s. 148)... Kronolojiyi merkezin dışına itmeye yönelik bu argümanın tarihin uzun zamandır göz ardı ettiği geçmişin ve bugünün zengin çeşitliliğini araştırmak için insanları provoke etmesini umuyorum (s. 150)... Tarih, şu anda kendi kendine izin verdiğinden çok daha önemli olabilir (s. 151)”

Sonuç

Tanaka'nın bu çalışması, modern tarihçilik ve Ranke ekolünün bir eleştirisi olarak okunmalıdır. Modern tarih düşüncesinin tamamı Eisenstein'in ifadesiyle “belgelerin çoğaltılması, bilginin aktarılması, depolanması ve alınmasıyla temel olarak şekillendirilmiştir” (1966: 40). Oysa tarih bundan çok daha fazlasıdır. Tarihin bu potansiyeli yakalayabilmesi için değişmesi ve zamana ayak uydurması gerekir.

Zaman ve değişim kavramları ile bu derece içli dışlı olan bir disiplin nasıl olur da her iki kavramı da yanlış anlar? Doğal zamanı, yapay ve metrik bir kronolojiye, değişimi ise statükoya

dönüştürür? Tanaka'nın ifadesiyle "değişimle ilgilendiğini iddia eden bu disiplin dünya ile birlikte değişmedi" (s. 127). Sadece 20. yüzyıl içerisinde birkaç kriz atlatan tarih disiplini (Chartie, 2011; Breisach, 2003) şu anda bilgi çağından kaynaklanan yeni bir krizle karşı karşıyadır. Bilgi çağı, bilginin üretim, dağıtım ve saklama (arşiv) usullerini kökten değiştirdi. Belge, para, güç, mücadele vd. dijitalleşti. Hatta üç boyutlu yazıcılar sayesinde üretim dahi dijitalleşti. Kuantum fiziği mantığın temel ilkelerini sarstı. Tarihçilik bu yeni çevre, kaynak ve anlayışa, kapsam ve metodoloji açısından değişerek uyum sağlamak durumundadır.

Tanaka tarihin zaman (kronoloji) ile ilişkisini yeniden gözden geçirmeyi önerirken dilini çok dikkatli kullanır. Değişim talebinde bulunurken "yeni" kelimesini kullanmaktan dahi imtina ederek öncekinden tamamen farklı ve yeni bir anlatı önermez. Edgerton'un "yenilik çağrısı, paradoksal olarak, değişim istenmediğinde değişimin önlenmesinin yaygın bir yoludur" (2007: 210) sözünü hatırlatarak aracı amaç haline getirmez (s. 134).

Tanaka bu değişim talebinin altyapısını oluştururken ve mevcut sisteme bir alternatif önerirken disiplinler arası bir yaklaşımı benimser. Felsefeden dil bilime, sinir bilimden fiziğe kadar çok farklı alanlardan çalışmaları referans olarak kullanır. Foucault gibi tarihçilere sosyal bilimci olmayı ve aynı zamanda diğer disiplinlerle birlikte çalışmayı tavsiye eder. Buna dayanak olarak da Scott Page'in (2008) farklı bireylerden oluşan gruplarının, benzer düşünen uzmanlardan oluşan bir gruptan daha iyi problem çözebildiklerini gösteren araştırmalarını (s. 134) referans olarak kullanır.

Tanaka kronolojik tarihyazımına gerçek bir örnek sunmasa da bazı alternatifler önermektedir: sözlü tarih, hikâye gibi. Özellikle hikâyenin hatırlama (hafıza), çoklu geçmişler oluşturma ve çoklu bakış açısı kazandırmadaki etkisi üzerinde durur. Patrick Anderson'ın "Hastalık Otobiyografisi"nde (2017) bir hastalığın ve tedavisinin perspektifini hastadan, sağlık uzmanından veya tıp biliminden uzaklaştırıp mikrop ve bağışıklık sistemine kaydırıldığı gibi tarihte de benzer hikâyeler oluşturmak suretiyle olayların daha farklı ve daha geniş perspektiflerden ele alınmasını önerir (s. 132). Gerçekten de tarihte bazı olayları diğer canlılar veya varlıkların gözüyle ele almalı ve öğretmeyi denemeliyiz. Tarihin ulus-devlet bakış açısıyla (bir ulusu merkeze alarak) öğretilmesi insanların dünyanın hâkimi (en azından geçici olarak - halife) olduğu kendi ulusunun diğerlerinden üstün olduğu inancını yaygınlaştırıyor ve pekiştiriyor. Empati veya çoklu bakış açısına yönelik az sayıdaki etkinlik veya öteki anlatısına getirilen sınırlamalar tarihyazımı ve eğitimindeki bu sorunu çözmede yetersiz kalıyor.

Okuyucuya sunduğu tüm bu kışkırtıcı fikirler ve genel kabulün dışında bakış açısının yanı sıra kitabın olumsuz tarafları da yok değil. İlk olarak yazarın kopuk kopuk bir yazım tarzına sahip olmasının konuların takip edilmesini güçleştirdiğini belirtmek gerekir. Yazar devrik cümleleri ve kavramlarla oynamayı seviyor, bu durum kitabın dilini ağırlaştırıyor. Hassas ve anlaşılması gayet güç konuları multidisipliner yaklaşım ile ele alıp açıklamaya çalıştığı için cümlelerinde çok fazla gönderme ve alıntı yapmakta ve bu durum maalesef metindeki kopukluğu arttırmakta ve kitabın okunmasını zorlaştırmaktadır. Yazar kronolojiye karşı olduğu için genel okuyucuya daha kolay takip imkânı sağlayacağı halde kavramları kronolojik sıra ile ele alıp açıklamamıştır. Örneğin zamanın tarihini geçmişten günümüze doğru ele almamış, önce güncel durumu, sonra modernite öncesi zaman algısını irdelemiştir.

Ele aldığı onlarca kavram ve olgu arasında yeterince açıklama yapmayı muğlak bıraktığı konular da vardır. Modern zaman algısı için getirdiği eleştirilere (örneğin doğal olmama) veya modernite öncesi zaman için tanımladığı özelliklere (soyut, mekanik değil, aralıklı, kopuk, yerel, eğri ve düzensiz vb.) daha detaylı açıklamalar getirmelidir. Yine zaman konusunda zamanın tek başına var olup olmadığı tartışmasının varlığına bir cümlede değinilip geçilmiş bu tartışmanın detaylarına girilmemiştir. Modernite öncesi zaman algısına dair çok fazla örnek verilmemiştir. Zamanın tarihi bölümü farklı toplumlardan örnekler ile zenginleştirilmelidir.

Kitabın tabii ki en önemli eksiği kronolojisiz bir tarihin nasıl yazılabileceğine dair örnekler yer verilmemesidir. Kitap, zaman ve kronolojiye dair algılarımızdaki hataları, kronoloji ile tarihin birleşiminden doğan sakıncaları, tarih disiplindeki değişim ihtiyacını ortaya koymuş ve kronolojisiz tarih yazımının alandaki birçok sorunu gidereceğini öngörmüştür. Bu varsayımların gerçeği ne derece yansıttığı ancak, örnek bir kronolojisiz tarih metninin geliştirilip bunun insanlara sunulması ile görülebilecektir. Bu iddiaları test etmek için yazarın söz verdiği kronolojisiz tarihyazımı örneğini beklemek durumundayız.

Kaynakça

- Breisach, E. (2003). *On the future of history. The postmodernist challenge and its aftermath*. Chicago: Th University of Chicago.
- Chartier, R. (2011). History, time, and space. *Republics of Letters: A Journal for the Study of Knowledge, Politics, and the Arts*, 2(2), 1-13. Erişim: <http://rofl.stanford.edu/node/100>
- Fomenko, A. T. (2003). *History: Fiction or science?* New York: Delamere Publishing.
- Gottfried Leibniz: Metaphysics. (t.y.). *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Erişim: <https://www.iep.utm.edu/leib-met/>
- Hawking, S. (2012). *Zamanın kısa tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Newton, I. (1998). *Doğal felsefenin matematiksel ilkeleri* (Çev. A. Yardımlı) İstanbul: İdea.
- Noiriel, G. (1994). Foucault and history: The lessons of a disillusion. *The Journal of Modern History*, Vol. 66, No. 3, 547-568. Erişim: <http://www.jstor.org/stable/2124485>
- Tanaka, S. (2019). *History without chronology*. Lever Press. Erişim: <https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.11418981>
- Tanaka, S. (2015). Reconceiving pasts in a digital age. *Historiein*, 15 (2), pp. 21-29.
- Tanaka, S. (2012). Pasts in digital age. J. Dougherty & K. Nawrotzki (Eds), *Writing History in a Digital Age*. University of Michigan Press. Erişim: <https://writinghistory.trincoll.edu/revisioning/tanaka-2012-spring/>

- Tanaka, S. (2004). *New Times in Modern Japan*. Princeton: Princeton University. Erişim: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt7stft>
- Tanaka, S. (1993). *Japan's Orient: Rendering Pasts into History*. Berkeley: University of California.
- Tekeli, İ. (2019, 6 Mart). *Tarih yazıcılığında sorun alanları*. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Çarşamba Toplantıları-38. İstanbul.
- White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University.



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2020, 9(1)

www.tuhed.org

RÖPORTAJ



Röportaj:

Prof. Dr. Penelope Harnett İle Tarih Öğretimi Üzerine Bir Görüşme

Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN

Gazi Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, E-posta: nihanerol@gazi.edu.tr

orcid.org/0000-0001-6320-982X

Profesör Penelope Harnett, West of England Bristol Üniversitesi Eğitim Bölümü'nde Emeritus Profesörüdür. Oxford Üniversitesi Modern Tarih bölümünden mezun olan Harnett, 1985'te üniversitede öğretim görevlisi olarak atanmasından önce 5-11 yaş arası ilkokul çağındaki çocuklara öğretmenlik yaptı. Doktora çalışmasında, 20. yüzyılda tarih müfredatının gelişimini ve İngiltere'deki ilkokullarda uygulanmasını araştırdı. Harnett, ilköğretim müfredatı ve ilkokul çocuklarının tarih öğrenimi üzerine geniş çapta araştırmalar yaptı. Müfredat materyalleri geliştiren ve çeşitli devlet kurumlarına, BBC'ye ve Teachers TV'ye danışmanlık yapan Harnett, çeşitli Avrupa Projeleri üzerinde çalıştı ve Avrupa Konseyi'nin çalışmalarına da katkıda bulundu. Avrupa'da Çocuk Kimliği ve Vatandaşlığı üzerine araştırmacıların konferanslarını ve yayınlarını düzenleyen SOCRATES akademik ağı ile kapsamlı bir şekilde çalıştı. Penelope Harnett Ulusal Öğretim Üyesi ve Historical Association and the Schools' History Projesinin üyesidir.

Article Info

Article Type	Interview
Received	31.12.2019
Accepted	22.05.2020
Corresponding Author	Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN
Cite	Erol Şahin, A.N. (2020). [Röportaj: Prof. Dr. Penelope Harnett ile Tarih Öğretimi Üzerine Bir Görüşme]. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 312-342.

- 1. Değerli Profesör Harnett, sizi makaleleriniz, kitaplarınız, dergi editörlükleriniz, projeleriniz ve tarih öğretimi üzerine verdiğiniz sempozyumlardan tanıyoruz. Kitaplarınızdan bazıları Türkiye’de yayımlandı ve siz de Türk akademisyenlerle çalıştınız. Öğretim kariyerinize başlamadan önceki hayatınızla ilgili bizlere bir şeyler anlatmanızı rica edebilir miyiz?**

İngiltere’nin kuzeyinde, Eyam adında, ilginç bir tarihi olan küçük bir kasabada doğdum. 1665’te, veba kasabaya ulaşmış: veba bitlerinin kasaba terzisine gönderilen bir kumaş bohçasıyla Londra’dan getirildiği söyleniyor. Pek çok kasabalı vebaya yakalanmış ve ölmüş. Kasaba papazı, hastalığın yayılmasını önlemek için kasabalıları kasabada kalmaya ikna etmiş ve kasabalılar kendilerini taşranın geri kalan kısmından soyutlamış. Bu, neredeyse 18 ay sürmüş ve nüfusun üçte ikisi ölmüş. Kasabalıların cesareti günümüzde hala hatırlanır ve kasabaya her yıl çok sayıda ziyaretçi gelir.

Babam, Eyam’da papazdı. Çocukken ziyaretçilere veba hikâyeleri anlatmaya ve onlara kasabadaki bazı tarihi yerleri göstermeye bayılırdım. Kasabada yaşamış insanların doğumları, evlilikleri ve ölümlerinin kaydedildiği eski kilise kayıtlarını karıştırmayı da çok severdim.

Hevesli bir okuyucuydum. Başlarda okuduğum kitaplardaki tarihi hikâyeler, mit ve efsanelerden hoşlanırdım. Yaşım büyüdükçe Rosemary Sutcliffe, Margaret Irwin ve Geoffrey Trease gibi yazdıkları heyecan verici hikâyelerde geçmişteki yaşama biçimlerine dair zengin betimlemeler sunabilen yazarların tarih kurgularını okumaktan hoşlanmaya başladım. Okulda, radyodaki hikâyeleri dinlemeye bayılırdım: kullanılan farklı ses efektleri ve okuyucuların seslerindeki tonlamalar beni gerçekten heyecanlandırırdı.

Ebeveynlerim tarihe karşı çok ilgiliydi ve beni tarihi yerlere ve müzelere götürürlerdi. Annem geçmişi canlandırmakta özellikle başarılıydı. Küçük bir çocuk olarak ziyaret ettiğimiz yerlerde yaşamış farklı insanlar hakkında anlattığı hikâyeleri hala hatırlarım. Okulda beni okumaya gerçekten de teşvik eden iyi bir tarih öğretmenine sahip olmam da benim için büyük bir talihti.

Dedem geçmişle ilgili sayısız hikâye anlatırdı ve sanırım zamanın akışına hep duyarlıydım. Yaklaşık on yaşlarında bahçemizdeki bir ağacın yanında durup kendime ‘Bu anı hayatımın sonuna kadar hatırlayacağım’ dediğimi hatırlarım. Hala da hatırlıyorum! Ağacın üstüne düşen gün ışığını, ağacın kabuğunun rengini ve yapraklarının verdiği o buruşuk hissi hatırlıyorum!

Üniversitede hep tarih okumak istemişim ve 11 yaşına geldiğimde, okul müdürümüze gidip Oxford Üniversitesinde tarih okumanın ön koşulu olduğu için Latince öğrenmem gerektiğinde ısrar ettim. Oxford’a gittiğimde hem Fransızca hem de Latinceyi akıcı konuşmamız bekleniyordu. Birinin farklı halklar ve kültürleri tanımaya ve onlar için nelerin önemli olduğunu anlamaya başlamasının yolunun dillerini öğrenmek olduğunu düşünüyorum. O yüzden de farklı diller öğrenmek için yakaladığım fırsatlar için hala müteşekkirim.

- 2. Oxford Üniversitesinin Modern Tarih Bölümünden mezun olduktan sonra ilkökul öğrencileriyle çalışmaya nasıl karar verdiniz? Bize çocuklara tarih öğretme tecrübenizden biraz bahsedebilir misiniz?**

Üniversiteden sonra eğitim alanında yüksek lisans yapmaya ve 4-7 yaşlarındaki çocuklara eğitim verme konusunda uzmanlaşmaya karar verdim. Çocukların gelişimine dair bütüncül bir şekilde düşünmeye teşvik edilmemiz ve bunun da geleneksel branş disiplinlerinin ötesine geçmeyi gerektirmesinden ötürü eğitimim bana öğretmekle ilgili pek çok yeni fikir sağladı. Çocukları çok çeşitli ve farklı deneyimlerle tanıştırmayı; kendi ilgi alanları ve meraklarını desteklemeyi ve akademik yetilerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de önemsemeyi düşünürdük. Bu tür yaklaşımların kökenleri çocuk temelli eğitim anlayışına dayanmaktadır ve bu nedenle tarihi öğrendiğimizde, genellikle tarihin başka branşlarla bağlantılandığı konu temelli bir yaklaşımla karşılaşırız.

Kariyerimin ilk safhalarından itibaren çocukların geçmiş anlayışlarını nasıl geliştirdikleriyle ilgilendim. Özellikle 1980’de John West’in yönettiği ilham verici bir eğitime katıldığımı hatırlıyorum. John West, eğer onlara uygun biçimlerde sunulursa ilkökul çocuklarının karmaşık tarihi düşünceleri idrak edebileceklerini anlamış bir okul müfettişiydi. John, çamaşır iplerinin kullanılmasına öncülük etti ve çocukların kronoloji kavrayışlarını desteklemek ve düşüncelerini anlamalarına yardımcı olmak üzere iplerin üzerine resimler asmak için mandalları kullandı. John West’in araştırmasının kapsamı (West, 1981) o zamandan bu yana pek çok araştırmacı tarafından genişletildi ve onunla tanışmış ve kendi görüşlerini ifade edişini dinlemiş olmaktan ötürü kendimi şanslı hissediyorum.

Diğer ilgim ise okumayı öğretmek ve konuşulan sözlerle okuma arasındaki bağlantıları incelemektir. Aslında, iki yıllık öğretme tecrübesinden sonra, okumayı öğretme alanında ileri yeterlilik eğitimi aldım. Bu da çocuklar için destekleyici okuma ortamlarının yaratılmasını ve farklı okuma yetilerinin analiz edilmesini içeriyordu. Bu yetkinlik, özellikle kariyerimin ileri yıllarında çocuk tarih kitaplarının yayınlanması işine girdiğimde çok yararlı oldu.

3. Biyografinizden, İngiltere’de 1975-1984 yıllarında ilkokullarda öğretmen olarak çalışığınızı biliyorum. O yıllarda tarih öğretim programı nasıldı? Lütfen bize sınıfta kullandığınız yöntem ve teknikleri anlatır mısınız?

Tarih dersinin 1991’de İngiltere’de Ulusal Müfredata alınmasından önce ilkokullardaki tarih konusundaki kurallar çok değişkenli. Ulusal Müfredat, tarihi 5-16 yaşları arasındaki tüm çocuklar için zorunlu ders haline getirdi. 1991’den önce, tarih öğretmek isteyip istemediklerine ve ne öğreteceklerine sınıf öğretmenleri karar verirdi. Pek çok okulda çok az planlama vardı ve bazı okullarda çocuklar pek az tarih öğreniyordu.

Ulusal Müfredat olmadığından ötürü, tarih öğretimi tecrübem eğitim verdiğim okula göre değişiyordu. 7-8 yaşındaki çocuklara eğitim verdiğim ilk iki yılda, okulun ders kitabını takip ettik. Her yaş grubu için ayrı bir ders kitabı vardı. Kitap farklı tarih dönemlerine dair kronolojik bilgi ve resimler içeriyordu. Kitabımızın adı Mağara Adamlarından Vikinglere idi ve bilgiler okuyup resimler çizerdik. Çok heyecan verici değildi! Başka bir okulda 10-11 yaşındakilere eğitim verdiğim dönemde ise bölgede saha gezilerine de gitmemiz dışında, benzer bir yöntem kullanılıyordu.

Tarih öğrenmeye yönelik teşviki genelde televizyon programları sağlamaktaydı ve güzel görsel kaynaklar sağlamalarından ötürü faydalıydılar. Bu şekilde, 8-9 yaş sınıfına eğitim verirken, Roma döneminden binaları, heykelleri ve tarihi eserleri görebiliyor ve geçmişten

farklı dönemleri yeniden canlandıran aktörler vasıtasıyla neler olmuş olabileceğini tahayyül edebiliyorduk.

Tarih eğitiminde daha fazla tecrübe kazandıkça çocukların eski nesnelere ellerinde tutunca nasıl da heyecanlandıklarını, konuşmalarının keşfedici doğasını ve farklı bakış açılarını ifade edebilme ve gerekçelendirebilme becerilerini fark etmeye başladım. Bölgedeki farklı tarihi yerleri ziyaret ettiğimizde hissettikleri heyecanı hatırlıyorum. Sınıfta, ziyaret ettiğimiz yerlerden bazılarında ailelerini de götürdüklerini dinlemekten daima memnun oluyordum. Bu aile eğitiminin en iyi biçimiydi!

Hükümet politikasının 1980'lerdeki temel önceliklerinden birisi ilkokullarda bilim müfredatının geliştirilmesiydi. Pek çok ilkokulda, bilim müfredatı çocukların topladıkları çiçek ve yaprakları sergileyecekleri bir doğa tablosu ve iklimin incelenmesinin ötesinde pek az şey içermekteydi. Bilim eğitimine de ilgi duydum ve bu alanda ileri seviyeli bir sertifika almak için çalıştım. Katıldığım eğitimlerde çocukların bilimsel sorgulama yetisini nasıl geliştireceğimizi ve onları gözlem yapmaya ve sonuçlar çıkarmaya nasıl teşvik edebileceğimizi düşünürdük. Sınıfımdaki çocuklarla çalıştım ve sordukları farklı soruları ve düşüncelerini nasıl sınıadıklarını analiz etmeye başladım. Etkinliklerin içeriği fen bilimleri ile alakalıydı ama çocuklar aslında tarih eğitiminde teşvik etmeye çabaladığımız pek çok beceriyi sergilemekteydiler!

4. Küçük öğrencilere tarih öğretmenin zorlukları ve avantajları nelerdir ve ilkokul seviyesindeki çocuklarda tarih düşüncesi hakkındaki görüşünüz nedir?

Öğretmenliğe ilk başladığımda ilkokul sınıflarında tarih düşüncesiyle ilgili çok az araştırma yapılmıştı. Yine de ortaokul çocuklarının Okulların Tarihi Projesinden elde ettikleri anlayış ve ortaokulların sınav izlencelerine dair artan bir farkındalık vardı. Bir Okul Konseyi: Proje, Zaman, Yer ve Toplum (Blyth et.al., 1976) adlı kitap, öğretilecek temel bilgi, beceri ve kavramları belirlemişti ve müfredatın nasıl planlanacağına dair bir derece yol göstermekteydi ama çocukların düşüncelerine dair ampirik herhangi bir veri içermemekteydi.

1980'lerde, Joan Blyth'in kitapları ilkokul çocuklarının tarih düşüncelerinin bazı boyutlarına dikkat çekti (Blyth, 1982 ve 1985). Ama alana ilk büyük katkı 1992'de ilkokullarda Tarih Eğitimi, ardından da 1995'de İlk Yıllarda Tarih (Cooper, 1992 ve 1995) adlı çalışmasını yayınlayan Hilary Cooper'dan geldi. Hilary derginin önceki sayılarından birinde çalışmasıyla ilgili sizlerle konuşmuştu, o yüzden dediklerini tekrar etmeyeceğim ama çalışmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamak isterim.

Erken dönem araştırma projelerimden biri, çocukların görsel kaynaklara bakarak geçmiş anlayışını nasıl geliştirdiklerini ele almaktaydı. 5, 7, 9 ve 11 yaşlarındaki çocukların tarih resimlerinde neye dikkat ettikleriyle ilgilendim. Ne görebildiklerini sorduğumda farklı yaş grupları arasında çok çarpıcı bazı farklar olduğunu gördüm. En küçük çocuklar genellikle dikkatlerini çeken şeylerin çoğunu anlatacak kelime dağarcığına sahip değillerdir. 7 ve 9 yaşındakiler resimlere çok dikkatli bakmışlar ve görebildikleri şeylere dair pek çok detay sunmuşlardı. Daha büyük çocuklar ise daha az detay sunmaya ama gözlemlerini daha özlü ifade etmeye eğilimliydi; detaylı gözlemlerinin pek çoğunu sentezleyebiliyorlar ve resimlerde neler olup bittiğine dair sonuçlara varabiliyorlardı. Araştırma, çocukların tarih

anlayışlarında olası bir ilerlemenin neye benzeyebileceğine dair ipuçları sağlamıştı (Harnett, 1993).

Araştırmama, çocuklardan resimlere dair kendi sorularını kurgulamalarını isteyerek devam ettim ve benzer bir yönelim gözlemledim. Bazı çocuklar resimlerle ilgili çok detaylı sorular sorarlarken; diğerleri farklı özelliklerin anlamı üzerine yorum yapan daha geniş kapsamlı sorular soruyorlardı. Bu beni, çocukların tarihsel anlayışlarına tarihte hangi meselelerin diğerlerinden daha önemli olabileceklerini belirleyerek yardımcı olacak bir eğitim stratejisi geliştirmeye yönlendirdi (Harnett, 1998).

Öğrenenleri dinlemenin ve mevcut anlayışlarını analiz etmenin önemi hem öğretmen hem de araştırmacı olarak çalışmalarımın önemli bir kısmını etkilemiştir. Öğrenme konusunda toplumsal inşacı bakış açılarıyla ve Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi olarak tanımladığı (Vygotsky,1978) şey vasıtasıyla, daha bilgili tarafın öğrenen kişinin gelişimini şekillendirmekteki rolüne ilişkin bakış açılarıyla özellikle örtüşmekteydi. Burada dil önemli bir rol oynar, zira öğrenenlerin şunları yapabilmelerine olanak sağlar;

- Düşüncelerini keşfetmeleri ve açıklamaları
- Fikirlerini başkalarına gerekçelendirmeleri
- Görüşlerini tartışmaya göre şekillendirmeleri
- İnançlarını sentezlemeleri
- Neticelere varmaları.

Aşağıdaki diyalogda, öğretmen detaylı sorularla çocuğu fikrini ifade etmeye teşvik etmekte ve tarih anlayışını genişletmektedir. Çocuklar, arkeolojik bir kazıda buldukları bir şey hakkında sınıfta konuşmaktadırlar:

Öğretmen: Tarihi eserlerin geçmişe ait olduklarını nasıl bilebiliriz?

Çocuk A: Eski görünüyorlar? (Çocuk A, yaşın belirlenmesinde görünüşün önemli bir etken olduğuna dikkat çekiyor)

Öğretmen: Eski nasıl görünür? (Öğretmen "eski"nin görünümünü hakkında daha derin bir soru sorarak tartışmayı ileri taşıyor)

Çocuk A: Yeniden farklı; parlak değil, bazen hasarlı ya da yırtık. (Çocuk A nesneyi –eskiyi betimleyecek kelimeleri bulmadan önce- olmadığı şeyle tanımlıyor)

Öğretmen: Geçmişten gelen ama parlak ve eski görünmeyen bir örnek düşünebilen var mı? (Öğretmen çocukları, eskiyi oluşturan şey üzerindeki düşüncelerini genişletmeye teşvik ediyor).

Çocuk B: Altın ve gümüş ya da kolye ve yüzüklere ne demeli?

Çocuk C: Evet, onlar parlak ama eski de görünebiliyorlar. (Çocuklar birbirlerinin düşüncelerini destekliyorlar. Çocuk C, Çocuk A'nın parlaklığı yeni nesnelere ilişkilendiren varsayımlarına meydan okuyor).

Öğretmen: Teşekkür ederim, öyleyse tarihi eserler eski de yeni de görünebilirler. Öyleyse geçmişe ait olup olmadıklarını nasıl söyleyebiliriz? (Öğretmen o ana kadar yapılan

tartışmayı özetliyor ve çocukların düşüncelerini derinleştirmeleri için soru soruyor) (Harnett ve Whitehouse, 2017: 33).

Kronoloji algıları olmadığı için küçük çocukların tarih öğrenmeyecekleri çoğu kez savunulmuştur. Aslında, çocukların gelişmekte olan bir zaman algıları vardır ve çok küçük yaşlardan itibaren geçmişin şimdiden farklı olduğunu anlayabilirler. Çocuklar bir hikâyenin başlangıcını, yani evvel zaman içinde ifadesini duyduklarında, geçmişte ve kendilerinininkinden çok daha farklı olabilecek bir zamanda geçtiğini hemen anlarlar. Çeşitli çalışmalar (mesela De Groot-Reuvekamp et.al., 2014) öğretmenlerin çocukların kronoloji anlayışlarını nasıl destekleyebileceklerine dikkat çekmiştir ve aralarında şunların da bulunduğu çeşitli etkili yöntemlere dair kanıtlar vardır:

- Çocukların üzerine resimler yerleştirebilecekleri farklı çağlar ve dönemleri detaylandıran zaman çizelgeleri,
- Ardışık etkinlikler,
- Mevcut bilgilerini zaman çizelgesine yerleştirerek yeni şeyler öğrenmek için yeni bir bağlam oluşturulması,
- Kendi tarih bilgilerini kaydetmeleri için öğrencilerin kişisel zaman çizelgelerinin geliştirilmesi,
- Çocukların zamanın akışına ilişkin sözcükleri kullanmalarına destek olacak etkinliklerin geliştirilmesi.

