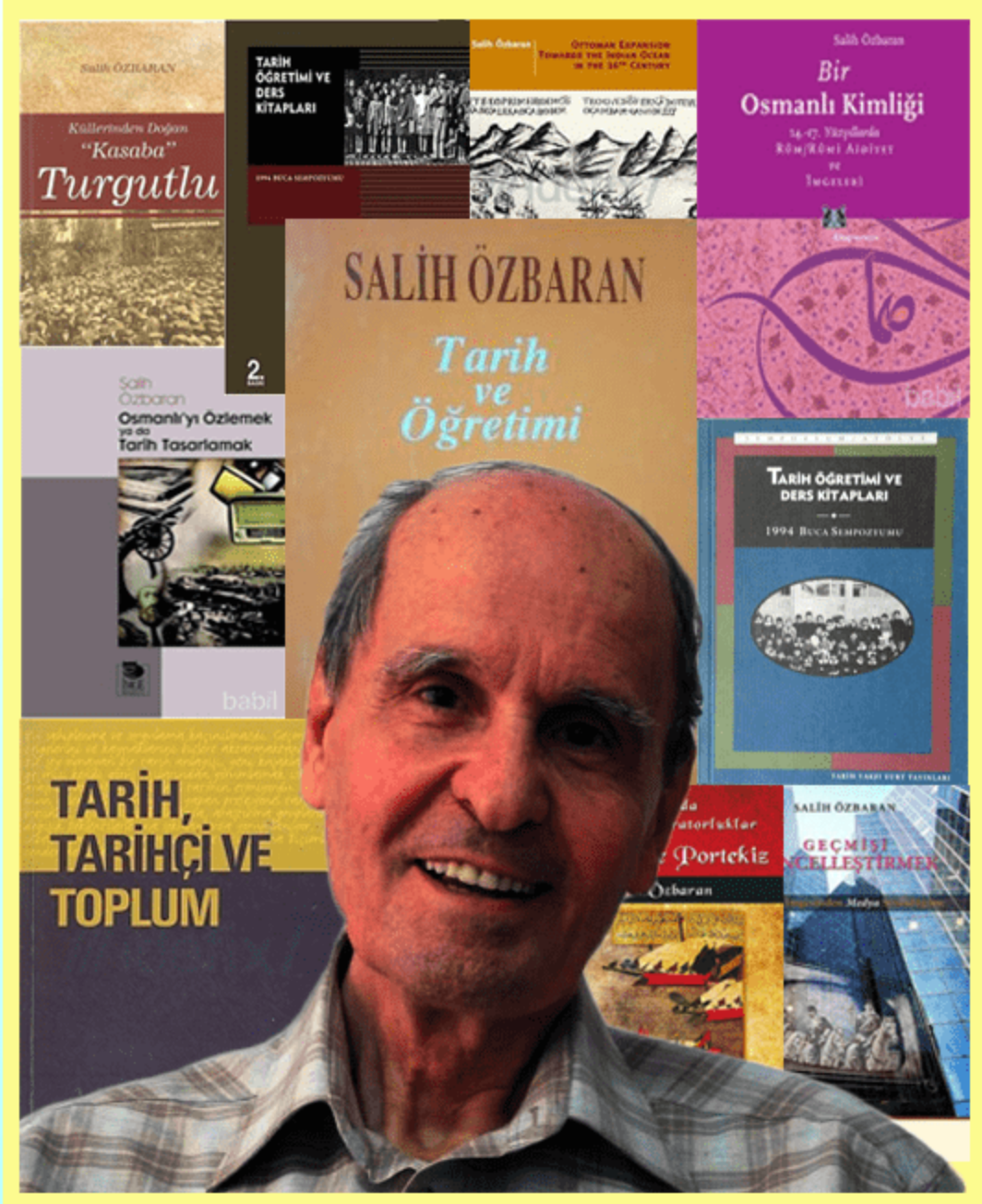




TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL



Prof.Dr. Salih Özbaran Özel Sayısı

ISSN: 2147-4516

Spring 2016, 5(1)



TUHED

Turkish History Education Journal

Prof. Dr. Salih Özbaran Özel Sayısı

Bu sayının editörleri:

Prof. Dr. Yücel Kabapınar

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

Spring 2016, 5(1)

www.tuhed.org

Sahibi ve Editörü

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

İstanbul Üniversitesi

Yardımcı Editör

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan

İstanbul Üniversitesi

Yazı İşleri Sorumlusu

Ahmet Şimşek

Yayın Kurulu

Prof. Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel Kabapınar – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şimşek - İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Bahri Ata - Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Hakkı Öztürk - 18 Mart Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan - İstanbul Üniversitesi

Sayı Hakemleri

Yrd. Doç. Dr. Adnan Altun (2) - Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şimşek - İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Bahattin Demirtaş - Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Bahri Ata (2) - Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa - Gazi Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Elnur Agayev - Avrupa Lefke Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Erhan Metin - Çankırı Karatekin Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fahri Kılıç - Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Demirel - Uludağ Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fatih Yazıcı (2) - Gazi Osman Paşa Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hasan Işık - Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hayrünisa Alp - İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Salih Erkek - Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet Bilal Çelik - Sakarya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Neval Akça - Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Suat Bal – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.

Yrd. Doç. Dr. Orhan Çeltikçi - Süleyman Demirel Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ramazan Kaya - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Şahin Oruç - Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Şerif Korkmaz - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Togay Birbudak - Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ufuk Şimşek - Atatürk Üniversitesi

Dr. Ümmügülsüm Candeğer - MEB

Doç. Dr. Yasin Doğan (3) - Adıyaman Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Zafer Tangülü (2) - Muğla Üniversitesi



Editörden...

TUHED'in sekizinci sayısıyla karşınızdayız. 2012'de ilk sayısı yayınlanan dergimiz bu sayı ile 5. yılına girmiş oldu. Uluslararası, hakemli, akademik bir dergi olan TUHED'de tarih eğitimi/yazımı ve eğitim tarihi alanlarında inceleme, araştırma, kritik ve çeviri yazıları yayınlamaya devam ediyoruz.

Tarihyazımı çalıştaylarımızın dördüncüsünü 15-16 Nisan 2016 tarihlerinde Doç. Dr. İbrahim Şirin'in ev sahipliğinde, üniversite ve Büyükşehir Belediyesinin katkılarıyla Kocaeli'de gerçekleştirdik. "Türkiye'de Popüler Tarih" temasında alanında uzman katılımcıların iki gün müzakereleriyle tamamlanan çalıştayın sonuç raporunu Prof. Dr. Fatma Acun Hocamızın girişim ve katkılarıyla www.tarihyazimi.org sitesinde yayınladık. Çalıştaydaki konuşma ve müzakerelerin videolarını da en kısa zamanda aynı sitede yayınlamış olacağız. Beşinci tarihyazımı çalıştayını ise gelecek yıl Selçuk Üniversitesi Tarih Bölümünün ev sahipliğinde "Türkiye'de Akademik Tarihçilik" üzerine yine alanında uzman ve mevzuyu "anlamaya çalışan" bir kadro ile düzenleme kararı aldık.

TUHED'in bu sayısı Prof. Dr. Salih Özbaran özel sayısı olarak planlanmıştır. Bu çerçevede sayı editörlüğünü Özbaran Hocanın öğrencisi Prof. Dr. Yücel Kabapınar ile birlikte gerçekleştirdik. Bu sayıda Kabapınar'ın sunuşu dışına, Doç. Dr. Özlem Kumrular'ın Özbaran'la gerçekleştirdiği kitap söyleşisinin bir bölümüne yer verdik. Özlem Kumrular Hocamıza bu katkısı için teşekkür ediyoruz. Yine özel sayıya Akif Pamuk ve Köksal Muç, Özbaran'ın tarihçiliğini ve tarih eğitimine katkılarını ele alan bir çalışma ile katkı sağladılar. Bu sayıda bunların dışında 4 araştırma makalesine, 7 inceleme makalesine, 1 program, 3 kitap kritiğine, 1 eski yazıdan ve 1 de Rusçadan çeviriye yer verildi.

Öğrencin tarihsel bilgiye ilişkin algılarıyla ilgili Topçu'nun makalesi yer aldı. Özellikle tarihsel zaman kavramıyla ilgili Pala-Şimşek ve Altun-Kaymakçı ikililerinin makaleleri var. Russel'de tarih eğitimini Bahri Ata yazdı. Namık Çencen'in Divanı Lügatit Türk'te kültürel öğelerin programa yansımalarıyla ilgili bir makalesiyle katkı sağladı. Hülya Çelik'in kadın tarihinin ders kitaplarındaki durumunu inceleyen makalesini Yücel Kabapınar ve Sibel İncegül'ün, değişim ve sürekliliği oyuncaklar üzerinden ele alan sözlü tarih çalışmasını içeren makalesi takip etti. II. Abdülhamit zamanı tarih kitaplarıyla ilgili yayınlanmış nizamnameyi konu alan Naim Ürkmez'in incelemesini, Muzaffer Başkaya'nın "İhsan Şerif Bey (Saru) Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Eseri" adlı makalesi takip etti.

Kritik kısmında bu kez bendenizin "Taslak Tarih Öğretim Programı" üzerine eleştiri ve önerileri içeren bir yazısı bulunuyor. Bunun yanında üç ayrı kitap kritiği yer aldı. Halil İbrahim Erol, Ümüt Akagündüz ve Elif Aşçı'nın kitap kritik yazılarını ilgiyle

okuyacağınızı tahmin ediyoruz. Yine bu sayımızda Fatma Ulu'nun bir Osmanlı Tarihi kitabının yazımına ilişkin makalenin eskiyazıdan günümüz Türkçesine transkribi ve uyarlaması yanında, Nigar Meherremova Cengiz'in Rusya'da son yüzyıldaki tarihyazımını konu alan çevirisi bulunuyor.

Bu sayıda katkıları için sayı hakemlerimize özellikle teşekkür etmek istiyoruz. Zira onların titiz incelemeleri sayesinde çalışmalar bu son biçimini aldı. Yazıları yayınlanan yazarlarımıza da dergimize göstermiŐ oldukları teveccühten dolayı teşekkür ederiz.

Dergimiz tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi Türkçe literatüre katkısını sonraki sayılarında da devam ettirecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TARİH EĞİTİMİNDE BİR ÖNCÜ: PROF. DR. SALİH ÖZBARAN

Yücel KABAPINAR

1970'li yıllarda Felsefe Kurumu Seminerleri ile okul düzeyindeki derslerin öğretimine ilişkin eleştirel bir yaklaşım ilk kez gündeme gelmişti. Buna karşılık bu etkinlikler devamlılığı olan bir çaba da değildi. Bu çerçevede tarih eğitimi bağlamında görece en sistematik ve gelenek başlatan çaba 1980'lerin ikinci yarısında Prof. Dr. Salih Özbaran'dan geldi. Aslında kendisinin ifadesiyle uzmanlık alanı “onaltıncı yüzyıl Osmanlı İmparatorluğunun yayılması” üstünedir. Bu çerçevede de Osmanlı'nın Akdeniz, Kızıldeniz ve Hint Okyanusu'ndaki askeri-siyasi faaliyetleri temel inceleme alanlarından en önde gelenleridir. Buna karşılık yeni göreve başladığı Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı belki de kendisine daha önce pek de düşünmediği yeni bir çalışma alanı fırsatı da yarattı; “Tarih ve Öğretimi”.

Akademik tarihçiliğin fark etmediği, fark etse de önemseyip üzerinde durmadığı bir alana yönelme farkındalığı gösterdi hocam Prof. Dr. Salih Özbaran. Nitekim tarih eğitimi ile ilgili ilk kitabının arka kapağında durumu çok da güzel özetliyordu. O'na göre “Tarih ve Öğretimi” adlı kitap ile, “..... öğretim yöntemlerini eleştiriyor; önemli bir dalın, bilinç alanının Türkiye’de –kişisel girişimlerin, kimi telif ve çeviri yayınların dışında- resmi kurumlarda yaşadığı, karşılaştığı durağanlığı dile getiriyor; ezberci, kabullenici, eleştiriden kaçırılmış tarih öğretimini açığa çıkarıyor”du.

Prof. Dr. Salih Özbaran bu alandaki ilk yazılarını yazmaya başladığı gibi, iki asistanını/araştırma görevlisini de bu alana yönlendirdi. Lise düzeyindeki tarih ve inkılap tarihi ders kitaplarını incelemeye yönelik yüksek lisans tezleri verdi bu asistanlarına. Bunlardan biri de benim; nitekim bu yönlendirmedi ki beni “Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretimde (Lise) Tarih Öğretimi” adlı yüksek lisans tezini çalışmaya itti. Doğrusunu isterseniz bu durum beni hem yüksek lisans tezi

hem de doktora tezi *tarih eğitimi ile ilintili olan* birkaç kişiden biri olma ayrıcalığına ulaştırdı.

İlk yoğunlaşması ve bizleri yönlendirmesi tarih/inkılap tarihi ders kitapları oldu hocamın. Çünkü ders kitapları tarih eğitiminin hem somut yüzüydü hem de yüzbinlerce öğrenciyi doğrudan ilgilendiriyordu; tarih algılarını ve tarihsel bilinçlerini biçimlendiren temel araç olması noktasında. Bu arada tarih ders kitaplarının “merkez” yönlendirmesi altında yazarlara nefes alma alanı vermeyen bir sıklıkla tektipleştirilmesini; devlet/özel sektör tarafından çok sayıda ders kitabı bastırılmasına karşın içeriğin aynılaştırılmasını; öğrenciye var olma/yorum yapma olanağı sağlamayan ezberci yapısını; sadece siyasi/savaş/padişah tarihi temelinde sosyal, kültürel, ekonomik tarihin anlam bulamamasını; sıradan insanın öyküsünün yok sayılmasını; akademik alanın ürettiği güncel tarih bilgisinin ve çoksesliliğin okul düzeyindeki tarih öğretimine inmemesini; hamasi bir “biz” girdabı içerisinde çok da “öteki”ne yer verilmemesini eleştirdiğini görmekteyiz, haklı olarak. Gazetede yayınladığı yazılarda, ilk kitaplarında ve düzenlendiği alanla ilgili ilk sempozyumlarda temel konu tarih ders kitaplarıydı.

Hocam Prof. Dr. Salih Özbaran aynı zamanda akademik kişiliğin ne olması gerektiğine ilişkin de yaptıklarıyla/eyledikleriyle bize örnek oldu. Özbaran’ın bakışı sanırım akademisyenlerin her zaman yetinmeme ve daha iyisine ulaşma noktasında eleştirel bir pozisyonda olması gerektiği düşüncesiydi; akademik meselelerde ve ülkeyle/dünyayla ilgili konularda. O’na göre, bu konularda güç/iktidar sahipleriyle aramızda hep bir mesafe olmalıdır akademik bağımsızlık adına. Nitekim bu bağımsız olma çabasının sonucudur ki dekanlığı dönemini de bitiremeden sona erdi. Ben de biliyordum ki “idare etmek” ve “yönetmek” çok da hocaya göre değildi; çünkü ilkeleri vardı ve bu ilkeleri ezdirmeye çok da kişiliği uygun değildi. Bu anlamda demokrat olamayan, tekilci ve ego temelli güç ve otorite ile hep sorunu oldu hocanın; çünkü sorguluyordu ve itaati sevmiyordu. Nitekim bir yayınevinden tarih ders kitabı yazma teklifi geldiğinde de reddediyordu teklifi. Çünkü yazacağı ders kitabını “denetleyecek” sistematüğün onu nasıl bir kalıba sokmak isteyeceğini biliyordu. Bunu başta çok da anlayamamıştım açıkçası. Ama daha sonra tarih/sosyal bilgiler ders kitabı yazarlarını konu alan çalışmam için gerçekleştirdiğim mülakatlarda daha iyi anlamıştım durumu; tüm tarih/sosyal bilgiler ders kitabı yazarları şablonlarla daraltılmış alanlardan, akademik anlamda nefes alamamaktan şikâyetçi idi.

Sadece tarih eğitimine bir yönlendirme değildi Özbaran'ın geleceği görüşü. Aynı zamanda "İngilizceye de çok çalışın" dedi haklı olarak; geleneği yerleşmemiş bir alan için yabancı dilin önemini kavrayarak. Çünkü kendisi de zamanında İngilizce ile yetinmemiş, çalıştığı/çalışmayı amaçladığı alan olan "onaltıncı yüzyıl Osmanlı İmparatorluğunun yayılması" gerektirdiği için Portekizce dilini öğrenmişti. Öğrendiği yabancı dilin hakkını veriyor hocam; kendisinin sunduğu İngilizce bildirileri dinlediğimde, ben de İngiltere'de doktora yapan biri olmama rağmen, hayranlıkla ve gıptayla dinlerim İngilizce donanımını, aksanını, vurgularını ve iletişim becerilerini hocamın. İşte bu potansiyel de Prof. Dr. Salih Özbaran'ı "yerellikten" "uluslararası"na taşır sempozyumlarda ve yazdığı kitaplarda.

Değerli hocam;

Otuz yıla yaklaşmakta tarih eğitimi ile ilk ilgilenmeniz. O günden bugüne tarih eğitimi daha da profesyonelleşti. Artık bu alanın uzmanları var; bu alana özel akademik kitapların sayısı hiç de azımsanacak boyutta değil. Alana özel sempozyumlar düzenlenmeye, alana özel dergiler basılmaya başlandı. Üstelik artık bir doçentlik alanı olarak da tanımlandı. Çok daha farklı ve yeni kavram ve öğretim yöntemleri gündeme gelmeye başladı; tarihsel empati, kanıt temelli öğrenme, sözlü tarih, yerel tarih, aile tarihi, eşya tarihi, müze pedagojisi gibi. 20. yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi de bir ders olarak tanımlandı; görece yakın dönem tarihini de kapsayarak. Hatta Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında "tarihin birden fazla yorumu olabileceği öğrenciye fark ettirilmelidir" şeklinde bir hedef bile belirlendi. Gelişmeler en azından teori bağlamında önemli; ama bu gelişmelerin sınıftaki öğretme/öğrenme sürecine ne derece etkilediği biraz soru işaretleri taşımakta. Bugünlerde yine ve yeni bir tarih programının tartışmaları var bizim cemahte. Sanki yine öğrencileri "kendileri" değil de merkezin planladığı "istendik" biri olmaya yönlendirme var "güdümlü" kılma adına tarih derslerini. Ders kitapları yine "iştah açıcı" yönetenler için. Kısacası gelişmeler de var "sorunların devamı" da var. Kısacası sorunların çözümünde yazarak çizerek rol almaya çalışıyoruz. Yaşam devam ediyor. Kişisel olarak size teşekkür ediyorum; böylesi önemli bir alana yönlendirmeniz adına. Varolun sağolun; iyilikle kalın...

Son sözüm Ahmet Şimşek'e; bu armağan sayının fikir babasıydın. Teşekkürlerimle

Kitaplarından Seçkiler

Tarih, Tarihçilik ve Tarih Öğretimi Üzerine;

- Gündümlü Tarih, Cem Yayınevi, İstanbul, 2000
- Bir Osmanlı Kimliği: 14. - 17. Yüzyıllarda Rum / Rumi Aidiyet ve İmgeleri, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2004
- Tarih, Tarihçi ve Toplum, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2005
- Osmanlı'yı Özlemek ya da Tarih Tasarlamak, İmge Kitabevi, Ankara, 2007
- Geçmiş Güncelleştirmek: Tarihçi İmgesinden Medya Sözcülüğüne, Tarihçi Kitabevi, İstanbul, 2011
- Tarihçilik Zor Zanaat, Tarihçi Kitabevi, İstanbul, 2015

Osmanlı Tarihi Üzerine;

- Basra'dan Bahreyn'e Sınırdaki Osmanlı, İstanbul, 2004
- Portekizli Seyyahlar: İran, Türkiye, Irak, Suriye ve Mısır Yollarında, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2007
- Ottoman Expansion Towards The Indian Ocean in The 16th Century, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2009
- Umman'da Kapaşan İmparatorluklar - Osmanlı ve Portekiz, Tarihçi Kitabevi, İstanbul, 2012

**Söyleşi:****KALEYDOSKOP GİBİ BİR HAYAT: PROF. DR. SALİH ÖZBARAN****Cumhuriyet'in Can Damarları Olan Eğitim Kurumları Üzerine Bir Sohbet****Özlem KUMRULAR***

Son yılların en renkli türlerinden biri haline gelen nehir söyleşilerin ülkemiz tarihçilerini kahraman aldıkları kitaplar tam bir “Augustan” dönemi tarih anlayışını yansıtmaktadır: tarih hem öğretip hem de keyif vermelidir. Osmanlı tarihçiliğinin en önemli isimlerinden biri olan hocamız Prof. Dr. Salih Özbaran'ın çok yönlü bir eksen etrafında renkli bir şekilde ördüğü akademik hayatını da böyle bir nehir söyleşi ile okura ulaştırma hayalimde bana yardımcı olduğu için, bu teklifimi beni kırmadan kabul ettiği için öncelikle kendisine çok teşekkür ediyorum. Hedef hocamızın doğup büyüdüğü, bir Cumhuriyet kasabasının tüm özelliklerini taşıyan Turgutlu'daki hayatından, bugünden o yıllara ve o çevreye bakışından başlayarak kendisinin başta Türkiye-İngiltere ve Portekiz olmak üzere üzerine kurduğu çalışma ekseninin ayrıntılarına girmekti. Kendisiyle Turgutlu'nun yapısını, halkevlerini, ilk kurulan Türk ocaklarını, dönemin törenlere yüklenen anlamlarını, Egeli çocukların oynadığı oyunları, öğrenci trenlerini ve bunun gibi bir sosyo-kültürel ortamı içeren ayrıntıları kayda geçiren ilk söyleşi ile başladık çalışmaya. Bu çalışma İngiltere'deki doktora çalışmaları ve onu müteakip Portekiz'deki arşiv çalışmalarına geldi, bütün bu yıllarda dönemin akademisyen ve tarihçilerinin oluşturduğu o renkli ortamda tozlu hatıra defterleri arasında kalan ayrıntılarla devam etti. Bu büyüdü dünyada masal gibi okuduğum o zamanların ayrıntılarını ince ruhuyla ve kendine has edebi diliyle kaleme aldığı için kendisine şükran borçluyum.

* Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, İİSBF, Sosyoloji, E-posta: ozlem.kumrular@bau.edu.tr

Cervantes *Don Quijote*'nin giriş bölümünde aslında bu kitabın babası değil, üvey babası olduğu söyler. Ne de olsa kurgu gereği La Mancha arşivlerinde bulunduğu el yazmalarını paylaşmaktan başka bir şey yapmamış, sadece kitabın asıl babası olan bir kurgu kahraman Arap tarihçi Cide Hamete Benengeli'nin yazdıklarını okura iletmiştir. Ben ise bu kitabın üvey babası bile olamam. Olsam olsam Yeniçağ İngiliz romanlarında dile getirildiği gibi bu kitabın "ebesini" olabilirim. Sadece tarih dünyamızın en büyük değerlerinden, ilk prometelerinden biri olan biricik hocamız Salih Özbaran'ın bu meslekteki yarım asrını bütün tarih sevdalarına ulaştırmasını sağlamış olmakla övünebilirim. Kendisine gönderdiğim soruları heyecanımı paylaşarak cevapladığı için bir kez defa teşekkür etmeliyim.

Ö.K.: Muallim mekteplerine olan özleminizi dile getirmişsiniz. Bize biraz bu eğitim yuvasının evrimini anlatır mısınız? Cumhuriyet bunu kendisine nasıl adapte etti? Her dönemde değişen isimlerle evrilen muallim mekteplerinde eğitim nasıl bir gelişim sergilerdi, nasıl evrildi, değişti? Siz buna nasıl şahit oldunuz?

S.Ö.: Muallim/öğretmen okullarına olan özlemim, benim 1963 yılında İstanbul (Çapa) Yüksek Öğretmen Okulu'ndan mezun olduktan hemen sonra başladı ve her geçen yıl daha da büyüdü. Şu yıllarda yaşadığımız öğretmen yetiştirme ve atama sorunlarının iyice çıkmaza girmesiyle daha da depreşti. Andığım o eski yıllardan sonra geliştirilen öğretim yöntemleri ve sorunun bazı yetkililerce masaya yatırılmasıyla yakalanan kazanımlardan sonra neden bu konuda tıkanıldığımızı düşündüğümde yüreğim daralıyor. Mesleğin sahipsizliğini düşünerek çok üzülüyorum. Ben soruya döneyim ve öğretmen yetiştirilen eğitim yuvalarının evrimini kısaca özetleyeyim.

Osmanlı İmparatorluğu'nda uygulanmış olan medrese sistemi, özellikle sınırların küçülmeye başladığı dönemlerdeki askeri yenilgilerin beşeri ve mali sarsıntıları ve uygarlık düzeyindeki geri kalmışlık başta olmak üzere birçok etkenin neden olduğu reform/ıslahat hareketleriyle onarım ihtiyacı duymuştur. Askeri alanlarda açılan ve Batı dünyasından esinlenen okullar öncelikli olmak üzere eğitim düzeyini çağdaşlaştırma girişimleri başlamıştır. Bu bağlamda 16 Mart 1848 tarihinde *Dârülmualimîn*'in, yani öğretmen yetiştiren okulun açılması sağlanmıştır. Benim yıllardır yakamda taşıdığım Yüksek Öğretmen Okulu rozetindeki tarih de bunu yansıtmaktadır. Aslında, andığım okulun bir üst birimi olarak öğretime katılan

Dârümuallimîn-i Âliye'nin yani Yüksek Öğretmen Okulu'nun başlangıç yılı 1891'dir. Okul ilk mezunlarını Edebiyat ve Fen Bilimleri (Fünun) alanlarında 1893 yılında vermiştir. Bazı tepkilerin ve savaşların sebep olduğu kapatılma dönemleri yaşayan okul üç yıllık ve Edebiyat, Tabiiyat ve Riyaziyat bölümleriyle yol almış, Cumhuriyet dönemine ise, o arada açılmış bulunan Kız Yüksek Öğretmen Okulu (*Dârümuallimât-ı Âliye*) ile birlikte girilmiştir.

1963 yılında mezun olduğum Yüksek Öğretmen Okulu'nun Cumhuriyet süreciyle ilgili olarak kısaca bir şeyler söyleyeyim. 1959 yılında Ankara'da ve 1967 yılında da İzmir'de benzeri açılan Yüksek Öğretmen Okulları'nda öğrenciler sınava tabi tutulduktan sonra parasız yatılı kalıyorlar, orada öğretmenliğe yönelik pedagoji dersleri alıyorlar ve sosyal yaşamın avantajlarını paylaşıyorlardı. Alan derslerini ise bağlı buldukları üniversitelerde izliyorlardı.

Okulun tarihçesini biraz daha açıklığa kavuşturayım: 23 Nisan 1924 tarihinde *Darülfünun*'a bağlandı ve adı "Yüksek Muallim Mektebi" olarak değiştirildi. Aynı okullarda kalan kızlar ve erkekler, daha sonra Lâleli'de günümüzdeki Fen ve Edebiyat fakültelerinin yerinde bulunan ve yanan Zeynep Hanım Konağı'na taşındı. İlgili yönetmelik yürürlüğe girdi, öğrenim dört yıla çıkarıldı ve müdürlüğüne psikoloji profesörü Mustafa Şekip Tunç getirildi. Okul'un Fransa'daki *École Normale Supérieure* düzeyini yakalaması öngörüldü; edebiyat, felsefe, tarih, kimya, tabiat, güzel sanatlar bölümleriyle öğretmen yetiştirdi. Şunu vurgulamalıyım ki, 1937-1938 ders yılında, örneğin tarih bölümüne 40'a yakın aday arasından ancak üç kişinin alındığını biliyorum. Aynı şekilde vurgulamalıyım, okul anılan dönemde Mülkiye (Siyasal Bilgiler Fakültesi) ve Mühendis (Teknik Üniversite) mektepleri gibi sınavla öğrenci alıyordu; İstanbul Üniversitesi'nin seçkin öğretim üyeleri ise "müzakere hocası" olarak görev yapıyorlardı.

YÖÖ 1949-1950 ders yılında kapatılmıştır; güya öğrencilerin yemek boykotu buna neden olmuştur. Ne var ki dönemin Milli Eğitim Bakanlığı'nca "komünist yuvası" ve "ocaklık" damgası yemiş, öğrenciler çeşitli yurtlara yerleştirilmiş, 1951 yılında ise Çapa'daki görkemli ve tarihi binasında Eğitim Enstitüsü ve Öğretmen Okulu ile birlikte aynı müdürlüğe bağlanmıştır. Çeşitli branşlarda çok değerli öğretmenler yetiştiren ve bunların birçoğunun üniversitede asisten olarak görev üstlendiği bilinen bu kuruma ben 1959 yılında -10 kişisi tarih olmak suretiyle 72 öğrenciyle birlikte katıldım. Ancak, 1978

yılında, çeşitli bahanelerle, eğitimin niteliği düşünülmezsizin, tekrar ve kalıcı olarak kapatılmıştır.

Resim 1. İstanbul (Çapa) Yüksek Öğretmen Okulu'nda Tarih Öğrencileriyle (1960)



Ö.K.: Köy enstitüleri de sizde aynı nostaljiyi uyandırıyor. Hasan Âli Yücel'li yıllar. Sonrasında da (46-54) başka bir formatta hayatına devam eden öğretim kurumları. İzmir'de de Kızılçullu'da bir tane açıldığı görülüyor. Siz bu dönemi nasıl yorumluyorsunuz bugünden bakıldığında?

S.Ö.: Köy Enstitüleri bende nostaljiden ziyade, Türkiye Cumhuriyeti'nin 1940'lı yıllarında Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç liderliğinde planlanmış olan çok başarılı bir öğretmen yetiştirme yönteminin tarihsel değerini hatırlatıyor. Nüfusunun büyük bir kısmı köylerde yaşayan gençlerin çağdaş uygarlık düzeyine çıkarılmaları ve üretime katkıda bulunmaları (ilgili yasanın sözcükleriyle ifade etmem gerekirse, "Enstitüde yetişecek öğrencilere umumi ve mesleki kültür bakımından lüzumlu olan bilgiyi vereceğimiz gibi, bunlara köye gittikleri vakit köy hayatında âmil, prestij sahibi, kendisine fikir sorulabilecek, rey alınabilecek insan olabilmeleri için ameli bilgiler" verilmesi) amaçlanan bir kurumun 1940 yılında devreye sokulması, bana eğitim tarihinde her zaman bir devrimi anımsatmıştır, anımsatmaktadır.

Bu enstitülere karşı yürütülen kara propaganda, ne yazık ki, 1946 yılında böyle bir kurumun kapanmasına neden olmuş. Orhan Burian'ın "temiz niyet ve yeni görüşlerle" devreye sokulmuş olduğunu dile getirdiği bu kurumlar, köy ile kent arasındaki kültür açığını kapatma, köyün öğretmenini kendi içinden çıkarma ve böylece yörenin kalkınma isteklerine cevap verme amacı taşımıştır; Cavit Orhan Tütengil'in "millet temelinde başlamış olan hayırlı Rönesans hareketi" olarak nitelendirilmiştir. Hasan Ali Yücel, Fakir Baykurt, Mahmut Makal, Mehmet Başaran gibi birçok fikir adamı ve yazarın tarih edebiyatına geçmiş olan kitaplarıyla da yüceltilmiş bu öğretim yuvasının komünist eğilimler taşıdığı savıyla yaşamına son verilmesi böyle bir eğitim kurumunun nefesinin kesilmesi çok büyük bir darbe olmuştur.. Şunu da eklemeliyim ki, günümüzde köy enstitülerine ilişkin araştırmalar, sürekli yayınlar yapılmakta, o sürecin ruhu canlı tutulmaktadır. Bu bağlamda "Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği"ni ve onun yöneticisi Prof. Dr. Kemal Kocabaş'ı anmakla yetineyim.

Ö.K.: Gelelim Yüksek Öğretmen Okulu'na ve oraya girişinize?

S.Ö.: Evet, gelelim bana kucak açmış olan Yüksek Öğretmen Okulu'na. Lisede tarih derslerinden yüksek (kimi zaman 10) not aldığımdan ötürü olacak (ve tabii üniversitede okumanın ancak parasız/yatılı bir kurumda mümkün olabileceği sebebiyle, o arada anılan okulda felsefe bölümünde okuyan yakınım Meral Or'un teşvikiyle) 1959 yılında Yüksek Öğretmen Okulu sınavına girdim. Usulen katıldığım Siyasal Bilgiler ve Hukuk Fakültesi sınavlarında benim için takdir edilen imtihan sonuçlarını gözüm kapalı arkada bırakarak, İstanbul Çapa'daki o tarihi binada okuma olanağını yeğledim. Daha doğrusu benim için tek makul olan tarih bölümünün sınavını kazanarak (dolayısıyla bağlı bulunduğu İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi öğrencisi olmayı hak ederek) mesleğimi seçtim. Dört yıllık bir eğitimden sonra bir lisede öğretmenlik yapmak -tabii ki aileme parasal katkıda bulunmak- en büyük dileğimdi. Böylece, akademik kariyerimin (o zamanlar böyle bir maceraya atılacak cesareti bile aklımın köşesinden geçirmeden) bir hazırlık dönemi diyebileceğim sürecin içinde buldum kendimi. Yani tarihçiliğin alfabesini öğrenmeye başladım; daha doğrusu öğrenmeyi umdum. Bir başka deyişle, yatılı okula giriş sınav jürisinde bulunan ve sonraki yıllarda değerlerinin bilincine vardığım tarihçilerle işe başlamış oldum. Bu kişilerden bir tanesi Manisa tarihi üstüne eserler veren, Topkapı Sarayı Müzesi'nin envanterinin hazırlanmasında büyük katkısı bulunan, Manisa'nın sosyal ve ekonomik tarihi üstüne yaptığı öncü çalışmalarının

kıymetini sonradan anladığım Çağatay Uluçay'dı. Bir diğeri, öğrenciler için tarih kitapları yazan (yıllar sonra bu kitaplarına eleştirel) baktığım Niyazi Akşit'ti. Andığım bu tarihçiler Görkemli Çapa kompleksinde (yani Eğitim Enstitüsü'nün ve İlköğretmen Okulu'nun da bulunduğu binada) öğretmenlik yapıyordu. Üçüncü kişi de, Edebiyat Fakültesi Yeniçağ Tarihi kürsüsünde öğretim üyesi olan ve Osmanlıca ve tarih derslerini izleyecek olduğum Münir Aktepe idi ve yer aldığı kürsüde mezuniyet tezi hazırlayacaktım. Hiçbir ideolojik saplantıyla gelmeyen, tarih için merak ve ön hazırlığı bulunmayan, daha doğrusu biriktirmiş olması gereken bilginin yetersizliği içinde başladım fakülteye; tarihin bilim tarafını yakalayacak, Çapa binasında ise öğretmenliğin ayrılmaz parçası sayılan pedagojik donanımla mesleğe hazırlanacaktım.

Resim 2. Yüksek Öğretmen Okulu Yemekhanesinde (Mart 1960)



Ö.K.: Dönem arkadaşınız, felsefe öğretmeni Nazım Bayata'nın Yüksek Öğretmen Okulu ile ilgili yazdığı kitaplardan bahsediyorsunuz. Okuduğunuzda size o döneme götüren bölümlerden paylaşmak istediğiniz var mı?

S.Ö.: Ben Yüksek Öğretmen Okulu ile ilgili birkaç yazı yazdım. Nazım Bayata'nın birçok dönem arkadaşımızın da katkıda bulunduğu ve 2014 yılında basılan *İstanbul (Çapa) Yüksek Öğretmen Okulu* kitabına yazdığım kısa bir makalem; ve benim doğup büyüdüğüm Kasaba (Turgutlu)'da çıkan *Kasaba'dan Esinti* dergisinde yayınlanan bir yazım var. İstersen onlardan bazı alıntılar paylaşayım; kendi adıma -tabii ki dönem arkadaşlarımla onaylayacaklarını sandığım cümlelerimle- Yüksek Öğretmen Okulu'nu tanımlayayım:

Manisa Lisesi'ni bitirdiğim yıl olan 1959'da çaldım kapısını; parasız yatılı olarak hizmet veren İstanbul'un Çapa'sında öğretmen yetiştiren -günümüzde sadece geçmişten taşıyıp getirdiği görkemi ve mimari yapısıyla var olduğunu hissettiren- okula sığındım. Edebiyat Fakültesi'nin Tarih Bölümü'nde okuyabilmek için böyle bir "melce"ye ihtiyacım vardı. Oraya girebilmek için geçirdiğim günlerdeki heyecanım son haddindeydi. Dönem arkadaşım, dostum, sevgili meslektaşım Rüknu Özkök bana yakın bir zamanda o anı anımsattığında, yani sınav öncesinde beklediğim dakikalardaki tedirginliğimi dile getirdiğinde o barınağın, o yuvanın kazandırdıklarını bir kez daha düşündüm. Üniversitede ve bizi kucaklayan bu eğitim yuvasında öğrenci olabilmek ve ardından öğretmenlik hizmeti verebileceğimi düşünmek ne kadar tarifsiz bir mutluluk, ne denli ayrıcalıklı bir şans olmuştu benim için!

Yüksek Öğretmen Okulu'nda öğrenci derneği başkanlığı (1961-1962) sırasında kendisine ikinci başkan olarak yardımcılık yaptığım, 1959-1963 yıllarını kapsayan dönem arkadaşım, felsefe öğrencisi Nazım Bayata, o günlere ilişkin 2011 yılında derlediği bir kitaptaki anıları arasında bu güzel yuvadan söz ettiği bir bölümde bizleri o anlara taşımış ve yazıya dökülmüş tanıklıklarla bütünleştirmişti. Yarım yüzyıl geride kalan, şu anda yaşayan ve yitirdiğimiz arkadaşlar olarak içinde bulunduğumuz ortamları yeniden yaşatmıştı bizlere. Böyle bir uğraşından dolayı Nazım'ı candan kutlamıştım.

Kısa bir zamana indirgeyerek orada geçen dört yılımın öyküsünü anlatabilmek oldukça zor bir iş benim için. Şüphesiz, anımsayamadıklarım anımsadıklarımın çok fazla. Anımsadıklarımın yola çıkarak bir şeyler söyleyebilmek de kolay değil. Hangi olayı, hangi sevinci, hangi arkadaşlığı, dostluğu ya da hangi üzüntü veya endişeyi dile

getirsem getireyim bir eksik yanı kalacaktır. Ya da anımsadıklarımın tercih ettiklerim, geride kalan tanıklıklarımın haksızlık sayılacaktır. Neler yaşamadık ki o güzelim bina içinde! Ne tür güzelliklerle, eğlenceli anlarla, sıcaklıklarla, sevgilerle, kimi zaman da çekişmeli dakikalarla karşılaşmadık ki bizi kucaklayan o eğitim yuvasında.

Nazım Bayata'nın Yüksek Öğretmen Okulu ile ilgili 2014 yılında yazdığı ikinci bir kitap, karşımda dururken, Necdet Sakaoğlu, Yahya Akyüz, İsa Eşme gibi Türk eğitiminin tarihini güzel özetleyen kitaplar yakınımıdayken, böyle bir yuvanın yaşamımdaki olağanüstü süreci ve o tatlı yılları anımsadım; 1978 yılında -üniversite olayları bahane edilerek- kapanış fermanıyla karşılaştığı anı düşündüm. Başka bir yandan da, eğitimci Cavit Kavcar'ın *Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: Yüksek Öğretmen Okulu* başlığını taşıyan çalışmasıyla yitirilen bir kurumun sürükleyip götürdüklerini hayal ettim.

İlk müdürlerinden biri ünlü tarihçi Cevdet Paşa idi. Ve yıllar geçtikçe nice şair, yazar ve bilgin yetiştirdi "Yüksek Öğretmen". Hasan Âli Yücel'i yerleştiriyorum başarı tahtına, öncelikle: Felsefesinin temellerini orada attı 1920'li yıllarda; Milli Eğitim'e basamak atlattı 1940'larda; kültürü dünya ile barıştırdı. "Hayatta ben en çok babamı sevdim" diyecekti oğlu Can Yücel, gururla.

"Yüksek Öğretmenli olmayı hep bir onur olarak yaşadım. Yani bütün yanları, bütün yönleriyle, öğretmenliğiyle, yazarlığıyla, inanışları, ödün vermediği ilkeleri ile Feyza Hepçilingirler her zaman bir Yüksek Öğretmenli oldu" diyor yazar, eleştirmen, edebiyat öğretmeni.

Feyza Hepçilingirler'in benim de elimden geldiğince yazı gönderdiğim *Kasaba'dan Esinti* dergisi için yazdığı bir yazıdan alıntılardım o satırları. Çünkü YÖÖ, sorularına vermeye çalıştığım yanıtlarda değindiğim güzellikleri, gelişmişliği, eğitimi toplamıştı bağrında.

İlk kez üç kap yemek ile karınlarını doyuran arkadaşlarımı düşündüm; onların çok başarılı öğrenci olduklarının bilincine -yeniden ve yeniden- vardım; edindikleriyle ülkeye -ve insanlığa- nasıl hizmet ettiklerinin tanığı oldum, olmuştum.

Öğretmen yetiştiren bu kurumun sosyal yaşamımdaki etkilerini anımsadığımda yok edilmiş bir eğitim yuvasının hasretini -genç kuşakları düşünerek- daha çok çekiyorum. Yaratılan hava, edinilen dostluk ve arkadaşlık, kazanılan sorumluluk, yurtiçi

ve yurtdışı gezilerindeki mutluluk; cemiyetçilik, tiyatro, müzik ve sportif gösterilerdeki içtenlik, konferans için çağrılan yazar, şair ve öğretim üyelerinden öğrenilenler ve geceleri yapılan derslerde öğretmenliğe hazırlayan eğitimcilerin deneyimlerinden öğrendiklerimizle -tabii paylaştığımız unutulmaz şakalarla, esprilerle- her zaman hatırladığım ve hatırlayacağım bir kurumdu Yüksek Öğretmen Okulu. Böyle bir kurumun yeniden yeşertilmesi ne güzel olur, ne denli övünülesi bir çaba olur.

Ö.K.: Eğitimci Cavit Kavcar'ın Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: Yüksek Öğretmen Okulu adlı eserinde ölümsüzleştirdikleriyle ise “yitirilen bir kurumun sürükleyip götürdükleri”nin sizi üzdüğünü anlıyoruz. Nedir bunlar?

S.Ö.: Geçmiş yıllarda hep yaşadım bu üzüntüyü; ama günümüze dayanan ve eğitimin alt-üst edildiği şu dönemde daha bir burukluk ve acı içinde andım o geçmişi ve günümüzde anmaktayım. Bilim ile inancın, sanat ile kopyacılığın, araştırmacılık ile inancın karmakarışık duruma sokulduğu şu günlerin sıkletini hissediyorum durmadan. Düşününüz! Üniversite düzeyinde tahsil yapmak ve öğretmen olmak istiyorsunuz. Yeteneğiniz var, ama mali destekten yoksunsunuz. Ve böyle bir kurum yetiştiriyor imdadınıza. Kız ve erkek adaylar olarak, lise ve öğretmen okullarına öğretmen olmak için bir barınağa kavuşuyorsunuz bir çatı altında toplanıyorsunuz; devletin sizi uygarlığa ortak yapabilmek için kucakladığını hissediyorsunuz; dünyalar sizin oluyor. Sizden önce okula girmiş olanların sıcak tavırları sizi karşılaşıyor, yeni dünyanızı kuruyorsunuz. Yatabileceğiniz yer hazır; üç öğün yemek sizi bekliyor. Öğrenci derneğinde karşılaştıklarınız, değişik dallarda sınav kazanıp gelen arkadaşlarla daha sıcak bir ortamda buluştuğunuz kişileri yakından tanıyorsunuz. Üst sınıftakilerin anlattıklarıyla daha bir büyüleniyorsunuz. Oradan donanımlı olarak mezun olan çok değerli bilim, edebiyat, felsefe, sosyal bilimler alanlarında üstün hizmetler görmüş nice öncülerimizin adlarını ve başarılarını öğrendikçe gurur duyuyorsunuz.

Ö.K.: 1978'de üniversite olaylarının bahane ederek kapatıldığında aslında arkasında yatan nedenler nelerdi? Siz bu yılları yaşadınız? Bunun siyasi sebepleri nelerdi?

S.Ö.: Benim orada okuduğum yıllarda YÖÖ'nu kapattırarak olumsuz bir şey olduğunu anımsamıyorum. Ama daha önce de değindim gibi, 1970'li yıllara doğru evrensel

boyutlarda ve Türkiye'de yaşanan öğrenci olaylarının da bahane edildiği kapatılma eğilimlerinin ortaya atıldığı bir süreç yaşandı. Nazım Bayata hatırlatıyor: Cavit Orhan Tütengil 1970 yılına ait bir yazısında "Yüksek Öğretmen Okullarına Kıymayın" feryadını yankılandırmış, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Yüksek Öğretmen Okullarının yaşamasına bütün gücüyle destek olmasını" istemişti. Tütengil biliyordu ve yineliyordu ki bu kurumu kapatma kararı "dev çınar görünüşündeki bir öğretim kurumunun" sona erdirilmesi anlamını taşıyordu. O son, 1978 yılında acımadan geldi; yüksek düzeyde öğretmen yetiştirmenin önü tıkandı; çok insafsız ve cahilce tırpan vuruldu Yüksek Öğretmen Okullarına. Mezun olmakla övündüğümüz bir eğitim ve bilim yuvasının tarihini baltaladı; bizlerden kopardı.

Şüphesiz ki endişe ve korku daha önceki kapatmalarda olduğu gibi ağlarını ördü. 1960'lı yılların ikinci yarısına doğru okul içinde propaganda olanağı bulan dincilik -özellikle nurculuk- ise, okulun sonunu getirecek olan faaliyetler içinde önemli bir faktör oldu. Yazık ettiler. Bilimin ve eğitimin kaynaştığı böyle bir yuvanın parlak yılları, dilerim, geleceğin eğitim tasarımlarında yine yol gösterir.

Ö.K.: “Benim dönemimde (1959-1963) yetişenleri satırlarıma dökmek de bu yazının sınırlarını aşıyor”, diyorsunuz bir yazınızda. Biz de merak ediyoruz tabii. Hepsini anmak zor olacaktır, unuttuklarınız gücenecektir. Böyle bir zorluğu var bu sorunun. Kimler vardı sizin dönemde?

S.Ö.: Önce, izninle, aynı binayı paylaştığımız Eğitim Enstitüsü'nde öğretmenlik yapan ve bizlere arkadaş yakınlığıyla yol gösteren çok değerli öğretmenleri anmak isterim. Aralarından seçim yaparak burada Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının ve mensuplarının adlarını saymak bu sorunun sınırları içine giremeyecek kadar çok.. Yalnızca -anmadıklarıma haksızlık ettiğimi söyleme gereği de duyarak- Pertev Naili Boratav'ı Orhan Şaik Gökyay'ı, Tahsin Banguoğlu'nu, Şemseddin Günaltay'ı ya da Cahit Kulebi'yi, Behçet Necatigil'i, Hüseyin Batuhan'ı, İsmail Tunalı'yı, Cavit Orhan Tütengil'i anmakla yetineyim. İsmail Hakkı İzmirli, Selim Sırrı Tarcan, İbrahim Alaattin Gövsa, Mustafa Şekip Tunç, Salih Zeki gibi değerlerin Yüksek Öğretmen Okulu'nda yöneticilik ve öğretmenlik yaptıklarını anımsatayım. Tefik Fikret, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Hamdullah Suphi Tanrıöver'in *Darulmuallimin-i Aliyye*'de ders verdiklerini hatırlatmış olayım.

Buraya sıkıştırarak ifade etmek isterim ki, önünde ünlü devlet adamı ve tarihçi Cevdet Paşa'nın bizim dönemde ve okul müdürü Niyazi Akşit'in kadirbilirliğiyle, önceki yıllarda yapılmış büstünü depodan çıkartıp diktirdiği o görkemli binayı paylaştığımız Eğitim Enstitüsünün müstesna öğretmenleri vardı. Behçet Necatigil'i göürdüm ben hep otobüs durağında beklerken, sonradan bilincine vardığımız duygulu şiirlerinin farkına varmadan. Nihat Sami Banarlı gözüme çarpardı aynı şekilde, kendinden emin görüntüsüyle. Kitaplarını okuduğumuz Niyazi Akşit özellikle tarih öğrencilerini peşine takar, güzel sanatların simgeleştirdiği tarihsel mekânları ve objeleri tanıtırdı bizlere. Gözleyerek ve dokunarak, başka türlü söylemem gerekirse, uygulamalı tarih dersi alarak kendimizi geliştirmeye olanağı bulurduk. Bir Arif Akçabay vardı matematik öğretmeni ve ders kitabı yazarı. Farklı branştan olan böyle bir kişinin esprili tavrı, keskin zekası, dostluğu ve sevecenliği, adeta, tüm arkadaşlarımdan duyularını fethetmişti. Ve Orhan Şaik Gökyay; dilciliği ve tarih araştırmacılığıyla tanınmış bu otoriteyi bir gece mütalâa odasında, öğrenmeğe çalıştığım Osmanlıca bir metni okumaya çalışırken kafamı kaldırdığımda yanibaşımda buluvermiştim. Sınavdan geçirdiğini hatırlıyorum. (Yıllar sonra, İzmir'e taşındıktan sonra, Aydoğan Demir, Zeki Arıkan, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı'ndan birçok arkadaşlarımızla birlikte onun sohbetlerinden yararlanır, yaşamından naklettiği öykülerin meraklı dinleyicileri olurduk. İzmir Kültürpark'ta içtiği nargilenin ve akşam yemeğinde kaldırılan kadehlerin verdiği keyfiyle çok güzel saatler geçirdiğimizi anımsatmalıyım).

Benim dönemimde (1959-1963) yetişenleri satırlarıma dökmek de bu yanıtlarımın sınırlarını aşıyor. Bazı arkadaşlarımdan adlarını ileri sürüp ayırım yapmaktan çekinirim. Soruna, haksızlığımı gidermek için, sıkça görüştüğüm dönem arkadaşlarımdan ve tarihçi meslektaşlarımdan bazı isimleri anarak cevap vereyim. Öncelikle İzmir'de Ege Üniversite'sinde öğretim üyeliği yapan sanat tarihçisi Hüseyin Rahmi Ünal, tarihçi Aydoğan Demir, Zeki Arıkan, fiziki coğrafya uzmanı Asaf Koçman ve geçen yıl yitirdiğimiz Ankara YÖO menşeli sosyal psikolog Nuri Bilgin'li güzel günleri dile getirmeliyim. İzmir'de bulduğumuzda okulu dile getirdiğimizi söylemeliyim. Son yıllarda, İstanbul'da oturan Fatma ve eşi şair Eray Canberk, tarihçiler Mehmet Özsait, Mücteba İlgürel, Rüknu Özkök, Gonca (Siyahi) Gezer, Eşref Eşrefoğlu, Faik Günaltay, Cahit Yarış, Yücel Koyuncu, coğrafyadan Solmaz Yavuz, Osman Tezcan, felsefeden Mehmet Kaya, Osman Şakir Aytöre) ; Antalya'da oturan Eşref Eşrefoğlu (tarih) ile; İzmir'de Türkolog Mustafa Akbaş ile Ankara'da bulunan Yurdahan Tulun (Fransızca),

Nazım Bayata (felsefe), Halis Çakıcı (matematik) Ahmet Manav (tarih) ile sıklıkla görüşme olanağı yakaladım. Hem onlardan haber aldım, dertleşme olanağı buldum; Kanada'daki temsilcimiz Adnan Gökçen ile anılarımızı tazeledik zaman zaman. Sağ olduğumuz sürece bu görüşmeler bizi mutlu kılacaktır. Ama aramızdan ayrılanların hüznünü tarifsiz duyuyoruz; güzel Yüksek Öğretmen günlerinden anılara dalıyoruz. Kaybolup giden -gereksiz ve haksız bir biçimde 1978 yılında kapatılan- bir eğitim yuvasından mezun olan dönem arkadaşlarımızı özlüyoruz. Andığımız değerli kişilerin bilim, edebiyat ve öğretmenlik dünyalarında ses getirdiklerine değinmeme dahi gerek yok. Yüksek Öğretmen çok güzel bir yuvaydı bizler için; okumamıza, meslek sahibi olmamıza yol açtı. Sorumlu kişiler olarak yetiştik orada. Şu an tanık olduğumuz ortam, yitirilen değerler, ülke bilinci fazlasıyla aratıyor o güzel eğitim yuvasını.

Ö.K.: O dönemde İstanbul'da içinde bulunduğunuz öğrenci hayatı nasıldı? Bugünkünden farklı olduğundan şüphe yok. Artık kaybetmiş olduğumuz neler var bu renkli dünya içerisinde?

S.Ö.: Sanıyorum "olanaklar". Günümüzdeki üniversite yaşamından gerilere, benim öğrencilik yıllarıma baktığımda, yakınimdaki bir üniversitenin kampusunda bulunan kitaplığı, toplantı salonlarını, kafeteryaları gördüğümde; bir üniversite öğrencisinin olmazsa olması sayılan referans dergi ve kitaplarını, uygulama merkezlerini ve bilgisayar imkânlarını gözlediğimde, aradaki uçurumu hemen fark ediyorum. Teknolojinin ve eğitim/öğretimin daha iyi yapılmasına imkân sağladığı ortamın bizlere nasip olmadığına hayıflanıyorum. Ama bir şevkin, iştihanın, gayretin, saygının, ustadan çırağa yansıtılan yeteneklerin, toplumsal sorumluluğun yitirildiğine şahit olduğumda kendi günlerimi özlüyorum. Bu hasletlerin kenara itildiği bir rejim ile yönetilmemizden dolayı üzülmüyorum. Yakın bir zamanda yitirdiğimiz tarihçi arkadaşımız Mahmut Şakiroğlu'nun, Bayata'nın kitabı için hazırladığı yazısından şu tanımlamasını vermekle yetineyim:

"1960 yılı ve sonrasında [tabii ki önceki değerleri unutmamak ve yozlaştırılan yılları saymamak gerekir] Yüksek Öğretmen Okulu en parlak yıllarını yaşadı. Tiyatro, opera, sanat gösterileri toplu ziyaret edilir, kısa ve uzun geziler, hatta iki sene üst üste 15 günlük otobüsle Avrupa seyahati de tertip edilirdi. Maddi açıdan da her ihtiyacımız, her ay verilen 35 lira harçlık, yol parası, başta yemekhane olmak üzere, yatakhane,

çalışma odaları, bağımsız okuma salonu o neslin öğrencileri için bir nimet oldu. Ayrıca her yıl beş yüz lira donanım parası da ödenirdi".

Ö.K.: Bu okulda yapılan tiyatro, müzik ve sportif gösterilerinden katıldıklarınız oldu mu?

S.Ö.: Okuldaki müzik faaliyetlerine üç arkadaşım ile katıldığım ve enstrümanların doğal seslerimizden oluşan, pek amatörce, bir Türk sanat müziği gösterisi yaptığımızı söylemeliyim. Demin Mahmut'tan aktardığım satırlarda dile getirilen gösteri, gezi ve sanat faaliyetlerine katıldığım günlerin, yaşamımda müstesna bir dönem olduğunu da ayrıca belirtmeliyim. Gerçekten YÖÖ, bizlerin Türkiye Cumhuriyeti'nin bilinçli ve olgun bireyi olarak yetiştirmesi için tüm olanakları sundu.

Buraya kendim için ekleyeceğim kısa bir paragraf da sportif alanlardaki katılımım olabilir. Zayıf ama atletik bir yapıya sahip bir kişi olarak, henüz örgütlenememiş sportif faaliyetlerin benden sonraki dönemlerde gelen arkadaşlarımızın da heves ve yetenekleriyle, okulu hareketlendirdiğimizi söyleyebilirim. İlk yılımda, derme çatma bir takımıyla, Yüksekokullar futbol şampiyonasında Robert Kolej'in yüksek bölümüyle karşılaştık. Beşiktaş JK'na ait olan ve günümüzde Çırağan Sarayı'nın uzantısı olarak işlev gören Şeref Stadı'nda rakipten bir düzine gol yedik. Maç başındaki direncimiz çabuk tükenmişti. Yine de önemli bir sahada ortaya çıkmamızın gururunu yaşamıştık. Ertesi yıl ya da ondan sonraki yıl aynı şampiyonada bu kez Fenerbahçe stadyumunda daha hazırlıklı ve futbolu iyi oynayan arkadaşlarımızla boy gösterdik; rakibimizin -herhalde bizden korktukları için!- sahaya çıkmamasından ötürü hükmen galip geldik. Zaman zaman takımımızın fotoğrafına baktıkça gülüyorum; Fenerbahçe stadına çıkmış olmaktan da gurur duyuyorum.

Özellikle Eğitim Enstitüsü ile Okulumuzun kapalı spor salonunda yaptığımız basketbol maçları belleğimde yer etmiş durumda. Benim bu vesileyle masa tenisinde kazandığım bir kupa evimdeki kitaplığı hâlâ süslüyor.

Ö.K.: Dönemin yine okulda sahnelenen tiyatro oyunlarından aklınızda kalan hangi oyunlar var? Tiyatro bu dönemde öğrenciler arasında ne kadar popülerdi?

S.Ö.: Üç okulun paylaştığı sahneye konan ve soluksuzca seyredilen tiyatro oyunları arasından işaret edilecek oyunlar şüphesiz ki var. Ben -anmadıklarına haksızlık yaptığımı bilerek- sadece iki tarihçi arkadaşımın başarıyla rol aldıkları "Ayyar Hamza"yı ve "İki Efendinin Uşağı"nı dile getireyim. Öğretmenliği sürecinde ve emekliliğinde bilimsel ve sanatsal çalışmalarıyla belirginleşen dönem arkadaşım sevgili Rüknu Özkök idi bir tanesi (Onun, şair dostum Eray Canberk ile birlikte hazırladığı -benim "uygulamalı tarih" olarak nitelendirdiğim- "Ömür biter İstanbul Bitmez" belgeseli ve kitap çok güzel izlenim bıraktığı, bırakmakta olduğunu, ayrıca dile getirmeliyim). Bu soruya benden bir dönem sonra okula gelen Mahmut Şakiroğlu'nun Eğitim Enstitüsü edebiyat öğretmenlerinden Baha Dürder ve Haydar Ediskun'un kültür birikimlerini ve bu yoldaki çabalarını da içeren bir yazısından bir alıntıyla cevap daha isabetli olur sanırım:

"Ben de bu ortamda yer alma fırsatı buldum. eşitli tiyatro eserleri sahneye konulurken. bir tek ezber ile çıkmak değil, fakat sanat eğitiminin ne olduğunu da bu adı geçen ikili etraflarına yaydı. Ben de onlardan çok yararlandım. Gerçi bu alanda ilerlemeyi yaşam tarzı seçmedim, sonraki kuşaklara aktarmaya çabaladım".

Ö.K.: Müzik dediniz. Neler dinlerdiniz o zamanlar? Arkadaşlarınız arasında neler dinlenirdi? Yeni yeni yeşeren Rock'n Roll dünyasının etkileri İstanbul'a geliyordu. Türkiye dönemin Türkiye-Amerika ilişkileri sayesinde bu müzik dalgalarından ilk etkilenen ülkelerdendi. Sizin sosyal hayatınızda nasıl zuhur etti bu?

S.Ö.: "Rock-'n Roll" için bir şey söyleyemeyeceğim. Ancak okulumuzda müziğin varlığını bize sürekli anımsatan, yankılandıran Öğretmen Okulu müzik bölümü öğrencilerinin alt kattaki çalışmaları bizi hiç boş bırakmadı. Öyle ki bizler, Ekrem Zeki Ün gibi sanatçı, bestekar ve eğitimci bir değer de öğretmenlik yaptığı ve bizleri müziğe doyuran Öğretmen Okulu'nun yetenekli öğrencileri her zaman dibimizdeki komşuydu. YÖO Öğrenci Cemiyet Odası'ndaki radyo ise adeta paylaşılamazdı. İstekler farklıydı.

Yaşadığımız şu yıllarda okullarda müzik, resim, felsefe gibi derslerin yediği tırpan düşünüldüğünde, bilimin ve sanatın öksüz bırakıldığı tavırlar irdelendiğinde, bizlerin sayılan dallarda yakaladığımız olanakları gözümün önüne getirdiğimde,

üzüntüm katmerleşiyor. Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaşlığı yakalamadaki gayretlerinin ufaltılıp Osmanlı asırlarının kurguları yapıldığına ve hayata geçirilmesi için uygarlık yolundan sapıldığına tanık olduğumda, yamalı giysilerin özlemini duyuyorum; yaşadığım zorlukların, aydınlık bir yolda ilerlediğimiz günlere rastladığını düşünerek o günlerden gurur duyuyorum.

Ö.K.: -Tarih eğitimi almaya nasıl karar verdiniz?

S.Ö.: Daha önce açıkladığım gibi tarihçi olmak gibi bir hevesim yoktu; bu bağlamda beni yüreklendirecek ne bir ortam vardı ne de öncülerim. Lisedeyken tarih dersinden aldığım yüksek notlar sadece karnemi süsleyebiliyordu. Benimle ya da benden önce ve sonra tarih öğretmenliğini yeğleyerek gelenler arasında hazırlıklı olanlar vardı ve belli avantajlara sahiplerdi. Ancak birçok arkadaşım gibi ben de, başarabileceğim bir dal için ve parasız yatılı okuyabilmek için sınava girdim. Ve mesleğimi zamanla benimsedim; akademik ortama atılma olanağını bulduğumda ise daha çok sevdim branşımı. Şunu da ekleyeyim: günümüzde yaşanan tarihçilik savurganlığına ve onu kullanma ve tahrif girişimlerine bu denli tanık olabileceğimi düşünemezdim.

Ö.K.: Bu dönemde, daha eğitiminize başlamadan bir rol modeliniz var mıydı?

S.Ö.: Mesleğimle ilgili olarak yoktu böyle bir model. Neden böyle olduğunu bir önceki soruya verdiğim kısa yanıtta değindim. Burada vurgulamam gereken şey, zaman içinde, bilhassa doktoramı bitirdiğim yıldan sonra Türkiye'de, kimi Avrupa ülkelerinde, yazdıklarını daha iyi tartabilme olanağını bulduğum zamanlarda, birçok usta tarihçiyi ve üsluplarını beğendiklerim, hatta hayran kaldıklarım oldu. Burada kişisel tercihlerimi belirterek onları sıraya sokmam gereksiz sanırım.

Ö.K.: Yeniçağ Tarihi kürsüsünde Cengiz Orhonlu'nun da olduğunu yazıyorsunuz? Mezuniyet tezinizi onunla hazırlamışsınız. Hint Okyanusu'na açılmanıza o mu sebep oldu? Nasıl gelişti?

S.Ö.: Tarihçiliğimin o lisans öğrenimi süresinde derslerinden ve ciddiyetlerinden yararlandığım öğretim üyeleri vardı şüphesiz. Ancak Yeniçağ Tarihi Kürsüsü'nde, son öğretim yılında, Cengiz Orhonlu danışmanlığında mezuniyet tezini hazırlarken tarih

araştırmasının heyecanını yaşamaya başladım. Orhonlu, Hint Okyanusu'na ve Afrika sahillerine ulaşan Osmanlılar üstüne çalışmalar yapmıştı ve beni de benzer alanda çalışmaya teşvik etti. Basra Körfezi'ne ulaşan Osmanlı nüfuzunu konu olarak önerdi. Böylece, benim yaşam boyu süren incelerime kapı açtı.

Ö.K.: O dönemde başka kimler vardı bölümde? Neler çalışılıyordu?

S.Ö.: Fakülteye intisabımdan iki yıl sonra Mükrimin Halil Yınanç'ı kaybettiğimiz için önce ondan söz edeyim. 61 yaşında ölen Yınanç'ın tarihçilikteki ünü zirvedeydi. Kısacık boyu ve kocaman kafasıyla hiç de yakışıklı görünmeyen bu ordinaryüs profesörün belleğinin güçlülüğüyle tanındığını daha sonra öğrenecektik. Bu Bellek yeteneğinde depolanmış yeteneğinden olmalıydı ki, derse girdiğinde kürsüye koyduğu bir kaynak eser sadece bir süstü. O kendisini konuşmaya kaptırır, el kol işaretleriyle öykülerini süslerdi. Türklerin Müslüman olmalarını anlattığı bir dersinde el/kol hareketleriyle sünnet operasyonu anlatmaya çalıştığı sırada kız öğrencilerin başlarını öne eğdiklerini hatırlıyorum. Dostum ve meslektaşım Aydoğan Demir'den duyduğum bir öykü ise onun öğretim yöntemini tam anlamıyla tanımlıyordu: Bir konferansında "hocam, kürsüye bir kitap veya not koysanız daha inandırıcı olur" mealindeki bir ricaya karşılık masaya koyduğu kâğıdın sonradan bir elektrik faturası olduğu anlaşılmıştı. Yınanç, not tutmak isteyenleri de hızı kesildiği için uyarırdı. (Sırası gelmişken söylemeliyim: Öğretim üyelerinin not tutturmaları adeta modaydı; öğrencilerin yazdıklarıyla yetinmeleri ise üniversitede yaşanan geri kalmışlığın acı bir görüntüsüydü). Mükrimin Halil Yınanç'ın hayat üniversitesi diyebileceğim Bayezıt'taki ünlü Küllük Kahvesinde yaptığı konuşmalarla anılması, benim Lâleli'de o zaman mevcut Acemin Kahvesi'nde bir sohbetine tanık olduğumda tarihin böyle eski bir yöntemle dahi ne denli ilgi uyandırdığının bir kanıtıydı. Ben onun verdiği İslam Tarihi sınavına girdiğimde sorduğu soruya kendi cevap vermişti; diyeceğim o ki, o tavrı onun ayaklı kütüphane olarak nitelendirilmesinin bir göstergesiydi.

Ben üniversitede ilk eğitim yılında İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'ne gelip yaptığı konuşmalara da tanık oldum. Osmanlı tarihine ilişkin ciltlerini okuduğumuz Uzunçarşılı'yı daha sonraki yıllarda Topkapı Sarayı Arşivi'nde tezim için çalışırken, ara sıra odasına girdiğimi, içinden çıkamadığım metinleri sorduğumu, babacan bir adamın yardımseverliğinden ve donanımlı tarih bilgisinden yararlandığımı belirtmeliyim.

Şüphesiz, fakültede birçok önderimizden fayda sağladım, ilham aldım. Mükrimin Halil Yınanç gibi lise öğretmenliğinin tecrübelerine ve çalışmalarına dayanılarak üniversiteye terfi etmiş ve daha sonra ordinaryüs profesör olan Cavit Baysun'un Yeniçağ kürsüsündeki varlığı bizler için nezaketin ve titizliğin bir sembolü idi (Onun 1949 yılında başlattığı *Tarih Dergisi*, bilimsel ve titizce hazırlanmış bir süreli yayın olarak neşriyata damga vurduğunu hatırlatmalıyım). Anılan bu kürsüde bulunan diğer öğretim üyelerinden kısaca bahsetmem gerekirse, ilk kez YÖÖ'na giriş sınavında karşılaştığım Münir Aktepe, elinden puro düşmeyen Şehabettin Tekindağ, Osmanlı kaynaklarının edisyon kritiğini ciddi olarak hazırlayanların önderi sayılabilecek Bekir Kütükoğlu ve sonraki yıllarda beni durmaksızın yüreklendiren ve arkadaşlık eden Cengiz Orhonlu'yu saymalıyım. Ortaçağ tarihi içinde Bizans tarihini anlatımıyla sevdiren, Almancadan yaptığı tercümelemlerle tarihi güzelleştiren Fikret Işıltan; kibarlığı ve öğrenciye olan saygısını unutamadığım Anadolu arkeolojisinin önemli kişilerinden birisi olan Bahadır Alkım hemen aklıma gelenler arasındadır.