Ulusal Müfredat 1990'larda okullarda uygulanmaya başlandığında o dönemin profesyonelleri arasında çocukların gelişiminde oyunun rolünün yeterince dikkate alınmadığı yönünde artan bir endişe mevcuttu. Gill Beardsley ile birlikte, ilkokulda Oyunu Keşfetmek çalışmamızda çocukların oyun vasıtasıyla öğrenebilecekleri önemli yöntemleri analiz ettik. 4-6 yaş grubu sınıflarının çoğunun 'ev' köşeleri olduğunu fark ettik (genellikle çocukların evcilik oynadıkları bir yer) ve bunların aşağıdakiler gibi daha ilginç tarihi oyun yerlerine nasıl dönüştürülebileceklerini düşündük:

- Bir on dokuzuncu yüzyıl mutfağı
- Bir kale
- Vikingleri İngiltere'ye taşıyan bir Viking teknesi
- Eski bir okul
- Eski bir dükkân
- Bir mağara

Bu tür yerlerde çocuklar, farklı insan rollerini oynayarak geçmişteki yaşam biçimlerine ilişkin farkındalıklarını arttırabilirler. Daha büyük çocuklar için ise farklı bakış açılarına dair anlayışlarını ve alternatif tarih perspektiflerini genişletmekte rol oynama ve dramanın sağladıkları fırsatları analiz ettik (Beardsley, G. ve Harnett, P., 1998).

5. Bize Ulusal Müfredatın hazırlanma sürecinden ve okullardaki yeni tarih müfredatından bahsedebilir misiniz?

1988 Eğitim Yasası, İngiltere'de ulusal bir müfredat oluşturulmasını emretmiş ve okutulacak konuları belirlemişti. Müfredat konularının belirlenmesi için farklı alanlarda çalışma grupları teşkil edildi. Tarih çalışma grubunun tavsiyeleri, çeşitli eleştirilerle karşılaştı;

bunlar arasında Ulusal Müfredattaki tarihin geleneksel ulusal tarih anlatısını ne kadar içermesi gerektiği; çocukları kendi tarihsel sorgulamalarını yapmaya teşvik etmenin değeri ve belirli tarih beceri ile kavramlarının belirlenmesi tartışmaları vardı. Aynı zamanda çok küçük çocukların tarih okuyamayacakları savı da vardı. İleri sürülen savlardan bazıları günümüzde hala geçerlidir ve tarih müfredatı hazırlayan diğer devletlerde de ileri sürülmüşlerdir.

Doktora çalışmamda üç bağlam üzerine odaklandım. Bunlar; “ilkokullardaki tarih müfredatının gelişimi, politikanın nerede yaratıldığı, tartışıldığı ve uygulandığı” şeklindedir. Etki bağlamında, Ulusal Müfredat öncesi ilkokul tarih söylemini siyaset ve eğitim politikası tartışmaları kapsamında analiz ettim. Müfredat metinlerinin nasıl üretildiklerini, tarih müfredatının farklı versiyonlarını ve izleyen yıllarda neden ve nasıl değiştirildiklerini inceledim (Harnett, 2001). Müfredat uygulaması bağlamında, öğretmenlerle mülakatlar yaptım ve ulusal müfredata ilişkin farklı yorumlarını değerlendirdim. İlkokul öğretmenlerine ilişkin araştırmam, öğrettikleri şeylerde kendi tecrübe ve inançlarının etkili olduğunu gösterdi (Harnett, 2000).

Ulusal Müfredattaki tarih eğitiminin ilk versiyonu okullarda 1991’de uygulanmaya başlandı ve ilkokul öğretmenleri için çok zorluk yarattı. Dokuz müfredat konusunu (tarih, coğrafya, İngilizce, matematik, bilim, tasarım teknolojisi, müzik, sanat ve beden eğitimi), bu konuları nasıl öğreteceklerini ve çocukların bu alanlardaki ilerlemelerini nasıl değerlendireceklerini öğrenmek zorunda kaldılar. Pek çok ilkokul öğretmeni bu taleplerden bunaldı ve sınıflarında Ulusal Müfredatın tümünü uygulamaya çalıştıklarında programda yeterli süre olmadığını gördüler. Müfredatın nasıl planlanacağına dair herhangi bir yönlendirme yoktu ve pek çok öğretmen tematik ve konu yaklaşımları vasıtasıyla farklı konular öğretmeye devam ettiler.

İlkokullarda tarih müfredatının nasıl planlanacağı, öğretileceği ve değerlendirileceğine ilişkin tavsiye sunmak üzere birkaç hükümet grubuna iştirak ettim. Kısa sürede Ulusal Müfredatta tarih alanında çok fazla içerik olduğu ortaya çıktı ve 1995’te yayınlanan güncellenmiş versiyonunun ortaya çıkmasına vesile olan tartışmalara katıldım. Öğretmenlerin tarih müfredatını planlamalarına yardımcı olacak çalışma şeması önerileri yarattık. Bu şemalar, sorgulamanın neticelerine katkıda bulunacak yardımcı sorularla desteklenmiş kapsayıcı bir tarih sorgulaması etrafından yapılandırılmışlardı. Yardımcı sorularla ilgili sınıf etkinliklerinin çerçevesi, olası kaynaklar ve değerlendirme fırsatlarıyla belirlendi. Örneğin, 6 yaşındaki çocuklara yönelik bir çalışma şemasının çerçeve sorusu şuydu: “Çok önceleri evler nasıldı?”. Bunu ilave sorular ve soruları cevaplamaya yönelik tavsiye edilen etkinlikler izliyordu;

- Günümüzde insanlar ne tip evlerde yaşıyorlar?
- Evlere dışardan bakarak neler anlayabiliriz?
- Eski evler günümüzdeki evlerden nasıl farklıydı?
- Çok uzun süreler önce insanların evlerinin içinde neler bulabilirdik?
- Ev eşyalarına bakarak Viktorya ya da Edward dönemleri hakkında neler söyleyebiliriz?
- ‘Ev köşesi’ni eskilerden kalma bir banyoya, mutfığa ya da oturma odasına nasıl dönüştürürüz? (DFEE, 1999).

Ulusal Mevzuatın başarıyla uygulanmasını temin edecek yeterli bütçe vardı ve üniversitede öğretmenlerin tarih bilgilerini güncelleyecek ve müfredat planlaması ve değerlendirmesinde yol gösterecek pek çok eğitim düzenledik. Ardından 2000'lerde öğretmenler için sürekli profesyonel gelişim sunmak için Öğretmenler Televizyonu'nda çalıştım.

İlkokul eğitiminde, çocukların 'temel'lerle –yazma, okuma ve sayı sayma- donatılmaları için ne kadar, diğer müfredat konuları için ne kadar zaman ayrılması gerektiği konusunda daima bir gerilim olmuştur. Bana göre 'temel müfredat' ile 'diğerleri' ayrımı yanlıştır; okuma yazma ve sayı sayma diğer müfredat konularıyla ayrılamaz. Ancak, okuma yazma ve sayı sayma becerilerinde algılanan düşüş doğrultusunda, Eğitim Bakanlığı 1998'de 2 yıl süreyle okuma yazma ve sayı sayma dışındaki konuların öğretilmesine ilişkin yasal hükümleri askıya aldı. Devlet ilkokullarında 'okuma yazma saati' ve 'sayı sayma saatinin getirilmesi' yüzyılın başında tarih eğitimi fırsatlarını kısıtladı.

Hükümet politikası ilkokullarda sürekli olarak kapsamlı ve dengeli bir müfredatı savunmuştur. Ama bu hedefler çoğu zaman uygulamayla çelişir. Yirminci yüzyılın başlarında ilkokul müfredatına ulusal seviyede bir 'Okuma Yazma ve Sayı Sayma Stratejisi' egemen oldu. 2003'te, Ulusal İlkokul Stratejisi (DES, 2003) okullara yenilikçi davranmaları için ciddi bir özgürlük tanıdı, ama çok azı bu fırsattan yararlandı; okul müdürleri okullarının sık sık gerçekleştirilen teftişlerden geçmesini ve öğrencilerinin (10-11 yaş grubu) İngilizce ve Matematik için Standart Değerlendirme Testlerinden (SAT) yüksek notlar almalarını temin etmeye çalışıyorlardı. Okulların SAT sonuçları yıllık olarak yayınlanıyordu ve okulların verimliliğini belirlemekte kullanılan okul sıralamalarına katkıda bulunuyordu.

2010'da yeni, muhafazakâr bir hükümetin seçilmesi müfredatın gözden geçirilmesi yönünde bir etki yarattı. Tarih müfredatına ilişkin planlar özellikle tartışmalıydı ve tarih konusundaki ilk Ulusal Müfredat belirlenirken yaşanan tartışmaların pek çoğu yankılandı. Eğitim Bakanı, geleneksel ulusal tarih anlatısının önemini vurguladı. Bakanın, muazzam bir önemli tarihler listesinden oluşan ilk müfredat versiyonu öğretmenler, akademisyenler ve kamuoyu tarafından küçümsemeyle karşılandı. 2014 yılından itibaren içeriği ciddi biçimde kısıtlanmış gözden geçirilmiş bir versiyonu uygulamaya kondu. Bu versiyon, çocukların kronoloji algılarının geliştirilmesini vurgulamaktaydı ve çocukların tarihi kapsamlı kronolojik bir düzende öğrenmelerini ve çalıştıkları farklı tarih dönemleri arasında bağlar kurmalarını talep etmekteydi (DfE, 2013)

6. 1984'de öğretmen eğitimi alanına geçtiniz; bize bu alandaki tecrübelerinizi anlatabilir misiniz?

1980'ler öğretmen eğitimine geçmek için çok heyecan verici bir dönemdi; sektör genişlemekteydi ve Eğitim Fakültesi Lisans (BEd) eğitimi ve Eğitim Fakültesi Lisansüstü (PGCE) eğitimiyle birlikte, öğretmenlik tümüyle lisans seviyesi bir meslek haline geldi. (Daha sonra 1992'de İngiltere West Üniversitesi adını alacak olan) Bristol Teknik Okulundaki ilk görevim ilkokul eğitimi öğrencilerine çevre çalışmaları konusunda eğitim vermektir. Çevre Çalışmaları, fen bilimleri, tarih ve coğrafyadan belirli konuları içermekteydi. Ancak sonra, Ulusal

Müfredatın getirilmesinden sonra belirli konularda eğitim vermeye başladık. Zira daha önce öğrencilere konular arasında farklı bağların nasıl kurulabileceğini gösterme çabası içindeydik.

Eğitim Fakültesi içinde ise, sınıfta öğretim ve öğrenme kalitesini iyileştirme yöntemlerini düşünürken Lawrence Stenhouse'ın çalışmasından ilham alıyorduk. Stenhouse (1975), öğretmenlerin işleriyle ilgili sistematik ve eleştirel bir şekilde düşünmeye başladıklarında kalitenin artacağını ileri sürmüş ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını inceleyen ve değerlendiren araştırmacılar oldukları düşüncesini savunmuştu. Bu inançlar, öğrencilere yönelik eğitim programlarımızın tasarımı, içeriği ve uygulamamızın temellerini oluşturdu.

Bize, yayınları öğretmen eğitim programlarını etkilemiş olan meslektaşımız Andrew Pollard ilham verdi. Reflektif Öğretim (1989) adlı çalışması pedagojimiz üzerinde önemli bir etkide bulundu. Öğrencilerimizin şunları yapmasını istiyoruz:

- öz eleştiri yapan;
- sınıfta ne yaptığını sürekli sorgulayan;
- ipuçlarını, etkili öğrenme ve öğretmeyi analiz edecek şekilde kullanan;
- Bilinçli yargılarda bulunan ve sınıfındaki karar alma yetisine güvenen.

Buna bağlı olarak, doktora dersleri boyunca, öğrencilerden pek çok etkinlik gerçekleştirmeleri bekleniyordu ve analiz ile eleştirilerinin kalitesine göre değerlendiriliyorlardı. Bu yaklaşım, öğretmen eğitime yönelik, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını içeren, yenilikçi bir yaklaşımdı. Tarih dersinin içerdiği etkinlikler şunlardı:

- Çocukların öğrenimi açısından potansiyeli göz önünde bulundurularak üniversite civarında bir gezi yolu tasarlanması;
- Bir tarihi eser hakkında konuşan küçük bir grup çocuk tarafından kullanılan dilin gözlemlenmesi;
- Kişisel zaman çizelgeleri hazırlanması ve bunların birbiriyle karşılaştırılması;
- Tarih becerilerinin öğretilmesi bağlamında bir çocuk hikâye kitabının potansiyelinin analiz edilmesi;
- Çocukların tarihi bir olaya ilişkin anlayışlarını geliştirmek üzere bir rol oynama oyunu planlanması ve değerlendirilmesi;
- Tarihi bir resme dair bir dizi soru sorulması ve değerlendirilmesi;
- Farklı bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi ve tarihi bir soruya yanıt verme açısından önem sırasına göre sıralanmaları;
- Bir tarih dönemine ilişkin önemli niteliklerin belirlenmesi için bir dizi resmin canlandırılması;
- Bir dizi olayı arka arkaya canlandırmak.

İlave olarak, öğrencilerden çocukların öğrenme sürecini ve tarih pedagojisini analiz ettikleri ufak kapsamlı bir sınıf araştırması planlamaları ve gerçekleştirmelerinin istenmesiyle, araştırmacı olarak öğretmen kavramının kapsamı da genişletilmişti. Ardından bazı öğrencilerin çalışmaları, Birleşik Krallık Tarih Vakfının dergisi olan, İlkokul Tarihi dergisinde yayınlandı. İlkokul Tarihi dergisinin editörü olarak öğrencilerin çalışmalarının yayınlanmasının önemli

olduğuna inanıyordum; toplumun geneline çalışmalarının ne kadar değerli olduğunu ispatladı ve çocukların tarih öğrenimine ilişkin genişlemekte olan bilgi külliyatına katkıda bulundu.

Yirmi birinci yüzyılda eğitim programımıza etki etmeye devam eden yaklaşımları ve öğrenciler ve öğretmenlerin eğitim politikası ve sınıf uygulamalarına etkileri üzerinde düşüncelerini destekleyecek şekilde tasarlanan kitabımız İlkokul Eğitimi Anlamak 'ta (Harnett, 2008) bulabilirsiniz. Bu kitapta, farklı alanlardaki öğrenme süreçlerini analiz etmek ve farklı alanların çocukların genel gelişimine nasıl katkıda bulduklarını betimlemek için meslektaşlarımla birlikte çalıştık. Kitap, düşünmeyi teşvik edecek şekilde sınıflardan alınan sorularla vaka incelemelerini içerir ve yenilikçi uygulama örnekleri verir. Kitabı programlarımızın ana metni olarak kullandık. Öğrenciler kitabın farklı bölümlerinin, hepsi de eğitim fakültesi mensupları olan yazarlarıyla tartışma fırsatını takdirle karşıladılar. Bu durum bölümdeki herkesin kendisini eğitim araştırmalarına adanmış olduğunu hatırlatan güçlü bir örnekti.

2007'de, eğitimde mükemmelliğe yaptığım katkılardan ötürü Ulusal Öğretim Derneği tarafından ödüllendirildim. Bu derneklerin verdiği ödüller itibarlı ödüllerdir; her yıl, mensup oldukları disipline bağımsız olarak, Birleşik Krallıkta yalnızca 50 üniversite eğitimine ödül verilir. Ödül başvuruları, eğitimdeki mükemmelliğe öğrenci sonuçlarında yarattığı dönüşüm, meslektaşların desteklenmesi ve mesleki gelişime sürekli destek çerçevesinde değerlendirildi.

Kariyerim boyunca öğrenme ve öğretmeye yönelik yaklaşımımın temelini de zaten bu kıstaslar belirlemiştir. Bunlar aynı zamanda öğretim süreçlerindeki rolleri ve etkinlikleri üzerinde düşünebilmeleri için akademisyenlere çok kullanışlı bir araç da sağlarlar.

7. Tarih öğretmen adaylarına sağlanabilecek eğitimin kapsamı, içeriği, yöntemleri, süreci ve usullerine ilişkin fikirlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Öğrenciler, tarih öğretimi programlarına tarihe ilişkin kişisel olumsuz görüşlerini getirebilirler. Sık sık, birbiriyle alakasız bir dizi tarih öğrendikleri ya da kitaplardan metin kopyalamak ve uzun makaleler yazmak için uzun süreler harcadıkları okullara dair hatıralarını aktarırlar. Dolayısıyla öğrencileri eğitirken, tarih öğrenmenin ne kadar eğlenceli olabileceğini anlamalarını istedim ve öğretim modelimi sınıfta öğrencileriyle başarabilecekleri şeylere odaklanarak onlarla birlikte oluşturdum.

Bir eğitime başlarken, öğrencileri kendi tarihleri üzerinde düşünmeye; kendi zaman çizelgelerini hazırlamaya ve siyasi, sosyal ve ailevi bağlamlarının kendi yaşamlarını nasıl şekillendirdiklerini düşünmeye teşvik ediyorum. Sınıfın diğer üyeleriyle karşılaştırıp mukayese edebilecekleri, kendi yaşamlarına dair bir anlatı yaratıyorlar. Bu, dikkatlerini öğretmenlik rolünde kendi tecrübeleri ve kişisel inançlarının ne kadar önemli olduğuna çekiyordu. Bu tip düşünceler, yaşam tarihlerinin profesyonellerin mevcut rolleri üzerindeki etkilerini anali eden, editörlüğünü benimle Ann-Marie Bathmaker'ın (2010) yaptığı Yaşam Tarihi ve Anlatı Araştırması Yoluyla Öğrenme, Kimlik ve Gücün Keşfedilmesi isimli çalışma ile daha da geliştirildi.

Eğitim yöntemlerim arasında, öğrencilerin merakını uyandıracak şekilde tasarlanmış bir dizi etkinlik bulunmaktaydı. Öğrencilerin üniversitede aktif bir şekilde öğrenen kişiler olmasını istedim ve onları fikirlerini birbirlerine açıklamaya ve konuşmaya teşvik ettim. Altıncı

soruya verdiğim cevapta da anlattığım gibi ilkokul sınıflarına adapte edilebilecek yöntemler kullandım.

Altıncı soruya yanıt olarak ve ana hatları yukarıda açıklanan etkinlikler hem öğretmenler hem de öğrencilerin profesyonelliklerini arttırmak üzere tasarlanmışlardı. 2010'da yayınlanan Öğretme ve Öğrenme Araştırma Projesinin neticeler bölümünde, Pollard şunları sergileyebilen bilinçli bir mesleğin temel özelliklerini şöyle betimler:

- kanıta dayalı geçerli eğitim gerekçeleri;
- etkili uygulamalar yoluyla kullanıma geçirilen pedagojik stratejilere dair bilinçli ilkeler ve net açıklamalar ile
- Sürekli gelişime adanmışlık.

Bu türden ilkeler, tarih öğretmenleri, tarih öğretmeni eğitimcileri ve tüm akademisyenlerin çalışmalarının temellerini oluşturması gereken değer ve inançlar için açık bir yönlendirme sağlar.

8. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin görüşlerinizde etkili olan ortak araştırma projeleri neydi?

Çok Kültürlü Avrupa için Toplumsal Bilimler ve Tarih Eğitimcilerini Eğitmek, Türkiye ile A.B. arasındaki A.B. Sivil Toplum Diyalogunu Destekleme Programı çerçevesinde Türk meslektaşlarımızla gerçekleştirdiğimiz heyecan verici bir projeydi. Bana, Türk eğitim sistemini öğrenmek amacıyla Türk okullarındaki öğretmenlerle ve Türkiye'yi ziyaret etmiş Birleşik Krallıkta üniversite öğrencileri ve öğretmenleriyle çalışmak için ilginç fırsatlar sağladı. Çok Kültürlü Avrupa için Toplumsal Bilimler ve Tarih Eğitimcilerini Eğitmek (Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart, 2009a) adlı kitabımızda kendi ülkelerimizdeki tarih ve toplumsal bilimler eğitimcilerinin karşı karşıya kaldıkları zorlukları araştırdık ve Tarih ve Toplumsal Bilimler Öğreniminde Aktif Öğrenme (Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart, 2009b) adlı bir sonraki çalışmamızda da bir dizi yenilikçi öğretim kaynağı ürettik.

Bu proje, daha önce katıldığım başarılı Avrupa öğretmen eğitimi projelerinden olan, öğretmenlik kariyerlerinin ilk yılında yeni mezun öğretmenleri desteklemek üzere tasarlanmış Öğretmenliğe Giriş – Avrupa'da Acemi Öğretmenleri Destekleyenleri Desteklemek (TISSNTE)'den yola çıkılarak geliştirildi. Avrupa'nın dört bir yanından gelen akademisyenler, yeni mezun öğretmenleri ve bu öğretmenlerin danışmanlarını destekleyecek uygulama ve materyalleri paylaştılar. Öğretmenlerin farklı roller üzerine düşüncelerini destekleyecek materyallerden oluşan bir çanta kurguladık.

Başka bir projede, Türk meslektaşlarımız Ayten Kiriş Avaroğulları ve Ayşegül Nihan Erol Şahin'in katıldıkları Avrupa'da Çocuk Edebiyatı Öğrenmek ve Öğretmek adlı çalışmamızda okuma alışkanlıklarıyla ilgili çocuklarla görüşmeler yaptık ve dört Avrupa ülkesi arasında tecrübeleri karşılaştırdık. Öğretmenlerin ve çocukların yorumlarının analizi, okumanın öğretilmesinde Avrupalı öğretmenleri desteklemek üzere tasarlanmış öğrenme ve öğretme materyallerinin üretimini tetikledi (Aðalsteinsdóttir, 2010).

Sosyal Bilimler projelerinin yanı sıra TISSNTE ve Edebiyat projelerinden de bahsettim zira bunlar Avrupa çapında düşünce paylaşımının ve meslektaşlarımızın tecrübe ve güçlü

yanları üzerinde yükselmenin önemini gösteriyorlar. Eğer onların anlayışlarını ve bizim etkili pedagoji anlayışımızı derinleştirmek istiyorsak, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine ilişkin bakış açılarını yakalamanın vazgeçilmez olduğunu anlarız. Son olarak da bu araştırmalar, öğretim materyallerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrenme ve öğretme fırsatları üzerinde düşüncelerimizi nasıl destekleyebileceğine yönelik de güçlü örnekler sunarlar.

9. 1970'lerden 2019'a kadar ilkokullarda tarih öğretiminin hangi biçimlerde değiştiğini düşünüyorsunuz ve sizce en önemli gelişmeler neydi?

En önemli gelişme, Ulusal tarih Müfredatının yaratılmasıydı. 1970'ler ve 80'ler boyunca bazı çocuklar ya çok az tarih öğrendi ya da hiç öğrenmediler. Her ne kadar eleştirilmiş olsa da Ulusal Müfredat en azından 5 yaşından büyük bütün çocukların tarih öğrenme haklarını teminat altına aldı.

Başka bir önemli gelişme de tarih eğitimi alanındaki araştırma sayısındaki artış oldu. Artık tarih öğretimi ve öğrenimini desteklemek üzere sınıflardan elde edilen geniş bir ampirik araştırma temeline dayanan kanıtlardan faydalanabiliyoruz. Araştırma çocukların tarih alanındaki düşüncelerinin karmaşıklığını göstermekte ve etkili öğretme stratejilerini analiz etmektedir. Günümüzde aralarında sizin derginiz olan Türk Tarih Eğitimi Dergisi ile Journal of Historical Learning, Teaching and Research (Uluslararası Tarih Öğrenimi, Öğretimi ve Araştırması Dergisi); The Year Book of the International Society of History Didactics (Uluslararası Tarih Öğretme Sanatı Topluluğu Yıllığı) ve The International Journal for History and Social Sciences Education (Uluslararası Tarih ve Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi) da olmak üzere tarih öğrenme, öğretme ve araştırmaya adanmış çeşitli dergiler bulunmaktadır.

Avrupa Tarih Öğretmenleri Derneği (EUROCLIO) tarih pedagojisiyle ilgilenen Avrupalı akademisyenler topluluğunun gelişiminde ve tarih eğitiminde uluslararası iş birliğinin güçlenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

İngiltere'deki meslek birlikleri, ilkokul tarih eğitimi pedagojisine her geçen gün artan bir ilgi duymaktadırlar. 1988'de İngiltere'de, ilkokullarda tarih eğitimini, bir dizi ulusal konferans ve yayın vasıtasıyla destekleme amacıyla kurulan İlkokul Tarihi Derneğinin kurucu üyelerinden biriydim. Dernek, 1990'ların başlarında Tarih Derneğiyle (Historical Association) birleşti ve İlkokul Tarihi (Primary History) dergisini yayınlamaya başladı. Birkaç yıl boyunca editördüm ve sınıf etkinliklerine ilişkin vaka incelemeleri; son kaynaklara dair incelemeler ve okullarda tarih müfredatının uygulanmasına yönelik rehberlik sağlayarak ilkokul uygulamalarına destek verdik. İlkokul Tarihi yılda üç baskı yapar ve ilkokullarda tarih öğretmenlere değer biçilemez tavsiye ve fikirler sunmaya devam etmektedir.

Tarih öğretimindeki başka bir önemli gelişme de tarih ve bilgi kaynaklarına erişimimizin her geçen gün artması olmuştur. 1970'ler ve 1980'lerde, sadece birkaç kaynak vardı ve öğretmenlerin çoğu tarih öğretmek için televizyon programları, ders kitapları ve hikâyelerden yararlanıyorlardı. Ulusal Müfredat, hiçbir eğitim materyalleri ve tarih müfredatını nasıl planlayıp icra edeceklerine dair bir kılavuzları olmayan okullar için yayınevlerine yeni kaynaklar geliştirme fırsatını verdi.

5-11 yaşları arası çocuklar için kapsamlı bir tarih eğitimi şeması geliştirmek üzere büyük bir yayıneviyle çalıştım. Şema, çocuklara yönelik farklı başlıklara (örneğin okullar, evler, ulaşım)

ve farklı tarih dönemlerine (mesela İşgal ve Yerleşim – Romalılar, Anglo-Saksonlar ve Vikingler, Tudor ve Stuart Hanedanları, Viktorya Çağı, Antik Yunanlılar) ilişkin başvuru kitapları içermekteydi. Her öğrencinin kitabında şunlar vardı;

- Orijinal tarihi eserlere, binalara ve tarihi yerlere ait resimler;
- Geçmişe ait sahnelere dair çizimler;
- Öğrencinin belirtilen okuma yaşına uygun dil ve kelimeler;
- Tarih bilgisini genişletecek soru ve etkinlikler;
- Kitap için gereken arka plan tarih bilgisi, bir tarih öğretim şeması planlama rehberi; farklı etkinliklere ilişkin taslaklar, kaynak tavsiyeleri; çocukların öğrenme performansının değerlendirilmesi ve kaydettikleri ilerlemenin kaydedilmesine yönelik tavsiyeler içeren bir öğretmen ek kitabı.

İnternet'in yaygınlaşmasından önceki yıllarda bir dizi 'Grup Tartışması Kitapları' üretmiştik- sınıf tartışmalarını teşvik etmek için tarihi eserlere ait resimler içeren büyük kitaplar- ayrıca bu kitapların nasıl kullanılacaklarına yönelik öğretmen rehberleri de vardı. Şema, Ulusal Müfredatın uygulanmasında öğretmenleri desteklemekteydi ve günümüzde satılmaya devam eden kitaplarıyla öğretmenler arasında çok popülerdi (Harnett, 2003).

Yayınlanmış eğitim materyallerinin artışının yanı sıra son otuz yılda çocukları için basılmış tarihi kurgu ve resimli kitapların miktarı da artmıştır. Bu yayınlar hayal gücü yüksek anlatılar sunmuşlar ve çocukları geçmiş hakkında daha çok şey öğrenmeye teşvik etmişlerdir.

Başka bir önemli gelişme de internetin tarih araştırması için olasılıkları genişletme biçimi olmuştur. Artık müze koleksiyonlarını ve tarihi alanları aramak ve kaynaklarını sınıfta kullanmak mümkündür. Aynı zamanda çocuklar da okul dışında kendi tarih araştırmalarını gerçekleştirebilirler ve internet aramaları vasıtasıyla geçmişin farklı yönleri üzerinde 'uzman' olabilirler.

Müfredata dâhil edilen tarih bilgilerinin seçim kriteri, pek çok ülkedeki tartışmaların konusu olmuştur. Ulusal anlatıların farklı toplulukları içeren kapsayıcı anlatılarla bir araya getirilmesi hususu sürekli sorgulanmıştır. Tarih, genç insanların kendi çoklu kimliklerini anlamalarına ne derece yardımcı olabilir?

Tarih Derneği tarafından fonlanan Teaching Emotive and Controversial Issues (TEACH) (Hassas ve Tartışmalı Konuların Öğretilmesi) adlı bir projede bu konulardan bazılarını ele aldım. Çalışma tanımımız şuydu: 'Geçmişte bir birey ya da grubun bir halka haksız davrandığına ilişkin fiili ya da algılanan bir haksızlık olduğu durumda tarih eğitimi duygusal ve tartışmalı olabilir. Aynı zamanda okulda, ailede/toplumda ve diğer yerlerde öğretilen tarihler arasında çelişkiler olması da olasıdır. Bu tür mesele ve çelişkiler belirli eğitim ortamlarındaki öğrenciler üzerinde güçlü tepkiler yaratabilir (Historical Association, 2007: 4). Proje, bu meselelerle başa çıkılmalarına yardımcı olmak üzere öğretmenler için ilave bir eğitim tavsiye etmiş ve uygun kaynakların seçiminin önemini vurgulamıştır.