Ö.K.: Daha öğrenci iken sizi çok etkileyen, hayran bırakan çalışmalar hangileriydi?

S.Ö.: Lisans öğrencisi iken beni çok etkileyen, hayran bakan çalışmalardan örnekler verebileceğimi sanmıyorum. Tarih öğretiminde uygulanan yöntemler, genellikle not tutturulmasının sınırladığı açılım ve -belki de- yeteri kadar referans kitaplarının bulunmaması ya da önerilmemesi beni böyle bir algılamadan alıkoyuyordu. Biraz önce dile getirdiğimiz Cengiz Orhonlu'nun bana danışmanlık yaptığı ve bir bakıma arkadaşça geçirilen saatlerde öğrendiklerimi, ayrıca, belirtmeliyim.

Ö.K.: Halil İnalçık Hoca 1950'de Paris'teki uluslararası tarihi bilimler kongresine katılmasının akademik hayatında bir dönüm noktasını olduğunu söyler. F. Braudel'in *La Méditerranée* adlı eseri çıkıp tarih dünyasına bomba gibi düşmüştür. Sizin böyle bir döneminiz, kırılma noktanız oldu mu?

S.Ö.: Ben de "Halil İnalçık"ı keşfettim, üstelik Londra'da. Çok garip değil mi (!), tarihçiliğin dünya ölçeğindeki değeri bilinen bu kişinin tarihçilikteki yerini yurt dışında öğrendim. Kendisiyle 1963 yılında Ankara'da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde yurt dışında doktora yapmak için girdiğim sınavda jüri üyesi olarak karşımda bulduğum,

ancak o güne kadar adını duyduğum ve mezuniyet tezim için eserlerinden yararlandığım halde -fakültemizin ilgili uzmanlarınca ona karşı sessiz kalmalarının sonucu diyebileceğim- böyle bir tarihçinin Osmanlı tarihine ilişkin araştırma ve görüşlerini Londra'da *School of Oriental and African Studies*'de daha geniş boyutlarıyla yakalamaya çalıştım. Daha doğrusu oradaki tarihçi ve sosyal bilimcilerin önerileriyle keşfettim onu. SOAS'deki Bernard Lewis, V.J.Parry, Victor Ménéage, P.M.Holt gibi Osmanlı ve Arap tarihi uzmanlarının nezdindeki değerine tanık oldum. Benim, üzerinde çalıştığım konuların değerlendirilmesindeki öncülüğünü, onu daha sonraki yıllarda ve yakından -dünya boyutunda- yaptığı etkiyi izlememe olanağı buldum.

Benim İstanbul'daki öğrencilik yıllarımda farklı kürsülerde derslerine girdiğimde, araştırmacı kimliğiyle beni etkileyen Cengiz Orhonlu gibi Osmanlı tarihçileri oldu ve ben onlardan öğrendiklerimi yadsıyamam. Ancak Londra'da içine girdiğim "şarkiyat" ve değişik üniversitelerde bulunan öğretim üyelerinin dünyaya açılan kitapları, bana tarihçiliğin ne olduğunu daha çok öğretti. Yaşamımda bir ya da iki kişiyi dönüm noktamın simgesi olarak niteleyemem. Londra'da dinlediğim derslerin, girdiğim seminerlerin, izlediğim uluslararası buluşmaların ve belki hepsinden de önemlisi, araştırmacıya, tarih öğrencisine ve meraklıya (1960 yıllarda bile) sunulan monografi ve el kitaplarının çok etkisi altında kaldığımı belirtmeliyim. Bir idolüm olmadı; ama birçok iyi, usta ve üslubuyla çekici tarihçi ile karşılaştım ve onları benimsedim. Tarihçilikte yer alan "şarkiyat" yöntemlerine de zaman geçtikçe daha bir eleştirel gözle bakmaya başladım.

Ö.K.: Arşive ilk gittiğiniz günü hatırlıyor musunuz? Neler bulmuştunuz o gün?

S.Ö.: Arşive -üniversitede mezuniyet tezi hazırlamak için gereken belgelerin depolanmış olduğu İstanbul Başbakanlık Arşivine- ilk girdiğim günü tam hatırlayamıyorum. Ancak oradan yararlanmak istediğim eğitim dönemi 1962-1963 idi. İlk günlerin getirisi heyecandı. Sonradan değerini daha çok idrak ettiğim bu arşivdeki heyecanım gün geçtikçe azaldı; yerini okuma odasındaki uzmanların -özellikle Ziya Eşrefoğlu, Turgut Işıksal ve Rauf Tuncay gibi yol göstericilerin sıcakkanlılıkları, ilgi ve yardımseverlikleri; ayrıca orayı ikinci evleri gibi kullanan Cengiz Orhonlu, Nejat Göyünç ve Halil Sahillioğlu gibi Osmanlı tarihçiliğinde iz bırakmış olanların hiç rahatsız olmadan sorularımı yanıtlamaları arşivin bende bıraktığı en derin izler olmuştur. Tarihçiliğimin emekleme sürecine girdiği dönemlerde onlardan kazandığım bilgi ve öğrendiğim

yöntemleri sosyal yaşamım boyunca hiç unutmadığımı söylemeliyim. Andığım dönemde tezim için "mühimme defterleri" diye anılan kaynaklara daldığım bir günde, arşivde -sonraki yıllarda ünü artacak olan- oraya çalışmaya gelmiş olan Şerafettin Turan'dan gördüğüm ilgiyi de buraya eklemeliyim. Tarihçiliğimin olgunluk kazandığını sandığım yıllarda daha yakından tanıma fırsatı bulduğum Turan'a hep sevgi ve saygıyla baktığımı da eklemeliyim.

Arşiv günlerine ilişkin sorduğun soruya sonraki yıllarda edindiğim deneyimlere, bazı başka ülkelerin arşivlerinde çalıştığım zamanlarda gördüğüm titizliğe dayanarak çok daha farklı şeyler söyleyebileceğimi sanıyorum.

**TARİH EĞİTİMCİSİ OLARAK SALİH ÖZBARAN****SALİH ÖZBARAN AS A HISTORY EDUCATOR**Akif PAMUK^{1*}Köksal MUÇ^{**}

Öz: Türkiye’de tarih eğitimi alanına özgü yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu alana dair çalışmaların çok eskiye dayanmadığına dair genel bir kanı hâkimdir. Bu genel kabulün oluşmasını, 1990’lı yıllarda yapılan tarih eğitimi tartışmalarının daha çok Kıta Avrupası ve Birleşik Devletler’deki tarih eğitimi tartışmalarının ülkemizin akademik ajandasında ortaya çıkışıyla açıklamak mümkündür. İlk dönem (Türkiye Modernleşmesi) göz ardı edildiğinde, çağdaş tartışmaların 1970’li yıllardan itibaren başlayarak gelişme gösterdiği, daha sonraki yıllarda özellikle 1990’lı yıllardan itibaren yurt dışına gönderilen doktora öğrencilerinin ülkeye dönmelerinin ardından tarih eğitimi çalışmalarının hız kazandığı bilinmektedir. Bu süreç içerisinde tarih eğitimi ile ilgili olarak kavramsal tartışmaların yanında eylem araştırmaları da yapılarak önemli bir birikim elde edilmiştir. Bu çalışmada ise tarih ve tarih eğitimi alanında çalışmalar yapmış ve Türkiye’de tarih eğitimi alanındaki çalışmaları başlatan ilk isimlerden biri olan Salih Özbaran’ın bu alana yapmış olduğu katkıları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada Salih Özbaran’a ait kitap ve makalelerin yanı sıra Salih Özbaran’a referans veren bilimsel yazılar, doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Ayrıca Salih Özbaran’ın kendisiyle ve bir öğrencisi ile yapılandırılmış sorular hazırlanarak mülakat yapılmıştır. Araştırma sürecinde Salih Özbaran’ın tarihçilik alanındaki çalışmalarının 16. Yüzyıl Osmanlı-Portekiz ilişkileri ekseninde olduğu, tarih eğitimi alanında yapmış olduğu çalışmalarını ise lise tarih ders kitapları üzerinde yoğunlaştırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Salih Özbaran, Tarih, Tarihçi, Tarih Eğitimi

Abstract: Examining the researches done about history education in Turkey, we see that researches done about this area don’t date back to very old times. It is possible to explain this general acceptance with the history education discussions made during the 1990s, especially the history education discussions in Europe and the USA showing up in our country’s academic field. Ignoring the first period (Turkey’s modernization), it is known that contemporary discussions has started growing during the 1970s and in the later years, especially since the 1990s, history education studies have accelerated with the returning of the doctoral students sent aboard to Turkey. During this period, not only conceptual discussions but also action researches have been made about history education which enabled to obtain an important accumulation. In this study, it is aimed to determine the contributions of Salih Özbaran, who

* Öğr.Gör.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi ABD, E-posta: akifpamuk@hotmail.com

** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: koksal.muc@gmail.com

made studies in history and history education field and who is one of the first people starting to make studies in history education in Turkey, to this field. In this study besides Salih Özbaran's books and articles, scientific writings that gave reference to him are subject to the document review. Also, there has been made an interview with Salih Özbaran and one of his students with structured questions. During the study, it is seen that Salih Özbaran's studies in historiography field is about 16th Century Ottoman-Portugal relations and that his studies on the history education field is focused on high school lecture books.

Keywords: Salih Özbaran, History, Historian, History Education

Giriş

Tarih eğitiminin neliği, amaçları, yöntemleri üzerine yürütülen tartışmalar formal eğitimin kurumlaşması süreciyle doğrudan ilişkilidir. Formal eğitim kurumu olarak okul, çağının değerlerini gelecek nesillere aktararak bireyin sosyalleşme sürecinde etkin rol oynar. Eğitime yüklenen amaçlar aynı zamanda tarih eğitiminin de amaçlarını belirlemektedir. Tarih eğitimi üzerine yürütülen tartışmalar egemen okul/eğitim anlatısıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda tarih eğitimi tartışmalarının ortaya çıkışını, moderniteye ve modernitenin kurumlarına bağlamak mümkün gözükmemektedir. Türkiye örneğinde ise, tarih eğitimi tartışmalarının görece güncel ve yakın dönemin tartışmaları olduğuna dair genel bir kanı hâkimdir. Bu genel kabulü, 1990'lı yıllarda yaygınlaşan tarih eğitimi tartışmalarının daha çok Kıta Avrupası ve Birleşik Devletler'deki tarih eğitimi tartışmalarının ülkemizin akademik ajandasında ortaya çıkışıyla açıklamak mümkündür. Hâlbuki ülkemiz örneğinde bu tartışmaların başlangıcını, Osmanlı eğitim modernleşmesi olarak belirlemek gerekir. Bu çerçevede Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile başlayan Osmanlı eğitim modernleşmesi bir tarafıyla modern eğitimi yapılandırırken, diğer taraftan da tarih derslerinin okullarda okutulmaya başlaması açısından tarih eğitimi tartışmalarının başlangıcını temsil etmektedir. Nitekim tarihsel olarak bu süreçte Emrullah Efendi'nin eğitimdeki modernleşmenin, ilköğretimden değil yükseköğretimden başlanması gerektiğine dair görüşlerini ifade eden Tuba Ağacı Nazariyesi ve bu Nazariyeye karşı çıkan ve eğitim modernleşmesinin para, bina ve teçhizat meselesinden çok öğretmen eğitiminin temel alınmasını ifade eden Satı Bey, Prens Sabahattin, Ziya Gökalp gibi birçok düşünür, eğitimin temel niteliğine dair tartışmalar yürütmüşlerdir (Dönmez ve Oruç, 2006). Genel eğitim tartışmasının yanı sıra Satı Bey'in Tarih Usul-u Esasiyesi isimli makalesi, günümüzdeki tarih eğitimi tartışmalarının başlangıcı niteliğindedir. Satı Bey'in tarih eğitimine dair noksan olarak

gördüğü “okullarda kullanılabilir, eğitim-öğretime uygun, kullanışlı, eğitim ilminin yöntem ve kurallarına, aynı zamanda eğitimin amaçlarına uygun ve elverişli kitapların azlığı” gibi konular bugün de tartışılmaktadır (Dönmez ve Oruç, 2006: 41). Benzer biçimde Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçiş sürecinde, “Tedrisat-ı Tarihiyye ve Tarih Kitapları” makalesiyle Ahmet Refik Altınay, “Mekteplerde Tarih Dersi” makalesinde tarih öğretiminin amaçları ve tarih öğretim yöntemleri gibi konulara değinen Ali Reşat, tarih eğitimi ile ilgili bugünkü tartışmaları anımsatır biçimde hem amaçlar hem de öğretim yöntemleri üzerine fikirlerini ifade eden İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarih eğitimi tartışmalarına örnek gösterilebilir (Ata, 2000; Keleş ve Kiriş, 2006; Türk, 2011). Osmanlı Devleti’nin son dönemlerine göre Cumhuriyetin ilk yılları tarih eğitiminin pedagojik tartışmalarından çok, Türk Tarih Tezi bağlamında tarih yazımı tartışmalarının yoğunlukta olduğu dönemdir. 1990’lı yıllara kadar tarih eğitiminde pedagojik tartışmalar, Osmanlı modernleşmesi dönemine göre oldukça zayıf kalmıştır. 1990’lı yıllardaki tarih eğitimi çalışmalarını, araştırmacıların kişisel ilgilerinin bir sonucu olarak görmek mümkündür. Tarih eğitimi çalışmalarının kurumsallaşması ise YÖK – Dünya Bankası Projesi çerçevesinde yurt dışına doktora eğitimi için gönderilen araştırmacılar ve bu çerçevede üniversitelerde tarih eğitimi anabilim dallarının oluşturulması ile başlamıştır. Bu alanın kendine ait özel bir alan olarak tanımlanması ve üniversitelerde anabilim dalı olarak faaliyet göstermesi, tarih eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusundaki tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Yapılan bu tartışmaların dünyada yapılan tartışmalardan çok da azade olmadığı ve bu tartışmaların ülkemiz tarih eğitimcileri tarafından da takip edildiği anlaşılmaktadır.

90’lı yıllar, daha sonraki yıllarda kurumsallaşacak olan tarih eğitimi anlayışlarının belirleyicisi olmuştur. Politik olarak iki farklı bakış açısının (Türk – İslam sentezi ve sosyal demokrat ve sol anlayış) ortaya çıkışını da temsil eden bu dönemin araştırmacılarından olan Salih Özbaran, sosyal demokrat ve sol bir geleneğin tarih eğitimi kanadını temsil etmektedir.

1963 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü’nü (ve beraberinde Çapa Yüksek öğretmen Okulu’nu) bitiren Salih Özbaran, Cengiz Orhonlu danışmanlığında “Hasan Beyzâde Ve Tarih” konusu ile bitirme tezini tamamlamıştır. 1969’da Londra Üniversitesi’nde tarih doktorasını Parry’nin danışmanlığında “The Ottoman Turks And The Portuguese In The Persian Gulf (1534-1581) adlı teziyle

tamamlamıştır (Özbaran, 1997: 2015). İlk dönem araştırmalarını tarih alanında gerçekleştiren Salih Özbaran, bu alanda önemli başvuru eserleri ortaya çıkarmıştır.

Salih Özbaran, tarih eserleri yanında tarih eğitimi ile ilgili çalışmalar da yapmıştır. 1978 yılında Türk Eğitim Derneği tarafından “Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları” toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantıda, ortaöğretimde sosyal bilimlere dayalı derslerin öğretiminde yaşanan problemleri tartışmaya sunarak çözüm önerileri getirmeye çalışılmıştır. Bu toplantıda Salih Özbaran, ağırlıklı olarak orta öğretimde tarih öğretiminin problemlerini tartışmış ve yerinde tespitlerde bulunmuştur (Demircioğlu, 2008: 438). Özbaran, ülkemizde farklı seviyelerde tarih öğretiminin problemlerine teorik olarak teşhisler koymuş ve çözüm önerileri sunmuştur. Bu konulara ek olarak ders kitapları da Salih Özbaran’ın ilgi alanına girmiştir. Bu çerçevede Salih Özbaran’ın teşvikiyle 1994 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi’nin düzenlediği “Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu” önemli bir etkinliktir. Daha sonra Özbaran (1995) tarafından aynı adla yayına hazırlanan sempozyum bildirilerinden oluşan kitap, Türkiye’de tarih eğitimi konusunda farklı disiplinlerden gelen birçok akademisyenin görüşlerini ortaya koymasından dolayı önemlidir.

Salih Özbaran, ülkemizde yapılan tarih eğitimi tartışmalarında, dönemi itibarıyla 1990’lı yılların önemli isimlerinin arasında yer almıştır. Tarih yazımı bağlamında tespit ettiği problemlerin yanında, tarih eğitiminin nasıl olması gerektiği ve özellikle ders kitapları üzerinden başlayan tartışmada bir ilki temsil eder. Tüm bunların yanı sıra Salih Özbaran’ı önemli kılan noktalardan bir diğeri de kendi döneminde dünyada var olan tarih ve tarih eğitimi tartışmalarını ülkemize taşıması ve bu konuların akademi camiasının ajandasına yer almasını sağlamasıdır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı; Türkiye’de tarih eğitimi ve orta öğretim ders kitapları üzerinde tartışmaları başlatan ilk isimlerden biri olan Salih Özbaran’ın tarih ve tarihçiliğinin yanında tarih eğitimi ve tarih ders kitapları ile ilgili fikir ve değerlendirmelerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın problem cümlesi, “Türkiye’de tarih eğitimi alanında çalışmalarda bulunan isimlerden biri olan Salih Özbaran’ın tarih eğitimi çalışmalarındaki rolü nedir?” sorusudur. Bu problem cümlesi çerçevesinde cevapları aranacak alt problemler ise şunlardır;

Bir tarih eğitimcisi olarak;

1. Salih Özbaran'ın bilimsel olarak etkileşimde bulunduğu önemli isimler kimlerdir?
2. Salih Özbaran'ın alan eğitimine katkısı nedir?
3. Salih Özbaran'nın eserlerinde değişim ve süreklilik gösteren kavramlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni ve Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Durum çalışması gerçek yaşam ile bir durum ya da belirli bir zaman aralığındaki durumlardan çoklu bilgi kaynakları yoluyla ayrıntılı bilgi toplayan betimleme ya da temalar ortaya koyulan nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2015: 97). Durum çalışması ile belirli bir duruma ilişkin, yani Salih Özbaran'ın tarih eğitimine yaptığı katkılar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve mülakat kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgunun veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada doküman olarak Salih Özbaran'ın tarih eğitimi anlayışını ortaya koyan kitaplar ve makalelerinden iki tanesinin yanı sıra, Salih Özbaran'ın Cumhuriyet Gazetesi'nde yazmış olduğu yazılar taranmıştır. Doküman incelemesine ek olarak Salih Özbaran'ın kendisi ve bir öğrencisi ile mülakat yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde, özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde

düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu bağlamda Salih Özbaran'ın tarih eğitimi ile ilgili çalışmaları temalaştırılıp, analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde bulgular, Salih Özbaran ve etkileşimleri, Salih Özbaran ve alan eğitimi, tarihçilikten, tarih eğitimciliğine başlıklarıyla sunulacaktır.

Salih Özbaran ve Etkileşimleri

Bireyin düşüncelerinin gelişmesinde ve çalışma alanlarının ortaya çıkmasında alanla ilgili ilk karşılaşmalar ve ilk etkileşimler önemlidir. Salih Özbaran'ı etkileyen isimlerin ortaya çıkartılması için İstanbul Üniversitesi'nde eğitime başladığı yıllardan itibaren eğitim aldığı tarih bölümündeki etkileşimlerine bakmak gerekir. Bu bağlamda Salih Özbaran, günümüzde de tarihçilik alanında önemli bir yere sahip olan Cengiz Orhonlu danışmanlığında, 1963 yılında bitirme tezini tamamlayarak ilk çalışmasını gerçekleştirmiştir. Yine bu bağlamda Özbaran'ın lisans eğitimini aldığı hocalarından, Halil Sahillioğlu ve Mehmet Cavit Baysun gibi isimlerden etkilenmiş olduğunu yazılarında görmenin yanı sıra daha sonra akademik hayatı içerisinde etkileşimde bulunduğu farklı isimleri de görmek mümkündür.

Bu bağlamda Salih Özbaran'ı etkileyen önemli isimlerden bir diğerinin Şerafettin Turan olduğu anlaşılmaktadır. Şerafettin Turan'ın kendisine özellikle arşiv kullanımında yardımlarının dokunduğunu belirtmekte ve bu çerçevede ondan övgü ile bahsetmektedir. Yine bu bağlamda değerlendirilebilecek 1975 yılında Felsefe Kurumunun düzenlediği "Türkiye'de Tarih Eğitimi" adlı seminerde Şerafettin Turan'la olan etkileşiminin örneklerini görmek mümkündür. Yapılan bu seminer, tarih eğitimi açısından da büyük bir önem taşımaktadır. Bu semineri tarih eğitimi için önemli kılan birçok noktanın bulunmasına karşın, tartışılan konuları tematik hale getirdiğimizde; tarih eğitiminin bütünlükten yoksun olduğu, gereksiz ayrıntı ve ezberci sistemin bulunduğu, kronoloji sıkıntısı yaşandığı, sosyal bilimlerle tarih alanı arasında olması gereken ilişkinin var olmadığı, öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımının

sağlanamadığı gibi konular olduğu anlaşılmaktadır. Bu seminerde Şerafettin Turan, Nejat Göyünç, Emre Kongar, Mete Tunçay, Enver Ziya Karal, İlber Ortaylı gibi isimler tarih eğitimi sorunlarını dile getirmişlerdir. Nitekim Salih Özbaran'ın da 1979'larda bu tür konuların üzerine eğilmesinin, tarih eğitimi için çalışmalarına başlamasının ve farklı bakış açısı kazanmasının bu seminerdeki kişiler ile ilişkilerinin etkisi olduğu söylenebilir. Salih Özbaran yine bir yazısında Şerafettin Turan'dan bahsederken şu sözleri kullanmıştır; "... o zamanlar pek ölçemediğim bilge kişiliğini, kibar davranışlarını ve mükemmel bir öğretmenin sevecenliğini yıllar sonra, mesleğimin içinde ilerlemeye çalıştığım zamanlarda daha iyi anlayabilecektim..." (Özbaran, 2011: 104).

Salih Özbaran'ın akademik olarak etkilediği isimlere bakıldığında iki isimden söz edebiliriz. Bunlardan ilki, öğrencisi Marmara üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Yücel Kabapınar'dır. Bu bağlamda Yücel Kabapınar'a yönelttiğimiz soruya karşılık olarak; "*Salih Özbaran'ın beni etkilediği en önemli noktalardan biri akademisyen kimliği olmuştur. Kendisinin çok önemli bir akademisyen kimliği vardı. Hoca otoriteler karşısında eğilen bir karaktere sahip değildi. Hocanın bu duruşu, özellikle çalışmalarımı ve kendi akademisyen duruşumu etkilediği söylenebilir. Çalışmalarımın devam ettiği süreçte bana sürekli olarak İngilizcemi geliştirmemi önerirdi. Bu alanda yaptığım çalışmalarda özellikle ufuk açan fikirleriyle beni etkilediği söylenebilir*" yanıtını vermiştir. Öğrencilerinden bir diğer isim ise Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Erdal Arslan'dır. Bu isimlerin danışmanlık görevini üstlenmiş ve çalışmalarının özellikle tarih eğitimi ve ders kitapları üzerinde yoğunlaşmasını teşvik ettiği görülmüştür.

Salih Özbaran ve Alan Eğitimi

Salih Özbaran'ın tarih eğitimine olan katkısının, onun asıl ilgi alanı olan tarih ve tarihçilik tartışmasından ortaya çıktığını görülmektedir. Başlatılan tartışmanın niteliğine bakıldığında öncelikle tarihin ne olduğu tartışmasının önemli yer tuttuğu görülmüştür. Bu bağlamda Salih Özbaran'ın incelemiş olduğumuz bir makalesinde ilk olarak 'tarih nedir?' sorusunu tartışmaktadır. Özellikle bu konuyu bütün boyutları ile tartışmaya çalışmıştır. Daha sonra tarihçinin elinden çıkmış bir tarih kitabı hazırlanmasının önemine ilişkin bilgiler vermektedir. Tarih tanımlamaları ve dünyada tarih alanında tanınmış kişilerin, 'Tarih nedir?' sorusuna vermiş olduğu cevaplar yer almaktadır. Bu isimler arasında Thomas Carly, Bernard Lewis, İbrahim Kafesoğlu gibi alanda önemli

isimlerin yanında materyalist tarih görüşü ve Annales Ekolünün tarih anlayışına yer vermiştir (Özbaran, 1979).

Salih Özbaran'ın bu alana yapmış olduğu katkılardan biri de tarih ders kitaplarının niteliğine dair yapmış olduğu tespitlerdir. Bu bağlamda yapılan birçok tespit incelendiğinde genel olarak Özbaran'ın üzerinde yoğunlaştığı konulardan birinin ders kitaplarında “ötekiler” karşısında “bizler” savının olduğudur. Kitaplarda görülen “biz ve öteki” kavramlarının var olması, kolektif kimliklerin de var olduğunun göstergesidir. Bu bağlamda bireysel kimliklerin ortak tarih anlatısına referans vererek oluşturdukları biz kategorisi, bireysel kimliğin kolektif kimliklerle iç içe geçmesini sağlar (Pamuk, 2014: 123). Bunun bir tezahürü olarak ise Özbaran, tarih öğretimi içinden çıkarılan konuların “bizden olmayanlar”ı kapsayan konular olduğunu ya da bize yapılan düşmanlıkları tescil etmek için kullanılan birkaç cümle ile bahsinin geçtiğini vurgulamaktadır (Özbaran, 2015: 151). Bu durumun ortadan kaldırılması için Özbaran, tarihsel metinlerde var olması gereken söylemin, bir ırk veya sınıf ayrımını meşrulaştırıcı özellikler taşıması gerektiğini ifade etmektedir (Özbaran, 2015: 197).

Salih Özbaran, ders kitaplarındaki konuların içeriğinin birçok disiplinin kullanımıyla oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Buna örnek olarak ise 1980'li yıllarda Türk-İslam sentezi içerisindeki bilgilerin özellikle Osmanlı tarihlerinin güncel olan disiplinler içerisinde değerlendirmeden uzak olduğu, dünya nazarında pek az değeri kalmış ya da geçerliliği artık savunulmayan bu bilgilerin gelişmeleri yansıtmadığı ve kendi coğrafyalarındaki bölgesel nitelikleri dahi anlamaya erişemediği tespitinde bulunmaktadır (Özbaran, 2015: 195). Bu bakış açısında Özbaran'ın tarih yazımına dair tutumu etkilidir. Tarihin tek disiplinli bir yaklaşım yerine farklı disiplinlerle birlikte var olabileceğini kabul eden Annales Ekolü'nün bakış açısı Özbaran'ın tarih yazımı tutumunu belirlemektedir. Benzer biçimde tarihin öznesinin büyük adamlardan diğerlerine, konusunun da büyük adamların tarihinden sosyal tarihe dönüşmesinde etkili olan bu düşüncenin izlerini, Özbaran'ın tarih ders kitaplarına getirdiği eleştirilerde görmek mümkündür.

Salih Özbaran'ın çalışmalarında, orta öğretim tarih ders kitaplarına yoğunlaşmasını ve tarih ders kitaplarına dair yaptığı eleştirilerin ortaya çıkışını öğrencisi şu sözlerle aktarmıştır;

Özbaran, 12 Eylül darbesinin ardından tarih ders kitaplarında yoğun olarak işlenen ideolojinin Türk-İslam sentezi olduğu dönemde bu ideolojiye karşı

çıkmiştir. Özbaran ders kitaplarındaki ötekileştirmeye karşı durmuştur. Özellikle bu şekilde tarihin ve tarih ders kitaplarının ideolojik olarak kullanımına karşı muhalif bir tavır sergilemiştir. Özbaran'ın bu alana yapmış olduğu katkının sınırlı olmasının yanında bu alana dikkat çeken ilk isim olması açısından çok önemli bir yere sahiptir.

Salih Özbaran'ın yapmış olduğu eleştirilerden bir diğeri de tarih ders kitaplarının çağdaşlığı üzerine olmuştur. Türkiye'de yapılmakta olan tarih eğitimi ile Kıta Avrupa'sındaki tarih eğitimini niteliksel olarak karşılaştırarak farklılıkları ortaya koymuştur. Buna örnek olarak Kıta Avrupa'sında 1972'de Okullarda Tarih Projesi'nin (The Schools History Project) öngördüğü eğitimde, kanıtın değerlendirilmesi, empati de denilen tarihsel imajın geliştirilmesi, neden, değişim, süreklilik gibi kavramların kullanıldığına değinmiştir. Slater (1989)'e göre: "Bu dönemin tarih öğretimine bu yüzyılda en önemli ve yararlı etkiyi yapan, tarih öğretimin standartlarını yükselten etkileri olmuştur" (akt., Özbaran, 1997: 140). Salih Özbaran'ın çağdaşlığı konusunda öğrencisi şu değerlendirmede bulunmuştur:

Özbaran'ı önemli kılan en önemli unsurlardan biri de onun çağdaş olmasıdır. Yani yaptığı çalışmalar ve yazdığı yazılar itibariyle o dönemde dünyada ne olup bittiği konusunda haberdar olan bir isimdir. Döneminde dünyada tartışılan ve gelişen çalışmaları bilen ve bunu çalışmaları ile burada göstermeye çalışan bir isimdir.

Salih Özbaran, Türkiye'deki tarih ders kitaplarının eleştirisinde Halil İnalıcık'ın "*okul tarih kitapları yeni bakış açılarıyla, yeni bir zihniyetle, yeniden yazılmalıdır*" sözüne yer vermiştir. Nitekim Salih Özbaran, bu ifadeleri biraz abartılı bulmakta fakat yine de İnalıcık'ın değindiklerinden hareketle, Türkiye'deki tarih ders kitaplarının bu tür eleştirileri fazlasıyla hak ettiğini düşünmektedir (Özbaran, 2015: 169). Özbaran, ders kitaplarındaki konuların tarihin heyecanı ve büyüleyiciliğini yansıtmadığını, öğrencilerde tarihsel empati duygusunu, tarihsel bütünlük için gerekli olan geçmiş-günümüz ve gelecek arasındaki sürekli ilişkiye dair duyarlılığı oluşturmadığına dair tespitlerde bulunmaktadır (Özbaran, 2015: 196).

Salih Özbaran, (1992) Cumhuriyet Gazetesi'nde yazmış olduğu bir yazısında ders kitaplarına dair şöyle bir değerlendirme yapmaktadır:

Evrensel boyutlarda gezinmeyi adeta reddeden, merkezi anlayışları sarsmak istemeyen, her dönemi bildiklerini sanarak öğrencilerin her sınıfı için yazan “malumatfuruş”ların egemenlikleri sürüp gitmiştir, sürüp gitmektedir. Bu ve benzeri eksiklikler, engellemeler ve kuşklar yüzündendir ki son 30-40 yılda Türkiye’de (nadiren de olsa) ve dünya genişliğinde tarih için öneriler, tanımlar, amaçlar, konular ve içerikler tarih kitaplarına yansıtılmamıştır.

Salih Özbaran’ın dikkati çeken önemli tespitlerinden birisi, tarih ders kitaplarındaki düşman tespiti nitelendirmesidir. Vatanın kazanımında ne gibi fedakârlıklar yapıldığını, buralara ne zahmetlerle gelindiğini sorgulatarak, vatandaş yetiştirme aracı olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Bilhassa uğradığımız ihanetler, gördüğümüz dostluklar nelerdir sorgulamasıyla kendi deyimiyle “düşman tespiti” yapılmaktadır. Bu durum, tarih aracılığıyla ötekinin geçmişte inşası anlamına gelmektedir (Pamuk, 2014).

Salih Özbaran’ın tarih ders kitapları üzerine tartışmaları öğrencisi tarafından şöyle tanımlanmıştır:

Salih Özbaran, tarih ders kitapları üzerinde önemle durmuştur. Ders kitaplarına egemen söylem tarafından her dönemde farklı olarak yüklenen anlam yüklenmesi ve ders kitaplarının bu egemen söylem tarafından bir ideolojik aygıt olarak kullanılmasına dikkat çekiyor ve bunun tartışılmasını mümkün kılmaya çalışıyor. İşte bu noktada Salih Özbaran muhalif bir bakış açısı ile dikkat çekmeye ve bununla ilgili ilk adımları atıyor.

Salih Özbaran tarih eğitiminin sorunlarından bahsederken tematik olarak şu eksikliklerden bahsetmektedir;

- Kaynak aktarımı
- Sosyal bilimlerle ilişki yoksunluğu
- Felsefi bakışın olmaması
- Kronolojik gereksiz bilgi
- Çağdaş tarihin olmaması (II. Dünya Savaşı, İnönü ve DP dönemi gibi)

Salih Özbaran’ın tarih eğitimine yapmış olduğu önemli katkılardan biri de tarih eğitiminin sorunlarına önemli ölçüde nüfuz eden seminer ve konferanslarda sunmuş olduğu bildirimlerin yanı sıra kendisinin düzenleme kurulunda bulunduğu tarih eğitimi konferanslarıdır. Katılmış olduğu konferanslardan biri 1987 yılında Türk Eğitim

Derneği'nin "Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları" adlı toplantısıdır. Özbaran, toplantı için kendisinden istenen bildiride tarih ders kitaplarını taramıştır. Bu bildiride tespit etmiş olduğu sorunlar tematik olarak; tarihin tanımı, amacı, boyutları ve yaklaşımların çok geride kalması, tek ve yanlı biyografi niteliğinde olması, yakın dönemlerin yer almaması ve bu sebeple bağlantı kuramayıp ezber yapılması olarak toplanabilir. Bu toplantıda Özbaran, ağırlıklı olarak öğretimde tarihinin problemlerini ortaya koyarak tartışmaya açmış ve önemli tespitlerde bulunmuştur (Demircioğlu, 2008: 438).

Bu sempozyumlardan bir diğeri ise 29 Eylül – 1 Ekim 1994 tarihleri arasında Tarih Vakfı ve İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Buca Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı tarafından gerçekleştirilen "Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları" konulu sempozyumdur. Bu sempozyumda, tarih öğretimi ve orta öğretim tarih ders kitapları üzerine farklı çalışmaların sunulmasıyla alana önemli bir katkı sağlamıştır (Demircioğlu, 2008: 438). Salih Özbaran'ın Cumhuriyet Gazetesi'nde yazmış olduğu yazıda sempozyumun amacı şöyle belirtilmektedir:

Tarih öğretiminin günümüzde ulaştığı evrensel düzeyi yakalamak ve tarih eğitimi diye müfredattan ders araçlarına kadar çağdaşlığı yakalamaktan uzak, aşırı milliyetçi öğelerle yüklü sistemin değişmesini gündeme getirmektir. Mevcut sistemde öğrencilerle tartışılmayan dolayısıyla yorum yapmaya fırsat tanımayan, ancak ezberlenebilen bilgiler yüklenilmekte ve insanların bugünü anlamalarına fırsat verilmemektedir. Talim Terbiye Kurulu'nun yönlendiriciliğindeki bu yapılanmanın ulaştığı olumsuz sonuçları, bilimsel düşünce çerçevesinde değerlendirmek gerekir. Resmi tarih yaklaşımının giderilmesi; tarih öğretiminde çağdaş, evrensel yöntemlerin uygulama alanına konulmasını sağlamak sempozyumun temel çerçevesini oluşturmaktadır (Özbaran, 1994: 4).

Özbaran, Cumhuriyet Gazetesi'ndeki yazısında bu sempozyumun sonuçlarını maddeler halinde şu şekilde aktarmıştır:

- Sempozyumda varılan sonuçlara göre, ders kitaplarındaki aşırı milliyetçi unsurların çıkartılarak, tarih derslerinin düşman tespit etme anlayışından uzaklaştırılması gereği vurgulandı.

- Barışçı, evrensel, geçmişle bugün arasında milliyetçi ve etnosantrist (kültür merkezli) bağlar kurmayan, geçmişle sadece “biz” ve “bizimkiler” açısından bakılmasının yaratmış olduğu sakıncaların giderilmesi gerektiği üzerinde duruldu. Tarih öğretmenin müfredat sınırları içine hapsedilmemesi isteği dile getirildi. Öğretmenin; tarihçiliğin günümüzde ulaştığı çağdaş kazanımları yakalaması için dar kalıplar içinde hareket ettirilmemesinden vazgeçilmesi gerektiği sonucuna varıldı.
- Tarih öğretmenin uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasındaki anlayışı, hoşgörü ve dostluğu desteklemesi gerektiği vurgulanarak öğrencilerin evrensel bir bakış açısı yakalaması için geçmiş ve güncel sorunların yorumunda ulusal sınırların aşılması ve koşullarda öğrencilere yaşadıkları ülkenin dış dünyadan ayrı olmayıp bir bütünün parçası olduğu düşüncesinin egemen kılınması istendi (Özbaran, 1994: 4).

Türkiye’de tarih eğitimi üzerine yapılan önemli toplantılardan birisi olan bu sempozyumda önemli isimler de bildiri sunmuştur. Bu toplantıya birçok tarihçi, tarih eğitimcisi, eğitimci ve sosyal bilimcinin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu’ndan yetkililer katılmıştır. Bu sempozyumda sunulan bildirilerin yanında, tartışılan konular da Türkiye’deki tarih eğitiminin seyrini önemli ölçüde etkilemiştir. Salih Özbaran’ın katılmış olduğu önemli sempozyumlardan bir diğeri, yine Tarih Vakfı etkinlikleri içinde Haziran 1995 tarihinde Halil Berktaş’ın sorumluluğunda, Boğaziçi Üniversitesi’nde düzenlenen “Tarih Eğitimi ve Tarihte ‘Öteki’ Sorunu” konulu sempozyumdur. Bu her iki uluslararası sempozyumda eğitim ve öğretim sorunları, “biz” ve “ötekiler” bağlamında ele alınmıştır (Özbaran, 2015: 169).

Salih Özbaran, kendisi ile yapılan mülakatta alan eğitimine yaptığı katkıyı şu sözlerle ifade etmiştir:

Yaptığım çalışmalarla tarih eğitime nasıl bir katkı sağladığımı sorusuna vereceğim kesin bir yanıtım olamaz. Böyle bir değerlendirmeyi, şüphesiz, tarihçiler ve onu eğitim ve öğretimde uygulayanlar yapabilir. Ben sadece şu kadarını söyleyeyim: Eğer bir katkı söz konusu ise bu, tarih eğitim ve öğretim yöntemlerinde öğretmenin uyguladığı biçimlere itirazlardan ziyade, tarihçiliğin bu alanda hayli geride kalmış olduğunu saptama ve tarihçilere bu bağlamda sorunlara el atmak için yaptığım önerilerdir. Akademik tarihçiliğin kendi ortamında dahi geliştiremediği, başka bir dille ifade edersem, geçmişe yönelik

kimi olay ve olguların saptamasında gösterilen özenin öğretime iyi yansıtamadığı yolunda yaptığım tespitlerdir. Hiç şüphe yoktur ki, her öğretmen kendisinin tarihçisidir; ancak bu yönde ortaya konmuş olan gelişmeleri izlemek yükümlülüğündedir. Kendime ve anılan konuda 1980'li ve 90'lı yıllarda benimle çalışan öğrencilerime yönelik, hatta daha sonraki yıllarda kimi üniversitelerde ve özellikle Tarih Vakfı'nın yayınladığı değerlendirmeler bağlamında-etkilemeler olduysa bundan çok memnunluk duyarım.

Tarih eğitimi çalışmalarında, tarih ders kitapları bağlamının ortaya çıkışında kuşkusuz Salih Özbaran'ın etkisi büyüktür. Nitekim Özbaran'ın doktora eğitimi aldığı sırada karşılaştığı Annales Ekolü ve onun yansımaları olarak tarihçi bakış açısını Türkiye'deki tarih ders kitaplarına yaptığı eleştirilerde görmek mümkündür. Diğer taraftan politik duruşu da benzer biçimde, tarih ders kitapları ve iktidar ilişkilerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Özbaran'ın tarih ders kitaplarında tartışmaya açtığı tarihteki "biz" ve "öteki" kavramları Tarih Vakfı'nın da Türkiye'deki tarih ders kitapları özelinde yaptığı çalışmalarla birleşince 1990'lı yılların tarih eğitimi tartışmalarının ana bağlamını tarih ders kitapları oluşturmuştur.

Tarihçilikten, Tarih Eğitimsine

Salih Özbaran, (2015: 22) lisansta tarih bölümü okunmasının ardından kendini klasik tarihçi olarak nitelerken, özellikle dönemin tarihçilik anlayışına uygun olarak kendisinin de belgelerin tarihi geçmişi aydınlatmada yeterli olduğu görüşünde olduğunu, tarih dünyasının nerelere ulaştığının ve tarih felsefesinin boyutlarının farkında olmadığını belirtiyor. Özbaran 1970'li yıllardan itibaren Türkiye'de tarih araştırmaları ve yaklaşımlarında ufuk açan çalışmaların başladığını ve bu yapılan çalışmalarda özellikle klasik tarihçilerin sorgulanmaya başlandığını bu kesimin üretmiş olduğu eserlerin eleştiriye tutulduğunu belirtiyor. Bu eleştirel sürecin ardından Özbaran'ın ürettiği eserlerinin, dönemin eleştirel süreci doğrultusunda bir değişim yaşamış olduğu düşünülebilir. Özbaran'ın özellikle değişim yaşadığı bir diğer önemli husus ise tarih ve tarihçilik bağlamında eserler üretirken özellikle 1990'lı yıllarda tarih eğitimi alanına eğilmesi ve bu alanda önemli eserler üretmesi ve faaliyetlerde bulunmasıdır. Bu durum bir tarafıyla aldığı tarihçilik nosyonunun Türkiye'deki tarihçilik anlayışında ve tarih ders kitaplarında karşılığının aranmasıdır. Nitekim Salih Özbaran kendisi ile yapılan mülakatta, yaşadığı değişimi şöyle ifade etmektedir; "*Beni tarih*

eğitimi üstüne eğilmeye iten birkaç sebep sayabilirim: Her şeyden önce, akademik dünyanın giriştiği tarih incelemeleriyle ortaya konulan sonuçların, tarih öğrencisine ve meraklısına ulaştırılmamış olduğunu görmemdi. Buna ek olarak da, (güya) bilimsel tarih çalışmalarına dayandığı sanılan tarih ders kitaplarının yetersizliği, nitelik ve pedagojik eksikliğiydi. 1985 yılında Buca Eğitim Fakültesi'nde üslendiğim görevlerimin de bunda etkili, itici güç olduğunu eklemeliyim.”

Salih Özbaran'ın eserlerinde ve çeşitli seminerlerde sunmuş olduğu bildirimlere bakıldığında, yazarın bazı konular üzerinde sıklıkla durduğu görülmektedir. Bu konular; tarihçilikle ilgili yapılan araştırmaların tek yönlü olması, çalışılan eserlerin halka yönelik olmadığı, klasik tarihçilik ile popüler tarihçiliğin arasında büyük farklar yaşandığı, çalışmaların çağdaş dünya tarihi ekseninde sürdürülmediğidir. Tarih eğitimi konusunda ise ezbercilik, yoğun ve gereksiz bilgi aktarımı, ders kitaplarının ideolojik bir araç olarak kullanımı, ders kitaplarının biz ve öteki kavramlarını oluşturan bir yapıda seyretmesi gibi konular, Özbaran'ın eserlerinde süreklilik göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Salih Özbaran'ın tarih ders kitapları ile ilgili eleştirilerinin temelinde, ders kitaplarının ideolojik bir araç olarak kullanımı yer almaktadır. Bu eleştirinin bağlamını, tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihine geniş yer verilmesi oluşturmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında, egemen söylemin İslam merkezli bir vatandaş yetiştirme niyeti etkilidir. İktidar, kendisini meşrulaştıracak bir alan olarak ders kitaplarını kullanmaktadır. Egemen söylemin makbulünün yerine koyulacak olan vatandaş söylemi de benzer biçimde tahakküm ilişkileri kuracağından tarih ders kitapları ve iktidar ilişkisinde Özbaran'ın şikâyetçi olduğu benzer durumların yeniden ortaya çıkma ihtimali kendi içinde bir çelişkiyi barındırmaktadır. Başka bir deyişle Özbaran'ın tarih ders kitapları ile ilgili yapmış olduğu tartışmada, bir tarafıyla tarih müfredatını ve tarih ders kitaplarını tarih öğretiminin temel bileşeni olarak görmesi, diğer taraftan da tarih öğretiminin diğer bileşenlerini göz ardı etmesi dikkat çekmektedir. Tarih ders kitaplarındaki söylemin neliği değiştiğinde, tarih ders kitaplarındaki ötekileştirmelerin ortadan kalkacağı ön kabul olarak ortaya çıkmaktadır. Fakat tarih ders kitaplarında İslam merkezli bir vatandaş yetiştirmenin yerine Kemalist ve/veya başka bir vatandaş

yetiştirmenin konulması tarih ders kitaplarının ideolojik aygıt olma durumunu değiştirmemektedir.

Bu duruma ek olarak Özbaran'ın yaptığı tespitlerden bir diğeri, klasik tarihçilik ile popüler tarihçiliğin birbirinden çok uzak olduğudur. Özbaran'a (1983) göre, söz konusu olan bu ayırımın ortadan kaldırılması için popüler tarih çalışmalarına akademik tarihçiler yönelmeli ve sözde tarihçiler tarafından doldurulan bu alanda akademik tarihçiler faaliyet göstermelidir. Böylece akademik çerçevede oluşturulmuş olan akademik belgelerin topluma ulaştırılması sağlanacak ve entelektüel bilgi seviyesi de yükseltilmiş olacaktır. Bu şekilde bir önermede bulunan yazarın bu husus hakkında kişisel girişimlerinin bulunup bulunmadığı ve girişimlerinin ne derece etkili olduğu, çelişki yaratan bir husus olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca yine bu tutumu aydınlanmacı bir tavrın ürünü olarak da görmek mümkündür.

1963'ten bugüne tarih, tarih ders kitapları ve tarih eğitimi üzerine eserler veren Salih Özbaran bir tarafıyla Türkiye'deki tarihçilik geleneğinde, tarihin neliği konusunda tartişmalarla tarih yazımı alanını zenginleştirirken, diğer taraftan Türkiye'de tarih ders kitaplarındaki temel sorunları ve tarih öğretimini pedagojik problemlerini tartişmaya açmıştır. Nitekim Salih Özbaran'ın tarih ders kitaplarında yapmış olduğu tartişma, daha sonraki yıllarda tarihin disiplin dışı amaçları çerçevesinde yapılan çalışmaların temel referans noktalarını oluşturmuştur.

Özbaran, hem Dokuz Eylül Üniversitesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda hem de Tarih Vakfı'yla ortaklaşa yürüttükleri sempozyum ve çalıştaylarla, farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların tarih ders kitapları üzerine düşünmesini ve tartişmasını sağlamıştır. 1990'lı yılların, tarih eğitimini temel tartişma konuları arasında tarih ders kitaplarının ve tarih öğretim programlarının yer almasında katkısı oldukça büyüktür. Benzer biçimde Özbaran'ın yaptığı tartişmalar, tarih eğitimi, vatandaşlık ve kimlik çalışmalarının epistemolojik bağlamını oluşturmuştur. Bunun yanı sıra hem kendisi hem de yetiştirdiği öğrencileri, Türkiye'de tarih eğitimi çalışmalarına katkı sağlamaya devam etmektedir.

Kaynakça

- Ata, B. (2000). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve tarih öğretimi, *Türk Kültürü*, 450 s. 590-602.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Çev. Ed. Bütün, M., Demir, S. B., (3. Baskı). Ankara: Siyasal.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de tarih eğitimin tarihi, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, cilt 6, Sayı 12, s. 431- 450.
- Dönmez, C. ve Oruç, Ş. (2006). *II. Meşrutiyet dönemi tarih öğretimi*, Ankara: Gazi.
- Keleş, H. ve Kiriş, A. (2006). Bir Osmanlı tarihçisi olan Ali Reşat’ın hayatı, eğitimciliği ve tarih öğretimi ile ilgili görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 14 Sayı 2. s. 571-586.
- Özbaran, S. (1977). *Tarih, tarihçi ve toplum*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (1979). Tarihçilik üzerine bazı çağdaş görüşler, *İ. Ü. Tarih Dergisi*, sayı 32, s. 587-606.
- Özbaran, S. (1983). Tarihçi ve toplum akademik tarihçiliğin topluma ulaştırılması üzerine, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, s.1-8.
- Özbaran, S. (1992, 12 Eylül). Çağdaş tarih öğretimi ve Atatürk dönemi, *Cumhuriyet Gazetesi*, s. 2.
- Özbaran, S. (1994, 5 Ekim). Tarih öğretimi yeniden yapılandırılmalı, *Cumhuriyet Gazetesi*, s. 4.
- Özbaran, S. (2011). *Geçmişi güncelleştirmek tarihçi imgesinden medya sözlüğüne*, İstanbul: Tarihçi.
- Özbaran, S. (2015). *Tarih, tarihçi ve toplum*, İzmir: Yakın.
- Özbaran, S. (1995). *Tarih öğretimi ve ders kitapları, 1994 Buca Sempozyumu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih*, İstanbul: Yeni İnsan.
- Türk, C. İ. (2011). Osmanlı son dönem tarihçi – eğitimcisi Ahmed Refik (Altınay) ve tarih eğitimi, *History Studies*, 3/3 s. 351 – 362.

Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended Summary

Purpose

Examining the researches done about history education in Turkey, we see that researches done about this area don't date back to very old times. It is possible to explain this general acceptance with the history education discussions made during the 1990s, especially the history education discussions in Europe and the USA showing up in our country's academic field. Ignoring the first period (Turkey's modernization), it is known that contemporary discussions has started growing during the 1970s and in the later years, especially since the 1990s, history education studies have accelerated with the returning of the doctoral students sent aboard to Turkey. During this period, not only conceptual discussions but also action researches have been made about history education which enabled to obtain an important accumulation. In this study, it is aimed to determine the contributions of Salih Özbaran, who made studies in history and history education field and who is one of the first people starting to make studies in history education in Turkey, to this field.

Method

Case study research design was used in this study. For a specific point it was decided to use Salih Özbaran's history teaching studies. Data were collected by document analysis and interview. Beside Salih Özbaran's works also Özbaran's articles, which has published Cumhuriyet newspaper, being used. Furthermore, a semi-structured interview form was used with Özbaran and one of his students to gather research data.

Results

When the subjects that brought up for discussion by Özbaran which are about "we" and "the other" notions in history textbooks and the studies of Tarih Vakfı in Turkish history textbooks, came side by side, history education in 1990's became the main subject. It was analyzed Özbaran's works and his assertions it could be see that he focused on this subject. The subject is about unidirectionalism in history teaching,

ignoring the needs of Turkish society, serious differences between academical historiography and popular historiography, do not considering modern era history.

Rote learning and excrescent information giving, using history textbooks as ideological device, separating the community as “we” and “the others” could be seen in Özbaran’s books.

Discussion and Conclusion

Using the books as an ideological instrument is the main point of the Özbaran’s critics. He especially points out, Ottoman History’s position in the books – Ottoman history is the major subject of the history teaching book. Purpose of the state’s dominant discourse, raising citizens who have adoration to Islam, causes this situation. Government uses history teaching books for legitimating itself. The dominant discourse in the history teaching books, which will become the proper discourse in public, will make a connection with public and government. Özbaran criticize this situation because he thinks that same problems in past will repeat itself again. In another way to say he points out, he criticizes the method: ignoring the basic needs of history teaching and focusing only study programs and history teaching. It’s been considered, when the dominant discourse changes the alienation in the books will also be terminate, however replacing the Kemalist ideology with Islamic ideology will not change anything in history teaching. Also, Özbaran says, classical historiography and popular historiography are completely different. Özbaran (1983) says for annihilating this differentiation, academical historians should start to work on popular historiography. Thus, public will reach the academical materials and the intellectual information level will rise. However, if Özbaran fulfill that idea in his own life or not makes a conflict, draws an attention, but we can see it a production of an enlightened movement.

From 1963 to today, Özbaran, who wrote academical works about history textbooks and history textbooks, while he is contributing to the research about historiography in Turkey and history, he also started to discuss pedagogical and basic problems of the history textbooks in Turkey. Thus in future, these discussions became the main reference point in non-historical researches of history teaching.

Özbaran helped to questioning history textbooks, together with Dokuz Eylül University and Tarih Vakfı, for the students who came from other departments of social sciences. His contribution about making the history textbooks and programs one of the main subjects in history teaching in 1990's, is worthy to note. He also made an epistemological context with history teaching, citizenship and identity studies in his works. Beside all of these, he also keeps contributing to history teaching with educating students.



TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARTIŞMALI VE HASSAS KONULARIN
ÖĞRETİMİ SIRASINDA YAŞADIKLARI ÇEKİNCE VE SORUNLAR
(ERZURUM ÖRNEĞİ)*

PROBLEMS AND DRAWBACKS THAT HISTORY TEACHERS
EXPERIENCE WHILE TEACHING CONTROVERSIAL AND SENSITIVE
ISSUES (ERZURUM SAMPLE)

Hasan GÜNAL**

Ramazan KAYA***

Öz: Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin, tarih öğretiminin hem disiplin içi hem de disiplin dışı olarak ifade edilen amaçlarının, tarihin doğası dışına çıkılmadan öğrencilere kazandırılmasının en uygun yollarından biri olduğu söylenebilir. Ancak bu konuların derslerde ele alınması, tarih öğretmenleri için birçok zorluğa da sahiptir. Tarih öğretmenleri bu zorluklardan dolayı tartışmalı ve hassas konularda bazı çekince/korkular yaşadıkları gibi kaçınma davranışı da gösterebilmektedirler. Bu çekince/korkular, hem öğretim alanı hem de bilim olarak yapısı tartışmalı ve hassas konuları ele almak için en uygun derslerden biri olan tarihin uzun süre bu alanda ihmal edilmesinin nedenlerinden biri olarak görülebilir. Bu nedenden dolayı araştırmada tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konularda yaşadıkları çekince ve sorunlar ile belirtmiş oldukları çekince ve sorunların yaşanmaması için yapılması gerekenlere yönelik önerileri belirlenmek istenmiştir. Nitel bir yaklaşımla 25 tarih öğretmeni ile yürütülen araştırmanın verileri, görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşamış oldukları en önemli çekincenin devlet memuru olmalarından dolayı işlerini kaybetme korkusu olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler bu konuların öğretiminde en önemli sorunlardan birini zaman sıkıntısı yaşanması ve bununla bağlantılı olarak müfredatta yer alan konuları yetiştirememesi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu alanda yaşadıkları diğer bir önemli sorun ise ailelerden gelen şikâyet ve tepkilerdir. Öğretmenler tartışmalı ve hassas konuları rahat bir

* Bu çalışma, Yrd.Doç.Dr. Ramazan Kaya danışmanlığında Hasan Günal tarafından 2016 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yapılan "Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konulara Yaklaşımları (Erzurum Örneği) " adlı doktora tezinin bulgularına dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye. E-posta: hasan.gunal@atauni.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye. E-posta: ramco@atauni.edu.tr

şekilde ele alabilmek için de en fazla işlerini kaybetme kaygısını gidermeye yönelik çözüm önerileri dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Tarih Öğretmeni, Tartışmalı ve Hassas Konular, Kanıt Kullanımı, Sorgulama, Çekince.

Abstract: Teaching controversial and sensitive issues can be said to be one of the most appropriate ways of earning students intrinsic and extrinsic discipline goals without going out of the nature of history. However, handling these issues in the classes may cause many difficulties for history teachers. Because of these difficulties, history teachers may experience drawbacks/fears and they may manifest attitude of avoiding. These drawbacks /fears can be seen as one of the reasons for neglecting history, one of the most appropriate classes for handling controversial and sensitive issues in terms of teaching field and science, for a long time. Because of this reason, this study aims to determine drawbacks and problems that history teachers experience in controversial and sensitive issues and suggestions for avoiding experiencing these drawbacks and problems. The data of the study which was conducted with a qualitative approach were obtained through interviews with 25 history teachers. Findings obtained from the study have shown that the biggest drawback that history teachers experience while handling controversial and sensitive issues is the fear of losing their jobs as they are working as state officials. Teachers expressed that one of the biggest problem is the time problem and related to this not being able to cover all the subjects in the curriculum. Another important problem that teachers experienced on this issues is the complaints and reactions coming from the families. Teachers offered solutions for handling controversial and sensitive issues freely in the classroom and especially for eliminating the fear of losing their jobs.

Keywords: History Teaching, History Teacher, Controversial and Sensitive Issues, Evidence Usage, Inquiry, Drawback.

Giriş

Her ne kadar üzerinde uzlaşa sağlanan tek bir tanımı olmasa da; bir toplumda büyük ilgi uyandıran, üzerinde zıt değerler/çıkarlar olan, insanların açıklamalar, iddialar ve yapılması gerekenler hakkında keskin anlaşmazlıklar yaşadıkları, siyasi bir hassasiyet oluşmasına ve insanlarda güçlü duyguların ortaya çıkmasına neden olan konular tartışmalı olarak kabul edilmektedir (NI, 2014: 8). İnsanların rahatsız veya tedirgin olmasına neden olan, bağlılık göstermeye zorlayan ve onlarda önyargılar oluşturan konular ise hassas olarak nitelendirilmektedir (Stradling, 2003: 82). Hassas konular ayrıca bir toplumda etkili olan dini, ahlaki veya milli değerler açısından da sakıncalı olarak görülürler (Tokdemir, 2013: 48).

Genel olarak tartışmalı konuların öğretimi, ülkemiz için oldukça yeni bir kavram olmasına rağmen (Demircioğlu, 2016: 148) bu konuların öğretimine ilgi gösterilmesi şüphesiz yeni değildir (Soley, 1996: 9). Hatta tartışmalı konuların öğretimi Amerika

Birleşik Devletleri, İngiltere, İskoçya ve Galler gibi ülkelerde meşru/yasal bir uygulama olarak kabul edilmekte ve öğretim programlarında öğretmenlerin bu konuları ele almaları istenmektedir (Foster, 2014: 34; Oxam GB, 2006: 3). Ancak hem öğretim alanı hem de bilim alanı olarak yapısı tartışma zemini oluşturmak dolayısıyla da bu türden konuları ele almak için en uygun derslerden biri olan tarih öğretiminde (Dinç, 2010: 230-232; Kaya, 2010: 347-348) uzun yıllar tartışmalı ve hassas konular ihmal edilmiştir (Foster, 2014: 21).

Tartışmalı ve hassas konularla ilgili tarihsel tartışmalar öğrencilere tarihçilerin anlatılarını oluşturmak için kanıtlarla çalıştığı anlayışını vererek onların bir disiplin olarak tarihin doğasının farkına varmalarına yardımcı olmaktadır (Baildon ve Afandi, 2014: 199). Tartışmalı ve hassas konuları ele almak çoğu kez diğer konulara göre kanıtların daha fazla kullanımını teşvik etmektedir. Bunun sonucu olarak, öğrencilerde tarihsel gerçeklerin genellikle şüpheli olabileceği ve tarihi olaylara yönelik tek bir doğru yorumun bulunamayabileceği tutumunu oluşturmak daha kolay olduğu gibi (Angvik, 2001: 37) bu sayede tarihin doğası dışına çıkılmadan öğrencilere demokratik, eleştirel ve aktif vatandaşlık becerileri de kazandırılabilir. Çünkü öğrenciler tarih derslerinde elde edecekleri bu tutumu gerçek yaşama da transfer edebileceklerdir. Bu sayede televizyon programlarından, belgesellerden, filmlerden, gazetelerden, siyasilerden ve toplumun değişik kesimlerinden edindikleri tüm bilgilere yönelik de aynı şüpheli tutumu daha kolay uygulayabileceklerdir.

Söz konusu potansiyeline rağmen bu geniş alanda ağırlık genellikle siyasi, sosyal, ahlaki ve yurttaşlıkla ilgili konulara verilmiştir. Buna bağlı olarak da Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerde sınıf stratejileri ve tartışmalar silah kontrolü, kürtaç, hayvan deneyleri ve idam cezası gibi konular üzerinde yoğunlaşmış, eğitim örgütleri, akademisyen ve öğretmenler tarihin öğretimi ve öğrenimi ile ilgili tartışmalı konulara yeterli derecede önem vermemişlerdir (Foster, 2014: 21). Özellikle tarih öğretmenlerinin bu ihmalinde, tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasının birçok zorluğa sahip olmasının da (Seng, Baildon, Lim, İnanç ve Jaffar, 2014: 3) etkili olduğu söylenebilir. Tarih öğretmenleri bu konuları rahat bir şekilde ele alamadıkları gibi çekinceler yaşamakta (Duquette, 2011) hatta kaçınma davranışı gösterebilmektedirler (HA, 2007: 4-5; 15). Tartışmalı ve hassas konularla ilgili bilgi ve eğitim eksikliği (HA, 2007: 15; Smith, 2010: 114), aile, toplum ve yöneticilerden gelebilecek itiraz ve şikâyetlerden endişe edilmesi (Duquette, t.y; HA, 2007: 15),

öğrencilerinin bu konuları ele almak için yeterli olgunluğa sahip olmadığı düşüncesi (HA, 2007: 4-5, 15) tarih öğretmenlerinin bu konularda tereddüt ve endişe yaşayıp kaçınma davranışı göstermesinde etkili olabilmektedir. Ayrıca tarih öğretmenlerinin belirli tartışmalı ve hassas konuları ele almaları tehlikeli, partizanca veya oldukça politik olarak görülebilmektedir (Phillips, 2009: 123). Örneğin ABD'nin Irak'ta bulunan askerlerini geri çekip çekmemesine yönelik bir tartışmayı yürüten bir öğretmen Amerika'da kolaylıkla muhafazakârların tepkisini çekebilir hatta solcu telkin yapmakla suçlanabilir (Hess, 2004: 258). İş daha ileri boyuta varırsa öğretmenler kendilerini bir anda müdür odasında savunma yaparken bulabileceği gibi (Soley, 1996: 9) güncel siyasi iklimin etkili olduğu dönemlerde işlerini kaybedebilme tehlikesi bile yaşayabilirler (Hess, 2004: 258).

Anlaşılabacağı üzere tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınması, tarih öğretim programlarının kazandırılmasını istediği hem disiplin içi hem de disiplin dışı olarak nitelendirilen amaçların¹ tarihin doğası dışına çıkılmadan öğrenciler tarafından daha kolay benimsenmesine olanak sağlama potansiyeline sahiptir. Ancak bu konuları ele almak öğretmenler için bir meydan okuma potansiyeline de sahiptir (Phillips, 2008: 220). Öğretmenlerin bu konuları rahat bir şekilde ele almaları için bu alanda yaşamış oldukları çekince ve sorunların belirlenmesi ve bu çekince/sorunlara yönelik çözüm önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde tarih eğitimi alanında tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili iki çalışmanın (Çiçek, 2009; Demircioğlu, 2016) yapıldığı görülmüştür. Anlaşılabacağı üzere ülkemizde tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konularla ilgili çalışmalar istenilen düzeyde değildir.

Aslında bu durum sadece ülkemize özgü bir durum da değildir. Tartışmalı konuların öğretiminin Avrupa ve Amerika'da uzun sayılabilecek bir eğitim geleneği olmasına rağmen yukarıda belirtildiği gibi tarihin öğretimi ve öğrenimi ile ilgili tartışmalı konulara yeterli derecede önem verilmemiştir (Foster, 2014: 21). Bu anlayışın sonucu olarak evrensel ölçekte de tarih sınıflarında tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ve öğretmenlerin bu konulara yönelik tutumları ile ilgili çok az araştırma bulunmaktadır (Woolley ve Wragg, 2007: 714). Bu nedenden dolayı bu araştırmanın amacı, tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşadıkları çekince ve

¹ Tarihin disiplin içi ve disiplin dışı amaçları için bkz. Dilek, D. (2007). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi. Ankara: Nobel.

sorunlar ile belirtmiş oldukları çekince ve sorunların yaşanmaması için yapılması gerekenlere yönelik önerilerini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulguların hem ülkemiz özelinde hem de küresel anlamda tarih öğretimi alanında tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili literatüre bir nebze de olsa katkı yapacağı ve var olan eksikliği gidermeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunların belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, nitel veri toplama yöntem ve araçları kullanılmıştır. Nitel araştırma; araştırmacıların doğal ortamda mülakat, gözlem, doküman analizi gibi çoklu yöntemlerle veri topladığı, toplanan verilerin bütün veri kaynaklarına karşılık gelen kategoriler veya temalar halinde organize edilip anlamlandırılarak bütüncül bir yaklaşımla sunulduğu, araştırmacıların çalışmalarına kendilerini tam olarak yansıttıkları araştırma türü olarak tanımlanabilir (Creswell, 2013: 45-47). Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan “durum çalışması (case study)” deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmaları sosyal bilimler alanındaki psikoloji, sosyoloji ve özellikle de eğitim bilimleri araştırmalarında kullanılır (Paker, 2015: 119) ve bu çalışmalarda güncel bir fenomen derinlemesine ve gerçek yaşam koşulları içerisinde araştırılır (Yin, 2009: 18).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Aziziye, Yakutiye ve Palandöken merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 25 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Bu 25 öğretmen amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Nitel araştırmalarda amaçlı örneklemin kullanılma nedeni, “araştırmacının çalıştığı konuda keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak isteği ile birçok şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunluğu olduğu düşüncesidir. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacının amaçlı örnekleme için seçtiği kriterlerin doğrudan çalışmanın amacını yansıtması ve bilgi açısından zengin durumların ortaya konmasını

sağlaması gerekmektedir. Üstelik çalışmalarda sadece kullanılan kriterlerin açıklanmasıyla yetinilmeyip bu kriterlerin neden önemli olduğunun da belirtilmesi gerekmektedir” (Merriam, 2013: 76-77).

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. “Ölçüt örnekleminin kullanılmasını ana nedeni, önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırmada kullanılan ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından belirleneceği gibi literatüre dayalı olarak oluşturulan bir ölçüt listesi de kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 140). Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenleri belirlemede kullanılan ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu ölçütlerden biri “tartışmalı ve hassas konunun ne anlama geldiğini literatürdeki tanıma uygun veya yakın olarak açıklamak” diğeri ise “derslerinde bu konulara yer vermek” olmuştur. Örneklem seçiminde bu ölçütlerin temel olarak kabul edilmesinin nedeni, ele alınan konu ile ilgili zengin durumların ortaya konmak istenmesidir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden tartışmalı ve hassas konuların ne olduğunu literatürdeki tanıma uygun veya yakın olarak tanımlayan ve bu konulara derslerinde yer veren öğretmenlerle yapılacak görüşmelerin araştırma için önemli deneyimleri yansıtacağı düşünüldüğünden örneklem seçiminde bu kriterler kullanılmıştır.

Bu amaçla araştırmacı tarafından belirtilen ilçelerde yer alan liselere bizzat gidilmiş ve toplamda 92 tarih öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Ardından araştırmacı 92 tarih öğretmene beş sorunun yer aldığı bir açık uçlu anket formunu uygulamıştır. Bazı öğretmenler bu anket formunu araştırmacının yanında doldurup teslim etmiş, bazıları ise daha sonra teslim edebileceğini belirttikleri için bazı okullara iki hatta üç defa gidilmiştir. Beş tarih öğretmeni çalışmaya katılmak istemediklerini belirttiğinden dolayı verilen 92 anket formundan 87’si geri alınabilmiştir. Daha sonra toplanan bu 87 açık uçlu anket formu içerik analizine tabi tutularak amaçlı örnekleme yolu ile tartışmalı ve hassas konuları literatürdeki tanıma uygun veya yakın olarak açıklayan ve derslerinde bu konulara yer verdiğini belirten 36 tarih öğretmeni tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerden görüşme isteğine olumlu cevap veren 19’u erkek, altısı kadın 25’i ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenler ile bu görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenler ve Bu Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Kod	Okul Türü	Hizmet Süresi	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Kayıt Şekli
EÖ1	Anadolu Lisesi	15 yıl	21.11.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ12	Anadolu Lisesi	34 yıl	23.09.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ13	Genel Lise	13 yıl	25.06.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ14	Anadolu Lisesi	9 yıl	07.06.2013	Okul Kantini	Not Alma
EÖ15	Anadolu Lisesi	12 yıl	09.08.2013	Öğretmenevi	Kayıt Cihazı
EÖ16	Anadolu Lisesi	16 yıl	22.07.2013	Araştırmacı Ofisi	Kayıt Cihazı
EÖ18	Anadolu Lisesi	18 yıl	05.11.2013	Okul Kantini	Kayıt Cihazı
EÖ21	Anadolu Lisesi	13 yıl	15.11.2013	Okul Kantini	Kayıt Cihazı
EÖ25	Anadolu Lisesi	9 yıl	13.06.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ26	Anadolu Lisesi	21 yıl	16.10.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ29	Anadolu Lisesi	20 yıl	03.10.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ34	Anadolu Lisesi	12 yıl	25.07.2013	Öğretmenevi	Kayıt Cihazı
EÖ38	Meslek Lisesi	6 yıl	20.06.2013	Öğretmenler Odası	Not Alma
EÖ39	Genel Lise	7 yıl	05.10.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ43	Meslek Lisesi	23 yıl	03.11.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ47	Meslek Lisesi	8 yıl	27.08.2013	Öğretmenevi	Kayıt Cihazı
EÖ50	Anadolu Lisesi	15 yıl	02.10.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
EÖ57	Anadolu Lisesi	8 yıl	12.06.2013	Öğretmenevi	Kayıt Cihazı
EÖ59	Anadolu Lisesi	13 yıl	07.10.2013	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
BÖ1	Meslek Lisesi	7 yıl	11.06.2013	Öğretmenler Odası	Not alma
BÖ8	Meslek Lisesi	20 yıl	01.10.2013	Öğretmenler Odası	Not alma
BÖ18	Meslek Lisesi	6 yıl	14.11.213	Öğretmenler Odası	Kayıt Cihazı
BÖ19	Anadolu Lisesi	14 yıl	01.11.2013	Öğretmenler Odası	Not alma
BÖ24	Özel Lise	7 yıl	23.06.2013Pastanesi	Not alma
BÖ25	Meslek Lisesi	8 yıl	10.06.213	Öğretmenler Odası	Not alma ve kayıt

Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcıların tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlarla ilgili derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde edebilmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, “nitel araştırmacıların, çalışmalarında yer alan katılımcıların davranışları, duyguları, etraflarındaki dünyayı ne şekilde ifade ettikleri ve geçmişte olup bitmiş tekrar etmeyecek olan deneyimleri hakkında bilgi edinebilmek için kullandıkları bir nitel veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir” (Merriam, 2013: 86).

Araştırmada görüşme yöntemi içerisinde yer alan yaklaşımlardan biri olan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yaklaşımında; “benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amaçlanır” (Patton, 1987’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 150). Görüşme formu yaklaşımının benimsendiği görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu

hazırlanmıştır. Çünkü Merriam'in de (2013: 88) belirttiği gibi, "nitel olarak yürütülen araştırmalarda görüşmeler daha az yapılandırılmış olmalı ve açık uçlu sorulardan oluşmalıdır. Bu şekilde yürütülen daha az yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle ifade etmelerini sağlar. Bunun için katılımcıların kendi dünyalarına ulaşabilmek için görüşme sorularının çoğunlukla açık uçlu olması gerekmektedir".

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür taranmıştır. Görüşme soruları 2013 Mart ayında oluşturulmuş, sonra mesleklerinde sekiz ve yedi yıllık deneyime sahip olan iki tarih eğitimcilerinden görüş alınmış ve alınan öneriler doğrultusunda görüşme formunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ardından 2013 Nisan ayında görüşme formunun pilot uygulaması Erzurum'da görev yapan iki tarih öğretmeni ile yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. 2013 Haziran ayında yapılmaya başlanan görüşmeler 2013 Kasım ayına kadar devam etmiştir. Görüşmelerin bu kadar uzun süreye yayılmasının nedeni Haziran ayında okulların tatile girmesi nedeniyle bazı öğretmenlerle görüşme imkânı elde edilememesidir. Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada yer alan öğretmenlerle görüşmelerin büyük bölümü ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce araştırmacı tarafından katılımcılara görüşmelerin ses kayıt cihazı ya da not alma şeklinde yürütülebileceği yönünde bilgilendirilme yapılmıştır. Ayrıca görüşmelerde ses kayıt cihazı veya not alma uygulamasını kullanmanın veri ve zaman açısından araştırmacı ve katılımcı için artı veya eksileri hakkında bilgi verilmiştir. 17 erkek ve bir bayan öğretmen ses kayıt cihazı ile görüşme yapılabileceğini belirtmiştir. Ancak dört bayan ve iki erkek olmak üzere toplamda altı öğretmen, ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediğinden dolayı bu öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not alınmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Bir bayan öğretmenle ise ilk başta not alma ile başlayan görüşme ses kayıt cihazı ile devam ettirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, "verilerin betimsel bir yaklaşımla sunulduğu, temalar arası ilişkilerin belirlendiği, araştırmacının veri analizi sürecine kendi yorumlarını katarak daha etkin bir rol üstlendiği veri analiz yöntemi olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 254). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler Word dosyasına aktarılmıştır. Bu veriler araştırmacı

ve alanında 10 yıllık deneyime sahip olan başka bir tarih eğitimcisi ile birlikte ayrı ayrı okunup bağımsız kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra iki kişi, oluşturdukları kodları birlikte tekrar inceleyerek üzerinde uzlaştıkları kodlara yönelik kategorileri oluşturmuşlardır. Oluşturulan kategoriler tablolar halinde ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur. Sunulan alıntılarda öğretmenlerin gerçek ismi yerine EÖ1, BÖ2 gibi kodlar kullanılmıştır. Tablolardaki öğretmen kodlarının karışık olmasının nedeni ise açık uçlu anket formunda verilen kod numaralarının yarı yapılandırılmış görüşmelerde de aynen kullanılmasıdır. Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler bir soru ile ilgili birden fazla görüş belirttiğinden dolayı tablolardaki frekanslar katılımcı sayısını değil konuyla ilgili görüş sayısını ifade etmektedir ve öğretmenler tarafından birer kez ifade edilen görüşler tablolarda diğer kategorisine alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerden sunulan alıntılarda araştırma konusu ile ilgili olmayan ifadelere, tekrarlanan kelimelere çalışmada yer verilmemiş, bu durumlar (...) şeklinde gösterilmiş ve özellikle aşırı derecede cümle düşüklüğü olan ifadelerin anlam bütünlüğünü sağlamak için bazı kelimeler köşeli parantez [] içinde alıntılara eklenmiştir. Ancak bu işlemlerin anlam bütünlüğünü bozmamasına da mümkün olduğunca dikkat edilmiştir (bkz: Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013: 158).

Bulgular

Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuları Ele Alırken Yaşamış Oldukları Çekince ve Sorunlar İle İlgili Görüşleri

Tarih öğretmenlerine yapılan görüşmelerde, tartışmalı ve hassas konuları ele alırken herhangi bir çekince ya da sorun yaşayıp yaşamadıkları sorusu yöneltilmiştir. Sadece bir öğretmen bu konuların öğretiminde herhangi bir çekince veya sorun yaşamadığını belirtmiştir. Geriye kalan 24 öğretmenin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşadıklarını belirttikleri çekince ve sorunlarla ilgili görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminde Yaşadıkları Çekinceler ve Sorunlarla İlgili Görüşleri

Çekinceler	f	%
İşini kaybetme	15	18
Şikâyet edilme ve soruşturma geçirme	7	9
Aileden ve çevreden tepkiler alma	6	7
Belirli siyasi ve etnik görüşlerle yaftalanma	6	7
Öğrenciyi kaybetme	6	7
Öğrenciler arasında sorun yaşanmasına neden olma	5	6
Yanlış anlaşılma	3	4
Öğrencinin sahip olduğu algıyı etkileme	2	2
Diğer	4	5
Sorunlar	f	%
Zaman azlığı ve müfredattaki konuların yetiştirilememesi	7	9
Ailelerden şikâyet ve tepkiler alınması	6	7
Öğrenciler arasında istenmeyen türden olaylar meydana gelmesi	5	6
Öğrenci seviyesinin düşük olması	3	4
Üniversiteye giriş sınavlarının olumsuz etkisi	3	4
Tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alınmaması	2	2
Diğer	2	2
Toplam	82	100

Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşamış oldukları en önemli çekince devlet memuru olmalarından dolayı işlerini kaybetme korkusudur. İkinci sırada belirtilen çekince ise şikâyete uğrama ve bununla bağlantılı olarak soruşturma geçirme ihtimalidir. Tarih öğretmenleri üçüncü sırada ve aynı sıklıkla aileden ve çevreden gelebilecek tepkiler, belirli siyasi ve etnik görüşlerle yaftalanma ve öğrenciyi kaybetme çekincelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler arasında sorun yaşanmasını dördüncü sırada dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ifade etmiş oldukları söylediklerinden dolayı yanlış anlaşılma ve öğrencinin bu konularda sahip olduğu algıyı etkileme şeklindeki çekincelerinin oranı daha düşüktür. Diğer kategorisinde ise resmi tarihle ters düşme, bu konuların öğretiminden dolayı ceza alma, vatan ve millet

bütünlüğünün bozulabilme ihtimali ile müfredattan ve kazanımlardan uzaklaşma çekinceleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Ya ister istemez az da olsa memuriyet, iş kaygısı yaşadığımız dönemler oldu...(EÖ18)

...Nihayetinde 657 sayılı kanuna tabiyiz. Öğrencilerin sormuş olduğu soruların cevabını versek bile idare etme boyutuna gidiyoruz. Çünkü kanunlar, yönetmelikler bizi bağlıyor. Bir de teknoloji çok gelişmiş. Çocuk cep telefonundan bir kayıt yaparsa, bir görüntü alırsa veya artık kameralı kalemler var. Oradan bir kayıt yaparsa, bir yere verirse o zaman ekmeğimizden olacağız. (EÖ29)

...Ekmeği kaygısı var, iş kaygısı var. Neden ekmeğim kesilsin? Neden sınıfta kurduğum bir cümle yüzünden başıma bir şey gelsin. (BÖ19)

...Mesleğimin ilk yıllarında oluyordu. Biraz daha farklı ortam vardı siyasi olarak. Genelde ciddi bir resmi tarih öğretimi yönünde baskı vardı... bir şikâyet halinde resmi tarihin dışında başka şeyler anlatılıyor, konuşuluyor tarzında bir incelemeye tutulabileceğimizi düşünüyorduk. (EÖ34)

Mesela çekince olarak biz sadece öğrenciyle muhatap değiliz. Sonuçta bunun ailesi var ve ailenin de değer yargıları var... Çocukların etkilendikleri bu konuları aileleri ile paylaşmaları ve ailenin vereceği tepki... (EÖ47)

İşte biz giriyoruz bu konulara. Girince de yaşadığımız zorluğu söyleyeyim sana. Öğrenci diyor ki hocam siz necisiniz? Yani şimdi burada açıkça ifade edemiyorum da hani siyasi görüş istiyor senden? Sürekli Türk tarihinden işte Mete Han'dan ondan bundan bahsediyorsun... diyor ki hocam sen şucu musun? Türk tarihinden fazla bahsettiğim için. İşte bunu diyorum tarihi bizde ideolojinin alt yapısına serdikleri için böyle oluyor. Bak ben Göktürkleri anlatırken bir sancak sembolü. Bu nereden çıkmış? Bütün Göktürk mezarlarında bu var di mi? Benim uydurduğum bir şey değil ya? Bütün Göktürk mezarlarında kurt başı sembolü var. Kral, kağan, han mezarlarında var. Diyorsun ki sancak simgesi bu bozkurttu. Vay anasını satayım onu oraya koydun mu işte burada açık açık söyleyeyim o hoca ülkücü...(EÖ13)

Yaftalanmak. Konuştuğumuz konuya göre, açıkladığımız fikre göre yaftalanmak... Söylediğimiz şeyler siyasi olarak algılanabiliyor, algılanıyor. Suriye'yi tartıştığımızda haliyle Türkiye'nin Suriye politikası da konu başlığı oluyor... Siyasi çevrelerin görüşleri üç aşağı beş yukarı belli. Yaptığın yorum, değerlendirme mevcut siyasilerin görüşüne yakınsa o görüşe bağlıymışsın gibi algılanıyor. Söyledikleriniz doğru olsa bile. (EÖ14) EÖ14 bu konuda yaşamış olduğu bir deneyimi de... *Öğrencilerin* direk beni yaftalamaları olayı oldu. Biliyoruz, Kemalist olduğunuz için böyle söylüyorsunuz şeklinde. Mevzu İsmet İnönü idi... söylediğim şey idi. Tarihe hep siyah-beyaz olarak bakmayın, gri alanlar da var. İsmet İnönü'nün Türkiye'yi II. Dünya Savaşı'na sokmaması başarı dedim. Sevip-sevmeme mevzusu değil. Ben bu konudan dolayı seviyorum dedim. Öğrenci de hocam Kemalist olduğunuz için böyle söylüyorsunuz şaşırmadım dedi... Sözleri ile örnek olarak ayrıca ifade etmiştir. ...Bazen bir konuya direk girdiğiniz zaman sizi anlamayan veya söylemek istediğiniz şeyi yanlış değerlendirip derse küsen, size küsen öğrenci olabilir. Veya sınıf içerisinde kendisinin rencide edildiğini düşünen öğrenci olabilir. (EÖ59)

...İkincisi biraz önce de bahsettiğim karşıt görüşteki kişiler arasındaki bir tartışma, sürtüşme ve hatta fiziksel çatışmaya kadar olayın gidebilmesi. Bunlar da çekincedir. (EÖ16)

Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşadıklarını belirttikleri en önemli sorunlardan biri zaman sıkıntısı yaşanması ve bununla bağlantılı olarak müfredatta yer alan konuları yetiştirememedir. Öğretmenler tarih derslerinin içeriğinin yoğun ve ders saatlerinin az olmasından dolayı bu konuları gerektiği gibi ele alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikinci sırada ifade ettikleri diğer önemli sorun ailelerden gelen şikâyet ve tepkilerdir. Görüşme yapılan tarih öğretmenleri, ailelerden gelen şikâyet ve tepki olaylarını yaşadıkları örnek olaylarla desteklemişlerdir ve bu deneyimlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Öğretmenlerin üçüncü olarak ifade ettikleri sorun bu konuların ele alınmasından dolayı gerek sınıf içinde gerekse de sınıf dışında öğrenciler arasında istenmeyen türden olayların meydana gelmesidir. Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konuları ele alacak seviyede olmaması ile üniversiteye giriş sınavlarının olumsuz etkisi öğretmenler tarafından orta sıralarda ifade edilmiştir. Öğretmenler ülkemizdeki üniversiteye giriş

sınavlarında bu konulara yönelik değerlendirme yapılmadığından dolayı tartışmalı ve hassas olan konularda ayrıntıya giremediklerinden yakınmaktadırlar. Ayrıca ülkemizdeki sınav sisteminden dolayı meslek liselerinde Çağdaş Türk Dünyası müfredatında yer alan bazı tartışmalı ve hassas olan konulara da değinemediklerini ifade etmişlerdir. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik lisans döneminde eğitim alınamaması iki öğretmen tarafından sorun olarak dile getirilmiştir. Öğrencilerin aileden edindikleri tarihi bilgileri sınıf ortamına taşımaları ve öğretmenlere yapılan toplumsal baskı birer öğretmen tarafından ifade edilen sorunlardır. Öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Zaten tarih derslerinin saati az. Bir de Harem'in tamamını 3-4 saatte verirsek diğer konular yetişmeyebilir. (BÖ1)

...Bunların hepsinde tartışa tartışa gidiyoruz. Tabi ondan sonra burada dipnot düşeyim. Konuları yetiştiremiyoruz. (EÖ13)

...Geçtiğimiz sene Siyer dersleri artık tarih grubuna da gelmiş oldu. Hz. Peygamber'in hayatı ile ilgili ders kitabı basılmamış henüz. Ama biz program var, o program doğrultusunda dersi anlatıyoruz ve hafta içerisinde de öğrenciden kaynak getirmesini istiyoruz. Öğrenci de evinden kitaplarını, kaynaklarını alıp geliyor mevzu ile ilgili. Ben kaynakların bilimsel olup olmadığına dair sınıfta bir tanıtım yapıyorum. İşte diyorum ki arkadaşlar Ahmet'in getirmiş olduğu kitap güzel şeyler yazıyor ama çok bilimsel değildir, bu [kitap] daha ziyade rivayet ve hikâyeye dayalıdır. Dolayısıyla bunu okuyun ama bilimsel anlamda çok itibar etmeyin anlamında, o doğrultuda bir şeyler söyledim. Veli geldi. Hocam siz bizim kutsal kitaplarımıza hakaret etmişsiniz sınıfta diye. Ya benim anlatmaya çalıştığım o siyer tarihi içerisinde çocukların daha sağlam kaynaklardan bilgi edinmesini sağlamak. O kitabı eleştirdiğim zaman o aileye öyle gidiyor... (EÖ26)

...Ben geçen yıl Artvin'de yaşadım. Şeyh Bedrettin Olayı anlatılırken...hayatını, kaynaklarda geçen durumunu, İslam akaidini bozan esasları getirmiş böyle anlattık...2 gün sonra veli geldi. Aaa sen işte bunu nasıl kötölürsün? Nasıl böyle yaparsın? Şikâyet konusu...benim o soruşturmam 6-7 ay sürmüştü. Soruşturma geçirdik yani. (EÖ1)

Sınıftaki anlaşmazlıklar... Çatışmaya kadar gidebilir. O da sıkıntı bizim için. ...mesela bir olayı anlatayım. [x] ilinden öğrenciler gelmişti bize. [x] ilinden olan öğrencilerle bizim sınıftaki bazı öğrencilerimiz... anlaşmazlığa düştüler... işte bir anlaşmazlık çıktı tamam mı...artı polis bile geldi, müdahil oldu...Sonradan kapandı. Dediğim gibi böyle bir olayı duyduktan sonra ister istemez insan tartışmalı konulara değinmeye çekiniyor. (EÖ15)

...Öğrenciler...konuya tam vakıf değil. Bir iki şey duymuş ama bunun ne olduğunu bilmiyor. Doğal olarak bu bir sakınca oluşturuyor...sadece o duydukları ile hareket etmek istiyor. (EÖ50)

Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Ortaya Çıkan Çekinceler ve Sorunların Yaşanmaması İçin Önerileri

Tarih öğretmenlerinin belirtmiş oldukları çekince ve sorunların yaşanmaması için ileri sürdükleri önerileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Ortaya Çıkan Çekinceler ve Sorunların Yaşanmaması İçin Önerileri

Öneriler	f	%
Öğretmenlere yasal güvence verilmesi	14	32
Bu konulara müfredatta yer verilmesi	6	14
Öğretmenlere bu konuların öğretimi ile ilgili eğitim verilmesi	4	9
Tabuların kaldırılması	2	5
Tarihin disiplin dışı amaçlar için kullanılmaması	2	5
Öğretmenlerin bu konuları ele alırken cesaretli olması	2	5
Ders saatlerinin artırılması	2	5
Toplumsal bilincin sağlanması	2	5
Diğer	10	23
Toplam	44	100

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konuları ele alırken en önemli çekinceleri işlerini kaybetmek olduğundan dolayı (bkz. Tablo 2) büyük oranda işlerini kaybetmemeye yönelik çözüm önerileri dile getirmişlerdir. Öğretmenlere sınıf ortamında dile getirdikleri düşüncelerden dolayı herhangi bir yaptırım

yapılmamasını kapsayacak şekilde yasal güvence verilmesi ile tartışmalı ve hassas konulara müfredatta yer verilmesi istekleri, işlerini kaybetme kaygısına yönelik olarak belirtilen çözüm önerileridir. Öğretmenlerin iş kaygısının giderilmesine yönelik önerilerden sonra dile getirdikleri en önemli öneri öğretmenlere bu konuların öğretimine yönelik olarak gerek lisans döneminde gerekse de mesleğe başladıktan sonra eğitim verilmesidir. Bu konuların rahat bir şekilde konuşulması için tabuların ortadan kaldırılması, tarihin dini ve ideolojik beklentiler gibi disiplin dışı amaçlar için kullanılmaması, öğretmenlerin bu konuları ele alırken cesaretli olması, müfredatın yoğun olmasından dolayı tartışmalı ve hassas konuları amaca uygun bir şekilde ele almak için ders saatlerinin artırılması, bu konuların rahat bir şekilde ele alınmasını sağlayacak toplumsal bilinçle ulaşılması öğretmenler tarafından aynı sıklıkla ifade edilen önerilerdir. Öğretmenler tarafından dile getirilen diğer çözüm önerileri ötekileştirmeden vazgeçilmesi, eğitimin şeffaf bir hale gelmesi, öğretmenlerin öğrencilere karşı hoşgörülü olması, tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik uygulamalarda birlik sağlanması, öğretmenlerin görev yaptığı çevrenin hassas noktalarını iyi bilmesi, öğretmenlerin sınıfta ele aldığı konularla ilgili bir şikâyet gelmesi durumunda sorun çıkmaması için söylediklerini belgelendirecek evraklara sahip olması ile tartışmalı ve hassas konularda kaçınma davranışı göstererek herhangi bir sorun veya çekince yaşamamak şeklindedir. Öğretmenlerin bu konudaki önerilerinden bir takım alıntılar aşağıda sunulduğu gibidir:

...Öğretmenlerin bu iş kaygısından...atılma korkusundan kurtulması lazım. Yani devlet memurları kanununda bununla ilgili bir düzenleme yapılması...yasal dayanak olması, anayasayla, demokrasiyle güvence altına alınması lazım. (EÖ15)

Sınıf ortamının kutsal olması lazım. Orada her şeyin konuşuluyor olması gerekiyor. Sınıf ortamında konuşulandan dolayı öğretmenlerin hiçbir şekilde sorduğuna tabi tutulmaması gerektiğini düşünüyorum. (EÖ34)

...Veya mevcut müfredatların bu tartışmaları kapsayacak...şekilde yeniden yapılandırılması lazım. (EÖ16)

Lisans eğitiminde tarih öğretmen adaylarına bütün konuların açık seçik anlatılması lazım...bakın ben 22 yıllık öğretmenim hâlâ bu konularda kitap okuyorum, okuma ihtiyacı hissediyorum. Çünkü eksik olduğumu düşünüyorum. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili lisans eğitiminde öğretmen adaylarına bilgi

verilmelidir. Abdülhamit konusunda üniversitede bir hocam kendisine Kızıl Sultan derken diğeri gelip onu övüyordu. Yani o yıllarda kafamız karıştı ve bu konuda gidip kendimiz okumaya çalıştık. (BÖ8)

...Tabular yıkılmalı, insanlar istediğini söylemeli...öğretmen cephesinden bakarsak da ders süresinin yeterli olması lazım. Bu konulara yeterli zaman ayırabilmek için iki saat olan ders süresinin arttırılması gerekiyor. (EÖ38)

...İkincisi dediğim gibi tarihin içine dini karıştırmaları. (EÖ13)

Ancak bu çekincelerin ortadan kalkması toplumsal bir bilinçlenmeyle olacaktır. Kavga, dövüş değil. İnsanların konuşarak, tartışarak doğruyu bulmak için aynı doğrultuda olması gerekir ki çıkılabilsin işin içinden. Yoksa ciddi anlamda sıkıntılar yaşanabilir. İster istemez kaygı duyulabilir. (EÖ59)

Tartışma

Araştırmanın katılımcı tarih öğretmenleri, tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşamış oldukları en önemli çekincenin devlet memuru olmalarından dolayı işlerini kaybetmek olduğunu ifade etmişlerdir. Aslında öğretmenlerin bu endişe ve korkuyu taşımaları normal kabul edilebilir. Çünkü Amerika Birleşik Devletleri gibi bu uygulamaların yasal kabul edildiği bir ülkede bile bazı öğretmenlere 11 Eylül gibi tartışmalı siyasi konuları öğrettikleri için disiplin cezası verildiği gibi işlerine son verilenler de olmuştur (Hess, 2004: 258). Anlaşılacağı üzere öğretmenler aşırı hassas ve sıcak konuları ele aldıklarında sorunlar yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin belirttikleri diğer önemli çekinceler; yapılacak olası şikâyetlerden dolayı soruşturma geçirilmesi, aileden ve çevreden tepkiler gelmesi, ifade ettikleri düşüncelerden dolayı belirli siyasi ve etnik görüşlerle yaftalamaya uğranması, öğrencinin kaybedilmesi ve öğrenciler arasında sorunlar yaşanmasıdır. Öğretmenlerin yaşadıkları çekincelerle ilgili görüşleri alandaki hem kuramsal hem de yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Örneğin Stradling, Noctor ve Baines tarafından (1984: 106) İngiltere’de yürütülen bir çalışmada yer alan katılımcı öğretmenler, bu konuların öğretimi sırasında okul müdürlerinin, meslektaşlarının, ebeveynlerin, nüfuzlu yerel yöneticilerin olası itirazlarından çekindiklerini belirtmişlerdir. Reitano, Kivunja ve Porter’in (2008: 8) Avustralya’daki çalışmalarına katılan sosyal bilimler öğretmenleri de

tartışmalı konuları okullarda ele almanın oldukça tehlikeli olduğunu çünkü çok kültürlü bir toplumda bazı insanların bu durumdan rahatsız olabileceğini vurgulamışlardır. Byford, Lennon ve Russel'in (2009: 169) ABD'nin Indiana ve Oklahoma eyaletlerinde yaptıkları araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de öğrencilerden kaynaklanacak anlaşmazlık ve çatışmalar ile bu konularla ilgili tartışmaların kendisine ve kariyerine zarar vereceğine yönelik bazı endişelerin bu konuları ele almalarını sınırladığını ifade etmişlerdir. Philpott, Clabough, McConkey ve Turner tarafından (2011: 39) ABD'nin Doğu Tennessee Eyaleti'nde yapılan araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de sınıf içerisinde bu gibi konuları tartışmanın ebeveynlerin itirazları ile uğraşmak, potansiyel davalara maruz kalmak ve öğrencilerin duygularını incitmek gibi sonuçlara yol açabileceğini belirterek bu konudaki endişelerini dile getirmişlerdir. Waliaula'nın (2011: 323, 336, 345) Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batısında ve Kenya'da gerçekleştirdiği araştırmasından elde edilen bulgulara göre de öğretmenler sınıfta öğrenciler arasında bir kargaşaya neden olma ve ailelerden tepki gelmesi endişelerini yaşamaktadırlar. Zembylas ve Kambani'nin (2012: 125) Güney Kıbrıs Rum Kesimi'ndeki çalışmalarındaki öğretmenler de ailelerden ve toplumdan gelecek tepkiler nedeniyle tartışmalı konuların öğretiminde endişeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Singapur'da 60 öğretmen adayı ile yapılan bir çalışmanın sonucu da onların tartışmalı tarih konularına olumsuz bakmalarında yöneticiler, veliler ve öğrencilerle sorun yaşama endişesinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Seng ve Jaffar, 2014: 173-174).

Tarih öğretmenlerinin bu konuları öğretirken yaşadıklarını belirttikleri en önemli sorunlardan biri zaman sıkıntısından dolayı müfredatta yer alan konuları yetiştirememedir. Öğretmenler ayrıca tarih derslerinin içeriğinin yoğun ve ders saatlerinin az olmasından dolayı bu konuları gerektiği gibi ele alamadıklarını da vurgulamışlardır. Öğretmenler yaşadıkları diğer bir önemli sorunu ailelerden gelen şikâyet ve tepkiler olarak ifade etmişlerdir ve bu sorunu yaşadıkları örnek olaylarla da ortaya koymuşlardır. Öğrenciler arasında meydana gelen istenmeyen türden çeşitli olaylar, öğrenci seviyesinin düşük olması, üniversiteye giriş sınavlarının olumsuz etkisi ve bu konuların öğretimine yönelik eğitim alınmaması öğretmenler tarafından yaşadıkları diğer sorunlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları ile benzeşmektedir. Örneğin McKernan'ın (1982: 67, 70) Kuzey İrlanda'da yaptığı çalışmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri,

tartışmalı konuları rahat bir şekilde ele almamalarında ders dağılım çizelgesi, ebeveynlerden gelen tepkiler, okul idaresi tarafından yapılan itirazlar, bu konulardaki bilgi ve beceri eksiklikleri gibi birçok zorluğun etkili olduğunu belirtmişlerdir. Stradling ve arkadaşlarının (1984: 107, 113) araştırmalarında da ebeveyn ve yerel otoriterlerden gelen şikâyetler, öğrenciler arasında yaşanan duygusal tartışmalar, düşüncelerin kutuplaşması sonucu sınıflarda oluşan düşmanlıklar ve azınlıkta kalan farklı düşüncedeki öğrencilere kötü davranışlar bu alanda öğretmenlerin yaşadıklarını belirttikleri sorunlar olarak ön plana çıkmaktadır. Merryfield'in (1993) ABD'de çalışmasını birlikte yürüttüğü sosyal bilgiler öğretmenleri de zorunlu müfredatın daha önemli olduğu anlayışı ve zaman kısıtlamasından dolayı güncel konulara gereken önemi veremediklerini belirtmişlerdir. Oulton, Day, Dillon ve Marcus'un (2004: 498-499, 502) İngiltere'deki çalışmalarında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de bu konuları ele alırken kullandıkları araştırma, rol oynama gibi yaklaşımların çok zaman alması, yapmak zorunda oldukları etkinliklerden dolayı tartışmalı konulara yeterli zamanın ayrılamaması, müfredat sınavlarının tartışmalı konuların öğrencilerde geliştireceği becerilere yönelik olmaması ve eğitim eksiklikleri olmasını bu alanda yaşadıkları sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Dean ve Joldoshaieva (2007: 177) tarafından Pakistan'da gerçekleştirilen araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri ise tartışmalı konuların öğretiminde öğrencilerce sınavlara hazırlığa öncelik verilmesi, okul yönetimi ve toplumun dar vizyonundan kaynaklanacak tepkilerden korkulması, öğrenciler arasında çatışma yaratma korkusu ve kendilerinin tartışmalı durumları ele almak için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmamaları gibi birçok sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Dube'nin (2009: 32-33) Botswana'daki çalışmasına katılan sosyal bilgiler öğretmenleri de tartışmalı konuları daha iyi bir şekilde öğretebilmek için zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Waliaula'nın (2011: 192, 260, 338-339, 369, 370-371, 389) çalışmasındaki sosyal bilgiler öğretmenleri de sınav sisteminin kendilerini öğrencilere zorunlu müfredatı öğretmeye zorlamasını, zaman sıkıntısı yaşamalarını ve eğitim eksikliğini bu alanda yaşadıkları sorunlar olarak dile getirmişlerdir.

Bu konuda ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Kaya, Güven ve Günal (2013: 574) tarafından birlikte yürütülen bir araştırmada da tarih öğretmenleri özellikle hassas konular ele alınırken bazen öğrencilerin söylenmemesi gereken düşünceleri dile getirdiklerini, bazı hassas ve

tartışmalı konularda öğrencilerin önyargılara sahip olduğunu ve derste konuşulanların öğrencilerin ailesinin değerleriyle/siyasi görüşleriyle çatışabildiğini ifade etmişlerdir. Çopur (2015: 74) tarafından yapılan araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri ise eğitim sisteminin sınav odaklı ve müfredatın yoğun olmasını, öğrenci velilerinin tepkilerini, soruşturma geçirme korkusunu, öğrencilerin tartışmayı sınıf dışına taşımalarını ve okul yönetimlerinin tepkilerini tartışmalı konuların ele alınmasını zorlaştıracak olan engeller olarak dile getirmişlerdir. Demircioğlu (2016: 158) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada yer alan bazı tarih öğretmenleri de Türkiye’de birçok tartışmalı konu olduğunu ve bu konuların hâlâ hassas olması nedeniyle de derslerde ele alınması halinde sorunlar çıkabileceğini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin bu konuda dile getirdikleri görüşler alanda yapılan birçok çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak tarih öğretmenleri bu konuların öğretiminde önemli bir engel olan ve bazı araştırmalarda (Dube, 2009: 32-33; Merryfield, 1993: 40; Waliaula, 2011: 260, 336) öğretmenler tarafından belirtilen kaynak eksikliğini bir sorun olarak ifade etmemişlerdir.

Tarih öğretmenleri kendilerine sınıf içi özgürlüğü kapsayacak şekilde yasal güvence verilir ayrıca bu konular müfredata dâhil edilirse tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşadıkları en önemli çekince olan işlerini kaybetme kaygısının ortadan kalkacağını belirtmişlerdir. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili eğitim verilmesi, tabuların ortadan kaldırılması, tarihin disiplin dışı amaçlar için kullanılmaması, bu konuları ele alırken cesaretli olunması, ders saatlerinin artırılması ve toplumsal bilincin sağlanması öğretmenlerin yaşamış oldukları çekince ve sorunların ortadan kalkması için ifade ettikleri diğer önerilerdir. Öğretmenlerin bu konularla ilgili eğitim verilmesine yönelik istekleri Dean ve Joldoshaieva (2007: 117) ile Philpott ve arkadaşlarının (2011: 40) yaptığı araştırmaların sonuçları ile benzeşmektedir. Bu iki araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de kendilerine bu konulara yönelik eğitim verilmesi isteğinde bulunmuşlardır.

Sonuç

Tarih öğretmenlerinin özellikle velilerden gelebilecek şikâyetler sonrası soruşturma geçirme hatta işlerini kaybetme kaygılarından dolayı tartışmalı ve hassas

konuları rahat bir şekilde ele alamadıkları görülmektedir. Tartışmalı ve hassas konuların öğretime her ne kadar tarih öğretmen yeterlilikleri içerisinde yer verilse de (bkz. MEB, 2011) öğretim programlarında bu konuların öğretimini doğrudan teşvik edecek herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Öğretmenler de bu hususlara dikkat çekerek tartışmalı ve hassas konuları rahat bir şekilde ele alabilmek için yasal güvence istemektedirler. Bakanlık tarafından öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları sınıflarda ele alabileceklerine yönelik yasal düzenlemeler yapılması (Miller, 1973: 481) ve öğretim programı ile ders kitaplarının bu yapıya uygun olarak düzenlenmesi (Yılmaz, 2012: 222) bahsedilen kaygıların giderilmesi için çok önemli bir gerekliliktir. Öğretmenlerin önemli çekince ve sorunlardan biri olan aile ve toplumdaki şikâyetlerle mücadele ettikleri zaman okul yönetimleri tarafından desteklenmesi de çok önemlidir (HA, 2007: 41).

Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde yaşadıkları sorunlardan biri bu konulara yönelik eğitim almamaları olmuştur. Öğretmenler ayrıca yaşamış oldukları çekince ve sorunların ortadan kalkması için de tartışmalı ve hassas konulara yönelik eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenden dolayı tarih öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında bu konuların öğretime yönelik eğitim verilmesi (Demircioğlu, 2016: 160-161; McCully, 1997) ve bu eğitimin mesleki yaşamları boyunca hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla devam ettirilmesi önemli bir husus olarak ortaya çıkmaktadır (HA, 2007: 41).

Tarih öğretmenleri için müfredat programlarının yoğunluğu ve buna bağlı olarak zaman sıkıntısı yaşamaları en önemli sorun olarak görülmektedir. Tartışmalı ve hassas konular ele alınırken uygulanması gereken kanıt/sorgulama, çok yönlülük ve diğer aktif yöntemler geleneksel yöntemlere göre daha fazla zaman alacağından tarih öğretmenlerine daha esnek bir müfredatı uygulama olanağı verilmelidir (Barton ve McCully, 2007). Yani daha az konuya daha fazla zaman verilip, kapsam yerine derinlemesine öğretime fırsat tanınması, öğrencilerin tarihsel tartışmaları etkili bir şekilde yürütebilmeleri için önemlidir (Hahn, 1994: 214).

Öğretmenlerin bu konuların öğretiminde karşılaştıkları sorunlardan biri de ülkemizde uygulanan merkezi sınavlardır. Tartışmalı ve hassas konular kanıt/sorgulama yaklaşımı ile ele alınması gereken konulardır. Ancak ülkemizde uygulanan merkezi sınavlarda bu yaklaşımın kazanımlarından ziyade bilgi edinimine yönelik sorular sorulmaktadır. Öğretmenler de okuldaki sınavlarını bu anlayışa göre

düzenlemekte ve öğrencilerini merkezi sınavlara hazırlamaktadırlar. Bu sorunun ortadan kalkması için sorgulama yaklaşımının sınavların değerlendirilmesine de yansıtılarak (Low-Beer, 1999: 9) sadece olgusal hatırlamaya ve çoktan seçmeli sorulara dayalı sınav sisteminin değiştirilmesi gereklidir (Foster, 2014: 25).

Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili belirttikleri sorunları yaşamamaları için lisans öğrenimleri sırasında verilecek eğitimde bu sorunlara daha fazla önem verilmelidir (HA, 2007: 44). Ülkemiz özelinde düşünüldüğünde, tarih öğretmen adaylarına özellikle Özel Öğretim Yöntemleri I ve II isimli derslerde atandıkları bölgelerde hangi konuların tartışmalı ve hassas hale gelebileceği konu örnekleri üzerinden anlatılabilir.

Kaynakça

- Angvik, M. (2001). The teaching of controversial history for the global society. K. Pellens together with G. Behre, E. Erdmann, F. Meier and S. Popp Reid (Eds.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Germany: Peter Lang. 35-58.
- Baildon, M. ve Afandi, S. (2014). A disciplinary approach to teaching historical controversy in Singapore's schools: the case of the Internal Security Act. M.Baildon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial History Education in Asian Contexts*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 196-215
- Barton, K.C. and McCully, A. (2007). Teaching controversial issues. *Teaching History*, 127. June 2007. The Historical Association. 31.10.2012 tarihinde <http://www.procon.org/sourcefiles/teachinghistorycontroissues.pdf> adresinden alınmıştır.
- Byford, J., Lennon, S. and Russel, W.B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: a research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82, (4), 165-170. <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>.

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Üçüncü Basımdan Çeviri). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Çiçek, R. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı konular ve öğretimi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı Cilt 2* içinde 7-9 Ekim 2009, İstanbul: Birleşik. 151-157.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Dean, B. and Joldoshaieva, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues. H. Claire and C. Holden (Eds). *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham. 175-187.
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Tarih derslerinde tartışmalı konuların kullanımı: Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, (1), 147-162. 22.01.2016 tarihinde <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/438/307> adresinden alınmıştır.
- Dinç, E. (2010). Tartışma yönteminin tarih derslerinde kullanımı. M. Safran (Ed). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Yeni İnsan. 230-240.
- Dube, O. (2009). Addressing current controversial issues through the social studies curriculum: making social studies come alive. *European Journal of Educational Studies*, 1, (1). 05.11.2015 tarihinde http://ozelacademy.com/EJES_v1n1_5.pdf adresinden alınmıştır.
- Duquette, C. (t.y). Great debates: how controversy can help turn students on to history? 16.09.2015 tarihinde <http://www.canadashistory.ca/Education/Your-Resources/Articles/Great-Debates> adresinden alınmıştır.
- Duquette, C. (2011). Should we teach controversial issues in the history classroom? 15.09.2015 tarihinde <http://thenhier.ca/en/content/should-we-teach-controversial-issues-history-classroom> adresinden alınmıştır.
- Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: the exciting potential of disciplinary history. M.Baildon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial History Education in Asian Contexts*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 19-37.

- Güler, A, Halicioğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Hahn, C. L. (1994). Controversial issues in history instruction. M. Carretero and J. F. Voss (Eds). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 201-219.
- Hess, D. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PSOnline*, 257-261. 11.07.2012 tarihinde <http://people.ucsc.edu/~ktellez/hess.pdf> adresinden alınmıştır.
- HA. (2007). Teaching emotive and controversial issues: a report from the Historical Association on the challenges and opportunities for teaching emotive and controversial history 3-19. London: The Historical Association. 11.07.2012 tarihinde <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW100.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışılabilir olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 345-360. 20.01.2012 tarihinde <http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi30/21.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kaya, R., Güven, A. ve Günal, H. (2013). Öğretmenlerin gözüyle çağdaş tarihin öğretimi: Erzurum Örneği. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6 (16), 555-587. 06.01.2013 tarihinde http://www.johschool.com/Makaleler/1215355623_22.%20ramazankaya357.pdf adresinden alınmıştır.
- Low-Ber, A. (1999). Seminar on "teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools" report. Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 19 - 20 November 1999. Report by Ann LOW-BEER Birmingham, United Kingdom. 11.07.2012 tarihinde http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Sarajevo1999_en.pdf adresinden alınmıştır.
- McCaffery, N. and Hansson, U. (2011). The troubles aren't history yet young people's understanding of the past. *Community Relations Council*. 01.03.2014 tarihinde <http://eprints.ulster.ac.uk/22601/1/chapter-four1.pdf> adresinden alınmıştır.
- McCully, A. (1997). Seminar: "the Teaching of history in a divided community". paper presented at the Council of Europe Central Bureau for Educational Visits and

- Exchanges Northern Ireland, 4-10 Ekim 1997. 12.11. 2012 tarihinde <http://eprints.ulster.ac.uk/15667/> adresinden alınmıştır.
- McKernan, J. (1982). Constraints on the handling of controversial issues in Northern Ireland post-primary schools. *British Educational Research Journal*, 8 (1), 57-71. 10.08.2012 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/1500528> adresinden alınmıştır.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2011). Tarih öğretmeni alan yeterlikleri. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. 14.07.2012 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos/TARİH/TARİH.pdf> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Üçüncü Basımdan Çeviri). (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Merryfield, M, M. (1993). Responding to Gulf War: a case study of instructional decision making. *Social Education*, 57, (1), 33-41. 08.07.2014 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/210631718?accountid=8403> adresinden alınmıştır
- Miller, H. G. (1973). School policy statements on controversial issues. *The American Biology Teacher*, 35, (8), 481-483. 21.02.2014 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/4444525> adresinden alınmıştır.
- NI. (2014). Northern Ireland curriculum: teaching controversial and sensitive issues at key stage 3. CCEA. 12.03.2015 tarihinde http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/controversial_issues_ks3.pdf adresinden alınmıştır.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. and Marcus, M. M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education, *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507. 10.10.2012 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000303973> adresinden alınmıştır.
- Oxam GB. (2006). Global citizenship guides: teaching controversial issues: United Kingdom: Written and produced Oxfam Development Education Programme. 10.10.2015 tarihinde http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx adresinden alınmıştır.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar* Ankara: Anı. 119-134

- Phillips, I. (2008). *Teaching history: developing as a reflective secondary teacher*. London: SAGE.
- Phillips, I. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konular. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Eds.). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Harf. 121-132.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. and Turner, T. N. (2011). Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1, (1), 32-44. 18.07.2012 tarihinde <http://www.coe.uga.edu/gssj/files/2010/09/S-Philpott-et-al-2011.pdf> adresinden alınmıştır.
- Reitano, P., Kivunja, C. ve Porter, K. (2008). Teaching controversial issues in schools to prepare children for a sustainable global village. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference Brisbane, November 30–December 4. 09.02.2012 tarihinde http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2008/AARE/paper/view/525/242 adresinden alınmıştır.
- Seng, L.K., Baidon, M., Lim, I. M. ve Jaffar, J. (2014). Controversy, history and history education in Asia. M.Baidon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial History Education in Asian Contexts*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 3-18.
- Seng, L.K. ve Jaffar, J. (2014). Academic controversy and Singapore history: context, teachers and subpublics. M.Baidon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial History Education in Asian Contexts*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 165-180.
- Smith, N. (2010). *The history teacher's handbook*. New York and London: Continuum.
- Soley, M. (1996). If it is controversial why teach it? *Social Education*, 60 (1). 9-14. 19.10.2012 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/210632195?accountid=8403> adresinden alınmıştır.
- Stradling, R. (2003). *20.yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. Çev. (A. Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Stradling, R., Noctor, M. and Baines, B. (1984). An overview. S. Hill and C C. Reid (Eds.), *Teaching Controversial Issues*. Great Britain: Edward Arnold. 103-116.

- Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Waliaula, A. J. (2011). *Teaching local and global controversial issues in the social studies education: a comparative study of Kenyan and US high schools*. Unpublished PhD Thesis, University of The Ohio State, Ohio, USA.
- Woolley, M. and Wragg, T. (2007). We're going to have to be careful with this one:' the attitudes and perceptions of student history teachers in relation to teaching controversial topics. *Citizenship Education in Society: CiCe Conference Papers 2007*. 11.07.2012 tarihinde http://learning.londonmet.ac.uk/cice/docs/2007_713.pdf adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş Dokuzuncu Basım). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konular hakkındaki görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, (18), 201-225. 15.02.2013 tarihinde http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355327003.pdf adresinden alınmıştır.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. (Fourth Edition). London: SAGE.
- Zembylas, M. and Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40, 107-133. DOI: 10.1080/00933104.2012.670591.

Extended Summary

Purpose

The aim of this study is to express suggestions for history teachers who experienced drawbacks and problems while handling controversial and sensitive issues and for eliminating these drawbacks and problems.

Method

Study group of the study consists of 19 males and 6 female 25 history teachers who work in secondary schools in Erzurum City Aziziye, Yakutiye and Palandöken districts in 2013-2014 school year. These 25 teachers out of 87 have been selected by “criterion sampling” method, one of the purposeful sampling methods. Criteria for determining the teachers to be interviewed have been determined by the researcher himself. Two of these criteria were “explaining meaning of controversial and sensitive issues according to or close to its meaning in literature” and “including these issues in their classes”. The reason for accepting these criteria essential is to reveal prosperous situations related to the matter in hand. The study has been carried out with case study model, one of the qualitative approaches. Findings obtained by semi-structured interviews have been analysed through content analysis.

Results

History teachers expressed that they cannot handle controversial and sensitive issues freely for the fear of going through investigations as a result of parents’ complaints and even losing their job. Besides, teachers supported the problems they experienced as a result of parents’ reactions and complaints after handling these issues with exemplifications.

One of the biggest problems of the teachers while teaching these issues is not being able to cover the curriculum because of the time problem. Teachers also emphasised that they cannot handle these issues as needed, as history classes have an intense content but short class hours. Some unwanted event among students, low-

level students, negative effects of university entrance exams and lack of education for teaching these issues are some other problems expressed by the teachers.

As losing their jobs is the biggest drawback in teaching controversial and sensitive issues, interviewed history teachers mostly expressed their solutions for avoiding this problem. Some solutions related to fear of losing their jobs are demands of including controversial and sensitive issues in their curriculum. Furthermore, teachers want to give legal guarantee saving them from legal sanction because of expressing the idea in classroom environment. Another highlighted demand is to be given education for teaching controversial and sensitive issues.

Discussion

History teachers expressed that their biggest drawback while handling controversial and sensitive issues is the fear of losing their job as they are working as state officials. Actually, having this drawback and fear can be acceptable. Because even in the United States, where these activities are accepted legal, some teachers were inflicted with disciplinary punishment or even fired for teaching political issues such as 9/11 (Hess, 2004: 258). Some other drawbacks teachers expressed are being inflicted to investigation because of probable complaints, reactions from parents and the environment, being labelled with certain political and ethnic thoughts because of the ideas they expressed, losing student and having problems among students. Teachers' ideas on the drawbacks show some similarities with some theoretical studies and studies in the field (Byford et al., 2009: 169; Philpott et al., 2011: 39; Reitano et al., 2008: 8; Seng and Jaffar, 2014: 173-174; Stradling et al., 1984: 106; Waliula, 2011: 323, 336, 345; Zembylas and Kambani, 2012: 125).

One of the biggest problems that history teachers experienced while teaching these issues is not being able to cover all of the subjects in the curriculum because of the insufficient time. Teachers also expressed that as the content is quite intense and class hours are rather short, they cannot handle these issues as much as needed. Some unwanted events among the students, low level of the students, negative effects of university entrance exams and lack of education in teaching these issues are some other problems expressed by the teachers. Teachers' thoughts about the problems they experienced have similarities with results of some other studies in the literature

(Çopur, 2015: 74; Dean and Joldoshaieva, 2007: 177; Demircioğlu, 2016: 158; Dube, 2009: 32-33; Kaya et al., 2013: 574; McKernan, 1982: 67, 70; Merryfield, 1993; Oulton et al., 2004: 498-499, 502; Stradling et al., 1984: 107, 113; Waliaula, 2011: 192, 260, 338-339, 369, 370-371, 389). However, history teachers did not expressed lack of resource which was an important obstacle in teaching these issues and pointed out by teachers in some other studies (Dube, 2009: 32-33; Merryfield, 1993: 40; Waliaula, 2011: 260, 336).

History teachers expressed that if they are given legal protection giving them inside class freedom and if these issues are included in the curriculum, they will get rid of the fear of losing their jobs which is the most important drawback while handling controversial and sensitive issues. Education for teaching controversial and sensitive issues has been another important suggestion uttered by the teachers. Teachers' request about the need of teaching of these issues bears similarities with the results of the study carried out by Dean and Joldoshaieva (2007: 117), and Philpott and his friends (2011: 40). Social studies teachers who participated in these studies also requested to be given training on these issues.

Conclusion

Although teaching of controversial and sensitive issues are included in history teacher qualifications in Turkey (see MEB, 2011), there has been no information encouraging teaching of these issues directly in instructional programmes. Teachers, as well, want legal protection for handling these issues freely. Carrying legislative regulations for teachers to handle controversial and sensitive issues in their classes by the Ministry, (Miller, 1973: 481) and regulating instructional programmes and course books according to this structure (Yılmaz, 2012: 222) can be an important attempt for eliminating above mentioned drawbacks.

In order to minimise the problems that history teachers experienced or can experience while teaching controversial and sensitive issues it is important giving them education for teaching of these issues during their university education (Demircioğlu, 2016: 160-161; McCully, 1997), and maintaining this education during their career through in-service teaching (HA, 2007: 41).

Because of the reason that some methods such as evidence/inquiry, and other active methods used while handling controversial and sensitive issues will take longer time than traditional methods, history teachers should be allowed to follow a more flexible curriculum (Barton and McCully, 2007). In other words, appointing more time to less subject, placing emphasis on deeper teaching rather than the content are important for students' involvement in historical discussions sufficiently (Hahn, 1994: 214).

Controversial and sensitive issues that should be handled with evidence/inquiry approach. However, central exams applied in Turkey are the ones that are devoted to obtaining knowledge rather than the gains of this approach. History teachers form their exams in the schools according to this understanding, and prepare their students for the central exams. In order to eliminate this problem, inquiry method should be employed in evaluating the central exams (Low-Beer, 1999: 9) and examination system that is based on multiple choice questions and factual recall should be changed (Foster, 2014: 25).



DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK BAĞLAMINDA OYUN VE OYUNCAĞA BAKMAK: BİR SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMASI

CHILD GAMES and TOYS WITHIN the FRAMEWORK of CHANGE and CONTINUITY: AN ORAL HISTORY STUDY

Yücel KABAPINAR*

Sibel İNCEGÜL**

Öz: 2005 yılı sonrası öğretim programlarında yapılan değişiklikler, Sosyal Bilgiler derslerinde yeni öğretim yöntemlerini de gündeme getirmiştir. Bu öğretim yöntemlerinden biri de sözlü tarihtir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, sözlü tarih öğretim yönteminin okul düzeyinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilme boyutunu ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine sahiptir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunun 5. sınıfına devam eden 60 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Bu grubun 36'sı kız, 24'ü ise erkek öğrencidir. Üç kişilik gruplardan oluşan öğrenciler, sözlü tarih etkinliği kapsamında tarihsel süreç içerisindeki oyun ve oyuncuğun değişim ve sürekliliğine ilişkin araştırma yapmış, 50 yaş üstü yetişkinlerle mülakatlar gerçekleştirmiş ve araştırma sonuçlarını rapor halinde sunmuşlardır. Öğrencilerin sözlü tarih ödevleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve süreç içinde tutturulan öğrenci günlükleri eylem araştırması kapsamında veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin büyük bölümünün sözlü tarih sürecini uygulayabildiklerini ve süreçten keyif aldıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sözlü tarih, Öğrenci, Eylem araştırması

Abstract: After the new educational programs launched in 2005, the new teaching methods used in Social Studies courses came to the fore. The oral history is one of those teaching methods highlighted in the Turkish Social Studies Teaching Program. Oral history as a way of teaching method is new to both teachers and students. Thereby, the present study aims to implement oral history within school settings and to find out students' viewpoints about the process that they experienced as well as their achievement in conducting oral history on child games and toys. The study is planned in the line of constructivist research orientation where action research among qualitative designs is benefitted. The state school students (n=60) who are 5 graders participated in the study. Students in groups of three make a research about "change and continuity" of child games and toys from past to present. Additionally, they carried out interviews with adults above 50 using the principles of oral history. They compiled their research and interview data to form their oral history report. Students' oral history reports and

* Prof. Dr., Marmara University, Faculty of Education, E-posta: ykabapinar@marmara.edu.tr

** Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: sibelincegul@hotmail.com

interview forms and diaries are the data collection tools of the research. Content analysis was realized in the study. The results of the analysis indicated that most of the groups were successful in conducting oral history. Also majority of the groups emphasized that they were happy to function as “little historians”.

Keywords: Social Studies, Oral history, Student, Action research

Giriş

Sözlü tarih akademik dünyada tarihçilerin kullandığı bir veri toplama yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelenen tarihsel olay ya da kavrama ilişkin görgü tanıklıklarının ön plana çıktığı bu yöntem, “aşağıdakilerinin tarihinin” (“history from below”) ortaya çıkarılmasında özellikle ön plandadır (Thompson, 1999; Counce, 2001; Carlson, 2002; Danacı, 2010). Sözlü tarih, tarihi belgelerden yararlanarak, araştırmacı ile görüşmecinin birlikte oluşturdukları, ses veya görüntü kaydı ile yapılan bir anlatının araştırmacı tarafından çözümlenmesi (Neyzi, 2009; Dogan, 2015a) ve işlenerek tarih bilgisi haline getirilmesidir denilebilir.

Akademik tarihçilerin kullanımından başka sözlü tarih, okul düzeyinde de bir öğretim yöntemi olarak işlev görmektedir. Bir proje çalışması olarak da zaman olarak uzun sürmektedir. Yine sözlü tarih ile öğrenciler, akademik tarihçilerin izlediği basamakları deneyimlemiş olmaktadır. Bundan dolayı sözlü tarih çalışmaları ile öğrencilere “küçük tarihçi” işlevi de yüklenilmektedir (Kabapınar, Koç, 2013; Kabapınar, 2014; Doğan, 2015b). Bu çerçevede ilköğretim seviyesinde Sosyal Bilgiler dersinin vizyonuna uygun olarak programda ve ders kitaplarında sözlü tarih yöntemlerinden dördüncü sınıftan itibaren yararlanıldığı görülmektedir. Geçmişteki yaşam biçimleri, evdeki yaşam, bayramlar, düğünler, eğitim, açlık, yoksulluk, çalışma hayatı, soyadların kökenleri ve anlamları, önemli günler gibi konular sözlü tarih konuları arasındadır. Sözlü tarihte yer alan konuların ortak özellikleri arasında, öğrencinin geçmişte yaşayan sıradan insanların hayatları ile ilgili bilgi sahibi olması ve günümüz ile geçmiş arasında karşılaştırma(lar) yaparak değişim ve sürekliliği görmesi sayılabilir. Yakından uzağa ilkesinin ilköğretim ve lise düzeyinde gerçekleştirilebileceği bir çalışmadır. Bu anlamda sözlü tarih tüm eğitim basamaklarında öğretim yöntemi olarak yer alabilen ve öğrencilerin geçmiş ile günümüzü karşılaştırabilecekleri konuları içeren bir öğretim yöntemidir. Bundan başka sözlü tarih çalışmalarıyla öğrencilere kazandırılacak becerilerden bazıları olarak şunlar gösterilmiştir;

- Öğrencilerin, araştırma becerileri geliştirilebilir.
- Soru sorma becerileri geliştirilebilir.
- Kronoloji anlayışının gelişmesine katkı sağlanabilir.
- Yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı bulurlar.
- Süreklilik ve değişimin öğrenilmesine yardımcı olunur.
- Mülakat sorusu hazırlama, analiz ve yorum becerileri gelişir.
- Okul ile yaşam arasında köprü vazifesi görür.
- Dokümanlara dayalı bilgiler elde edilebilir.
- Toplumun alt kesimine ait insanların sesleri duyurulabilir.
- Gözlem becerisi gelişebilir.
- Eleştirel düşünebilme becerileri gelişebilir.
- Organizasyon becerileri gelişebilir.
- Yeni bakış açıları kazanabilirler (Demircioğlu, 2005).

Sözlü tarihin eğitim alanında kullanılması, öğrenciyi ders kitabının içinden çıkartıp, tarihe bambaşka bir yerlerden yaklaşmasını sağlar. Bunun yanında kimsenin bilmediği ya da kimsenin aklına gelmeyen bir konu saptayıp, yepyeni bir dünya keşfetmesini olanaklı kılar (Sarı, 2007). İlk, orta ve hatta yükseköğretim düzeyinde düzenlenebilecek olan sözlü tarihe dayalı öğretim etkinlikleri süreci dört basamaktan oluşmaktadır (Kabapınar, 2007):

1. *Hazırlık aşaması*: Birinci/İkinci el kaynakların incelenmesi. Görüşme yapılacak kişinin/kişilerin belirlenmesi. Görüşme sorularının belirlenmesi.
2. *Uygulama aşaması*: Belirlenen soruların sorulması ve yanıtların kaydedilmesi (teyp, kamera, not alma gibi). Kaydedilen verilerin çözümlenmesi.
3. *Rapor edilme aşaması*: Verilerin düzenlenmesi, birinci ve ikinci elden kaynaklarla raporun yazılması.
4. *Sınıfta sunum aşaması*: Hazırlanan çalışmanın öğrencilere, velilere ve tüm tarih meraklılarına bir sergi vasıtasıyla sunulması şeklindedir.

Sözlü tarih sürecinin yoğunluğu nedeniyle, öğretmenlerin konuları 2-3 kişiden oluşan gruplara vermeleri, niteliğin artması ve sosyalleşmenin hızlanması noktasında da önemlidir. Bu çerçevede de sözlü tarihin önemli bir başka yönü ortaya çıkmaktadır. Bu da rekabete dayanan bir çalışma olmaktan öte, sözlü tarihin grup dayanışmasını geliştirmesi ve pekiştirmesidir. Gruplar bir arada araştırma yapmanın ve başarmanın tadına varma olanağına sahip olacaklardır. Nitekim 2004 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da sözlü tarih etkinliğinin kazandırdığı beceriler arasında, "dinleme, gözlem, soru sorma, bilgiyi düzenleme, bilgi yığını içerisinde ilgili bilgiyi bulma, kendilerinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ile değişim ve sürekliliği algılama" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005) sayılmıştır. Öğrencilerin sözlü tarih

çalışmalarını bitirmelerinin ardından, sınıfta arkadaşlarına sunum yapmaları önemlidir. Böylesi bir çalışmanın ardından öğretmenler, öğrencileri, yukarıda süreçleri verilen aşamaları göz önünde bulundurarak hazırlayacakları “sözlü tarih çalışması değerlendirme formu”, öz değerlendirme formu ve/veya akran değerlendirme formları ile değerlendirebilirler (Kabapınar, 2007).

Ülkemizde sözlü tarih ile ilgili yapılan çalışmalar son dönemde görece ivme kazanmıştır. Başlangıçta daha teorik ve saptama temelli olan çalışmalar günümüzde uygulamaya/sınıf içine doğru yönelmiştir. Bu anlamda sınıf içinde gerçekleşen öğretim süreçlerinin rapor edildiği çalışmalar da gündeme gelmeye başlamıştır (Sarı, 2002, 2007; Kaplan, 2005; İncegöl, 2010; Kabapınar, 2013; Kaya, 2013). Buna karşılık Türkiye’de okul düzeyindeki sözlü tarihin incelenmesi noktasında literatürün henüz yeterli olduğu da söylenemez. Tüm bunların sonucunda araştırmanın amacı; yeni bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih çalışmalarını sınıfta uygulamak, değerlendirmek ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini almaktır. Bu çerçevede araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri oyun ve oyuncak konulu sözlü tarih projelerinin niteliği nasıldır?
2. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri oyun ve oyuncak konulu sözlü tarih projesine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup deseni eylem araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmacının görev yaptığı ve İstanbul ili Sultangazi ilçesi sınırları dâhilindeki bir devlet okulunun 5. sınıfına devam eden 60 öğrenci (36 kız, 24 erkek) oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama araçları olarak *Sözlü tarih proje raporları*, *Yarı yapılandırılmış görüşme formu* ve *Öğrenci günlükleri* kullanılmıştır. Proje süreci sonunda öğrencilerden grup olarak sözlü tarihin ne olduğuna, süreç kapsamında neler öğrendiklerine, projenin kendilerinde nasıl bir iz bıraktığına ilişkin *proje raporu* hazırlamaları istenmiştir. Projeye ilişkin öğrencilere “rubrik” dağıtılmıştır. Rubrik,

“planlama, araştırma, görüşme formu hazırlama, görüşme süreci, ödev oluşturma ile sergi süreci”nden oluşmuştur.

Ayrıca sözlü tarih sürecinde yer alan 9 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilere sözlü tarih sürecinde yaşadıkları duygu ve düşünceler, zorluklar ve üstesinden gelme yöntemleri ile sürecin kendilerine kazandırdıkları beceri ve perspektiflere ilişkin sorular sorulmuştur. Görüşmeler öğrencilerle tek tek gerçekleştirilmiştir. Sözlü tarih proje sürecinde öğrencilerin neler yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini anlayabilme adına veri toplama aracı olarak *öğrencilerden günlük tutmaları* da istenmiştir.

Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Belirli kategoriler altında kodlanan veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Veriler, ikinci bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. İkinci araştırmacının analizine ilişkin;

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

formülü uygulanmıştır. Tutarlılık yüzdeleri; günlükler ortalaması % 86, öğrenci görüşme ortalaması % 81’dir. Oranların % 70’in üzerinde olması nedeniyle iki araştırmacı arasındaki analiz tutarlılığının yüksek olduğu ifade edilebilir (Miles, Huberman, 1994).

Sözlü Tarih Uygulama Süreci

Öğrencilerin bir proje olarak sözlü tarih çalışması ile uzun erimli ve emek yoğun bir araştırma gerçekleştirmeleri, bu çalışmayı ilk kez yapmaları ve akranları ile çalışma becerisini de geliştirmeleri adına üç kişilik gruplarda çalışmaları planlanmıştır. Buna göre kendilerine bir ders saati süresince sözlü tarih ile ne yapacaklarına ilişkin sunum yapılmış ve zihinlerinde oluşan sorular yanıtlanmıştır. Ayrıca öğrencilere çalışma basamaklarının yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Belirlenen basamaklar doğrultusunda öğrencilerle ön bir çalışma planı hazırlanmıştır. Proje akış planına göre, öğrencilerden yapılması gereken her bir adım için ön bir araştırma istenmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin projeye sahip çıkma, bir düzen dâhilinde bilgiyi kendileri yapılandırarak ilerlemelerini sağlamıştır.

Öğrenciler öncelikle gruplarını saptamış ve konularının “oyun” mu yoksa “oyuncak” mı olacağını belirlemişlerdir. Gruplar iki konu kapsamında 10 grup oyun, 10

grup oyuncak olacak şekilde eşit olarak dağıtılmıştır. Projeye başlamadan önce öğrenciler gruplarına isim vermişlerdir. Bu motivasyonlarına artırma adına düşünülmüştür. Grupların kendilerine verdikleri isimlerden bazıları; “Küçük Tarihçiler, Bilginler, Fantastik Tarihçiler, Bilgin Tarihçiler, Tarih Kurtları, Tarih Yolu, Küçük Bilginler, Tarih Çocukları, Küçük Bilim Tarihçileridir.

Bunların ardından öğrenciler sırasıyla çalışmalarını oyun ya da oyuncakla ilgili kitap ve internetten bilgi edinmişlerdir. Böylelikle hem bilgilerini artırmış hem de sözlü tarih çerçevesinde görüşme yapacakları kişilere soracakları soruların neler olabileceğine dair farkındalık kazanmışlardır. Öğrencilere görüşme yapacakları grubun örneklem özelliği 50 yaş üstü bay/bayanlar olarak belirlenmiştir. Yaş kuşağının 50 yaş üstü olarak saptanmasının nedeni, katılımcıların oyun ya da oyuncakla ilişkin değişim ve sürekliliği gözlemleyebilecek bir deneyime sahip olmalarının istenmesidir. Bunun ardından öğrenciler grup olarak görüşmede soracakları soruları saptamışlar ve öğretmen onayının ardından en az 6 kişi ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler grup olarak ikincil elden kaynakları da kullanarak kendi sözlü tarih sorularını oluşturmuşlardır. Grupların büyük bölümü görüşmeyi cep telefonu ya da kamerayla kayıt altına almıştır. Bir bölüm öğrenci ise görüşmede ifade edilenleri hazırladıkları forma not etmişlerdir. Öğrenciler kişilerle sadece görüşme yapmakla kalmamış, eskiden oynadıkları oyuncakların bazılarını (bez bebek ve tel araba gibi) da birlikte yapmışlardır. Yine dama, ebelemece, kemik gibi bazı oyunları birlikte oynamışlar ve kurallarını öğrenmişlerdir. Görüşme sürecinin bitmesinin ardından hem kitaplardan ve internetten hem de görüşme yaptıkları kişilerden elde ettikleri bilgileri ve fotoğrafları bir araya getirerek ödevlerini hazırlamışlar ve sınıfta arkadaşlarına sunmuşlardır. Grupların 18’i ödevi teslim etmiş, 2’si ise edememiştir. Tüm süreçte öğrenciler karşılaştıkları sorunları çözme ya da fikir alma adına araştırmacıdan yardım istemiş ve gerekli dönütleri almışlardır.

Bu etkinliklerden başka araştırmacı ve öğrenciler tarafından velilerin de katılımıyla bir sergi düzenlenmiştir. Gruplar hazırladıkları ödevleri ve ödev sürecinde edindikleri deneyimi sergilemişlerdir. Sergi ziyaretinin ardından okul bahçesinde öğrenciler ve velilerle birlikte bazı eski oyunlar da oynanmıştır. Bu sergi ve sergide sergilenen objelere ilişkin bazı fotoğraflara aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 1. Sergi Etkinliğinden Enstantaneler



Bulgular

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri oyun ve oyuncak konulu sözlü tarih projelerinin niteliği nasıldır?