TEACH projesi, Avrupa Konseyiyle gerçekleştirdiğim müteakip çalışmanın da temelini oluşturmuştur. Avrupa Konseyinde, Küreselleşme ve Diğer İmgeleri Sempozyumu; Avrupa'da Tarih Eğitiminde Zorluklar ve Yeni Bakış Açılarında çocukların görüşlerinden elde edilen

sezgilerin öğretim üzerinde çeşitli etkileri olduğunu ve öğretim stratejilerinin şu konuları göz önüne almaları gerektiğini savundum:

- Çocukların mevcut algıları, deneyimleri ve bilgi kaynakları;
- Dilin kullanımı- 'diğeri'nin nasıl tanımlandığı ve 'biz' ile nasıl karşılaştırıldığı;
- Basmakalıp inançlara meydan okunması;
- Çocuklara meseleleri ve yorumları tartışma fırsatları sağlanması;

Araştırma anlamında, çocukların 'diğeri' algılarının daha detaylı keşfedilmesine ve farklı öğrenim ve öğretim kaynaklarının değerlendirilmesine de ihtiyaç vardı (Harnett, 2009).

Ayrıca Avrupa çapında tarihi etkileşimler ve yakınsamaları ele almak üzere tarihçiler, müfredat geliştirenler, öğretim kitapları yazarları, öğretmen eğitmenleri, vazifeli öğretmenler ve müzelerden gelen uzmanları bir araya getiren Bölen Hatları olmayan bir Avrupa için Paylaşılan Tarihler (Shared Histories for a Europe without Dividing Lines) adlı başka bir Avrupa Konseyi projesine de katkıda bulundum. Belirli temaları ve Avrupa çapındaki etkilerini ele aldık. Temalar şunlardı;

- Sanayi Devriminin etkisi;
- Eğitimin gelişimi;
- Sanat tarihindeki yansımalarıyla insan hakları;
- Avrupa ve dünya.

Seminerler esnasında bu temaların önemi üzerine makaleler sunduk. Bu makaleler, öğrenim kaynaklarını da içeren bir e-kitapta yayınlandı. Öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamaları için çok perspektifli yaklaşımları tavsiye ettik ve sınıflarda kullanılacak farklı öğretme stratejilerini tartıştık (Council of Europe, 2014).

10. Pek çok ülkede öğretmenler, öğrenciler ve akademisyenlerle birlikte çalıştınız. Tarih öğretimi ve öğrenimi hakkında hangi ortak sorunlar, diğer yandan da ne tür benzerlikler gözlemlediniz?

Aralarında şunların olduğu çeşitli ortak hususlar var:

- Öğretmen bilgisi ve uzmanlığı. İlkokul öğretmenlerinden çok çeşitli konuları öğretmeleri bekleniyor ve bu öğretmenlerin hepsi de tarih uzmanı değil. Tarih uzmanlıklarını geliştirmekte ilkokul öğretmenleri destekleme yollarının bulunması önemlidir;
- İlkokullarda tarihin statüsü. İlkokul öğretmenlerinin okuma yazma ve sayı saymayı öğretmen de dâhil olmak üzere bir dizi önceliği dengelemeleri gereklidir ve genellikle tarih öğretmek için zaman çizelgesinde yeterli zaman yoktur.
- Tarih müfredatı içeriğinin seçilmesi. İçerik geleneksel ulusal anlatıları güçlendirmeli mi? İçeriğin farklı toplulukların tarihini hangi açılardan yansıtması gerekir?
- Tarihsel sorgulamaları destekleyecek ve ilkokul çocuklarının farklı bakış açıları ve fikirleri takdir edebilmelerini sağlayacak öğretim stratejilerinin geliştirilmesi.
- Tarih öğretimi için eldeki kaynakların Avrupa çapında farklılıklar göstermesi.

11. Türkiye’de yayınlanmış kitaplarınız var ve farklı projelerde Türk akademisyenlerle çalıştınız. 2014’deki Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda baş konuşmacıydınız. Ayrıca 2017’de TTK Uluslararası Tarih Müfredatı Çalıştayına katıldınız. Deneyimlerinize dayanarak – Türk tarih eğitimi hakkındaki görüşünüz nedir?

Türkiye’yi ziyaret etmek çok hoştu ve Türk meslektaşarımdan hep gördüğüm çok sıcak karşılamaya müteşekkirim. Böylesine müthiş bir tarihi olan Türkiye’yi ziyaret etmek bir zevkti. Türk meslektaşarımla fikir ve tecrübelerimizi paylaşma fırsatı benim için son derece önemliydi. Tarih öğrenme ve öğretmede benzer zorluklarla yüzleşiyoruz ve hepimiz öğrencilerimiz ve çocuklarımızın deneyimlerini iyileştirmeye kendimizi adanmışız. Türk akademisyenlerinin araştırmaya adanmışlıkları araştırma projelerine katılımları ve sayısı gittikçe artan yayınlarında açıkça görülebiliyor. Uluslararası tarih araştırmaları topluluğunun Türk meslektaşarımdan öğreneceği çok şey var ve onlara gelecekte başarılar dilerim.

Bana profesyonel öğretim kariyerim üzerine düşünme fırsatı verdiğiniz için teşekkür ederim. Sorularınıza verdiğim cevapları düşünmekten haz aldım ve okuyucuların tarih müfredatının önemi ve uygulanmasındaki zorluk ve fırsatlar üzerine düşünmelerini teşvik etmiş olduklarını umarım.

Kıymetli fikirlerinizi ve deneyimlerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederiz.

An Interview With Prof. Dr. Penelope Harnett on History Teaching

- 1. Dear Professor Harnett, we know you from your articles, books, journal editorships, projects, and symposiums on history teaching. Some of your books have been published in Turkey and you have studied with Turkish academics. Could you please let us know a little bit more about yourself before you began your teaching career?**

I was born in a small village in the north of England called Eyam which had an interesting history. In 1665 the plague came to the village: people said that the plague fleas were brought from London in a bundle of cloth which had been sent to the village tailor. Many villagers caught the plague and died. Their priest persuaded the villagers to stay in the village to prevent the disease from spreading and the villagers shut themselves off from the rest of the countryside. This took nearly 18 months and two-thirds of the population died. The villagers' bravery is still remembered today, and many visitors come each year to the village.

My father was the priest at Eyam and as a child I loved to explain the stories of the plague to visitors and to show them some of the historic sites in the village. I enjoyed looking through the old parish registers which recorded the births, marriages, and deaths of people who had lived in the village.

I was an avid reader, enjoying firstly the history stories and myths and legends in my reading books and as I grew older I liked to read historical fiction by authors such as Rosemary Sutcliffe, Margaret Irwin and Geoffrey Trease who were all able to provide rich descriptions of past ways of life in the exciting stories which they wrote. At school, I loved listening to stories on the radio: the different sound effects which were employed and the intonation of the readers' voices made them really exciting.

My parents were very interested in history and would take me to historic sites and museums. My mother was particularly good at making the past come alive and I can remember as a young child the stories she told me about different people who lived in the places which we visited. I was also very fortunate to have a good history teacher at school who really motivated me to study.

My grandfather used to tell me lots of stories about his past and I think I was always aware of the passage time. I can remember standing beside a tree in our garden when I was about ten years old and saying to myself, 'I am going to remember this occasion for the rest of my life'. And I still can! I remember the sunshine on the tree, the color of its bark, and the crinkly feel of its leaves!

I always wanted to study history at university and when I was 11, I went to my headteacher and insisted that I should learn Latin since I knew that this was a requirement to study history at Oxford University. When I went to Oxford we were expected to be fluent in both French and Latin. I am still grateful for the opportunities to learn different languages

since I think that it is through learning languages that one can begin to understand different peoples and cultures and what is important to them.

2. How did you decide to work with primary school students after graduating from Oxford University's Modern History Department? Can you tell me a little bit about your experience of teaching history to children?

After university I decided to study for a postgraduate certificate in education, specializing in teaching children 4-7 years old. The course provided me with a range of new ideas about teaching since we were encouraged to think about children's development holistically which involved looking beyond traditional subject disciplines. We thought about introducing children to a wide range of different experiences; supporting their own interests and enthusiasm and considered their social and emotional development as well as their academic abilities. Such approaches had their roots in child-centered notions of education and so when we learned history it was often introduced through a topic approach where history was linked with other subject areas.

From the early stages of my career, I was interested in how children developed their understanding of the past and I particularly remember attending an inspiring course led by John West in 1980. John West was a school inspector who recognized that primary school children could think about complex historical ideas if they were introduced to them in appropriate ways. He pioneered the use of washing lines and used pegs to hang pictures on the line to support children's sense of chronology and to help them explain their ideas. John West's research (West, 1981) has since been extended by many researchers and I felt I was lucky to meet him and to hear him express his views.

My other teaching interest concerned teaching reading and studying the links between the spoken word and reading. In fact, after 2 years of teaching, I took an advanced qualification in teaching reading which involved creating supportive reading environments for children and analyzing their different reading abilities. This qualification was particularly useful when I became involved in publishing children's history books later in my career.

3. I know from your biography that you worked as a teacher in primary schools in England from 1975-1984. What was the history teaching programme like during these years? Could you please tell us the methods and techniques that you used in class?

Before the introduction of the history, National Curriculum in England in 1991 history provision in primary schools was very variable. The history National Curriculum made the subject compulsory for all children from 5-16 years old. Before 1991, class teachers decided whether they wanted to teach history and what they would teach. There was little planning in many schools and in some schools, children learned very little history.

As there was no National Curriculum, my experience of teaching history depended on the school where I was teaching. During my first 2 years when I taught 7-8-year olds, we followed the school textbook. There was a textbook for each year group which had information and pictures about different historical periods in chronological order. My children's book was called from Cavemen to Vikings and we used to read the information and

draw pictures. It was not very exciting! It was a similar method when I taught 10-11-year olds in another school, except we also went on field trips to the locality.

Television programmes often provided the stimulus for history teaching and these were useful since they provided good visual sources of information in interesting ways. So, with a class of 8 - 9-year olds we saw buildings, statues and artifacts from Roman times and could imagine what might have happened through actors reconstructing different episodes from the past.

As I became more experienced in teaching history, I recognized how excited children became when handling old objects; the exploratory nature of their talk and their abilities to express and to justify their different points of view. I can also remember their enthusiasm for visiting different historic sites in the locality and was always pleased to hear them recount that they had taken their family to visit some of the places we had visited as a class. This was family learning at its best!

One of the key priorities of government policy in the 1980s was the development of the science curriculum in primary schools. In many primary schools, the science curriculum rarely incorporated more than a nature table for children to display flowers and leaves they had collected and a study of the weather. I became very interested in science education and studied for an advanced qualification in this area. On courses which I attended we thought about how to develop children's scientific inquiries and encourage them to make observations and draw conclusions. I worked with children in my classroom and began to analyze the different sorts of questions they raised and how they tested out their ideas. The content of the activities was scientific, but in fact the children were exhibiting many of the skills which we would seek to promote in the study of history!

4. What are the challenges and opportunities of teaching history to young pupils and what is your view about historical thought in the primary level?

When I first started teaching very little research had been undertaken concerning historical thought in the primary years, although there was a growing awareness of secondary children's understanding from the Schools' History Project and secondary schools' examination syllabuses. A Schools' Council Project, Time, Place and Society (Blyth et al. ,1976) identified key historical knowledge, skills and concepts to be taught, and provided some guidance on how to plan the curriculum but no empirical evidence on children's thought.

In the 1980s, books by Joan Blyth began to indicate some aspects of primary children's historical thought (Blyth, 1982, 1985), but the first major contribution to the field was from Hilary Cooper who published, *The Teaching of History in Primary Schools* in 1992, followed by *History in the Early Years* in 1995. (Cooper, 1992, 1995) Hilary has talked about her work with you in an earlier edition of the journal, so I am not going to repeat what she says, but just wanted to emphasize how important her work has been.

One of my earliest research projects examined how children developed an understanding of the past through looking at visual sources. I was interested in what children aged 5, 7, 9 and 11 years old noticed in history pictures. There were some striking differences between the different age groups when I asked them what they could see. The youngest

children often did not have the vocabulary to talk about all the things they noticed. The 7- and 9-year olds looked very closely at the pictures and provided many details about what they could see. Older children however tended to provide fewer details but offered more summaries of their observations; they were able to synthesize many of their detailed observations and draw conclusions about what was happening in the pictures. The research provided some evidence of what possible progression in children's historical understanding might look like (Harnett,1993).

I continued my research by asking children to devise their own questions about pictures and noted a similar pattern. Some children asked very detailed questions about the pictures; other children were more interested in asking broader questions which commented on the significance of different features. This encouraged me to think about developing teaching strategies to help children make progress in historical understanding though identifying what issues might be more historically significant than others (Harnett, 1998).

The importance of listening to learners and analyzing their existing understanding has influenced much of my work both as a teacher and researcher. It aligns particularly with social constructionist views of learning and the role of more knowledgeable others in shaping learners' development through what Vygotsky described as the zone of proximal development (Vygotsky,1978). Language plays an important role here since it enables learners to;

- Explore and explain their ideas
- Justify their opinions to others
- Modify their views following discussion
- Synthesize their beliefs
- Draw conclusions.

In the following transcript the teacher extends children's understanding by encouraging them to express their opinions in response to her careful questioning. The children are talking about objects which they have found in a classroom archaeological dig.

Teacher: How do we know if the artefacts are from the past?

Child A: They look old? (Child A notes that appearance is an important factor in determining age)

Teacher: What does old look like? (Teacher moves the discussion on further to ask about the appearance of 'old').

Child A: Different from new, not shiny, sometimes ripped or torn. (Child A compares object to what it is not - before finding words to describe old)

Teacher: Can anyone think of an example of something from the past that is shiny or does not look old? (Teacher encourages the children to extend their thinking what constitutes old).

Child B: What about gold and silver or necklaces and rings?

Child C: Yes, they are shiny, but they could look old. (Children supporting each other with their ideas. Child C challenges Child A's earlier assumptions relating shiny to new objects).

Teacher: Thank you, so artefacts can look old or new, then how can we tell if they are from the past? (Teacher summarizes the discussion so far and raises a further question to extend children's thinking) (Harnett and Whitehouse, 2017: 33).

It has often been argued that history is difficult for young children since they have no sense of chronology. In fact, children do have an emerging sense of time and even from a very young age can recognize the past is different from the present. When children hear the beginning of a story, once upon a time, they know immediately that it is set in the past, and in a time, which can be very different to their own. Several studies (e.g. De Groot-Reuvekampel al., 2014,) have indicated how teachers can support children's chronological understanding and there is evidence of several effective ways which include:

- Classroom timelines delineating different centuries/ and periods for children to place pictures on.
- Sequencing activities
- Setting the context for new learning through reference to existing learning on timeline.
- Developing pupils' personal timelines for them to record their historical learning.
- Developing activities which enable children to utilise vocabulary relating to the passage of time.

As the National Curriculum was being implemented in schools in the 1990s there were growing concerns amongst early years professionals, that not enough account was being taken of the importance of play in children's development. Gill Beardsley and I analysed the important ways in which children could learn through play in *Exploring Play in the Primary School*. We recognised that many classrooms for 4-6-year olds had 'home' corners (generally a space where children played at keeping house) and we considered how these could be developed to into more interesting historical play spaces such as:

- A nineteenth century kitchen
- A castle
- A Viking long boat carrying Vikings to England
- An old school
- An old shop
- A cave

In such spaces children can extend their awareness of past ways of life through acting out different people's roles through their play. For older children we analysed the opportunities which role play and drama provided for extending their understanding of different points of view and alternative versions of history (Beardsley, G. with Harnett, P., 1998).

5. Can you tell us please about the process of preparation for the National Curriculum and the new history curriculum for schools?

The Education Act in 1988 enacted that there was to be a National Curriculum in England and stated the subjects which were to be studied. Working groups for different subject areas were established to decide on the content of the curriculum subjects. The history working group's recommendations faced several criticisms which included: discussion on the extent to which a history National Curriculum should provide children with a traditional narrative of the nation's history; the value of encouraging children to undertake their own historical enquiries and the identification of specific historical skills and concepts. There was also the suggestion that very young children were incapable of studying history. Some of the arguments presented are still very familiar today and have been replicated in other countries as they have planned their history curriculum.

An analysis of the development of the history curriculum in primary schools became the focus for my PhD study which was structured around three contexts where policy is created, discussed and implemented. Within the context of influence, I analyzed the primary history discourse prior to the National Curriculum within political and educational policy debates. I studied how curriculum texts were produced through examining different versions of the history curriculum and how and why they were modified in subsequent years (Harnett, 2001) In terms of curriculum practice, I interviewed teachers and evaluated their different interpretations of the national curriculum. My research with primary school teachers indicated the influence of their own experiences and beliefs on their teaching (Harnett, 2000).

The first version of the history National Curriculum was introduced into schools in 1991 and provided many challenges for primary school teachers. They had to become familiar with the content of nine curriculum subjects (history, geography, English, mathematics, science, design technology, music, art and physical education), learn how to teach the subjects and how to assess children's progress in these areas. Many primary teachers were overwhelmed by these demands and when they tried to implement all the National Curriculum subjects in their classrooms, they found that there was not enough time on the timetable. There was no guidance on how to plan the curriculum and many teachers continued to teach the different subjects through thematic and topic approaches.

I participated in several government groups to provide advice on how to plan, teach and evaluate the history curriculum in primary schools. It soon became clear that there was too much content in the history National Curriculum and I was involved in discussions leading to a revised version which was produced in 1995. We created advisory Schemes of Work as examples to help teachers plan the history curriculum. These schemes were structured around an overarching historical enquiry which was supplemented by subsidiary questions which would contribute to the enquiry outcomes. Classroom activities relating to the subsidiary questions were outlined with possible resources and assessment opportunities. For example, a scheme of work for children aged 6 had an overarching enquiry question, what were homes like long ago? Followed by additional questions and suggested activities to answer them;

- What sort of homes do people live in today?
- What can we find out from the outside of homes?
- How were homes long ago different from homes today?

- What would we find inside people's homes a long time ago?
- What can we find out about Victorian or Edwardian times from looking at household objects?
- How can we turn the 'home corner' into a bathroom, kitchen or living room from a long time ago? (DfEE, 1999).

There was funding to ensure the successful implementation of the National Curriculum and at the university we ran many courses to update teachers' historical knowledge and to provide guidance on curriculum planning and evaluation. Later in the 2000s I worked with Teachers' TV to provide continuing professional development programmes for teachers.

In primary education there has always been a tension concerning how much time should be spent on equipping children with 'the basics' - learning to read, write and to become numerate and time for other curriculum subjects. In my view, the separation of 'the basic curriculum' and 'the other' is a false distinction; literacy and numeracy cannot be separated from the contexts of other curriculum subjects. However, responding to a perceived decline in literacy and numeracy standards, the Secretary of State for Education suspended the statutory requirements to teach subjects other than literacy and numeracy for 2 years in 1998. The introduction of a 'literacy hour', followed by a 'numeracy hour' in state primary schools reduced the opportunities for teaching history at the turn of the century.

Government policy has consistently argued for a broad and balanced curriculum in primary schools, but these aims have often been contradicted in practice. A National Literacy and a National Numeracy Strategy dominated the primary curriculum in the early years of the twenty first century. In 2003, the Primary National Strategy (DfES, 2003) gave schools considerable freedom to innovate, but few schools seized this opportunity; headteachers were worried about ensuring their schools passed frequent school inspections and that their pupils (10-11 years old) would achieve high standards in Standard Assessment Tests for English and mathematics (SATS). The SATs' results of individual schools are published annually and contribute towards school league tables which are used to judge the effectiveness of individual schools.

The election of a new conservative government in 2010 provided the impetus for a review of the curriculum. Plans for the history curriculum were particularly controversial and echoed many of the earlier debates in the creation of the first history National Curriculum. The Secretary of State for Education emphasised the importance of a traditional national history narrative. His first version of the curriculum, comprising an enormous list of important dates was met with derision by teachers, academics and the general public. A revised version with a considerably reduced content was implemented from 2014. This version has an emphasis on developing children's sense of chronology and requires children to learn history in a broadly chronological order and to make links between different periods of history which they have studied (DfE, 2013).

6. You moved into teacher training in 1984; can you please tell us about your experience in this field?

It was a very exciting time to move into teacher training in the 1980s; the sector was expanding, and teaching became an all graduate profession with the extension of Bachelor of Education (BEd) training and Postgraduate Certificates in Education (PGCE). My first role at Bristol Polytechnic (which later became the University of the Wests of England in 1992) was to teach environmental studies to primary education students. Environmental Studies included history, geography and science which we taught within specific themes. It was only later, after the introduction of the National Curriculum that we began to teach in specific subject areas, since previously we had been keen to demonstrate to our students how different links could be forged between subjects.

Within the education department, we drew on the work of Lawrence Stenhouse to consider ways in which to improve the quality of learning and teaching in the classroom. Stenhouse (1975) argued that quality would improve as teachers began to think systematically and critically about their work and advocated the notion of teachers as researchers investigating and evaluating their own practice. These beliefs underpinned the design, content and implementation of our education programmes for students.

We were inspired by our colleague, Andrew Pollard whose many publications have influenced teacher training programmes. His publications on Reflective Teaching (1989) impacted on our pedagogy. We wanted our students to be:

- self- critical;
- to continually question what they were doing in the classroom;
- to utilize evidence to analyze effective learning and teaching
- to make informed judgements and to become confident in their own classroom decision making.

Consequently, throughout their degree course, students were expected to undertake many activities and were assessed on the quality of their analysis and reflection. It was an innovative approach to teacher education which involved students' active engagement with their learning. In history the activities included:

- Designing a trail around the university environs and considering its potential for children's learning;
- Observing the language used by a small group of children talking about an artefact;
- Creating personal timelines and comparing them with each other's;
- Analyzing the potential of a children's story book for teaching historical skills;
- Planning and evaluating a role play activity to develop children's understanding of a historical event;
- Asking and evaluating a series of questions about a historical picture;
- Evaluating different sources of information and ranking them in order of the most important to answer an historical enquiry;
- Enacting a series of freeze frames to establish significant features of an historical period;

- Sequencing a series of events.

In addition, the concept of teacher researcher was further extended as students were required to plan and undertake a small-scale classroom research study which analyzed children's learning and history pedagogy. Several of the students' studies were subsequently published in *Primary History*, the journal of the Historical Association in the UK. As Editor of *Primary History*, I believed that it was important to publish students' work; it demonstrated to a wider public how valuable their work was and contributed to an increasing body of knowledge concerning children's learning in history.

Such approaches continued to permeate through our course programmes into the twenty first century and can be found in my book, *Understanding Primary Education*, (Harnett, 2008) which was designed to support students and teachers to reflect on education policy and its implication for classroom practice. I worked with colleagues to analyze learning in different subject areas and to describe how different areas could contribute to children's overall development. The book includes questions and case studies from classrooms to encourage reflection and provides examples of innovative practices. We used it as a core text on our programmes and students appreciated the opportunity to discuss different chapters with their authors who were all members of the education department. It was a powerful reminder that everyone in the department was committed to educational research.

In 2007 I was awarded a National Teaching Fellowship in recognition of my contribution to teaching excellence. These Fellowships are prestigious awards; only 50 are awarded to university lecturers in the UK each year, irrespective of their subject discipline. Submissions for the award are evaluated against evidence of the impact of excellence in teaching on transforming student outcomes; in supporting colleagues and wider engagement and in a commitment to ongoing professional development.

These criteria have underpinned my approach to learning and teaching throughout my career. They also provide a very useful tool for all academics to reflect on as they consider their roles and the effectiveness of their teaching,

7. Could you please share your opinions on the extent, content, methods, process and procedures of training that could be provided to history teacher candidates?

Students can bring negative views of history to history training programmes. Often, they cite memories of school where they might have learned series of unconnected dates or spent a long time copying from books and writing long essays. In training students therefore, I wanted to help them to appreciate what fun learning history could be and modelled my teaching with them on what they could achieve in the classroom with their pupils.

On beginning a course, I would encourage students to reflect on their own histories; to construct their own timelines and to consider how political, social and family contexts had shaped their own lives. They were creating a narrative of their own lives which they could compare and contrast with other members of the class. I would draw their attention to how important their own experiences and personal beliefs were in their teaching role. Such ideas were developed further in *Exploring Learning, Identity and Power through Life History* and

Narrative Research, edited by myself and Ann-Marie Bathmaker (2010) which analyzed the impact of life histories on professionals' current roles.

Training methods included a range of activities designed to initiate students' curiosity. I wanted students to be active learners at the university and encouraged them to talk and explain their ideas with each other. I used methods which could be adapted for primary classrooms as described in my answer to question 6.

Activities outlined above and in response to question 6 were designed to enhance teachers' and students' professionalism. In the outcomes of the major Teaching and Learning Research Project in 2010, Pollard describes the key features of an informed profession which can present:

- valid educational rationales based on evidence;
- informed principles and clear explanations of pedagogic strategies in use through effective implementation and
- a commitment to continuing improvement.

Such principles as these provide clear direction for the beliefs and values which need to underpin the work of history teachers, history teacher trainers and all academics.

8. What collaborative research projects have been influential in shaping your views about learning and teaching?

Training Social Studies and History Educators for Multi-Cultural Europe was an exciting project undertaken with Turkish colleagues within the framework of the EU Promotion of the Civil Society Dialogue Programme between Turkey and the EU. It provided interesting opportunities for me to work with teachers in Turkish schools and for university students and teachers in the UK to learn about Turkish education from academics who visited from Turkey. We explored the challenges facing history and social studies educators in our respective countries in the book, *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe* (Aktekin, Harnett, Ozturk and Smart, 2009a) and also produced a range of innovative teaching resources in a further publication, *Active Learning for History and Social Studies Learning* (Aktekin, Harnett, Ozturk and Smart, 2009b).

This project developed from earlier successful European teacher education projects which I had participated in such as Teacher Induction - Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe (TISSNTE) which was designed to support newly qualified teachers in their first year of teaching. Academics from across Europe shared practices and materials to support newly qualified teachers and their teacher mentors. We devised a suitcase of materials to support reflection on their different roles.

In another project, *The Learning and Teaching of Children's Literature across Europe* which included Turkish colleagues Ayten Kiris Avaroğulları and Ayşegül Nihan Erol Şahin, we interviewed children about their reading habits and compared their experiences across four European countries. Analysis of teachers and children's comments stimulated the creation of learning and teaching materials designed to support European teachers in the teaching of reading (Aðalsteinsdóttir, 2010).

I mention the TISSNTE and Literature projects, as well as the Social Studies project since they show the importance of sharing ideas across Europe and building on colleagues' experiences and strengths. They demonstrate the importance of gaining learners' perspectives on their learning which is invaluable if we are to progress their understanding and our understanding of effective pedagogy. And finally, they provide powerful examples of how research may support the development of teaching materials as well as reflection on learning and teaching opportunities.

9. From 1970s to 2019 in what ways do you think the history teaching in primary schools has changed, and what are the most important developments for you?

The most important development was the creation of the history National Curriculum. During the 1970s and 1980s some children had learned little or no history. Although the National Curriculum has been criticized it did at least ensure that all children from the age of 5 years old were entitled to learn about history

Another important development has been the increasing amount of research in history education. We can now draw on evidence from a growing base of empirical research in classrooms to inform history teaching and learning. Research indicates the complexity of children's thinking in history and analyses effective teaching strategies. There are now several journals devoted to historical learning, teaching and research, including for example, your own journal, *The Turkish History Education Journal*; *The International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*; *The Year Book of the International Society of History Didactics* and *The International Journal for History and Social Sciences Education*.

The European Association of History Educators, Euroclio has played a major role in the development of a European community of scholars interested in history pedagogy which has strengthened international collaboration in history education.

In England, professional associations have shown an increasing interest in primary history pedagogy. I was one of the founder members of the Primary History Association in England in 1988, which aimed to support history in primary schools through a range of national conferences and publications. The Association combined with the Historical Association in the early 1990s and began to publish the journal, *Primary History*. I was Editor for several years, and we supported primary practice by providing case studies of classroom activities; reviews of the latest resources and guidance for implementing the history curriculum in schools. *Primary History* is published three times a year and continues to provide invaluable advice and ideas for those, teaching history in primary schools.

Another important development in history teaching has been the increasing availability of a range of historical resources and sources of information. In the 1970s and 1980s, there were few resources with most teachers utilizing TV programmes, classroom textbooks and stories to teach history. The National Curriculum provided opportunities for publishers to develop new resources for schools who had no teaching materials and no guidance on how plan and implement the history curriculum.

I worked with a major publishing company to develop a comprehensive history scheme for children aged 5-11 years old. The scheme included children's reference books for different

topics (e.g. schools, homes, transport) and different periods of history (e.g. Invasion and Settlement – the Romans, Anglo-Saxons and Vikings, the Tudors and Stuarts, the Victorians, the Ancient Greeks). Each pupil's book had;

- pictures of original historical artefacts, buildings and historic sites;
- artists' reconstructions of scenes from the past
- language and vocabulary suitable for a pupil's stated reading age
- questions and activities to extend historical knowledge
- an accompanying teachers' book which provided background historical knowledge for the book, guidance on planning a history scheme of work; worksheets with different activities; suggestions for other resources; advice on evaluating children's learning and recording their progression.

In the years before the widespread availability of the internet, we also produced a series of Group Discussion Books - which were large books containing pictures of historic artefacts to promote classroom discussion. There were also teachers' guides on how to use these books. The scheme supported teachers in implementing the National Curriculum and was very popular with teachers with some books continuing to be sold to this day (Harnett, 2003).

Alongside the growth of published teaching materials, there has been an increasing amount of historical fiction and picture books printed for children in the last thirty years. These publications have provided many imaginative accounts and motivated children to learn more about the past.

Another important development has been the way in which the internet has widened possibilities for historical research. It is now possible to search museum collections and heritage sites and use their resources in the classroom. Children are also able to undertake their own historical enquiries outside school and may become 'experts' in different aspects of the past through their internet searches.

The criteria for the selection of the historical knowledge to include within the curriculum have been the subject of debates in many countries and the challenge of combining national narratives with more inclusive narratives featuring different communities is continually questioned. To what extent can history help young people understand their multiple identities?

I began to explore some of these issues in a project funded by the Historical Association, Teaching Emotive and Controversial Issues (TEACH). We took as our working definition that, 'The study of history can be emotive and controversial where there is actual or perceived unfairness to people by another individual or group in the past. This may also be the case where there are disparities between what is taught in school history, family/community history and other histories. Such issues and disparities create a strong resonance with students in particular educational settings' (Historical Association, 2007:4) The project recommended further training for teachers to help them address some of these issues and emphasised the importance of selecting appropriate resources.

The TEACH project informed subsequent work I undertook with the Council of Europe. At a Council of Europe Symposium on Globalization and Images of the Other; Challenges and New Perspectives for History Teaching in Europe, I argued that insights from children's views had several implications for teaching and that teaching strategies need to consider:

- children's existing perceptions, experiences and funds of knowledge;
- the use of language- how 'the other' is described and contrasted with 'the we';
- challenging stereotypes;
- opportunities for children to debate issues and interpretations;

In terms of research there was also a need to explore further children's perceptions of 'the other' and to evaluate different learning and teaching resources (Harnett, 2009).

I also contributed to another Council of Europe project, Shared Histories for a Europe without Dividing Lines which brought together historians, curriculum developers, authors of teaching materials, teacher trainers, practicing teachers and specialists from museums to consider historic interactions and convergences across Europe. We explored specific themes and their impact across Europe. The themes were;

- The impact of the Industrial Revolution;
- The development of education;
- Human rights as reflected in the history of art;
- Europe and the world.

During seminars we presented papers on the importance of these themes. These papers were published in an e- book which also contained learning resources. We recommended multi perspective approaches to encourage pupils to understand different viewpoints and discussed different teaching strategies to employ in classrooms (Council of Europe, 2014).

10. You have worked with teachers and students and academicians in many different countries. What kind of common problems have you observed about history teaching or learning on the other hand, what kind of similarities have you observed about history teaching or learning?

There are several common issues which include:

- Teacher knowledge and expertise. Primary teachers are required to teach a range of subjects and they are not all history specialists. It is important to find ways to support primary teachers in developing their history expertise;
- The status of history in primary schools. Primary teachers have to balance a range of priorities including teaching literacy and numeracy and often there is little time on the timetable to teach history.
- The selection of content for the history curriculum. Should the content re-enforce traditional national narratives? In what ways might the content reflect the history of different communities?
- The development of teaching strategies to support historical enquiries and to enable primary school children to appreciate different viewpoints and opinions.

- The range of resources available for teaching history varies across Europe.

10. You have books which are published in Turkey and you studied with Turkish academics in different projects. You were a keynote speaker at the International History Education Symposium in 2014. Also, you participated in the TTK International History Curriculum Workshop in 2017. Based on your experiences, what is your view about Turkish history education?

I have enjoyed visiting Turkey and have appreciated the very warm welcome from Turkish colleagues which I have always received. It has been a pleasure to visit to Turkey which has such a fascinating history. The opportunity for sharing ideas and experiences with Turkish colleagues has been immensely valuable for me. We face many similar challenges in history learning and teaching and are all committed to improving the experiences of our students and children. The commitment of Turkish academics to research is evident and is noticeable in their involvement in research projects and the increasing number of their publications. The international history research community has much to learn from Turkish colleagues and I wish them much success in the future.

Thank you for giving me the opportunity to reflect on my professional teaching career. I have enjoyed thinking about my answers to your questions and hope that they might have encouraged readers' reflections on the importance of the history curriculum and challenges and opportunities in its implementation.

Thanks a lot for sharing your precious ideas and experiences with us.

Kaynakça

- Aðalsteinsdóttir, K., Kiris, A., Butler, C., Newman, E., Engilbertsson, G., Carter, J., Erol, N., Harnett, P., Sánchez, P. (2011). Learning and teaching children's literature in Europe - final report. Erişim (Ekim 2019): <https://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/lokaskyrsla%20LTCL.PDF>
- Aktekin, S., Harnett, P., Ozturk, M. and Smart, D. (2009b). *Active learning for history and social studies lessons*. Ankara, Harf Publishing.
- Aktekin, S., Harnett, P., Ozturk, M and Smart, D. (2009a). *Teaching history and social studies for multi-cultural Europe*. Ankara, Harf Publishing.
- Bathmaker, A. and Harnett, P. (Der.) (2010). *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research*. London, Routledge.
- Beardsley, G. with Harnett, P. (1998). *Exploring play in the primary classroom*. London, David Fulton.
- Blyth, J. (1982). *History in primary schools*. Maidenhead, McGraw-Hill.
- Blyth, J. (1985). *Place and time with children 5-9*. Beckenham, Croom Helm.

- Blyth, W.A.L. , Cooper, K.R., Derricott,R., Elliott, G., Sumner,H. and Waplington, A. (1976). *Place, time and society. 8-13: Curriculum planning in history, geography, and social sciences*. Glasgow and Bristol, Collins/ESL.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of history in primary schools*. London, Fulton.
- Cooper, H. (1995). *History in the early years*. London, Fulton.
- Council of Europe (2014). *Shared histories for a Europe without dividing lines*. Erişim (Ekim 2019): <https://book.coe.int/en/books-on-europe/5924-shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines.html>.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.
- DfE (2013). The National Curriculum in England: history programmes of study. Erişim (Ekim 2019): <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>.
- DfEE (1999). Key stage one. history schemes of work. London, DFEE. Erişim (Ekim 2019): <http://www.thegrid.org.uk/learning/history/ks1-2/resources/units/index.shtml>.
- DfES (2003). Excellence and enjoyment: a strategy for primary schools. Erişim (Ekim 2019): <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20040722022638/http://www.dfes.gov.uk/primarydocument/>
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge journal of education*, 23(2), 137-154.
- Harnett, P. (1998). *Children working with pictures in hoodless, P. History and English in the primary school. Exploiting the Links*. London, Routledge.
- Harnett, P. (2000). Re-shaping our pasts. The influence of primary school teachers' knowledge and understanding of history on curriculum planning and implementation. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*. Vol 1.
- Harnett, P. (2001). *The Emergence of history as a subject within the primary curriculum during the twentieth century and its implementation in schools in the late 1990s* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of the West of England, Bristol.
- Harnett, P. (2003). History in the primary school: The contribution of textbooks to curriculum innovation and reform. *History Education Research Journal*, 3(2), 27-41.
- Harnett, P. (2008) (Der.). *Understanding primary education. developing professional attributes, knowledge and skills*. London, Routledge.
- Harnett, P., (2009). *Pupils' perceptions of cultural diversity in the scope of history teaching. in council of europe globalisation and images of the other: challenges and new perspectives for history teaching in Europe*. Research Centre for Islamic History, Art and Culture, Istanbul,

- Harnett, P ve Whitehouse, S. (2017). Investigating activities using sources at key stage 1. In Cooper, H. *Teaching History Creatively*. London, Routledge.
- Historical Association (2007). Teaching Emotive and Controversial History 3-19. London, Historical Association. Erişim (Ekim 2019): <https://www.history.org.uk/secondary/resource/780/the-teach-report>
- Pollard, A. (1989). *Reflective teaching in the primary school*. London, Taylor and Francis.
- Pollard, A. (2010). *Professionalism and pedagogy: A contemporary opportunity. A Commentary by TLRP and GTCE*. London, TLRP.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, Heinemann.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- West, J. (1981). Guidelines for history teaching 7-13. Dudley, Dudley Metropolitan Borough.



TUHED

Turkish History Education Journal

Spring 2020, 9(1)

www.tuhed.org

ÇEVİRİ MAKALELER



Çeviri:

Fransa'da İlkokullarda Tarih Tedrisatı

Necmettin SADAK*

Çeviriyazı: Dilay KARAKAŞ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: deryadilaykarakas@gmail.com

Article Info

Article Type	Translated Article
Received	21.05.2020
Accepted	23.05.2020
Corresponding Author	Dilay KARAKAŞ
Cite	Sadak, N. (2020). Fransa'da ilkokullarda tarih tedrisatı (D. Karakaş, Çev.). <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 343-365. (Orijinal yayın tarihi 1933).

* Necmettin Sadak (1890-1953), Gazeteci ve siyasetçi, 1910 yılında Galatasaray Mektebi Sultanisini bitirerek yüksek tahsil için Lyon Üniversitesini gitti. 1914 yılında yurda dönerek Maarif Nezareti Tercümanlığına, sonra Telif ve Tercüme Dairesi Mümeyyizliğine tayin oldu. Daha sonra ise Ziya Gökalp'den boşalan İctimaiyat Profesörlüğüne getirilmişti. Carre ve Liquier' den "Okul pedagojisi üzerine inceleme" eseri Osmanlı Türkçesi'ne Necmettin Sadak tarafından kaleme almıştır. Bu çeviri yazıda ise kitabın 11. Fasıf'ın (s. 392-406) transkripsiyonu yapılmıştır.

Evvelleri Mekatib-i İbtidaiyede Tarih Tedrisatı Neden İbaretti? Münkasım programlar, icmali programlar, hali hazırda takip edilen usul.

Vaktiyle 1850 tarihli kanun ile sadece ihtiyarı olan tarih ve coğrafya dersleri (bu malumat evveliyeye Fransa'ya aittir.) 10 Nisan 1867 kanunuyla tedrisat-ı ibtidaiye programlarına mecburi ders olarak dâhil olunmuştur. Bu tarihten evvel, ne tarih ne de coğrafya ibtidaiye tasdiknamesinde bile istenilmezdi. Bugün şakirdanımızdan en fakirinin bile memleketin ahvalinde cahil kalması – maal-memnuniye – tecviz edilmiyor. Fakat, pek çok zamanlar tarih tedrisatı (çünkü bu fasılda yalnız tarih ile meşgul olacağız.) pek fena bir surette icrâ edilirdi. Birçok yaşlı zevat; saltanatlara ayrılmış küçük kitaplardan -sanki tarih teracim-i ahval padişahın bir teselsülünden ibaretmiş gibi- bila-izahat ezberlemiş oldukları tatsız dersleri okuduklarını ilan-ı tahattur ederler. Ne bir heyet-i umumiyeye nazar, ne bir terkib: Yalnız bazı padişahların, kralların yaptığı şeylerden bahs olunur; fakat bir devir ahvâl-i içtimaiyesi, muharebat-ı meşhurenin esbab-ı, safahatı, netâyici hakkında umumi hiçbir malumat verilmezdi. Her sene ibtidasında tarih dersine ta ibtidadan başlanır ve tatile kadar devam eden talebe saltanatlardan hepsini bile görmeden, tarihin en mühim ve en cazibedar kısmını teşkil eden ve tedrisi en müfid olan asr-ı hazır tarihini görmeden mektepten çıkarılırdı. Teşekkür olunur ki tedrisat-ı ibtidaiye programları, tekâmül ettikçe kesb-i vuzuh ediyordu. Tarih programı tafsil edilerek sene-i dersiye aylarına göre taksim edildi ve bu suretle yerinde saymak nev'inden olan tedrisattan içtinap edilerek muallimler zamanında en yeni asırlara kadar okutmaya icbâr edildi.

Mamafih 1882 senesine kadar bu nizam ta'mim edildi. Tarih tedrisatı mekatib-i ibtidaiye de başka bir tarzda, vilayetlere göre teşkil edildi.

Bu suret-i taksim için iki meslek mevcuttur. Bunlardan birincisi tarih-i aksama veya devarat-ı mütevâliyyeye taksim eder ve bu aksam veya devreleri birbiri arkasına, devrelere göre tetkik eder. Fakat lise ve kolejlerde tatbik edilen bu usul tedrisat-ı ibtidaiyeye muvafık değildir, çünkü bu usul tevzii, umum tarih programının baştan aşağı okunması için lazım gelen zaman hitam bulmadan çocukların mektebi terk edemeyeceklerini farz eder. Hâlbuki bilakis, mektebe adem-i devamı, pek çabuk tahsili terk etmeyi de düşünmek lazımdır, tatbikat noktayı nazarından bu meslek beyan olunan noksanı izaleye kâfi değildir. Diğer meslek, icmali (concentrique) tabir olunan programlar mesleğidir.

Şakirdan, tarihi bir senede veya en ziyade bir devre esnasında baştan aşağı görürler. Diğer sene veya diğer devre de aynı tarihi daha ziyade ta'mik ederek okurlar ve bu suretle her yeni tekrarda yeni yeni vakalar biraz daha yüksek mülahazat mevcut bulunur. Çocuk, bu suretle mektebi terk etse bile daima bilumum deverat-ı tarihiyyeyi şamil bir cilâyı tarihiyyeye hamil olarak tahsili bırakmış olur. Bundan başka bu mesleğin diğer bir kaidesi de aynı dersi birkaç kereler tekrara icbâr etmekle şakirdlerin hafızasına daha derin bir surette haketmesi ve ferdi ve müşahhasdan başlayarak tedricen külli ve mücerrede yani burada, vakaattan asır ve muasırlara, hükümlere ve kanunlara çıkmak suretiyle kuva-i fikriyenin inkişafına mütabık bulunmasıdır. Fakat diğer taraftan vahim mehazırı da haiz değil değildir. Bil mecburiye yeknesaklığı ve sıkıntıyı tevlied eden tatsız tekrarlara sebebiyet vererek, nispeten kısa bir zaman zarfında her şeyi birden ihtiva zaruretinden dolayı, tarihe bir hayat, bir menfaat veren tafsilat ve teferruatı men ve ihraç eder.

Esasen, bugün mesele 1882 ve 1887 programlarıyla ve muhtelit bir meslek ile hal edilmiştir; Fransa tarihinin devre-i ibtidaiye de kurun-u vusta¹ zamanı, devre-i mutavassita da Rönesans'tan hâlihazıra kadar olan kısmı ve devre-i aliye de umumi bir tekrar ve tarih-i umumi hakkında pek muhtelit malumat gösteriyor. Şunu da nazar-ı dikkate alalım ki bu programlar mecburiyet-i tahsil kanunundan birkaç ay sonra neşredilmiş ve binaenaleyh vaz'-ı kanun esas olarak şakirdanın mektebi vaktinden evvel terk edebileceklerini nazar-ı dikkate almamıştır.

Tarih Tedrisatında Takip Edilecek Üç Gaye:

Program meselesi bu suretle resmen hal edildikten sonra şimdi mekteb-i ibtidaiyede tarih dersinin ne gibi bir fikir ile verileceğini nazar-ı mülâhazaya alalım, ne gibi bir usul takip edileceğini sonra tetkik ederiz.

Mösyö Lemonnier diyor ki:² Mekteb-i ibtidaiye de tedrisat-ı tarihiyenin ruhu ne olması lazım geldiği taharrî edilirse, bu dersin mekatibe idhalindeki avamil tahlil edilerek bu, belki tayin edilebilir. Bu avamilden birincisi şudur: Maziye ait hadisat ve insanlar vardır ki, bir kimse her şeyi bilmekten sarf-ı nazar ettiği takdirde bile bunları bilmesi kabil değildir.

Bu hadisatı tasrih etmek müşküldür, bu inkâr edilemez. Bununla beraber bazı isimlerin bir sıfat-ı avam-perveranasi olduğu ve eski şairlerin dediği gibi “ağızlarda dolaştığı” inkâr edilebilir mi? Clovis, Şarlman, Saint Louis, Raphael, Bouvines, Rocroi, Austerlitz... İşte birçok kelimeler ki bunları söyleyenler için az çok muğlâk bir hatırıya tetabuk eder. Bilmem ki bunları bilmemekle biraz mahcup olmayacak, sıkılmayacak bir adam var mıdır? Bilakis, (birinci Henry)'den, uzun Philippe'den, Agnadel'den, Monkontour'dan, Raukouks'dan bahsediniz. Sizi dinleyenler ya lakaydı veya tereddüt izhar ederlerse tahsilden külliyyen mahrum add edilmezler. Zannıma göre, bir kısmı ikincilere bir kısmı birincilere daha yakın olan bir sürü isim bu iki nokta-i intihaiye arasında sallanır. Burada yapılacak intihap, tecrübeden ziyade hiss-i selim ve insiyak meselesidir.

İkinci âmil, daha yüksek bir mertebededir: Çocuklara vatanımızın geçirmiş olduğu safahat öğretilmek bu vatanın nasıl teşekkül etmiş olduğu, harp ve sulh ile nasıl büyüdüğü anlatılmak atalarımıza ne dereceye kadar merbut olduğumuzu hissetmeleri için onları ecdadımızın geçirdiği mücadelata hissettikleri mahrumiyetlere vakıf kılmak lazım geldi. Bu raddede vukûa geldikleri zamanın sahe-i mahdudini geçmemiş olan hadisat ile bazen bütün bir devri telhis etmiş veya kendinden sonra gelen devri ihzar eylemiş hadisatı tefrik etmek iktizâ eder; aynı fark eşhâs-ı tarihiye beyninde de gözetilecektir. (Sigebert)'in, (Chilperic)'e galebe çalmış veya Chilperic diğerine galip gelmiş olsun bu bizce hâiz-i ehemmiyet değildir. Fakat (Şarlman)'ı hazf ediniz. Tarihin meş'i ve hareketi değişmiş olur. Luxembourg (Nerwin)'den veya (Catinat)'a (Staffar)'a galip geldiği zaman memleketim için şanlı bir hadise diye sevinirim; fakat biliyorum ki eğer Luxembourg veya Catinat mağlup olmasalardı esas itibariyle Fransa'nın mukadderat-ı umumiyesi değişmeyecekti. Bilakis (Wattighies) veya (Fleurus) gibi muzafferiyetler olmasaydı Fransa ve dünya belki bugün ki gibi olmayacaktı.

¹ Kurun-u vusta (Ç.N. Orta çağ)

² Lemonnier, Monographies pedagogiques 1889 meşhur umumiyesi münasebetiyle nesir olunmuştur.

Nihayet, tarih verdiği malumattan hariç olarak teşekkül-i zihin nokta-ı nazarından kıymetli bir alettir, çünkü muhakemeye, mukayeseye, hükme alıştırmak fakat zihin, az çok kesretli isimler toplayarak değil, hadisatın teselsülünü müşahade ederek muhakemeye alışır; fakat bilhassa büyük adamları ve büyük vakaları temâşâ ederek daha iyi hüküm ve tasdike alışır. Binaenaleyh fikri, hatt-ı zatında bir tedris ve daha doğrusu en büyük ve en müfid yükün tedrisi haiz olan şeyler üzerine tevcih etmelidir. Çünkü tahsil-i ibtidaide, en ziyade tetebbudan mümkün olduğu kadar büyük bir fayda elde etmeye çalışmalıdır. Herkes bilir ki çocukların ve insanların zihni meşgul olduğu mevzuların ulviyetiyle i'tila eder.

Demek oluyor ki tedrisat-ı tarihiyenin matuf olacağı üç gaye: Çocukların zihnini en mühim malumat-ı tarihiye ile techiz etmek, onları memleketlerinin mukadderatıyla alakadar etmek ve bu suretle kendilerinde vatanperverlik hissini tenmiye ve takviye etmek ve nihayet hem zihnin ve hem de kalbin nef'ine olarak onları hüküm ve istidlâle alıştırmaktan ibarettir.

Tarih Tedrisatında Menfaat ve Vuzuh-ı Lazimenin Vücudu İçin Lazım Gelen Şerait: Çocuklara Yeni Bazı Efkârın Öğretilmesi, Resimler, Erkam-ı Tarihiye, Coğrafya

Fakat mazi hakkında, bilhassa çocuklara tam bir fikir vermek için elzem bir vasıta, maziye daima halle kıyas etmektir: "Bugün her tarafı mezru', yollar ve şimendiferlerin geçtiği bir memlekette oturuyoruz. Vaktiyle, memleketimizin her tarafı pek nadir yolların geçtiği ormanlarla, gayrı mezru' arazi ile mali idi. -Bugün büyük şehirlerimiz muntazam bir surette inşa edilmiş ve geniş sokaklar açılmıştır; vaktiyle gayrı muntazam bir ev yığınının başka bir şey görülmezdi. Sokaklar karanlık, dar, eğri büğrü ve murdar idi. Bugün askerlerimiz tüfekte mücehhez, arkalarında güzel üniforma var. Sıkı bir inzibata tabidirler; vaktiyle askerler ok ve yayla veya sair esliha ile (devre göre) müsellahtı. İstedikleri gibi giyinir ve nizam ve intizamsız çeteler teşkil ederler ve yağma ve gâret ile yaşarlardı." ilâ-âhir.³

Tarih tedrisatında mündemiç bir müşkül vardır ki o da çocuklarca henüz yeni birtakım fikirleri, bir sürü tabirâtı muhteva olmasıdır. Bunları çocuklara öğretmek lazım gelir: Sulh mukavelenamesi, diplomasi, meşrutiyet ilâ-âhir... Sonra daha fazla olan ve müşahhas ve maddi eşya ifade eyleyen, bilhassa esliha ve kal'aya aid tabirat da mevcuttur. Eğer muallim, lakırdının ekseriya tamamıyla tarif edemediği bu gibi şeyleri göstermek için bazı resimlere mâlik bulunursa bu kendisi için büyük bir saadettir. Resim mevcut olmadığı takdirde, umumi bir alet-i terbiyeviye olan siyah tahtaya müracaat etmeyi unutmamalıdır. Esasen köy civarında derebeyliğine ait ve şakirdanın iyice bildiği bazı nişaneler derse misâl teşkil edebilir. Bundan dolayıdır ki bugün mekteplere mahsus olarak tabî olunan bilcümle tarih kitaplarının resimli olması yalnız şakirdanın hoşuna gitmek için değildir. Şüphesiz bu resimler kitaplara daha fazla bir cazibe bahşeder ve bu da bir faydadır: Çünkü çocuğun nazarını kitap üzerine sevinerek veya sıkılarak atfetmesi lakaydı ile bırakılacak bir mesele değildir, fakat bunların daha ciddi bir menfaat-i terbiyeviyeleri vardır. Bunlar söylediğimiz veçhile çocukların resim olmazsa tam bir fikir hâsil edemeyecekleri sanat-ı askeriyeye veya elbiseye ait bazı eşya-yı müşahhasayı temsile hizmet etmekle kalmayıp bazı tarih sahnelerini (harp veya âdâta ait levhalar) irae etmek suretiyle çocuklara hâsil olan intibayı takviye ve bunu hafızalarında tesbit eder.

³ ilâ-âhir (Ç.N. Sona kadar)

Tarih dersi bu suretle telakki edilirse vaktiyle şakirdana bila vuzuh ve bila usul tedris edilen gayri kabil-i hazm hercümerci irae etmez. Mamafih çocukların hadisatın heyet-i umumiyesi hakkında tam ve vâzih bir nazara malik olabilmesi için şuun-u tarif ve hadisatı ayırmak kafi değildir; bundan maada bu hadisat ve şuunu zaman ve mekânlarında göstermek lazımdır. Pek çok erkâm-ı tarihiye istemez, fakat iyice tayin edilmiş devreler itibariyle gayet sârih ve her biri sağlam hüzmeler teşkil eden taksimat lazımdır; o suretle ki bir çocuk mesela (Mazarin)'in tarih-i vefatını bilmiyor veya söyleyemiyor da bu vefatın yeni bir devreyi siyasiye küşâd ettiğini (on dördüncü Loui'nin idareyi şahsiyesi) biliyor ve bu devrin küşâdı -balada söylediğimiz veçhile- bu defa fikrinde sabit bir tarihe tetabuk ediyorsa bu makul ve emin vasıta ile, aradığı tarih-i vefatı derhal bulur. Ahvâl-i saire de birkaç senelik bir fark hususunda aldanırsa bile hiçbir zaman gayet vahim hatayat-ı tarihiyeye maruz kalmaz.

Diğer taraftan bedihidir ki eğer memleketlerin şehirlerin tam vaziyetleri bilinmiyorsa isimleri zihinde mütemadiyen karışmaya mahkûm kalır. Coğrafya-yı siyasiye derece-i kafiye de vukuf olmazsa arazi ilhakları fikre hiçbir zaman vazih malumat vermez. Hükûmat ittifakları, bunların iştirak veya ziddiyet-i menafi'i hiçbir zaman anlaşılır. Tarih o zaman fasi, pürüzlü, hazmı güç bir ders olur. Tarih dersinde coğrafya-yı tabîinin de ehemmiyeti bundan aşağı kalmaz. Coğrafya-yı tabîi, ehemmiyet-i tarihiyeleri itibariyle hıfza ve birbirine karıştırmamaya mecbur olduğumuz bir sürü ismi muhtevi olduktan maada tarihi de kendisine has bir şule ile tenvir eder. İstilaların suhulet veya müşkülâtını îzâh ve bir harp seferi planının ana hatları mesabesine geçerek bir memleketin vaziyet-i siyasiye ve iktisadiyesini tefhim ve ihkak eder: Mesela İngiltere'nin tekmil ve kudret-i bahrisi adalardan mürekkep olmasından, İspanya ve Portekiz'in infiradı bu memleketleri Avrupa'dan ayıran cesim silsile-i cibâlden ileri geldiği anlaşılır.

Müessesat-ı İçtimaiyeye, Hikayelere, Tarih-i Mahalliye Verilecek Hisse.

Mamafih bütün tedrisat-ı tarihiyeyi muharebelerden, ittifaklardan, arazi feth ve ziyandan ve ne de saltanatların takibinden ibaret gibi göstermekten içtinap eyleyelim. Vaktiyle, tedrisatın derecat-ı aliyesinde bile o kadar ihmal edilmiş ve fakat bugün her yerde kesb-i şöhret etmiş olan tarih-i âdât veya tarih-i medeniyet tetkiki daha hoş ve daha mühimdir. Vergiler, eski devirde ordular, bugün mâlik olduğumuz, vaktiyle herkesin mahrum bulunduğu suhuletler, vaktiyle henüz icat edilmemiş eşyayı müstamele hangileri imiş... Bütün bunlar suret-i mahsusada müfid olan heyet-i umumiye dersleridir.

Hikâyelere de bir mevki ayırmaktan da o kadar korkmayalım: Tarih-i hikâyeler genç dimağlar için bazen pek yâbis ve haşin olan bu sahayı nev'umma mineleyen çiçekler gibidir. Fazla olarak şunu da nazar-ı dikkate alalım ki bazı vakalar, bazı tarihi lakırdılar en parlak muharebe muvaffakiyetleri kadar meşhurdur. Ve bu nokta-i nazardan, bunları bilmemek affedilmez bir kabahattir.

Nihayet, daha hususi bir surette tarih-i mahalliye veya meskûn araladığımız tarafların sahne teşkil ettiği vakayı üzerinde sarar edelim.

Muhtelif Devrelere Göre Suret-i Tedrisat Tekrarlar

Esasen bu mülâhazat, talim edilecek devreye göre, mizaçlara tabidir. Bunu programlar da gösterir. Devre-i ihzariyede: Hikâyeler, tarih-i milliye ait teracim-i ahvâl, masallar, seyahat

hikâyeleri, tarihi resimlerin izahı devre-i ibtidaiyede: Hikâyeler ve musahabat. Tedrisat-ı tarihiye ancak devre-i mutavassıttan itibaren daha sıkı bir silsile takip eder. Ve hadisat yekdiğerine sıkı bir surette rabt olunur.