Öğrencilerin grup olarak hazırladıkları sözlü tarih proje ödevleri hazırlanan rubrik (derecelendirme ölçeği) çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonuçları Tablo-1’de sunulmuştur.

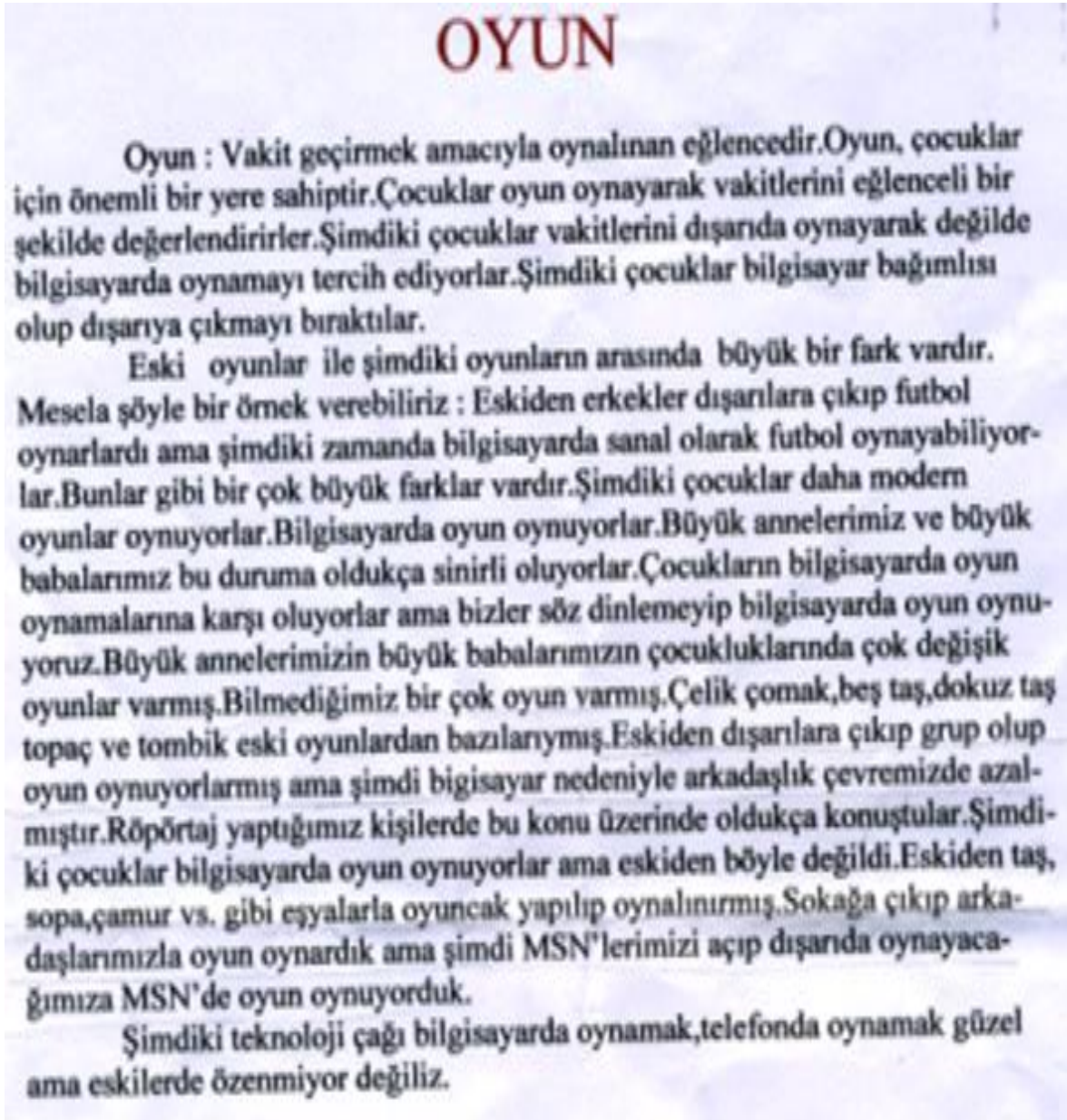
Öğrenci ödevlerinin hazırlanan rubrik aracılığıyla değerlendirilmesi sonucunda 7 ödevin “çok nitelikli” olarak nitelendiği görülmektedir. Buna karşılık 5 ödev “nitelikli”, 6 ödev ise “orta” olarak değer bulmuştur. Buna karşılık 2 ödev ise belirli çalışmalar yapılmasına karşın zamanında teslim edilememiş ve bu nedenle “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda “Çok nitelikli” olarak değerlendirilen iki ödev kesitine yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Sözlü Tarih Proje Çalışmasına İlişkin Ürünlerinin Analizinden Elde Edilen Bulgular

Not Aralığı	Nitelik Düzeyi	Grup Sayısı
85-100	Çok Nitelikli	7
70-84	Nitelikli	5
45-69	Orta	6
0-44	Geliştirilmeli	2
Toplam		20

Şekil 2. Ödev No:6



Yukarıdaki ödev dikkatle incelendiğinde, öğrenciler ödevlerinin giriş kısmında “oyun kavramı ve oyunun çocuklar için önemi” üzerinde durmuşlardır. Bunun ardından öğrenciler geçmiş oyunlar ile günümüz oyunlarını olumlu ve olumsuz boyutlarıyla karşılaştırmışlardır. “Şimdiki çocukların oyunlarını dışarıda değil de bilgisayarda oynamayı tercih etmesi” öğrencilere göre “bilgisayar bağımlılığı” anlamına gelmektedir. Yine dışarıda oynanan futbol oyununun yerini “bilgisayarda sanal futbol” almıştır. Mülakatlardan elde edilen bilgiler göstermektedir ki, büyükanne ve büyükbabalar bu duruma sinir olmaktadır. Ardından yine mülakatlardan elde edilen bilgiler çerçevesinde eski oyunları isimleriyle birlikte vermektedirler; “çelik çomak, beş taş, dokuztaş, topaç ve tombik”. Bunlar bilinmeyen oyunlardır onlar için. Görüşme verileri bu oyunların eskiden grupta oynandığını ortaya koymuştur. Taş, sopa ve çamur gibi malzemelerle oyuncaklar yapılmış. Şimdi ise sokakta oyun yerine MSN kullanıyorlarmış. Teknolojik çağ için “güzel” diyen öğrenciler eski oyunlara da özenmektedir. Tüm ödev, öğrencilerin özellikle değişim boyutunu nitelikli bir şekilde ortaya koyduklarını göstermektedir. Eskiden de söz edilmiştir yeniden de; olumlu boyutlardan da söz edilmiştir olumsuzdan da. Buna karşılık süreklilik boyutu ödevde görece çok daha az vurgulanmıştır. Şekil-3’te ise bir başka ödev kesitine daha yer verilmiştir.

Oyuncağı araştıran grup, ödevinde değişim algısı ile ilgili çeşitli bulgulara yer vermiştir. Değişim algısına, ilk oyuncağın Mısırlılara ait tahta bir at olduğu tespiti ile başlamış, topaç, misket, kilden yapılmış bebeklerle devam edilmiştir. Yani oyuncaklar dönemden döneme, toplumdaki topluma farklılıklar göstermekte ve değişmektedir. Ancak değişerek son bulmamakta, bir gereksinim olarak günümüze doğru bir süreklilik içinde devam etmektedir. Bu anlamda süreklilik, değişimin içinde kendini de var etmektedir. Eski oyuncakların çocuğun yaratıcılığını geliştirdiğine ilişkin ifadesinden sonra süreklilik algısına yönelik “eski oyuncaklar ile şimdiki oyuncaklar arasında çok fark varmış” denilmiştir. Burada öğrenciler bir değişimin ardından sürekliliğin de var olduğunu “şimdiki oyuncaklar” ifadesi ile belirtmiştir. Eski ve yeni olanın olumlu ve olumsuz yönlerine değinilmiş, süreklilik algısı desteklenmiştir. En son geleceğe yönelik “yeni bir çağ başlasa ne güzel olurdu” cümlesi ile başlayan önerilerde bulunularak sürekliliğin devamı ifade edilmiştir. Öğrenciler bir sonraki boyutu da düşünmüş, gelecekteki oyuncaklardaki değişimi ve sürekliliği birlikte düşünmüş ve geleceğe yönelik çıkarımlarını da sunmuşlardır. Oyuncakların her dönem çocuğu için ne ve nasıl olursa olsun önemli olduğu belirtilerek ödev tamamlanmıştır.

Şekil 3. Ödev No:11

Oyuncak; çocuğu eğlendirirken eğiten, can sıkıntısını gideren bir araçtır. Oyuncak çocukların çevresinde gördüklerini küçük maket olarak yapmalarıyla başlamıştır.

İlk oyuncak Mısırlılara aitmiş. İlk oyuncuğun tahta at olduğu sanılmaktadır. Daha sonraları topaç ve misket olduğu sanılıyor. Firavun mezarlarında bile oyuncak bebekler bulunmuş. Hatta Roma, Çin ve Yunanlarda çamur ve kilden yapılmış bebekler varmış. Eski oyuncaklar çamur, kil ve tahta dışında, ölü hayvanların bağırsağından, kemiklerden, taşlardan ve yemeklerden bile yapılıyormuş.

Oyuncuğun çocuklar üzerindeki etkisi çok büyükmüş. Çocuğun yaratıcılığını, farklı beceriler kazanmasını sağlıyor, hayal gücünü geliştiriyormuş.

Aslında Eski oyuncaklar ile şimdiki oyuncaklar arasında sandığımdan çok fark varmış. Örneğin; eski oyuncakların(tahtadan olanların) elleri ve ayakları oynamıyormuş. Plastik pek fazla kullanılmıyormuş. Ama sağlıklıymış. Şimdiki ise, uzaktan kumandayla çalışıyorlar. Tüm oyuncakların elleri ve ayakları oynuyor. Oyuncaklar çok çeşitli. Ama neredeyse hepsi plastik ve kanserojen madde içerdiği için sağlıklı değil. Çabuk hasta yapıyor. Hatta ölümcül tehlikeleri bile var. Aralarındaki fark bu.

Bence her ikisinde süper değil. Sağlık açısından eskiler, dış görünüm açısından yeniler daha iyi. Hayel gücü geliştirme açısından eskileri ve çeşitlilik yönünden yenileri seçerim.

Yaptığımız röportajlarda herkes oyuncak ile oynarken mutlu oluyorlarmış. Çünkü o oyuncaklar kendilerine aitmiş. Eskiden oyuncaklar az olduğu için oyuncak kavgaları oluyormuş. Hep tartışıyorlarmış. Bu yönden eskileri pek sevmedim açıkçası.

Aslında oyuncak ile ilgili yeni bir çağ başlasa ne güzel olurdu. Oyuncaklar; hem çok çeşit, hem sağlıklı, hem oynarken hayel gücü geliştirici, hem sağlam, hemde güzel olsa çok güzel olurdu.

Kısacası; oyuncaklar güzeldir. Çocuklar için önemlidir. Şimdiki sağlıklıda olsa hep dünyamızda olsunlar.

Aşağıda bir başka öğrenci ödevinden alınan bir kesite daha yer verilmiştir. Grup "Tarih Çocukları" öğrencileri de ödevlerinde oyunlardaki değişim ve süreklilikten bahsetmişlerdir:

Şekil 4. Ödev No:9

Ama şimdi oyunlar geldi sanal oyunlar oldu bunlar çocuklara zarar veriyor gözleri bozuluyor basları ağrıyabiliyor çocuklar artık topluca eğlenemiyor yalnızlıktan sıkılıyorlar. Oyun çocukların eğlenme amaçlı yaptıkları etkinliklerdir. Bazı oyunlarda kullanılan oyuncaklar çocuklara zarar verebilir

Sanal oyunların gelmesiyle eskiden oynanılan toplu oyunların son bulunduğunu ifade eden grup oyunlardaki değişimi fark etmiş, “şimdiki oyunlar” ifadeleriyle oyunların devamı ve sürekliliğine değinmişlerdir. Ayrıca sanal oyunların zarar verdiğiinden bahsederek olumsuz anlamda bir değişim olduğundan da bahsetmişlerdir. Süreklilik algısı boyutunda “oyun çocukların eğlenme amaçlı yaptıkları etkinliklerdir” ifadesinde “çocukların” sözcüğündeki çoğul ekiyle her dönem var olan bir gerçek olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda ise, öğrenci ödevlerindeki değişim ve süreklilik noktasında yapılan açıklamaların analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Hazırladıkları Ödevlerdeki “Değişim ve Sürekliliğe” İlişkin İfadelerin Analizleri

Değişim Boyutu	f
Eski Oyun/Oyuncak	
<i>Olumlu</i>	
Oyunlar değişmiş (tahta attan bilgisayara)	11
Bilmediğimiz çok oyun var	4
Oynaması keyif veriyor/güzel	4
Emek var/Daha mutlu ediciler	3
Arkadaşlık için grup oyunları	1
Yapımında kullanılan malzemeler sağlıklı	1
<i>Olumsuz</i>	
Oyuncakların işlevi kısıtlı	1
Sayısı az/kavga çıkıyor	1
Yeni Oyun/Oyuncak	
<i>Olumlu</i>	
Daha işlevseller	2
Teknolojik değişim	1
<i>Olumsuz</i>	
Teknolojik oyuncaklar çocuğu yalnızlaştırıyor	2
Teknolojik oyuncaklar sağlığa zararlılar	2

Toplam:	33
Süreklilik Boyutu	f
Her iki dönem oyun/oyuncak eğlenceli/önemli	5
Hepsinin artı ve eksi yönleri var	1
Toplumlar oyun/oyuncağa önem vermişler	1
Toplam:	7
Genel Toplam:	40

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin ödevlerinde hem eski hem de yeni oyun ve oyuncaklar için *değişim* ve *süreklilik* boyutuna vurgu yapan ifadeler yer verdikleri görülmektedir. Yine ilginç noktalardan biri de, öğrencilerin ödevlerinde *değişimi* vurgularken eski ve yeni oyun ve oyuncaklar için *hem olumlu hem de olumsuz boyuta* vurgu yapmalarındadır. Eski oyun/oyuncaklar değerlendirilirken olumlu boyutlar olarak “emeğin var olması, grupta oyuna yönlendirmesi ve sağlıklı malzemeye yapılması” vurgulanırken bu oyuncakların olumsuz boyutları ise “oyuncakların işlevinin kısıtlı olması ve oyuncaklara ulaşımın zor olması” gösterilmiştir. Buna karşılık yeni oyuncaklar da “çocuğu yalnızlaştırması ve kullanılan malzemelerin sağlıksızlığı” ile eleştirilirken “oyuncaklardaki işlev ve teknolojik değişim” ise olumlu boyut olarak görülmüştür.

Öğrenciler *süreklilik* boyutunda ise her dönemin oyuncaklarının ayrı güzel olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda her iki dönemin de artı ve eksileri vardır. Ama öğrencilere göre aslolan toplumların oyun ve oyuncağa önem vermesidir. Öğrencilerden sözlü tarih proje sürecindeki duygu, düşüncelerini, zorlandıkları ya da keyif aldıkları boyutları kendilerine verilen günlüğe rapor etmeleri istenmiştir. Yine yazmaları istenen boyutlardan biri de ilginç buldukları bilgilerdir. Nitekim Ö8 çalıştığı konu ile ilgili olarak yazdığı yazıda eski ve yeni oyuncakları karşılaştırırken “değişimi” aşağıdaki şekilde vurgulamaktadır (E1 yazısının okunaklı olmaması nedeniyle transkripti de eklenmiştir).

Şekil 5. ÖGN8'in Günlüğünden

<p>Bugün proje ile ilgili çok şunları öğrendim; Bu konu yeni oyuncak eski Mısırlılara dayanırken bulunmuş. Bu oyuncaklar tahtadanmış ve buna benzer formuyla ilgili birçok bilgi. Benim ilgim en çok fildişlerinden ve insan yapısında bulunan kemiklerden yapılan oyuncağa. Çünkü düşününce şimdiki oyuncağlarla o eski oyuncakları karşılaştırmak bile insana garip geliyor. Arada çok fark var.</p>	<p>"Bugün proje ile ilgili olarak şunları öğrendim; Bu konu yani oyuncak eski Mısırlılara dayanırken bulunmuş. Bu oyuncaklar tahtadanmış ve buna benzer konumla ilgili birçok bilgi... Benim ilgimi en çok fildişlerinden ve insan yapısında bulunan kemiklerden yapılan oyuncaklar çekti. Çünkü düşününce şimdiki oyuncağlarla o eski oyuncakları karşılaştırmak bile insana garip geliyor. Arada çok fark var."</p>
--	---

Yukarıdaki günlük kesitinden de anlaşılacağı üzere öğrenci, görüşme öncesi ikinci elden kaynaklardan (kitap, internet) bilgi toplamaktadır. Bu süreçte elde ettiği bilgilerle oyuncak ile ilgili karşılaştırmalar yapmakta ve süreç içerisindeki değişimi gündeme getirmektedir. Tahta, fildişinden yapılan "eski oyuncağlarla" "şimdi ki oyuncağları" karşılaştırmak öğrenciye "aradaki çok fark" nedeniyle "garip gelmekte"dir. Olasıdır ki bu "garip gelişin" ardında "insan kemiklerinin" oyuncak materyali olarak kullanılması vakiası vardır. Bu da "değişimin" öğrencide yarattığı bir duygu olarak ilginçtir. Mısırlılardan bu yana oyuncağın değişerek varlığını sürdürmesi de "devamlılık" adına önemlidir.

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri oyun ve oyuncak konulu sözlü tarih projesine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Öğrencilerin sürece ilişkin bakış açılarının/algılarının günlüklerdeki sonuçlarının analizleri aşağıda Tablo-3'te verilmiştir.

Öğrenciler günlüklerinde üç kategori ve alt başlıkları altında sürece ilişkin toplam 325 ifade kullanmışlardır. En fazla ifade, ilk kategori olan "Araştırma Sürecine İlişkin Açıklamalar"a yönelik olmuştur. Daha sonra sırasıyla "Duygu ve Düşüncelerine İlişkin" ve "Oyun/Oyuncak Bilgisine İlişkin"dir. Oyun/oyuncak bilgisine ilişkin ifadelerine daha çok ödevlerinde yer vermişlerdir.

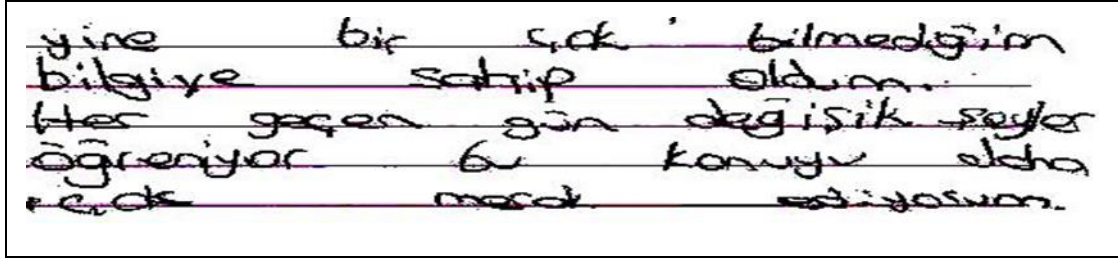
Tablo 3

Öğrencilerin Sürece İlişkin Bakış Açılı/Algılarının Günlüklerde İncelenmesi, Analizi ve Frekansları

Araştırma Sürecine İlişkin İfadeler	f
Sınıf toplantısı yaptık/yapacağız	24
Bilmediğim yeni şeyler öğrendim/öğreniyorum	21
Röportajlar yaptık/yapacağız	20
Grup toplantısı yaptık/yapacağız	17
Oyun/Oyuncağı araştırdım/araştıracağım	15
Sözlü Tarihi araştırdım/araştıracağım	12
Röportajı araştırdım/araştıracağım	11
Araştırma yaptım/yapacağım	10
İnternet, kitap, dergi, ansiklopedilerden/kütüphaneden araştırma yaptık/yapacağız	7
Konumla ilgili değişik kaynaklar buldum/ürettim(şiir,şarkı,oyun,slogan,slyt v.s.)	7
Herkes bizi alkışladı/tebrik/takdir etti	5
Sözlü Tarihin ne olduğunu/birçok alanda kullanıldığını öğrendim	4
Grubumuza isim verdik	3
Planlı düzenli çalışmayı/önemini öğrendim	3
Günlük yazmanın faydalı olduğunu öğrendim	1
Grubu idare etmeyi öğrendim	1
Yeni kelime ve kavramlar öğrendim	1
Toplam	162
Duygu ve Düşüncelerine İlişkin İfadeler	
Eğleniyorum	22
Araştırmacı gibi hissettim	21
Heyecanlanıyorum	20
Yaptığım iş beni mutlu ediyor	15
Çalışmalarımı tamamlayamamaktan dolayı kaygılanıyorum/üzülüyorum/korkuyorum	10
Projeyi seviyorum	10
Tarihçi gibi hissettim	6
Kendimle/grubumla gurur duyuyorum	6
8. sınıf/lise öğrencisi gibi hissettim	5
Araştırma yapmak çok güzel	5
Böyle bir projede olmak özel/önemli	5
Kendimi değişik hissediyorum	4
Projemle ilgili azimliyim	4
Zorlanıyorum/Çaresiz hissediyorum	4
Yaptığım işe kendimi kaptırıyorum	3
Çok sevinçliyim	3
Proje gittikçe daha zevkli oluyor	2
Toplam	145
Oyun/Oyuncak Bilgilerine İlişkin İfadeler	
Oyun/Oyuncağın tarihçesini öğrendim	8
Eski/Yeni oyun/oyuncaklar çok farklı	2
Oyun/Oyuncak ile ilgili şiir buldum	1
Oyun/Oyuncak ile ilgili şarkı yazdım	1
Oyun/Oyuncakların hem yararı hem zararı var	1
Oyun/Oyuncaklara çok kaptırdığımızda okul başarımız düşüyormuş	1
Eski oyun/oyuncaklar sağlık için daha faydalı	1
Eskioyun/oyuncakların neler olduğunu öğrendim	1
Sanal oyun/oyuncaklar o dönem için oldukça önemliymiş	1
Oyun/Oyuncaklar sadece eğlenme amaçlı değil eğitim amaçlıymış	1
Toplam	18
Genel Toplam	325

Öğrencilerin her üç dokümanı da (günlük, ödev ve mülakat) incelendiğinde araştırma sürecinin kendilerine kazandırdıklarına, oyun/oyuncak bilgisine ve süreçteki duygu ve düşüncelerine ilişkin ifadelerinin, benzer olduğu görülmektedir. Öğrencilerin araştırma sürecinin kendilerine kazandırdıklarına ilişkin sıklıkla bir araştırma, proje, görüşme (röportaj) nasıl yapılır, bir sergi nasıl hazırlanır öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Oyun/oyuncak bilgisine ilişkin oyun/oyuncağın tarihçesi, nasıl oynandığı ve eski ile yeni arasında çok fark olduğuna değinmişlerdir. Süreçte yoğun olarak yaşadıkları duygular ise proje başlangıcında kendilerini bir yetişkin gibi hissetmeleri, kendilerine güven duygusunun pekiştiği, sosyalleştikleri ve çok mutlu olduklarıdır. Araştırma sürecine ilişkin kazandıklarından bahseden ÖGN21'in günlüğündeki ifadesi şöyledir:

Şekil 6. ÖGN21'in Günlüğündeki İfadesi



yine bir çok bilmediğim
bilgiye sahip oldum.
Her geçen gün değişik şeyler
öğreniyor bu konuyu daha
çok merak ediyorum.

Günlük analizlerinde en fazla değinilen durumlardan biri olan araştırma sürecinde yeni, bilmedikleri birçok şeyi öğrenmeye başladıklarını ÖGN21 bu şekilde ifade etmiştir. Konu öğrencilere hiç yabancı olmasa da hatta yaşantılarının bir parçası da olsa bilmedikleri birçok şeyi öğrenmelerinden bahsetmeleri öğrencilerin çalışmayla kazandıklarının bir göstergesidir. Yapılan öğrenci görüşmelerinin 1. sorusunda da öğrencilere süreçte yapılan çalışmayla neler kazandıkları sorulmuş, günlüklerdeki ifadelerle benzer yanıtlar alınmıştır. Öğrenci görüşmeleri 1. sorusu ve analizleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenci Görüşmeleri Birinci Sorusu “Bu Çalışmanın Sana Neler Kazandırdığını Düşünüyorsun?” Analizi ve Frekans Dağılımları

Oyuncağın tarihçesini	7
Eski oyun/oyuncakların neler olduğunu	7
Oyun/oyuncukla ilgili bilgi	6
Oyun/oyuncağın fayda ve zararlarını	3
Sosyalleşme	2
Kendine güven duyma	2
Eski oyun/oyuncakların nasıl oynandığını	1
Eski ve yeni oyun/oyuncakların farkını	1
Bir proje öncesinde hazırlık yapılması gerekliliğini	1
Sözlü tarihin anlamını	1
Eski oyunları oynamaya başladım	1
Röportaj yapmayı	1
Sergide stant kurmayı	1
Gerçek proje nasıl yapılır	1
Toplam	35

Görüldüğü gibi öğrenciler kendileriyle yapılan görüşmelerde de yeni birçok şey öğrendiklerini ifade eden yanıtlar vermişlerdir. Özellikle günlüklerdekine benzer oyun/oyuncak hakkında bilgi sahibi olduklarına değinmişlerdir. İkinci olarak da sözlü tarihin ne olduğuna ilişkin bilgi sahibi olduklarından bahsetmişlerdir. Öğrenci görüşmelerinde ÖG9’un konuya ilişkin ifadesi şöyledir:

ÖG9: “Birçok yeni bilgiler öğrendim. Oyun/oyuncak ile ilgili daha iyi bilgiler öğrendim. Eski oyunlar yeni oyunlardan farklıymış. Oyunların faydaları varken zararları da varmış”.

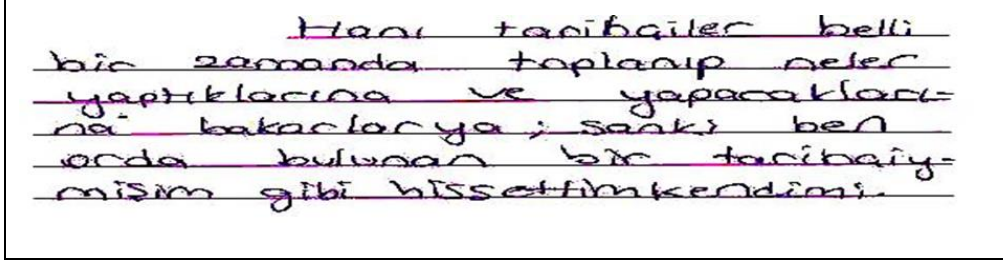
Öğrenciler çalışma aracılığıyla yalnızca bilgi düzeyindeki kazanımlarından değil duygu ve düşüncelerinin değişimine yönelik kazanımlarından da bahsetmişlerdir. Araştırma sürecine ilişkin, o gün neler yaptığını günlüğünde ifade eden bir öğrenci, araştırmaları esnasında yaşadığı duygularına da yer vermiştir.

Şekil 7. ÖGN11’in Günlüğündeki İfadeleri

Bugün “Sözlü Tarihi” araştırdım. Kendimi bir araştırmacı gibi hissettim.

“Kendimi araştırmacı gibi hissettim” ifadesini kullanan öğrenci, yaptığı çalışmalarla yalnızca bilgi edinmediği araştırma konusundan da oldukça etkilendiği görölmektedir. Konu öğrenci için öyle önemlidir ki bir araştırmacı ile empati kurabilmesini sağlamıştır. Başka bir öğrenci de, yapılan toplantılar esnasında tarihçilerle empati kurmuş, kendini bir tarihçi gibi hissetmiştir.

şekil 8. ÖGN18’in Günlüğündeki İfadesi



Hani tarihçiler belli bir zamanda toplanıp neler yaptıklarına ve yapacaklarına bakarlara; sanki ben orda bulunan bir tarihçiymişim gibi hissettim kendimi.

“Araştırmacı gibi hissettim” ifadesine günlüklerde 21 kişi değinmiştir. Öğrenciler araştırmaları esnasında kendilerini bir araştırmacı, röportajlar esnasında bir gazeteci; tarihçi gibi hissettiklerini günlükler dışında görüşmelerde de ifade etmişlerdir. Görüşmelerin ikinci sorusunda “Çalışmanın en keyif aldığın kısımları nereleriydi?” sorusu yöneltirmiştir. İlgili soru ve analizleri aşağdaki Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrenci Görüşmeleri İkinci Sorusu “Çalışmanın En Keyif Aldığın Kısımları Nereleriydi?” Analizi ve Frekans Dağılımları

Röportajlarda (Komikti/Eğlenceliydi)	7
Sergi	5
Röportajlarda (Eski oyunları dinlemek)	3
Röportajlarda (Yaşı büyük kişilerle konuşmak)	3
Röportajlarda (Kendimi ünlü biriymiş/tarihçi gibi hissettim)	2
Oyun/oyuncağın tarihini araştırırken	1
Toplam	21

Benzer duyguyu yaşadığını ifade eden öğrencilerden ÖG2 ve ÖG7 ise şöyle demiştir:

ÖG2: (Çalışmanın en keyif aldığım kısmı) Röportajlardı. Çok heyecanlandım. Kendimi ünlü biriymiş, tarihçiyymiş gibi hissettim.

ÖG7: Görüşmelerdeki oyunları dinlemek, eski oyunları dinlemek çok eğlenceliydi. Birçok yeni oyun öğrendik. Onları şu an okulda da sokakta da oynuyorum. Mesela şevval arkadaşım beş taş oyunu oynuyordu. Büyüklerinden öğrenmişler. Çok güzel taşları vardı. Biz de oynamaya başladık. Ben de şimdi sokakta arkadaşlarımla oynuyorum.

ÖG7, büyükleriyle yaptığı görüşmelerde eskiden oynanan oyunları dinlemekten keyif aldığını ifade etmiştir. Yine anlaşılan odur ki sözlü tarih sürecinde öğrendiği oyunları yaşamına da eklemiştir. Üstelik bunu yapan tek öğrenci de değildir. Çalışmaya katılan öğrencilerden ikisi “sokakta arkadaşlarıyla oyun oynamaya” başlamışlardır. Bu anlamda sözlü tarih çalışması, en azından bu iki öğrencinin şahsında yaşamla bütünleşmiştir demek yanlış olmayacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri oyun ve oyuncak konulu sözlü tarih projelerinin niteliği nasıldır?

Bu çalışmada öğrenciler 5. sınıf öğrencisi olmasına ve ilk kez böyle bir süreci yaşamalarına karşın projelerde görece başarılı olmuşlardır. Öğrenciler çok da görmedikleri bilmedikleri oyunları büyükleri ile yaptıkları araştırmalar ve görüşmeler aracılığıyla öğrenmişlerdir. Farklı düzeylerde de olsa, süreç içerisinde de bir dizi beceri ve farkındalık kazanmışlardır. Aralarında yaşça en az 40 yıl fark olan iki kuşak biraraya gelerek birbirini görece anlamış, birbirleriyle empati yapmıştır. Yine öğrencilerin pek çoğu, değişim ve süreklilik boyutunda oyun ve oyuncağın nasıl nitelik değiştirdiğini görmüş ve çocukların oyun ve oyuncağa olan gereksinimi boyutundaki sürekliliği de hissetmişlerdir. Bu anlamda sözlü tarih, gündelik ders kitabı bilgisinin ötesinde öğrencilere yeni bakış açıları ve deneyimler sunan bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin son amacı ürün oluşturmak yoluyla öğrencide “başardım” duygusu ve özgüven oluşturmak olmalıdır. Sözlü tarih bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve deneyimlerle yeni bilgi oluşturma noktasında işlevsel bir yöntemdir demek yanlış olmayacaktır.

Nitekim bu araştırmanın sonucu ile 6. sınıf öğrencilerine “zaman içinde düğün ve evlilik” (Kabapınar, Kaya, 2013) ile 7. sınıf öğrencilerine “zaman içinde meslekler ve meslek seçimi” (Kaya, 2013) konusunda sözlü tarih çalışması yaptırılan araştırmaların sonuçları arasında benzerlik de vardır. Literatürdeki bu araştırmalar 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sözlü tarih çalışmasını uygulayabildiklerini gösterirken, “zaman içinde oyun ve oyuncak” temalı bu çalışma ise 5. sınıf öğrencilerinin de sözlü tarihi gerçekleştirebildiklerini göstermesi noktasında önemlidir.

Sözlü tarih öğretim yöntemi öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olup proje şeklinde bireysel ya da grupla çalışılabilir. Bu çalışmada konu oyun ve oyuncak idi. Benzer şekilde, “zaman içinde komşuluk”, “eski ve yeni bayramlar”, “zaman içinde aşk ve aşık olmak”, “geçmişte ve günümüzde kadın olmak”, “eski zamanlarda ve günümüzde eğlence” gibi sosyal ve kültürel konularda da çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri oyun ve oyuncak konulu sözlü tarih projesine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Öğrencilerden araştırma sürecine ilişkin her türlü bakış açısı, ve duygularını günlüklerine yazmaları istenmiştir. Bu çerçevede yapılan analiz üç temel kategori oluşturmuştur. Bunlar; “Araştırma Sürecine İlişkin İfadeler”, “Duygu ve Düşüncelerine İlişkin İfadeler” ve “Oyun/Oyuncak Bilgilerine İlişkin İfadeler”dir. Bu kategorilerden “Duygu ve Düşüncelerine İlişkin İfadeler” incelendiğinde karşımıza ilginç boyutlar çıkmaktadır. Öğrenciler eğlenmişlerdir, araştırmacı gibi hissetmişlerdir, heyecanlanmışlardır, yaptıkları işten mutlu olmuşlardır, projelerini yetiştirememekten dolayı kaygılanmışlardır, tarihçi gibi hissetmişler ve en önemlisi de kendileriyle gurur duymuşlardır. Eğitimin amacı bilgi yüklemek midir, yoksa ürün oluşturmak mıdır? Öğrenciler ürün oluşturdukça keyif almakta, sosyalleşmekte ve özgüven geliştirmektedir. Üstelik bu veriler salt öğrencilerin tuttuğu günlüklerde görülmemektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de benzer ifadeler ve sonuçlar görülmektedir. Öğrenciler sadece ürünlerini oluşturmaktan keyif almamışlar bunları sergi aracılığıyla velilerine sunmaktan da son derece mutlu olmuşlardır. Bu çerçevede nitelikli bir eğitimin temel görevinin *‘ürün oluşturma ile helmeleşmiş bir öğrenci onurlandırma süreci’* olduğu ifade edilmelidir. Bu onurlandırma süreci ve sıklığı da özgüven oluşumunu; özgüven oluşumu da birey olma sürecine giden yolun temel taşlarını oluşturacaktır. Bu anlamda sözlü tarih projesi çalışmak tüm bunları içinde barındırmaktadır. Kullanalım mı?

Kaynakça

- Carlson, J. A. (2002). *An oral history of a career that shaped outdoor education* (Unpublished PhD thesis). Stephen F. Austin State University, Austin.
- Counce, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Danacıoğlu, E. (2010). *Geçmişin izleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Dogan, Y. (2015a). How should an efficient oral history interview process be conducted according to the views of pre-service teachers? *Educational Research and Reviews*,10 (8) pp.1097-1108.
- Dogan, Y. (2015b). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih. *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (A. Şimşek, S. Kaymakçı Ed.), Ankara, PegemA.
- İncegöl, S. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Kabapınar, Y., Koç, M. (2013). Sözlü tarihe ilişkin bir uygulama olarak geçmişte ve günümüzde düşünceler: küçük tarihçiler/öğrenciler tarih yazıyor. *Toplumsal Tarih*, 236, ss.64-70.
- Kaplan, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünce becerilerinin sözlü tarih çalışmalarlarıyla geliştirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kaya, M. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: amaç, içerik, uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neyzi, L. (1996). *İstanbul'da hatırlamak ve unutmak birey, bellek ve aidiyet*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Sarı, İ. (2006). Akademik tarih ve tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S:3, ss. 109-125.

Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi (sözlü tarih kuram)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Extended Summary

Purpose

Oral history, the term globally used by historians, confronts us as a data collection method. The data collection method in which, especially, the witnesses based on investigated historical phenomenon or conception come to the fore particularly draws attention within bringing out 'history from below' (Thompson, 1999; Counce, 2001; Carlson, 2002; Danacı, 2010). Although oral history includes political history and its related issues, it mainly focuses on the issues and conceptions of social and cultural history.

After the new educational programs launched in 2005, the new teaching methods used in Social Studies courses came to the fore. The oral history is one of those teaching methods highlighted in the Turkish Social Studies Teaching Program. Oral history as a way of teaching method is new to both teachers and students. Thereby, the present study aims to implement oral history within school settings and to find out students' viewpoints about the process that they experienced as well as their achievement in conducting oral history on child games and toys.

Method

The present study is a qualitative research and the research design is action research. 60 students (36 females, 24 males) who are in 5 grades in state school in Sultangazi, İstanbul participated in this study. *Oral History Project Reports, Pre and Post Test, Diaries and Parent Questionnaire Form* is utilized as data collection tools. At the end of the project, students are asked to prepare, as a group, a project report based on the definition of oral history, what they have learnt during the process and how the project has had an impression on them. The rubrics related to the project have been distributed to students. It is aimed to reveal how oral history conception is perceived by the students via *pre and post tests* which are the first and last steps of the projects. The students are also expected to report a diary as a data collection instrument to find out their experiences, feelings and opinions during the project. Moreover, an interview was held with 9 students, participating in oral history process, based on their studies.

Content analysis, one of the methods of qualitative data analysis, was fulfilled on the obtained data. The data, coded under certain categories, were digitized and the results were offered as tables. The data were analyzed by a second researcher. “Reliability= Number of reconciliation/Reconciliation + Number of irreconcilableness” formula was realized. Percentage of coherency is found as % 86. It is assumed that the consistency of analysis in both researchers is high since the rates are over %70.

Results

Students in groups of three make a research about “change and continuity” of child games and toys from past to present. Additionally, they carried out interviews with adults above 50 using the principles of oral history. They compiled their research and interview data to form their oral history report. The results of the analysis indicated that most of the groups were successful in conducting oral history. Also majority of the groups emphasized that they were happy to function as “little historians”.

The students, relatively, have become successful in this study although they are 5th grades and participate in this kind of study for the first time. They have learnt about the games that they do not know and experience from their elders. When investigated carefully, students underlie ‘the conception of games and toys and their importance for the children’ in the introduction section in their assignment. Then, they compare the games and toys in the past with the today’s games and toys in terms of their positive and negative dimensions. The students interpret the today’s children’s preference playing games on computers instead of going out as ‘addiction to computers’. Playing football on computers substitutes with playing football outside. The data from the interviews reveals that grandparents are not happy with this situation. Moreover, two generations, 40 years apart from one another, empathized with one another. However, primary school students have experienced that game and toy have acquired new quality within change and continuity context, but they have understood about the continuity of the context of children’s need for games and toys. In conclusion, oral history, beyond an ordinary textbook, comes to fore as a teaching method which offers new perceptions and experiences to students.



6, 7 ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL BİLGİYE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ*

THE ANALYSIS of PERCEPTION CONCERNING HISTORICAL KNOWLEDGE of 6th, 7th and 8th GRADE STUDENTS

Ersin TOPÇU**

Öz: Bu çalışma, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinde “tarihsel bilginin nasıl algılandığını” ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Karma yöntemin tercih edildiği çalışmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama safhası, 2008-2009 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunu oluşturan anket, İstanbul ve Manisa illerinde toplam 21 ilköğretim okulundan 450, 6,7 ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Nitel boyutunu oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise aynı gruptan random yöntemle belirlenmiş 12 öğrenciye uygulanmıştır. Bu amaçla nicel verilerin analizinde, tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), Tukey ve Tamhane testleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin, genel tarih/tarihsel bilgiyi, öğretmenlerinin derste anlattığı tarih/tarihsel bilgi ile büyük oranda aynı şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin, tarih/tarihsel bilginin oluşumu yapısı niteliği hususunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, nesnellik konusunda anket verilerindeki kararsızlığın, görüşme formunda neredeyse tamamen olumluya döndüğü görülmektedir. Anket verilerinde tarih/tarihsel bilginin gerçekliği hususunda öğrencilerin yaklaşık 1/3’ü olumlu ifadeler kullanmışken, görüşme formunda bu oran oldukça artmıştır. Bu bilgi türünün faydalı olduğu hususu ise her iki ölçme aracından da elde edilen ortak bir sonuçtur. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe katılımcı ifadelerindeki genel belirsizliğin azaldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarihsel Bilgi, Tarihsel Algı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencisi

Abstract: The present study aims to reveal perception of 6th, 7th and 8th grade students towards historical information. Whereas mixed method is preferred in this study, among the purposeful sampling methods, maximum variation sampling method was employed. The study was conducted along the academic year of 2008-2009. The survey constituting quantitative

* Bu çalışma Prof.Dr. Cemil Öztürk’ün danışmanlığında Ersin Topçu tarafından 2010 yılında Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye İlişkin Algılarının İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd.Doç.Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, E-posta: ertopcu@gmail.com

dimension of the study was conducted on 450 students at the 6th, 7th and 8th grade from 21 primary schools in Istanbul and Manisa Cities. Semi-structured interview form constituting qualitative dimension of the study was conducted on 12 students randomly selected from the same study group. To that end, whereas One Way Anova variance analysis, Tukey and Tamhane tests were employed in analysis of quantitative data; qualitative data was examined through descriptive analysis method. According to the general results of the study, it was observed that students consider general history information mostly in the way given and explained by their teachers. Additionally, it was observed that students were knowledgeable much about origin, structuring and quality of history/historical information; and indecisive attitude observed in the answers given to the survey questions regarding subjectivity totally revolved to positive when it comes to consideration of interview form. While one third of students used positive expressions in the survey data regarding truth of history/historical information, this proportion increased in the interview form. According to the both measuring tools, it can be considered that this type of information is useful. Moreover, it was observed that general uncertainty in expressions of participants have disappeared proportionally while grade levels of students increased.

Keywords: History, Historical Information, Historical Perception, Social Sciences Teacher, 6th, 7th and 8th Grade Students

Giriş

Tarih, yüzyıllardır insanların zihinlerini meşgul eden bir alan olmuştur. İlk defa bir bilim dalı olarak bugünkü manasına yakın bir şekilde bu kelimeyi kullanan kişi, tarihin de babası olarak kabul edilen Herodot'tur (Özlem, 2004). Yüzyıllardır insanların zihinlerini meşgul eden bu alan, kimine göre bilim, kimine göre ise olgulardan ibaret bir disiplindir. Bu konuda tartışmalar oldukça fazla olmasına rağmen özellikle 19. yy'dan itibaren tarihin bilim niteliği ağırlık kazanmış, son zamanlarda ise bu konu tekrar tartışılır hale gelmiştir. Collingwood (1990) tarihin, insanların geçmişte yaptıkları eylemleri araştıran bir bilim dalı olduğunu söylemektedir.

Tarih ve geçmiş sözcükleri, genellikle aynı anlamda kullanılmasına rağmen aralarında önemli bir fark vardır. Zira geçmiş, ne olduğunun gerçeği, tarih, onun entelektüel tartışması ve yorumudur (Vella, 2001). Bu tartışma ve yorumlama, tarihinin kafasında yeni bir bilginin oluşmasına neden olmaktadır (Collingwood, 1990). Bu bilgi, tarihsel bilgi dediğimiz ve Froude'a (akt., Carr, 2005) göre istediğimiz her kelimeyi yazabileceğimiz harf kutusundan müteşekkil tarihin somut ifadesidir. Aslında tarih hakkında yapılan tartışmaların temelinde, tarihin ne olduğu değil, nasıl oluştuğu / oluşturulduğu meselesi yatmaktadır. Zira tarihin nesnelliği, gerçekliği, faydalı olup olmadığı vb. ile ilgili tüm tartışmalar, onun bu yapısıyla ilişkilidir.

Tarihin/tarihsel bilginin oluşumu hakkında genel kanı, tarihçiler tarafından içinde yaşadıkları toplumun ölçütlerine göre yeniden kurgulanarak inşa edildiğidir (Tekeli, 2007; Pingel, 2007; Munslow, 2000; Braudel, 1992; Cangızbay, 1999; Habermas, 1998; Hoccoğlu 2002; Hobsbawm, 2007). Safran'a (2006a) göre bu inşa etkinliğinin dayandığı kanıtlardaki mevcut boşlukları doldurmak tarihçinin, biraz da tarih öğrencisinin işidir. Bu süreçte tarihçinin doğrudan devreye girmesi aslında asıl gerçeklerden daha farklı gerçeklerin ortaya çıkmasına da sebep olabilmektedir. Tarihçi, tarihi inşa ederken öncelikli olarak kendi toplumunun geçmişini kendi değer yargılarıyla şekillendirmektedir. Bunun temelinde yatan ana neden -Collingwood'un (2005) reddettiği-, tarihin, toplumun hafızası / kimliği olma özelliğidir (Braudel 1992; Duralı,1999).

Bu kimliğin oluşumu sırasında vuku bulanlar, tarihin/tarihsel bilginin nesnelliği ile ilgili tartışmalara da sebep olmaktadır. Zira tarihçinin kendi toplumun tarihini oluştururken, istese de tarafsız olamayacağı, buna ırkının, inancının, yaşadığı toplumun izin vermeyeceği de bir gerçektir (Halkin, 1989; Acun, 2006; Becker'den akt., Dilek, 2002). Tarihte nesnellik sorunu aslında onun ilk oluşma/oluşturulma anında zedelenmektedir. Çünkü hangi konuların, kimlerin diliyle, bakış açısıyla yazılacağı -ki çoğunlukla bunlar galipler, güçlülerdir- en temeldeki sorundur (Lilletun, 2003; Danacıoğlu, 2007, Vassaf, 2007). Dinç'in (2004), İngiliz ve Türklerden seçilen beşer Sosyal Bilgiler/Tarih öğretmeni ile yaptığı karşılaştırmalı çalışmada öğretmenler, müfredatın (tarih ders kitaplarının) resmi devlet ideolojisine uygun şekilde hazırlandığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Kabapınar'ın (2009) çalışmasında da ders kitaplarının taraflı yazıldığı ve ayrıca öğretmen adaylarının ise bu duruma olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası tarihçinin tarih üzerindeki etkinliği ve katkısı, tarihçinin bilişsel ve duyuşsal alanının da tarihe etki etmesi sonucunu doğurmaktadır (Yazıcı ve Şimşek, 2011). Bunların yanısıra tarihsel bilginin nesnelliği hakkında olumlu düşünenler de yok değildir. Örneğin Craig (akt., Acun, 2006) bu konuda: *"Eğer tarihi kayıtların, tarihçinin zihin süzgecinden geçerken bozulduğunu tartışırsak, fosillerin de tabii süreçler sonunda bozulduğunu tartışabiliriz."* demektedir. Aron da (akt., Bıçak, 1999) tarihin, tümünden nesnellikten yoksun olmadığını ve tarihsel bilgide hem nesnel, hem de öznel yanların olduğunu ifade etmektedir.

Nesnelliği konusunda oldukça fazla şüphe olan tarihsel bilginin gerçekliği de belli oranda tartışmalıdır. White (2008) açısından tarih, bulunmaktan çok icat ya da

tahayyül edildiği için, daha önce varolan bir anlatıya ya da hikâyeye uymaz. Hobsbawm (2007), milliyetçi, köktenci ideolojilerin istediklerini tarihi kaynaklarda bulamazlarsa, uydurduklarını söyler. Bir bakıma tarih, geçmiş hakkında ne kadar bireysel perspektif varsa, o kadar çok doğruların olduğu yani genelgeçer bilginin olmadığı bir alandır (Nietzsche, 2006; Munslow, 2000). Tarih yazımında en önemli ve sağlam deliller, arşiv belgeleri olmasına rağmen onların güvenilirliği de oldukça tartışmalıdır (Çizakça, 1998; Martal, 2000; Faroqhi, 2001). Tartışmanın diğer tarafında yer alan tarihçiler ise, ne kadar şüphe duyulsa da nitekim bir tarihsel anlatım, bir dizi hakikat koşulundan birine / birkaçına benzediği müddetçe doğru olarak görülebileceğini ifade etmektedirler. Çünkü tarihin ne kadar kurgu olduğu kabul edilse de hiçlikten çıkmadığı da kesindir. Dolayısıyla bütünüyle hatasız olmasa bile genelde doğru oldukları da kanıtlanabilir (Munslow, 2000; Collingwood, 2001; İggers, 2003; Wirth, 2003).

Tarih ile ilgili tartışmalarda ön plana çıkan bir başka konu ise bu bilgi türünün günümüz için faydalı olup olmadığıdır. Çünkü bu konu dışında oluşumu, yapısı vs. ile ilgili tüm tartışmalarda varılacak ortak karar ne olursa olsun, bu karar hiç bir zaman ne tarihin çalışma tarzı, ne ondan elde edilen veriler, ne de ondan beklentileri değiştirmeyecektir. Bu nedenle asıl önemli olan tarihin ne olduğundan ziyade fayda temelinde ne için olduğudur. Çünkü insanoğlu, bir amaca yönelik olmayan hiçbir şeyle uğraşmayı mantıklı bulmaz. Bu amacın niteliği, kişiden kişiye toplumdaki topluma, zamandan zamana değişse de herkes tarafından değerli kabul edilmese de yapılan her şeyde bir fayda beklentisi vardır. Bu beklenti, kimi zaman maddi, kimi zaman manevidir. Bu fayda tarihte, bilhassa manevi anlamda karşılığını bulmaktadır. Nietzsche'ye (2006) göre tarihe, bugünkü yaşamlarımız ve eylemlerimiz uğruna, ona hizmet ettiği sürece önem vermeliyiz. Croce'ye (akt., White, 2008) göre tarihsel araştırma, belirli bir an ya da dönemin pratik ve bilimsel ihtiyaçları tarafından yönlendirilmelidir. Dolayısıyla bugünkü yaşamımızla ilgisi olmadığı düşünülen bir olayın tarihi değeri yoktur. Tarih, toplumlara nereden geldiklerini, nereye gitmeleri gerektiğini, diğer taraftan da sağlıklı bir şekilde ulusal kenetlenmeyi gerçekleştirerek geleceklerini düzenleyebilmelerini öğretir (Toynbee, 1963, 1964; Paykoç, 1991; İggers, 2003; Yıldız, 2003; Yücel & Yediyıldız, 1990; Weiner, 1995). Aynı şekilde insanın, tarihin; tarihin de insanın çocuğu ve hatta onun ürünü olduğunu, biri olmadan diğerinin olmayacağını, dolayısıyla milletlerin varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri, kendilerini tanıyabilmeleri ve varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için

tarihlerini öğrenmeleri gerekmektedir (Atsız, 1951; Gramsci, 1997; Birinci, 2004; Niyazi, 2006; Birand, 1956; Köstüklü, 1999; Şıvgın, 2009; Aslan, 2006). Yapılan çalışmalar da öğrencilerin tarihin bu tür faydaları olduğuna inandıklarını göstermektedir (Haaberli, 2005; Yalçınkaya, 2013; Carretero & Alphen, 2014; Barton & McCully, 2005).

Genel olarak baktığımızda tarihin/tarihsel bilginin yapısı itibariyle ne olduğu, oluşumu, nesneliliği, gerçekliği ve faydası hakkında birbiriyle çelişen çok sayıda farklı açıklamalar söz konusudur. Dolayısıyla bu durum tarihin/tarihsel bilginin sağlam bir zeminde tüm tarafların güvendiği genel geçer bilgilere sahip bir bilim dalı olmasının önünde de ciddi engel teşkil etmektedir. Bu denli farklı ve birbiriyle çelişen yargılamaların yapıldığı bir bilim dalı olan tarih, sadece araştırmacıların ya da tarihçilerin ilgilendikleri bir alan değildir. Bu bilim dalı aynı zamanda okullarda da konu/ders olarak okutulmakta ve öğrencilerin önüne bu tartışmaların gölgesinde gelmektedir. Bu tartışmalar, 6,7 ve 8. sınıf öğrencisi için çok uzak da görünse, nihayetinde bir süre sonra onlarda kendilerini bu tartışmaların içinde bulacaklardır. İşte böyle bir ortamda, tarihin konu / ders olarak okutulduğu 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin genel olarak tarih/tarihsel bilgi ve öğretmenlerinin anlattığı tarih/tarihsel bilgi hakkında ne düşündüklerinin karşılaştırılmalı bir şekilde bilinmesi oldukça önemlidir. Çünkü bu öğrencilerin tarihsel bilgi kavramı hakkında sahip olduğu hüküm, tarihsel bilginin onlar için anlamlı olup olmamasını belirlemektedir. Mevcut durumun bu kadar hassas olmasına rağmen, öğrencilerin genel ve öğretmenin anlattığı tarih/tarihsel bilgi algısı hakkında karşılaştırmalı çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir. Bu genel düşünce uyarınca, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi, tarafımızdan gerekli görülmüştür. Bu durumda, çalışmanın problemini, “6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının neler olduğunun ortaya çıkarılması” oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. Öğrenciler, genel tarihsel bilgiyi ve öğretmenin derste anlattığı tarihi/tarihsel bilgiyi, bazı boyutlarda nasıl algılamaktadır?
2. Öğrencilerin genel tarihsel bilgiyi ve öğretmenin derste anlattığı tarihi/tarihsel bilgiyi algılamaları, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Karma yöntemin benimsendiği çalışmada yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinde ana etken, nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanarak, araştırma problemlerini daha iyi anlamızı sağlamasıdır. Bu desene uygun olarak nicel ve nitel uygulamalar eş zamanlı yapılmıştır. Çözümleme sırasında ayrı tutulan bu veriler yorumlamada birleştirilmiştir (Creswell & Clark 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, İstanbul ve Manisa illerindeki resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise İstanbul iline bağlı Kadıköy, Ümraniye, Sultanbeyli ve Kartal ilçelerinden 7, Manisa merkezden 14 ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan, her birinden 150'şer öğrenci olmak üzere, random yöntemle belirlenmiş toplamda 450 öğrenci uygulamaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 54.9'u (n=247) kız ve % 45.1'i (n=203) erkektir. Katılımcıların 6,7 ve 8. sınıf öğrencileri olarak belirlenmesinde, bu grubun sosyal bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretmenliğini, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapması ve dolayısıyla karşılaştırma yapmanın mümkün olması etkili olmuştur. 8. sınıfta bu dersin okutulmamasına rağmen T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi de sosyal bilgiler çatısı altında değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Bu çalışmada veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu şekilde çalışmada nitel ve nicel teknikler aynı anda kullanılmıştır. Geliştirilen bu ankette 5'li likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış ve pilot uygulamada kullanılacak ölçek hazırlanmıştır. Nicel ölçme aracının pilot uygulamasında, 5 soruluk kişisel bilgiler kısmı dahil toplamda 70 soruluk anket, 6, 7 ve 8. sınıfların her birinden 45'er öğrenci olmak üzere toplamda 135 öğrenciye uygulanmıştır. Anket, hedef kitledeki tüm alt grupları kapsayacak şekilde ve

cevaplayıcı değişkenliği dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu ankete, farklı üniversitelerden 8 alan uzmanının görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin ve öğretmenlerin de görüşleri dikkate alınarak yapılan değişikliklerle, ölçek kısmında soru sayısı 65'ten 46'ya düşürülmüş ve ankete son şekli verilmiştir. Kişisel bilgiler kısmı ise 4 soruya düşürülmüştür.

Anketin yanı sıra, elde edilen bulguları daha derinlemesine inceleyebilmek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form aracılığı ile tüm katılımcıların daha ayrıntılı ve derinlemesine verdiği cevaplar karşılaştırılabilmekte, katılımcıların kişisel bakış açılarını ve kullandıkları terminolojiyi görebilmek mümkün olmaktadır (Patton, 2014). Formun hazırlanma aşamasında, 5 alan uzmanının görüşlerinden faydalanılarak forma son şekli verilmiştir. 12 öğrenciye uygulanan görüşme formunda 6 soru yer almaktadır. Açık uçlu sorularda cevapların dökümü yapılarak sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ankete ve görüşme sorularına son biçimi verildikten sonra katılımcılardan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin tarihsel bilgiye ilişkin görüşlerini rahat bir ortamda dile getirmeleri yönünde gayret gösterilmiştir. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması, 2008-2009 eğitim öğretim yılı güz dönemi Kasım ayının 1, 2 ve 3. haftasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nicel verilerin analizinde kullanılan testler sırasıyla; tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), Tukey ve Tamhane testleridir (Balci, 2004). Tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), yapılan çalışmanın parametrik olmasından ötürü (Web-1) iki veya daha fazla değişken arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla, aşağıdaki gruplarda kullanılmıştır (Web-2). Bu analizden sonra gruplar arası dağılımın homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir. Homojen olan gruplarda, farkın nereden kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla Tukey, homojen olmayanlarda ise Tamhane testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Nicel verilerin güvenilirliğini sağlamak adına SPSS 13 programı ile Cronbach Alpha testi yapılmış ve güvenilirlik değeri 0,83 çıkmıştır. Bu sonuçla nicel araştırmanın nicel boyutu güvenilir kabul edilmiştir. Bu

çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler, anketlerden toplanan veriler ile karşılaştırmıştır. Niteliksel yöntemlerle elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenerek kodlama yapılmıştır. Kodlamada öncelikle katılımcıların kullandıkları kelime/ kavramlar tercih edilmiş, bunların yeterli olmadığı durumlarda araştırmacı tarafından metinlerdeki anlamı daha iyi ifade edecek kavramlar kod olarak tercih edilmiştir (Patton, 2014). Bu şekilde kodlardan kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel verilerin güvenilirliği sağlamak adına üçgenleme tekniğine uygun uygulamalar yapılmıştır. Bunun için elde edilen veriler üç ayrı sosyal bilgiler eğitim uzmanınca da analiz ettirilerek bulgular karşılaştırılmıştır (Patton, 2014; Miles ve Huberman, 2015). Çalışmanın güvenilirliğin artırılması amacıyla son olarak Stemler'in (2001) ölçüm güvenilirliği formülünün uygulanması olmuştur. Buna göre kodlayıcı/kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin yüksek olması, ölçüm güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da iki kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenilirliği kullanılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (2015) $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{\text{Na}(\text{Görüş Birliği})}{\text{Na}(\text{Görüş Birliği}) + \text{Nd}(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda güvenilirlik % 89 çıkmış ve araştırmanın nitel boyutu güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümünde, öncelikle ilgili amaç belirtilmiş ve devamında bu amaca ilişkin oluşturulmuş boyutlarda herhangi bir değişkene bakılmaksızın elde edilen nitel ve nicel bulgular verilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgular ise verilmemiştir. Görüşme formunda katılımcılardan doğrudan alınan ifadeler, K1-K12 şeklinde (K: katılımcı) kodlanmıştır.

Amaç 1: Öğrenciler, tarihi/ tarihsel bilgiyi bazı boyutlarda nasıl algılamaktadır?

a) Oluşum, Yapı ve Nitelik

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin oluşum, yapı ve nitelik boyutuna yönelik ifadeler öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir;

“Tarih/tarihsel bilgi, günümüz devletlerinin, çıkarları doğrultusunda mevcut tarihsel bilgiyi yeniden yazmasıyla oluşur.” ifadesine öğrencilerin % 26,7’si katılmakta, % 40’ı ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık $\frac{1}{4}$ ’ü nün tarihsel bilginin oluşumunda günümüz devletlerin müdahalesinin olduğuna inandıkları söylenebilir. Ayrıca bunun aksini düşünenlerin oranının yarıdan daha az olması düşündürücüdür. Zira bu durum aynı zamanda tarihsel bilginin güvenilirliği hususunda da öğrencilerde belirsizliğin hâkim olduğuna işaret etmektedir.

“Tarih/tarihsel bilgi, padişahların, kralların ya da o devirdeki güçlü kişilerin, istediği olayları, istediği şekilde yazdırmasıyla oluşur.” ifadesine öğrencilerin % 27,1’i katılmakta, % 42,9’u ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin $\frac{1}{4}$ ’ünden biraz daha fazlasının, genel tarihsel bilginin oluşumunda güçlü kişilerin etkisinin olduğuna inandıkları söylenebilir. Ayrıca bunun aksini düşünenlerin oranının yarıdan daha az olması düşündürücüdür. Zira bu durum aynı zamanda etki ettiği tarihsel bilginin güvenilirliği hususunda da öğrencilerde belirsizliğin hâkim olduğuna işaret etmektedir. Bu ve bir önceki ifadeden elde edilen veriler, tarihsel bilginin oluşumunda etkisi olan unsurlar hususunda birbiri ile benzerlik göstermektedir.

“Tarih/tarihsel bilgi, tarihçilerin, tarihi belgeleri analiz edip yorumlamalarıyla oluşur.” ifadesine öğrencilerin % 44’ü katılmakta, % 25,5’i ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin oluşumunda tarihçinin analiz ve yorumlarının etkisinin olduğuna inandıkları söylenebilir. Daha önceki ifadelere verilen cevaplarla karşılaştırıldığında, tarihsel bilginin oluşumunda, tarihçilerin etkisinin, devletler/devrin güçlü kişilerinin (yönetici vb) etkisinden daha fazla olduğuna inandıkları görülmektedir.

“Tarih/tarihsel bilgi, ön yargılara neden olur.” ifadesine öğrencilerin % 41,7’si katılmakta, % 23,3’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin önyargılara sebep olacağına inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 26,4 ve % 38’dir. Dolayısıyla, tarihsel bilginin ön yargılara sebep olabileceği yönünde görüş bildiren öğrencilerin, öğretmen araya girdiğinde fikirlerinin değiştiği görülmektedir. Bu şekilde öğretmenin derste, nesnellik konusunda tarihsel bilgiye pozitif anlamda katkı yaptığı ve bundan ötürü de tarihsel bilginin asıl amacına ulaşmaya başladığı söylenebilir.

“Tarihsel bilgi, ezber gerektiren bilgidir.” ifadesine öğrencilerin % 38,7’i katılmakta, % 23,5’i ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin 1/3’ünden daha fazlasının, tarihsel bilginin ezber gerektiren bir bilgi olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 37,1 ve % 39,2’dir. Birbirine çok yakın bu oranlar, öğrencilerin öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin ezber gerektirip gerektirmediği konusunda oldukça kararsız kaldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu anlamda dersin yapısına ilişkin öğrencilerin zihninde ciddi bir değişime neden olmadıkları görülmektedir.

“Tarih/tarihsel bilgi, insanı etkiler.” ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin % 60,2’sinin buna katıldığı 23,5’inin ise katılmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yarıdan fazlasının, tarihsel bilginin etkileyici olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 58,2 ve % 20’dir. Buna göre, tarihin etkileyciliği konusunda öğretmenin anlamsız da olsa çok az olumsuz etkisi söz konusudur. Bu durumun, tarihin yapısından ziyade derste uygulanan yöntem ve tekniklerle ilişkili olduğu düşünülebilir. Sonuç olarak öğrencilerin yarıdan fazlasının, tarihsel bilginin etkileyici bir bilgi türü olduğunu kabul ettiği söylenebilir.

Tarihsel bilgi, geçmişte rastlantılar sonucu meydana gelen olayların bilgisidir.” ifadesine öğrencilerin % 40,2’si katılmakta, % 37,1’i ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin, tarihsel olayların neden sonuç ilişkisi içinde meydana geldiği konusunda sağlam bir inanca sahip olmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 43,8 ve % 33,6’dır. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Buna rağmen öğretmenlerin, determinizmin tarihsel olaylardaki rolü hususunda, öğrencilerde olumsuz anlamda etkiye sebep olduğunu görmekteyiz. Nihayetinde öğrencilerin, tarihsel olayların neden sonuç ilişkisi içinde meydana geldiği konusunda yeterince bilgilendirilmediği söylenebilir.

“Tarih/tarihsel bilgi, ülkeler arası siyasi ilişkilerde etkilidir.” ifadesine öğrencilerin % 38,6’sı katılmakta, % 31,1’i ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin 1/3’ünden daha fazlasının, tarihsel bilginin dış siyasette etkisinin olduğuna inandıkları

söylenbilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 43,1 ve % 25,8'dir. Bu durum öğretmen devreye girdiğinde tarihin siyasi boyutunun varlığının öğrenciler tarafından biraz daha net anlaşılmaya başlandığını göstermektedir. Buna neden olarak öğretmenlerin ders işlenirken, güncel uluslararası siyasi olaylarla, tarihteki olaylar arasında hakkında ilişki kurdukları ve dolayısıyla öğrencilerin bunlardan hareketle tarihin bu ilişkilerdeki etkisi hakkında daha gerçekçi düşünmeye başladıkları söylenebilir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, günümüzdeki ya da olayların meydana geldiği o devirdeki devletlerin/güçlü kişilerin ve bunların çıkarlarının tarihsel bilginin oluşumunda etkilerinin az olduğunu, tarihinin ise analiz ve yorumlarıyla belli oranda payının olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu durum tarihsel bilginin nesnellikli zedeleyecek müdahalelere maruz kalabileceğinin düşünöldüğü göstermektedir. Bu şekilde öğrencilerin yarıdan fazlasının tarihsel bilginin güvenilirliğı (nesnellik ve gerçeklik bağlamında) hususunda olumsuz yaklaştığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin, genel olarak tarihsel bilgiyi, etkileyici bir bilgi olarak gördüğü, ama öğretmenin devreye girmesiyle bu etkileyciliğinin az da olsa düştüğü görölmektedir. Öğretmenin buradaki olumsuz etkisi, yaklaşık yarısının, tarihin önyargılara neden olabileceğini düşünen öğrencilerde, azda olsa olumlu anlamda değişime neden olduğı da bir gerçektir. Tarihin bununla birlikte kısmen ezber gerektiren bir bilgi olduğı ve öğretmenin bu algıyı değiştirecek etkisinin olmadığı görölmektedir. Determinizmin tarihteki rolü yadsınamazken, öğrencilerin genel tarihsel bilginin oluşumunda rastlantının payını % 40,2 oranında kabul etmesi, dahası öğretmen devreye girdiğinde, bu oranının daha da artması oldukça düşündürücüdür. Bu durum, öğretmenlerin olayların meydana gelmesinde neden sonuç ilişkisini öğrenciye yeterince kavratamadığının bir göstergesi sayılabilir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin üçte birinden biraz fazlasının, tarihsel bilginin uluslararası ilişkilerde etkili olduğuna inandığı ve bu inancın, öğretmen devreye girdiğinde somutlaşıp anlaşılır hale gelerek önemli oranda arttığı görölmektedir.

b) Nesnellik

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin nesnellik boyutuna yönelik ifadelere öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir;

-“*Tarihsel bilgi, nesnel (tarafsız) bilgidir.*” ifadesine öğrencilerin % 44’ü katılmakta, % 18,4’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının tarihsel bilginin nesnelliği hakkında şüphe duymadıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 45.6 ve % 24.9’dur. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencinin zihninde varolan algıyı önemli bir değişikliğe sebep olmadığı görülmektedir. Bu durumda da tarihsel bilginin nesnelliğinin kesin bir şekilde kabul edilmediğini söyleyebiliriz.