Fakat muallim -herhangi devreye hitap ederse etsin- bilmelidir ki bir tarih dersi irticalen tedris edilemez. Bir kitap istimal etsin etmesin (bu meseleyi atide izah edeceğiz.) derste söylemelidir. Gerek istiçvap için olsun ve gerek takrir için olsun izahat ve tefsiratta bulunmalı ve bunun için de bilmesi ve söylemesi lazım gelen şeyi, nereye kadar devam edeceğini evvelden düşünmüş ve hazırlamış olmalıdır. Aksi takdirde dersinde şaşırarak ve zaman-ı muayyeninden fazla sınıfta kalmak tehlikesine maruz kalır.

Mösyö (Lavisse), 15 Şubat 1882 tarihli Revue des Deux Mondes mecmuasında Paris mekteplerinden birinde gördüğü bir numune dersini nakleder. O kadar canlı bir tarz-ı tedris, Sokrates usulünün o kadar iyi istimal ve taallük ettiği ders ile o derece makul bir surette mutabakatı o zamanlarda nevadirden madud idi. Bugün bu gibi dersleri dinlemek daha az nadirdir. Mamafih Mösyö Lavisse tarafından verilen ve daha doğrusu tarif ve kıymeti tezyit edilen misal-i calib menfaat ve kıymetdar vesâyâ ile malı, taklit edilecek bir numune teşkil ettiğinden buraya naklini münasip gördük:

Sınıfa girdiğim zaman genç bir muallim derebeylik üzerine bir ders veriyordu. Kendisi sanatına vakıf değildi çünkü hitap ettiği sekiz yaşlarındaki çocukları katiyen lakayt bırakan şeylerden, menasibin ve temettuatın irsi olmasından bahsediyordu. Mektep müdürü Mösyö (Bertherau) sınıfa girdi; dersi keserek ve bütün sınıfa hitap ederek: “Burada derebeyliğine ait kim bir şato gördü?” diye sordu. Kimsede cevap yok. Muallim; Saint Antoine Mahallesi sakinlerinden bir çocuğa hitap ederek: “Sen Vincennese hiç gitmedin mi?” dedi. –Gittim efendim. – Peki! Öyle ise derebeyliğine ait bir şato gördün.” İşte hali hazırda bulunmuş bir nokta-i hareket “Bu şato nasıldı?” Birkaç çocuk birden cevap verir. Muallim içlerinden birini intihab ederek tahtaya yollar, bir resim yaptırır, hiçbir şekli haiz olamayan bu resmi bizzat tashih eder. Duvar üzerine girintiler çıkıntılar resmeder. “Bunlar nedir?” Hiçbir kimse bilmiyor. O zaman mazgalın ne olduğunu anlatır. “Bunlar neye yarar?” Bunların müdafaaya hizmet ettiğini keşfettirir. “Ne ile muharebe edilirdi? Tüfekle mi?” sınıfın ekserisi birden: Hayır efendim. – “Öyle ise ne ile?” Küçük bir âlim sınıfın öbür ucundan haykırır: -“Oklarla. – Ok nedir?” On ses birden cevap verir: “Arbalet”⁴ Muallim tebessüm ederek ok ile arbalet arasındaki farkı izah etti. Sonra yüksek geniş duvarlarıyla muhat bir şatonun bu gibi silahlarla ve hatta o zaman istimal olunan makinelerle zaptı ne müşkül olduğunu anlattı ve devam ile dedi ki: “Siz de işçi, iyi bir işçi olduğunuz zaman gerek işiniz için gerek zevkiniz için seyahat ederken bu gibi şatoların harabelerine tesadüf edeceksiniz.” Paris civarındaki “Montiheri” vesair mahalleri söyledi. “Bu şatoların her birinde bir derebeyi otururdu. Bu derebeyleri ne yaparlardı?” Bütün sınıf birden cevap verdi: “Birbiriyle muharebe ederlerdi.” O zaman muallim, lakırdılarından hiçbirini kaybetmeyen çocuklara, derebeyliği muharebelerini, at üzerinde zırhlara bürünmüş şövalyeleri anlatmaya başladı. Fakat bu şato öyle zırhlarla, oklarla alınmaz. O halde muharebe hiç bitmezdi. Bu muharebeden en ziyade kim zarar gördü? Şatosu olmayanlar, yani köylüler... O zamanlar bütün köylüler derebeyleri için çalışırlardı.

⁴ Bir nevi makineli yay.

Yakındaki derebeyinin köylülerinin kulübeleri yakılırdı. O zaman öteki derebeyi de: “Siz benim köylülerimin kulübelerini mi yaktınız peki ben de sizinkilerinin kulübelerini yakayım da görünüz.” diyerek hem kulübeleri yaktırır hem de mahsulâtı yakardı; mahsulat yanarsa ne olurdu? Açlık, kaht başlar. İnsan yemeden yaşayabilir mi? Bütün sınıf birden: “Hayır efendim!” –O zaman bütün bunlara bir çare bulmak lazımdı. –Muallim mütareke-i ilahiyyeden bahse başladı: “Bu tuhaf bir kanun değil mi? Nasıl olur! Eşkiyalara: “Cumartesi’den Çarşamba akşamına kadar rahat durunuz; fakat sair zamanlarda, sıkılmayınız, muharebe ediniz, yakınız, yağma ediniz, öldürünüz! denilebilir mi? Demek ki bu adamlar adeta deliydi.” Sınıftan birisi: “Evet efendim.” Hayır, değillerdi. Beni dinleyin: Burada da tembeller var değil mi; bütün hafta çalışınlar diye elimden geleni yapıyorum; fakat eğer sade Çarşamba’ya kadar çalışsalar yarı yarıya memnun olurum. O zamanın dindar adamları da hiç muharebe olmadığını isterlerdi; fakat buna muvaffak olamadıkları için, hiç olmazsa haftanın yarısına kadar rahat durmaya çalıştılar. Ne olsa yine bir kardır.

Fakat kilise (ruhbanlar) buna muvaffak olamadı. Bu kuvvete karşı da bir kuvvet lazımdı. Bütün bu adamları durduran kral olmuştu.”

Muallim; derebeylerinin de birbirine müsavi olmadıklarını ve başka bir şatoda bu şatonun efendisinden daha büyük ve daha yüksek bir derebeyi bulunduğunu anlattı. Bu suretle derebeyliği derecat-ı meratibi hakkında tam bir fikir vererek en yükseğe kralı oturttu. “Adamlar birbiriyle dövüştükleri zaman onları kim durdurur? –Polisler. –Peki! İşte kral da o zaman bir polis gibiydi. Peki birini döven veya öldüren adamı ne yaparlar?” Cevap: “Muhakeme ederler. –İşte kral bir hâkimdi. Bir memlekette polis ve hâkim olmazsa olur mu? – Hayır efendim. – İşte şimdi polisler, hâkimler Fransa’ya ne kadar müfid iseler, o zaman krallar da o kadar faydalı idi. Sonraları fenalık ettiler. Fakat evvela iyilikle başladılar. Ne dedim? Polis kadar faydalı mı? Belki daha ziyade faydalı. Çünkü o zamanlar şimdikinden ziyade eşkiya vardı. Bu derebeyleri pek zalim adamlardı değil mi?” Bütün sınıf birden: “Evet efendim. – Peki çocuklarım, ahali de bunlardan iyi miydi?” bütün sınıf pek âvaz olarak, emin bir surette: “Evet efendim. – Hayır, çocuklarım o zaman ki ahali de serbest bırakıldığı zaman müthiş olurlardı. Onlar da yağma ederler, yakarlar, öldürürlerdi; onlar çocukları, kadınları da öldürürlerdi. Düşününüz ki onlar iyilik, hayır nedir bilmezlerdi. Onlara okumak yazmak öğretilmezdi.”

Mösyö Lavisse ilaveten diyor ki, bu söz üzerine – ki yarı doğrudur.⁵ Ancak yarım saat kadar devam eden bu ders hitam buldu.

Daha hususi bir surette eşya derslerine muvafık gelen bu tarz istiçvab, bir hadise-i tarihiyyenin takrir-i mutemadisine muvafık gelmez. Burada ya muallim bizzat takrir etmeli veyahut kitaptaki dersi, çocukların önünde kitap açık bulunduğu halde, izah ile iktifa etmelidir.

Birinci usul müşküldür; pek natamam bir takriri takip edemeyen şakirdler için muzır olabilir. Bundan başka ve bilhassa devre-i mutevassita ve devre-i âliye için – ki bu sınıflarda dersler pek uzun ve daha fazla mebâhise muhtevidir. – Pek seri’üz-zevâl olup muallim için ekseriya müfrit bir yoğunluk tevhit eder.

⁵“Yarı doğru” Filhakika, maarifin ahlâki inkişaf ettirdiği bir dereceye kadar doğru olsa da, en derin bir cehalet bile hayır ile şerrin fitraten malum ve meş’ur olmasına mani değildir.

Binaenaleyh muallim şakirdanın ellerine birer kitap vermelidir. Bu kitaplar arasında gayet iyileri vardır. Fakat bu kitabı ezberleyerek, kelime be kelime okutmaktan içtinap etmelidir –Fikrimizce bu ders şu tarzda verilmelidir:

Dersi talebeden birine okutur; her kısmın nihayetinde şakirdi durdurarak anlaşılmamış olması kabil olan kelime ve cümlelerin manasını anlatır, hikâyenin anlaşılması, bilhassa hadisatın teakubunu, efkârın rabita ve teselsülünü iyice göstermek için lazım gelen teferruatı izah eder. Eğer bahsi bir muharebeye ait olursa, çocuklardan birini haritaya veya tahtaya göndererek orduların suret-i hareketini, tesadüf ettikleri mahalleri irae eylemeyi unutmayacaktır. Devre-i aliye talebesi, bundan maada, muallimin nakl eylediği calib-i menfaat bir vakayı, metn-i kitaba ilaveten söylemeye lüzum gördüğü tafsilatı hatta bazen bir saltanatın veya bir devrin hülasasını tahriren vazife olarak da yazabilirler; fakat devre-i mutavassıta talebesinin ancak bir harita çizmeleri ve ders lüzum gösterirse bu harita üzerinde okudukları vakaların mahallerini göstermeleri talep edilebilir; devre-i ibtidaiye talebesine gelince yalnız kitaplarındaki metni öğrenmekle iktifa edeceklerdir.

Dersi öğrendikten sonra, bildikleri şeyleri istedikleri gibi kendi tarzlarına göre nakl edeceklerdir. Hatta ders sürdüğü zaman muallimin önünde hiç kitap bulunmaması da iyidir. Bu suretle kitapta mevcut kelimeleri sormaya meyyal olmaz ve fazla olarak, öğrettiği şeyi bizzat bildiğini de ispat etmiş olur.

Tavsiye edilecek bir şey, okunulan şeyin unutulmadığına emniyet hasıl etmek üzere sık sık geriye avdet, aynı bir fikri kurun-ı muhtelifede takiptir: Mesela orduların teşkilatı ve adaletin ne tarzda icra edildiği nüfuz-ı kralın kesb-i zayıf veya kuvvet etmesi, muhtelif devrelerde ahalinin şerait-i hayatiyesi, umur-ı memleketin idaresinde avamın git gide daha vasi mikyasta haiz olduğu hisse, memleketin falan veya falan komşu hükümet ile münasebatı ilâ-âhir gibi. Bu suretle hareket etmek, tarihin temadisini takviye ve hadisat-ı muhakkem huzmeler teşkil edecek surette yekdiğerine rapt eden rabitalar tesis etmektir

Kaynakça

Sadak, N. (1933). *Dârümuallimîn İbtidaiyelere Mahsus İlmi Terbiye-i Etfal* (s. 392-406). Ankara:TBMM Kütüphanesi

ون برنجی فصل

تاریخ

- ۱ . اوللری مکاتب ابتدائیه ده تاریخ تدریساتی نه دن عبارتدی . منقسم پروغراملر ، اجمالی پروغراملر ، حال حاضرده تعقیب ایدیلن اصول . —
- ۲ . تاریخ تدریساتنده تعقیب ایدیله جک اوچ غایه : — ۳ تاریخ تدریساتنده منفعت و وضوح لازمه نك وجودی اینجون لازم کلن شرائط : چوجوقلره . یکی بعض افکارک اوکره تیلمه سی ، رسملر ، ارقام تاریخیه ، جغرافیا . —
- ۴ . مؤسسات اجتماعییه ، حکایه لره ، تاریخ محلییه ویریه جک حصه . —
- ۵ . مختلف دوره لره کوره صور تدریسات . تکرارلر .

۱ . وقتیه ۱۸۵۰ تاریخی قانون ایله ساده جه احتیاری اولان تاریخ و جغرافیا درسلی (بومعلومات اولیه فرانسه یه عأندر) ۱۰ نیسان ۱۸۶۷ قانونیه تدریسات ابتدائیه پروغراملرینه مجبوری درس اوله رق ادخال اولومشدر . بوتاریخدن اول ، نه تاریخ ونه ده جغرافیا ابتدائیه تصدیقنامه سنده بیله ایسته نیلمزدی . بوکون شاگردانمزدن اک فقیرینک بیله مملکتک احوالنده جاهل قالمسی - مع الممنونیه - تجویز ایدلیور . فقط ، پک چوق زمانلر تاریخ تدریساتی (چونکه بوفصاده یا لکنز تاریخ ایله مشغول اوله جغز) پک فنا بر صورتده اجرا ایدیلردی . برچوق یاشلی ذوات ؛ سلطنتلره آیرلمش کوچوک کتابلردن - سانکه تاریخ تراجم احوال پادشاهانک برتسلسلندن عبارتمش کبی - بلا ایضاحات از برله مش اولدقلری طاتسز درسلی او قودقلرینی

الآن تخطر ايدرلر . نه برهيئت عمومييه نظر ، نه بر تركيب : يالكز بعض پادشاهلرك ، قراللك ياپديني شيلردن بحت اولنور ؛ فقط بردور احوال اجتماعيه سي ، محاربات مشهوره نك اسبابي ، صفحاتي ، نتايحي حقهده عمومي هيچ بر معلومات و يرلمزدى . هر سنه ابتداسنده تاريخ درسنه تا ابتدادن باشلانير ، وتعطيله قدر دوام ايدن طلبه سلطنتلردن هپسنى بيله كورمه دن ، تاريخك اك مهم و اك جاذبه دار قسمنى تشكيل ايدن و تدريسى اك مفيد اولان عصر حاضر تاريخنى كورمه دن مكتبدن چيقارلرى . تشكر اولونور كه تدريسات ابتدائه پروغراملرى ، تكمل ايتدكجه كسب وضوح ايدىوردى . تاريخ پروغرامى تفصيل ايديله رك سته درسيه آيلرينه كوره تقسيم ايدلدى و بوسورتله يرنده صايق نوعدن اولان تدريساتدن اجتاب ايديله رك معلملر زماننده اك يكي عصرلره قدر او قوتمغه اجبار ايدلدى .

مع مافيه ۱۸۸۲ سنه قدر بونظام تعميم ايدلدى . تاريخ تدريساتى مكاتب ابتدائيه ده باشقه بر طرزده ، ولايتلره كوره تشكيل ايدلدى . بوسورت تقسيم ايچون ايكي مسلك موجوددر . بونلردن برنجيسى تاريخى اقسامه ويا دورات متواليه يه تقسيم ايدر و بواقسام ويا دوره لرى بربرى آرقه سنه ، دوره لره كوره تدقيق ايدر . فقط ليسه و قوللزلرده تطبيق ايديلن بو اصول تدريسات ابتدائيه يه موافق دكلدر ، چونكه بواصول توزيع ، عموم تاريخ پروغرامنك باشدن آساغى او قونمى ايچون لازم كلن زمان ختام بولمه دن چوجوقلرك مكتبي ترك ايدميه . جكلرينى فرض ايدر ، حالبوكه بالعكس ، مكتبه عدم دوامى ، بك چابوق تحصيلى ترك ايتكى ده دوشونمك لازمدر . تطبيقات نقطه نظرندن بومسلك بيان اولونان نقصانى ازاله يه كافي دكلدر . ديكر مسلك ،

TBMM KUTUPHANESI

اصحالی (Concentrique) تغییر اولونان پروگراملر مسلکیدر .
 شاگردان تاریخی برسنده ویا الك زیاده بردوره ائناسنده باشدن آشاغی
 کوررلر . دیگر سنه ویا دیگر دوره ده عینی تاریخی دها زیاده تعمیق
 ایدرک اوقورلر وبوصورتله هر یکی تکرارده یکی یکی وقعهلر ، برآز
 دها یوکسک ملاحظات موجود بولنور . چوجوق ، بوصورتله مکتبی
 ترک ایتسه بیله دائماً بالعموم دورات تاریخیه نی شامل برجلا ی تاریخی نی
 حامل اوله رق تحصیل برامش اولور . بوندن باشقه بومسلکک دیگر
 بر فائده سی ده ، عینی درسی بر قاج کره لر تکراره اجبار ایتکله شاگردلرک
 حافظه سنه دها درین بر صورتده حک ایتسی و فردی و مشخصدن
 باشله رق تدریجاً کلی و مجردده یعنی بوراده ، واقعاتدن اثر و مؤثرلره ،
 حکملره وقانونلره چیقماق صورتیله قوای فکریه نیک انکشافه مطابق
 بولونمسی در . فقط دیگر طرفدن وخیم محاذیری ده حائز دکل دکلدر .
 بالمجبوریه یکنستقلنی وصیقینتی نی تولید ایدن طائمهز تکرارلره سببیت
 ویردک ، نسبة قیصه بر زمان ظرفده هر شیئی بردن احتوا ضرورتندن
 دولایی ، تاریخیه بر حیات ، بر منفعت ویرن تفصیلات و تفرعاتی منع
 و اخراج ایدر .

اساساً ، بوکون مسئله ۱۸۸۲ و ۱۸۸۷ پروگراملریله و مختلط
 برمسلك ایله حل ایدلمشدر ؛ فرانسه تاریخنک دوره ابتداییه ده قرون
 وسطی زمانی ، دوره متوسطه ده رونسانس دن حال حاضره قدر اولان
 قسمی و دوره عالیه ده عمومی بر تکرار و تاریخ عمومی حقنده پک
 مختلط معلومات کوستریلیور . شونی ده نظر دقته آلام که بو پروگراملر
 مجبوریت تحصیل قانونندن بر قاج آی صکره نشر ایدلمش و بنه اعلیه

— ۳۹۵ —

واضع قانون - اساس اوله رق - شاگردانك مكتبي وقتندن اول ترك ايديه بيله جكلريني نظر دفته آلامشدر .

۲ . پروغرام مسئله سي بو صورتله رسماً حل ايدلدكن صوكره شمدي مكتب ابتدائيه تاريخ درسنگ نه كبي برفكر ايله ويريله جكني نظر ملاحظه يه آلام، نه كبي بر اصول تعقيب ايديله جكني صوكره تدقيق ايدهرز .

موسيو (لومونيه) دييوركه: [۱] مكانب ابتدائيه ده تدريسات تاريخيه نك روحى نه اولسي لازم كلديكي تحري ايديليرسه، بودرسك مكاتبه ادخالنده كي عوامل تحليل ايديله راي بو ، بلكه تعيين ايديله بيلير . بو عواملدن برنجيسى شودر : ماضيه عايد حادثات وانسانلر واردركه ، بر كيمسه هر شيشي بيلمكدن . صرف نظر ايتديكي تقدير ديبيله ، بونلري بيلمه سي قابل دكلدر .

بو حادثاتي تصریح ايتك مشكلدر ، بوانكار ايديله منر . بونكله برابر بعض اسملك بر صفت عوامپرورانه سي اولديني واسكي شاعرلك ديديكي كبي « آغيزلرده دؤلاشديني » انكار ايديله بيليرمي ؟ قلوويس ، شارلمان ، سن لوتى ، رافائل ؛ بووينه س ، روقروا ، اوسته رليچ . . . ايشته برچوق كله لر كه ، بونلري سويليانلر ايچون آز چوق معلق بر خارره يه تطابق ايدر . بيلمكه بونلري بيلمه مكله بر آرز محبوب اوليه جق ، صيقله جق بر آدم وارميدر ؟ بالعكس ، (برنجى هانرى) دن ، اوزون فيايپ دن ، آنياده ل دن ، مونقونتوردن ، روقودن بحث ايديكيز ، سزى ديكليانلر يالاقيدى ويا تردد اظهار ايدرلرسه تحصيلدن كلياً محروم عد ايدلزلر . ظنمه كوره ، بر قسمي ايكنجيله بر قسمي ، برنجيله ده اياقين اولان برسورو اسم بوايكي نقطه انتهايه آراسنده ساللانير . بوراده ياپيله جق انتخاب ، تجربه دن زياده حس سليم وانسياق مسئله سيدر . ايكنجى عامل ، ده ايوكسك بر مرتبه ده در : چوجوقلره ، وطنمرك كچيرمش اولديني صفحات اوكره تيلك ، بو وطنك نصل تشكىل ايتمش اولديني ، حرب و صلح ايله نصل بو يوديكي آكلاتلى آتالرمزه نه درجه يه قدر مربوط

Lemonnier, Monographies pédagogiques [۱]

۱۸۸۹ مشهر عموميسى مناسبتيله نشر اولونمشدر .

TBMM KUTUPHANESI

— ۳۹۶ —

اولدیغیزی حس ایتملری ایچون اونلری اجدادمنزك کچیردیکی مجادلانه، حس ایتدکلری محرومیتلره واقف قیلیمق لازم کلدی . بورادهده وقوعه کلدکلری زمانك ساحه محدودینی کچمه مش اولان حادثات ایله ، بعضاً بوتون بر دوری تلخیص ایتمش ویا کندندن صوکره کلن دوری احضار ایله مش حادثاتی تفریق ایتك اقتضا ایدر ؛ عینی فرق اشخاص تاریخیه پنندهده کوزه دیله جکدر . (سیکه بر) ك (شیلپه ریک) ه غلبه چالمش ویا (شیلپه ریک) دیکرینه غالب کلش اولسون ، بو بزجه حائز اهمیت دکلدر . فقط (شارلمانی) ی حذف ایدیکز تاریخك مشی و حرکتی ده کیشمش اولور . لوکسمبورغ (نرونیده) ه ویا (قاتینا) (ستافارد) ه غالب کلدیکی زمان مملکتیم ایچون شانلی برحادثه دییه سوینیریم ؛ فقط بیلورم که اکر لوکسمبورغ ویا قاتینا مغلوب اولسه لردی اساس اعتبار ایله فرانسه نك مقدرات عمومیه سی ده کیشیه جکدی . بالعکس (واتینی) ویا (فلوروس) کبی مظفریتلر اولماسه یدی فرانسه و دنیا بلکه بو کونکی کبی اولیه جقدی .

نهایت ، تاریخ ، ویردیکی معلوماتدن خارج اوله رق شکل ذهن نقطه نظرندن قیمتدار بر آلتدر ، چونکه محاکمه یه ، مقایسه یه ، حکمه آلیشیدر . فقط ذهن ، آرزوق کثرتلی اسملر طولایله رق دکل ، حادثاتک تسلسانی مشاهده ایدرک محاکمه آلیشیر ؛ فقط بالخاصه بویوک آدملری و بویوک وقعه لری تامشا ایدرک ده اینی حکم و تصدیقه آلیشیر . بناء علیه فکری ، حدذاتنده بر تدریس ودها دوغریسی اک بویوک واک مفید یكون تدریسی حائز اولان شیلر اوزرینه توجیه ایتلیدر . چونکه تحصیل ابتدائی ده ، اکزیاذه ، تبعدن ممکن اولدینی قدر بویوک بر فائده الیه ایتکه چالیشمایدر . هرکس بیلیرکه چوجوقلرک و انسانلرک ذهنی ، مشغول اولدینی موضوعلرک علویتیه اعتلا ایدر .

دیمک اولویورکه تدریسات تاریحیه نك معطوف اوله جفی اوچغایه :
چوجوقلرک ذهنی الك مهم معلومات تاریحیه ایله تجهیز ایتك ، اونلری مملکتلرینك مقدرات ایله علاقه دار ایتك و بوسورتله کندیلمنده وطنپرورلک حسنی تمیه و تقویه ایتك ؛ و نهایت هم ذهنك وهمده قلبك نفعنه اوله رق اونلری حکم و استدلاله آلیشیدر مقدن عبارتدر .

TBMM KUTUPHANESI

۳. فقط ماضی حقدہ ، بالخاصہ چوجوقلرہ ، تام برفکر ویرمک ایچون الزم برواسطہ ، ماضی بی دائماً حالہ قیاس ایتمک در : « بوکونہ هر طرفی مزروع ، یوللر وشمندوفرلرک کچدیکی برمملکتده اوطوریوروز . وقتیلہ ، مملکتمزک هر طرفی پک نادر یوللرک کچدیکی اورمانلرله ، غیرمزروع اراضی ایله مالی ایدی . - بوکونہ بویوک شهرلرمن منتظم برصورتده انشا ایدلمش وکنیش سوقاقلر آچیلمشدر ؛ وقتیلہ غیرمنتظم برأویغندن باشقه برشی کورلمزدی ، سوقاقلر قارا کلق ، دار ، اگری بوگری و مردار ایدی ؛ - بوکون عسکرلرمن توفنکله مجهز ؛ آرقه لرنده کوزل اونیفورمه وار صیقی برانضباطه تابعدرلر ؛ - وقتیلہ عسکرلر اوق ویایله ویاسا اسلحه ایله (دوره کوره) مسلح ایدی . ایسته دکلری کبی کینرلر ونظام وانتظامسز چته لر تشکیل ایدرلر . ویغما وغارت ایله یاشارلردی . » الخ .

تاریخ تدریساتنده مندمج برمشلک واردرکه اوده چوجوقلرجه هنوز یکی برطاقم فکرلری ، برسورو تعبیراتی محتوی اولسی در . بونلری چوجوقلرہ اوکرتمک لازم کلیر : صلح مقاوله نامه سی ، دیپلوماسی ، مشروطیت الخ . . . سوکره دها فضاہ اولان ومشخص ومادی اشیا افاده ایلیان ، بالخاصہ اسلحه وقلعه یه عاثر تعبیراتده موجوددر . اکر معلم ، لاقیردینک اکثریا تامایله تعریف ایده مدیکی بوکبی شیلری کوسترمک ایچون بعض رسملره مالک بولونورسه بوکندیسی ایچون بویوک برسعادتدر . رسم موجود اولمادیغنی تقدیرده ، عمومی بر آلت تربیویه اولان سیاه تخته یه مراجعت ایتمکی اونوتمه ملیدر . اساساً کوی جوارنده دره بکلکنه عاثر وشا کردانک ایجه بیلدیکی بعض نشانه لر درسه

مثال تشکیل ایده بیلیر. بوندن دو لاییدر که بوکون مکتبلره مخصوص اوله رق طبع اولونان بالجه تاریخ کتابدرینک رسمی اولسی یالکنز شاگردانک خوشنه کیتمک ایچون دکدر. شهه سز بورسملر، کتابلره دهافضاه بر جاذبه بخش ایدهر و بوده بر فائده در: چونکه چوجوگک نظری کتاب اوزرینه سوینه رک ویا صیقیه رق عطف ایتمسی لاقیدی ایله براقیه جق بر مسئله دکدر، فقط بوندرک دهاجدی بر منفعت تربیویه لری واردر. بوندر سویله دیکمز وجهه، چوجوگک رسم اولمازسه تام بر فکر حاصل ایدهمه جکلری صنعت عسکریه ویا البسه یه عائد بعض اشیا مشخصه نی تمیله خدمت ایتمکله قالمیوب، بعض تاریخ صحنه لری (حرب ویا عاداته عائد لوحه لر) اراهه ایتمک صورتیه چوجوگکرده حاصل اولان انطباعی تقویه و بونی حافظه لرندده تثبیت ایدهر.

تاریخ درسی بو صورتله تلقی ای دیایرسه وقتیه شاگردانه بلا ووضوح و بلا اصول تدریس ای دیلن غیر قابل هضم هرج و مرجی اراهه ایتمز. مع مافیه چوجوگکرک حادثاتک هیئت عمومی سی حقنده تام و واضح بر نظره مالک اوله بیلرسی ایچون شونی تعریف و حادثاتی آیرمق کافی دکدر؛ بوندن ماعدا بو حادثات و شونی زمان و مکان لرندده کوسترتمک لازمدر. پک چوق ارقام تاریخیه ایسته مز، فقط ایجه تعیین ایلمش دوره لر اعتباریه، غایت صریح و هربری صاغلام حزمه لر تشکیل ایدن تقسیمات لازمدر؛ اوصورتله که برچوجوق مثلا (مازارن) ک تاریخ وفاتی بیلمیور ویا سویله میورده بووفاتک یکی بر دوره سیاسی کشاد ایتدیکنی (اون دردنجی لوئی نك اداره شخصی سی) بیلور و بودورک کشادی - بالاده سویله دیکمز وجهه - بودفعه فکرندده ثابت بر تاریخ تطابق ای دیورسه بو معقول و امین واسطه ایله، آرادینی تاریخ وفاتی

در حال بولور . احوال سائرده ، برقاچ سنهك برفرق خصوصنده آلدانيرسه بيله هيچ بر زمان غايت وخيم خطيئات تاريخيه معروض قلماز .