“*Tarihsel bilgi, onu araştıran insanların görüşlerinden etkilenmez.*” ifadesine öğrencilerin % 37,8’i katılmakta, % 34’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin 1/3’ünden daha fazlasının, tarihsel bilginin, tarihçilerin görüşlerinden etkilenmediğine inandıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 36 ve % 32’dir. Bu bulgu, öğrencilerin “*Tarih/tarihsel bilgi, tarihçilerin, tarihi belgeleri analiz edip yorumlamalarıyla oluşur*” ifadesinden elde edilen bulgularla da uyum içerisindedir. Bu durum öğrencilerin, tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Buna göre katılımcı öğrencilerin tarihsel bilginin nesnelliği hususunda oldukça olumsuz düşündükleri, öğretmen devreye girdiğinde de bu durumun az da olsa daha da olumsuzlaştığı görülmektedir.

“*Sosyal çevre, tarihsel bilginin algılanmasında etkili olmaktadır.*” ifadesine öğrencilerin % 45’i katılmakta, % 23,3’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin algılanmasında sosyal çevrenin etkili olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 48,3 ve % 23,1’dir. Bu durum öğrencilerin, tarihsel bilgi ve öğretmenin anlattığı tarihsel bilgiyi aynı çerçevede değerlendirdiklerini göstermektedir. Aradaki çok küçük fark, derste anlatılan tarihsel bilginin daha tartışılabilir, yoruma ve etkiye daha açık olarak görüldüğü şeklinde de yorumlanabilir.

Anketten elde edilen bu veriler doğrultusunda genel olarak, tarih/tarihsel bilginin nesnelliği hakkında öğrencilerin kesin yargılara sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durumun öğretmen devreye girdiğinde de önemli bir şekilde değişmediği hatta bazı durumlarda (onu araştıranların görüşlerinin ve sosyal çevrenin etkisi hususunda) az da

olsa öğretmenlerin olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir. Anket verilerine göre nesnellik ve onu sağlayan etkenler hususunda katılımcı öğrencilerin yarısından daha azı olumlu düşünmektedirler. Tarihsel bilginin bu özelliği ile ilgili olarak görüşme formundan elde edilen veriler şunlardır:

6. sınıf:

K1: *“Tarihsel bilgi, nesnel olabilir. Çünkü tarih bilgileri, herkese göre aynı tarihte ve zamanda gerçekleşmiştir. Ayrıca değiştirilemez.”*

K2: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Kimsenin kendi görüşünü kitaplara katabileceğine inanmıyorum.”*

K3: *“Tarihsel bilgi, nesnel olabilir. Çünkü tarih değişmediği için herkese göre aynıdır.”*

K4: *“Tarihsel bilgi, nesnel olabilir. Çünkü örneğin TBMM'nin kuruluşu 23 Nisan 1920'dir. Bu tarih, herkese göre aynıdır. Kimse de farklı bir tarih uyduramaz.”*

7. sınıf:

K5: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Çünkü tarihteki bilgiler herkesçe bilinen ve kesin gözüyle bakılan bilgilerdir. Mesela TBMM'nin açılışı 23 Nisan 1920, bu herkesçe kesin bilinen bir şeydir.”*

K6: *Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Çünkü tarih en güvenilir bilim dallarından birdir. O olmazsa geçmişimizi bilemeyiz.*

K7: *Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Çünkü onu yazarlar, bizler için belgelere dayalı bir şekilde gerçekleri öğrenmemizi istemektedirler.*

K8: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir.” Çünkü tüm kitaplarda aynı şey yazıyor.”*

8. sınıf:

K9: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Tarih kitaplarına güveniyorum.”*

K10: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Kimsenin kendi görüşünü kitaplara katabileceğine inanmıyorum.”*

K11: *“Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Bazıları öznel olabilir. Bu, tarihi yaşamış kişiye göre değişir.”*

K12:“*Tarihsel bilgi nesnel olabilir. Mesela Kurtuluş savaşı her kitapta aynı şekilde anlatılmaktadır.*”

Görüşme formundan elde edilen veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin, tarihsel bilginin nesnel olabileceği konusunda genel olarak ortak kanaatlere sahip oldukları görülmektedir. Sadece K11 biraz şüpheli yaklaşmaktadır. K11 ifadesinde bazı bilgilerin öznel olabileceğinden bahsederek olaya daha bilimsel yaklaştığı söylenebilir. Görüşme formundaki bu kararlılık, anketteki nesnellik iddiasına % 44'lük katılım oranından çok daha yüksektir. Dolayısıyla bu boyutta, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevapların, ankete göre olumlu anlamda daha kesin yargılar içerdiği görülmektedir. Öğrenci ifadelerinde tarih için en güvenilir bilim dallarından (K6), yazılanların belgeye dayalı yazıldığından (K7), kişilerin görüşlerini kitaplara katamayacaklarından (K2,K10) ve anlatılan konuların farklı kitaplarda aynı şekilde yaraldığından (K3,K4,K8,K12) bahsederek düşüncelerine geçerlilik kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir.

c) Gerçeklik

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin gerçeklik boyutuna yönelik ifadelere öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir;

“*Doğruluğu herkes tarafından kabul edilen genel bir tarih bilgisi olamaz.*” ifadesine öğrencilerin % 25,3'ü katılmakta, % 47,8'i ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının tarihsel bilginin genel geçer bir bilgi türü olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 32,5 ve % 34,9'dur. Aradaki bu fark, öğrencilerin, öğretmenin araya girmesiyle tarihsel bilginin genel geçerliliğinin kısmen zedelendiğini düşündüklerini göstermektedir. Nihayetinde nesnellik konusunda kararsızlığın hakim olduğu öğrencilerde, öğretmenin tarihsel bilgiye etkisinin bu şekilde yansıtıldığı söylenebilir.

“*Tarihsel bilgi, geçmişte meydana gelmiş olayların aynen yazıya geçirilmesiyle oluşturulmuş bilgidir.*” ifadesine öğrencilerin % 49,1'i katılmakta, % 26'sı ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin oluşum aşamasında gerçekliğine sadık kalındığına inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 46,2 ve % 25,1'dir. Buna göre, tarihsel

bilginin gerçek olayla birebir örtüşmesi hususunda, öğretmenin, öğrencinin düşüncelerini olumlu değil de bilakis azda olsa olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz. Buna sebep olarak öğretmenin kendi görüşlerini sınıf ortamında derse yansıtmasından kaynaklandığını ve bu durumun öğrenci tarafından farkedildiğini ifade edebiliriz.

“Tarihsel bilginin doğruluğu yüzde yüz ispat edilemez.” ifadesine öğrencilerin % 34,4’ü katılmakta, % 36,4’ü ise katılmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık 1/3’ünün tarihsel bilginin ispat edilebilir bir bilgi türü olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 31,1 ve % 40,2’dir. Bu durum, öğrencilerin, tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Aradaki olumlu anlamdaki çok küçük fark, öğretmenin şahsına olan güven ve anlatım tarzının etkileyiciliğinden kaynaklanabilir. Öğretmenin devreye girmesiyle tarihsel bilgiye güvenin azda olsa artmasını, kanıt temelli öğretimin varlığından yada nispeten karşılık bulan öğretmenin ikna ediciliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Tarihsel bilgi, olduğu gibi kabul etmemiz gereken değiştirilemez bilgidir.” ifadesine öğrencilerin % 50’si katılmakta, % 24,6’sı ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin yarısının tarihsel bilginin değiştirilemez gerçekliğe sahip olduğuna inandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, *“Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi”* kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 52 ve % 24’dür. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Aradaki çok küçük fark ise öğretmene olan nispi güvenin tezahürü olarak görülebilir. Buradan elde edilen verilerle bir önceki ifadeden elde edilen veriler arasında uyumluluk olduğu görülmektedir. Dersin işlenişinin yada öğretmenin ikna ediciliğinin/güven vermesinin bu boyutta öğrencinin bakış açısını olumlu anlamda değiştirdiği görülmektedir.

Anketten elde edilen bu veriler doğrultusunda öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihsel bilginin gerçekliği / genel geçerliliği konusunda olumlu yaklaştıkları, fakat doğruluğunun ispatı hususunda ise kararsız oldukları görülmektedir. Bu durum da tarihin yapısı itibarıyla anlaşılır bir durumdur. Zira tarihi kanıtların hiçbirisi delil olarak kabul edildiği durumu tam olarak açıklamaya yetmez. Genel olarak baktığımızda tarihsel bilginin oluşumunda günümüzdeki ya da olayların meydana geldiği o devirdeki devletlerin/güçlü kişilerin ve bunların çıkarlarının tarihsel bilginin oluşumunda

etkilerinin az olmasına rağmen tarihçinin belli oranda etkisinin olduğunu düşündükleri daha önceki ifadelerden elde edilen verilerdir. Bu durumda tarihsel bilginin oluşumunda yarından daha azının bu etkilerinin olmadığını ifade edenlerin oranının yarından daha az olduğu düşünüldüğünde gerçeklik hususunda öğrencilerin tam anlamıyla ortak ve güçlü kanaatlere sahip olmadıkları aşikârdır. Ayrıca tarihsel bilginin onu araştıranların görüşlerinden etkilenmediğini ifade edenlerin oranının ancak 1/3 olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu anlamda gerçeklik hususundaki öğrenci kanaatlerini nasıl olumsuz etkilediği de daha açıklanabilir bir durum olmaktadır. Öğrenciler görüşme formundaki sorulara, tarihsel bilginin bu boyutu ile ilgili olarak şu cevapları vermişlerdir:

6. sınıf:

K1: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü öğretmenlerimin yanlış şeyler anlatacağını düşünmüyorum.”*

K2: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü öğretmen ve kitaplara güveniyorum. Devletimin yalan şeyler yazacağına inanmıyorum.”*

K3: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü okulda gerçekleri öğreniyoruz.”*

K4: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü her tarafta eskiden kalma kalıntılar var. Bence onlar hakkında yanlış eyler yazmazlar.”*

7. sınıf:

K5: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü bizim geçmişimizi iyi bilmemiz gerekiyor. O da ancak bu ders ile olur.”*

K6: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü Osmanlı olsun Selçuklu olsun hep güzel şeyler yapmışlar. Dolayısıyla kitaplarımız gerçekleri yazıyor.”*

K7: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü kanıtlara dayalı belgelere bakarak kitaplar yazılıyor.”*

K8: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü bizim tarihimiz zaten utanılacak bir tarih değil. Neden yalan yazsınlar ki.”*

8. sınıf:

K9: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması yanlıştır. Başka bir devlet için başka anlama gelen şeyi bize sadece o kısmıyla anlatılırsa dolayısıyla da bilinç oluşmaz.”*

K10: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü ağaç yaşken eğilir. İnsanlar küçükken öğrendikleri şeyleri kafasında daha çok tutar. Eğer doğru bilgi veriliyorsa, ilerde de yanlış anlamamızı engeller.”*

K11: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü tarihte olanların hepsi yüzde yüz gerçektir ve bunun bir yalanı yoktur. Kimse eğitimde, boşuna geçmişimize de bakarak emin olmadığı şeyleri veya yalanları söylemez.”*

K12: *“Tarih kitaplarında anlatılanların, kesin doğrular olarak anlatılması doğrudur. Çünkü bunları doğru bilmemiz işimize yarar.”*

Görüşme formundan elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin, tarihsel bilginin doğruluğu hakkında biri hariç (K9) şüphe duymadıkları görülmektedir. K9 ifadesinde bir devlette anlatılanların başka devletler için aynı şeyleri ifade edemeyeceğinden bahsederek oldukça realist yaklaştığı görülmektedir. Bununla birlikte bu durum anket bulgularında elde edilen yarı-kararlılıktan oldukça yüksektir. Dolayısıyla bu boyutta, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevapların, ankete göre olumlu anlamda daha kesin ve de olumlu yargılar içerdiği görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin tarihsel bilginin gerçekliğine inandıklarını söyleyebiliriz. Öğrenci ifadelerinde bu doğruluğun öğretmene, kanıtlara, devlete hatta atalarının yaptıklarına güvenden kaynaklandığından (K1, K2, K6, K7, K8), bahsedenenlerin yanısıra buna sebep olarak küçük yaşta doruların öğretilmesinin, ilerleyen yaşta öğretilmesinden daha kıymete haiz olacağından bahsederek (K10) düşüncelerine geçerlilik kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir.

d) Fayda / Önem

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin fayda boyutuna yönelik ifadelerle öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir;

“*Tarihsel bilgi, bugün için faydası olmayan bilgidir.*” ifadesine öğrencilerin % 20,9’u katılmakta, % 68,5’i ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin çok büyük bir kısmının, tarihsel bilginin bugün için faydalı olduğuna inandıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 26 ve % 56,9’dur. Aradaki fark oldukça anlamlıdır. Zira öğretmen devreye girdiğinde tarihin faydasının azalması gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Bunun sebeplerinden biri olarak öğretmenin fazla kitabi bilgiye dalarak, tarihin öğrenci zihnindeki faydalı imajını, kullanılamaz hale getirdiğini söyleyebiliriz. Bu şekilde günlük hayattan soyutlanan tarihin, Haldun’un ifadesiyle “*ölü geçmişin ulaşılmış bilgisi*” (akt. Collingwood, 1990) biçimine dönüşerek kullanılabilirliği azalabilmektedir.

“*Tarihsel bilgi, vatana ve millete olan sevgiyi artırmaktadır.*” ifadesine öğrencilerin % 57,5’si katılmakta, % 22,4’ü ise katılmamaktadır. Buna göre, öğrencilerin yarıdan fazlasının tarihsel bilginin vatan-millet sevgisini artırdığına inandıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 56,3 ve % 18,2’dir. Bu durum, öğrencilerin tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını göstermektedir. Öğretmenin devreye girmesiyle çok az da olsa öğrenci algısında negatif yönde değişimin olduğu görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin derste hamasi nutuklar yerine daha gerçekçi bir yaklaşımla dersi işlemeden kaynakladığını söyleyebiliriz. Fakat bu durumun gerçeklik boyutundaki öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki negatif etkisi ile uyumlu olmadığı da bir gerçektir.

“*Tarihsel bilgi, geçmişteki hatalardan ders alınması için oluşturulmuş bilgidir.*” ifadesine öğrencilerin % 49,1’inin katıldığı, % 26,7’sinin ise katılmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının tarihsel bilginin, disiplin dışı bu amacı hakkında yeterli farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, “*Öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi*” kısmında benzer ifadeye verdikleri cevaplardan elde edilen oranlar sırasıyla % 49,8 ve % 33,4’tür. Bu durum, öğrencilerin, tarihsel bilgi ve derste anlatılan tarihsel bilgiye hemen hemen aynı gözle baktıklarını, kısacası

tarihin disiplin dışı kabul edilen bu amacına inandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin devreye girmesiyle de bu durum cüzi oranda olumlu anlamda değiştiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ders işlerken öğrencilerin tarihten almaları gereken dersleri almaları konusunda yeterli ortamı oluşturamadıklarını göstermektedir.

Anket verileri incelendiğinde, öğrencilerin, tarihsel bilginin, ders alınması gereken ve vatana millete olan sevgiyi artıran kısacası, günümüz için faydalı bir bilgi olduğuna güçlü bir şekilde inandıkları fakat doğruluğu ve nesnelliği konusuna ise şüpheyle yaklaştıkları görülmektedir. Ayrıca tüm katılımcıların tarih konularının olmaması durumunda eksikliğini hissedeceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bununla öğrencide varolan, tarihsel bilginin faydası ve önemi boyutundaki genel algının, öğretmenin devreye girmesiyle herhangi bir ciddi değişime uğramadığı görülmektedir. Tek ciddi etki, tarihsel bilginin, bugün için faydalı olduğu hususunda var olan ve negatif yönde olan etkidir. Öğrenciler, görüşme formundaki sorulara, tarihsel bilginin bu boyutu ile ilgili olarak şu cevapları vermişlerdir:

6. sınıf:

K1: *“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü konular bana zevkli geliyor.”*

“Tarih dersinde öğrendiğimiz tüm konular gereklidir. Gereksiz olsa kitaplarda hep gerekli konular olur bence.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü Çanakkale, Kurtuluş savaşına baktığımızda ülkemiz için herkesin nasıl savaştığını görünce bu ülkedeki herkesi seviyor insan.”

K2: *“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü tarihimizi bilmemiz şarttır.”*

“Tarih dersinde öğrendiğimiz tüm konular gereklidir. Tarih konularını seviyorum.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü biz, şu anda, dedelerimizin geçmişte, bizim için, vatanımız için yaptıkları şeyleri göz önünde tutarak milli benliğimizi unutmamış oluruz, hatta daha da kuvvetleniriz.”

K3:“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü bu derste öğrendiklerimizi başka bir yerden öğrenemeyiz.”

“Tarih dersinde öğrendiğimiz tüm konular gereklidir. Karşımıza çıkan soruları kolayca cevaplayabiliriz.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü konuların çoğu kendi geçmişimizi atalarımızı anlatıyor. Buda bizi bize daha da yakınlaştırıyor.”

K4:“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü tarihteki konular bence çok önemli. Babam sorunca ya da dedem sorunca bazen cevap verebiliyorum.”

“Tarih dersinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Ne kadar bilgi, o kadar iyidir. Kendi tarihimizde olup biten her şey önemli ve bizimde bilmemiz gerekir.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü hep bizim şanlı geçmişimizi anlatıyor, gurur duyacağımız bir durum bu.”

7. sınıf:

K5:“Tarih konuları verilmeseydi eksikliğini hissederdim. Çünkü birçok konuyu öğrenemedik.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü ileride eğer okursak, hayatımızda çıkacağından dolayı, tüm konuları gerekli olarak görüyorum. Mesela Manisa'nın veya İzmir'in düşman işgalinden kurtulduğu günleri kimse bilemez, tarihimizle ilgili olayları bilmeden yaşadık.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü atalarımız yaptıkları şeyler, bizim ortak geçmişimiz. Osmanlı, Selçuklu hepsi bizim atamız. Onları tanıdıkça vatanımızı milletimizi daha çok seviyoruz.”

K6:“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi, eksikliğini hissederdik. Çünkü geçmişte yaşanan olayları, görmeden ya da okumadan öğrenemeyiz, eğer okullar olmasaydı. İnsanların çoğu geçmişini bilmeyip, yanlış düşüncelerde bulunabilirlerdi.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü geçmişimizi bilmek bize doğruları göstermekte yardımcı olur.”

“Tarihsel bilgi mili bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü baktığında Kurtuluş savaşını öğrenen herkes ne kadar zorluk içinde birlik beraberlikle bu ülkeyi kurduğumuzu görüp daha da kenetlenir birbirine bence.”

K7:*“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi, eksikliğini hissederdik. Sonuçta tarihimizi ve geçmişimizi bilmeseydik, buda bir eksiklik olurdu. Bizden önceki büyüklerimizden örnekler almazdık.”*

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü o konularla geçmişimizi öğrenip aynı hataları hata yapmıyoruz.”

“Tarihsel bilgi mili bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü atalarımızın birlikte neler yaptıklarını bu dersle öğreniyoruz. Mesela kurtuluş savaşı, Çanakkale savaşı gibi.”

8. sınıf:

K8:*“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Çünkü herhangi bir sosyal ortamda, tarih bilgilerini bilmediğimiz için diğerlerinden geri kalırdık veya ülkemizi temsil edeceğimiz herhangi bir dalda tarihimizi bilmediğimiz için onların önünde küçük duruma düşerdik.”*

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü kendi tarihimizi bilerek yabancılara karşı daha bilgili oluruz.”

“Tarihsel bilgi mili bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü hepimiz bu ülkenin insanıyız. Farklı ırk ta olsak aynı savaşlarda savaşarak kurduk bu ülkeyi. Bunu da bize tarih dersi öğretiyor. Böylece birbirimize daha sıkı bağlanıyoruz.”

K9:*“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Çünkü tarih genel kültür bilgimizi de artırıyor.”*

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü o konular bize bu ülkenin nasıl kurulduğunu anlatıyor. Hem soru sorulduğunda cevap verebilmek güzel bir şey.”

“Tarihsel bilgi mili bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü özellikle bizim gibi Osmanlı torunları, geçmişini, atalarının yaptıklarından cesaret alarak, milli bilincin oluşmasında da etkili olabilir. İyi işler yapmaya çalışır.”

K10:Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Eğer verilmeseydi bu ülkenin nasıl kurulduğunu bilemezdik. Bunları bilmemek oldukça kötü zaten.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü kitapta olanların bence hepsi gerekli. Bazen azda olsa gereksiz kısımlar da var. Ama onlar çok az.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü bu ülkeyi Atatürk’ün nasıl kurduğunu, atalarımızın nasıl zorluklarla kurtuluş savaşını yaptığını bu derste öğreniyoruz.”

K11:“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Bu ders hem zevki hem de öğretici. Başka bir ders bunun işini yapamaz.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gereklidir. Çünkü ileride önümüze her şey çıkabilir. Torun, çocuk vb. bize sorunca her zaman verecek cevabımız olmalıdır.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü milli bilincin olmadığı toplumun, yaptığı savaşlar, yenildiği veya yendiğinin hiçbir önemi kalmaz.”

K12:“Okullarda tarih eğitimi verilmeseydi eksikliğini hissederdik. Çünkü burada öğrendiklerimizi her zaman işimize yarayacak bilgilerdir. Böylece kendi geçmişimizi öğreniyoruz.”

“Tarih derslerinde bize öğretilen tüm konular gerekli değildir. Bazen çok ayrıntıya giriliyor. Onların çıkarılması pek zarar vermeye bence.”

“Tarihsel bilgi milli bilincin oluşmasında etkilidir. Çünkü tarih hepimizin ortak geçmişi ve birbirimizin dedelerini tanıyor, onların fedakârlıklarını öğreniyoruz.”

Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar dikkatle incelendiğinde öğrencilerin tamamının, tarihsel bilginin milli bilinci-vatan millet sevgisini- artırdığına inandıkları görülmektedir. Sadece K10 ve K12 bazı konuların gerekli olmadığını ve ayrıntıya fazlaca girildiğini düşündükleri de söyleyebiliriz. Ankette bununla ilişkili olarak yukarıdaki ifadeye katılım oranı % 57,5’tir. Buna göre ankete verilen cevaplardaki kararlılığın, görüşme formundaki katılım oranından oldukça düşük olduğu görülse de iki durumda da tarihsel bilginin faydalı ve önemli olduğunun kabul edildiği bir gerçektir.

Öğrenci ifadelerinde Çanakkale ve Kurtuluş savaşının milli bilince etkisinden (K1), ortak geçmişin birliği beraberliği sağladığından (K1,K3,K5,K8), vatanımızı ve birbirimizi daha çok sevdiklerinden (K1,K5), aynı hataları tekrarlamamaktan (K6) vb. bahsederek düşüncelerine geçerlilik kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin, tarihsel bilginin günümüz için genel olarak faydalı olduğuna inandıkları söylenebilir. Bu sonuç Carretero & Alphen (2014), Barton & McCully (2005) ve Altun'un (2014) yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgularla da örtüşmektedir.

Amaç 2: Öğrencilerin tarihi/tarihsel bilgiyi bazı boyutlarda algılamaları, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?"

Bu alt amaca ilişkin öğrenci görüşlerinden istatistiksel olarak anlamlı çıkan ifadelerinin istatistiksel dağılımı aşağıdaki gibidir;

a) Oluşum, Yapı ve Nitelik

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin oluşum yapı ve nitelik boyutuna yönelik ifadelerle öğrencilerin verdiği cevapların sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı aşağıdaki gibidir;

"Tarihçilerin, tarihi belgeleri analiz edip yorumlamalarıyla oluşur" ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin, bu ifadeye kararsız yaklaştıkları, buna karşılık 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin ise bu ifadeye daha kabul edilebilir şekilde yaklaştıkları görülmektedir.

"Tarihsel bilgi, geçmişte rastlantılar sonucu meydana gelen olayların bilgisidir." ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye katıldığı, 8. sınıfların ise kararsız yaklaştıkları görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise üst sınıfların alt sınıflara göre, geçmişte meydana gelmiş olaylardaki rastlantının payı konusunda daha tereddütlü oldukları anlaşılmaktadır.

"Tarihsel bilgi, ülkeler arası siyasi ilişkilerde etkilidir." ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye kararsız yaklaştıkları, 8. sınıfların ise katılıyorumu yakın kararsız yaklaştıkları görülmektedir. Bu ifadeye verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde ise üst sınıflara geçildikçe, tarihsel bilginin, ülkeler arası siyasi ilişkilerde etkili olduğunun farkına varıldığı söylenebilir.

Anket verileri incelendiğinde, tarihsel bilginin oluşumunda üst sınıflara çıkıldıkça biraz daha bilimsel ve gerçekçi yaklaşılmaya başlandığı görülmektedir. Zira tarihsel bilginin oluşumunda rastlantısallığın etkisine olan inanç, 6. sınıflarda mevcutken, 8. Sınıflarda kararsızlığa dönüştüğü görülmektedir. Ayrıca bu bilginin *ülkeler arası siyasi ilişkilerde gerçekte varolan etkisine, 6. sınıflar kararsız yaklaşırken, 8. sınıfların katılıyorumu yakın kararsız oldukları görülmektedir. Dolayısıyla sınıf seviyesi yükseldikçe tarihin gerçek niteliğinin daha iyi anlaşılmasına başladığını söyleyebiliriz. Bu genellemeye uymayan tek durum, tarihsel bilginin oluşumunda tarihçilerin etkisinin varlığının, 6. ve 8 sınıflarda kabul edilmesine rağmen 7. sınıflarda kararsızlıkla karşılanmasıdır.*

b) Fayda / Önem

Ankette yer alan tarihin / tarihsel bilginin fayda boyutuna yönelik ifadeler öğrencilerin verdiği cevapların sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

“Tarihsel bilgi, bugün için faydası olmayan bilgidir” ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye kararsıza yakın katıldıkları buna karşılık, 8. sınıfların ise katıldıkları görülmektedir. Verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde ise tarihsel bilginin, bugün için faydalı olduğu kanaatinin, 8. sınıf öğrencilerinde 7. sınıf öğrencilerine oranla daha güçlü olduğu söylenebilir.

“Öğretmenimizin anlattığı tarihsel bilgi, vatana ve millete olan sevgiyi artırmaktadır.” ifadesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye katıldığı, buna karşılık 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ise kararsız yaklaştıkları görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça tarihin yapısı ve etkisi hususunda olumlu anlamda bir değişimin yaşandığı gözlenmektedir. Bu durum öğrencinin, tarih bilgisinin artmasıyla bu bilim dalının yapı-mantığını daha iyi tanıyarak, gittikçe bu yapının gereği olan yargılara sahip olmaya, dolayısıyla tarihi hakettiği yere koymaya başladığını göstermektedir. Ayrıca tarihin bu anlamda etkisinin öğretmenin devreye girmesiyle 8. sınıflarda daha da arttığı gözlemlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Tarih/tarihsel bilgi hakkında yapılan açıklamalarda tarihçilerin tüm konularda hemfikir olduklarını söylemek oldukça yanlıştır. Bu tartışmalı durum sadece onun ne olduğu konusunda değil aynı zamanda, nasıl oluştuğu/oluşturulduğu, nesnel, gerçek ya da faydalı olup olmadığı hakkında da söz konusudur. Bu karmaşanın yaşandığı tarihin, okullarda ders olarak okutulması gerekliliği konusunda hiç kimsenin en ufak bir eleştirisinin olmadığı düşünüldüğünde, bu dersi/konuları gören öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerinin bilinmesi de önem kazanmaktadır. İşte bu nedenle, karmaşanın hâkim olduğu, çoğu zaman tek doğrunun olmadığı, yorumların oldukça ön plana çıktığı tarih/tarihsel bilginin, öğrencilerde nasıl algılandığının araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen anket verileri dikkatle incelendiğinde öğrencilerin, genel tarihsel bilginin / öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin oluşumunda, geçmişte meydana gelen rastlantısal olayların etkili olduğu hususunda kararsız kaldıkları görülmektedir. Bununla birlikte tarihsel bilginin oluşumunda güçlü kişilerin ya da tarihçilerin etkisinin varlığı da öğrencilerin zihninde muammadır. Oluşum esnasında onu araştıran tarihçilerin etkisinin varlığının, 6 ve 8. sınıflarda, 7'lere oranla daha kuvvetli olduğu görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri olarak, 6. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin derste varlığının diğer gruplara göre daha güçlü etkisini, doğrudan tarihçilere de yansıtabileceklerinden, 8. sınıf öğrencilerinin ise tarihin yapısını daha iyi kavramaya başlamalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Yine oluşum esnasında 6. sınıf öğrencilerinin rastlantısal olayların etkisinin varlığına inanırken, 8. sınıfların bu inançtan vazgeçip kararsız kalmaya başlamaları da aslında bu grubun tarihteki nedensellik ilkesini yavaş yavaş kavramaya başladıklarını görmek adına olumludur. Fakat genel olarak, tarihin/tarihsel bilginin oluşumu hakkında kararsız ifadeler, aslında bu bilim dalının yapısı hakkında öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu durumun öğretmenin devreye girmesi ile de herhangi bir ciddi farklılaşmaya maruz kalmaması oldukça ilginçtir. Bununla birlikte genel tarihsel bilgi ile öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin öğrenciler açısından hemen hemen aynı oranda etkileyici ve zevkli olduğu da bu çalışmanın bir başka sonucudur. Bu sonuç Kaya & Güven, (2012), Ulusoy (2009) ve Ulusoy & Gülüm'ün (2009) çalışmalarından elde edilen bulgular ile örtüşse de, çalışmalarında tarih derslerinin sıkıcı olduğu sonucuna

ulaşan Joseph (2003), Delen (2007), Talay (2008), Safran (2006b), Tekeli (1998), Mağat (2006) ve Bal'ın (2011) bulgularıyla da örtüşmediğini söyleyebiliriz. Bu araştırmalara genel olarak bakıldığında sıkıcılığın temelinde, tarih derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler ile gereksiz ayrıntı/tekrar bilgilerle boğulmuş kitaplardan kaynaklandığını söyleyebiliriz (Tokdemir ve Hayta, 2014; Bal, 2011; Ulusoy, 2009; Aslan, 2005). Dolayısıyla bu verilerden yola çıkarak aslında tarihin sıkıcı olmasına sebep olan şeyin onun yapısı değil de, hem kitapların hazırlanma, hem de derste işleniş şeklinin etkili olduğunu söylemek zor olmaz.

Anket verilerine göre öğrencilerin yaklaşık yarısının, genel tarihsel bilginin ön yargılara neden olacağına inanmalarına rağmen, öğretmen devreye girdiğinde bu oranın oldukça düştüğünü görmekteyiz. Bu durum da tarih derslerinde/konularında, öğrenci üzerindeki öğretmenin güvenilirliğinden kaynaklanan etkisinin bir hayli fazla olduğunu söyleyebiliriz. Kısacası genel tarihsel bilginin, öğrencilerin tek başlarına olayları doğru bakış açısıyla değerlendiremeyebileceği, ihtimal dâhilindeki bu hatanın giderilebilmesi için de öğretmene ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bulguların Ulusoy'un (2007) çalışmasından elde ettiği öğrencilerin, "*Tarih dersi sayesinde, ön yargılı hareketlerden kaçınmayı öğrendim.*" bulgusuyla da örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca bu durum, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının tarih ile ilgili amaçlarında, önceki programlara göre milliyetçi söylemden vazgeçilmesi, ulusal ve çağdaş değerlere vurgu yapılmaya başlanmasıyla da daha anlaşılır bir durum olmaktadır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Genel tarihsel bilginin ezber gerektiren bir bilgi olduğuna düşünen öğrencilerin oranının da öğretmen devreye girdiğinde azda olsa artması da ilginçtir. Zira fark istatistiksel olarak anlamsız olsa da, tarihsel bilginin ezberden ziyade kavratılması konusunda, öğretmenlerin yeterince başarılı olamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin, tarihin ezber gerektirdiğini ve bu durumun dersi sıkıcı yapan en büyük unsur olduğunu düşündükleri, Kaya ve Güven'in (2012) çalışmasından da elde edilen bir sonuçtur.

Bununla birlikte tarih/tarihsel bilginin, ülkeler arası siyasi ilişkilerde etkili olacağına inananların oranının, yarıdan oldukça az olduğu ve öğretmen devreye girdiğinde de bir miktar arttığını görmekteyiz. Buradan öğretmenlerin olayları günlük konjonktüre uygun anlattıkları ve günümüz olayları ile ilişkilendirmekte kısmen başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça, tarihi daha iyi tanıyıp analiz ettikleri ve bunun sonucunda da siyasi ilişkilerde zaten mevcut olan

etkisini/kullanılabilirliğini fark etmeye başladıkları görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, tarihin oluşum, yapı ve niteliği konusunda öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda öğretmenlerin, yukarıda bahsedilen bazı sebeplerden ötürü, öğrencilerin düşünceleri üzerinde olumlu ya da olumsuz anlamda çok fazla etkilerinin olmadığını söyleyebiliriz.

Anket verileri dikkatle incelendiğinde öğrencilerin, genel tarihsel bilgi/öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin nesnelliği hususunda kararsız oldukları görülmektedir. Bu durum, tarihsel bilginin nesnelliği üzerine yapılan tartışmalarla da nispeten uyum göstermektedir. Buna rağmen görüşme formundan elde edilen bulgular tarihin/tarihsel bilginin nesnel olabileceği yönünde oldukça nettir. Tarihte nesnelliğin mümkün olduğunu ifade eden öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde tarihsel olayları, genellikle tarihleri ile “örneğin K4 ve K6'nın: “*TBMM'nin açılışı 23 Nisan 1920*” değerlendirme yapmaları dikkat çekicidir. Tarihin, tarih veren bu özelliği, nesnellik konusundaki eleştirilerden en az etkilenen kısmıdır. Diğer öğrenciler, tarihsel olayların meydana geliş tarihlerini, nesnelliğin kanıtı olarak sunarken, sadece K8, tarihsel bilginin bazılarının nesnel, bazılarının ise öznel olabileceğini ifade etmiştir. Aslında bu durumun bazı sakıncaları vardır. Tarihsel bilginin tamamen nesnel olabileceğini düşünen öğrenciler, hiçbir araştırma gereği duymadan, körü körüne gerçek diye anlatılanlara inanabilir. Öğrenciler bu şekilde, hedeflenen düşünce yapısına sahip güdülenmiş, kendi özgün fikri olmayan bireyler olarak yetiştirilebilir. Aynı konu hakkında farklı ülkelerin, hatta aynı ülkede farklı kitapların, farklı tarihçilerin yaklaşımları birbirinin tam zıddı olabilmektedir. Bu durumun fark edilerek ve kişinin o zamana kadar öğrendiklerini sorgulamaya başlaması, elbette henüz ortaokul öğrencisinden beklenemez. Fakat ileride yapabilecekleri sorgulamalar da kişiyi doğrulara götürebileceği gibi toptan inkâra da götürebilir. Ayrıca öğrencilerdeki nesnelliğe olan bu güven, onlarda araştırmacılık manasında fiziksel tembelliğe, zihinsel manada da kolay güdülebilirliğe ve bilimsel bakış açısı kazanamamalarına sebep olabilir. İlginç olan nokta öğrencilerde genel tarihsel bilginin nesnelliğine olan inancın, öğretmen devreye girdiğinde azda olsa artmasıdır çıkmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin, kitap odaklı öğrenci algısını olumlu anlamda pek de değiştiremediği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yaklaşık yarısının, tarihin/tarihsel algılanmasında sosyal çevrenin etkili olduğunu da düşündüğü de ortadadır. Bunun sebeplerinden biri olarak da öğrencilerin sadece okulda değil, okul dışında sohbet ortamlarında ya da tv lerde de

bu konularla karşılaşmalarını söyleyebiliriz. Kısacası sosyal çevre ve medyanın tarihsel bilgiyi şekillendirici etkisi olduğu bir gerçektir. Bu amaçla çevrilen diziler ve filmler sadece öğrencilerin değil, yetişkinlerin de algısını etkilemektedir. Sonuç olarak, görüşme formu verileri de dikkate alındığında, öğrencilerin tarihsel bilginin nesnellğine inandıklarını söyleyebiliriz. Bu sonucun, Doğan'ın (2007) çalışmasından elde ettiği verilerle örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca sınıf seviyesi değişkeninin de bu anlamda herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı da elde edilen diğer bir sonuçtur.

Anket verileri dikkatle incelendiğinde öğrencilerin, genel tarihsel bilgi/öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin doğruluğu/gerçekliği hususunda kararsız oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yarısından daha azının bu konuda olumlu düşünmesi düşündürücüdür. Öğretmenin devreye girmesi ile bu güven nispeten artsa da bu kayda değer bir artış değildir. Nesnellikte olduğu gibi sadece birkaç puanlık artışın söz konusu olduğu değişim, maalesef öğretmenin kendi varlığını, kitabın varlığından daha öne çıkaramadığı, bu bilginin gerçekliği hususunda öğrenci karşısındaki güvenilir pozisyonunu tarih konularına yansıtamadığını ve dolayısıyla gerçek diyerek anlatılanların, öğrencilerde pek fazla güven duygusu uyandırmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anket verilerindeki bu kararsızlığının sebeplerinden biri olarak, tarihin yapısı hususunda yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilebilir. Görüşme formunda ise durum oldukça farklıdır. Öğrencilerden biri (K9) hariç diğerlerinin, tarihsel bilginin kesin doğrular anlatabileceğini, kayıtsız şartsız buna inanılması gerektiğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Ayrıca bir öğrencinin (K10), "*Ağaç yaşken eğilir.*" ifadesi, tarih dersinden beklenenleri de en açık ve en öz şekilde ifade etmektedir. Burada, öğretmenlerine/kitaplarına kayıtsız ve saf bir inanç/itaat söz konusudur. Öğrencilerin anket ifadelerine verdiği cevaplardaki kararsızlık, görüşme formundaki bu kararlılık içeren ifadelerle örtüşmemektedir. Buna rağmen konu ile alakalı olarak Haaberli (2005), Joseph (2003) ve Kohlmeier'in (2005) çalışmalarından elde ettikleri bulgular, görüşme verileri ile olmasa da anket verileri ile paralellik göstermektedir. Ayrıca çalışmada, sınıf seviyesi değişkeninin bu konuda herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür.

Anket verilerine göre öğrencilerin, tarihsel bilginin / öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin bugün için faydalı olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Bu bilginin, vatana millete olan sevgiyi artırdığı, günümüz için faydalı bir bilgi olduğu genel kabul gören gerçekler olsa da, bu kabulün 8. sınıflarda daha da belirginleştiği görülmektedir.

Bu duruma sebep olarak, öğrencilerin bu seviyede tarihin yapısını iyice anlamaları ve bu seviyede okutulan, Türkiye'nin olağanüstü zor şartlarda mücadele verdiği dönemlerin anlatıldığı T.C. İnkılap tarihi dersinin etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yarısının tarihsel bilgi/öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin, geçmişteki hatalardan ders alınması için oluşturulmuş bilgi olduğuna inandıkları görülmektedir. Bu veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle de örtüşmektedir. Öğrencilerdeki, genel tarihsel bilginin faydalı olduğuna dair görüş, öğretmenlerin devreye girmesine rağmen olumlu ya da olumsuz anlamda bir değişime uğramamaktadır.

Öğrencilerin tarihsel bilginin bu özelliği konusunda görüşme formuna verdikleri cevaplarda; öğrencilerin "Tarihsel bilgi /öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin, vatana ve millete olan sevgiyi artırdığına, milli bilincin ve kimliğin oluşması açısından geçmişin bilinmesi gerekliliğine ve aynı zamanda bu sayede yapacakları işlerde de geçmişten cesaret alınabileceğine inandıkları görülmektedir. Ayrıca böyle bir dersin olmaması durumunda eksikliğini hissedeceklerini ifade etmektedirler. Değerlendirilmeye tabi tutulan ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin genelde, sorulan sorulara cevap verebilme açısından tarihsel bilginin kullanılabilirliği üzerine açıklamalar yapmıştır. Öğrencilerin, ileride karşılaşılabileceği okul dışındaki sorulara cevap verebilme veya farklı ortamlara uyum sağlayabilme hususunda tarihten faydalanabileceklerini bilmeleri, güzel bir durum olarak değerlendirilebilse de eksik görünmektedir. Bu durum, öğrencilerin, tarihsel bilgiyi, sadece okullardaki gibi soru cevaplamak amaçlı bir bilgi türü olarak düşünmesi, tarihin hangi alanlarda, hangi konularda nasıl ve neden kullanılabileceği hususlarının, bazı nedenlerden ötürü öğrencilere tüm boyutuyla yeterince öğretil(e)mediğini göstermektedir (Bal, 2011; Akbaba, 2008; Şimşek ve Güler, 2013; Hali, 2014; Ulusoy, 2009). Nihayetinde öğrencilerin genel olarak tarihsel bilginin faydalı olduğunu düşündükleri bu çalışmanın en net sonuçlarından birisidir. Elde edilen bu sonuç, Joseph (2003), Haaberli (2005), Ulusoy (2007), Safran (2006c), Demircioğlu (2006), Dönmez ve Yeşilbursa (2014), Yalçınkaya (2013), Haaberli (2005), Carretero & Alphen, (2014), Barton & McCully (2005) ve Sung & Yang'ın (2009) çalışmalarından elde etikleri bulgularla da örtüşmektedir. Sonuçta tarihsel bilginin, matematiksel bilgi kadar günlük hayatta devamlı başvurabilecek, devamlı kullanabilecek bir boyuta sokulması imkânsız olsa da faydasına kesinlikle inanıldığı fakat günlük hayatta hak ettiği kullanılabilirlik oranının yeterli seviyeye ulaşmadığı söylenilebilir.

Bu çalışmada varılan sonuçları ve bu sonuçlara yönelik yapılan tartışmayı toparlayacak olursak öğrencilerin genel tarihsel bilgi / öğretmenin anlattığı tarihsel bilgi üzerine algıları özellikle anket verileri dikkate alındığında belirsizlik içerisindedir. Genel tarihsel bilgi / öğretmenin anlattığı tarihsel bilginin, nesnelliği ve gerçekliği hususunda, sınıf düzeyi değişkenlerinin ve öğretmen etkisinin öğrencilerin algılamalarında pek fazla etkisinin olmadığı görülmektedir. Buna rağmen genel tarihsel bilginin oluşum/yapı/niteliği ve faydası konusunda sınıf düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin algılamalarında az da olsa etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin, tarihsel bilgi hakkında genel kanaatlere tam anlamıyla sahip olmadığını açıkça göstermektedir. Ayrıca her durumda görüşme formunun verilerinin anket verilerine göre hem daha olumlu hem de daha anlaşılır / net ifadeler içerdiği görülmüştür.

Öneriler

- Tarihsel bilgilerin sıklıkla değişmesi söz konusu olabilmektedir. Fakat bu değişim, ders kitaplarına ya yansımamaktadır ya da çok geç yansımaktadır. Akademisyenlerle beraber ulaşılan son tarihsel gerçekler, objektif bir şekilde ve derhal ders kitaplarına yansıtılmalıdır.
- Öğretmenlerin, Tarihçi/tarih eğitimcisi akademisyenler arasında sahaya yansıyacak şekilde işbirliği yapılmalıdır. Örneğin akademisyenlerin birinci el kaynaklarla okullarda derslere girmesi, öğrencilere olumlu yansıyabilir. Ayrıca tarih eğitimcilerinin okullarda uygulamalı göstereceği yöntem ve teknikler, hem öğretmenin bu konuda bilgilenmesine hem de bu dersin daha fazla ilgi çekmesine neden olabilir.
- Derslerde, mümkün olduğunca aynı konu hakkında farklı kaynaklar (mümkünse birinci el kaynaklar) öğrencilere gösterilerek karşılaştırma imkânı verilmelidir.
- Öğretmenlerin derslerde anlattıkları tarihsel bilgilerin, günlük hayatta nasıl daha etkin kullanabilecekleri öğrencilere öğretilmelidir.

Kaynakça

- Acun, F. (2006). Tarihte objektiflik tartışması. *Muhafazakâr Düşünce*, (7), ss. 109-125.
- Akbaba, B. (2008). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi örneği). *Akademik Bakış*. Cilt 1, S. 2. ss. 177-197.
- Akpınar, M. & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), ss. 605-626.
- Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(6), ss. 2305-2326 DOI: 10.12738/estp.2014.6.2318
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18. ss.106-114.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20. ss. 162-174.
- Atsız, H. N. (1951). Tarih şuuru. *Orkun*, S.29, ss.3-5.
- 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*. Cilt/Volume: 8. Sayı/Issue: 15, ss. 371 – 387.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. 4. Baskı. Ankara: PegemA.
- Barton, K.C., & McCully, A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students’ ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, pp. 85–116.
- Bıçak, A. (1999). *Tarih bilimi*. İstanbul: Çantay.
- Birand, K. (1956). 18. yüzyıl Fransız aydınlanma tarihçiliği ve modern tarihçilik karşısındaki durumu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1). ss.87-99.
- Birinci, N. (2004). Tarih bilinci. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (51).

- Braudel, F. (1992). *Tarih üzerine yazılar*. M. A. Kılıçbay (Çev.). Ankara: İmge.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 10. Baskı. Ankara: PegemA.
- Cangızbay, K. (1999). *Gurvitch: sosyoloji ve felsefe*. Ankara: Ütopya.
- Carretero, M. & Alphen, F. V. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), pp. 290–312.
DOI:10.1080/07370008.2014.919298
- Carr, E. H. (2005). *Tarih nedir?* 8. Baskı. M. G. Gürtürk (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Collingwood, R.G. (1990). *Tarih tasarımı*. K. Dinçer (Çev.). Ankara: Ara.
- Collingwood, R.G. (2001). *Tarih felsefesi üzerine denemeler*. E. Özvar (Çev.). İstanbul: Ayışığı.
- Collingwood, R. G. (2005). *Tarihin ilkeleri*. A. H. Aydoğan (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları ve yürütülmesi*. Y. Dede & SB Demir (Çev. Ed). Ankara: Anı.
- Çizakça, M. (1998). Ortaöğretimde tarih öğretiminde içerik yenilenmesi. S. Özbaran (Der.), (*İçinde Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*). (s.237-241), İzmir: Dokuz Eylül.
- Danacioğlu, E. (2007). *Geçmişin izleri*. 2. Baskı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Delen, S. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2),s.153-164.
- Dilek D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. 2. Baskı. Ankara: PegemA.
- Dinç, E. (2004). Siyasal düşünce ve uygulamaların tarih öğretimine etkisi: Türkiye ve İngiltere ekseninde bir karşılaştırma denemesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz. Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/406.pdf>. 29 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.

Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı. *GEFAD*. 34(3), ss.415-436.

Duralı, T. (1999). Tarihin dayanılmaz ağırlığı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 40. ss.117-126.

Faroqı, S. (2001). *Osmanlı tarihi nasıl incelenir?* Z. Altok (Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Gramsci, A. (1997). *Hapisane defterleri*. A. Cemgil (Çev.). İstanbul: Belge.

Haaberli, P. (2005). *Relating to history: an empirical typology*. URL: <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal9/papers/haeberli.pdf>. 25 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.

Habermas, J. (1998). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. M. Tüzel (Çev.). İstanbul: Kabaalıcı.

Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim 2014, ss.158-166.

Halkin, L. E. (1989). *Tarih tenkidinin unsurları*. B. Yediyıldız (Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Hobsbawm, E.J. (2007). Toplumsal tarihten toplumun tarihine. A. Boratav (Der.). İ. Altınsay (Çev.). *(İçinde Tarih ve Tarihçi, Annales Okulu İzinde)*. İstanbul: Kırmızı.

Hocaoğlu, D. (2002). Bir varlık alanı ve bir bilim olarak tarih. *Bilgi ve Düşünce*, (2), ss.34-40.

İggers, G. (2003). Yirminci yüzyılda tarih yazımı. N. El Hüseyini (Çev.). *(İçinde Tarihin Kötüye Kullanımı)* (s.1-17), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- Josepf, S. (2003). Differential perceptions of teachers and students about the teaching and learning of history in secondary schools of Triniad And Tobacco. Andrews University School Of Education. Degree Doctor Of Philosophy. Ann Arbor. 217 <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=26&did.> 12 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kabapınar, Y. (2009). Prospective teachers' ideas about the methodology of social sciences/history and purpose of social studies teaching: Evaluation of "us" through "others". *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 1(8). ss.108-120.
- Kaya, R. & Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2). s.675-691
- Kohlmeier, J. (2005). The impact of having 9th graders — do historyll. *The History Teacher*, 38(4). s.499-524.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay.
- Lilletun, J. (2003). Okullarda tarihin rolü: bir Norveç perspektifi. N. El Hüseyini (Çev.). (*İçinde Tarihin Kötüye Kullanımı*), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Mağat, R. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine ilgisi ve tarih düşüncesinin gelişimi -Kahramanmaraş örneği-*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martal, A. (2000). Yerel tarih yazımında kaynak kullanımına ilişkin sorunlar. (Z. A. Kızılyaprak, Yay. Haz.), (*İçinde Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar*). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Miles, B.M., Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi*. Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Munslow, A. (2000). *Tarihin yapısökümü*. A. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Nietzsche, F. (2006). *Tarihin yaşam için yararı ve sakıncası*. M. Tüzel (Çev.). İstanbul: İthaki.

- Niyazi, M. (2006, 26 Haziran). *Tarih ve zihniyet*. URL: <http://zaman.com.tr>. 17 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Özlem, D. (2004). *Tarih felsefesi*. 8. Baskı. İstanbul: İnkılap.
- Patton. M.Q.(2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. baskı. Mesut Bütün. Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: A. Ü. A.Ö.F.
- Pingel, F. (2007). Tarihsel anılar ve çok etnisiteli bir bağlamda tarih ders kitapları: Bazı deneyimler. (A. Berktaş & H. C. Tuncer Der.). (*İçinde Tarih Eğitimi ve Tarihteki "Öteki" Sorunu*). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Safran, M. (2006a). Osmanlı tarihi öğretimi ve Osmanlı imajı. (*İçinde Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler*). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2006b). Değişik öğretim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. (*İçinde Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler*). Ankara: Gazi.
- Safran, M. (2006c). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. (*İçinde Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler*). Ankara: Gazi.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).
- Sung, P.F., Yang M.L. (2009). National identity and its relationship with teachers' historical knowledge and pedagogy: the case of Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*. ISSN: 0218-8791 (Print) 1742-6855. 29:2, 179-194, DOI: 10.1080/02188790902857172
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Akademik Bakış*. 2(4),35-52.
- Şimşek, A.& Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*. Sosyal bilgiler öğretimi özel sayısı. Issn: 1308–9196. S. 14. s.543-575.
- Talay, H. H. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Atatürkçülükle ilgili konulara hazır bulunuşluk*

düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekeli, İ. (1998). Tarih bilinci ve gençlik. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Tekeli, İ. (2007). *Birlikte yazılan ve öğretilen tarihe doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Tokdemir, M.A. & Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:22 No:3, ss.1243-1262.

Toynbee, A. (1963). Tarih konferansları: Tarihin anatomisi. (Çev A.N. Kurat).1948 yılı Kasım ayında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesindeki, konferansta verilmiştir. *Ankara Üniversitesi dergisi C.1*, s.1.

Toynbee, A. (1964). Tarihin Faydası ve Değeri. Ahmet E. Uysal (Çev.). 15 Kasım 1963 günü, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde bir konferans olarak verilmiştir. URL: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1031/12528.pdf>. 18 Şubat 2016 edinilmiştir.

Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, 2009, ss.417–434.

Ulusoy, K., Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 25. ss.149-160.

Vassaf, G. (2007). *Tarihi yargılıyorum*. İstanbul: İletişim.

Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. B. Ata (Çev.). *Milli Eğitim Dergisi*, (150).

Web 1- http://www.istatistikanaliz.com/varyans_analizi.asp. 16 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.

Web 2- <http://www.istatistikmerkezi.com/makale,spss-uygun-analiz-turununbelirlenmesi,111.html>. 10 Şubat Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Weiner, R.G. (1995). *History: teaching and methods*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387402.pdf>.
- White, H. (2008). *Metatarih*. (M. Küçük (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Wirth, L. (2003). Tarihi kötüye kullanma biçimleriyle yüzleşmek. *Tarihin Kötüye Kullanımı*. N. El Hüseyini (Çev.). (*İçinde Tarihin Kötüye Kullanımı*),s.18-58.
- Yalçinkaya, E. (2013). 8th Grade students' metaphors for the concept of history. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51. s.273-290.
- Yazıcı, F. & Şimşek, A. (2011). Tarih öğretiminde nesnellik sorunu. *Tarih Okulu*, Eylül - Aralık 2011, S. XI, sa. 13-32.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (15), ss.181-190.
- Yücel, Y., Yediyıldız, B. (1990). *Milli kültür unsurlarımız üzerinde genel görüşler*. Ankara: Atatürk Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi.

Extended Summary

Purpose

In general, there are number of explanations conflicting with each other in terms of description, origin, creation, subjectivity, truth and benefit of history/historical information based on its structure. Therefore, this situation can be considered as significant obstacle preventing history/historical information to be a science major with universally recognized information content on a solid ground by all parties. History is not a major only interested by researchers or historians, but this science major is taught as course/subject at schools; and it is introduced to students under shadows of these conflicts. Thus, under such environment, it is rather important to conduct comparative investigation on general opinions of 6th, 7th and 8th grade students about history/historical information given/explained by their teachers because the opinion adopted by these students regarding historical information determine whether historical information is significant for them, or not. On the basis of this general opinion, the purpose of the present study is to reveal perceptions of 6th, 7th and 8th grade students towards historical information.

Method

In this study which adopts mixed method, converging parallel mixture method pattern was utilized. In accordance to this pattern, qualitative and quantitative applications were conducted simultaneously. The universe of the study is consisted of students at the 6th, 7th and 8th grades from public primary schools in Istanbul and Manisa Cities. Sampling of the study is consisted of 7 primary school students from Kadikoy, Umraniye, Sultanbeyli and Kartal Counties of Istanbul and 14 primary school students from central county of Manisa City. Totally 450 students, 150 from each of the 6th, 7th and 8th grade groups, were selected randomly for the study. In the present study, data collection tools were developed by the researcher as a survey and semi-structured interview forms. Interview form was conducted on 12 students selected randomly from the same group. Quantitative data was analyzed by means of One Way Anova, Tukey and Tamhane tests. In order to ensure reliability in quantitative data, the relevant Cronbach's Alpha coefficient was estimated as 0.83 through SPSS 13

software. Data acquired through qualitative methods was analyzed and coded by means of descriptive statistical method. Finally, to enhance reliability of the study, Stemler's (2001) measurement reliability formula was applied. Accordingly, as the conformity percentage between coder/coders increases, reliability of the measurement increases as well. In this study, reliability based on agreement percentage of two coders was utilized. To that end, Miles and Huberman's (2015) P (Agreement percentage) = $\frac{Na \text{ (Agreement)}}{Na \text{ (Agreement)} + Nd \text{ (Conflict)}} \times 100$ reliability formula was taken into consideration. As a result of the calculations, reliability level was estimated at 89%; and quantitative dimension of the research was deemed reliable.

Results and Discussion

According to the general study findings acquired through survey data, in consideration of historical information of students / their perception towards historical information given by teacher, there is a remarkable uncertainty. It was observed that students consider general history/historical information mostly in the same direction of history/historical information given by their teachers during the course. Moreover, it was observed that students did not have adequate origin, structure and quality of history/historical information; indecisive stance in survey answers about subjectivity almost totally converted into positive stance in the interview form. Regarding subjectivity and truth of historical information / historical information given by teacher, it was observed that course level variables and teacher's influence were not significantly effective on students' perceptions. The opinion that this sort of information is useful is the common finding of both measurement tools. Furthermore, it was observed that as student grade increased, general uncertainty seen in expressions of participants reduced. Finally, it was observed that data acquired through interview form was including more positive and more comprehensible expressions.

**SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE TARİHLERİN (DATES) ÖĞRETİMİ****TEACHING DATES in SOCIAL STUDIES**

Fatih PALA*

Ahmet ŞİMŞEK**

Öz: Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olayların tarihlerini (dates) hatırlama düzeyi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, olayların tarihlerinin (dates) öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler ele alınmıştır.

Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan Yunus Emre Ortaokulu/İlkokulu ve Şehit Öğretmen Hamit Sütmen Ortaokulu/İlkokulu'nda yapılmıştır. 16 şubeden 410 5- 8.sınıf öğrencisine başarı testi ve olayların tarihlerinin öğretiminde öğretmenlerin kullandığı yöntem- tekniklere ilişkin anket uygulanmıştır. Aynı ilçede görev yapan 100 öğretmene de kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 programında frekans, yüzde, ortalama ve *ki-kare* testi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin olayların tarihlerini bilme düzeyinin sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği, önemli olayların tarihlerinin bilindiği ve özellikle eskiçağ tarihlerinin bilinmediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin olayların tarihlerini öğretmede kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Tarih, Tarih Öğretimi

Abstract: In this study, student recognition level of the dates of historically important dates that are available in the social studies books and teaching of historically important dates are evaluated.

Survey method were used in the study. The research was carried out at Yunus Emre Secondary/Primary School, Istanbul and at Hamit Sütmen Secondary/Primary School in Sultanbeyli, Istanbul. 410 students from 16 classes between the 5th and 8th grade were applied a success test as well as a survey methods and techniques that teachers use in teaching dates of important dates. 100 teachers from Sultanbeyli schools were applied a survey methods and techniques they use. The data obtained were processed in SPSS 17.0 software using frequency, percentage, average and *chi square* test techniques. Views that the teachers wrote related to methods and techniques which are used in teaching the dates of historically important dates were analyzed individually.

* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com

** Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, E-posta: ahmetmsimsek@istanbul.edu.tr

In the study, it was concluded that there are differences at class level in the level of knowing the dates of historically important dates and that dates of well-known dates (those known by most) are known more and that dates related to prehistoric period are less known. It was also concluded that there are differences in the views of both teachers and students concerning methods and techniques they use in teaching historically important dates.

Keywords: Social Studies, Dates, History Teaching

Giriş

Tarih, geçmişe ilişkin yaşanmış gerçeklerden anlamlı bulduklarımızı konu edinir ve inceler. Bunu yaparken yaşanmış önemli olayları, yaşamış önemli kişileri, oluşturulmuş önemli organizasyonları belli bir zamansal süreç içinde ele alır. Tarih disiplini bu konu edilenlerin zamansal yapısını göz ardı ederek çalışmak mümkün değildir. Bu, en azından geçmişe ait olanları kendi dönemsel “özgüllükleri” içinde değerlendirmek için gereklidir. Bu yüzden pek çok tarihçiye göre tarihsel zaman (kronoloji) tarih biliminin çatısı, omurgasıdır. Onsuz tarih çalışılmaz (Şimşek ve Bal, 2010).

Zamanı anlamak, tarih çalışmalarının temelini teşkil eder. Çünkü tarih, geçmişte meydana gelen olayları sırasıyla ele almak zorundadır. Öğrencilerin şimdiki anlaması geçmişe iyi kavramakla mümkündür (Şimşek, 2006). Bunun için yukarıda bahis edilen tarihsel unsurları zamanlarıyla öğrenmek önemlidir. Böylelikle kişi öğrendiği olayın zamanını dikkate alarak, olayın meydana geldiği zamanın şartlarına göre sağlıklı bir yoruma ulaşabilir. Bunun için öğrencilerde, geçmişten bugüne yaşanan olayları kronolojik olarak düşünebilme becerisinin kazandırılması amaçlanır.

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki bireylerin zaman kavramı kazanması sanıldığından çok daha yavaş ve uzun bir süreçte gerçekleşmektedir (Safran ve Şimşek, 2006; Safran ve Şimşek 2010, Şimşek, 2010a; Şimşek, 2010b). Çünkü bu durum sadece yaşa bağlı olarak değişen zihinsel gelişime değil aynı zamanda çocuğun süreç içinde çevresiyle konu bağlamında etkileşimine, konuya yönelik maruz kaldığı öğrenmenin yoğunluğuna, süreç içinde edindiği birikime göre değişmektedir (Hodkinson, 2003). Zaman kavramının kazanılmasıyla ilgili bu süreç, ilkökulda başlamaktadır. Oysa zamana bağlı çalışılan ve öğretilen tarih konuları, Türkiye’de ilkökulda başlar. Ancak bu konu öğretimi şeklinde Hayat Bilgisi dersi içindedir. İlkokul dördüncü sınıfta başlayan Sosyal Bilgiler, ortaokul sürecinde de devam eder.

Sosyal Bilgiler, bireyin toplum ve toplumun kurumlarıyla uyumlu bir ilişki geliştirebilmesi ve dolayısıyla sosyalleşmesi için pek çok bilgi, tutum, değer ve beceriyi öğretmeye odaklı bir derstir. Bu sebepten, ders kapsamında verilen tarih konuları sadece geçmişe ilişkin bazı önemli bilgileri öğretmek amaçlanmaz. Özellikle 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programının bilgi yanında, beceri, değer ve tutum öğrenimini de içermesi, tarihsel düşünme becerileri olarak adlandırılan tarih konu alanında özelleşmiş becerilerin öğretimini de öngörür. Bunlardan Sosyal Bilgiler öğretim programında da yer alan *tarihsel zaman* ve *kronolojiyi algılama becerisi* tarihi olayların zamanlarına ilişkin bazı temel işlemleri yapabilmeyi gerektirmektedir. Safran ve Şimşek (2006) göre, 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında işlevsel olarak yer verilmemesine karşın yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ‘zaman, süreklilik, değişim’ bir öğrenme alanı olarak yer almıştır. Yine bu yeni programda kazandırılması amaçlanan becerilere bakıldığında “zaman ve kronolojiyi algılama becerisi” ile “değişim ve sürekliliği algılama becerisi”nin yer aldığı görülmüştür. Bu durumda, sosyal bilgiler öğretimi alanında bu derece önem verilen tarihsel zaman kavramının öğrencilerde gelişim daha da önem kazandığı söylenebilir.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ve ders kitaplarında olaylara ve tarihlerine eski yoğunluğunda olmasa bile yine önemli ölçüde rastlanmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olaylar ve tarihleri eski öğretim programına bağlı yazılmış ders kitaplarında genelde metin içerisinde ve yoğun olarak verilmekteydi. Yeni öğretim programına göre yazılmış ders kitaplarında ise tarihlerin farklı şekillerde öğrenciye sunulduğu görülmektedir. Bunlar, metin içinde, zaman şeridiyle, karikatürle, resimle, haritayla, bilgi kutucuklarıyla ve kitaplardaki internet haberleriyle yer verme şeklindedir. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde klasik ders araç gereçleri olan ders kitapları dışında konu ya da konuları destekleyen birinci el kanıtlardan oluşan (gazete, makale, dergi yazıları, resim, efsane, şiir, masal ya da görgü tanığı vb.) yeni araç gereçlerin önerilmesiyle (Önal ve Kaya, t.y.: 23) ilişkili sayılabilir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler ders kitaplarında olayların sunulmuş biçimleri kadar öğrencinin olayların tarihlerini (dates) bilme düzeyleri ile olayların tarihleri (dates) öğretilirken öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları önem arz etmektedir.

Bu çalışmada; sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olayların tarihlerini öğrencilerin öğrenme durumu ve buna ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylelikle tarihsel zaman kavramının öğretiminin bir unsuru

olarak olayların tarihlerinin (dates) öğretiminde ortaya çıkan problemler belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olayların tarihlerini öğrencilerin hatırlama düzeyi nedir?
2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olayların tarihlerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
3. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olayların tarihlerinin öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?
4. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olayların tarihlerinin öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2013–2014 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan Yunus Emre İlkokulu/Ortaokulu ve Şehit Öğretmen Hamit Sütmen İlkokulu/Ortaokulundaki 410 öğrenci ve bu ilçede görev yapan 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada ilk olarak 4-5-6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenerek ünitelere göre tarihler (dates) çıkarılmıştır. Çıkarılan tarihlerden (dates) yola çıkarak 4-5-6 ve 7. sınıflara uygulanmak üzere 4 ayrı başarı testi geliştirilmiştir. 4. sınıfların başarı testi 30, 5. sınıfların başarı testi 33, 6. sınıfların başarı testi 81 ve 7. sınıfların başarı testi ise 82 maddeden oluşmuştur. Başarı testi, doğru, fikrim yok, yanlış olarak

geliştirilmiştir. İkinci olarak ise, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarihi olayların tarihlerini öğretirken öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin 20 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Bu anket, öğrenci ve öğretmenlere uygulanmıştır. Anket beşli likert tipine göre (her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman) hazırlanmıştır.

Verilerin Toplama Süreci

Öğrencilere dönük başarı testi iki farklı okulda beş, - sekizinci sınıflardan toplam 16 şubeye uygulanmıştır. Uygulama bir ders saati (40 dak.) sürmüştür. Bu uygulama için bir iş günü ayrılmıştır. Öğretmenlere ve öğrencilere dönük yapılan ölçek ise farklı bir günde bir iş günü ayrılarak okullarda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarıyla toplanan veriler, SPSS 17.0 programına yüklenmiştir. *Ki-kare* testi, yüzde, frekans ve ortalama hesaplamalardan yararlanılarak bulgulara varılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarihi olaylara ilişkin yazdıkları görüşler tek tek incelenerek bulgulara ulaşılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Tarihi Olayların Tarihlerini Bilme Düzeyi

Sosyal bilgiler ders kitapları incelenerek 4-5-6 ve 7. sınıf düzeyinde geliştirilen başarı testleri öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgular ışığında yorum yapılmıştır. Başarı testindeki maddeler ünite ünite ayrılarak analiz edilmiştir.

Tablo 1

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında Yer Alan Olayların Tarihlerini Öğrenci Hatırlama Düzeyi

Ünite	Madde Sayısı	Doğru %	Yanlış %	Fikrim Yok %
Kendimi Tanıyorum	4	27	22	51
Geçmişimi Öğreniyorum	20	33	17	50
İyi ki Var	3	20	21	59
Hep Birlikte	1	23	23	54
İnsanlar Ve Yönetim	2	25	20	55
Toplam	30			

Otuz maddeden oluşan başarı testini toplam 100 öğrenci cevaplamıştır. Toplam beş üniteden soru sorulmuştur. Tarihle doğrudan ilgili ve olayların tarihlerinin fazla olduğu ünite (Geçmişimi Öğreniyorum) öğrenci bilme düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın olaylarının tarihlerinin daha az yer aldığı ünite (Hep Birlikte) ise öğrenci bilme düzeyi düşük çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin yoğun verilen tarihsel olayların tarihlerini daha kolay hatırladıklarına ilişkin bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Tablo 2

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında Yer Alan Olayların Tarihlerini Öğrenci Hatırlama Düzeyi

Ünite	Madde Sayısı	Doğru %	Yanlış %	Fikrim Yok %
Adım Adım Türkiye	27	30	20	50
Gerçekleşen Düşler	1	27	22	51
Toplum İçin Çalışanlar	2	25	21	54
Bir Ülke Bir Bayrak	1	23	21	56
Hepimizin Dünyası	2	26	20	54
Toplam	33			

Otuz üç maddeden oluşan başarı testini toplam 100 öğrenci cevaplamıştır. Toplam beş üniteden soru sorulmuştur. Tarihle doğrudan ilgili ve tarihsel olayların tarihlerinin fazla olduğu ünite (Adım Adım Türkiye) öğrenci bilme düzeyi daha yüksektir. Bunun tersi durumda ise yani tarihsel olayların tarihlerinin daha az yer aldığı ünite (Gerçekleşen Düşler, Bir Ülke Bir Bayrak) ise öğrenci bilme düzeyi düşüktür.