ديكر طرفدن ، بدهي دركه اكر مملكتلك ، شهرلك تام وضعيتلري بيلنميورسه اسملري ذهنده متبادياً قاريشمغه محكوم قالير . جغرافياي سياسي به درجه كافيده وقوف اولمازسه اراضى الحاقلري فكره هيچ بر زمان واضح معلومات ويرمز ، حكومات اتفاقلري ، بونلك اشتراك ويا ضدت منافعى هيچ بر زمان آكلاشيلماز . تاريخ اوزمان فصى ، پوروزلى ، هضمى کوچ بر درس اولور . تاريخ درسنده جغرافياي طبيعي نكده اهميتي بوندن آشانغى قلماز . جغرافياي طبيعي ؛ اهميت تاريخيلري اعتباريله حفظه وبربرينه قاريشديرمامغه مجبور اولديغمز برسورو اسمى محتوى اولدقن ماعدا ، تاريخى ده ، كنديسنه خاص برشله ايله تنوير ايدر ؛ استيالارك سهولت ويا مشكلاتنى ايضاح ، وبر حرب سفرى پلانك آناختارى مثابه سنه كهرك بر مملكتك وضعيت سياسي ، واقصاديه سنى تفهيم واحقاق ايدر : مثلاً انكلتره نك تكمل وقدرت بحريسي آطه نردن مركب اولم سندن ، اسپانيا وپورتوكيزك انفرادى بوملكتلري آوروپادن آيران جسيم ساسله جبالدن ايلري كلديكي آكلاشيلير .

۴ . مع مافيه بوتون تدريسات تاريخيه بي محاربه لردن ، اتفاقلردن ، اراضى فتح وضاغندن ونه ده سلطنتلك تعاقبندن عبارت كبي كوسترمكن اجتناب ايليم . وقتيله ، تدريساتك درجات عاليه سنده بيله او قدر اهمال ايدلمش فقط بوكون هر يردده كسب شهرت ايتمش اولان تاريخ عادات

— ۴۰۰ —

ویا تاریخ مدنیت تدقیقی دها خوش ودها مهمدر : ویرکولر ، اسکی دورده اردولر ، بوکون مالک اولدیغمز ، وقتیه هرکسک محروم بولوندیغی سهولتلر ، وقتیه هنوز ایجاد ایدلمه مش اشیای مستعمله هانکیلری ایمش . . . بوتون بولر صورت مخصوصهده مفید اولان هیئت عمومیه درسلی در .

حکایه لرهده بر موقع آیرمق دن ده او قدر قورقیه لم : تاریخی حکایه لر کنج دماغلر ایچون بعضاً پک یابس وخشین اولان بوساحه بی نوعما مینالایان چبچکلر کبی در . فضله اوله رق شونی ده نظر دفته آلام که بعض وقعلر ، بعض تاریخی لاقیردیبلر اک پارلاق محاربه موفقیتلری قدر مشهوردر . وبونقطه نظر دن ، بولری بیلمه مک عفوایدلر بر قباحتر . نهایت ، دها خصوصی بر صورتده ، تاریخ محلی به ویا مسکون اولدیغمز طرفلرک صحنه تشکیل ایتدیکی وقایع اوزرنده صرار ایدلم .

۵ . اساساً بو ملاحظات ، تعلیم ایدیه جک دورده به کوره ، مزاجلره تابعدر . بونی پراغرا ملرده کویسترر . دوره احضاریه ده : حکایه لر ، تاریخ ملی به عائد تراجم احوال ، ماصالدر ، سیاحت حکایه لری ، تاریخی رسملرک ایضاحی ، دوره ابتدائیه ده : حکایه لر ومصاحبات . تدریسات تاریخیه آنجق دوره متوسطه دن اعتباراً دها صیقی بر سلسله تعقیب ایدر . وحادثات یکدیگرینه صیقی بر صورتده ربط اولنور .

فقط معلم – هر هانکی دورده به خطاب ایدر سه ایتسون – بیلملیدر که بر تاریخ درسی ارتجالاً تدریس ایدیه مز . بر کتاب استعمال ایتسین ایتسه سین (بو مسئله بی آتیده ایضاح ایدر جکوز) درسده سویله ملیدر . کرک استجواب ایچون اولسون وکرک تقریر ایچون اولسون ایضاحات

— ۴۰۱ —

وتفسیراتده بولونملى وبونك ايجونده بيلمسى وسويلىسى لازم كلن شي ،
 زهيه قدر دوام ايدى جكنى اولدن دوشونمش وحاضرلامش اولميدر .
 عكس تقدیرده درسده شاشيرمق وزمان معيندن فضله صنفده قالمق
 تهلكهسنه معروض قالير .

موسيو (لاويس) ، ۱۵ شباط ۱۸۸۲ تاريخلى Revue des
 Deux mondes مجموعهنده پارس مکتبلرندن برنده كوردىكى برنمونه
 درسنى نقل ايدر . او قدر جانلى برطرز تدريس ، سوقراط اصولك
 او قدر ايني استعمال وتعلق ايتدىكى درس ايله اودرجه معقول بر صورتده
 مطابقتى اوزمانلرده نوادرده معدود ايدى . بوكون بوكى درسلى
 ديكلمك دهآز نادرده . معافيه موسيو لاويس طرفندن ويريلن
 ودها دوغرىسى تعريف وقيمتى تزويد ايديلن مثال جالب منفعت
 وقيمتدار وصايا ايله مالى ، تقليد ايديله جك برنمونه تشكيل ايتديكندن
 بورايه نقلنى مناسب كوردك :

صنفه كيرديكم زمان كنج بر معلم دره بلكك اوزرينه بر درس
 ويريوردى . كنديسى صنعتنه واقف دكلى چونكه خطاب
 ايتدىكى سكز ياشلرنده كى چوجوقلى قطعياً لا قيد براقان شيلردن ،
 مناصبك وتمتعك ارثى اولماسندن بحث ايدىوردى . مکتب مدبرى
 موسيو (برترو) صنفه كيردى ؛ درسى كسه رك وبوتون صنفه
 خطاب ايدىرك : « بوراده دره بلككه عاىد كيم بر شاتو كوردى ؟ »
 ديه صورتى . كيمسه ده جواب يوق . معلم ؛ سنت آنتوان محلهسى
 ساكلرنندن بر چوجوغه خطاب ايدىرك : « سن ونسانه هيچ كيمه دكمى ؟ »
 دیدى . . كيتدم افندم . . پكى ؛ اويلاه ايسه دره بلككه عاىد بر شاتو
 كوردك . « ايشته حال حاضرده بولونمش بر نقطه حرکت . » بو شاتو

۲۶-۲۹

TBMM KUTUPHANESI

— ۴۰۲ —

نصدی؟ « بر قاچ چوجوق بردن جواب ویریر. معلم ایچلرندن برینی اتخاب ایدرک تختهیه یوللار، بر رسم یابدیریر، هیچ برشکلی حائر اولیان بورسمی بالذات تصحیح ایدر. دیوار اوزرینه کیرینتیلر چیقینتیلر رسم ایدر. « بونلر نه در؟ » هیچ بر کیمسه بیلیمور. اوزمان مازغالك نه اولدیغنی آکلایر. « بونلر نه یه یاراردی؟ » بونلرک مدافعهیه خدمت ایتدیکنی کشف ایتدیرر. « نه ایله محاربه ایدرلردی؟ تفکله می؟ » صنفک اکثریسی بردن: خیر اقدم. — او یله ایسه نه ایله؟ « کوچوک بر عالم صنفک اوبر اوجندن حایقریر: « اوقلرله. — اوق نه در؟ » اون سس بردن جواب ویرر: « آربالهت [۱] » معلم تبسم ایدرک اوق ایله آربالهت آراسنده کی فرقی ایضاح ایتدی. صوکره یوکسک کنیش دیوارلریله محاط بر شاتونک بوکی سلاحلرله وحتی اوزمان استعمال اولونان ماکنه لرله ضبطی نه مشکل اولدیغنی آکلادتی و دوام ایله دیدی که: « سزده ایشجی، ای بر ایشجی اولدیغکز زمان، کرک ایشیکز ایچون، کرک ذوقکز ایچون سیاحت ایدرکن بوکی شاتولرک خرابه لرینه تصادف ایدر جکسکز. » پازس جوارنده کی (مونته ری) وسائر محللری سویله دی « بو شاتولرک هر برنده بر دره بکی اوطوردی. بودره بکلری نه یاپارلردی؟ » بوتون صنف بردن جواب ویردی: « بر بریله محاربه ایدرلردی. » اوزمان معلم، لاقیردیلرندن هیچ برینی غائب ایتیمان چوجوقلره، دره بکلکی محاربه لرینی، آت اوزرنده زرهلره بورونمش شوالیه لری آکلتمغه باشلادی. « فقط بو شاتو او یله زرهلرله، اوقلرله آلماناز. اوحالده محاربه هیچ بیتمزدی. بو محاربه دن اک زیاده کیم ضرر کوردی؟ شاتوسی اولیانلر، یعنی کویلر. . . . اوزمانلر بوتون

[۱] بر نوع ماکنه لی یای

کویلیردره بکلری ایچون چالیشیرلردی. یاقینده کی دره بکلنک کویلیرینک قلبه لری یاقیلردی . اوزمان اوته کی دره بکیده : « سز بنم کویلیرمک قلبه لرینمی یاقدیکیز . بکی بنده سز ککیلیرینک قلبه لرینی یاقه سیمده کوریکیز . » دیه رک هم قلبه لری یاقدیرر ، همده محصولاتی یاقاردی ؛ محصولات یانارسه نه اولوردی ؛ آچاق ، قحط باشلار . انسان سیمه دن یاشایه بیلیرمی ؟ « بونون صنف بردن : « خیر اقدم ! » - اوزمان بوتون بونلره برچاره بولوق لازمدی . - معلم متارکه الهیه دن بجه باشلادی : « بوتخف بر قانون دکلی ؛ نصل اولور ! اشقیالره : « جمعه ایرتسندن چهارشنبه آقشامنه قدر راحت طوریکیز ؛ فقط سائر زمانلرده ، صیقلمایکیز ، محاربه ایدیکیز ، یاقکیز ، یاغما ایدیکیز ، اولدیریکیز ! دنیاه بیلیرمی . دیمک که بو آدم لر عادتاً دلی ایدی ؟ . . » صنفدن برسس : « اوت اقدم . » خیر ، دکلردی . بنی دیکه ییک : بوراده ده تنبلر وار دکلی ؛ بوتون هفته چالیشسینلر دییه المدن کلنی یاپیورم ؛ فقط اکر ساده چهارشنبه یه قدر چالیشه لر یاری یاری یه ممنون اولوردم . اوزمانک دیندار آدم لری ده هیچ محاربه اولمادیغنی ایسترلردی ؛ فقط بوکاموفق اولامادقلری ایچون ، هیچ اولمازسه هفته نک یاریسنه قدر راحت طوردیرمغه چالیشدیلر . نه اولسه ینه بر کاردر .

فقط کلیسا (رهبانلر) بوکاموفق اولامادی . بوقوته قارشیده برقوت لازمدی . بوتون بو آدم لری طوردیران قرال اولمشدی . « معلم ؛ دره بکلرینکده بربرینه مساوی اولمادقلرینی وباشقه برشاتوده بوшатونک اقدیسندن دها بویوک ودها یوکسک بردره بکی بولوندیغنی آکلاتدی . بوضورتله دره بکلکی درجات مراتبی حقنده تام بر فکر ویره رک اک یوکسکه قرالی اوطورتدی . » آدم لر بربریله دوکوشدکلری

-- ۴۰۴ --

زمان اونلر کیم طور دیرر؟ - پولیسلر . - پکی! ایشته قرالده اوزمان برپولیس کبی ایدی . پکی برینی دوکن ویا اولدیرن آدمی نه یاپارلر؟ « جواب: « محاکمه ایدرلر . - ایشته قرال برحا کمدی . برمملکتده پولیس وحاکم اولمازسه اولورمی؟ - خیر اقدم - ایشته شمده پولیسلر حاکم فرانسیه نه قدر مفید ایسهلر، اوزمان قرالرده او قدر فائده لی ایدی صوکره لری فالح ایتدیلر . فقط اولای ایسلکه باشلادیلر . نه دیدم؟ پولیس قدر فائده لیمی؟ بلکه دها زیاده فائده لی . چونکه اوزمانلر شم دیکندن زیاده اشقیا واردی . بودره بکلری پک ظالم آدملردی دکلی؟ « بوتون صنف بردن: « اوت اقدم . - پکی چوجوقلرم، اهالی ده بونلردن ایسی ایدی؟ « بوتون صنف یک آواز اوله رق، امین بر صورتده: « اوت اقدم . - خیر، چوجوقلرم، اوزمانکی اهالی ده سربست بر اقلدینی زمان مدهش اولورلردی . اونلرده یاغما ایدرلر، یاقارلر، اولدیرلردی؛ اونلر چوجوقلری، قادینلری ده اولدیرلردی . دوشونککزرکه اونلر ایسلک، خیر نه در، بیلمزلردی . اونلره او قومق یازمق اوکره تیلمزدی . »

موسیو لاویس علاوه دیورکه، بوسوز اوزرینه - که یاری طوغریدر. [۱] - آنجق یارم ساعت قدر دوام ایدن بودرس ختام بولدی.

دها خصوصی بر صورتده اشیا درس لرینه موافق کلن بو طرز استجواب، بر حادته تاریخیه نك تقریر متمادیسه موافق کلز . بوراده

[۱] « یاری طوغری » فی الحقیقه، معارفک اخلاق انکشاف ایتدیردیکی ردرجه یه قدر دوغری اولسه ده، ایدرین بر جهات بیله خیر ایله شریک فطره معلوم و مشهور اولسنه مانع دکلدر .

یامعلم بالذات تقریرایتملی ویاخود کتابده کی درسی ، چوجوقلرک اوکنده . کتاب آچیق بولوندیغی حالده ، اینساح ایله اکتفا ایتملی در .
برنجی اصول مشکلدرد ؛ پک ناتمام بر تقریری تعقیب ایده میان .
شاگردلر ایچون مضر اوله بیلیر . بوندن باشقه وبالخاصه دوره متوسطه
ودوره عالیه ایچون - که بوصفیلده درس لر پک اوزون ودها فضله
مباحثی محتویدر - پک سریع انزوال اولوب معلم ایچون اکثریا مفرط
بریورغونلق تولید ایدهر .

بناءً علیه معلم شاگردانک الارینه بر کتاب ویرمیدر . بو کتابلر
آراسنده غایت اییلری واردر . فقط بو کتابی از برلیه رک ، کله بکلمه
اوقوت مقصدن اجتناب ایتمیدر - فکر مزجه بو درس شو طرزده
ویرلمیدر :

درسی طلبه دن برینه اوقوتور ؛ هر قسمک نهایتده شاگردی
طور دیره رق آکلاشلامش اولسی قابل اولان کله وجه لرک معناسنی
آکلاتیر ، حکایه نیک آکلاشلمسی ، بالخاصه حادثاتک تعاقبی ، افکارک
رابطه وتسلسلنی ایجه کوسترمک ایچون لازم کلن تفرعاتی ایضاح ایدر .
اگر بحثی بر محاربه یه عائد اولورسه ، چوجوقلردن برینی خریطه یه ویا
وتخته کونده ره رک اردولرک صورت حرکتی ، صادف ایتدکلی
محللری ارئه ایله مکی اونوتیمه جقدر . دوره عالیه طلبه سی ، بوندن
ماعداء ، معلمک نقل ایله دیکی جالب منفعت بر وقعیه یی ، متن کتابه
علاوة سوبله مکه لزوم کوردیکی تفصیلاتی حتی بعضاً بر سلطنتک ویا
بردورک خلاصه سنی تحریراً وظیفه اوله رقده یازابیلرلر ؛ فقط دوره
متوسطه طلبه سنک آنجق بر خریطه چیزمه لری ودرس لزوم کوسترسه
بو خریطه اوزرنده اوقودقلری وقعه لرک محللرینی کوسترمه لری طلب

— ٤٠٦ —

ایدیله بیلیر ؛ دورهٔ ابتدائیہ طلبه سنه کلاجه یالکز کتابلرنده کی متنی اوکر نمکله اکتفا ایده جکلر در .

درسی اوکرند کدن سوکره ، بیلدکلری شیلری ، ایسته دکلری کبی، کندی طرز لرینه کوره نقل ایده جکلر در . حتی، درس صور دینی زمان معلمک اوکنده هیچ کتاب بولونمامسی ده ایدر . بوصورتله کتابده موجود کله لری صورمغه میال اولمز وفضله اوله رق، اوکر تدیکی شیئی بالذات بیلدیکنی ده اثبات ایتمش اولور .

توصیه ایدیه جک برشی ، او قونیلان شیئک اونوتولمدیغنه امنیت حاصل ایتک اوزره، صیق صیق کری به عودت ، عینی برفکری قرون مختلفه ده تعقیب در : مثلا اردولرک تشکیلاتی وعدالتک نه طرزده اجرا ایدلدیکی، نفوذ قرالینک کسب ضعف ویا قوت ایتسی، مختلف دورلرده اهالینک شرائط حیاتیه سی ، امور مملکتک اداره سنده عوامک کیت کیده دها واسع مقیاسده حائز اولدینی حصه ، مملکتک فلا ویا فلان قومشو حکومت ایله مناسباتی الخ کبی . بوصورتله حرکت ایتک ، تاریخک تمادیسنی تقویه وحادثاتی محکم حزمه لر تشکیل ایده جک صورتده یکدیگرینه ربط ایدن رابطه لر تأسیس ایتمکدر .



Çeviri:

Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030: Müfredat Analizi Tarih Eğitiminde İlerleme *

(Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis Learning Progression In History)**

Louise ZARMATI

Türkçeye Çeviren: Sibel YALI

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, E-posta: ataman_si@yahoo.com

[orcid.org/ 0000-0002-1435-3726](https://orcid.org/0000-0002-1435-3726)

Article Info

Article Type	Translated Article
Received	15.03.2020
Accepted	22.05.2020
Corresponding Author	Sibel YALI
Cite	Zarmati, L. (2020). Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030: Müfredat Analizi Tarih Eğitiminde İlerleme (S. Yalı, Çev.). <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 366-382. (Orijinal yayın tarihi 2019).

* 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve değerler hakkında ortak bir anlayış geliştirmek üzere OECD yürütücülüğünde politika yapıcılar, okul liderleri, öğretmen, öğrenci ve alan uzmanları ile birlikte Eğitimin Geleceği ve Becerileri-2030 başlıklı bir rapor hazırlanmıştır. İlgili raporda, eğitim sistemlerinde okutulan zorunlu ya da seçmeli tüm derslerin genel işlevleri sorgulanmış ve mevcut müfredatlar eleştirel bakış açısıyla yeniden yorumlanmıştır. Bu inceleme süreci, “tarih eğitiminde ilerleme” konusu ile “bu ilerlemenin ölçülmesi” hususunu bir problem olarak karşımıza çıkarmıştır. Bu iki önemli sorunun çözülmesi konusunda tarihsel düşünme ve araştırma yöntemlerinin müfredatlara dahil edilmesi zorunluluğu vurgulanmıştır. Tarih eğitiminde öğrenme ilerleyişini konu alan bu çeviri, bu konudaki uygulamaların okuyucu ile paylaşılması üzere hazırlanmıştır. Bu çerçevede yazı içeriğinde tarih programlarında uygulanan farklı tarihsel kavram sürümlerinin bir karşılaştırılmasına yer verilmiş; İngiltere, Malta, Singapur, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerin tarih dersleri ile kazanım hedeflerine değinilmiştir. Öğrencilerin tarihsel düşünme alanında elde edeceği beceriler, yaş ve sınıf düzeylerine göre sıralanmıştır. Buna ilave olarak, İngiliz tarih eğitimi akademisyeni Alex Ford (2016) tarafından geliştirilentiarihsel sorgulama sürecine ilişkin altı kavram eksenli detaylı bir tablo da paylaşılmıştır.

** Bu makale Tazmanya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beşeri ve Sosyal Bilimler Öğretim Görevlisi Dr. Louise Zarmati tarafından OECD talebi üzere hazırlanmıştır. Metnin orjinaline <https://www.oecd.org/> adresi üzerinden erişilmektedir.

Giriş

Paul Hirst (1974) ayırt edici araştırma yöntemlerine sahip fiziki bilimler, matematik ve tarih gibi 7 alana “bilgi formları” adını vermiştir. Bilimlerin hayati öneme sahip ampirik, deneysel ve gözlemsel testlere, matematiğin ise belirli birtakım aksiyomlardan yapılacak tümdengelsel ispatlara dayandığını tartışmıştır. Tarih ve bilimin “ampirik gözlem ve deney konusu olan gerçekleri” paylaşırken, aralarında net ayrımlar olduğunu göstermek üzere karşılaştırmasını yapmıştır. Bilimsel yöntem, doğası gereği metodolojik olarak ampirik nitelikte olup gözlem ve deney yoluyla veri toplanması, hipotezlerin oluşturulması ve test edilmesinden oluşur.

Hirst'e (1974) göre tarih metodolojisi, “belirli olayların kümeleme, genel yasaların kullanımı ve kaynaklardan elde edilen kanıtlarla tarihsel olarak açıklaması” sürecinin geliştirilmesidir. Hem bilim hem de tarih, sorgulama veya keşifsel öğrenme sürecini kullanmasına rağmen, her birinin kendine özgü bir sezgiselliği vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Araştırma Konseyi (2000, s. 155) tarafından yapılan araştırmada da belirtildiği üzere, “farklı disiplinler farklı şekilde organize edilir ve araştırma için farklı yaklaşımlara sahiptir”.

British Schools Council History 13–16 Projesinin kurucu ortağı olan Denis Shemilt (1983: 2), bilimin aksine, tarihsel gerçeklerin değişebilir olduğunu vurgulamıştır. Bir tarihçi kaynakları hassas veya kusurlu bir şekilde gösterebilirken, kanıta dayalı kesinlik, uygulamalı bilimde olduğu gibi kanıtlarla ilişkili “gerçeklerin” doğruluğunu garanti etmez. Martin Booth (1994: 63), tarihinin soruşturmasının nesnesi olan geçmişin, bilim insanının soruşturması nesnesinden farklı olduğuna ve düşünce süreçlerinin eşit derecede farklı olduğuna inanıyordu. “Tarihsel düşüncenin mantığı, tümdengelsel çıkarımın genel mantığına uygun değildir ... Ne özelden genele tümevarımsal akıl yürütmeden ne de genelden özele tümdengelsel akıl yürütmeden oluşur.”

1980'lere gelindiğinde dahi, Batı ülkelerindeki birçok okul ve üniversitede tarih “içerik” ya da günümüzde kullanılan isimle “tarihsel bilgi” olarak öğretiliyordu. Öğrencilere de ezberlemeleri ve resmi sınavlarda yeniden düzenlemeleri beklenen tarihler ve olaylar dizisi olarak sunuldu. Öğrencilerin zihinleri “boş gemiler” olarak görülüyordu ve öğretmenin rolü, onları inkâr edilemez bilgilerle doldurmaktı. “Gerçekler ve rakamlar” üzerindeki bu dar odak, tarihi birçok genç için sıkıcı hale getirdi ve “tüm bu sıkıcı tarihleri ve gerçekleri hatırlayamadıkları” için tarihi sevmediklerinden şikâyet ettiklerini duymak olağandışı değildi.

Elbette, olgusal hatırlama, tarihin anlaşılmasının önemli bir bileşenidir, ancak olgusal hatırlama tarihi öğrenmenin baskın amacı ise öğrenilen, tarihin bilgi alanına özgü olmayan ezberleme becerisi olur. Seixas'a göre (2011, s. 140) “... tarih eğitimi için anlamlı bir hedef olarak -herhangi bir standarta göre- bir eğitim kataloğunun ezberlenmesi, açıkça yetersizdir.”

Neyse ki, tarih çalışması 1990'lardan beri önemli ölçüde değişti. İngiltere, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda ve Avustralya'dan eğitim akademisyenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından yönetilen ve tarihsel düşünme üzerine yapılan araştırmalar birçok yargıyı etkiledi. İlköğretimden yükseköğretime kadar olan okullarda tarih eğitimi, tarihsel

bilginin ezberlenmesine odaklanmaktan ziyade tarihsel kavramları anlama ve tarihsel becerileri kullanma yeteneğine doğru kaymıştır.

Tarih eğitimi son otuz yılda birçok yönden değişmiştir. Günümüzde tarih, araştırma ve yorumdaki değişikliklere cevaben sürekli kendini yeniden şekillendiren dinamik bir konu olarak nitelendirilmektedir. Lee ve Ashby (2000), tarihin “kendi prosedürleri ve standartları ile geçmiş hakkında gerçek ifadeler ve geçerli iddialar yapmak için tasarlanmış, karmaşık ve sofistike bir disiplin olduğunu” açıklamıştır.

Postmodernistler bize tarihsel anlatıların, tarihçilerin ve tarih yazımı araçlarının kendi içinde tarihsel olarak koşullu ve konumlanmış olduklarını hatırlatır (Lévesque 2011). Tarih, “içinde geliştiği sorular, prosedürler ve tartışmalar bağlamında” anlam ve gereğe sahiptir (Levstik ve Barton 2001). Çünkü tarih, zaman ve mekân değişkenlerine tabi bir yapıdır. Örneğin, ulusal tarihler her zaman coğrafi olarak ulus devletler arasında, bazen de ilgili zamanda tarihsel olarak önemli olduğu düşünülen konu ekseninde muhakeme yapana göre değişkenlik gösterir.

Tarih çalışması yirmi birinci yüzyıl öğrencilerine bugünü anlama ve geleceği tahmin etme yolları sunar. Geçmiş olayların bugünün dünyasını nasıl etkilediğini anlayarak ve geleceği nasıl etkileyebileceklerini tahmin ederek geçmişle bugün arasındaki bağlantıları görmelerini sağlar. 2017 Singapur Alt Orta Öğretim Müfredatı'nın dediği gibi, “Şimdiyi yönetmeyi ve geleceği öngörmeyi öğrenmek, geçmişini bilmeden mümkün olmaz” (s. 3). Öğrenciler bunu geçmişle ilgili bugün bağlamında sorular sorarak ve ikisi arasındaki bağlantıları kurarak yaparlar.

Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 raporunda, geleceğin öğrencilerine bilinmeyen ve gelişen koşullarda bilgiyi uygulamaları gerekeceğini ve önceliğin bir bağlamda öğrenilebilen ve diğerlerine aktarılabilen bilgi, beceri, tutum ve değerlere verilmesi gerektiği tavsiye edilmektedir (OECD 2018). Tarih dersleri, öğrencilere sadece geçmişten gelen ve hipotezlerin dayandırılacağı örnekler sunmakla kalmaz, aynı zamanda pratik anlama, empati, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecekleri bir çerçeveyi de sunar. Örneğin, tarihin nasıl inşa edildiğini inceleyen tarih yazımının önemli bir bileşeni eleştirel düşünmedir.

Tarih Eğitiminde Öğrenme İlerleyişi Nedir?

Öğrenme ilerleyişi, erken öğrenmeden daha gelişmiş ustalık düzeylerine kadar gelişmeyi izleyerek öğrenmedeki dizileri ölçen bir süreçtir. Matematik, ampirik bilgi ve kavramların hiyerarşik bir sırada anlaşılmasına dayanır; öğrencilerin bir matematik kavramını bir sonrakine geçmeden önce anlamaları (ya da öğrenmeleri) gerekir. Buna karşılık, tarih derslerinde kavrayışın silsilesi hiyerarşik olmak zorunda değildir, çünkü içerik coğrafi ve zamansal olarak değişken olan tarihsel bilgilerden ziyade kavramlara ve becerilere hakim olmaya dayanır.

Tarih derslerinde, bir kavramı anlamak için birinden diğerine sırayla geçişe gerek yoktur; öğrenme, her beceri veya anlayış içindeki karmaşıklık seviyelerindeki ustalık ile ölçülür. Ustalıklar eşzamanlı ve birbiriyle ilişkili olabilir.

Lomas (1993) bu konuda öğrenciler açısından kapsamlı bir tanım sunar.

- İfadeleri ve kararları doğrulamak için daha fazla miktarda tarihsel bilgi kullanmak
- İçindeki temel bilgileri kavrayabilmek için bir yığın ayrıntıyı kategorilere ayırmak, içindeki kalıpları görmek, özetlemek ve genelleştirmek
- Dönemler boyunca yaşanan meseleler arasında bağlantı kurmak, geçmişteki önemli konulara, ilgili düzeylerine ve daha geniş önemini anlama yeteneğine odaklanmak
- Somuttan soyut kavramlara geçmek
- Sadece betimlemek ve kesin veya doğru tarifler oluşturmaktan ziyade açıklamak ve temellendirmek
- Düşünce bağımsızlığını ve soru sorma kapasitesini geliştirmek, cevap bulma yollarını varsaymak ve tasarlamak
- Geçmiş hakkında bilinçli bir şüphecilik kazanmak, belirsizlik unsurlarına ve kalite beyanlarına eğilim göstermek, ancak yine de sonuçlara varabilmek mümkündür. (Lomas 1993, atıf veren Phillips 2002, s.102).