Bu durum da öğrencilerin yoğun verilen tarihsel olayların tarihlerini daha kolay hatırladıklarına ilişkin bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Tablo 3

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında Yer Alan Tarihi Olayların Tarihlerini Öğrenci Hatırlama Düzeyi

Ünite	Madde Sayısı	Doğru %	Yanlış %	Fikrim Yok %
Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	3	34	20	46
Yeryüzünde Yaşam	12	28	22	50
İpek Yolunda Türkler	54	29	21	50
Demokrasinin Serüveni	8	27	22	51
Elektronik Yüzyıl	4	22	24	54
Toplam	81			

Seksen bir maddeden oluşan başarı testini toplam 100 öğrenci cevaplamıştır. Toplam beş üniteden soru sorulmuştur. Tarihle doğrudan ilgili ve tarihsel olayların tarihlerinin fazla olduğu ünite (İpek Yolunda Türkler) öğrenci bilme düzeyi daha iyidir. Bilim ve teknolojik gelişmelerin yer aldığı “Elektronik Yüzyıl” ünitesinde ise öğrenci bilme düzeyi düşüktür. Bu durum, daha yüksek çıkan tarihsel olayların o zamana kadar pek çok kez tekrarlanması ve üzerinde daha fazla durulmasına bağlanabilir.

Tablo 4

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında Yer Alan Tarihi Olayların Tarihlerini Öğrenci Hatırlama Düzeyi

Ünite	Madde Sayısı	Doğru %	Yanlış %	Fikrim Yok %
İletişim Ve İnsan İlişkileri	3	30	21	49
Türk Tarihinde Yolculuk	55	32	20	48
Zaman İçinde Bilim	3	26	23	51
Ekonomi Ve Sosyal Hayat	4	30	21	49
Yaşayan Demokrasi	10	31	22	47
Ülkeler Arası Köprüler	7	25	21	54
Toplam	82			

Seksen iki maddeden oluşan başarı ölçeğini toplam 100 öğrenci cevaplamıştır. Toplam altı üniteden soru sorulmuştur. Tarihle doğrudan ilgili ve tarihsel olayların tarihlerinin fazla olduğu ünite (Türk Tarihinde Yolculuk) öğrenci bilme düzeyi daha iyidir. “Zaman içinde Bilim” ve “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesinde ise öğrenci bilme düzeyi düşüktür. Bu da siyasi tarih olaylarının daha çok tekrarlanmasıyla açıklanabilir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Tarihi Olayların Tarihlerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler ders kitaplarına yer alan tarihi olayların öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin geliştirilen 20 maddelik beşli likert tipi anket (her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman) 100 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem ve teknikler tabloda yüzde frekans olarak verilmiştir. Öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntem ve teknikler, maddelere her zaman cevabını verene göre; en az kullandıkları yöntem ve teknikler ise maddelere hiçbir zaman cevabını verene göre belirlenmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Tarihsel Olayların Tarihlerinin Öğretiminde En Fazla ve En Az Kullandığı Yöntem - Teknikler

İfadeler	Yüzde
Olayların tarihlerini ödev vererek öğretim	70
Olayların tarihlerini düşündürücü sorular sorarak öğretim	65
Olayların tarihlerini ezberleterek öğretim	60
Olayların tarihlerini resim ve fotoğraflarla öğretim	55
Olayların tarihlerini kavram haritaları kullanarak öğretim	50
Olayların tarihlerini yakın çevre gezilerine götürerek öğretim	5
Olayların tarihlerini tarih şeridi öğretim	5
Olayların tarihlerini önemli karakterlerin rollerine büründürerek öğretim	5
Olayların tarihlerini sınıfa uzman kişi getirerek öğretim	0
Olayların tarihlerini karikatürlerle öğretim	0

Öğretmenlerin tarihi olayların tarihlerini öğretirken en fazla kullandıkları yöntem-tekniklere ilişkin görüşleri yüzde-frekans olarak tabloda verilmiştir. Tabloya baktığımızda öğretmen görüşlerine göre en çok kullandıkları yöntem-teknikler; olayların tarihlerini ödev vererek öğretmek % 70, düşündürücü sorular sorarak öğretmek % 65, ezberleterek öğretmek % 60, resim ve fotoğraflarla öğretmek % 55,

öğretmenin kavram haritaları kullanarak öğretmesi ise % 50 olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin tarihi olayların tarihlerini öğretirken en az kullandıkları yöntem-tekniğe ilişkin görüşleri yüzde-frekans olarak tabloda verilmiştir. Tabloya baktığımızda öğretmen görüşlerine göre en az kullandıkları yöntem-tekniğe; tarihi olayların tarihlerini sınıfa uzman kişi getirerek, karikatürlerle öğretmesi % 0, yakın çevre gezilerine götürerek, tarih şeridi kullanarak, önemli kişilerin rollerine bürünerek öğretmesi ise % 5 olarak belirtilmiştir. Buradan anlaşılmaktadır ki öğretmenler tarihsel olayların tarihlerini genelde ezberleterek, sorular sorarak ve ödev vererek öğretmektedir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Tarihi Olayların Tarihlerinin Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sosyal bilgiler ders kitaplarına yer alan tarihi olayların öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin geliştirilen 20 maddelik beşli likert tipi anket (her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman) öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem ve teknikler tabloda yüzde frekans olarak verilmiştir. Öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntem ve teknikler, maddelere her zaman cevabını verene göre; en az kullandıkları yöntem ve teknikler ise maddelere hiçbir zaman cevabını verene göre belirlenmiştir.

Tablo 6

Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Olayların Tarihlerinin Öğretiminde En Fazla ve En Az Kullandıkları Yöntem - Teknikler

İfadeler	%
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini bilgisayardan film, video izleterek öğretir	36.1
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini araştırma ödevi vererek öğretir	35.5
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini kendisi anlatarak öğretir	35.5
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini defterimize yazdırarak öğretir	34.9
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini ezberleterek öğretir	34.4
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini düşündürücü sorular sorarak öğretir	25.6
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini kavram haritaları kullanarak öğretir	25.6
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini önemli karakterlerin rollerine büründürüp öğretir	5.6
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini sınıfa uzman kişiler getirerek öğretir	2.4
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini yakın çevre gezilerine götürerek öğretir	2.4
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini tarih şeridi kullanarak öğretir	2.4
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini diyagramlar kullanarak öğretir	0.5
Öğretmenimiz tarihi olayların tarihlerini karikatürlerle öğretir	0

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin olayların tarihlerini öğretirken en fazla kullandıkları yöntem-tekniğe ilişkin görüşleri yüzde-frekans olarak tabloda verilmiştir. Tabloya baktığımızda öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem-tekniğe; olayların tarihlerini bilgisayardan film, video izleterek öğretmek % 36,1, araştırma ödevi vererek öğretmek % 35,5, kendisi anlatarak öğretmek % 35,5, deftere yazdırarak öğretmek % 34,9, ezberleterek öğretmek % 34,4, düşündürücü sorular sorarak öğretmesi % 25,6, kavram haritaları kullanarak öğretmesi ise % 25,6 olarak belirtilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin olayların tarihlerini öğretirken en az kullandıkları yöntem-tekniğe ilişkin görüşleri yüzde-frekans olarak tabloda verilmiştir. Tabloya baktığımızda öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin en az kullandıkları yöntem-tekniğe; olayların tarihlerini sınıfa uzman kişi getirerek öğretmek % 2,4, karikatürlerle öğretmek % 0, diyagramlar kullanarak öğretmek % 0,5, yakın çevre gezilerine götürerek öğretmek % 2,4, tarih şeridi kullanarak öğretmek % 2,4, önemli karakterlerin rollerine büründürüp öğretmesi ise % 5.6 olarak belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Olayların Tarihlerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Arasındaki Fark

Sosyal bilgiler dersinde olayların öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için *Pearson ki – kare* testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Tabloda yer alan her maddenin ne anlama geldiği yorumlar kısmında ifade edilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Olayların Tarihlerinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem – Tekniklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması

Maddeler	Öğretmen					Öğrenci					Toplam	Sd	χ^2 Top.
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1			
Madde 1	60	35	5	-	-	141	96	61	52	60	510	4	50.22
Madde 2	25	60	15	-	-	145	103	96	51	15	510	4	49.79
Madde 3	-	60	40	-	-	143	102	94	51	20	510	4	105.31
Madde 4	-	-	35	40	25	-	3	35	75	297	510	4	87.20
Madde 5	55	30	15	-	-	61	33	97	61	158	510	4	144.41
Madde 6	70	30	-	-	-	145	96	91	42	36	510	4	65.54
Madde 7	15	20	50	15	-	17	64	94	108	127	510	4	72.17
Madde 8	5	15	40	40	-	10	37	58	94	211	510	4	73.48
Madde 9	-	-	30	35	35	10	7	22	35	336	510	4	117.36
Madde 10	65	20	5	5	5	105	124	81	55	45	510	4	58.55
Madde 11	35	25	30	10	-	46	43	85	81	155	510	4	84.60
Madde 12	50	30	15	5	-	105	92	103	62	48	510	4	51.50
Madde 13	5	10	60	20	5	23	28	73	82	204	510	4	86.79
Madde 14	20	35	20	25	-	22	103	98	95	92	510	4	46.88
Madde 15	25	20	20	35	-	52	50	92	73	143	510	4	57.96
Madde 16	20	25	20	20	15	82	39	70	77	142	510	4	26.84
Madde 17	35	10	50	5	-	148	87	104	41	30	510	4	30.39
Madde 18	-	25	55	15	5	69	60	101	93	87	510	4	62.33
Madde 19	5	15	40	40	-	10	37	58	94	60	510	4	93.15
Madde 20	5	25	40	25	5	2	11	110	77	15	510	4	115.69

($\alpha = 0.05$ için $\chi^2_{tablo} = 9.49$) 5: Her Zaman 4: Sık Sık 3: Ara Sıra 2: Nadiren 1: Hiçbir Zaman

Tablo 7 incelendiğinde, Madde-1'de olayların tarihlerini öğretmenin ezberleterek öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 50.22$). Madde 2'de olayların tarihlerini öğretmenin kendisi anlatarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 49.79$). Madde 3'te olayların tarihlerini öğretmenin deftere yazdırarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 105.31$). Madde 4'te olayların tarihlerini öğretmenin karikatürlerle öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 87.20$). Madde 5'te olayların tarihlerini öğretmenin resim ve fotoğraflarla öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 144.41$). Madde 6'da olayların tarihlerini öğretmenin araştırma ödevi vererek öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır

($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 65.54$). Madde 7'de olayların tarihlerini öğretmenin rol ve drama yaptırarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 72.17$). Madde 8'de olayların tarihlerini öğretmenin tarih şeridi kullanarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 73.48$). Madde 9'da olayların tarihlerini öğretmenin sınıfa uzman kişi getirerek öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 117.36$). Madde 10'da olayların tarihlerini öğretmenin düşündürücü sorular sorarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 58.55$). Madde 11'de olayların tarihlerini öğretmenin harita kullanarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 84.60$) Madde 12'de olayların tarihlerini öğretmenin kavram haritaları kullanarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 51.50$). Madde 13'te olayların tarihlerini öğretmenin önemli kişilerin rollerine büründürüp öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 86.79$). Madde 14'te olayların tarihlerini öğretmenin konu içerisinde kısa sürede (5-10 dk) fikirler üretmek öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 46.88$). Madde 15'te olayların tarihlerini öğretmenin küçük gruplara ayırarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 57.96$). Madde 16'da tarihi olayların tarihlerini öğretmenin dersin sonunda konunun özetini sunarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 26.84$). Madde 17'de olayların tarihlerini öğretmenin bilgisayardan film, video vb. izleterek öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 30.39$). Madde 18'de olayların tarihlerini öğretmenin konuyla ilgili hikayelerle öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 62.33$). Madde 19'da olayların tarihlerini öğretmenin çevre gezilerine götürerek öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci

görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 93.15$). Madde 20'de olayların tarihlerini öğretmenin diyagramlar kullanarak öğretmesi bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2_{tablo} = 9.49 < \chi^2_{hesap} = 115.69$).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu araştırmaya göre Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan olayların tarihlerini öğrencinin bilme düzeyi sınıf seviyesi ile doğru orantılıdır. Yani sınıf seviyesi arttıkça (beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçiş gibi) tarihleri bilme düzeyi de artmaktadır. Bunun birçok sebebi olabilir. Yaşa bağlı olarak çocukların bilişsel gelişimlerinin ilerlediği, bunun da öğrenme potansiyellerini arttırmışından kaynaklandığı söylenebilir. Malumdur ki tarihler, soyut olduğu için alt seviyedeki sınıflarda akılda kalmayabilir. Şimşek 2006 yılında yaptığı çalışmada, çocukların okudukları sınıfa bağlı olarak yaş düzeylerine göre tarihsel zaman kavramının sınıf (yaş) yükseldikçe başarının artış gösterdiğini belirtmiştir. Bunun nedenlerini de şöyle ifade etmiştir: Tarihsel zaman kavramı soyut olduğu için alt sınıflardaki öğrenciler (4-5-6. sınıf) gerekli zihinsel donanıma sahip olmaması, kavramın öğretilmesi için gerekli donanımın, öğreticinin, öğretim programının, yöntem – tekniğin ve ders kitabının yetersizliği bu durumun sebepleri olarak sıralamıştır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan temel olayların tarihlerini (TBMM'nin açılması, Cumhuriyetin ilanı gibi) öğrenci bilme düzeyi daha fazladır. Bu durumun birçok sebebi olabilir. Okullarda milli bayram olarak kutlanması, bu tarihi olaylardan sadece belli bir sınıf seviyesinde değil bütün sınıf seviyelerinde bahsedilmesi bu tarihlerin öğrenilmesine katkı sağlayabilir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan İslam tarihi ile ilgili olayların tarihlerini (Hz. Muhammed'in doğum tarihi, hicret gibi) öğrencilerin bilme düzeylerinin ise daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun birçok sebebi olabilir: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde bu tarihsel olaylarla dönük konuların olması, öğrencinin ilgisi ve inanç yapısı gibi. Buna karşın Eskiçağ tarihlerini (Anadolu'da kurulan uygarlıkların kuruluş yıkılış tarihleri gibi) öğrenci bilme düzeyi düşüktür. Bunda öğretmenlerin eskiçağ tarihi konusundaki bilgilerinin yetersiz olması ve eskiçağ tarihlerinin yakın tarihle ilişkilendirilememesi etkili olabilir. Yakın tarihi olayların

tarihlerini (Birinci Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Serv Antlaşması gibi) öğrenci bilme düzeyi de yine diğerlerine göre daha yüksektir. Ancak buna karşın bilim tarihi ile ilgili tarihleri (*Tungstenden telli normal ampul 1911 yılında icat edildi, Floresan ampuller 1927 yılında icat edildi, Halojen ampuller icat 1980 yılında icat edildi* gibi) öğrenci bilme düzeyi düşüktür.

Araştırmanın diğer bir alt problemi kendi görüşlerine göre öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem-tekniklerin neler olduğuydu. Bulgu, olayların tarihlerini ödev vererek öğretmek, ezberleterek öğretmek, resim ve fotoğraflarla öğretmek, düşündürücü sorular sorarak öğretmek, kavram haritaları kullanarak öğretmek, öğretmenin kendisi anlatmak şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, kendi görüşlerine göre olayların tarihlerini öğretirken en az, sınıfa uzman kişi getirerek öğretmek, karikatürlerle öğretmek, yakın çevre gezilerine götürerek öğretmek, tarih şeridi kullanarak öğretmek ve önemli karakterlerin rollerine büründürerek öğretmekten yararlanmışlardır.

Diğer bir alt problem olan öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin olayların tarihlerini öğretirken en fazla kullandıkları yöntem-teknikler şöyle sıralanmıştır: Tarihlerin öğretiminde öğretmenin kendisi anlatarak öğretmek, defterimize yazdırarak öğretmek, bilgisayardan film, video izleterek öğretmek, araştırma ödevi vererek öğretmek, ezberleterek öğretmek, düşündürücü sorular sorarak öğretmek ve kavram haritaları kullanarak öğretmektir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin olayların tarihlerini öğretirken en az kullandıkları yöntem – teknikler ise; sınıfa uzman kişiler getirerek öğretmek, karikatürlerle öğretmek, diyagramlar kullanarak öğretmek, yakın çevre gezilerine götürerek öğretmek, tarih şeridi kullanarak öğretmek ve önemli karakterlerin rollerine büründürüp öğretmektir.

Sonuç olarak baktığımızda sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarihi olayların tarihlerinin öğretiminde öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Öğretmenlerin olayların tarihlerini öğretirken geleneksel yöntem teknik dışında diğer yöntem – teknikleri pek fazla kullanmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler olayların tarihlerini daha çok kendi anlatarak, soru sorarak, dersin sonunda konuyu özetleyerek öğretmektedir. Taşkaya ve Bal'ın 2009 yılında yaptığı çalışmaya göre; öğretmenlerin genel olarak en çok "soru-cevap" yöntemini ikinci olarak "anlatım" yöntemi üçüncü olarak en çok "tartışma" yöntemini kullandıkları bulgusuyla bu durum paraleldir. Öğretmenlerin olayların tarihlerini öğretirken daha çok kendi

anlatması ve soru cevap yapmasının birçok sebebi olabilir: Bunlar, sınıf mevcudunun çok olması, yöntem- teknik için yeterli zaman olmaması, öğretmenlerin yöntem – teknik konusunda yeterince bilgiye sahip olmaması, okulun materyal açısından eksik olması, öğretmenin materyal kullanma yeteneğinin olmaması gibi sebeplerdir.

Yine bulgularımıza göre öğretmenler, olayların tarihlerini öğretirken yöntem – teknik olarak uzman kişileri sınıfa getirmeyi, diyagramlarla ders işleme yolunu pek tercih etmemektedir. Bu durum Ateş'in 2009 yılında yaptığı çalışmada; öğretmen, tarihi olayların tarihlerini öğretirken yöntem – teknik olarak uzman kişileri sınıfa getirmeyi, diyagramlarla dersi işlemeyi kullanmadığı bulgusuyla paraleldir. Öğretmen, olayların tarihlerini öğretirken yöntem – teknik olarak rol, drama yapma gibi yöntem – teknikleri kullanmamaktadır. Gedik'in (2010); sosyal bilgiler öğretmenlerinin, en az tercih ettiği yöntem-tekniğin rol oynama tekniği olduğu bilgisiyile de paraleldir. Oysa sosyal bilgilerde tarihi konularında işlenmesinde en yaygın kullanılması gereken yöntemlerden birisi tarihi karakterleri canlandırmadır. Çünkü çocuk rol yaparken, geçmişi, çevreyi ve insanları anlamlandırma konusunda deneyim kazanır. Özellikle kendisini onların yerine koyma durumu söz konusu olduğundan tarihi anlama, kavrama düzeyi yükselir (Polat, 2006; Çelikkaya, 2014).

Dawson'un (2004) yaptığı araştırmaya göre öğretmenler olayların tarihlerini öğretmede tarihsel hikayeleri tercih etmektedirler. Öğrencilere birbiri ardına gelen ve konuyla ilgili hikayeler geliştirerek kronoloji ve zaman kavramı öğretilir. Ancak bu durum da yaptığımız örneklem üzerinde etkili olamamıştır. Ralph ve Marian (1954) göre; öğrencilere tarihlerin ezberletilmesinden ziyade tarih öğretiminde çeşitli araçların kullanımı tavsiye edilmiştir. Çünkü öğrenci tarihi (date) ezberlediğinde daha kolay unutmakta fakat belli materyallerle daha kalıcı öğrenebilmektedir.

Araştırma sonucumuza göre öğretmenler gezi gözlem, tarih şeridini de çok az kullanmaktadırlar. Oysa bilindiği üzere öğrenme süreci sınıfta olduğu kadar sınıf dışı etkinlikler yoluyla da oluşmaktadır (Bilen, 1996). Ders gezileri yapmak özellikle sosyal bilgiler dersi için çok uygundur. Tarihi ve coğrafi özellikleri olan yerlere, resmi kurum ve kuruluşlara geziler sosyal bilgiler dersinin öğrenilmesini hem zevkli hem de kalıcı hale getirecektir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Diğer önemli konu ise tarihsel zaman kavramının öğretimi için tasarlanmış olan tarih şeritlerinin çok az kullanılıyor olmasıdır. Bu dikkate değer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuda daha derinlikli bir

araştırmanın yapılması, öğretmenlerin tarih şeritlerini neden çok tercih etmediklerini ortaya çıkaracaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin olayların tarihini öğretirken çeşitli öğrenci merkezli etkinlikleri tercih etmelerinin yanısıra özellikle öğrencilere tarih şeridi hazırlatarak olayların tarihlerini daha kolay ve kalıcı öğretmeleri mümkün görünmektedir.

Kaynakça

- Ateş, S. (2009). *Sosyal Bilgilerde Tarih Diyagramlarının Kullanım Türlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 447-469
- Çelikkaya, T., Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758
- Dawson, L., (2004). Time For Chronology? Ideas For Developing Chronological Understanding. *Teaching History The Historical Association*, 117.

- Gedik, H. (2010). Güncel Olayların İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımı ve Öğrenci Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Hodkinson, A., J. (2003). *Primary Children's Developing Conceptions of Historical Time: Analizing Approaches to Teaching and Learning*. University of Lancaster.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Önal, H., Kaya, N. (t.y.). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının (4 ve 5.sınıf) Değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar (Afyonkarahisar Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ralpa, A. B., Marian, R., B. (1954). Time and Chronology in the Social Studies. *The School Review*, 62(6), 341-345
- Safran, M., Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.
- Safran, M., Şimşek, A. (2010). Çocuklarda Zaman Algısının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A., Bal, S., M. (2010). Tarih Şeridi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tarihsel Zaman Algılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*.
- Taşkaya, M., Bal, T. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 -185.

Extended Summary

Introduction

The term 'basic values' that is within the definition of social sciences is of great importance for us. In order to have students obtain these values, background of the student must be understood and the essence of these values must be internalized. The background concept that we have just mentioned takes us back in days, namely, back to history. With this respect, the discipline of history, without any doubt, plays an important role for social sciences lessons. Therefore, we come across, directly or indirectly, with historical events in many units within the scope of the curriculum of social sciences courses. Historical events and dates that reside in the social science's course books were usually presented in a text. Teachers used to explain and the students used to listen or read from the book. In the new teaching program, it is presented to the students in various ways. These are; textual, timeline, cartoons, pictures, maps, info bubbles and internet news in the books. For the flow of the lessons, new tools that provide first hand evidence (such as newspapers, articles, journals, pictures, legends, poems, stories, and eyewitnesses) are recommended. There is a great deal of burden on the shoulders of social sciences teachers.

Due to the reasons mentioned above, it is known that teaching historical dates that are in the course books to the students is not easy and not very enjoyable. Similarly, there are some issues in their teaching. Our study is of great importance since it will determine the problems and will recommend solutions.

Method

This research is a descriptive study that was carried out with relational screening model, one of the screening models. The scope of the research includes secondary schools of the Ministry of Education in Sultanbeyli district of Istanbul during the 2013-2014 academic year. The sampling of the research includes 410 students from Yunus Emre Primary/Secondary School and Şehit Öğretmen Hamit Sütmen Primary/Secondary School in Sultanbeyli district of Istanbul as well as 100 social sciences teachers who work in this district.

In the first phase, units were carefully studied from the course books of 4th, 5th, 6th, and 7th grades and the dates were determined. Setting off from the dates obtained, 4

different success tests were developed in order to practice it at 4th, 5th, 6th, and 7th grades. The success tests of the 4th grades include 30, the success test of the 5th grades include 33, the success test of the 6th grades include 81, and finally, the success test of the 7th grades include 82 clauses. The success test was developed according to likert type (true, no idea, false). In the second phase, a survey that included 20 clauses related to methods and techniques the teachers deployed while teaching the dates of historical events at the course books was developed. This survey was given to both students and teachers. The survey was prepared according to likert type (always, often, sometimes, rarely, never). The success test for students was given to 16 classes in total from two different schools and to the classes between 5th and 8th grades. The application lasted 40 minutes, a lesson time. A working day was allocated for this application. The scale for teachers and for students was applied in the schools by allocating a separate working day. The data collected through assessment tools was loaded to SPSS 17.0. Findings were concluded by using *Ki-square* test, frequency and mean calculations and they were interpreted. The findings were reached by reviewing the views of teachers one by one, regarding the historical events at the social sciences course books.

Findings

In the social sciences courses at 4th, 5th, 6th, and 7th grades, during the units where events are directly related to history and where historical events are abundant; there is a higher student knowledge level. On the contrary, during the units where dates of historical events are not abundant, the student knowledge is low.

According to the teachers' views, the most used methods and techniques are; teaching through assigning homework for historical dates, teaching through think-tank questions, teaching through memorization, teaching through pictures and photos, and teaching through concept maps. On the other hand, according to teachers' views, the least used methods and techniques are teaching of dates of historical events through bringing an expert into the classroom, teaching through cartoons, teaching through visits, teaching through timelines and teaching through role-play (of important people).

According to the students' views, the most used method and techniques by their teachers are teaching through showing a video or film on the computer, teaching through research homework, teaching through telling, teaching through dictation, teaching through memorisation, teaching through think-tank questions, and teaching

through using concept maps. Again, according to the students' views, the least method and techniques by their teachers are teaching of the dates of historical events through bringing an expert into the classroom, teaching through cartoon, teaching through diagrams, teaching through paying short visits, teaching through timelines, and teaching through role play.

There are significant differences between the views of teacher and those of students concerning the methods and techniques used in the teaching of dates of historical events that are in the social sciences course books.

Result

The student knowledge level of the dates of historical events that are in the social sciences course books is directly proportional with the level of the classroom. Namely, the higher grade (from 5th grade to 6th grade) the classroom is the higher knowledge level the students have. The knowledge level of the dates of very basic historical dates (the opening of the Grand National Assembly of Turkey) in the social sciences course books is higher. The students' knowledge level of the dates that are related to Islam History (such as the birth date of the Prophet Mohammad, Hegira) that are in the social sciences is higher. The students' knowledge level of prehistoric dates (such as foundation and collapse dates of civilizations in Anatolia) is low. The students' knowledge of recent history (the First World War, Armistice of Mudros, and Treaty of Sèvres) is higher. The students' knowledge level of the dates related to science (such as, the light bulb with tungsten wire was invented in 1911, Florescent was invented in 1927, Halogen bulbs were invented in 1980) is low.

According to the views of teachers, the most used methods and techniques are teaching through assigning homework, teaching through memorisation, teaching through pictures and photos, teaching through think-tank questions, teaching through concept maps, teaching through telling. According to the views of teachers, the least used methods and techniques are teaching through bringing experts into the classroom, teaching through cartoons, teaching through short visits, teaching through timelines, and teaching through role play of important people.

According to students' views, the most used methods and techniques used by their teachers are teaching through telling, teaching through dictation, teaching through watching films and videos, teaching through research homework, teaching through

memorisation, teaching through think-tank questions, and teaching through concept maps. According to students' views, the least used methods and techniques by their teachers are teaching through bringing an expert, teaching through cartoons, teaching through diagrams, teaching through paying short visits, teaching through timelines, and teaching through role play.

There are significant differences between the views of teachers and those of students in terms of teaching the dates of historical events that are in the social sciences course books.



ZAMAN VE KRONOLOJİNİN ÖĞRETİMİNDE BİR MATERYAL: ZAMAN ŞERİTLERİ*

AN EDUCATION MATERIAL on TEACHING TIME and CHRONOLOGY: TIMELINES

Adnan ALTUN**

Selahattin KAYMAKÇI***

Öz: İçerisinde yaşamış olduğumuz an olan zaman, farklı biyolojik, zihinsel, fiziksel, psikolojik, sosyolojik boyutları olan bir olgu olarak da açıklanabilir. Kronoloji ise zaman bilimi olarak ifade edilmektedir. Doğasında geçmişte yaşanan zamanı açıklamak bulunan tarih dersi, konularını öğretirken zaman ve kronolojiden yararlanmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde tarih içerikli konular genellikle temel eğitimde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, ortaöğretimde ise Tarih derslerinde öğretilmektedir. Bu derslerin öğretim programlarında zaman ve kronolojiye vurgu yapılmakta, zaman ve kronolojiye ilişkin konuların öğretilmesinde zaman şeritlerinin kullanılması önerilmektedir. Bu araştırmanın amacı tarih öğretiminde kuramsal ve uygulamaya dönük yönleriyle zaman şeritlerini tanıtmaktır. Araştırmanın ilk aşamasında zaman ve kronoloji kavramları ele alınarak öğretim programları doğrultusunda tarih öğretiminde zaman ve kronolojinin yeri açıklanmıştır. İkinci aşamada ise zaman şeritlerine ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiş, son olarak da yapılan sınıflama ışığında örneklerle zaman şeritlerinin türleri ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zaman, Kronoloji, Zaman Şeridi, Tarih Öğretimi

Abstract: Time is a moment in which we are living now and time can be explained as a phenomenon which has biological, intellectual, physical psychological and sociological aspects. Chronology is defined as a science of time. History course which explains the nature of time living in the past uses time and chronology. In Turkish Educational System, history related subjects are taught through some courses in primary education like Life Studies, Social Studies, Turkish Revolution History, and in secondary education like History. In the curricula of these courses, the importance of teaching time and chronology subjects are stated and the usage of timelines in these courses are suggested. The aim of this study is to introduce the theoretical and practical usage of timelines in history education. In the first stage of the study, time and chronology concepts were explained and the place of time and chronology in history

* Bu çalışmanın yapılmasına esin kaynağı olan ve süreçte desteklerini hiç esirgemeyen kıymetli doktora tez danışmanımız ve hocamız Doç. Dr. Bahri ATA'ya teşekkürü bir borç biliriz.

** Yrd.Doç.Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: adnanaltun@hotmail.com

*** Doç.Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, E-posta: kaymakci37@yahoo.com

education were explored toward curricula. In the second stage, the theoretical aspects of timelines were informed and in the last stage the types of timelines were handled with examples in the light of classification, developed by researchers.

Keywords: Time, Chronology, Timeline, History Education

Giriş

Zaman, hareketi ve oluşu çevreleyen, varoluşun içinde meydana geldiği kozmik süreçtir (Demir ve Acar, 2002). Daha geniş bir perspektiften zaman, farklı biyolojik, zihinsel, fiziksel, psikolojik, sosyolojik boyutları olan bir olgu olarak açıklanabilir.

Zamanın biyolojik boyutu “biyolojik saat” kavramı ile açıklanmaktadır. Prof. Dr. Aziz Sancar’ın ifadesiyle biyolojik saat, bitkilerden insana kadar pek çok canlının aşağı-yukarı devresi 24 saat olan bir iç saatidir ve bu saat ışığa duyarlı olarak bütün vücut fonksiyonlarını kontrol eder. Örneğin, uykuya gidiş, vücut ısısı, tansiyon, zihin açıklığı ve benzeri her fonksiyon tam izole olmuş bir insanda aşağı-yukarı 24 saatlik bir ritim ile devam eder (Bursalı, 2015).

Zaman bir açıdan da zihinseldir. Zihin saati; saliselerden, saatlere ve yüzyıllara kadar uzanan zaman süreçlerini önce kendi içinde bir düzene sokar, sonra da bunların beyinde bir sıraya göre yerleştirilmesini sağlar. Yaşanan her olay, bu zihin saatinin içinde belirli bir yere kaydedilir. Bu sayede bir olayın hangi olaydan önce veya sonra yaşandığı, neyin ne kadar süre olduğu gibi pek çok verinin hatırlanabilmesi sağlanır (Canda, 2002: 52; akt. Safran ve Şimşek, 2009).

Zaman algısının fiziksel ve psikolojik boyutları da bulunmaktadır (Passig, 2002). Fiziksel zaman (mekanik) saatlerle ifade edilirken, psikolojik zaman bilinçlenmeyle ilgilidir ve her biri psikolojik an olarak adlandırılan zaman birimlerinden oluşmaktadır. Cowey’e (1995) göre zaman doğrusal değil varoluşsaldır; niceliği değil, niteliği ve kalitesi önemlidir (akt. Sezen, 2013). Bu nitelik ve kalite zamanın psikolojik boyutu ile ilgilidir ve yaşadığımız her saat birbirine denk olarak görülmez. Örneğin sıkıldığımız veya üzüldüğümüz anların zor geçtiğini, eğlendiğimiz ve neşeli olduğumuz anların ise daha hızlı geçtiğini düşünmemiz zamanın psikolojik boyutu ile ilgilidir. Tekeli’nin (1998) söz ettiği antropomorfik zaman algısı da yaşanan ana vurgu yapmaktadır. Geçmiş de, gelecek de şu anda insanın zihninde üretilmektedir manasına gelen bu algı, *carpediem* (yaşadığın anı kavra) sözcüğünü hatırlatmaktadır.

Zaman algısı aynı zamanda sosyal bir olgudur. Çünkü zaman, insanlar arası ilişkileri düzenlediği gibi sosyal bir kurum olarak çocukluktan başlayarak öğrenilmesi gereken bir yapı da ortaya koyar. Aksi takdirde, yani, kişi ilk on yılda zaman kurumsallaşmasına uygun bir şekilde kendini disiplin altına almayı ve kısıtlamayı öğrenemezse, toplumda yetişkin bir insan konumunu elde etmesi zor olabilecektir (Elias, 2000: 24; akt. Safran ve Şimşek, 2009). Huxley (1999) kültürel bir olgu olarak zaman algısını doğu ve batı toplumları için iki farklı anlamda değerlendirmektedir. Bu ikili anlamı doğu ve batı ayırımından ziyade kent hayatı ve köy hayatı ayırımı ile ifade etmek daha uygun olacaktır. Buna göre kentlerde zaman küçük birimlere bölünmüştür. Dakikaların hatta saniyelerin bile önemi vardır. Kentlerde 5 dakikayla işe geç kalıp gelinizden olabilirsiniz; 1 dakikayla geç kalıp dersten kalırken, bayram öncesinde 30 saniye ile otobüsünüzü kaçırap ailenize olan özleminizi uzatabilirsiniz. Köylerde ise kimse güzlere birkaç saat geç kaldığı için üzülmez, hayvanları otlatmaya götürmek dakikalar üzerinden işlemez; muhtemelen dedeniz ekin zamanı doğmuş, nineniz ise cemre toprağa düştüğünde doğmuştur; hatta evliliklerinin de iki bayram arasında olmuş olması muhtemeldir. Zamanın tüm bu boyutlarına bir de Einstein'ın izafiyet teorisini eklediğimizde zamanın ne olduğunu şu soruyla tamamlamak yerinde olacaktır: "Acaba zaman sadece bu dünyada var olan bir olgu mudur?"

Zaman bilimi denen kronoloji ise modern takvimin esasını oluşturan güneş yılına göre geçmişte meydana gelen bir olayın zamanının araştırmacının zamanına olan uzaklığını ölçmeye yarar (Köstüklü, 1998). İlk çocukluk döneminden itibaren bireyler zaman ve kronolojiye ilişkin kavramlarla karşılaşır. Özellikle saat ve takvime ilişkin büyükler tarafından söylenen sözler çocuklarda zaman ve kronoloji kavramlarının öğrenilmeye başlanmasında büyük rol oynarlar. Ancak bu sanıldığı kadar kolay bir öğrenme etkinliği olmayıp belli bir süreç gerektirmektedir (Dilek, 2001). Thornton ve Vukulich tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre (1988, akt. Turner, 2004: 149) çocuklarda zaman ve kronolojiye ilişkin kavramların algılanmasının gelişimi şöyle tarif edilebilir:

Tablo 1

Çocuklarda Zaman ve Kronolojiye İlişkin Kavramların Algılanma Aşamaları

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

Tablodan da anlaşıldığı gibi çocukların zaman ve kronolojiye ilişkin kavramları tam olarak algılayabilmesi yaklaşık 11 yıllık bir zaman dilimi gerekmektedir. Kendi çevresinden karşılaştığı olaylarla başlayan bu süreç çocukların zamanları kolaylıkla sınıflayabildiği daha soyut bir anlamaya kadar devam etmektedir.

Tarih Öğretiminde Zaman ve Kronoloji

Eğitim-öğretimde tarih ve tarih konularını içeriğinde barındıran dersler zaman ve kronolojinin çocuğu olarak görülmüşlerdir (Özbaran, 1992). Bilindiği gibi tarih geçmiş zamanda yaşanan hayatın bütün yönleriyle incelenmesi ve ortaya konmasına yarayan sosyal bilim dalıdır (Baykara, 2014: 17). Tarih içeriği itibariyle geçmiş konu edindiğinden zaman ve kronolojiden faydalanır. Çünkü tarih disiplininin en önemli bileşenlerinden biri zamandır. Ayrıca bir olayın meydana geldiği zamanın bilinmesi, o olayın meydana gelmesini sağlayan şartların anlaşılması, olayı meydana getiren nedenlerin ve olayın ortaya koyduğu sonuçların doğru öğrenilmesi ve yorumlanması için gereklidir (Kütükoğlu, 1998).

Öğretim Programlarında Zaman ve Kronoloji

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde tarih ve tarih konularını içeriğinde barındıran birtakım dersler bulunmaktadır. Bu dersler genellikle temel eğitimde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, lisede ise Tarih dersleridir. Bu derslerin öğretim programlarında zaman ve kronolojinin ele alınışını ortaya koymak yerinde olacaktır:

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Zaman ve Kronoloji

Mevcut sistemde ilkokulda Hayat Bilgisi dersi için iki farklı öğretim programı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi halen uygulanmakta olan İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, ikincisi ise önümüzdeki eğitim-öğretim yılından (2016-2017) itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanacak olan İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı'dır.

İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda zaman ve kronoloji ağırlıklı olarak "Kaynakları Etkili Kullanma" ve "Öz Yönetim" becerileri başlıkları altında ele alınmıştır. Kaynakları Etkili Kullanma becerisi içerisinde zaman, para ve materyal kullanma alt başlığında zamanı öğrenmek için saati kullanma, takvimleri kullanma ve anlama, günlük zamanı takip etme ile yapılacak işleri öncelik sırasına koyma ve tanımlama beceri göstergelerine yer verilmiştir. Öz Yönetim becerisinin zamanı ve mekânı doğru algılama bölümünde grafik yorumlama, zaman ifadelerini doğru kullanma, görsel materyalleri okuma, basit planlar yapma, takvim ve saat bilgisi edinme, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı ayırt etme, zaman planı yapma gibi becerilere değinilmiştir(MEB, 2009a: 14,19,24).

İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da zaman ve kronolojiye ilişkin unsurlara yer verilmiştir. Programda zaman ve kronoloji genel amaçlarda "öğrencilerin zamanı algılama ve etkili kullanma becerilerini geliştirmesi" şeklinde ifade edilmiş, beceriler bölümünde "Zaman Yönetimi" başlığı altında ele alınmıştır (MEB, 2015: 1,2).

Sosyal Bilgiler ile TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarında Zaman ve Kronoloji

İlkokul 4. sınıftan başlayıp ortaokul 8. sınıfa kadar okutulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda zaman ve kronoloji "Zaman ve Kronolojiyi Algılama" becerisi olarak kendisine yer bulmuştur. Bu becerinin göstergeleri olarak ise öğrencilerin; takvim bilgisi edinmeleri, zamanları ayırt etmeleri (geçmiş-şimdiki-gelecek zaman), zaman ifadelerini doğru kullanmaları, kronolojik sıralama yapmaları, zaman şeridindeki veriyi yorumlamaları ve zaman şeridi oluşturmaları ölçütleri belirlenmiştir (MEB, 2005a; MEB, 2005b). Ortaokul 8. sınıfta okutulan TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde

de sosyal bilgilere benzer şekilde zaman ve kronoloji “Zaman ve Kronolojiyi Algılama” becerisi olarak adlandırılmıştır (MEB, 2009b).

Tarih Dersi Öğretim Programlarında Zaman ve Kronoloji

Lise 9. sınıftan başlayıp 12. sınıf dâhil olmak üzere öğretilen Tarih Dersi 9, 10 ve 11. sınıf öğretim programı, T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya tarihi Dersi Öğretim Programları içerisinde zaman ve kronoloji tarihsel düşünme becerileri kapsamında ele alınmıştır. Öğretim programlarında tarihsel düşünme becerilerinden “Kronolojik Düşünme Becerisi” geliştirilirken öğrencilerin geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapmaları, bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirlemeleri, belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, binyıllar olarak ölçerek takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar üzerinden zamanı hesaplamalar ve diğer takvim sistemlerine dönüştürmeleri hedeflenmiştir. Buna ilaveten öğrencilerin tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlamaları, tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturmaları ile tarihi, dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırarak farklı yaklaşımlar önermeleri gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2007; MEB, 2011a; MEB, 2011b; MEB, 2011c; MEB, 2012).

İlkokuldan liseye tarih ve tarih konu alanı içeriğini barındıran dersler incelendiğinde zaman ve kronolojinin sınıf düzeylerine göre değişen isim, içerik ve ağırlıklarda öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarında zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında kullanılması önerilen çeşitli materyaller de bulunmaktadır. Bunlardan biri de zaman veya tarih şeritleridir.

Zaman şeritleri ile ülkemiz alan eğitimi literatürünün tanışması 20. yüzyılın ilk yarısında meydana gelmiştir. II. Maarif Şurası sürecinde ortaya atılan fikirler Milli Eğitim Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürü Hâmit Zübeyr Koşay'ın başkanlığını yaptığı bir heyet tarafından hazırlanan “Tarih Öncesi ve Tarih Çağlarının Mukayeseli Zaman Tablosu (Histomap)” adlı çalışmayla uygulamaya geçmiştir (Ata, 2008). Fuat Baymur'un (1941) “Tarih Öğretimi” adlı eseri gibi alan eğitimine yönelik diğer çalışmalarda (Demircioğlu, 2011; Erden, 1996; Sarı, 2014; Sözer, 1998; Şimşek, 2012,

2014) zaman şeritleri kuramsal olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ahmet Şimşek'in (2006) "İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi" adlı doktora tezi ve Bahri Ata'nın (2008) "İkinci Millî Eğitim Şurası'nın Tarih Eğitimi Kararlarından Birinin Uygulanması: Bir Histomapin Yapım Öyküsü" adlı eserleri zaman şeritleri konusuna akademik camianın ilgisini çekmiştir. Ayrıca Ahmet Şimşek'in konuyla ilgili diğer çalışmalarının yanısıra Suat Bal ile birlikte yaptıkları (2010) "Tarih Şeridi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tarihsel Zaman Algılarının İncelenmesi" adlı çalışmada öğretmen adaylarının çizdikleri zaman şeritleri, üç temel zaman kategorisi (çizgisel-doğrusal metrik zaman, döngüsel zaman ve inişli-çıkışlı hat zaman) çerçevesinde incelenmiştir.

Hiç kuşkusuz bu çalışmalar tarih öğretiminde zaman şeritlerinin kullanımı konusuna dikkat çekmiş, aynı zamanda yabancı ülkelerdeki zengin bilgi birikiminin kapılarını aralamıştır. Ayrıca özellikle zaman şeritlerine ilişkin ülkemiz literatüründe yapılan çalışmalarda çok da değinilmeyen kuramsal ve uygulamaya dönük yönleriyle zaman şeritlerinin türlerinin ele alınması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma da söz konusu kaygının bir sonucu olarak ilgili literatüre katkı sağlamak amacıyla tarih öğretiminde kuramsal ve uygulamaya dönük yönleriyle zaman şeritleri tanıtılmıştır. Araştırmada öncelikle zaman şeridinin tanımı, tarihsel temelleri, yararları, sınırlılıkları, hazırlanırken ve kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar, hazırlama basamaklar ve değerlendirilirken nelere dikkat edilmesi üzerinde durulmuştur. Daha sonra zaman şeritlerinin türleri örneklerle tanıtılmaya çalışılmıştır.

Zaman Şeridi Nedir?

İlgili literatür tarandığında İngilizce'de timeline ve histomap, Türkçe'de ise tarih şeridi, zaman çizelgesi ve tarih çizelgesi şeklinde zaman şeritleri ifade edilmektedir. Baymur'a göre (1941) zaman şeritleri tarih şeritlerinden farklıdır ve kısa zaman aralıklarını göstermeye yarar; tarih şeritleri ise daha uzun zaman dilimlerini kapsar. Ancak günümüzde yapılan yayınlarda her iki kavramın da aynı amaçla kullanıldığı görülmektedir (Şimşek, 2006; Şimşek, 2012).

En genel anlamıyla zaman şeridi, geçmişten bugüne düz bir çizgi formunda uzanan, üzeri eşit birimlere ayrılarak rakamlarla tanımlanmış soyut zamansal kurgunun en somut görünümüdür (Şimşek, 2006: 10). Başka bir deyişle zaman şeridi görsel

öğrenmeyi temel alan, öğrencilerin geçmişten günümüze meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel olayları bir dizi halinde görerek karşılaştırmalar yapabildikleri bir grafikdir.

Zaman Şeridi Kullanımının Tarihsel Temelleri Nelerdir?

Zaman şeritlerinin tarih öğretimindeki öneminin kavranması 19. yüzyılın başlangıcına kadar götürülebilir. Ancak bu çalışmaların çok daha öncesinde zaman şeritleri konusunda uygulamaya dönük bazı ciddi ve kapsamlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir¹:

- 1672 tarihli Johannes Bruno tarafından hazırlanan evrensel tarih adlı ejderha görünümlü zaman şeridi,
- 1720'lerin başlarında Alman gravürücü Christoph Weigel tarafından hazırlanan "Discus Chronologicus" adlı zaman şeridi,
- 1804 tarihli Friedrich Strass'ın "Strom der Zeiten" adlı senkronik zaman şeridi,
- 1836 tarihli Emma Willard tarafından hazırlanan "Picture of nations" adlı çalışma,
- 1869 tarihli Stephen Hawes tarafından hazırlanan "Synchronology of the Principal Events in Sacred and Profane History, from the Creation of Man, to the Present Time" adlı çalışması,
- 1871 yılında Sebastian C. Adam tarafından yapılan "Synchronological Chart" adlı senkronik zaman şeridi, bunlardan bazılarıdır.

Kuramsal açıdan zaman şeritlerine yönelik çalışmalar ise 1835 yılında başlamıştır. 1835'te zaman şeritlerinin tarih derslerinde kullanılmasını öneren Alman pedagoğ J. F. Herbart'ı İngiliz filozof A. N. Whitehead tarihsel bilgilerin zaman şeritleriyle daha canlı hale getirilmesi gerektiğini savunarak takip etmiştir (Koşay, 1946, akt. Ata, 2008).

Ülkemizde zaman şeritlerine gereken önemin verilmesinin II. Maarif Şurası'nda dünya tarihiyle ilgili mühim olayların karşılaştırmalı olarak sunumunu yapmak için zaman şeritlerinin (histomap) hazırlanması kararının alınmasıyla başladığı söylenebilir

¹ David Rumsey'in tarih haritası (historical map) arşivinde bu çalışmaların hemen hepsi yer almaktadır. Bkz. <http://www.davidrumsey.com>

(Ata, 2008; MEB, 1943). O tarihten günümüze zaman şeritleri gerek sınıf duvarlarında ve ders kitaplarında gerekse dijital dünyada öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı öğretim materyalleri haline gelmiştir.

Zaman Şeridi Kullanımının Yararları Nelerdir?

Zaman şeritlerinin derslerde kullanımının birtakım yararları bulunmaktadır. Bunlar şöyle ifade edilebilir (Ata, 2008; Demircioğlu, 2011; Erden, 1996; Maxim, 2003; Savage ve Armstrong, 2004; Beate, 1891; Blyth, 1996, akt. Şimşek, 2014; Sarı, 2014; Sözer, 1998; Şimşek, 2012):

- Zaman şeritleri hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından hazırlanabilir.
- Geçmişin daha iyi algılanmasını sağlar.
- Tarihsel olayların sırasını ve süresini gösterir.
- Farklı tarihsel dönemler anlatılırken kullanılabilir.
- Eşzamanlı olarak belli bir dönem içerisinde dünyanın farklı yerlerinde meydana gelen olayların tarihlerini öğrenme fırsatı sunar.
- Öğrencileri ezber yapmaktan kurtarır.
- Zamanla ilgili kavramları somutlaştırarak daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- Öğrencilerin uzun çağları veya kısa bir dönemi daha kolay görmelerine yardım ederek kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirir.
- İkili kodlama yapmaya imkân vererek tarihsel olayları özetler ve böylelikle tarihsel olayların kolay hatırlanmasını sağlar.
- Soyut bilgileri somutlaştırarak tarihsel olayların hafızada kalma süresini artırır.
- Herhangi bir olayın genel tarih haritasındaki yerinen hareketle tarihini tahmin etme fırsatı verir.
- Öğrencilerin zamansal dönemleri hayallerinde canlandırmalarına imkân tanır.
- Olgular ve olaylar arasında bağlantı kurmaya yarayarak karşılaştırmalı gösterim yapma fırsatı sunar.

Zaman Şeridi Kullanımının Sınırlılıkları Nelerdir?

Zaman şeridinin derslerde kullanımının birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar şöyle ifade edilebilir (Şimşek, 2006; Garver, 1975-1976; Levstik ve Barton, 1997; Stradling, 2003, akt. Şimşek, 2012):

- Zaman şeritlerinin siyasi olaylara odaklanması sosyal, ekonomik ve kültürel olayların önüne geçmektedir. Bu durum tarihsel olayların bir bütün olarak anlaşılmasını engeller.
- Nitelikli hazırlanmayan zaman şeritleri öğrencilerin tarihsel olayları ve zamanla ilgili kavramları anlamalarını zorlaştırabilir.
- Etkinliklerle birlikte kullanılmayan zaman şeritleri öğrencilerin konuyu öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyebilir.
- Zaman şeritlerinde doğru bilgilerin bulunmaması öğrencilerin yanlış öğrenmelerine yol açabilir.

Zaman Şeridi Hazırlanırken ve Kullanırken Nelere Dikkat Edilmelidir?

Zaman şeridi hazırlanırken ve kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle açıklanabilir (Baymur, 1941; Demircioğlu, 2011; Erden, 1996; Garcia ve Michaelis, 2001; Johnson, 2006; Maxim, 2003; Dawson, 2004, Parker, 2005, akt. Sarı, 2014; Sunal ve Haas, 2008; Sözer, 1998):

- Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme kapsamında zaman şeritlerini kendilerinin oluşturmalarına özen gösterilmelidir.
- Zaman şeritleri bireysel ve grup halinde hazırlanabilir.
- Öğrencilerden zaman şeridi hazırlamaları istendiğinde öncelikle kendi yaşamlarındaki olgu ve olayları bu şerit üzerinde belirtmeleri istenmelidir. Sonrasında daha belirli bir zaman diliminde etraflarında meydana gelen olaylara yönelik zaman şeridi hazırlamaları talep edilmelidir. Böylelikle öğrencilerin tarihsel olayları konu edinen zaman şeritleri yapmalarına zemin hazırlanmış olur.
- Zaman şeritlerinin kapsadığı süre ve olaylar yaş düzeyi yükseldikçe artmalıdır. Bu kapsamda temel eğitimin başlangıcında bir gün, hafta veya ayda meydana gelen olaylar ele alınırken, ilerleyen sınıflarda yıl, yüzyıl veya binyıllarda tarihte meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel olaylar ele alınmalıdır.

- Öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi nedeniyle zaman şeritlerinde görsel öğelere yer verilmelidir.
- Vurgulamayı artırarak öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi nedeniyle zaman şeritleri üzerinde farklı renk ve yazı kombinasyonları (fazla aşırıya kaçmadan) kullanılmalıdır.
- Zaman kavramlarını, tarihsel olay ve olguları daha iyi yansıtmak için zaman şeritleri basit tutulmalı ve net bir odak noktası olmalıdır.
- Zaman şeritlerinde fazla bilgiye yer verilmemelidir.
- Zaman şeritleri sınıfta kolay görülebilecek şekilde sergilenmelidir. Bu bağlamda bütün duvar boyunca veya köşegen olarak sınıfta uzatılmalıdır.
- Zaman şeritleri dersin mutlaka giriş kısmında kullanılmalıdır şeklinde bir anlayış olmamalı, şeritlerden dersin her aşamasında yararlanılabileceği unutulmamalıdır.
- Zaman şeritlerinin konunun öğretimi sırasında sorular ve alıştırmalar gibi etkinliklerle birlikte kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Zaman Şeridi Hazırlama Basamakları Nelerdir?

Zaman şeridi oluşturulurken Şekil-1'de gösterilen basamaklar takip edilebilir (Maxim, 2003; Şimşek, 2012; Zarrillo, 2000):

Şekil 1. Zaman Şeridi Hazırlama Basamakları



Bu basamaklar şöyle açıklanabilir:

1. Kazanım ve Konu Belirleme: Bu aşamada hangi kazanım ve konu doğrultusunda zaman şeridinin hazırlanması gerektiği belirlenir. Bu bağlamda öğretim programının ünite şemasından ilgili kazanım seçilerek açıklamalar kısmında herhangi bir sınırlandırma olup olmadığına bakılır.
2. Kazanım ve Konuyla İlgili Araştırma Yapma: Zaman şeridi hazırlanacak kazanım ve konuya ilişkin basılı, yazılı, görsel ve çevrimiçi kaynaklardan araştırma yapılarak kuramsal temel oluşturulur.
3. Kullanım Amacını, Zamanını ve Şeklini Belirleme: Zaman şeridinin dersin içerisinde hangi amaçla (bilgilendirme, özetleme, pekiştirme vb.), dersin hangi aşamasında (giriş, gelişme, sonuç vb.) ve nasıl kullanılacağına (duvara mı asılacak, elde mi gösterilecek vb.) karar verilir.
4. Aktarım Yapılacak Malzemeyi Belirleme: Zaman şeridinin hangi malzemenin üzerine yapılacağı belirlenir. Kâğıt üzerine mi aktarılacağı, dijital ortamda mı hazırlanacağı yoksa başka bir malzemedен mi, örneğin çamaşır ipinde veya telde mi, oluşturulacağı tespit edilir. Ayrıca kâğıt veya dijital sayfanın yatay mı yoksa dikey mi kullanılacağı ile boyutunun ne olacağına da karar verilir.
5. Gösterilecek Zaman Dilimini Belirleme: Zaman şeridi üzerinde hangi zaman diliminin gösterileceği kararlaştırılır. Ayrıca çizilecek alan ölçülür, hesaplanır ve aralık birimi seçilir.
6. Yazı Tipi ve Renkleri Belirleme: Bu aşamada zaman şeridinde kullanılması planlanan yazı tipi ve renklerin seçimi yapılır.
7. Kullanılacak Görseller ve Niteliklerini Belirleme: Zaman şeridinde resim veya gerçek nesnelere, örneğin eski düğmeler gibi, kullanılıp kullanılmayacağına karar verilir.
8. Zaman Şeridini Oluşturma: Bu aşamada zaman şeridi taslağı hazırlanır.
9. Deneme: Taslak zaman şeridinin bir anlamda pilot çalışması yapılarak eksiklikler tespit edilir ve böylelikle zaman şeridine son hali verilir.

Zaman Şeridi Değerlendirilirken Nelere Dikkat Edilmelidir?

Öğrenciler tarafından hazırlanan zaman şeridi değerlendirilirken dereceli puanlama anahtarı olarak da nitelendirilen rubriklerden yararlanılabilir. Zaman

şeritlerini değerlendirme için hazırlanan rubriklerde aşağıdaki ölçütlerin bulunması önerilmektedir (Forte ve Schurr, 2001):

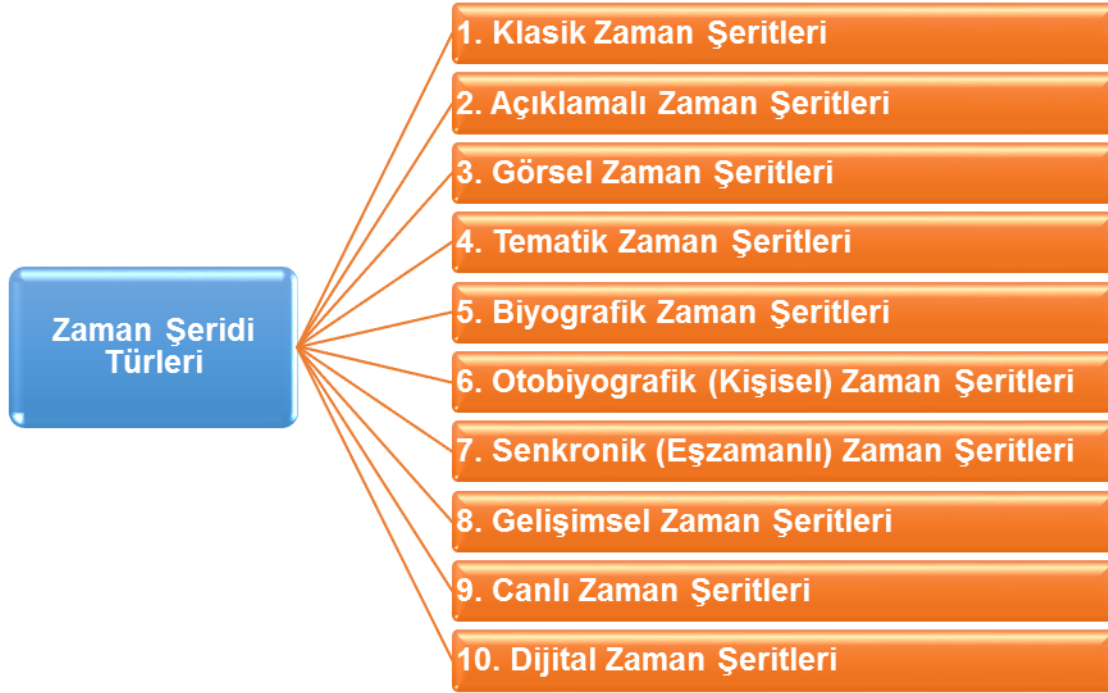
- Zaman Şeridi Türünün Seçimi
- Zaman Şeridinin Biçimsel Özellikleri
- Zaman Şeridindeki Bilginin Sunumu
- Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk
- İlgili Çekici Olma Durumu
- Özgünlük

Zaman Şeritlerinin Türleri Nelerdir?

Şimşek ve Bal (2010) yapmış oldukları araştırmada zaman şeritlerini üç temel zaman kategorisinde (çizgisel-doğrusal metrik zaman, döngüsel zaman, inişli-çıkışlı hat zaman) incelemişlerdir. Araştırma sonucunda farklı alt kategoriler de ortaya çıkmıştır. Buna göre zaman şeritlerinin (bazıları aynı anda tek bir zaman şeridinde bulunmakla birlikte) aşağıdaki boyutlardan oluştuğu ileri sürülebilir:

- Lineer (Çizgisel): Düz bir çizgi boyunca olayların sıralandığı şeritlerdir.
- Metrik: Olayların verildiği sürecin, zamanın eşit birimlere ayrıldığı şeritlerdir.
- Hat: Düz bir çizgi olmaksızın olayların başlangıçtan sona doğru bir hat üzerinde anlatıldığı şeritlerdir.
- Senkronik (Döngüsel): Farklı yerlerde eşzamanlı olarak gerçekleşen olayların gösterildiği şeritlerdir.

Şekil 2. Zaman Şeritlerinin Türleri



Şekil 2'de zaman şeritlerinin türlerine yönelik bir sınıflandırma yapılmıştır. Sınıflandırmada zaman kategorilerinden ziyade bir materyal olarak form ve içerikleri esas alınmıştır. Sınıflandırmada yer alan zaman şeritleri aşağıda örnekler eşliğinde açıklanmaya çalışılmıştır:

1. Klasik Zaman Şeritleri: Klasik zaman şeritleri öğrencilerin zamanın her iki yüzünü de (M.Ö. ve M.S.) görmelerini sağlayan ve tarih öncesi dönemlerden başlayarak tarihi dönemleri (ilkçağ, ortaçağ, yeniçağ ve yakınçağ) başlangıç ve bitişleriyle kavramalarını amaçlayan öğretim materyalleridir (Bkz. Görsel-1). Çağ ayrımı 17.yüzyıl sonlarında Almanya'da Halle Üniversitesinden Prof. Christoph Cellarius (1638–1707) tarafından yapılmıştır. Filologlar için hazırladığı *Historia Antiqua* (1685) adlı eserinde, Eskiçağ'ı Büyük Constantin'e kadar getirmiştir. *Historia Mediaevi* (Ortaçağlar Tarihi) de Büyük Constantin'den İstanbul'un 1453'te fethine kadar olan zamanı kapsamaktaydı. Sonraki kısım ise *Historia Nova* (Yeniçağ Tarihi) adını almıştı (Kafesoğlu, 1984; akt. Sever, 2006). Bu çağ ayrımı günümüzde kadar küçük değişiklik ve ilavelerle kullanılagelmiştir. Eğitim ortamlarında uzun bir süredir kullanılagelen bu materyal, öğrencilerin tarihi, bir kronoloji üzerinde somutlaştırmalarına katkı sağlayabilir. Öte yandan Sakaoğlu'nun (1998) ifadesiyle bu durum öğrencilerin

çağların başlangıç ve bitişleri olan bir süreç olarak değil, anlık bir olay olduğu düşüncesine kapılmalarına da sebep olabilir.

2. Açıklamalı Zaman Şeritleri: Bu zaman şeridinde olaylar sadece öncelik sonralık ilişkisine göre sıralı olarak verilmekle kalmaz; aynı zamanda olayın sebebini, gelişimini, sonucunu vb. açıklayan çeşitli ifadelerle (alıntı, yorum, anekdot vb.) anlatılır (Bkz. Görsel-2). Açıklamalı zaman şeritleri çoğu zaman şeridinde olduğu gibi öğrencilerin konuyu ana hatlarıyla görmelerine yardımcı olmakla kalmamakta, aynı zamanda konunun ayrıntılarını da görme şansına sahip olmaktadır. Çeşitli veri ve bilgiyi görsel olarak aktaran bilgilendirme grafikleri yada başka bir ifadeyle infografikler (infographic) de bir süreci kapsayacak şekilde oluşturulmuşsa açıklamalı zaman şeridi olarak düşünülebilir (Bkz. Görsel-3). Sanal dünyada bir dakika içerisinde neler olduğunu anlatan bu grafikler, Huxley'in (1999) zamanın küçük birimlere bölünmesi düşüncesinin en son uzantıları olarak da değerlendirilebilir.

3. Görsel Zaman Şeritleri: Görsel zaman şeritleri, tarihi olayların kronolojik bir akış içerisinde görsellerle verildiği tarih şeritleridir (Bkz. Görsel-4). Görsel olarak temsili çizimlere, karikatürlere, gravürlere, haritalara, minyatürlere, sembollere ve resimlere yer verilebileceği gibi fotoğraflar gibi görsel kanıtlara da başvurulabilir. Görsel zaman şeritlerinin öğrencilerin konunun/sürecin bütününe görmelerine katkı sağladıkları gibi ayrıca bilginin kalıcılığını da olumlu yönde etkileyeceği ileri sürülebilir.

4. Tematik Zaman Şeritleri: Tarihin genel akışına odaklanmak yerine bir konu/tema bağlamında hazırlanan zaman şeritleridir (Bkz. Görsel-5). Tematik zaman şeridi belirli bir konu ile sınırlandırıldığı için ele alınan temanın zaman içerisindeki değişiminin veya gelişiminin daha ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayabilir. Kadın haklarının tarihsel gelişimi, otomotiv sanayiinin gelişimi, insanoğlunun barınma (mimari) anlayışının değişimi, tarih boyunca kölelik vb. örneklerle ilgili tematik zaman şeritleri hazırlanabilir.

5. Biyografik Zaman Şeritleri: Hayat çizgisi (lifeline) kavramıyla da ifade edilen biyografik zaman şeritleri kişinin hayatındaki önemli olayların, deneyimlerin, bölümlerin ve girişimlerin doğrusal (lineer) bir zaman anlayışıyla verildiği materyallerdir (Barol, 2001). Bireyin hayatını bütüncül olarak ele alan bu zaman şeritleri anlatılarla ve görsellerle de desteklenmektedir (Bkz. Görsel-6).

6. Otobiyografik (Kişisel) Zaman Şeritleri: Bireyin hayatını konu alan açıklamalarla ve görsellerle desteklenerek oluşturulan zaman şeritleridir. Zaman şeritlerinden tarih öğretiminde etkili bir biçimde yararlanmak için çocukların doğum tarihlerini başlangıç noktası olarak alan ve onların yaşadıkları yıla kadar başlarından geçmiş önemli buldukları olayların kronolojik olarak dizilmesiyle oluşturulan kişisel zaman çizelgeleri ile bir giriş yapmak daha anlaşılır görülmektedir. Böylece çocukların tarihe, kendi kişisel yaşamlarından hareketle bağlandıkları (Muir, 1990: 217; White, 1997: 22; akt. Şimşek, 2007), bu sebepten tarihi daha gerçekçi bularak tarihi öğrenme noktasında olumlu bir yaklaşım geliştirdikleri (Barton, & Levstik, 1997: 75-76; akt. Şimşek, 2007) bildirilmiştir. Ekte verilen örnek de bir ilkokul öğrencisi hayatında mutlu olduğu anları yukarı yönlü çizgiyle, mutsuz olduğu anları da aşağı yönlü çizgiyle ifade etmiştir (Bkz. Görsel-7).

7. Senkronik (Eşzamanlı) Zaman Şeritleri: Eşzamanlı zaman şeritleri birden fazla unsurun (medeniyet, ülke, kurum, kişi vb.) tarihsel sürecinin senkronik (eşzamanlı) olarak tek bir ortam üzerinde verildiği ve öğrencilerin olayları eşzamanlı olarak görmelerine ve anlamalarına olanak sağlayan materyallerdir. Eşzamanlı zaman şeritlerinin en dikkat çekenlerinden biri Sebastian C. Adam tarafından 1871 yılında basılan dünya tarihinin evrensel olarak anlatıldığı senkronik zaman şerididir. “Chronological Chart of Ancient, Modern and Biblical History” adıyla yayımlanan bu zaman şeridi M.Ö. 4000 yılından başlayıp modern zamanlara (19. yüzyıl) kadar gelmektedir (Bkz. Görsel-8). Yine dikkat çeken eşzamanlı zaman şeritlerinden biri Ata (2008) tarafından yapılan çalışma ile 1949 yılında MEB tarafından Türkçe’ye de kazandırıldığını öğrendiğimiz John B. Sparks (1931)’in “The Histomap: Four Thousand Years of World History” adıyla 1931 yılında yayımlanan Histomap (Tarih Haritası) adlı çalışmasıdır. Ekte verilen örnekte M.Ö. 2000’den itibaren dünya üzerindeki medeniyetlerin (Mezopotamya, Çin, Hun, Mısır, Ege vb.) eş zamanlı olarak verildiği ve tarih sahnesindeki önemi arttıkça daha geniş yer işgal ettiği, önemi azaldıkça da daha az yer kapladığı bir zaman şeridi bulunmaktadır (Bkz. Görsel-9). Bunlar dışında farklı türde yapılmış eşzamanlı zaman şeritleri de söz konusudur. Coğrafi bölgeleri (kıta) temel alarak ülkelerin gelişimini veren “coğrafi zaman şeridi” (Geohistogram, Bkz. Görsel-10) ve Ders Aletleri Yapım Merkezi (DAYM) bünyesinde hazırlanan “Mekâna Dayalı Eşzamanlı Zaman Şeridi” (Bkz. Görsel-11) örnek olarak verilebilir.

8. Gelişimsel Zaman Şeritleri: Gelişimsel zaman şeritleri tarihsel bir olayın (hatta dönemin) seyrini başlangıcından sonuna kadar farklı değişkenleri de dikkate alarak hazırlanmış materyallerdir. Bu zaman şeritlerinde olayın aşama aşama seyri verilmekle birlikte farklı bakış açılarından olayın nasıl algılandığı; nasıl başladığı, nasıl sonuçlandığı; süreçte etkileri olan kişileri ve etkilerinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu ve olayın hangi mekânlarda gerçekleştiği gibi farklı boyutlar da yer almaktadır. Fransız İhtilali'ne dair verilen gelişimsel zaman şeridi örneğinde bu boyutlar görülebilir (Bkz. Görsel-12).

9. Canlı Zaman Şeritleri: Öğrencilerin katılımıyla oluşturulan zaman şeritleridir. Öğrencilerin farklı bireyi temsil ettiği biyografik zaman şeridi olabileceği gibi hazırladıkları materyaller, giydikleri kıyafetler ve hazırladıkları konuşma metinleri ile belirli bir dönemi temsil ettikleri tematik zaman şeritleri şeklinde de olabilir (Bkz. Görsel-13 ve 14).

10. Dijital Zaman Şeritleri: Dijital zaman şeritleri de canlı zaman şeridi dışındaki diğer tüm zaman şeritlerinin formatında hazırlanabilir. Dijital teknolojilerdeki gelişmenin bir sonucu olarak farklı konularda olduğu gibi zaman şeridi hazırlamaya yönelik de birçok yazılım ve web sitesi oluşturulmuştur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin fotoğraf, video, ses dosyası, metin, link, konum ekleyebildikleri; blog, web siteleri ve sosyal medya araçlarında paylaşabildikleri; özel renk, arka plan ve müziklerle kişiselleştirdikleri zaman şeritleri hazırladıkları bu web sitelerine şu örnek verilebilir: "Capzles, Dipity, HSTRY, Meograph, MyHistro, OurStory, Read Write Think, TimeGlider, TimeLine JS, TimeToast, Tiki-Toki (Bkz. Görsel-15)".

Sonuç

Kişi, mekân ve olay ile birlikte tarih bilimi için temel kavramlardan biri zamandır. Zaman kavramı ile birlikte kronolojiye dair kavramların/becerilerin çocuklar tarafından öğrenilmesi/geliştirilmesi ortalama 11 yıllık bir zaman dilimini kapsayabilmektedir.

Ülkemizde özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleri yörüngesinde konuyla ilgili bilgi ve beceriler öğretilmektedir. İlkokul yıllarında özellikle Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan "Kaynakları Etkili Kullanma" becerisi bu kapsamda ele alınabilir. Öğrencilerden günlük zamanı takip etmeleri ve yapılacak işleri öncelik

sırasına koymaları beklenmektedir. Bu çerçevede çocukların günlük zihin saatlerini bir zaman şeridine yansıtmaları veya otobiyografik (kişisel) zaman şeritleriyle daha uzun süreçleri ele almaları faydalı olabilir. Yine Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan "Özyönetim" becerisi ile ilişkilendirilerek de diğer zaman şeridi türlerine de başvuru yapılabilir.

Zaman ve kronoloji konularının öğretimi ilkökul 4, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi ile 8. sınıfta TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında yer alan "Zaman ve Kronolojiyi Algılama" becerisi bağlamında ele alınmaktadır. Bu beceri dâhilinde öğrencilerden kronolojik sıralama yapmaları, zaman şeridi oluşturmaları ve zaman şeridindeki veriyi yorumlamaları istenilmektedir. Doğrudan yapılan bu vurgulamalar ilgili süreçte zaman şeridi türlerine etkin bir şekilde başvurulacağını göstermektedir.

Lise yıllarında ise 9. sınıftan 12. sınıfa kadar devam eden tarih dersleri içeriğinde yer alan Tarihsel Düşünme Becerilerinden biri de kronolojik düşünme becerisidir. Bu beceriyi geliştirmek üzere de farklı zaman şeritlerinden istifade edilebilir.

Zaman şeritlerine yönelik öğretim programlarında yapılan bu vurgulamalar ders kitaplarına da yansımış ve özellikle 2003 yılında başlayan öğretim programı yenileme çalışmalarından sonra hazırlanan ders kitaplarında farklı zaman şeritlerine yer verilmiştir. Ülkemizde özellikle 2. Maarif Kongresi sonrasında oldukça önem verilen bir öğretim materyali olan zaman şeritleri konusundaki en temel sorun Türkçe zaman şeridi örneklerinin hem nicelik hem de nitelik olarak yetersiz olmasıdır. Özellikle Şimşek ve Bal (2010) ile Ata (2008) tarafından yapılan çalışmalar bu konuda dikkat çekse de yabancı literatür ile karşılaştırıldığında (Sebastian C. Adam tarafından 1871 yılında yapılan zaman şeridi dikkatle incelendiğinde bile) konuyla ilgili çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir.

Türkçe literatüre bakıldığında zaman şeritlerine ilişkin kuramsal ve uygulamalı araştırmaların nicelik açısından sınırlılık arz ettiği ortadadır. Hiç kuşkusuz bu durumun zaman şeritleri türleri açısından özellikle biyografik, eşzamanlı ve gelişimsel zaman şeritleri gibi örneklerin de az sayıda olmasına yol açtığı iddia edilebilir. Bu konuda akademisyenlerin ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik çalışmalar yapması ve geliştirdikleri zaman şeritlerini paylaşmaları (örneğin çevrimiçi ortamda) önerilmektedir. Ayrıca zamanın biyolojik, zihinsel, fiziksel, psikolojik ve sosyolojik boyutlarına odaklanarak farklı zaman şeritlerinin de ortaya çıkarılabileceği de unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Ata, B. (2008). 1943'teki İkinci millî eğitim şurasının tarih eğitimi kararlarından birinin uygulanması: Bir histomapin yapım öyküsü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice*, 8 (2), ss.335-353.
- Barol, B. I. (2001). Learning from a person's biography: An introduction to the biographical timeline process. *Positive Approaches*, 3 (4), pp.20-29.
- Baykara, T. (2014). *Tarih metodu: Öğrenme, araştırma ve yazım*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Baymur, A. F. (1941). *Tarih öğretimi*. Ankara: Recep Ulusoğlu Basımevi.
- Bursalı, O. (2015). Nobel ve Aziz Sançar'ın büyük katkıları (Aziz Sançar ile bir söyleşi).
- Demir, Ö. ve Acar, M. (2002). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Vadi.
- Demircioğlu, İ. H. (2011). Zamana ilişkin becerilerin öğretimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (s. 187-203). Ankara: PegemA.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: PegemA.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım.
- Forte, I. & Schurr, S. (2001). *Standard-based socialstudies: Graphic organizers, rubrics and writing prompts formiddle grade students*. Nashville, TN: Incentive.
- Garcia, J. &Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A guide basic to instruction*. Boston: Allynand Bacon.
- Huxley, A. (1999). *Denemeler* (Çev. Ayseli Usluata). İstanbul: Cem.
- Johnson, A. P. (2006). *Making connections in elementary and middle school social studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Kuzucular.
- Kütükoğlu, M. S. (1998). *Tarih araştırmalarında usûl*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Maxim, G. W. (2003). *Dynamic social studies for elementary classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

- MEB. (1943). *II. Maarif Şurası*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı* (taslak basım). Ankara: MEB.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu* (taslak basım). Ankara: MEB.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2009b). *Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi 8. sınıf programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2011a). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2011b). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2011c). *Ortaöğretim türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2012). *Ortaöğretim çağdaş türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve öğretimi*. İstanbul: Cem.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), ss. 542-548.
- Sakaoğlu, N. (1998). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. İçinde S. Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s. 143-152). İzmir: Dokuz Eylül.
- Sarı, İ. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde zaman becerileri. İçinde R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Eds.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I* (s. 129-145). Ankara: PegemA.
- Savage, T. V. & Armstrong, D. G. (2004). *Effective teaching in elementary social studies*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

- Sever, İ. (2006). Türkiye’de ortaçağ tarihçiliği: dün, bugün ve sorunları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sezen, A. (2013). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, ss.1-18.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan araç-gereçler. İçinde G. Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 121-139). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2008). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (1), ss.589-615.
- Şimşek, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman ve kronoloji becerileri. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 93-117). Ankara: Pegem.
- Şimşek, A. (2014). Tarih öğretiminde basılı görsellerin kullanımı. İçinde İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Eds.), *Tarih Öğretimi ve Materyal Tasarımı* (s. 135-163). Ankara: PegemA.
- Şimşek, A. ve Bal, S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), ss.124-151.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarihyazımı üzerine düşünmek*. Ankara: Dost.
- Turner, T. N. (2004). *Essentials of elementary social studies*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Zarrillo, J. J. (2000). *Teaching elementary social studies: Principle and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Extended Summary

Introduction

Time can be explained as a phenomenon which has biological, intellectual, physical and sociological aspects. Time has a biological aspect and the biological aspect of time can be explained with the concept of biological clock, because lots of living creatures have an internal clock. Time has intellectual and psychological aspects, because it is related to awareness. Time has a physical aspect, because it is expressed with hours. At the meantime time is a sociological fact, because time organizes people relations and it is an organization which is started to teach from kindergarten.

Chronology is defined as a science of time and it measures the distance between the historical event's time and researcher's time. From the early childhood, individuals are faced with the time and chronology concepts. Specifically, the words which are spoken by adults on clock and calendar play a major role about the learning of time and chronology concepts.

Time and Chronology on Turkish History Education

Due to the content, history uses time and chronology, because one of the important components of history is time. Also time and chronology must be known to understand all aspects of a historical event. In Turkish Educational System, history related subjects are taught through some courses in primary education like Life Studies, Social Studies, Turkish Revolution History, and in secondary education like History.

In 2009 Life Studies (from 1st to 3rd grades) curricula, time and chronology is employed under skills like Using Resources Effectively and Self-Directed. Also, in 2015 curricula time and chronology is placed under general goals and skills, named as Time Management.

In Social Studies curricula (from 4th to 7th grades) time and chronology is placed under the skill of Sensing (Detecting) the Time and Chronology. Likewise, Social

Studies, time and chronology is placed under the skill of Sensing (Detecting) the Time and Chronology in Turkish Revolution History curriculum.

In History curricula (from 4th to 7th grades) time and chronology is placed under the topic of historical thinking skills. In this case, time and chronology is placed under the chronological thinking skill.

Exploring the history related courses from elementary to high school, it can be said that time and chronology is placed in the courses' curricula with different terms, contents and densities. In the curricula of these courses, the importance of teaching time and chronology subjects are stated and the usage of timelines in these courses are suggested.

What is the Timeline?

Timeline is a graphic organizer which is based on visual learning and enables students to compare political, social, economic and cultural events, occurred from past to present.

What are the Advantages of Timeline?

The usage of timeline has some advantages in history education: Timeline can be prepared by teachers and students. Timeline enables better understandings to students about the historical past. Timeline shows the sequence and periods of historical events. Timeline gives an opportunity to learn the dates of the events, occurred in different parts of the world in a particular period.

What are the Disadvantages of Timeline?

The usage of timeline has some advantages in history education: Due to focusing on political aspects of a historical event, timeline sometimes avoids social, economic and cultural events. In this situation, all of the aspects of a historical event can not be understood. Badly designed timeline can make learning historical events and time concepts difficult for students. Students can learn wrong information by using timeline on which has misinformation.

What Are the Points to Take into Consideration When Preparing and Using a Timeline?

There are some points to take into consideration when preparing and using a timeline. Students must be encouraged to prepare their own timelines in the context of living by doing. When preparing timeline, students must start from their life to others, from concrete to abstract. The period and events of timeline should be increased toward students' ages and characteristics. Timeline should focus on the objectives and subjects of the courses. Meanwhile it should contain simple information to provide better understandings to students about time concepts, historical events and facts.

- What Are the Stages of Preparing a Timeline?
- Stages to prepare a timeline as below:
- Determining an Objective/ a Subject
- Doing Research about the Objective/Subject
- Determining the Usage Aim, Time and Form of the Timeline
- Determining the Material Type
- Determining the Time Period
- Determining the Fonts and Colors
- Determining the Visuals and their Qualities
- Composing the Timeline
- Doing Pilot Study

What Are the Points to Take into Consideration When Evaluating a Timeline?

There are some points to take into consideration when evaluating a timeline. Teachers should use alternative measurement and evaluation techniques like rubrics when evaluating a timeline, done by students. In this context, type of the timeline, the formal properties of the timeline, the presentation of the information, grammaticalness, attraction and originality could be examined.

What Are the Types of Timelines?

We develop a classification suggestion about timelines. In this classification, we focus the form and the content of timeline instead of time categories. Our classification as below:

- Classical Timelines
- Annotative Timelines
- Visual Timelines
- Thematic Timelines
- Biographical Timelines
- Autobiographical Timelines
- Synchronic Timelines
- Progressive Timelines
- Alive Timelines
- Digital Timelines

Results

Timeline is an important tool that focuses on teaching of time and chronology for history education. In Turkish Educational System history related subjects are taught through some courses in primary education like Life Studies, Social Studies, Turkish Revolution History, and in secondary education like History. In the curricula of these courses, the importance of teaching time and chronology subjects are stated and the usage of timelines in these courses are suggested.

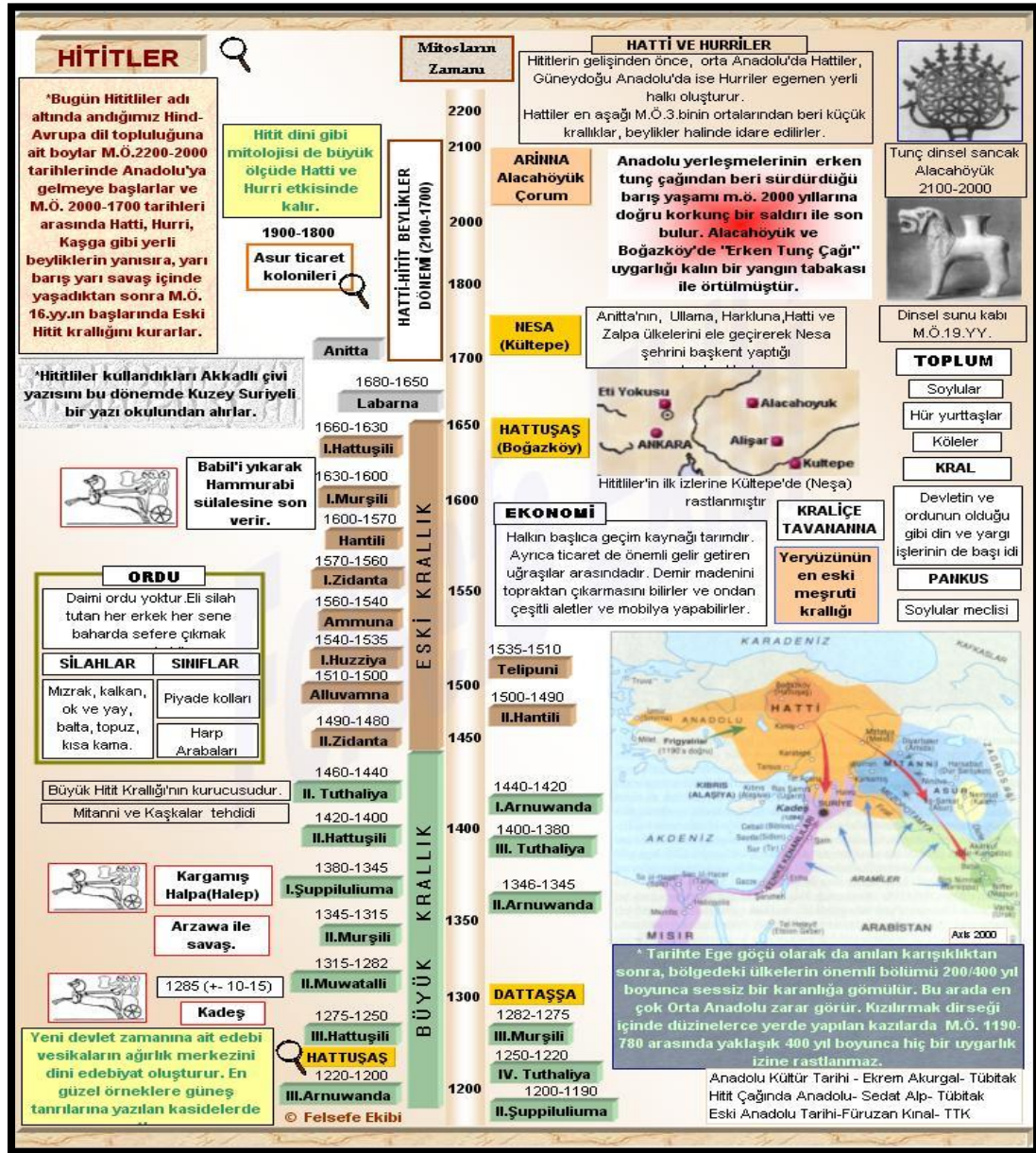
The related literature revealed that there are limited studies on theoretical and practical aspects of timelines in Turkey. It can be said that different types of timeline examples are limited as well. In this context, specifically biographical, autobiographical, synchronic and progressive timelines should be developed and shared in written, visual or digital platforms by professors and teachers. Besides, they should focus biological, intellectual, physical psychological and sociological aspects of time and develop new types about the timelines.

EKLER: ZAMAN ŞERİDİ ÖRNEKLERİ

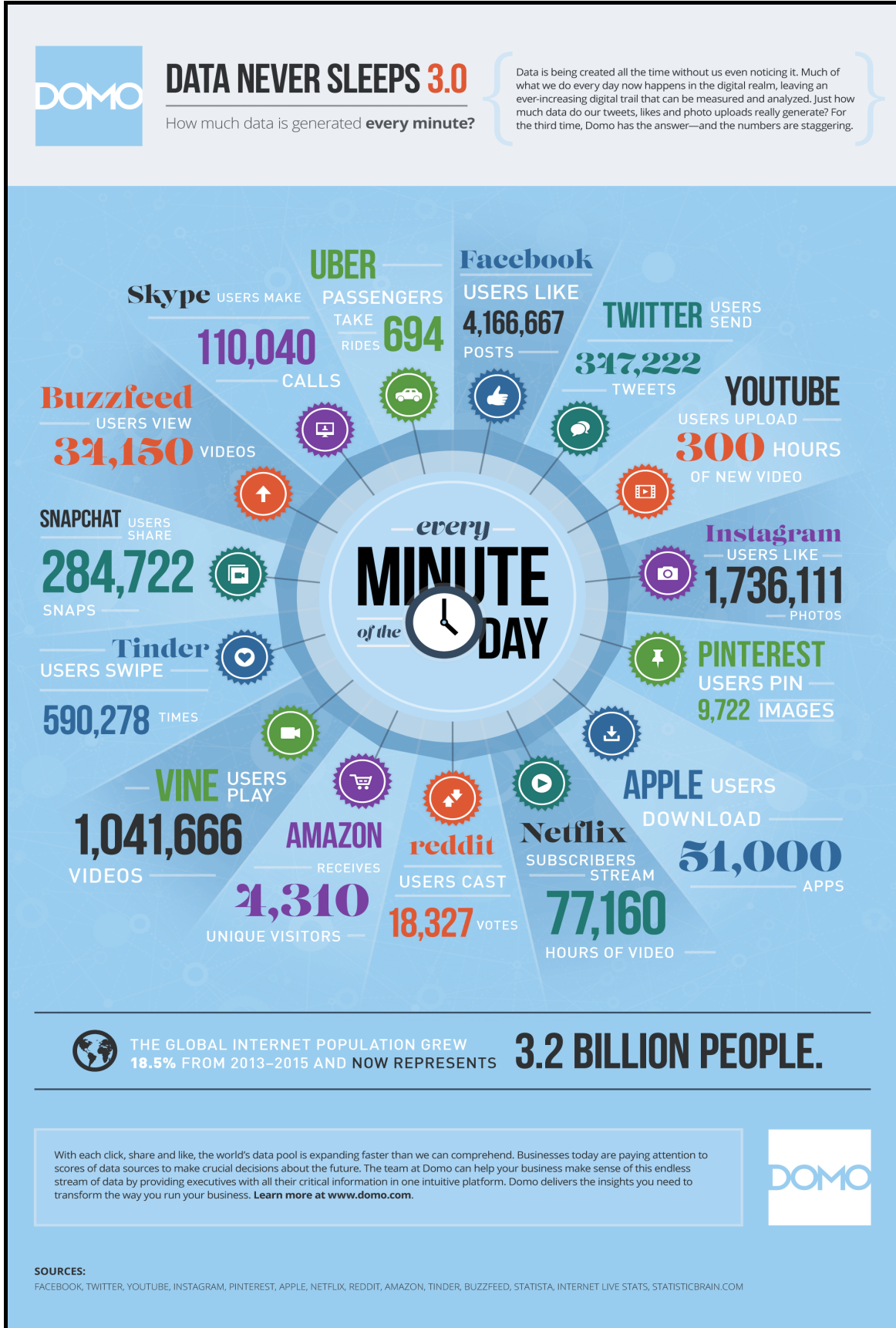
Görsel-1: Klasik Zaman Şeridi (www.sosyaldeyince.com)



Görsel-2: Açıklamalı Zaman Şeridi (www.felsefeekibi.com)



Görsel-3: Bilgi Grafiği / İnfografik (www.forbes.com)



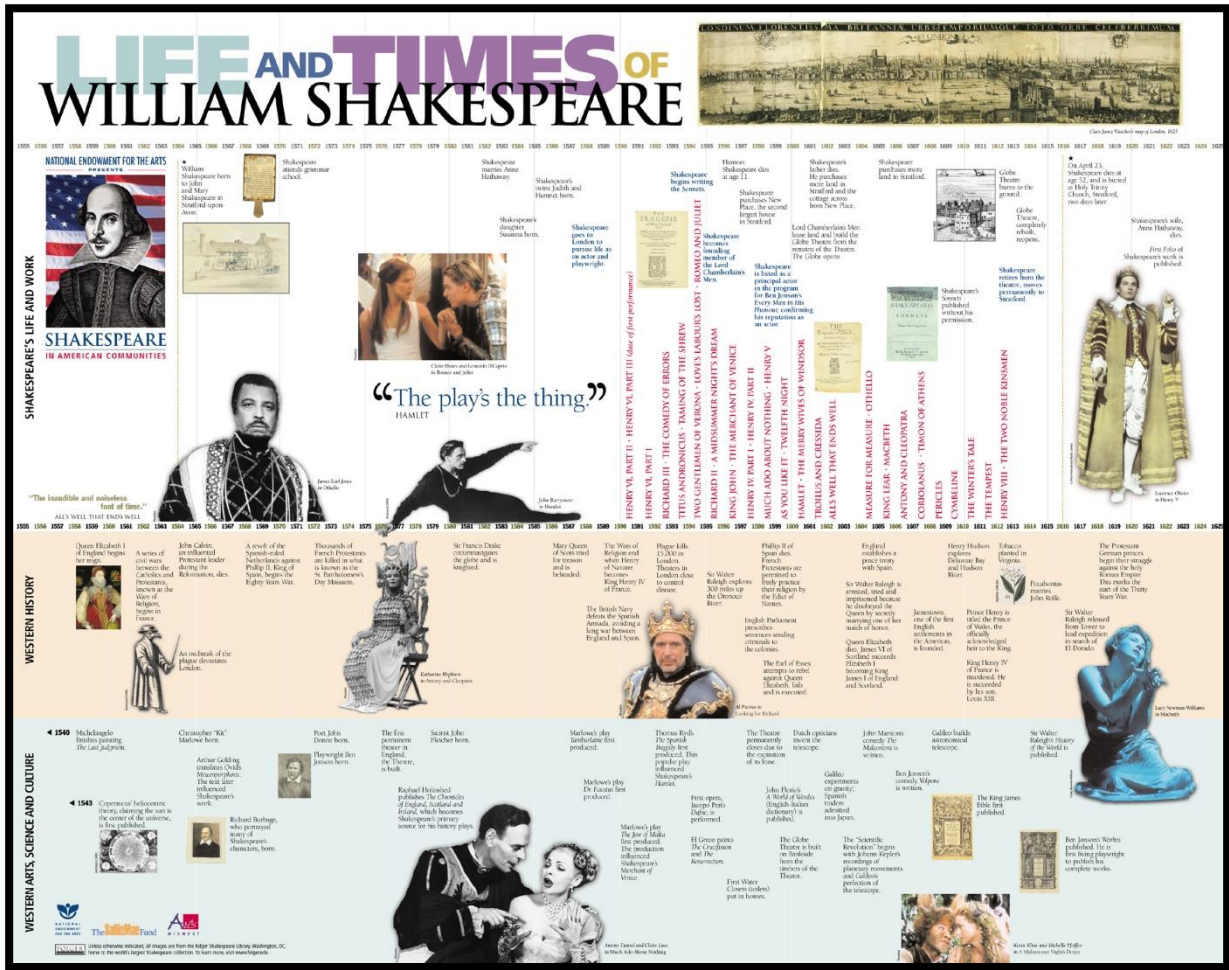
Görsel-4: Görsel Zaman Şeridi (www.forbes.com)



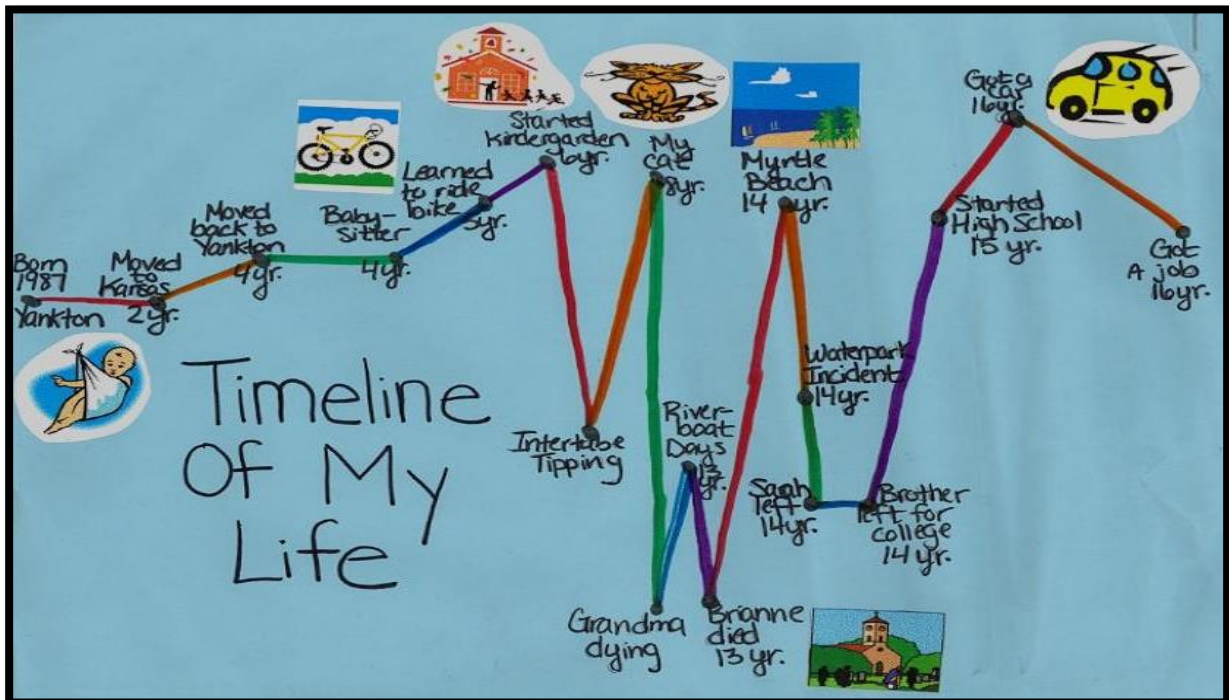
Görsel-5: Tematik Zaman Şeridi (Türkekul, 2006)



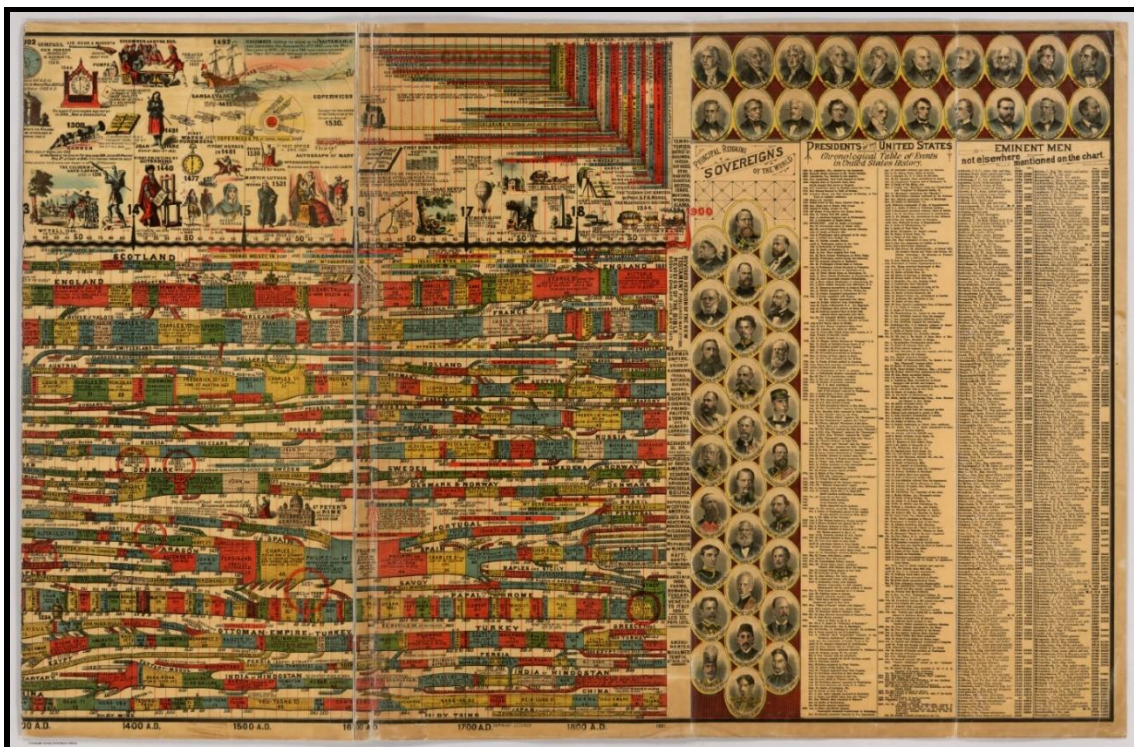
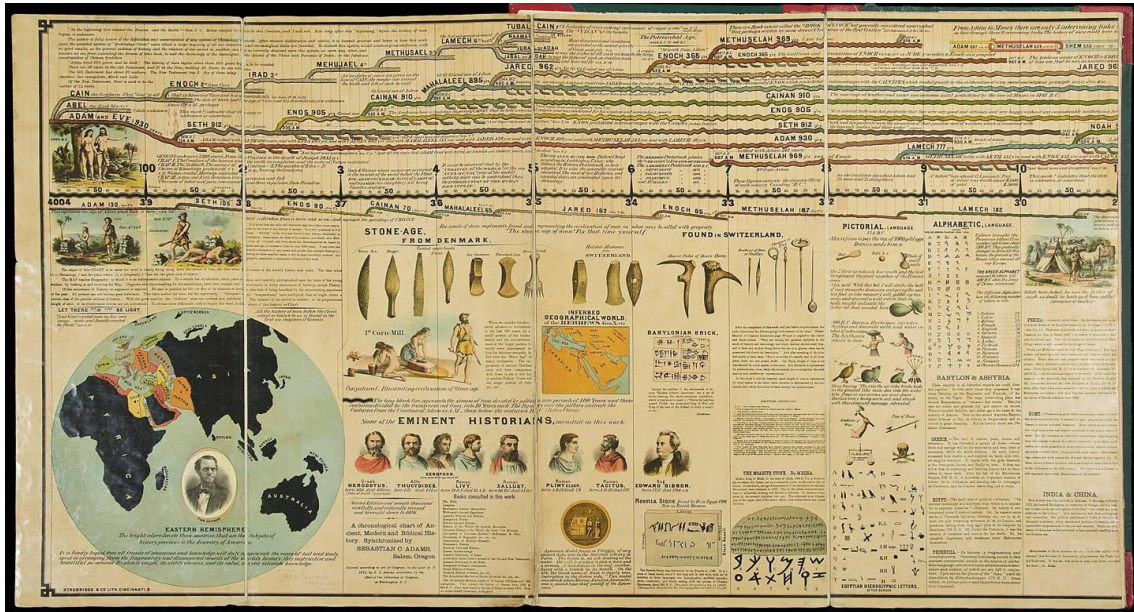
Görsel-6: Biyografik Zaman Şeridi (www.muchadoaboutshakespeare.com.au)



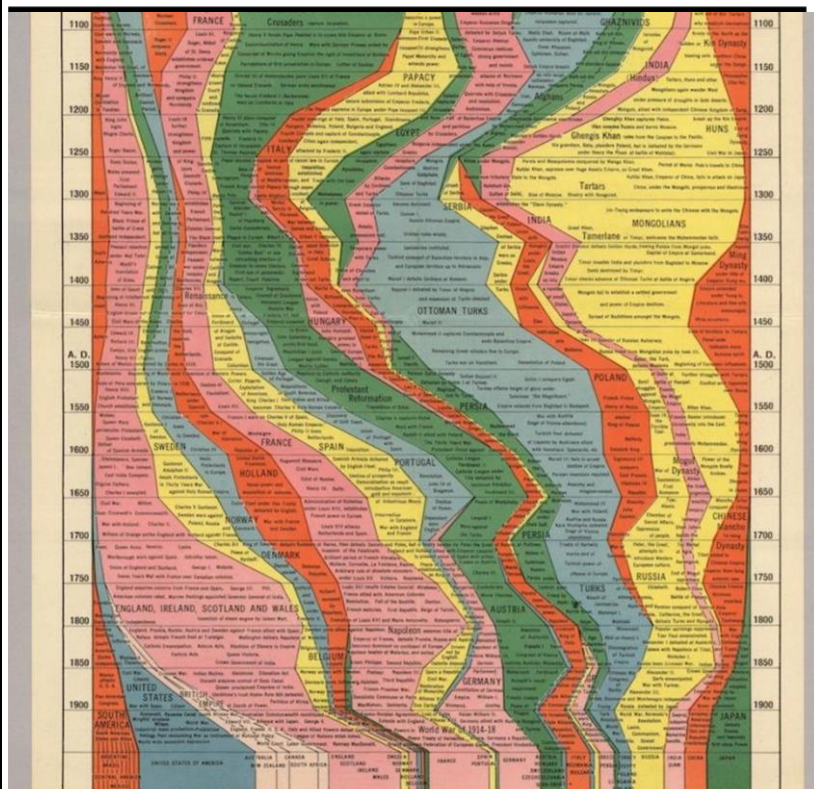
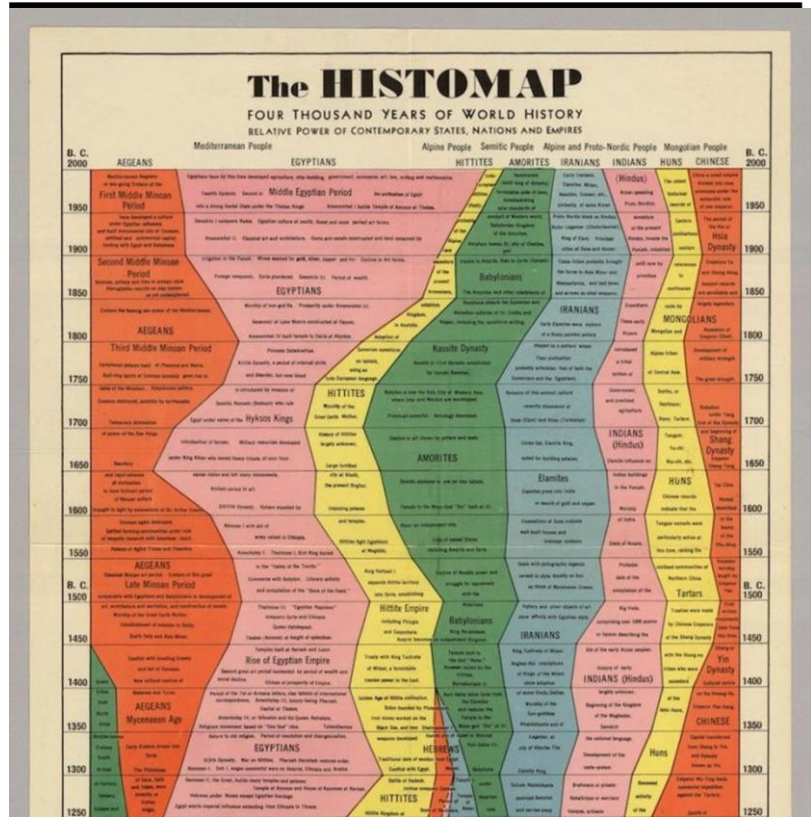
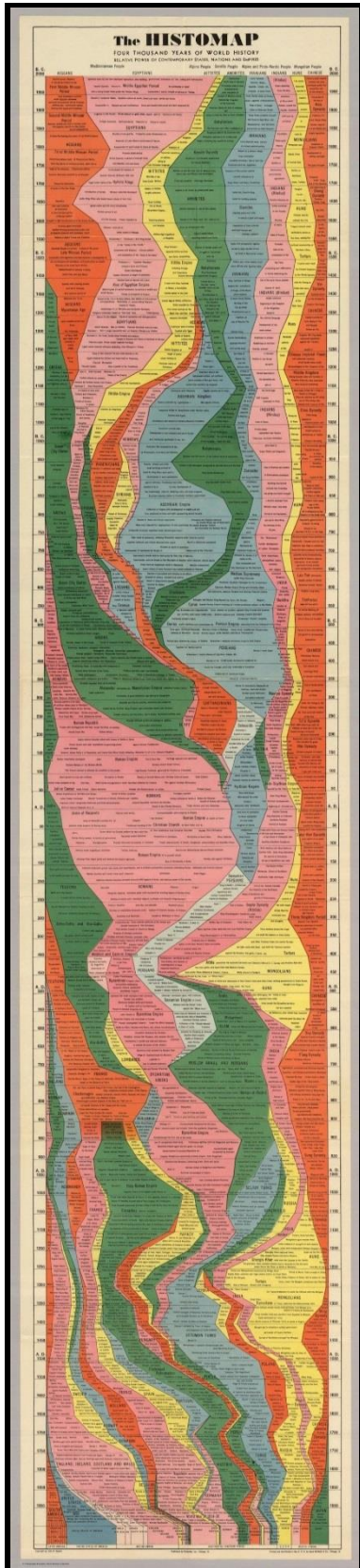
Görsel-7: Otobiyografik Zaman Şeridi (www.davewaincott.blogspot.com)



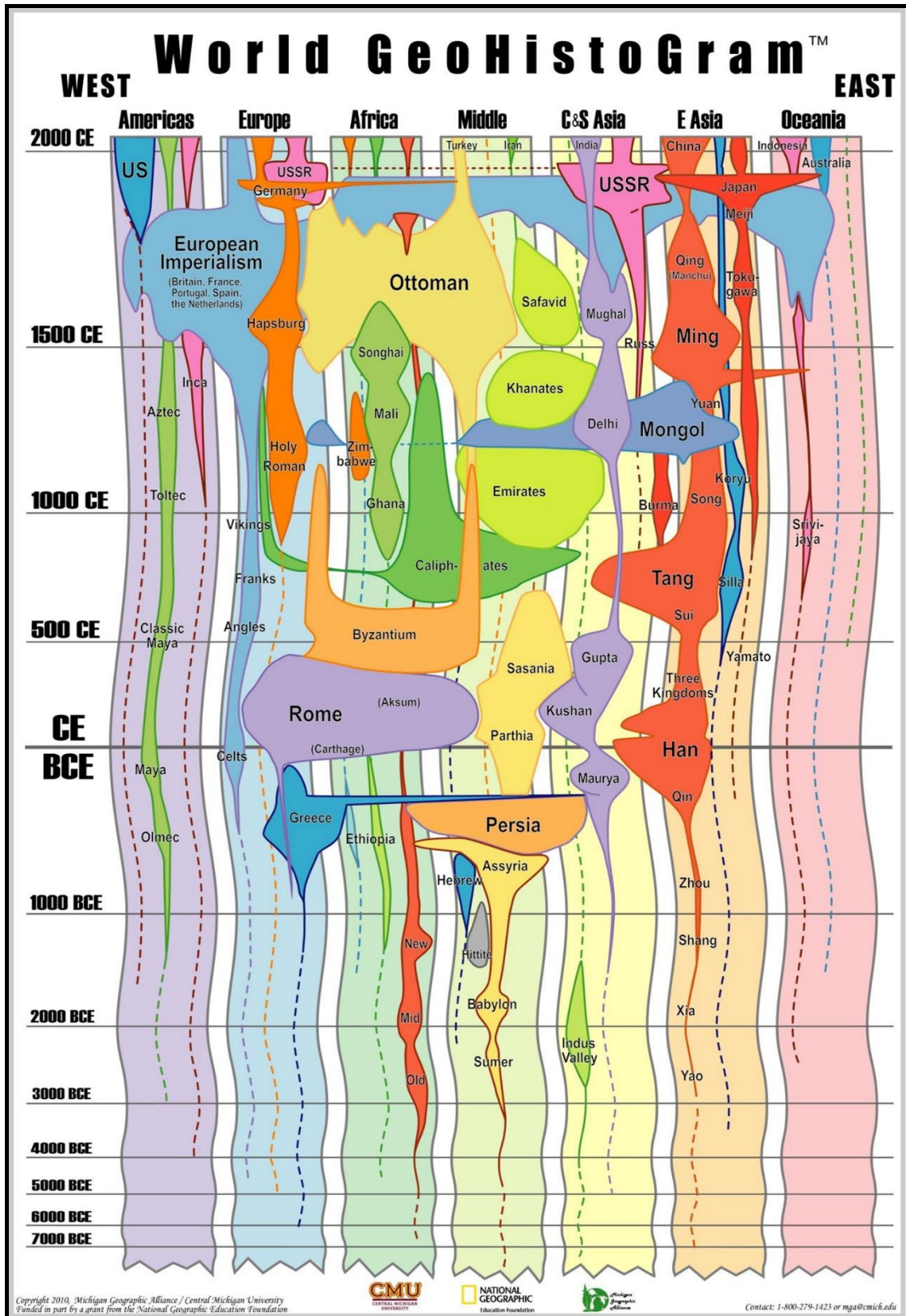
Görsel-8: Senkronik (Eşzamanlı) Zaman Şeridi (<http://www.davidrumsey.com>)



Görsel-9: Histomap (www.gizmodo.com)



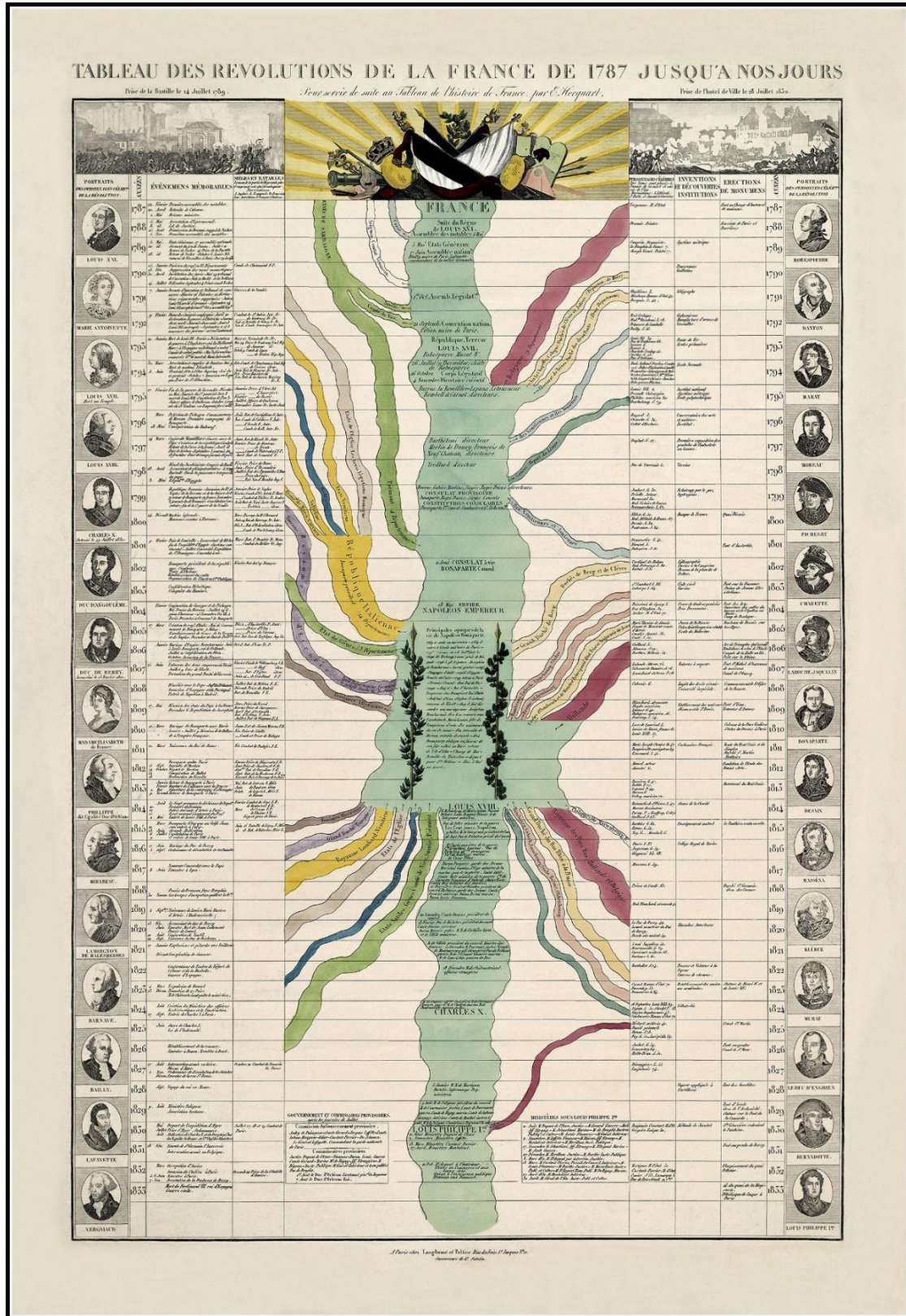
Görsel-10: Coğrafi Zaman Şeridi (www.cmich.edu)



Görsel-11: Mekâna Dayalı Eşzamanlı Zaman Şeridi (http://daym.meb.gov.tr/)



Görsel-12: Gelişimsel Zaman Şeridi (http://www.davidrumsey.com)



Görsel-13: Canlı Zaman Şeridi (www.elizabethton.com)



Görsel-14: Canlı Zaman Şeridi (www.nj.com)



Görsel-15: Dijital Zaman Şeridi (www.timeline.knightlab.com; www.world.time.com/2013/12/05/nelson-mandelas-extraordinary-life-an-interactive-timeline/)

https://timeline.knightlab.com

Make a Timeline

TimelineJS works on any site or blog. Make your own in four easy steps.
Having trouble? Watch our [video](#), or see the [help section](#) below.

- 1** Build a new Google Spreadsheet using our [template](#). You'll need to copy the template to your own Google Drive account by clicking the "Use this template" button.
Drop dates, text and links to media into the appropriate columns. For more about working with our template, see our [help docs](#).
Create your spreadsheet
[Get the Spreadsheet Template](#)
- 2** Under the File menu, select "Publish to the Web."
Publish to the web

Note: Don't change the column headers, don't remove any columns, and don't leave any blank rows in your spreadsheet.

Timeline Example

File Edit View Insert Format Data Tools He

Share...

New

Open...

Rename...

Make a copy...

11pt

360

Head

Published to the web

This document is not published to the web.
Make your content visible to anyone by publishing it to the web. You can link to or embed your document. [Learn more](#)

Link Embed

Entire Document

Published content & settings

MENU TIME

12:00 AM
A Child is Born

12:00 AM
January 1, 1942
African National Congress

Mandela begins attending meetings of the African National Congress (ANC). Two years later, he formally joined the group and helped establish the Youth League.

12:00 AM
Marriage

Supporters of the African National Congress gather as part of a civil disobedience campaign to protest the apartheid regime of racial segregation.

AFP / Getty Images

The National Party wins elections and begins enacting apartheid laws.

African National Congress

Law Firm

Seoo Forms the ANC's military wing, Umkhonto we Sizwe (Spear of the)

Arrest

The govt Prison Sentence the ANC state of

1920 1930 1940 1950 1960 19



BERTRAND RUSSELL, TARİH EĞİTİMİ VE DÜNYA BARIŞI

BERTRAND RUSSELL, HISTORY EDUCATION and WORLD PEACE

Bahri ATA*

Öz: Bertrand Russell, 20. yüzyılda Avrupa'nın yetiştirdiği en önemli düşünürlerden biridir. Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı bu makalede Russell'in, eğitimin amaçları ve tarih anlayışına ilişkin değerlendirmelerine ve tarih eğitiminin dünya barışına yol açacak şekilde nasıl düzenlenebileceğine ilişkin görüşlerine yer verilmektedir.

Bu çalışmada üç alt probleme cevap verilecektir;

1. Russell'in eğitime ilişkin kuramsal görüşleri ile uygulaması arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Russell'in bir okuyucu ve üretici olarak tarihçilik anlayışı nedir?
3. Russell'a göre ne tür bir tarih eğitimi dünyada barışa katkı sağlayabilir?

II. Dünya Savaşı sonrasında kurulan uluslar arası örgütler, bu konuya ciddiyle eğilmiş ve taraf ülkelerin tarih ders kitaplarını kendi aralarında değiştirmeleri ve birbirlerine karşı ön yargılı ifadeleri çıkarmaları konusunda önemli adımlar atılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Eğitimi, Bertrand Russell, Dünya Barışı

Abstract: Russell is one of the most important intellectuals of 20th century in Europe. In this essay in which document review method was used, after taking into account of Russell's evaluations about the purposes of education, his understanding of history, his views on history education shall be dealt with.

In this study, three sub-problems will be answered;

1. What is the relationship between Russell's theoretical views and his applications concerning to education?
2. What is Russell's understanding of historiography as a reader and producer?
3. According to Russell, what kind of history education can contribute to the peace in the World?

The international organizations founded after World War II addressed the issue seriously to change the history textbooks on the European market and has taken important steps towards the removal of the prejudiced statements in the history textbooks.

Keywords: History Education, Bertrand Russell, World Peace

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi A.B.D. E-posta: bahriata@gazi.edu.tr

Giriş

6 Mayıs 2006 tarihli *Hürriyet* Gazetesi, “Lise son sınıflarda okutulmak üzere Fransızlarla Almanlar ortak tarih kitabı hazırladı.” haberini verdi. Gazete, bu düşüncenin “Elysee Dostluk Antlaşması’nın 40. yıldönümü dolayısıyla toplanan Fransız-Alman gençlik kurultayında ortaya atıldığını” yazdı.

1954’den beri çalışma alanlarından biri de tarih ve tarih öğretimi olmuş olan Avrupa Konseyi, 2010’da başladığı “*Ayrılan Sınırlar Olmadan Avrupa İçin Paylaşılan Tarihler*” e-kitap projesini tamamlamış olup, günümüzde düzenlediği çalıştaylarla bu ürünü paylaşma ve yaygınlaştırma çabası içindedir.

Gerçekte bugün Avrupa’da tarih eğitimi alanında ne olduğunu daha iyi anlamak için 1870’li yıllardan başlayıp I. ve II. Dünya Savaşı’na yol açan gelişmelerin arka planı incelenmeli ve o günlerin bir tanığı olan ünlü İngiliz düşünür, mantıkçı ve matematikçi Bertrand Russell’in (1872-1970) sesine kulak verilmelidir.

Russell; eserlerinin ancak dörtte biri, Türkçe’ye çevrilebilmiş nadir düşünürlerden biridir. 1989-2013 arasında Russell ile ilgili ondokuz Türkçe tez yazılmıştır. Bunların ikisi doktora tezidir. Tezler; mantık anlayışı, agnostisizm, din, teoloji, ahlak felsefesi, bilgi anlayışı, bilgi kuramı, siyasal öğretisi, kötülük problemi, ölüm ve ölümsüzlük, klasik mantık eleştirisi konuları üzerinedir. Bunlardan sadece Acar’ın (2007) yüksek lisans tezi, Russell’in eğitim görüşleri ile ilgilidir.

Son on beş yıldır, Russell ile ilgili olarak Türkçe’de pek çok kitap tanıtım yazısı yanında, ulaşılabilen üç makale dikkati çekmektedir. Yılmaz (2001), Russell’in eserlerinden hareketle eğitim ve eğitimci konularındaki fikir ve görüşlerini daha çok *Aylaklığa Övgüye (The Praise of Idleness, 1935)* dayalı olarak değerlendirmektedir. Yıldırım (2011), “*Ateizm mi Agnostisizm mi? Bertrand Russell’in Tercihî*” adlı makalesinde Russell’in yazılarının basım yıllarına da dikkat çekerek, felsefi anlamda agnostik olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Arık (2014) da “*Russel’da Çocuğun Eğitiminde Devletin Rolü*” adlı makalesinde daha çok, 1928’de yazılan *Sorgulayan Denemeler (Sceptical Essays)* adlı kitabından hareketle Russell’in eğitim anlayışı ve devletin müdahalesine yönelik eleştirilerine yer vermektedir.

Türkçe literatürde Russell’in tarihçilik ve tarih eğitimi üzerine düşüncelerini toplu olarak ele alan bir çalışmaya rastlamak maalesef mümkün değildir. Yalnız 2001’de

Türk Yurdu Dergisi'nde "Çanakkale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz?" başlıklı yazımda, Russell'in tarih öğretim programlarında savaşların yeri ile ilgili görüşlerine kısaca yer vermiştim. Acar'ın (2007:138), Russell'in Eğitim Görüşleri adlı yüksek lisans tezinde de *Eğitim Üzerine (On Education, 1926)* adlı kitabından hareketle Russell'in çocuklara tarih öğretimi ile ilgili görüşleri özetlenmektedir.

Geçmişte J. Dewey'nin, J. F. Herbart'ın, H. Spencer'ın, E. Durkheim'in tarih eğitimine yönelik görüşlerini değerlendirmiştim. Bu çalışmada ise Russell'in tarih eğitimi görüşleri çerçevesinde üç alt probleme cevap verilecektir:

1. Russell'in eğitime ilişkin kuramsal görüşleri ile uygulaması arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Russell'in bir okuyucu ve üretici olarak tarihçilik anlayışı nedir?
3. Russell'a göre ne tür bir tarih eğitimi dünya barışına katkı sağlayabilir?

Yöntem

Doküman incelemesinin yapılacağı bu çalışmada Russell'in ulaşılabilen İngilizce ve Türkçe çeviri eserleri basım yılları gözetilerek eğitim, tarihçilik, tarih eğitimi ve dünya barışı temaları açısından ele alındı. Özellikle iki ciltlik, *the autobiography of Bertrand Russell* (1967/ilk baskı) adlı kitabı gençlik ve orta yaş eserlerinin kendince değerlendirmelerinin altı çizildi.

Bulgular

Russell'in Eğitim İle İlgili Kuramsal Görüşleri ve Uygulaması

Russell, tarihçilik ve tarih eğitimine ilişkin düşüncelerini ele almadan önce onun eğitimciliği ve uygulamasını ortaya koymak gerekmektedir.

İlkokul öğretmeni Dorothy Mackenzie'nin 5 Haziran 1917 tarihli mektubundan anladığımız kadarıyla *Toplumsal Yeniden İnşanın İlkeleri (Principles of Social Reconstruction, 1916)* adlı kitabın eğitimle ilgili kısmı, savaşın getirdiği kötü günlerde öğretmenler için oldukça teşvik edici olmuştur (Russell, 1971:77). Bu kitapta bir siyasi mesele olarak eğitimle ilgili sorulara cevap aranmaktadır. Russell, öğretmen ve bürokratta, çocuklara yönelik derin bir saygının olması gerektiğinden söz etmekte idi

(Russell, 2015:142). Russell (2015:154) gençler tarafından öğretimin ileride bir geçim sağlama aracı gibi görülmesi, bilgiye tamamen para kazanma yolu olarak bakılmasını eleştirirken, Fichte'nin (1807-1808) *Alman Ulusuna Söylevler* adlı kitabındaki benzer düşünceleri, kendi tarzında ifade etmektedir. Gerçi Russell, Fichte'yi, Hegel gibi, Prusya'nın felsefi avukatı olarak görüyor; Alman yurtseverliğini, Prusya hayranlığı ile kimliklendirme yolunda eğitimi, başarı için bir kilit olarak gördüklerini yazıyordu (Russell, 1990:310). Russell'ın Fichte ile tartışmasını ilerideki sayfalarda ele alacağım.

Russell, küçük yaştaki çocukların eğitimiyle ilgili olarak, Madam Montessori'nin yöntemlerinin bilgelik dolu olduğunu görmektedir. Madam Montessori'nin eğitimin yararına itaat ve disiplini asgariye indirmesini neredeyse mucizevi bir olay olarak değerlendirmektedir (Russell, 2015:159).

1920'de Dora ile Çin gezisi sırasında Çankşa şehrindeki büyük eğitim konferansı sırasında John Dewey ve eşi ile tanıştı (Russell, 1971b:126). Johnson Yuan adlı, Çinli öğrenci derneği başkanı, yazdığı 6 Ekim (Kasım?) 1920 tarihli mektupta, Dewey'in muhafazakâr teorisinden memnun olmayan Çinli öğrencilerin, Russell'dan Dewey'in kuramını tashih etmesini istiyordu (Russell, 1971b:136).

Russell'ın eğitimle pratik olarak ilgilenmesi, 1921'de ilk çocuğu John (ölm.1987) ve 1923'de kızı Kate'in (Katharine) eğitim ihtiyacı ile yakından ilgilidir (Monk, 2009:231). Kızı Kate'in bebeklik günlerinde "Kuzey rüzgârı kuzey kutbunda eser" ile başlayan bir nakaratı, kendi kendine mırıldanması eğitime ilgisini arttırmıştır (Russell, 1971:151).

İkinci eşi Dora Russell'ın katkılarıyla 1923'te yayımladığı *Endüstri Toplumunun Geleceği (The Prospects of Industrial Civilization)* adlı kitabında makineleşmenin yararını kabul etmekle birlikte sanat, bilim, dostluk, sevgi ve mutluluk gibi yaşamı değerli yapan şeylerin üretilmesi için okullarda dıştan olduğundan daha çok içten duyulan bir özgürlüğün gerektiğini vurguladı (Russell ve Russell, 1979:204).

1926'da yazdığı hem *Eğitim Üzerine (On Education Especially in the Early Childhood)* hem de *Eğitim ve İyi Yaşam (Education and the Good Life, 1926)* adlı eserlerde eğitim görüşlerini toplamıştır. Eğitimin en önemli amacı, erkek ya da kadında bazı gerekli karakterleri oluşturmaktır. Fiziksel, duygusal ve zihinsel eğitimin çocukta dört karakter özelliği oluşturması gerektiğini savunur. Bunlar; canlılık, cesaret, duyarlılık ve zekâdır. Zihinsel eğitimle ilgili olarak da çocuk yedi entelektüel erdeme

ulaşmalıdır. Bunlar; merak, açık zihinlilik, bilginin zor ama mümkün olduğu inancı, sabır, çaba, yoğunlaşma ve hatasızlıktır. Burada Eski Yunan ve geleneksel Çin eğitimi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmaktadır. Eski Yunan eğitimini, Çin eğitimine göre daha enerjik bulmaktadır. Bilim ve ilerleme üretemeyen eski Çin eğitiminin modern dünya için uygun olmadığını düşünmektedir (Egner ve Denonn, 2009:392).

Eğitim Üzerine kitabını okuyan Summerhill Okulu'nun kurucusu A.S. Neill, 23 Mart 1926 tarihli mektubunda, kendi kitabı ile Russell'ın kitabının birbirini tamamladığını ifade ediyordu. Kendi hobisi el işleri olduğu için "Senin (Russell) öğrencilerin, yıldızları sana soruyor, benimkilerde çelikler ve vida dişlerini merak ediyor." diye yazıyordu mektubunda. (Russell,1971b:181). Bu mektuplaşmalardan Neill'in, Summerhill Okulu'nda Fransızca dersi için bir Fransız öğretmeni çalıştırmak istemesine karşı çıkan Bakanlıkla ilgili sorunun, makul bir çözüme ulaşılmasında Russell'ın aracılık ettiğini de anlamaktayız (Russell, 1971b:185-186).

Daha sonra kaleme alacağı otobiyografisinde Russell (1971:151), "bu (*Eğitim Üzerine* adlı) kitabın psikoloji açısından biraz gereksiz bir şekilde iyimser olduğunu, değerlere ilişkin olarak da içinde vazgeçecek bir şey bulamadığını, çocuklara ilişkin önerdiği yöntemlerin aşırı derece sert olduğunu düşündüğünü" yazmaktadır.

Eğitim ve İyi Yaşam (1926) adlı kitabı, Thyer (2007:587) tarafından, B. F. Skinner'ın Russell'ın yazılarındaki ifadelerden de ilham alarak davranışçılık kuramına ulaştığının bir tür kanıtı niteliğinde kullanılmıştır. Richard F. Kitchener (2004:273) yazdığı bir makalede John Watson'un davranışçılığının, Russell üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu, fakat daha sonra bu türden aşırı davranışçılığın, zihni imajların inkârı demek olacağı için terk ettiğini vurgulamıştır.

Düşündükleri en iyi eğitimi çocuklarına vermek için 1927'de Eylül ayında Russell, Dora Black Russell (1894-1986) ile birlikte Beacon Hill Okulunu kurdu. Gorham'a göre (2005:48) bu okul, 20. yüzyıl öncesi başlayan uluslar arası ilerlemeci eğitim hareketinin bir parçasıdır. Russell'ın, bu okuldaki dolaylı 1927 ve 1932 yılları arasında eğitim konuları üzerine daha derinlemesine düşünme olanağı oldu. Buradaki deneyimlerini *Eğitim ve Toplum Düzeni (Education and Social Order, 1932)* eserinde paylaşmaktadır. Bu kitap, pratik uygulamaların bir ürünü olduğu için daha önemli görünmektedir. Rockler (2012:13) bu kitabı yazarken, Russell'ın Freud'u keşfettiğini ve davranışçı psikoloji bağlılığına son verdiğini belirtmektedir. Burada ilerlemeci

eğitimcilerin “Eğitim, öncelikle doğal gelişim için fırsatlara zaman ayırmalıdır.” anlayışını analiz etmektedir. Russell, bunu “negatif eğitim kuramı” olarak adlandırmakta ve bu anlayışın duygular söz konusu olunca geçerli olduğunu, ama zihinsel ve teknik eğitimle ilgili olarak karmaşık bir toplumun eğitimsel ihtiyacını karşılayamayacağını ileri sürmektedir. Ona göre eğitim uygulamaları ile çocuğun yaşamına müdahale edilmelidir (akt. Rockler, 2012:19-20; Tan,1983,56-57). Birey eğitiminin, yurttaş eğitiminden daha önemli olmakla birlikte, günün gerçeklerinden dolayı yurttaş eğitiminin ön planda yer alması gerektiğini söylemektedir. İngiltere’de, Birinci Dünya Savaşı’nda ivedi olarak teknik uzman ihtiyacı ortaya çıktığı günlerde, Russell; o zamana kadar matematikle pek az ilgilenmiş çocukların, matematiğin mekanik ve uçuş sorunlarıyla ilgisini gördüklerinde, bu derse hevesle sarıldıklarını gözlemlemiştir.

Russell otobiyografisinde, okulun mali yükünden dolayı ticari amaçlarla yazdığını (1927-1932 arasında yazdığı sekiz kitabını kastediyor.) ve ebeveyn olarak başarısızlıktan sonra önemli olabilecek kitaplar yazma konusunda hırsının canlandığını ifade ediyordu (Russell, 1971:190). 24 Mayıs 1928’de kendisi gibi sosyalist Fabian Topluluğu üyesi olan H. G. Wells’e yazdığı bir mektupta; okulun yıllık 2000 sterlin masrafının olduğunu, bunun hemen hemen bütün gelirini kapsadığını yazıyordu. Russell, her yıl için 1000 sterlin daha ek bir paranın temin edilmesi için H.G. Wells’den doğrudan ya da ilerlemeci Amerikalıları etkileyebilecek bir başvuru şeklinde yardım istiyordu ve okulu devam ettirip ettiremeyeceği konusunda daha o zaman bile pek emin olmadığını belirtiyordu. Okulda çocuğun gücünü zayıflatmadan girişimcilik eğitimini amaçladıklarını yazıyordu (Russell, 1971b, 180).

1928’de kaleme aldığı *Sorgulayan Denemeler de (Sceptical Essays)*, Russell (1995:136-137) devlet, kilise, öğretmen ve ana-baba gibi kurumların çocuğun iyiliğini yeterince gözetmediğini, çünkü hepsinin çocuğu, kendi iyiliği ile ilgisi olmayan amaçlara yönlendirmeye çalıştığını ileri sürer.

1932’de ayrıldığı eşi Dora Winifred Black, ilerlemeci eğitime olan inancını terk etmedi ve 1943’e kadar bu okulu yürüttü (Gottschalk, 1984:81;Hustak, 2013:472). Dora, Profesör John Thomas’a yazdığı 1977 tarihli bir mektubunda, Bertrand’ın ortak modern eğitim ideallerinden vazgeçerek, çocuklarını Eton Kolejine gönderme kararı verdiğini yazmaktadır (Hustak, 2013: 472). Russell da zaten açık olarak, bu okul girişiminin esaslı bir başarısızlık olduğunu ileri sürmüştü (Gorham, 2005:74).

1934'te yazdığı *Aylaklığa Övgü* kitabında Russell, faşizmin köklerini ya da örtük olarak her iki Dünya Savaşının nedenlerini; Fichte, Carlyle, Mazzini ve Nietzsche'de aramaktadır. Maalesef eserlerinde J. M. Keynes'in (1921) *Olasılık Üzerine Deneme'sini* ele alırken, yine Keynes'in (1919) *Barışın Ekonomik Sonuçları* adlı kitabında galip devletlere yaptığı uyarılara dikkat çekmemektedir. Ona göre Fichte, yeni eğitimi şöyle tanımlamaktadır; “*Esas itibarıyla irade özgürlüğünü tamamıyla yok etme amacına yönelmiş bir eğitim olmalıdır.*” (Russell, 1993:79). 1938'de yazdığı *İktidar* (Power: A New Social Analysis) adlı kitabında Fichte'nin “Alman Ulusuna Söylevler” adlı eserinden daha genişçe bir alıntı yaparak tartışır (Russell, 1990:310-313).

Russell, yukarıdaki alıntıya 1952'de yazdığı *Bilimin Toplum Üzerine Etkisi* (*The Impact of Science on Society*) adlı kitabında da yer vermektedir. Burada devam ediyor, “Öyle ki öğrenciler, okuldan ayrıldıktan sonra, gelecek hayatları boyunca, öğretmenlerinin istediği şekilden başka, düşünme ve davranma konusunda aciz olsunlar.” (1952:50). Russell'ın bu alıntıyı, Fichte'nin hangi eserinden ve sayfadan yaptığı bilgisine ulaşamadım. Fichte'nin (1807) “*Alman Ulusuna Söylevler*” adlı eserine göre, çocuklarda irade özgürlüğü yoktur, onlara bu konuda güvenemeyiz. Çocuktaki irade iyi veya kötüyü seçemez. Yani çocuğa doğrudan iyi olana yönelme iradesi, yalnız ve yalnız yeni eğitim yoluyla verilir.