Grosvenor ve Watts (1995, s. 25) tarih eğitimindeki bu ilerlemeyi daha basit bir şekilde;

- Geçmişe dair bilgi ve anlayışın genişletilmesi
- Terminoloji ve kavramlara dair anlayışın artırılması
- Daha karmaşık tarihsel kaynakları kullanma yeteneğinin artırılması
- İnsanların tarihi nasıl ve neden farklı şekillerde yorumladıklarının anlaşılması
- Araştırma, organizasyon ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi boyutları ile öğrencilerin kapasiteleri üzerinden açıklar.

Tarih eğitiminde ilerlemenin temel özelliği, öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünebilmeleri için bilişsel yeteneklerinde bir artış gösterebilmeleridir.

Tarihsel Düşünme, Anlayış ve Sorgulama

Van Drie ve van Boxtel, yıllar içinde tarih eğitiminde yer alan kavramları tanımlamak için: “tarihsel düşünme” (Booth 1994; Wineburg 2001; Lévesque 2008; Seixas ve Morton 2013); “tarihsel anlayış” (Seixas 1993; Avustralya Müfredatı 2018); “tarih okuryazarlığı” (Taylor ve Young, 2003; Lee 2005); ve “tarihsel akıl yürütme” (van Boxtel ve van Drie 2004) gibi farklı terimlerin kullanıldığına dikkat çekmektedir.

Bu terimlerin her biri, tarihi kavramların veya fikirlerin analizine verilen önemi vurgular (Parkes ve Donnelly 2014) ve hepsi de “tarih yapma” yollarını temsil eder. Lee ve Ashby'ye göre (2000, s. 199) “tarih anlayışımızın bir disiplin veya bilgi biçimi olmasını sağlayan, bu fikirlerdir”.

Wineburg'a (2001) göre tarihsel düşünme, kolay gelmeyen ancak öğrenilmesi gereken 'doğal olmayan bir eylemdir'. Bunun en iyi tanımı de geçmişe dair gündelik görüşlerden, birincil kaynakların araştırılması üzerine inşa edilen anlayışa doğru bir hareket olmasıdır. Benzer şekilde, Booth (1994: 64), "Tarihsel olarak düşünmek, mevcut kanıtların uygun bir şekilde dikkate alınması ve zaman ve mekân kısıtlamalarına saygı gösterilmesi yoluyla baş ve kalbin disiplinli bir şekilde kullanılmasıdır." der.

Seixas (1994, 2006) tarihsel düşünmeyi tarihsel önemi belirlemeyebilme, kanıtları eleştirerek ele alabilme, zaman içindeki değişimi anlama, tarihin ilerleme kadar gerilemeyi kapsadığını kabul edebilme, geçmiş ve sakinleriyle empati kurma ve nedenselliğin

karmaşıklığını benimseyebilme yeteneği olarak açıklar. Son zamanlarda Seixas ve Morton, Kanadalı öğretmenler için tarihsel önem, kanıt, süreklilik ve değişim, neden sonuç, tarihsel bakış açıları ve etik boyutlarından oluşan “Büyük Altı Tarihsel Düşünme Kavramları” nı (2013) geliştirmiştir.

Van Drie ve van Boxtel (2008, s. 88) “tarihsel akıl yürütme teriminin, öğrencilerin tarihi öğrenirken yalnızca geçmiş hakkında bilgi edinmedikleri, aynı zamanda geçmiş ve bugünkü olguları yorumlarken bu bilgileri kullandıkları gerçeğine de vurgu yaptığını” söylemektedir.

Şekil 1. Okul Müfredatında Uygulanan Farklı Tarihsel Kavram Sürümlerinin Karşılaştırılması

Kanada (Seixas and Morton)	Kanada (Lévesque)	Hollanda (van Drie and van Boxtel)	İngiltere Ulusal Müfredatı	Australya Müfredatı	Malta Müfredatı
Tarihsel düşünme	Tarihsel düşünme	Tarihsel akıl yürütme	Tarihsel kavramlar	Anlamak için tarihsel kavramlar	Tarihsel kavramlar
Önem	Önem		Önem	Önem	
Kanıt	Kanıt	Kaynak kullanımı	Kanıt	Kanıt kullanımı	Kaynak kullanımı
Süreklilik ve değişim	Süreklilik ve değişim		Süreklilik ve değişim	Süreklilik ve değişim	Süreklilik ve değişim
Sebepler ve sonuç	İlerleme ve gerileme		Sebepler ve sonuç	Sebepler ve etki	Sebepler ve sonuç
Perspektifler			Perspektifler	Perspektifler	
	Empati			Empati	Empati
Etik boyut					
		Yargılama		Yarışma	
			Kronoloji		Zaman ve kronoloji
			Terimler		
			Benzerlik ve farklılık		Benzerlik ve farklılık
		Soru sorma			
		Bağlamsallaştırma			
		Asli kavramları kullanma*			
		Meta kavramları kullanma*			

Okul öğrencileri, birincil kaynakları tarihsel kişiler ve olaylar hakkında kanıt olarak kullandıklarında tarihsel olarak düşünürler. Geçmişin farklı yorumlarını anlama ve sonuçta kendi yorumlarını geliştirmek için tarihsel kanıtları kullanma yeteneklerini gösterirler. Bir öğrencinin, “tarihsel olarak düşünebileceklerini” gösterme yeteneği, tarihte öğrenmenin silsilesinin kanıtı olarak ölçümlenmektedir. İlerleyişi anlamak için, tarihsel düşünme sürecinde asli ve prosedürel bilgiyi birbirinden ayırmak önemlidir.

Şekil 1, farklı tarih eğitimi araştırmacılarının tarihsel kavramları ifade etme biçimleri arasındaki benzerliklerin farklılıklardan daha fazla olduğunu göstermektedir. Her kavram içinde karmaşıklık ve zorluk hiyerarşisi vardır ve örnekler aşağıda verilmiştir. Eleştirel düşünme ile rasyonel ve iyi desteklenen bir argüman geliştirme yeteneğinin bilişsel olarak en zorlayıcı tarihsel kavramlar olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Örneğin, 'yarışma' ve 'tartışma' genellikle ilköğretim düzeyinden ziyade ortaöğretimdeki öğrenciler tarafından elde edilir.

Tarih Yapma Süreci

1970'lerde ve 80'lerde İngiliz araştırmacılar Lee, Ashby ve Dickinson (1996; 2000; 2005), öğrencilerin (7 ila 14 yaş arası) tarih anlayışını inceleyen “Tarih Kavramları ve Öğretim Yaklaşımları (CHATA)” çalışmasını üstlendi. Tarih öğrenimini iki ayrı alana ayırdılar:

a) Asli veya “birinci dereceden” bilgi ve anlayış; isimler, tarihler, kişiler, olaylar, yerler ile *köylü*, *devrim* veya *ideoloji* gibi temel kavramları içeren bilgileri kapsamaktadır. Bu, tarih hakkında bilmektir. Bununla ilişkili olarak *krallık*, *toplum*, *özgürlük* ve *feodalizm* gibi temel kavramların anlamı zamana ve yere göre değişebilmektedir (Ayres 2015, 2).

b) Prosedürel veya “ikinci dereceden”, geçmişin özünü anlamak veya tarihin *nasıl yapılacağı*ni bilmek için kullanılan *kanıt*, *değişiklik* veya *neden* gibi bilgilerdir. Lee ve Ashby (2000) prosedürel bilgiyi, “tarihi bir disiplin veya bilgi biçimi olarak anlamamızı sağlayan fikirler... tarih yapmaya devam etmemizi şekillendiren fikirler” olarak tanımlamaktadırlar (Lee & Ashby 2000: 199–200).

Tarihsel bilgi coğrafi ve zamansal olarak spesifiktir ve o zaman önemli görülen şeylere bağlı olarak uluslar, devletler ve yerel bölgelerde farklılık gösterebilir. Diğer yandan, prosedürel bilgi evrenseldir. Birçok ülkenin öğrenme silsilesinin ölçütleri olarak aynı veya benzer tarihsel kavramları ve becerileri kullandığını bu raporda Şekil 1, 2, 3, 4 ve 5'te gösterilmektedir. Asli (birinci dereceden) ve prosedürel (ikinci dereceden) bilgi ayrı ayrı ele alınmamalıdır; birbirleri üzerine inşa edilirler ve birlikte işlev görmelidirler.

Asli bilgi, prosedürel bilgiden önce gelebilir ve daha basit olmak durumunda değildir. En önemlisi, karşılıklı olarak destekleyici ve sürekli (Ayres 2015, s.3). Lévesque (2011, s. 30), “derslerde sıkça görülebileceği gibi, içeriğin becerilere karşı basit bir ikilemi olarak temel bilgi ile yapısal bilgi arasındaki ayrımı ve geçişi yanlış yorumlamamak önemlidir. Öğrencilerin geçmişin özü hakkında bilgisi yoksa prosedürel bilgiyi anlamaları veya kullanmaları mümkün değildir.” diyerek uyarır.

Tarihsel araştırma, son otuz yılda tarih konusuna özgü şekilde sezgisel olarak gelişmiş ve eğitimcilerin tarihi öğretmek için kullandıkları en yaygın yöntem haline gelmiştir. Tarih, analiz edilmesi, parçalanması ve yorumlanması için ortaya konulan bir ikilem, çatışma, gizem veya çelişki olarak sorunsallaştırılır. Tarihsel araştırmanın temeli, yazılı, görsel veya arkeolojik olabilecek birincil kaynakların sorgulanması ve eleştirel değerlendirilmesidir. Öğrenciler görgü tanığı açıklamaları, günlükler ve gazete raporları gibi yazılı birincil kaynakları ve fotoğraflar, kartpostallar ve resimler gibi görüntüleri analiz ederler. Ayrıca, çanak çömlek, silahlar, heykeller, madeni paralar ve mücevherler ve günlük yaşamın eski nesnelere gibi eserleri de inceleyebilirler. Tarihsel araştırma sürecinde, öğrenciler akademik ve profesyonel tarihçilerle (aynı karmaşıklık ve karmaşıklık olmadan) aynı işi yapabilir, tarihsel sorular sorabilir, çelişkileri ve çatışmaları belirleyebilir ve tarihsel kanıtlarla desteklenen yorumlar geliştirebilirler.

Öğrenciler ayrıca, olaya katılmayan veya olayı ilk elden deneyimleyen biri tarafından tarihsel olaydan sonra oluşturulan kaynaklar olan ikincil kaynakları eleştirel olarak değerlendirmeyi öğrenirler. Akademik kitaplar, ders kitapları, araştırma makaleleri ve belgeseller ikincil kaynaklara örnektir.

Lee ve Ashby'nin öncü araştırmaları, çocukların ikinci dereceden kavramları

anlamalarının giderek daha sofistike olabileceğini göstermiştir. Lee ve Ashby (2000, s. 200) bunu; “daha güçlü prosedürel veya ikinci dereceden fikirlere sahip olmanın bir yolu- belki de en iyisi” şeklinde ifade ederler. İlerlemenin temel ilkelerinden biri öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca tarihsel bir sorgulama süreciyle meşgul olmalarıdır (Byrom 2013). Esas soru, öğrencilerin tarih eğitimindeki ilerleyişlerinin nasıl ölçüldüğüdür.

Müfredatlarda Öğrenme İlerleyişi

Ders programları ve öğretmenlerin planlama programları gibi müfredat belgeleri, öğrenme silsilesinin, bir öğrencinin bir eğitim sistemi aracılığıyla sıralı hareketi bağlamında tanımlandığı yerlerdir. Bu belgeler, öğrencilerin belirli bir yıl, sınıf, seviye veya aşama için öğrenmeyi tamamladıktan sonra ne yapabilir hale geleceklerini açıklar. Öğrenme çıktıları veya standartları öğretmenlere, belirlenmiş sonuçlara ulaşacak öğretim ve öğrenme etkinliklerinin ve değerlendirmelerinin nasıl geliştirileceği konusunda rehberlik sağlar.

Öğrenmedeki gelişmeler zaman içinde bir süreklilik olarak ifade edilir. Örneğin, Avustralya Müfredatında (ACARA 2018) tarihsel bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, öğrencilerin hangi becerilere hangi sırayla hakim olması gerektiğini öneren yıllık Başarı Standartları olarak ifade edilir. İngiliz Ulusal Müfredatında (2013) bunlara “Kazanım Hedefleri” denir. Bu standartlar veya seviyeler yaşa (veya 8 ila 10 yaş gibi yaş aralıklarına) dayanır ve çoğu öğrenci tarafından her sınıfın sonunda elde edilmelidir.

İngiltere, Kanada (Britanya Kolumbiyası), Avustralya, Malta ve Singapur'dan aşağıdaki örnekler, müfredat bağlamında tarihteki öğrenme silsilesini ifade etmenin farklı yollarını göstermektedir. Bunlar, öğretmenlerin ve değerlendirme otoritelerinin öğretim ve öğrenme programlarını ve değerlendirmelerini tasarlamak için kullanabileceği yararlı çerçeveler olarak geliştirilmiştir.

Avrupa – İngiltere: İngiliz Ulusal Müfredatı (2013) Tarih Kazanım Hedefleri

Şekil 2. Ulusal Müfredat (İngiltere) 5-14 Yaş Arası Çocuklar İçin Tarih Kazanım Hedefleri

Temel Aşama 1 5 – 7 Yaş	Temel Aşama 2 7 – 11 Yaş	Temel Aşama 3 11 – 14 Yaş
Zamanın geçmesi ile ilgili ortak kelimeler ve ifadeler kullanarak geçmiş hakkında bir farkındalık geliştirir.	Çalıştıkları dönemler içinde ve arasında net anlatılar kurarak İngiliz, yerel ve dünya tarihi hakkında kronolojik olarak güvenli bir bilgi ve anlayış geliştirmeye devam eder.	İngiliz, yerel ve dünya tarihinin kronolojik olarak güvenli bilgi ve anlayışını genişletir / derinleştirir, böylece daha geniş öğrenme için iyi bilgilendirilmiş bir bağlam sağlar.
Çalıştıkları kişi ve olayların kronolojik bir çerçevede nereye uyduğunu bilir ve farklı dönemlerde yaşam biçimleri arasında benzerlikleri ve farklılıkları belirler.	Zaman içindeki bağlantıları, zıtlıkları ve eğilimleri not eder ve tarihsel terimlerin uygun kullanımını geliştirir.	Önemli olayları tanımlar, bağlantı kurar, kontrastları çizer ve uzun dönemler boyunca trendleri analiz eder.
Geniş bir günlük tarihsel terim dağarcığı kullanır.	Değişim, neden, benzerlik / farklılık ve önem hakkında tarihsel olarak geçerli soruları düzenli olarak ele alır, ve bazen bunları oluşturur.	Tarihsel terim ve kavramları gittikçe daha sofistike bir şekilde kullanır.
Olayların temel özelliklerini bildiklerini ve anladıklarını göstermek için öykülerin ve diğer kaynakların bölümlerini seçerek / kullanarak sorular sorar ve cevaplar.	Gerekli tarihsel bilgilerin özenle seçilmesini ve düzenlenmesini içeren bilinçli yanıtlar oluşturur.	Bazılarını kendilerinin oluşturdukları tarihsel olarak geçerli soruları takip eder ve bunlara alakalı, yapılandırılmış ve kanıtsal olarak desteklenen yanıtlar oluştururlar.

Geçmiş öğrendiğimiz bazı yolları anlar ve temsil edildiği farklı yolları tanımlar.	Geçmiş hakkındaki bilgimizin bir dizi kaynaktan nasıl inşa edildiğini anlar.	Tarihsel iddialarda bulunmak için farklı tarihsel kaynak türlerinin nasıl titizlikle kullanıldığını anlar ve geçmişin zıt argümanlarının ve yorumlarının nasıl ve neden inşa edildiğini ayırt eder.
------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

İngiltere'de devlet tarafından finanse edilen tüm okulların Ulusal Müfredatı takip etmeleri gerekmektedir. Akademiler ve özel okullar için zounluluk yoktur, “geniş ve dengeli” olması koşuluyla kendi müfredatlarını geliştirebilirler. Her birinin sonunda ulusal testler olan yaş gruplarına göre düzenlenmiş 4 “Temel Aşama” vardır. Tarih eğitiminde ilerleme, prosedürel kavramları anlamının gelişimine göre izlenir. (Asli bilgi Temel Aşamalara göre diğer belgelerde belirtilmiştir). En sofistike gelişme, Aşama 3'ün sonunda, 11 ila 14 yaşlarındaki öğrencilerin tarihin nasıl inşa edildiği ve tarih yorumlarının tartışıldığı gibi daha karmaşık tarih yazımı kavramlarını anlayabilmesi gerektiğinde ortaya çıkar. İlerleme hem okullarda biçimlendirici değerlendirme (Ayres, 2015) hem de 4 Temel Aşamanın her birinin sonundaki dış sınavlarla ölçülür.

Amerika – Kanada: British Columbia (Kanada) Sosyal Bilgiler Öğrenme Becerileri

Şekil 3. Altı Tarihsel Düşünme Kavramına Dayanan British Columbia (Kanada) Öğrenme Yeterlikleri

Sosyal Bilgiler araştırma süreçlerini ve becerilerini kullanarak soru sormak; fikirleri toplamak, yorumlamak ve analiz etmek; bulgu ve kararların iletişimini kurmak			
	Sınıf 7	Sınıf 8	Sınıf 9
Önem	<ul style="list-style-type: none"> Belirli zamanlarda ve yerlerde insanların, yerlerin, olayların veya gelişmelerin önemini değerlendirin. Tanıklıkların, anlatıların, haritaların veya metinlerin içerik oluşturucularının belirledikleri önemi tespit edin 	<ul style="list-style-type: none"> Belirli zamanlarda ve yerlerde insanların, yerlerin, olayların veya gelişmelerin önemini değerlendirin. Tanıklıkların, anlatıların, haritaların veya metinlerin içerik oluşturucularının belirledikleri önemi tespit edin 	<ul style="list-style-type: none"> Belirli zamanlarda ve yerlerde insanların, yerlerin, olayların veya gelişmelerin önemini değerlendirin ve belirli zamanlarda / yerlerde ve gruptan gruba tarihsel önem hakkında değişen perspektifleri karşılaştırın.
Kant	<ul style="list-style-type: none"> Birden fazla kaynağın güvenilirliğini ve sonuçları doğrulamak için kullanılan kanıtların yeterliliğini değerlendirin. 	<ul style="list-style-type: none"> Birden fazla kaynağın güvenilirliğini ve sonuçları doğrulamak için kullanılan kanıtların yeterliliğini değerlendirin. 	<ul style="list-style-type: none"> Çatışma noktalarını, kaynakların güvenilirliğini ve kanıtların yeterliliğini araştırdıktan sonra, farklı tarihsel görüşlerin gerekçelerini değerlendirin.
Süreklilik-Değişim	<ul style="list-style-type: none"> İlerleme ve düşüş dönemleri de dahil olmak üzere tarihte farklı zaman dönemlerini tanımlayın ve değişim dönemlerini işaretleyen önemli dönüm noktalarını belirleyin. 	<ul style="list-style-type: none"> İlerleme ve düşüş dönemleri de dahil olmak üzere tarihte farklı zaman dönemlerini tanımlayın ve değişim dönemlerini işaretleyen önemli dönüm noktalarını belirleyin. 	<ul style="list-style-type: none"> Farklı grupların aynı zaman aralığındaki sürekliliklerini ve değişikliklerini karşılaştırın.
Neden - Sonuç	<ul style="list-style-type: none"> Belirli kararları, eylemleri veya olayları en çok etkileyen nedenleri belirleyin ve kısa ve uzun vadeli sonuçlarını değerlendirin. 	<ul style="list-style-type: none"> Belirli kararları, eylemleri veya olayları en çok etkileyen nedenleri belirleyin ve kısa ve uzun vadeli sonuçlarını değerlendirin. 	<ul style="list-style-type: none"> Geçerli koşulların ve bireylerin / grupların eylemlerinin olayları, kararları veya gelişmeleri nasıl etkilediğini değerlendirin.

Perspektif	<ul style="list-style-type: none"> Geçmiş ya da şimdiki insanlar, yerler, meseleler ya da olaylar hakkında farklı bakış açılarını açıklayın ve farklı zaman ve yerlerde insan kültürü ve toplumlarının değerlerini, dünya görüşlerini ve inançlarını karşılaştırın 	<ul style="list-style-type: none"> Geçmiş ya da şimdiki insanlar, yerler, meseleler ya da olaylar hakkında farklı bakış açılarını açıklayın ve farklı zaman ve yerlerde insan kültürü ve toplumlarının değerlerini, dünya görüşlerini ve inançlarını karşılaştırın 	<ul style="list-style-type: none"> Geçerli normları, değerleri, dünya görüşlerini ve inançları göz önünde bulundurarak geçmiş veya mevcut insanlar, yerler, konular veya olaylar hakkında farklı bakış açılarını açıklayın / anlamlarını çıkarın.
Etik Düşünce	<ul style="list-style-type: none"> Geçmiş olaylar, kararlar veya eylemler hakkında etik yargılarda bulunun ve geçmişten doğrudan ders çıkarmanın sınırlarını değerlendirin. 	<ul style="list-style-type: none"> Geçmiş olaylar, kararlar veya eylemler hakkında etik yargılarda bulunun ve geçmişten doğrudan ders çıkarmanın sınırlarını değerlendirin. 	<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli kaynaklardaki örtülü ve açık etik yargıları fark edin Geçmişteki ve günümüzdeki eylemler hakkında mantıklı etik yargılarda bulunun, hatırlamak ve cevap vermek için uygun yolları belirleyin.

Eğitim, Kanada'daki eyalet ve bölgelerin yargı yetkisidir. British Columbia eyaletinde müfredat sınıf gruplarına göre düzenlenmektedir. Tarih, Sosyal Bilgiler öğrenme alanına dahildir ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş Temel Yetkinlikleri kullanır. Sosyal Bilgiler müfredat belgesi, öğrencilerin öğrenme döneminin (sınıfının) sonunda neler yapabileceğini tarif etmek için *tanımla, açıkla ve değerlendir* gibi aktif fiiller kullanır. Araştırma öğrenme sürecini kullanır ve altı ana düşünme kavramı olan *önem, kanıt, süreklilik ve değişim, neden ve sonuç, perspektif ve etik yargı* aracılığıyla düşünme becerilerinin gelişimini vurgular. Müfredat Gerekeşi, öğrencilerin “sorunları çözmek, karar vermek ve fikirlerini etkili bir şekilde iletmek” için kullanacakları altı düşünme kavramının “dünyanın dört bir yanındaki kaynaklardan neredeyse her konuda bilgi” ye uygulanabileceği olarak açıklar.

Bu yaklaşım, OECD'nin yirmi birinci yüzyıl öğrencilerinin aktarılabılır becerileri öğrenmesi gerektiği tavsiyesiyle uyumludur (OECD 2015).

Uzak Doğu – Avustralya: Avustralya Müfredatı: Beşeri ve Sosyal Bilimler Öğrenme Alanı

Şekil 4. Avustralya Müfredatında 7 ve 8. Yıllardaki İlerleme, Kavram ve Beceriler

7. sınıfın sonunda (13 yaşında) bir öğrencinin yapabilecekleri:	8. sınıfın sonunda (14 yaşında) bir öğrencinin yapabilecekleri:
<ul style="list-style-type: none"> zaman içindeki değişim ve süreklilik için nedenler önermek 	<ul style="list-style-type: none"> zaman içindeki değişim ve süreklilik kalıplarını tanımak ve açıklamak
<ul style="list-style-type: none"> değişimin toplumlar, bireyler ve gruplar üzerindeki etkilerini tanımlamak 	<ul style="list-style-type: none"> olay ve gelişmelerin nedenlerini ve etkilerini açıklamak
<ul style="list-style-type: none"> olayları ve gelişmeleri o sırada yaşayan farklı insanların bakış açılarından tanımlamak 	<ul style="list-style-type: none"> o zamandaki insanların güdülerini ve eylemlerini tanımlamak
<ul style="list-style-type: none"> grupların rolünü ve belirli bireylerin toplumdaki önemini açıklamak 	<ul style="list-style-type: none"> Bireylerin ve grupların önemini ve toplumlarının inançlarından ve değerlerinden nasıl etkilendiğini açıklamak
<ul style="list-style-type: none"> farklı şekillerde yorumlanmış geçmiş olay ve gelişmeleri tanımlamak 	<ul style="list-style-type: none"> geçmişin farklı yorumlarını anlatmak
<ul style="list-style-type: none"> zamanı temsil etmek ve ölçmek için tarihlendirme kurallarını kullanarak olayları ve gelişmeleri kronolojik bir çerçevede sıralamak 	<ul style="list-style-type: none"> olayları ve gelişmeleri zaman aralıklarına göre kronolojik bir çerçevede içinde sıralamak
<ul style="list-style-type: none"> araştırma yaparken tarihsel bir çalışmayı çerçevelemek için sorular geliştirmek 	<ul style="list-style-type: none"> araştırma yaparken tarihsel bir çalışmayı çerçevelemek için sorular geliştirmek
<ul style="list-style-type: none"> bir dizi kaynağı tanımlamayı / seçerek sorularını cevaplamak üzere gerekli bilgileri bulmak, karşılaştırmak ve kullanmak 	<ul style="list-style-type: none"> birincil ve ikincil kaynaklardan gelen bilgileri analiz etmek, seçmek ve düzenlemek, soruları cevaplamak üzere kanıt olarak kullanmak
<ul style="list-style-type: none"> farklı bakış açılarını açıklamak için kaynakları incelemek 	<ul style="list-style-type: none"> Kaynaklardaki farklı bakış açılarını tanımlamak ve açıklamak
<ul style="list-style-type: none"> kaynakları yorumlarken kökenlerini ve amaçlarını tespit etmek 	<ul style="list-style-type: none"> kaynakları yorumlarken kökenlerini ve amaçlarını belirlemek, olgu ve fikir arasında ayırım yapmak

<ul style="list-style-type: none"> • metin geliştirirken ve bulgularını organize edip sunarken tarihsel terim ve kavramları kullanmak, ilgili kaynakları dahil etme ve bilgi kaynaklarını tanımak 	<ul style="list-style-type: none"> • bulgularını organize ederek sunarken tarihsel terim ve kavramları, kaynaklarda belirlenen kanıtları kullanmak ve bilgi kaynaklarını tanımak
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Avustralya Müfredat öğrenme alanını ilk yıllarında (5-12 yaş), tarihsel bilgi, Beşeri Bilimler ve Sosyal Bilimler coğrafya, yurttaşlık ve vatandaşlık ile ekonomi ve iş dünyası ile bütünleştirilmiştir. İkincil yıllarda (12-16 yaş) tarih tek başına, zorunlu bir konu olarak öğretilir ve "tarihsel bilgi ve anlayış" (asli bilgi) ile "tarihsel sorgulama ve beceriler" (prosedürel bilgi) olarak birbiriyle ilişkili iki grup halinde düzenlenir. Tarihsel anlayışı geliştirmek için *kanıt; süreklilik ve değişim; sebep ve sonuç; önem; bakış açıları; empati ve itiraz olmak üzere yedi tarihsel kavram vardır. Tarihsel sorgulama sürecinde yedi becerinin kullanımını teşvik edilir. Bunlar: kronoloji; terim ve kavramlar; tarihsel sorular ve araştırmalar; kaynakların analizi ve kullanımı; perspektifler ve yorumlar; açıklama ve iletişimdir. Bu süreçte tarihsel yorumlamaya ve kanıt kullanımına giderek daha fazla önem verilmektedir.*

Tarihsel sorgulama süreçleri ve becerileri iki yıllık aralıklarla okul gruplarında tanımlanmıştır. Bu iki dizi, bir öğretme ve öğrenme programının geliştirilmesine entegre edilmiştir. Tarihsel bilgi ve anlayış dizisi, belirli becerilerin geliştirileceği bağlamları sağlar. Her kademedeki ilerleme, becerileri giderek karmaşıklaşan kavramlara uygulayarak ifade edilir. Avustralya Müfredatı, öğrencilerin öğrenme dönemi sonunda neler yapabileceğini ayrıştırmak için *tanımla, açıkla, değerlendir* gibi aktif fiiller kullanır.

Avrupa – Malta: Tarih Müfredatı

Şekil 5. Malta'da 7, 8, 9 ve 10. Sınıf Tarih Ders Programları, Tarihsel Kaynaklarla Çalışmada İlerleme

Konu Odağı	C. Tarihsel kaynaklarla çalışma	
Öğrenme Çıktısı	Tarihi kaynakları analiz ederken ve yorumlarken tarihsel beceri ve kavramları anlayabilirim	
Genel & Seçmeli Tarih	Seviye 7 C7.1 Geçmişin temsil edildiği farklı yolları belirlemeye başlarım. C7.2 Somut kanıtları tanımlayabilirim (örn. Resimler, eserler, binalar). C7.3 Birincil ve ikincil kaynakları ayırt edebilirim. C7.4 Birincil ve ikincil kaynaklardan basit çıkarımlar yapabilirim. C7.5 Basit haritaları, diyagramları ve grafikleri tanımlayabilirim. C7.6 Farklı tarihsel dönemler için çok çeşitli kanıtların olduğunu farkındayım. C7.7 "Nasıl biliyoruz?" sorusuna aşınayım	
Genel Tarih	Seviye 8 CG8.1 Tarihin yönlerini birden fazla kaynaktan öğrenebilirim. CG8.2 Kaynakları farklı tür ve motiflere göre sıralayabilir ve sınıflandırabilirim. CG8.3 Geçmişle ilgili soruları araştırmak için iki farklı kaynak türü kullanabilirim. CG8.4 "Nasıl biliyoruz?" sorusuna büyük önem veriyorum.	Seviye 9 CG9.1 Daha geniş bir kaynak yelpazesi kullanarak tarihin yönlerini inceleyebilirim. CG9.2 Aynı olayın iki zıt yaklaşımını karşılaştırabilirim. CG9.3 Kaynakların daha geniş tarihsel bağlamına atıfta bulunabilirim. CG9.4 Bazı kaynakların neden diğerlerinden daha alakalı veya objektif olabileceğini belirtebilirim.
Seçmeli Tarih	Seviye 8 CO8.1 Tarihin yönlerini birden fazla kaynaktan öğrenebilirim. CO8.2 Olgu ve görüş arasında ayırım yapabilirim.	Seviye 9 CO9.1 Daha geniş bir kaynak yelpazesi kullanarak tarihin yönlerini inceleyebilirim. CO9.2 Kaynaklardaki net önyargı ve propaganda vakalarını tanıyabilirim.

	CO8.3 Kaynakların önemini içerdikleri kanıtlardan belirleyebilirim. CO8.4 İstatistiksel kaynakları yorumlayabilir ve karşılaştırabilirim. CO8.5 Kaynakları farklı tür ve motiflere göre sıralayabilir ve sınıflandırabilirim. CO8.6 Geçmişle ilgili soruları araştırmak için iki farklı kaynak türü kullanabilirim. CO8.7 "Nasıl biliyoruz?" Sorusuna büyük önem veriyorum. CO8.8 Belirli bir konudaki hangi kaynakların daha alakalı veya güvenilir olduğunu fark edebiliyorum.	CO9.3 Karmaşık istatistiksel kaynakları yorumlayabilir ve bunlardan sonuçlara ulaşabilirim. CO9.4 Aynı olayın iki zıt yaklaşımını karşılaştırabilirim. CO9.5 Kaynakların daha geniş tarihsel bağlamına atıfta bulunabilirim. CO9.6 Tarihsel durumları kaynaklardan analiz edebilir ve bunlar hakkında doğrulanmış sonuçlara varabilirim. CO9.7 Kaynakların diğerlerinden daha alakalı veya objektif olabileceğini açıklayabilirim. CO9.8 Kaynaklardaki çelişki, boşluk, tutarsızlık, önyargı ve propagandaları görebilirim.
Konu	Genel Tarih	Seçmeli Tarih
Seviye 10	CG10.1 Kaynaklardaki net önyargı ve propaganda vakalarını tanıyabilirim. CG10.2 Bazı kaynakların diğerlerinden daha alakalı olduğunu açıklayabilirim. CG10.3 Kaynakların daha geniş tarihsel bağlamına kapsamlı bir referans yapabilirim. CG10.4 Kaynakların neden yapıldığını açıklayabilirim (örneğin Mitrovich'in 1835 dilekçesi)	CO10.1 Çok çeşitli tarihi kaynaklar kullanarak bağımsız olarak araştırma yapabilirim. CO10.2 Kaynaklardaki önyargı ve propagandanın daha ince örneklerini tanıyabilirim. CO10.3 Alakalı ve alakasız kanıtları ayırt edebilirim. CO10.4 Kanıtlardaki çelişkilerin ve boşlukların nedenlerini açıklayabilirim. CO10.5 Bir konu hakkında mevcut kanıtlara dayanarak makul sonuçlara ulaşabilirim. CO10.6 Kaynakların daha geniş tarihsel bağlamına kapsamlı bir referans yapabilirim. CO10.7 Kaynakların neden yapıldığının gerekçesini belirlemek için sorular sorabilir ve cevaplayabilirim.

Yaklaşık 500.000 nüfusu ile Avrupa Birliği'nin nispeten küçük bir ulus devleti olarak Malta'nın ulusal bir müfredatı vardır. Tarih 7 ila 10. Yıllar arasında bağımsız bir ders olarak öğretilir, ancak ilk yıllarda doğrudan öğretilmez. Müfredattaki öğrenme çıktıları öğrencilerin neler yapabileceğini açıklar. Bu örnek (C: Tarihsel kaynaklarla çalışma), öğrencilerin Seviye 7'den "yetenekli" oldukları düşünülen Seviye 10'a kadar (DLAP 2018) öğrenme ilerlemelerini veya "kazanımlarını" gösteren 5 tarihsel kavram ve beceriden oluşmaktadır. Bu seviyeler yaş / yıl seviyelerine göre düzenlenmiştir, örneğin Seviye 7, Yıl 7'ye karşılık gelmektedir.

Müfredat belgeleri, öğrencilerin neler yapabilecekleri ve bilmeleri gereken tarihi bilgilerle ilgili açıklamalarında çok ayrıntılıdır. Seviye 7'de "... geçmişten günümüze insanların değer ve inançlarındaki değişiklikleri belirleyebilir ve açıklayabilir (örneğin, kölelik Klasik Dönem'de kabul edildi, ancak bugün yasadışı kabul edilir)". Müfredat, öğretmenlere ne yapmaları gerektiği konusunda talimatlar veren "Öğretim Hedefleri"ni içerir (örneğin "Öğretmen öğrencilere tarihsel kavramları ve terminolojiyi doğru bağlamda nasıl tanımlayacakları, açıklayacakları ve kullanacaklarını öğretecektir."). Tanımlayıcılar tarihsel kavram ve becerilere göre düzenlenmiştir ve öğrencinin bakış açısıyla onun ağızından yazılmıştır (örneğin "Tarihte zaman ve kronoloji- Tarihsel zaman dönemlerini, tarih sistemlerini, zaman ölçeğini, diziyi ve kronolojiyi anlayabilir ve kullanabilirim."). Müfredat belgelerinin ayrıntıları öğretmenlere biçimlendirici değerlendirme öğelerinin nasıl tasarlanacağı konusunda rehberlik eder ve dış değerlendirmelere nelerin dahil edileceği

konusunda reçete verir.

Asya – Singapur: Tarih Müfredatı

Şekil 6. Singapur Ulusal Müfredatında 12-17 Yaşları Arasındaki Tarihteki İlerlemenin Karşılaştırılması

	Alt Orta Ekspres + Normal (Akademik) Dersler (12 - 14 yaş)		Üst Orta Ekspres + Normal (Akademik) Dersler (15 - 17 yaş)
Amaç 1: Bilgiyi Yaymak	<i>Öğrencilerin yapması beklenenler:</i> <ul style="list-style-type: none"> tarih bilgisini ve anlayışını bağlam içinde hatırlamak, seçmek, düzenlemek ve kullanmak tarihsel sorgulama süreci hakkında bilgisi olduğunu göstermek (soru formüle etme, kanıt toplama, akıl yürütme ve yansıtıcı düşünme) 	Amaç 1: Bilgiyi Yaymak	<i>Adayların yapması beklenenler:</i> <ul style="list-style-type: none"> tarih bilgisini bağlam içinde hatırlamak, seçmek, düzenlemek ve kullanmak
Amaç 2: Tarihsel Bilginin İletişimini Yapmak ve Açıklamalar İnşa Etmek	<i>Öğrencilerden;</i> <ul style="list-style-type: none"> tarihsel bağlam içinde nedensellik, sonuç, süreklilik, değişim ve önem gibi anahtar kavramları anlamaları, incelenen dönemlerin temel özelliklerini ve bu özellikler arasındaki ilişkileri tespit etmeleri / açıklamaları, gerekçeli bir sonuca varmak için nedensellik ve tarihsel önemi değerlendirme yeteneklerini (sadece Ekspres öğrenciler) ortaya koymaları ve böylece geçmiş anladıklarını göstermeleri beklenmektedir 	Amaç 2: Açıklamalar İnşa Etmek ve Tarihsel Bilginin İletişimini Yapmak	<i>Adaylardan;</i> <ul style="list-style-type: none"> tarihsel bağlam içinde nedensellik, sonuç, süreklilik, değişim ve önem gibi anahtar kavramları anlamaları, incelenen dönemlerin temel özelliklerini ve bu özellikler arasındaki ilişkileri tespit etmeleri / açıklamaları, gerekçeli bir sonuca varmak için nedensellik ve tarihsel önemi değerlendirme yeteneklerini ortaya koymaları ve böylece geçmiş analiz edebildiklerini ve anladıklarını göstermeleri beklenmektedir
Amaç 3: Kaynakları Yorumlamak ve Değerlendirmek	<i>Öğrenciler:</i> <ul style="list-style-type: none"> tarihsel bir araştırmanın parçası olarak bir dizi kaynak materyali kullanabilmeli, geçmişle ilgili <ul style="list-style-type: none"> anlama ve çıkarma, verilen bilgilerden çıkarımlar çizme, farklı görüşleri karşılaştırma gibi yöntemler kullanma, <p>gibi yöntemlerle bilgilerin nasıl yorumlandığını ve temsil edildiğini anlayabilmeli, inceleyebilmeli ve değerlendirebilmelidir.</p>	Amaç 3: Kaynakları Yorumlamak ve Değerlendir mek	<i>Adaylar:</i> <ul style="list-style-type: none"> tarihsel bir araştırmanın parçası olarak bir dizi kaynak materyali kullanabilmeli, geçmişle ilgili <ul style="list-style-type: none"> anlama ve çıkarma, verilen bilgilerden çıkarımlar çizme, farklı görüşleri karşılaştırma gibi yöntemler kullanma, olgu, görüş ve yargı arasındaki ayrımları yapma, değerleri tanıma ve önyargıları tespit etme, verilen bilgilerden yararlanma, kanıt ve iddiaları gerekçeli olarak değerlendirerek sonuçlar çıkarma <p>gibi yöntemlerle bilgilerin nasıl yorumlandığını ve temsil edildiğini anlayabilmeli, analiz edebilmeli ve değerlendirebilmelidir.</p>

6 milyona yakın nüfusu ile Singapur'un ulusal bir müfredatı vardır. Singapur ders programları, öğrencileri tarihsel sorgulamaya aktif olarak dahil etmenin, çeşitli dönemler hakkında bilgi ve anlayış edinmenin ve geçmişin farklı temsillerini anlamının önemini vurgulamaktadır (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2013). İlk yıllarda tarih, Sosyal Bilgiler alanında coğrafya ile birleştirilir. İkincil dönemlerde ise Tarih dersleri, Beşeri Bilimler içinde bağımsız bir konu olarak Çin'in, kültür, ticaret, ekonomi ve coğrafya dersleri ile birlikte öğretilir. Modernite de orta öğretimin sonlarında öğretilmektedir.

Şekil 6, tarihsel beceride bilişsel ilerlemenin ("Amaç 3: Kaynak Materyallerin Yorumlanması ve Değerlendirilmesi" 14 ila 17 yaşları arasındaki bir yerde) sağlanmasının

beklendiğini göstermektedir.

Müfredat,

- Olgu, görüş ve muhakeme arasındaki ayırım
- Değerleri tanıma ve yanlılığı algılama
- Verilen bilgilerin faydasının sağlanması
- Kanıt ve argümanların gerekçeli olarak değerlendirilmesine dayanan sonuçlar çıkarmak gibi daha üst düzey eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini tavsiye eder.

Singapur müfredatı analizinde Bertram (2016), prosedürel bilgi silsilesinin en iyi öğrenme sonuçlarının lise ve üniversite öncesi yıllarda (17 ve 18 yaş) görülebileceğini gözlemlemiştir. Bu düzeyde, asli kavramlar yerelden bölgele, ulusala ve uluslararası tarihe geçer ve sonunda “daha ileri bir boyuta çıkarılarak” evrensel, soyut ve “bağımsızlaştırılmış” bir hale gelir. Örneğin, ortaokulda “hükümet” kavramı, lise yıllarında daha geniş “Avrupa emperyalizmi” kavramına genişletilmiştir. Bertram, “... prosedürel bilginin gelişiminde yıllar boyunca ilerlemeyi tanımlamak için bazı girişimler olduğu, ancak, prosedürel bilgiyi benimseyen müfredat, bu tarihsel düşünme becerilerinin sınıflar arasında nasıl sıralanması gerektiği konusunda net olmadığı” sonucuna varmıştır.

İlerlemenin değerlendirilmesi: zorluklar ve olası çözümler

Etkili değerlendirme araçlarının tasarlanması

Her ne kadar müfredat belgeleri öğretmenlere farklı bir aşamada öğrenme silsilesine ilişkin yönergeler ve tanımlayıcılar sunsa da, bir öğrencinin tarih derslerindeki ilerleyişini ölçmek her zaman kolay bir iş değildir. Bu genellikle bir tür değerlendirme kullanılarak ve daha sonra sonuçları raporlayarak elde edilir. Ne yazık ki, değerlendirme için bir sihirli değnek bulunmamaktadır. Zorluk, öğrencilerin öğrenmelerini etkili bir şekilde ölçen ve raporlayan uygun değerlendirme araçları tasarlanabilmesi noktasındadır.

Sınıf, kademe ve okul değerlendirmeleri

Öğrenmenin genel amacı öğrencilerin “daha iyi olması” için ise, değerlendirmenin amacı sadece raporlamaktan ziyade iyileştirme için teşhis olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin gelişebilmeleri ve ilerleyebilmeleri için güçlü ve zayıf yönleri tanımlayabilmelidir (Phillips 2002, s. 111). Bazı araştırmacılar, teşhisin en iyi şekilde, öğretmenlerin sadece öğrencilerin öğrenmelerini değil, aynı zamanda öğretimlerinin etkinliğini de değerlendirmelerini sağlayan biçimlendirici değerlendirme yoluyla elde edilmesini tavsiye eder (bakınız William 2011; Carr ve Counsell 2014; Fletcher-Wood 2015). Değerlendirme, kazanım (veya başarı) ve ilerlemeyi birleştirmemelidir; öğrencilere ve öğretmenlere her ikisinin de nasıl gelişebileceği konusunda anlamlı bilgiler sağlamalıdır. Öğretmenlerin anlamalarını kontrol etmelerine yardımcı olmak için çevrimiçi olarak önerilen birçok biçimlendirici değerlendirme stratejisi vardır (bkz. D.C. Everest Area Schools, n.d.).

Anlamlı değerlendirme tanımlayıcıları, öğrencinin her seviyede başarması için bilgi, kavramsal anlayış ve becerileri açıkça belirtmelidir. Bunlar değerlendirmelerde aşağıdaki yollarla ifade edilebilir:

Karşılaştırmalar veya standartlar, öğrenmenin değerlendirilebileceği ölçülebilir ölçütlerdir. Bunlar genellikle devlet veya ulusal değerlendirme yetkilileri tarafından makro düzeyde geliştirilir. Her sınıfta hakim olunması gereken kavram veya beceri seviyesi için karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca belirli bir öğrencinin, sınıfın veya okulun diğerlerine göre nerede sıralandığını belirlemek için de kullanılabilirler. Meyer ve Land (2006), bir konunun merkezinde olduğu belirlenen bu ustalık seviyelerini “eşik kavramları” olarak adlandırırlar ve konu öğrenciler tarafından anlaşıldığında, bu konuyla ilgili “eşiği geçmelerine” izin verirler. Benzer şekilde Fletcher-Wood (2013) buna “menteşe noktası” demektedir.

Öğrenme çıktıları, amaç ve hedefleri, bir öğrencinin öğrenme tamamlandığında neler yapması, bilmesi ve / veya değerlendirebilmesinin beklendiğinin açık tanımlarıdır. Öğrenmenin özünü ve kazanımının nasıl gösterileceğini açıklarlar. Genellikle mikro düzeyde, okullarda, sınıflarda veya derslerde geliştirilirler. “Eşik kavramları” veya “menteşe noktaları” da sınıfın / okulun mikro düzeylerinde geçerli ilerleme ölçütleridir.

Bireysel öğrenciler farklı öğrenme yeteneklerine sahip oldukları ve bu nedenle farklı oranlarda ilerledikleri için, ilerleme seviyeleri bir sınıf içinde büyük ölçüde değişebilir; zorunlu olarak yıl gruplarına veya kronolojik yaşlara uygun şekilde hizalanamayabilirler. Bu nedenle, zorluk öğretmenlerin bireyin başarı düzeyini ve öğrenmelerinin karmaşıklığını yansıtan yeterlilik seviyelerini açıkça tanımlayan ilerleme modelleri geliştirmesidir.

Şekil 7'deki örnek, İngiliz tarih eğitimi akademisyeni Alex Ford (2016) tarafından geliştirilmiştir ve ikinci dereceden altı kavram ve tarihsel sorgulama sürecine dayanmaktadır. Kavramlar sürekli yeniden gözden geçirme ile derinleştirilir ve güçlendirilir ve öğrenciler bir dizi “tabela” olarak tanımladığı her kavramın ustalığına yönelik çalışırlar.

Ford'un ilerleme modeli, ilerlemenin, öngörülen yaş veya aşama düzeylerinden ziyade, her bir öğrencinin yeteneklerine göre gerçekleşmesini sağlar. İkinci derece veya prosedürel kavramların asla tek başına işaretleme kriteri olmaması gerektiğini vurgular; öğrencilerin anlamaları hakkında bütüncül bir farkındalık geliştirmek için doğası gereği belirli tarihsel bilgi ve bağlamlara bağlı olmalıdırlar. Model, öğretme ve değerlendirme hakkında bilgi vermek için kullanılmalı ancak bağımsız hedefler kümesi olarak kullanılmamalıdır. Ana hatlarıyla ortaya konulan kavramlar, öğrenciler tarafından tarihsel bilgi ve becerileri paralel olarak güçlendirmek ve geliştirmek için tarihsel çalışmaları boyunca gözden geçirilmelidir (2016, s. 10).

Şekil 7

Tarihteki İkinci Seviye Kavramlara Genel Bakış¹

1) Sebep		4) Tarihsel Yorum	
Kılavuz 1 Nedensel Ağlar	Değişiklik çoklu nedenle olur ve birçok farklı sonuç veya sonuca yol açar. Bunlar, ilgili neden ve sonuçlardan oluşan bir ağ oluşturur.	Kılavuz 1 Yorumların Belirlenmesi	Tarihsel yorumlar her yerdedir. Her tarihsel yazı parçası bir çeşit yorumdur. Geçmiş sabit değildir, yorumlarla inşa edilir.

¹ Alex Ford'un “tarihsel düşüncede ilerleme: Tarihsel düşünme ve uygulama ustalığının temel yönlerine genel bakış”, www.andallthat.co.uk adresindeki ilerleme modelinden örnek.

Kılavuz 2 Faktörlerin etkisi	Farklı nedenlerin farklı etki seviyeleri vardır. Bazı nedenler diğer nedenlerden daha önemlidir.	Kılavuz 2 Yorumlardan çıkarım çizimi	Tıpkı tarihsel kaynaklarda olduğu gibi geçmişin yorumlarından çıkarım yapmak mümkündür. Çıkarımlar belli bir yorumun mesajını ortaya koyacaktır.
Kılavuz 3 Kişisel ve bağlamsal faktörler	Tarihsel değişiklikler iki ana faktörden kaynaklanmaktadır: tarihi aktörler ve bu aktörleri etkileyen koşullar (sosyal, ekonomik vb.)	Kılavuz 3 Yorumların değerlendirilmesi	Bir yazarın yaklaşımı daima göz önünde bulundurulmalıdır. Bu, yorumlarını oluşturmak için seçilen bakış açısı, amaç, izleyici ve kanıtların ve bunların nihai yorum üzerinde nasıl bir etki yaratabileceğinin göz önüne alındığı anlamına gelir.
Kılavuz 4 İstenmeyen sonuçlar	Tarihi aktörler, beklenmedik sonuçlara yol açan kendi eylemlerinin etkilerini her zaman tahmin edemezler. Bu istenmeyen sonuçlar da değişikliklere yol açabilir	Kılavuz 4 Bağlamda yorumlar	Tarihsel yorumlar kendi terimleriyle anlaşılmalıdır. Bu, içinde oluşturuldukları bağlam, o sırada hangi koşulların ve görüşlerin var olduğu ve bunun nihai yorumu nasıl etkileyebileceği hakkında düşünmek anlamına gelir.
2) Değişim & Sürelilik		5) Önem	
Kılavuz 1 Değişimi tanımlama	Geçmiş toplumlar sabit değildir, yüzyıllar boyunca meydana gelen değişiklikler vardır. Geçmişteki değişiklikler iki dönem arasındaki gelişmeler'e bakarak belirlenebilir.	Kılavuz 1 Değişimle sonuçlanan	Olaylar, insanlar ve gelişmeler değişimle sonuçlandıkları için önemli olarak görülür. Zaman içinde ve / veya insanlar üzerinde etkiye sahiptir.
Kılavuz 2 İç içe süreklilik ve değişim	Değişim ve süreklilik iç içe geçmiş'tir ve her ikisi de tarihte birlikte bulunabilir. Kronolojiler zamanla birlikte çalışan değişim ve sürekliliği göstermek için kullanılabilir.	Kılavuz 2 Atıf	Tarih ya da çağdaş yaşam hakkında bir şeyler gerekirse, önem atfedilir.
Kılavuz 3 Süreklilik ve değişim akışları	Değişim, zaman içinde değişen bir süreçtir. Değişim, hız ve derece açısından bir akış olarak tanımlanabilir ve trendler'e söylenebilir ve belirli dönüş noktaları vardır.	Kılavuz 3 Önemlilik kriterlerini belirleme	Önem inşa edilmiş bir şey olarak görülür, bu nedenle olayların, insanların veya gelişmelerin belirli bir tarihsel anlatı içindeki önemini değerlendirmek için kriterler gereklidir.
Kılavuz 4 Değişimin karmaşıklığı	Değişim ve süreklilik tek bir süreç değildir. Aynı anda çalışan birçok değişim ve süreklilik akışı vardır. Tüm akışlar aynı yöne gitmez	Kılavuz 4 Geçici önem	Tarihsel önem zaman içinde ve bu öneme sahip olanların yorumları ile değişir. Önem geçicidir.
3) Tarihsel Kanıt		6) Tarihsel Perspektif	
Kılavuz 1 Kaynaklardan çıkarımlar	Tarih yazdığımızda, kanıtlara dayanarak geçmişin yorumlarını yaratmamız gerekir. Çıkarımlar geçmişin yorumlarını oluşturmak için çeşitli birincil kaynaklardan yapılır.	Kılavuz 1 Dünya görüşlerini takdir etmek	Modern dünya görüşleri ile geçmişte yaşayanlar arasında büyük farklılıklar vardır. Farklılıklar inançlarında, değerlerinde ve motivasyonlarında görülür. Bugünle düşünmekten kaçınmalıyız.
Kılavuz 2	İddiaların tek bir kanıt parçasına dayanmaması için geçmiş kanıtların çapraz referanslı	Kılavuz 2 Bağlam perspektifleri	Tarihi aktörlerin perspektifleri en iyi, insanların yaşadığı bağlam ve

Cross referencing sources	olması gerekir. Çapraz referanslama, diğer birincil veya ikincil kaynaklara karşı kontrol anlamına gelir.		onları etkileyen dünya görüşleri düşünülerek anlaşılır.
Kılavuz 3 Yardımcı kaynak programı	Tarihsel kanıtların birden fazla kullanımı vardır. Bir tarihsel kanıt parçasının faydalığı özel soruşturmaya veya sorulara göre değişir.	Kılavuz 3 Deliller yoluyla bakış açıları	Tarihi bir aktörün perspektifine bakmak, insanların geçmişte nasıl düşündükleri ve hissettikleri hakkında çıkarımlar yapmak anlamına gelir. Geçmiş hayal etmek için modern dünya görüşlerini kullanmak anlamına gelmez
Kılavuz 4 Kaynakları değerlendirme	Kanıtla çalışmak, kaynağın okunmasından önce, kaynağın yazarı'nın hedeflenen izleyici'ye ve amacı'na bağlı olarak nasıl etkilenmiş olabileceğini düşünerek başlar.	Kılavuz 4 Çeşitlilik	Çeşitli tarihi aktörler, dahil oldukları olaylarla ilgili çok farklı (farklı) deneyimlere sahiptir. Çeşitliliği anlamak, tarihi anlamının anahtarıdır.
Kılavuz 5 Bağlamdaki kaynaklar	Tarihsel kanıtlar kendi şartlarıyla anlaşılmalıdır. Bu da, kaynağın yaratıldığı bağlam ve o sırada hangi koşulların ve görüşlerin geçerli olduğu hakkında düşünmek anlamına gelir.s		

Araştırma boşlukları ve gelecekteki yönelimler

OECD Öğrenme Çerçevesi 2030, küresel düzeyde eğitim sistemlerinin geleceği için bir vizyon ve destekleyici ilkeler sunmaktadır. Önümüzdeki on yıl içinde gençlerin karşılaşacağı en önemli üç zorluğun çevresel, ekonomik ve sosyal olacağını öngörmektedir (2018, s. 3-4). Ancak, her üç sorunun da geleceğe yönelik ciddi tehditler oluşturmasına rağmen, bunlar yeni değildir; insanlar bu zorluklarla daha önce birçok kez karşılaşmış ve birçok farklı şekilde karşılık vermiştir.

Tarihin küresel düzeyde incelenmesi, gençlere insanların geçmişte bu zorluklarla nasıl başa çıktıklarını, neyin işe yaradığını, neyin işe yaramadığını ve nedenini ve gelecekteki eylemleri bilgilendirmek için geçmişten bu örnekleri nasıl kullanabileceklerini öğrenme fırsatı sunar. Tarih dersleri gençlere faydalı tavsiyeler, ilham verici hikayeler ve gelecekteki olasılıkların vizyonlarını sunabilir.

Singapur tarih ders programı, öğrencileri geleceğin aktif ve bilgili vatandaşları olmaya hazırlamak için geniş, aktarılabilir bilgi ve eleştirel düşünme becerilerine odaklanan öğrenmenin faydalarını özetlemektedir:

“Disiplin bilgisi, yeni bilginin geliştirildiği hammadde ile birlikte, disiplinlerin sınırları boyunca düşünme ve “noktaları birleştirme” kapasitesiyle birlikte önemini korumaya devam edecektir. Epistemik bilgi veya bir matematikçi, tarihçi veya bilim adamı gibi düşünmeyi bilmek de önemli olacak ve öğrencilerin disiplin bilgilerini genişletmelerini sağlayacaktır. Prosedürel bilgi - bir hedefe ulaşmak için atılan adımlar veya eylemler serisi - bir şeyin nasıl yapıldığını görerek veya anlayarak elde edilir. Bunlardan bazıları belirli bir alana özgüdür, bazılarıysa alanlar arasında aktarılabilir. Genellikle tipik olarak tasarım düşüncesi ve sistem düşüncesi gibi pratik problem çözme yoluyla gelişir” (Milli Eğitim Bakanlığı Singapur 2016, s.5).

Günümüzde, öğrencilerin tarih derlerindeki ilerlemeleri üzerine araştırmalar, daha geniş bir küresel, insani perspektiften ziyade yerel ve ulusal düzeylerde yürütülmektedir. OECD

2030 Öğrenim Çerçevesi, eğitimcilere ve araştırmacılara, çalışmalarını nasıl genişletebilecekleri ve yirmi birinci yüzyıl öğrencileriyle daha alakalı hale getirebilecekleri konusunda çeşitli öneriler sunar. Müfredat ve değerlendirme geliştiricileri, öğrencilerin tarih eğitimlerindeki ilerlemelerini ölçmek için kriterler geliştirmek üzere işbirliği içinde çalışabilir ve eğitim araştırmacıları, öğrencilerin tarih derslerinde ilerleme yeteneği üzerindeki etkisi ve etkinliği hakkında veri toplayabilir. Her iki eylem de ulusötesi ve uluslararası olarak gerçekleştirilebilir, böylece eğitimciler- sadece öğrenciler değil- sınırları aşarak düşünür ve “noktaları birleştirir.”