Fichte'ye göre (1938:43), eski eğitim taraftarlarının ileri sürdüğü gibi, o kadar uğraştan sonra iradenin hâlâ hür yani iyilik ile kötülük arasında kararsız kalacağını kabul etmek mümkün değildir. “İrade demek insanın ta kendisi demektir. Yeni eğitim ise böyle (iyi ve kötü arasında hâlâ kararsız kalan) irade özgürlüğünü kökünden söküp atacaktır... İyiyi istemek ve iyi yoldan gitmek için daha nasihat ve teşvike muhtaç kimsede henüz sağlam ve durulmuş bir irade oluşturamamış demektir.” Fichte'ye göre yeni eğitim, insanlara bencillik duygusu yerine “iyi”yi, karşılık ve çıkar gözetmeksizin sevip saymayı benimsetmelidir. Yani, “iyilik aşkını” vermelidir. Öğrenciye bu iç mutluluktan sevinmeyi vermeli ve öğretmelidir. Bu mutluluk öğrencide, hiç şaşmadan iyiliğe doğru giden bir irade yaratır.” (Fichte, 1938: 46;56).

Fichte, yoksul çocukların millî eğitiminde, Pestalozzi pedagojisini devlet eline vermekle itham edilmiştir. Fichte'nin söylevlerini, 1806'da Yena Savaşı'nda Prusya'yı yenen Napolyon ordusunun Berlin'i işgali altında yaptığını unutmamak gerekir. Kendini liberal eğitimci olarak konumlandırın Russell, Fichte ile olan bu tartışmasını iradeden

çok, pekala iyilik anlayışı ya da itaat sorunsalı üzerinden yapabilirdi. Fichte'nin bu söylevlerinden 25 yıl sonra İngiliz felsefeci ve bilim tarihçisi William Whewell'in, "bilim insanı" (scientist) terimini ürettiği unutulmamalıdır. Üstelik sadece 1807'den 1938'e kadar Almanların yetiştirdiği sanatçılar, bilim insanları üzerinde düşünmek de -bunların önemli bir kısmı Amerika'da da modern bilim ve teknolojinin temellerinin atılmasında önemli işler yapmıştır- Russell'ın kötümserliğine bir cevap niteliğindedir. Bugün pek çok ülke, Finlandiya'nın eğitimdeki başarısını anlamak için nasıl uzman gönderiyorsa 1870'lerden sonra da pek çok ülkenin, Almanya'ya uzman gönderdiği pedagoji tarihi kitaplarından öğrenilmektedir. Gruber (1961:131), Horace Mann, William T. Harris ve diğerlerinin Prusya okul sistemini incelediklerini ve Amerika sahnesine bunu uyarladıklarını ve böylece okumaz-yazmazlığın hemen hemen ortadan kalktığını, öğretmenlerin çok iyi seçilip, eğitildiğini, öğretimde hümanist yöntemlerin kabul edildiğini ve 6-14 yaş arası zorunlu eğitimin uygulanmaya başlandığını belirtmektedir.

Russell, 1938'de Chicago ve California üniversitelerinde konferanslar verdi. Russell, 1940'lı yıllarda ABD formal okul ortamında pek çok konuda yerleşik ve yaygın düşünme tarzından çok farklı düşündüğü için, okullarda öğretmen olarak görev alması tartışılan bir kişi olmuştu. Bu tartışma, İngiltere'den Amerika'ya kadar uzanmıştır. 1940'da Amerika'da New York City Kolej'de Felsefe dersi vermek üzere davet edilmiş, kilise liderleri ve pek çok vergisini ödeyen vatandaş, ABD vatandaşı olmadığı, kamu hizmeti yapabilecek liyakata sahip olmadığı ve öğretileri kamu politikasına aykırı olduğu gerekçesiyle görev almasını önlemek için bir kampanyaya girişti. Bayan Jean Kay'nın açtığı dava ile olay, New York Yüksek Mahkeme'sine intikal etti. Aleyhine sonuçlanan 30 Mart 1940 tarihli McGeehan Kararı'na karşı John Dewey, Albert Einstein, A. N. Whitehead, Charlie Chaplin ve Sidney Hook vb. aydınlar Russell'i Amerika'da destekleyenler tarafında yer aldı (Russell, 1971b:234). Sidney Hook da 1973'te yazdığı *Akademik Hürriyet ve Akademik Özgürlük* kitabının ilk düşünce tohumlarını bu sırada atmış olabilir.

1941'de John Dewey'in aracılığıyla Dr. Albert C. Barnes, Russell'a Philadelphia'da Barnes Kurumunda sanat öğrencilerine "felsefe tarihi öğretimi" işini teklif etti. Russell, aynı William James gibi gençlik yıllarında Latince ve Eski Yunanca öğrendiği yılları boşa geçtiğini düşünmekte iken (Gottschalk,1984:95) aldığı klasik eğitimin yararını gördü. Latince ve Eski Yunanca bilgisinden yararlanarak, *Batı*

Felsefi Tarihi (A History of Western Philosophy, 1945) kitabını yazdı. Bu kitap, ona şöhret getirdiği kadar, yıllarca temel gelir kaynaklarından biri oldu (Monk, 2009:232).

Russell (1945:820), *Batı Felsefi Tarihi* adlı kitabında felsefecilerin eğitim görüşlerine özellikle önem vermektedir ve kitabında, bazı konularda John Dewey ile benzer görüşler taşıdığını yazıyordu. Aslında Russell ile Dewey arasında çok temel ayrımlar vardır. Rockler'ın (2012:13-23) gösterdiği gibi Russell, hakikatin çoğunluğun inancına indirgendiği ve iktidar tarafından belirlenen bir bilgi anlayışı olarak pragmatizm anlayışından hoşlanmamıştır. Dewey'den çok farklı olarak Russell'a göre, eğitimde çok fazla demokrasi, aşırı düzeyde tekdüzeliğe yol açabilirdi. Russell, daha geniş bir kitleye yönelik yazdığı için bugün bile kitapları Dewey'in kitaplarına göre daha okunabilir.

Russell, eğitimde bireyselliği, zihnin bağımsızlığını, eleştirel hüküm vermeyi ön plana çıkarmaktadır. Russell, okullarda bağımsızlığın, eleştirinin ve açık fikirliğin bastırıldığını ileri sürmektedir. Okullarda eğitimin çok kolay yanlı dogmatik, propagandacı ve otoriter olabileceğini göstermektedir (Hale, 1994:2).

Russell, eğitimin amacı ile ilgili yazdığı metinlerde eğitimin amacının herkesin aynı düşünmesini sağlamak değil, herkesin kendi kişiliğini tam olarak yansıtmak şeklinde düşünmesini sağlamak olduğunu belirtiyordu. Bütün çocukların aynı türden okullara gönderilmesinin ve onlara aynı eğitimin verilmesinin yanlış olduğu görüşüne vardı.

Russell'ın yaşadığı dönemlerde Avrupa'da eğitim, uygulanan şekli ile düşünmenin ve düşünce özgürlüğünün en başta gelen engellerinden biri durumuna gelmişti. Kullanılan yöntemler öğrencilerde pasif kabul alışkanlığını besliyor, öğretmene ve diğer otoritelere körü körüne ve düşüncesiz bir saygı duymaya teşvik ediyordu. Çocuklar düşünmeye teşvik edilmek yerine bazı sonuçları kabul etmeye yönlendiriliyordu.

Russell (1953:25-30), "Eğitimin Amaçları" adlı yazısında "Eğitimde, zihni doğrudan doğruya pratik faydası olan bilgilerle mi doldurmayı amaç edineceğiz?" sorusuna yanıt aramaktadır. Bu çerçevede beşeri bilimlere mi yoksa fen bilimlerimize mi daha fazla önem verilmesi gerektiğini tartışmaktadır. Burada "Hamlet'i takdir etmenin pratik hayatta bir faydası olamaz." demektedir. Ama bu bilgi, bizi daha mükemmel bir insan yapan, zihni bir varlık kazandırır. Klasik bilginin, daha sonra hayatında

karşılaştığı her hangi bir meselenin çözümünde kendisine yardımcı olmadığını ifade eder. Russell'a göre bilimsel açıdan "En iyi yüz kitap" gibi anlayış da tamamen saçmadır. Genel kural; tarihsel yaklaşım, matematik ve anatomi gibi derslerde değil de gerçeğe ulaşılmamış konularda kullanılabilir (Hook, 1967:130-131). Matematik ve fen hakkında öğrendiklerinin daha faydalı olduğunu, bunların ona düşünme ve akıl yürütme olanağı verdiğini, aldatıcı dünyada hakikatin mihenktaşları olduklarını yazmaktadır.

Russell'in öğretmenlik mesleği ile ilgili fikirleri de günümüz açısından önemini korumaktadır. Russell'a göre öğretmen, benimsediği yüksek bir amaç için çocuğa ilgi gösteren bir kişi değildir (Russell, 1993:179). Çocukları bir davanın propaganda ordusuna katılacak birer asker olarak görmemeli, onları birer insan olarak sevmelidir (Russell, 1990:312).

Russell'a göre liberal eğitimci, öğrencilerinin önünde her şeyi bilen bir insan pozunda çıkmayacak ya da mutlak iyiye ulaşmaya çalıştığı bahanesiyle kendini iktidar aşkına kaptırmayacaktır (Russell, 1990:312).

Okullarda öğrenciler, farklı ön yargılara sahip öğretmenlerle karşılaştırılarak, bütün aşırı görüşler hakkında kuşku duyması sağlanmalıdır. Ona göre, öğretmenin örtük olarak öğrencilere aktarabileceği değerler şunlardır; *Aydın dürüstlüğü, hoşgörü, geniş görüşlülük, bilim sevgisi* (Russell ve Russell, 1979:193).

Ona göre, öğretmenler, tarafsızca yargılara varabilmeyi, kimseden yana olmadan gerçekleri aramayı, parti sloganlarına kapılmamayı öğretmelidir (Russell ve Russell, 1979:202). Russell'a göre bir gruba, düşmanlık aşıl原因 hiçbir öğretmene tolerans gösterilmemelidir (akt. Egner ve Denonn, 2009:691). Ona göre, aşırı çalışmadan dolayı yorgun öğretmenlerin çocuklara yakınlık göstermesi tamamiyle imkânsızdır. Bu işi, günde en fazla iki saat yapmalı ve geri kalan saatlerini çocuklardan uzakta geçirmelidir (Russell, 1993:179-180). Özellikle gençlerin eğitiminde geçim amacıyla değil de zevk için çalışacak gönüllü öğretmenlere fırsat tanınmalıdır (Russell ve Russell, 1979:203-204).

Russell'in Bir Okuyucu ve Üretici Olarak Tarihçilik Anlayışı

Russell tarihe olan aşkını büyükannesinden aldığını, dedesinin kütüphanesinin de kendisi için bir tür sınıf hizmeti gördüğünü belirtir (Gottschalk, 1984:16). Aslında ailesinin 16. yüzyıldan beri İngiliz tarihinde önemli rol oynamaları, tarihe ilgisini

arttırmıştı. Yetişkinliğinde akşamları eşi ile tarih kitaplarını yüksek sesle okurlarmış (akt. Egner ve Denonn, 2009:12-21). Felsefe ve Matematik yanında tarihin her zaman ilgisini çektiğini, Hegel ve Marx'ın tarihsel gelişim genel şemasını kabul etmediğini belirtir. Ekonomik nedenlerin tarihte pek çok politik, dini, sanatsal ve ahlaki hareketin en temel nedeni olduğunu kabul etmekle birlikte, Marx'ın tarih felsefesini hatalı ve çok keskin bulmaktadır (akt. Egner ve Denonn, 2009:486). Russell, 18. yüzyıla kadar tarih kitaplarının olağanüstü şeyler ve acayıplıklara dair hikâyelerle dolu olduğunu, okuyuculardaki modern beğeni, bilimin muhtemel kabul ettiğini tercih ettiği için bugün modern tarihçilerin bunları önemsemediğini ifade etmektedir (akt. Egner ve Denonn, 2009:54).

Stunkel (2001-2002:129), Russell'ın tarih ile ilgili görüşlerini yansıtıcı dört deneme tespit etmiştir. Bunlar; "*Tarih Üzerine*" (On History, 1904), "*Tarihin Materyalistik Teorisi*" (The Materialistic Theory of History, 1920), Tarihi Nasıl Okur ve Anlarız? (How to Read and Understand History, 1943) (*Sanat Olarak Tarih* (History as an Art, 1954) dir. Russell, *Alman Sosyal Demokrasisi* (German Social Democracy, 1896), *Antant Politikası* (The Policy of the Entente, 1916), *Çin'in Problemi* (The Problem of China, 1922), *Özgürlük ve Örgütlenme* (Freedom and Organization, 1934) gibi dönemin politika bilimi ile ilgili eserler de verdi. 1937'de The Amberley Evrakı (*The Amberley Papers*) adlı kitabında ailesinin evrakını yayımladı.

1904'te *Independent Review*'de yayımladığı ve daha sonra *Felsefi Yazıları*'na (Philosophical Essays, 1910) eklediği denemesinde tarih üzerine görüşlerini özellikle edebî bir dil ile ifade etmektedir. Russell (1910:61), "Zihin imparatorluğunun vatandaşlığını elde etmede hiçbir bilgi, geçmişin bilgisi kadar zorunlu değildir." demektedir. Her şeyden önce nesnellığe önem vererek, "Sadece olgular anlatılsın ve eğer dilleri olabilirse olguların kendi adlarına konuşmalarına izin verilsin." derken, 19. yüzyılın başında bilimsel tarihçiliğin kurucusu olarak kabul edilen Alman tarihçi Leopold von Ranke'vari düşünceler dile getirmektedir. Russell'a göre bir dokümanda elli tarihten (birkaç iyi örnek hariç) fazla hayat vardır (akt. Egner ve Denonn, 2009:500).

Tarih bilgileri, genellikle günümüz politik problemlerinde yararlılığı temelinde önerilmektedir. Tarih, bugünü geçmişle ve böylece geleceği bugün ile ilişkilendirir. Tarih, hayal gücünü geliştirir. Tarih, umutlarımızı, kendi hayatımızın uzağına götürerek, milletlerin gelişimini ve büyüklüğünü, görülür ve canlı kılar. Bu şekilde, tarih, devlet

adamı olabilme ve bugünle sınırlı olan bakışımızın ulaşamayacağı bir derinlik ve genişlik yeteneği verir. Bu denemesini şöyle bitirir;

Yıllar geçip gider, dostlar ölür, umutlar gerçekleşmez, idealler solar; gençliğin o büyümlü ülkesi gittikçe uzaklaşır, hayat gittikçe daha çok yormaya başlar; dünyanın yükü öyle artar ki harcanan çaba ile çekilen acı neredeyse katlanılamayacak kadar ağırlaşır, yeryüzünün bitkin ulusları içinde mutluluk tükenir, gider ve gelecek denen zorbalık insanların yaşama gücünü siler süpürür, ölmekte olan dünyada sevdiğimiz her şey de tükenmeye yüz tutar. Ama geçmiş, şimdinin geçici ürünlerini birer birer yutarak evrensel ölümle can bulur, hiç durmadan, önüne geçilmez biçimde kendi sessiz tapınağına her çağın diktiği yeni anıtları ekler; her büyük olay, her görkemli yaşam, her başarı, her kahramanca yenilgi orada bir türbe bulur kendine. Zaman denen ırmağın kıyılarında, değişik kuşaklar yavaş yavaş, adım adım mezara doğru yol almaktadır; bu yürüyüş, geçmişin o suskun ülkesinde sona erer; yorgun yolcular dinlenmeye kavuşur ve hıçkırıklar artık işitilmez olur (çev. İçen, 1998:99).

Özellikle yukarıdaki bu satırlar, en azından başlangıçta “*Clio: Bir İlham Perisi: ve diğer Yazılar*” (Clio, A Muse: And other Essays) adlı eserin sahibi arkadaşı İngiliz tarihçi George Macaulay Trevelyan (1913) ile birlikte saf tuttuğunun kanıtıdır. Edebî bir üslup olarak “tarih”i savunan Trevelyan’ın bu yazıyı, J.B. Bury’nin (1903) “Tarih ne fazla ne eksik bir bilimdir ve bilim olması gerekir.” tezine karşı yazdığı unutulmamalıdır.

Russell’in daha sonraki yazılarına bakıldığında geçmişin ışığında savaş, sosyalizm, hükümet, din, eğitim, bilimin kullanımı gibi çağdaş meseleleri ele alırken tarihsel bilgileri kullandığı dikkati çeker (Stunkel, 2001-2002:132).

1934’te yazdığı *Özgürlük ve Örgütlenme* kitabında, “Endüstri Devriminin nedenini kuraklıktan dolayı Türklerin Orta Asya’dan göçüne” bağlayan genel formüllerin zemini olmayan ve ciddiyyetten aşırı yoksun ifadeler olduğuna dikkat çekmektedir (akt. Egner ve Denonn, 2009:487-488).

Russell’in tarihçiliğini en iyi *Batı Felsefesi Tarihi (1945)* adlı eserinde görebiliriz. Otobiyografisinde “Her zaman tarihin büyük ölçekte yazılması gerektiğini düşündüğüm için bu tarihi yazmaktan memnunum.” yazmaktadır.

Russell’a göre; büyük tarih, bir adamın eseri olmalıdır, kendi uzmanlığı ile meşgul her bir katkı verenin özetleri ile bu iş başarılmaz (akt. Egner ve Denonn,

2009:518). Bir adam tarafından yazılan tarihe en güzel örnek olarak Gibbon'un *Roma İmparatorluğu'nun Gerileyişi ve Çöküş Tarihi*'ni (6 cilt) vermektedir. Russell, Gibbon'un işlediği konunun, öyle kısacık bir kitapta ele alınamayacağını, *Batı Felsefesi Tarihi'nin* ilk bölümlerinin bir kültür tarihi olduğunu, daha sonraki bölümlerde ise bilimin önem kazandığını, bunu da bu çerçeveye uydurmanın zor olduğunu, elinden geleni yaptığını belirtmektedir (Russell, 1971b:223). Kitabını eleştirenlerin bazıları, onu hakiki tarih yerine, keyfi olarak yazmayı tercih ettiği olaylara yönelik ön yargılı bir anlatı sunmakla itham etmişti. Russell, bu konuda şöyle diyor: "Fakat benim aklıma göre, eğer gerçekten ön yargısız adam diye bir adam varsa, ilginç bir tarih yazamaz. Ön yargısı yokmuş gibi numara yapmayı, sadece riyakârlık olarak sayıyorum. Üstelik bir kitap, diğer eserler de olduğu gibi belli bir bakış açısı ile yazılmalıdır. Büyük ölçekli bir tarihte yapılabilecek en iyi şey, yazarın ön yargısını kabul etmektir. Memnun olmayan okuyucu da başka türlü ön yargılar için diğer yazarlara bakmalıdır. Hangi ön yargıların gerçeğe daha yakın olduğu gelecek kuşaklara bırakılmalıdır." (Russell, 1971b:223). Stunkel'e göre ise eser, kaynağı gösterilmiş felsefi metinlerden geniş pasajlarla, kanıtlama ile ilişkilendirilmiş tarihsel arka planla W.T. Jones'in (1952) *Batı Felsefesi Tarihi (A History of Western Philosophy, çev. Hakkı Hünler)* ciltlerinin, Russell'inkiyle (1945) karşılaştırılması oldukça değerlidir. Bir felsefe tarihinde tarihsel amaçlara bir ciltte ulaşılabilir. Russell'ın tarihi, ne çok bilgilendiricidir ne de çok güvenilir, bir filozofu ya da edebiyatçıyı iş başında gösteren canlı bir örnektir, berrak nesir, mantıki analizler, iğneleyici ironi açısından tamdır, ancak esere kaynaklık eden tarihsel materyalin nereden geldiği ve felsefe ile ilişkisini kestirmek zordur (Stunkel, 2001-2002:144).

1950'li yıllarda "*Bir Sanat Olarak Tarih*" adlı verdiği konferansı bir üretici olarak değil de tarihin müşterisi olarak yaptığını belirtmektedir. "Tarih, şiirde olduğu gibi, herkesin zihinsel mefruşatının çekici bir parçasıdır." (akt. Egner ve Denonn, 2009:515). Nasıl ki şiir ve müzik sadece uzmanlar için üretilmez, tarih de tarihçiler için yazılmaz. Russell'ın burada temel sorusu şuydu: "Hangi tür tarih, tarihçi olmayan okurun zihinsel yaşamına katkıda bulunabilir? Ortalama okuyucu tarihten ne çıkarabilir? Sonuçta ulaştığı görüş şudur; Tarih, şiir ve iyi bir romanda olduğu gibi okuyucu için "*ilginç*" olmalıdır. Tarihçinin ilgilendiği ve portresini çizdiği karakterlere ilişkin duyguları olmalıdır. Tarihçi tarafsız olmamalı, tersine taraf tutmalıdır. Tarih, hem tarihçiye hem de eğitimini alan kişiye belli bir zihinsel mizaç, belli bir düşünme biçimi, içinde yaşadığı

olaylara ve bunların geçmiş ve gelecek ilişkisine ilişkin bir duyuş üretecek, görüş genişliği vermelidir.

Russell'a Göre Ne Tür Bir Tarih Eğitimi Dünya Barışına Katkı Sağlayabilir?

Russell, tarih eğitimi ile ilgili yazılarında yer yer eğitim bilimine ilişkin ipuçları verse de daha çok tarih eğitiminin siyasi amaçları ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Russell'ın düşüncelerine geçmeden önce Avrupa'da, 1870 sonrası tarih eğitimi anlayışının ne olduğu sorusuna cevap vermek gerekir.

Avrupa ülkelerindeki eğitimde yurtseverlik dönemi, 18. yüzyılda ulus-devlet ile billurlaşmaya başlayan bir olgu olup bunun tarihi kökenlerini ilk çağlara kadar indirmek mümkündür. Eflatun, Protagoras'da Yunan şehir devletlerinde çocuklara, kahramanların zaferlerini öven bir çok yazının ezberletildiğini, böylece çocuklarda onlar gibi olmak hevesi uyandırıldığı yazmaktadır. Avrupa'da halka verilecek genel eğitimin devletin öncülüğünde yapılması görüşü 18. yüzyılda yaygınlaşmaya başladı.

19. yüzyılda Almanya'da eğitim biliminin kurucusu J. F. Herbart, "Tarih, insanlığın öğretmeni olmalıdır. Eğer böyle olmazsa, gençlere tarih öğretenler, en kabahatli olanlardır." (Ata, 2009:114) diyordu. Ama hemen cümlesinin arkasına, "Erkek çocuklarda coşkuyu erken yaşlarda geliştirmek için anlaşılabilir kitapların seçilmesinin onlarda yurtseverlik duygularını geliştireceğini" yazıyordu.

Langlois ve Seignobos'ın da belirttiği üzere (1937:320), 1897'de Fransa'da olgunluk imtihanında "Tarih dersleri ne işe yarar?" sorusuna 100 adaydan 80'i "Yurtseverliği coşturmaya yarar." cevabını vermişlerdi. Prusya'nın bu etkisi, yurttaşlık eğitimi olarak tarih anlayışı tüm Avrupa'ya yayılmıştı. İşte bu atmosfer içinde Batı'nın uygar toplumları arasında Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesi sonrasında Russell'ın savaş karşıtı aktivist faaliyetleri, onun yurdunu sevmez ve kötü bir İngiliz olarak suçlanmasına neden oldu (Gottschalk, 1984:51). Çünkü o, İngiltere'nin savaşa katılmasına ve zorunlu askerlik yasasına karşı çıkmıştı. 1918'de Orduya Katılmayanlar Birliği'nin haftalık gazetesinde yayımlanan grev kırıcı olarak Amerikalı askerlerin Britanya'da istihdam edilmesini önerdiği bir makalesinde dolayı altı ay Brixton Hapishanesinde yattı (Monk, 2009:231). Bu yüzden Trinity Kolejdeki görevine son verildi.

1916'da yayımladığı *Toplumsal Yeniden İnşanın İlkeleri* kitabında mevcut öğretimin pozitif anlamda zararlı olduğu konular, tarih, din ve diğer tartışmalı konulardır (Russell, 2015:144). Burada şöyle diyor:

"...Her ülkede tarih, o ülkeyi göklere çıkaracak şekilde öğretilir: Çocuklar kendi ülkesinin daima doğru yolda olduğuna, neredeyse her zaman muzaffer olduğuna, hemen bütün büyük insanların ülkesinden çıktığına ve ülkesinin her bakımdan diğerlerinden üstün olduğuna inanmayı öğrenir." (Russell, 2015:144; akt. Egner ve Denonn, 2009:12).

Russell, Avrupa'daki bağınaz milliyetçiliğin etkisiyle Waterloo Savaşı'nın İngiltere'de, Fransa'da ve Almanya'da nasıl anlatıldığına değinir. Russell'a göre çözüm, tarih öğretiminin uluslar arası bir komisyon eliyle yanlışsız ders kitaplarının hazırlanmasını sağlamaktır.

1920'li yılların başında ona göre tarih öğretimi ile Avrupa'da gençlere düşmanlığı pekiştirici bir takım gülünç inançlar aşılacaktır. Örnek olarak bir Fransız okuma kitabından (tarih ders kitabı olmadığına dikkat edelim) aldığı bir paragrafı vermektedir. Bu paragraf şöyledir;

Unutmayın, hatırlınızdan çıkarmayın. Küçük Fransızlar, Fransa'ya saldıran, onu Büyük Savaşa girmeye zorlayan Almanya'dır... Almanlar akıl almaz bir kıyımın suçlusudur. Çocukları sakatlamış ve öldürmüşlerdir, kadınları ve yaşlıları vurmuşlardır... Almanya'ya sonsuzluğa dek lânet yağsın. Güzel vatanımız Fransa ve onun dostlarının zaferleri ölümsüz olsun" (Russell'ın aldığı kaynak: Daily Herald, 15 Mayıs 1922).

Russell (1979:195), Avrupa'da o yıllarda yazılan tarih ders kitaplarının yurtsever gençlik yetiştirme nedeniyle bile bile pek çok yanlışlarla dolu olduğunu ve yanlışların savaş olasılığını arttırıcı nitelikte olduğunu vurgulamaktaydı.

1926'da yazdığı *Eğitim Üzerine* adlı kitapta Russell'a göre tüm Batı ülkelerinde çocuklara en önemli bağlılığın yurttaşı oldukları devlete bağlılık öğretilir. Bu öğretiden şüphelenmemek için yanlış tarih, yanlış siyaset bilimi ve yanlış ekonomi bilgileri verilir. Yabancı devletlerin kötülükleri anlatılır, kendi devletlerinininki anlatılmaz. Çocuk kendi devletinin girdiği tüm savaşları savunma, yabancı devletlerin saldırganlık olduğu inancına itilir.

Savaşları önlemenin yolu bütün ülkelerde eşit biçimde öğretilen ortak bir uygarlık ülküsü uğruna dar-düşünceli ve bağınaz ulusçuluğun bırakılmasıdır. Russell, nefret duygusunu, ötekine değil de "cehalete" yöneltmemiz gerektiğini vurgulamaktadır.

Russell, tarih eğitiminde çocuğun düş gücünün genişlemesi ve resimli tarih öykülerini de gündeme getirmiştir. Russell'a göre tarihin en önemli faydası düş gücünü (imagination) genişletmesindedir. Dünya tarihi, müzik, resim, edebiyat hakkında bazı şeyler bilmek, düş gücünü tamamıyla geliştirmek isteniyorsa gereklidir. Bu düş gücü ile insan dünyanın nasıl bir yer olabileceğinin farkına varır. Russell'a göre çocuklarda başlangıçta zaman algısı gelişmemiştir. Tarihe, 5 yaşlarında ve tanınmış kişilerin bolca resimlenmiş öyküleri ile başlanmalıdır. Bunun için resimli öykü kitapları hazırlanmalıdır. Çocuklar için resimli İngiltere tarihi hazırlanmalıdır.

Russell, pek çok eserinde "Bütün uygar ülkelerde çocuklara aynı tarihin öğretilmesi, ülkelerin birbirlerine daha az düşmanlık beslemesini sağlar." görüşünün altını çizmiştir. Ona göre, okul tarih kitapları, Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyet Rusya'nın yardımıyla Milletler Cemiyeti tarafından yapılmalıdır. Tarih, ulusal tarihten çok, dünya tarihi olmalı ve savaşların yerine kültürel meseleleri vurgulanmalıdır. Savaşlar öğretilse bile, yalnız zafer kazanmış taraf ve kahramanlıklar açısından ele alınmamalıdır. Öğrenci savaş alanında yaralılar arasında durarak, yıkılmış bölgelerde evsiz kalanların acılarını duymalı, savaşın fırsatlar sunduğu gaddarlıkların ve haksızlıkların bilincine varmalıdır (1933:140; 1979:196).

Russell (1933:143), bu konuda Milletler Cemiyeti'ne önemli görevler yüklemektedir. "Saldırganları örtbas etmekle meşgul olmaktan vakit bulabilirse Milletler Cemiyeti er ya da geç bu konunun önemini farkına varabilir." Hiç şüphesiz ki bu düşüncelerinin de ütopya olduğunun bilincindedir.

Russell (1933:143), dünya tarihinin zorunlu olduğu, kabul edildiği uluslar arası antlaşmalara bağlı olan bir İngiliz tarih öğretmeni hayal etmektedir. Bu öğretmen, Cengiz Han'dan, Çinlilerden Arap denizcilere geçen pusulaya kadar pek çok konuda bir şeyler öğrenecektir. Bugünkü uygulama savaş hevesini arttırmaktadır. Bu bağlamda yanlış yerine gerçekler öğretilmelidir. Yaşamış oldukları coğrafyayı değil de bütün dünyanın gelecekteki yurttaşları olarak tarihi olayları görebilmelidirler.

1938'de *İktidar (Power: A new Social Analysis)* adlı kitapta çocuklara geçmişte büyücülük gerçekçiliği ve köleliğin yararları gibi kimsenin tutmadığı görüşleri büyük bir dirayetle savunan hatipler ve yazarların olduğunun gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çocuklar, onların hitabet güçlerini takdir etmeli ve inatçılıklarını görmeli ve derece derece günün sorunlarına gelinmelidir. Yaşanılan güne gelip, İspanya hakkında ya da o sırada en çok tartışılan sorun üzerine iki farklı görüşe sahip gazete incelenmelidir. Demokratik rejimde vatandaşların farklı görüşte gazeteleri okuyarak gerçeği çıkarmakta ustalık kazanması önemlidir. Bu amaçla I. Dünya Savaşı'nda çıkan gazetelerle sonradan resmen tarihe geçen kayıtlar arasında, gençlere karşılaştırma yaptırmak çok öğretici olur. Böylece öğrencilere dengeli ve ihtiyatlı yargılama yeteneği kazandırılmalıdır (Russell, 1990:308-309).

1951'de *Değişen Dünya için Yeni Umutlar (New Hopes for a Changing World)* adlı kitabında Milletler Cemiyeti ve Birleşmiş Milletleri oluşturanların etkili uluslararası iş birliğini umut etmektedir. Okullar, dar ve yanlı bir ulusalcı tarih sunmamalı, ulusal ön yargıdan arınmış dünya tarihi kitapları okutulmalıdır. Russell'a göre bu kitapta Güney Amerika tarihini bir Norveçli, Viking tarihini bir İtalyan ve Orta Çağ İtalya Tarihini bir Amerikalı yazabilir ve burada günümüz dünyası daha çok öğretilmelidir. Marathon Savaşı bilgisi iyidir, ancak İngiltere-İran Petrol Şirketinin meseleleri ile uğraşmada pek yardımcı değildir. Çocuklara farklı grupların şimdiki bağımlılığı, iş birliğinin önemi, çatışmanın çılgınlığı gösterilmelidir. Çocuklar, akademisyenlerin kültürel olarak uğraşmayı sevdiği geçmiş dünyasının vatandaşı değil, günümüzün vatandaşı olmalıdır (akt. Egnér ve Denonn, 2009:691).

1956'da yazdığı "*Bir Sanat Olarak Tarih*" adlı yazısında Russell'a göre tarih öğretiminde bir akım vardır ki bu da dikkatlice ele alınmalıdır. Tarih öğretiminde kültür tiplerine vurgu yapılırken, bireysel kahramanların yaptıklarına fazla ilgi gösterilmemektedir. Tarihin sadece bir tarzda öğretilmesi doğru değildir (akt. Egnér ve Denonn, 2009:519). Esasen yukarıdaki satırlarda üstü örtük olarak bir tür Durkheim eleştirisi de yatmaktadır. Bilindiği gibi Durkheim'a (2004: 236) göre toplum, birkaç tarihi şahsiyetin ürünü olmayıp kendini içinde yaşayan bireye dayatan bir varlıktır. Bu yüzden tarih, bazı tarihi şahsiyetlerin eseri olarak çocuğa sunulmamalıdır. Russell'a göre ise devlet, millet, kilise övülürken, bireysel değerleri ihmal etmek çok tehlikelidir. Çocuğun doğrudan yaşantısına girmeyen tarihsel kişilerin mit olmayıp, gerçekten yaşadığı konusunda iyi bir argümanı çok az tarih öğretmeni üretebilir. Plutarkhos'un *Hayatlar*

kitabının en az genel tarih kitapları kadar gerekli olduğunu vurgular. Russell'a göre gerçek fatihler, Buda, Sokrates, Arşimet, Galileo ve Newton gibi bilim insanlarıdır. 17. yüzyılda 100 kabiliyetli bilim insanı bebekliklerinde ölmüş olsalardı, günümüz sanayi toplumu ve genel insan hayatı bugünden daha farklı olacaktı. Şekspir ve Milton yaşamasaydı bir başkasının onların eserlerini besteleyebileceğini düşünmüyordu. Diğer yandan Russell'a göre tarihsel açıklamalarda büyük adam ile sokaktaki adamın önemine ilişkin dengeli bir anlatım kurulmalıdır (akt. Egner ve Denonn, 2009:519-520).

Russell, günümüzde dünya ülkelerini dolaşmanın, en az H.G. Wells'in "zaman makinesi" kadar geçmişin ve geleceğin nasıl olabileceği konusunda fikir verebileceğini düşünüyordu. Örneğin New York'a ya da Chicago'ya giden bir Avrupalı geleceği; Asya'ya gidecek olursa geçmişi; Hindistan'da Orta Çağ'ı, Çin'de (1920) on sekizinci yüzyılı görecektir (Russell, 1995:68).

Russell (1979:197) göre, H.G. Wells'in *Tarihin Ana Hatları* adlı kitabı gibi eserler, daha insancıl bir görüş yaratmada kesinlikle Agincourt, Trafalgar, Lexington ve Saratoga konu ve olaylarını anlatan yurtseverce eğitimden daha etkilidir. Beacon Hill Okulu'nda da tarih derslerinde H.G. Wells'in *Dünya'nın Kısa Tarihi* kitabı 1940'lara kadar kullanılmıştır (Gorham, 2005:70). Russell'ın kızı Katharine Tait'in anılarına göre bu okulda tarih dersleri için; tepesinde bir kulesi, dört tarafında penceresi olan ve denize bakan, babasına ait küçük çalışma odası kullanılmış (Bruneau, 2003-2004:142).

Mustafa Kemal Atatürk, *Nutuk* adlı kitabında H.G. Wells'in "dünya federasyonu" fikrini değerlendirerek tatlı bir düş olarak nitelendirir. Öte yandan H.G. Wells'in dünya tarihinde büyük güçlerin çıkarlarına uygun olarak nasıl davrandığını ve Türklerin yerini göreceli olarak nesnel koymaya çalışma gayretinden dolayı, 1928'de H.G. Wells'in *Tarihin Ana Hatları* adlı kitabının kısa sürede Türkçe'ye çevrilmesini sağlar.

1944'te Russell, Trinity Kolej'deki görevine tekrar davet edildi. Russell, 1949'da ülkesine hizmet eden biri olarak liyakat nişanı ile ödüllendirildi. 1920'lerde yazdığı bir kitapta Churchill'i ağır eleştirirken, II. Dünya Savaşı'nda yaptığı hizmetlerden dolayı kitabın sonraki baskılarında bu eleştirileri çıkardı. Savaş sonrası Avrupa'nın birlik içinde ve güçlü kalması gerektiği ile ilgili fikirlerini anlatmak üzere birlik elçisi olarak Avrupa'da konferans turlarına çıktı. 1950'de "insanlık ideallerini ve düşünce özgürlüğünü savunduğu için" Nobel edebiyat ödülünü aldı.

1955'te nükleer silahlanma yarışına karşı yazılmış Russell-Einstein manifestosu, on bir fizikçi tarafından imzalandı. 1957'de Russell, UNESCO'nun Kalinga Ödülü'nü aldı. 1961'de Brixton Cezaevinde bir hafta yatacağı ikinci hapis cezasını aldı.

1966'da Russell, ABD'nin Vietnam'da yürüttüğü savaşı araştırmak ve değerlendirmek için Uluslar Arası Savaş Suçları mahkemesi fikrini ortaya attı. Dönemin ileri gelen entelektüelleri ile birlikte ABD'nin savaş suçlarını araştıran "Russell Vietnam Savaş Suçları Mahkemesini" kurdu. Birleşmiş Milletler önderliğinde Uluslar Arası Ceza Mahkemesi'nin 1 Temmuz 2002'de kurulduğu ve 11 Mart 2003'te çalışmaya başladığı unutulmamalıdır (Aybar, 2012:11).

Sonuç

Russell; 15. yüzyıldan sonra hızlı bir gelişme ivmesine sahip olan Avrupa kıtasının vicdanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Russell, iki büyük savaşı tecrübe eden ve bütün dünyaya yayan bir Avrupa'da yaşadı. Avrupa'nın bir daha büyük savaş görmemesi için neler yapılabileceğinin felsefi ve bilimsel çarelerini ortaya koymaya çalıştı.

Russell, eserlerinin dörtte biri, Türkçe'ye çevrilebilmiş nadir düşünürlerden biridir. Bununla beraber Türkçe literatürde Russell'in tarihçilik ve tarih eğitimi üzerine düşüncelerini toplu olarak ele alan bir çalışmaya rastlamak mümkün değildir. Bu çalışma, söz konusu eksikliği gidermek adına bir adım olarak düşünüldü.

Russell'in Eğitime İlişkin Kuramsal Görüşleri ile Uygulaması Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?

Russell, ilk defa olarak *Toplumsal Yeniden İnşanın İlkeleri (Principles of Social Reconstruction, 1916)* adlı eserinde eğitimle ilgili görüşlerini ileri sürdü. Fichte, Montessori, Dewey'in görüşlerini değerlendirerek kendi görüşünü oluşturmaya çalıştı. Russell'in eğitimle pratik olarak ilgilenmesi 49 yaşından sonra çocuklarını kucağına almasıyla başladı. 1926'da eğitime ilişkin iki teorik kitap yazdıktan sonra bunları uygulamak üzere ikinci eşi Dora ile 1927'de Beacon Hill Okulu'nu açtı. Bu okuldaki deneyimlerini yansıtan kitap *Eğitim ve Toplum Düzeni (Education and Social Order, 1932)* adlı çalışmadır. Russell, ebeveyn olarak başarısızlık ve mali nedenlerden dolayı

bu okuldaki ortaklığından ayrıldı. Dora Winifred Black 1943'e kadar okulu ayakta tutmayı başardı.

Russell, ilerlemeci eğitimcilerin "Eğitim, öncelikle doğal gelişim için fırsatlara zaman ayırmalıdır." anlayışını "negatif eğitim kuramı" olarak adlandırmaktadır. Ona göre eğitim uygulamaları ile çocuğun yaşamına müdahale edilmelidir. Öte yandan devlet, kilise, öğretmen ve ana-baba gibi kurumların çocuğun iyiliğini yeterince gözetmediğini, çünkü hepsinin çocuğu, kendi iyiliği ile ilgisi olmayan amaçlara yönlendirmeye çalıştığını ileri sürer. Russell aynı Pestalozzi gibi (1952:97-98), "Bilgi güçtür, fakat iyilik için olduğu kadar kötülük içinde güçtür. Eğer insan bilgisini arttırırken, bilgeliğini de arttırmazsa bilgideki artışını, acının artışı izler." der. Rockler'a (2012:14) göre Russell, büyük annesinin *İncil*'deki "Kötülük yapan kalabalığı izlemeyeceksiniz." (Exodus 23:2) ayetinin etkisi altında hareket etmiştir.

Russell'a göre öğretmen; benimsediği yüksek bir amaç için çocuğa ilgi gösteren bir kişi olmamalı, onları birer insan olarak sevmelidir. Ona göre, öğretmenlik mesleği günde en fazla iki saat yapılmalıdır. Çünkü aşırı çalışmadan dolayı yorgun öğretmenlerin çocuklara yakınlık göstermesi tamamen imkânsızdır.

Russell'ın Bir Okuyucu ve Üretici Olarak Tarihçilik Anlayışı Nedir?

Russell'ın tarih sevgisi büyük anne ve babasının sunduğu ortam ve ailenin İngiliz tarihindeki oynadığı rolle yakından ilişkilidir. Russell, tarih ile ilgili görüşlerini dört denemesinde detaylı olarak anlatmaktadır. Bunlar; "*Tarih Üzerine*" (On History,1904), "*Tarihin Materyalistik Teorisi*" (The Materialistic Theory of History,1920), *Tarihi Nasıl Okur ve Anlarız?* (How to Read and Understand History, 1943) ve "*Sanat Olarak Tarih*" (History as an Art, 1954) tir.

1904'te tarih üzerine yazdığı denemede kullandığı edebî üslup, arkadaşı George Macaulay Trevelyan'ın 1913'te savunduğu bir tarz oldu. Nitekim 1954'teki denemesinin adının "Bir Sanat Olarak Tarih" adını taşıması da o günlerin izini göstermektedir. *Batı Felsefesi Tarihi* adlı eseri, Russell'ı tarihçi olarak iş başında gösterdiği için daha da önemlidir. Ona göre tarih büyük ölçekte, tek kişi tarafından ve belli bir bakış açısıyla (ön yargısıyla) ve "ilginç" bir tarzda yazılmalıdır. Hangi ön yargının gerçeğe daha yakın olduğu gelecek kuşaklara bırakılmalıdır. Stunkel'e göre, W.T. Jones'in (1952) *Batı Felsefesi Tarihi* (A History of Western Philosophy, çev. Hakkı Hünler) kaynağı gösterilmiş felsefe metinleriyle daha kullanışlıdır.

Russell'a Göre Ne Tür Bir Tarih Eğitimi Dünya Barışına Katkı Sağlayabilir?

Russell, daha çok tarih eğitiminin siyasi amaçları ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Russell'ın tarih eğitimine ilişkin görüşleri I. Dünya Savaşı'nın şiddetli günlerinde oluşmaya başladı. Russell'a göre, Avrupa'daki bağınaz milliyetçiliğin oluşumunda tarih öğretiminin katkısı vardır. Çözüm ise uluslar arası bir komisyon eliyle yanlışlarla dolu olmayan ders kitaplarının hazırlanmasını sağlamaktır. Russell'a göre böyle bir kitapta Güney Amerika tarihini bir Norveçli, Viking tarihini bir İtalyan ve Orta Çağ İtalya tarihini bir Amerikalı yazabilir, burada günümüz dünyası daha çok öğretilmelidir. Russell, Beacon Hill Okulunda da tarih derslerinde daha insancıl bir görüş yaratmada önemli bulduğu H.G. Wells'in *Dünyanın Kısa Tarihi* adlı kitabını kullanmıştır. Çocuklar, akademisyenlerin kültürel olarak uğraşmayı sevdiği geçmiş dünyasının vatandaşı değil, günümüzün vatandaşı olmalıdır. Altun ve Ata'nın (2013: 117) gösterdiği gibi Bertrand Russell ve H. G. Wells gibi aydınların öncü fikirleri ışığında Milletler Cemiyetine bağlı olarak 1922'de kurulan "Uluslar Arası İşbirliği Komisyonu" (International Committee on Intellectual Cooperation, ICIC) ders kitaplarının gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına başlamıştı.

1938'de derslerde I. Dünya Savaşı döneminin gazetelerinin de kullanılmasıyla bu haberlerin ders kitaplarındaki tarih bilgileriyle karşılaştırılmalarıyla öğrencilere dengeli ve ihtiyatlı yargılama yeteneği kazandırılması görüşünü ileri sürmektedir.

Tarih öğretiminde sanatkâr ve bilim insanı gibi kahramanlara gerekli önem verilmelidir. Tarihsel açıklamalarda büyük adam ile sokaktaki adamın önemine ilişkin dengeli bir anlatım yapılmalıdır.

UNESCO Uluslararası Eğitim Bürosunun (International Bureau of Education) 1993'ten bu yana yayımladığı *Prospects: the quarterly review of comparative education* dergisinde "Eğitim Üzerine Düşünürler" (Thinkers on Education) serisinde nasıl olup da Bertrand Russell'in olmadığını açıklamak oldukça zordur. Öte yandan UNESCO'nun resmî ağ sitesinde Russell'in 1958 tarihinde "Toplumda bilim insanının rolü" üzerine (4 dakikalık) bir radyo konuşmasına rastlamak mümkündür.

Günümüz Avrupa'sındaki uygulamalara baktığımızda Russell'in kendisinden pek söz edilmeden, düşünceleri uygulama sahasına konan bir düşünür olarak karşımıza çıktığı açıkça görülür.

Kaynakça

- Acar, A. K. (2007), *Bertrand Russell'in eğitim görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altun, A ve B. Ata (2013). UNESCO'nun tarih eğitimi yayınlarına yönelik bir değerlendirme (1947-2009). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 14, s.107-139.
- Arık, A. (2014). Russell'da çocuğun eğitiminde devletin rolü, *Turkish Studies*, V. 9/11, p. 49-62.
- Ata, B. (2001). Çanakkale savaşlarını nasıl öğreteceğiz? *Türk Yurdu*, S.164, s.23-29.
- Ata, B. (2009). Johann Friedrich herbart'ın tarih eğitimi üzerine görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı Prof. Dr. Reşat Genç Armağanı Cilt-II*, vol. 29, 97-115.
- Aybar, M. A. (2012). *Vietnam günlüğü ABD'nin Vietnam'da işlediği savaş suçlarına karşı Russell Mahkemesi*. Yay. haz. Kıvanç Koçak, İstanbul: İletişim.
- Bruneau, W. (2003-2004). New evidence on life, learning and medical care at Beacon Hill School. *Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies*, N.2., p.131-152.
- Çelik, F. (2002). Bertrand Russell'in eğitim üzerine görüşleri. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 4, s.86-95.
- Dalkılıç, B. (2004). Bertrand Russell'in İslâm kültürü, medeniyeti ve felsefesine yaklaşımı. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.18, s.56-90.
- Durkheim, E. (2004). *Ahlak eğitimi (1902-1903)*, çev. O. Adanır, İzmir: Dokuz Eylül.
- Eflatun, (1943). *Protagoras*. çev. Nurettin Şazi Kösemihal, İstanbul: Maarif.
- Egner, R. E. and L. E. Denonn (Ed.) (2009). *The basic writings of Bertrand Russell*. London: Routledge.
- Fichte, J. G. (1938). *Fichte'nin hitabeleri*. Çev. M. Rahmi Balaban, İzmir: Dereli.
- Hale, W. (1994). Content and criticism: The aim of schooling. *Published in the Papers of the Annual Conference*, Friday 8-Sunday 10 April, New College, Oxford.
- Hook, S. (1967). *Education for modern man*. New York: Alfred A. Knopf.

- Hook, S. (1973). *Akademik hürriyet ve akademik anarşi*. Çev. Sencer Tonguç, Ankara: Millî Eğitim.
- Hustak, C. (2013). Love, sex, and happiness in education: the Russells, Beacon Hill school, and teaching "sex-love" in England, 1927-1943. *Journal of the History of Sexuality*, Vol. 22, No. 3, p.446-473.
- Hürriyet Gazetesi (2006, 6 Mayıs). *Fransızlarla almanlardan ortak tarih kitabı*.
- İçen, H. (1998). *Russell düşünüyor*. Ankara: Ürün.
- Gorham, D. (2011). Liberty and love? Dora Black Russell and marriage. *Canadian Journal of History*, Autumn, p. 247-272.
- Gorham, D. (2005). Dora and Bertrand Russell and Beacon Hill School. *Russell: The Journal of Bertrand Russell Studies*, vol. 25, no:1, n.21, p. 39-75.
- Gottschalk, H.(1984). *Bertrand Russell yaşamı*. Çev. Vehbi Hacıkadiroğlu, İstanbul: Alaz.
- Gruber, F. C. (1961). *Foundations for a philosophy of education*. New York: Thomas Y. Crowell Company.
- Kitchener, R. F. (2004). Bertrand Russell's flirtation with behaviorism. *Behavior and Philosophy*, 32, p. 273-291.
- McCarthy, J.M. (1993). *The Russell case: Academic Freedom vs. Public Hysteria*.
- Monk, R. (2009). *Bertrand Russell. Fifty major thinkers on education from Confucius to Dewey*, (Ed.) J.A. Palmer, London: Routledge.
- Muhammad Iqbal Shah (2014). Plato and Russell: On education (An Appraisal). *Al-Hikmat*, Vol. 34, p.17-24.
- Langlois, Ch. V ve Seignobos, Ch. (1937). *Tarih tetkiklerine giriş*. Çev. Galip Ataç, İstanbul: Devlet Matbaası, s. 320.
- Rockler, M. J. (2012). Russell vs. Dewey on education. *Education and Culture*, 10(1), p. 3.
- Russell, B. (2015). *Toplumsal yeniden inşanın ilkeleri*. Çev. Taylan Doğan-Şebnem Duran, İstanbul: BGST.

- Russell, B. (2004). *Russell'dan seçmeler*. Çev. Rabia Nilgün Aydoğan, Ankara: Dost Kitabevi.
- Russell, D. ve B. (1979). *Endüstri toplumunun geleceği*. Çev. Melih Ölçer, İstanbul: Bilgi.
- Russell, B. (1995). *Sorgulayan denemeler*. Çev. Nermin Arik, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Russell, B. (1993). *Aylaklığa övgü*. Çev. Mete Ergin, İstanbul: Cem.
- Russell, B. (1990). *İktidar*. Çev. Mete Ergin, İstanbul: Cem.
- Russell, B. (1974). *Yaşantım*. Çev. Muammer Sencer, İstanbul: Erk.
- Russell, B. (1971a). *The autobiography of Bertrand Russell, 1872-1914 (volume I)*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Russell, B. (1971b). *The autobiography of Bertrand Russell, 1914-1944 (volume II)*, London: George Allen and Unwin Ltd.
- Russell, B. (1953). Terbiyenin gayesi. Çev. Hâmit Dereli, *Tercüme*, cilt: 10, S. 56, s. 24-30.
- Russell, B. (1952). *The impact of science on society*. London: George Allen & Unwin.
- Russell, B. (1933). *Education and the social order*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Russell, B. (1910). *On history in philosophical essays*, London: Routledge.
- Stunkel, K. R. (2001-2002). Bertrand Russell's writings and reflections on history. *Russell: The Journal of Bertrand Russell Studies*, N.21, pp. 129-153.
- Tan, M. (1983). *İ. İlich ve okulsuz toplum*. *AÜEBF Dergisi*, 16(2), s.45-59.
- Thyer, B. A. (2007). On the possible influence of Bertrand Russell on B. F. Skinner's approach to education. *Journal of Applied Behavior Analysis*, V. 40, p. 587.
- Turan, Ş. (1982). *Atatürk'ün düşünce yapısını etkileyen olaylar, düşünürler, kitaplar*, Ankara: TTK.
- Yıldırım, T. (2011). Ateizm mi agnostisizm mi? Bertrand Russell'in tercihi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 11, s. 41-52.
- Yılmaz, A. (2001). Bertrand Russell ve eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.10, 2008, s. 66-71.

Wei-ping, Z. (2008). Bertrand Russell on Chinese education. *US-China Education Review*, Volume 5, No.9, s. 60-63.

Extended Summary

Purpose

On May 6, 2006, The Turkish *Hürriyet* newspaper reported that The French and the Germans have prepared a common history book to be taught in high school senior classes. The newspapers have written that “this idea was brought forward in French–German youth assembly which came together on account of the 40. Year of Elysee Friendship Treaty”.

The Council of Europe intergovernmental project Shared histories for a Europe without dividing lines, launched by the Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE) in 2010, came to an end in 2014.

It seems that the intellectuals of continental Europe, which has experienced two great wars in which hundreds of people lost their lives, have been forming and strengthening a common European identity.

In this essay, famous English intellectual, logician and mathematician Bertrand Russell’s (1872-1970) views on education and history and his contributions to the history teaching in Europe shall be discussed. In fact, Russell is one of the rare intellectuals whose almost four to one works have been translated into Turkish. Understanding Russell’s ideas will help us understand what is happening today in continental Europe better. Russell, has expressed his thoughts on many areas of the community life. Here, after dealing with only his understanding of the purposes of education, his views on historiography and history teaching shall be focused on.

In this study, three sub-problems will be answered;

1. What is the relationship between Russell’s theoretical views and his applications concerning to education?
2. What is Russell’s understanding of historiography as a reader and producer?
3. According to Russell, what kind of history education can contribute to the peace in the world.

Method

This study was performed in the document review. Turkish translations of Russell’s works and accessible its English copy were examined by considering the

year of his publications. The themes such as education, historiography, history education and world peace were elected in his basic writings. In particular, while taking into account his youth and midlife works, the interpretations in his two-volume autobiography (first edition 1967) were given great importance.

Results and Discussion

1. What is the relationship between Russell's theoretical views and his applications concerning to education?

Together with giving place to his views on education in his book titled *The Prospects of Industrial Civilization* which he published with the contributions of his wife Dora Russell in 1923, after his journey to Russia and China, Russell compiled his educational views in the books named *On Education Especially in the Early Childhood* and *Education and the Good Life* he wrote in 1926.

Russell's interest in the philosophy of education is closely related with his children's need for education. Now that he appreciated none of the available schools, he founded a school named Beacon Hill School with Dora Russell in 1927. A progressive view of education was dominant in this school. Thanks to this school, he had the chance to think profoundly on education between 1927 and 1932. He passes his experiences here in his work named *Education and Social Order*. This book seems more important for it is a product of practical applications at the same time. Dora Winifred Black from whom he divorced later ran this school until 1943 (Gottschalk, 1984:81). As understood from the above information, Russell's educational views are not only formed with a reasoning consistent with his own philosophical system, it is also a systematic of thoughts formed with the observations in an application school just like John Dewey. Russell (1945:820) writes in his book named *Western Philosophy History* that he attaches exclusive importance to the education views of the philosophers and bears similar views with John Dewey.

Russell features individualism, independence of the mind, critical adjudication in education. He argues that independence and criticism are suppressed in schools. He shows that the education in schools can easily turn out to be biased, dogmatic, propagandist and authoritarian (Hale, 1994:2).

Russell indicated in his articles on the purposes of education that the purpose of education is not to make everyone think in the same manner, but to make them in a manner that will precisely reflect their identity. He concluded that sending all the children to same sorts of schools and giving them the same sort of education is wrong.

The education in Europe, with its applied form, had become the foremost barrier before thought and freedom of thought. The methods used had been feeding the habit of passively accepting of the students, leading them to a servile and mindless respect to the teachers and other authorities. It had been leading the children to accepting some results instead of reinforcing them to think.

Russell (1953, 25-30), seeks answer to the question “should we, in education, aim at filling the mind with knowledge which has direct practical utility, or should we try to give our pupils mental possessions which are good on their own account?” in an article. Within this framework, it is argued whether it is human sciences or sciences to be attached more importance. Here, he says “To appreciate Hamlet, on the other hand, will not be much use in practical life”. However, “it gives a man a mental possession which he would be sorry to be without; and makes him in some sense a more excellent human being”.

Russell, just like William James, thinks that the years he learned Latin and Ancient Greek during his youth were for nothing. He emphasizes that knowledge of classics did not help him in solving any problem he faced in his life. He writes that what he learned about mathematics and science were more beneficial, that they offered him the facility to think and reason and that they are the touchstones of reality in this world of delusiveness.

Because Russell thought in a manner so different than the style of thought established in 1940's in many subjects, his taking charge in schools, which were regarded as a means of social control, as a teacher was controversial. This controversy extended from England to America. He lectured in the universities of Chicago and California in 1939, was summoned to lecture on Philosophy in New York City College in 1940, church leaders and many tax payers objected to this appointment because he was not a U.S. citizen, he didn't have the potency to do public service and his teachings were against the public policy and this incident was passed to the court.

Knowing that Russell lectured to William James at Harvard, it can be said that Russell has been influenced by William James in his ideas on classical languages. However, he later confessed in his autobiography that he made his living during his unemployed days in America he wrote *Western Philosophy History* (1945) with his Latin and Ancient Greek knowledge. According to Russell, human elements in education should remain but they should be able to make room for other elements. Because, the new world enabled by technology cannot be created without human elements.

Russell has thought about the ideals that teachers should adopt. To him, the values a teacher can implicitly transfer to the students are as follows: Intellectuality, honesty, latitude, having a broad view, love for science. He thinks that teachers should have broad individual and occupational independence.

2. What is Russell's understanding of historiography as a reader and producer?

Russell's interest in history had awakened via a pile of history books he found in his grandfather's library (Gottschalk, 1984:16). In his essay which he published in *Independent Review* in 1904 and added to his *Philosophical Essays* (1910), he expresses his views on history particularly with a literary tongue. His style evokes the literary history style of the famous English historian Trevelyan. Russell (1910:61) says "Of all the studies by which men acquire citizenship of the intellectual commonwealth, no single one is so indispensable as the study of the past". From his prioritizing subjectivity; saying "let the facts speak for themselves", it can be understood that he has read Leopold von Ranke, the German historian who is regarded as the founder of scientific historiography in early the 19th century. Historical knowledge is generally proposed on the basis of its benefits for today's political problems. History correlates the day with the past and the future with the day. History, moving our hopes beyond our lives, renders the development and greatness of nations visible and vivid. In this way, history offers the facility to be a statesman and a profoundness and amplex which our view that is limited with the day cannot reach.

Towards late 1950's, in the conferences titled "*History as an Art*", he emphasized the artistic aspect of history identifying "History, is a desirable part of everybody's mental furniture in the same kind of way as is generally recognized in the case of poetry". Just as poetry and music are produced not only for professionals,

history is written not only for historians. According to Russell history should attract the interest of the reader like poetry or a good novel. The historian should have feelings about the characters he is interested in and he portrays. The historian should not be unbiased, rather he should be biased.

Russell's fundamental question was: "What history can do and should do for general reader? And also which kind of history is to contribute to the mental life of those who are not historians?" Consequently, the view he concludes is this; history should offer a certain intellectual character, a certain manner of thinking, a broadness of view that will reinforce developing a perception towards the events experienced and their relationship between the past and the future not only to the historian but also to the reader.

3. According to Russell, what kind of history education can contribute to the peace in the world.

Although he partially gives examples regarding history pedagogy in his writings, Russell mostly focuses on the political purposes and consequences of history teaching. Before passing on to Russell's ideas, the general concept of education in Europe should be looked to.

Whereas patriotism in education in European countries is a phenomenon that began to clarify with the nation-state concept in the 18th century, it is possible to take its historical roots back to the antiquity. Plato writes in Protagoras that many writings that praise the glories of the heroes were taught to the children in Greek city-states so that the children were made enthusiastic about being like them. The notion that the general education to be given to the people in Europe should be conducted with the pioneering of the states began to be widespread in the 18th century.

J. F., the founder of the educational science in Germany in the 19th century, said "History should be the teacher of the humanity. If not, those who teach history to the young people are the ones to blame most." (Ata, 2009:114). But in the following sentence he wrote "choosing the understandable books for young boys that will develop the emotion in them will reinforce patriotic feelings."

As Langlois and Seignobos also state (1937:320), 80 out of 100 candidates answered the question "What are history lessons good for?" asked in the

baccalaureate exam in France in 1897 as “to arouse patriotism.” This effect of Prussia spread all over Europe as an understanding of history as citizenship education.

In this atmosphere, after the break of World War I among the civilized countries of the West, Russell’s anti-militarist discourses led to his accusation of being a non-patriotic and a bad Englishman (Gottschalk, 1984:51).

Russell (1979:195), emphasized that the history books written in those years were filled with a lot of mistakes with the aim of bringing up a patriot nation and these mistakes could possibly cause wars.

According to Russell, in all western countries the children are taught that the most important devotion is the devotion to the country. In order to avoid doubting this teaching mistaken history, political science and economics information are given. The children are told how bad the foreign countries are but not their own. The children are led to the believe that all the wars their own country fought are for defensive reasons while those fought by other countries are invasion.

The way to avoid wars is to abandon the narrow-minded and fanatical nationalism in the case of a common ideal of civilization that is taught equally in all countries. Russell emphasizes that the feeling of hate should be oriented towards not the other but to “ignorance”.

As said above, Russell came up with enriching the imaginary world of the children who have a limited point of view on history pedagogic and pictured historical stories. According to Russell, the most important benefit of history is that it enriches the imagination. World history is necessary in order to learn something about music, art, literature; to wholly enrich imagination. With this imaginary power the human being realizes what kind of a place the world can be.

According to Russell, the perception of time does not develop in children at the beginning. History teaching should start with pictured stories of renowned figures around the age of five. For this, pictured story books should be prepared. Pictured history of England for children should be prepared.

In many of his works, Russell underlines his view “in all civilized countries, teaching the children the same history maintains less hostility between countries.” (1933:140; 1979:196). To him, school books should be printed by the League of Nations with the support of the United States of America and Soviet Russia. History

should be world history rather than national history and cultural matters instead of wars should be stressed. Even if the wars are taught, they should not be dealt with solely in terms of the victorious side and heroisms. The history should stand on the battlefield among the wounded and feel the agony of the people who lost their homes in destroyed areas, he should raise an awareness of the brutality and inequity war offers.

Russell (1933:143), puts up important missions to the League of Nations about this. If it can save some time from obscuring the offenders, the League of Nations may realize the importance of this subject sooner or later. There is no doubt that he knows that these ideas are nothing but utopic.

Russell (1933:143) dreams of an English history teacher who is bound by international agreements in which teaching of the world history is mandatory. This teacher shall teach many things from Genghis Khan to the compass which was passed from the Chinese to the Arabic sailors. Today's applications increase the lust of war. Within this context, wrongs instead of facts are taught. The students should be able to see themselves not only the region they live but also the future citizens of the whole world.

According to Russell (1979:197), while the works like the book of H.G. Wells, who is a member of the socialist Fabian Society, named *The Outline of History* create a more humane point of view, they are more effective than the patriotic education which tells about the subjects and events like Agincourt, Trafalgar, Lexington and Saratoga. Russell taught that visiting the countries of the world today could give ideas about how the past and the future could be as well as Wells's time machine could. Mustafa Kemal Atatürk, in his book named the Great Speech, evaluated H. G. Wells's idea of World federation and qualified it as a sweet dream. On the other hand, as he placed the Turks subjectively in the world's history, in 1928 he had Well's book *The Outline of History* named translated to Turkish.

Russell was awarded with the Order of Merit in 1949 as a person serving his country. Although he criticized Churchill severely in a book he wrote in 1920's, he removed these criticisms for his services during the Second World War. After the war, he began going on conference trips in Europe as a union emissary to express his ideas about the necessity of Europe to remain in unison and powerful. In 1957, he acquired the Kalinga prize of UNESCO.

Conclusion

As an intellectual, Russell comes out as the conscience of the countries of continental Europe which experienced important events like the Reformation, the Renaissance, the Geographical Explorations, the Enlightenment and the Industrial Revolution; exploited the world in search of raw materials and market.

Russell lived in a Europe which experienced two great wars. He endeavored to found the intellectual and philosophical foundations of Europe's not experiencing another great war. He emphasized the importance of reinforcing the international organizations. It can be said that he built the foundation of the works of today's Council of Europe regarding history teaching with his ideas.



DİVANÜ LÜGATİ'T- TÜRK'TE YER ALAN TÜRK HALK KÜLTÜRÜ ÖGELERİNİN İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARINDA İŞLENİŞİ

TEACHING TURKISH FOLKLOR ELEMENTS FROM DİVANÜ LÜGATİ'T- TURK in 4TH AND 5TH GRADE SOCIAL SCIENCES CURRICULUM

Namık ÇENCEN*

Öz: 1074 yılında Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan Divan-ı Lûgati't Türk, XI. yüzyıl Türk dünyasının sağlam bir dil ve kültür mirasıdır. Kaşgarlı Mahmut bu değerli eseri ile Türk milletinin kalbinde olduğu kadar Türk dil ve kültür tarihine de adını altın harflerle yazdırmaya hak kazanmış üstün değerlerimizden biridir. Türk kültür mirasının korunmasında ve yaşatılmasında ders programları ve kitaplarının önemli işlevleri bulunmaktadır.

Bu makalede Divanü Lûgati't Türk'te yer alan yüksek Türk kültürünün öğeleri (yemek adetleri, doğum, düğün, ölüm adetlerinden, oyun ve eğlencesine vb...) ele alınarak bunların "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programlarında işlenişi ve bu kültür öğeleriyle ilgili genel amaçlar, kazanımlar vurgulanarak, programdaki işlenişi ve oranı üzerinde durulmaktadır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup veriler doküman incelemesi kullanılarak toplanmıştır. 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan sekiz ünite içerisinde Divanü Lûgati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri yalnızca iki ünite içerisinde ele alınmaktadır. 5.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında, sekiz ünite içerisinde Divanü Lûgati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri yalnızca bir ünite içerisinde ele alınmaktadır. Kültür aktarımına yardımcı olduğu düşünülen: öğrencileri kültürel değerler bakımından besleyici ve duyarlılığı yüksek bireyler olarak yetiştirmeye yönelik bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında Türk halk kültürü öğelerinin daha fazla yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Programı, Divanü Lûgati't Türk, Ders Programı, Değerler, Kazanımlar

Abstract: Divan-ı Lûgati't Türk, which is written by Kasgarlı Mahmut in 1074, is a solid language and culture legacy from XI century Turkish World. With this precious work, Kasgarlı Mahmut had his name in letters of gold on not only Turkish people's heart but also in history of Turkish language and culture, and that makes him outstanding value in our culture. In preserving Turkish cultural legacy, course programs and books have a large function.

* Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: ncencen23@gmail.com

In this article, by taking high Turkish cultural elements (food culture, birth, wedding and death customs, games and entertainments) into consideration, it is going to be laid emphasis on practice of these elements in Primary Education 4th and 5th grade Social Sciences programs, and by emphasizing general aims and gains of these cultural elements, there is going to be an emphasis on practice and ratio of these in the Program. This study is qualitative and the data is collected from reviewing documents.

From 8 units of 4th grade Social Sciences educational program, there are only 2 units that include cultural elements from Divan-ı Lûgati't Türk. From 8 units of 5th grade Social Sciences educational program, there is only one unit that includes cultural elements from Divan-ı Lûgati't Türk. Social Sciences course, which is thought to be helpful to pass on cultural elements: a course that aims to create sensitive individuals with awareness of cultural elements needs to focus more on Turkish Cultural Elements, according to most educator.

Keywords: Council of State of Turkish Dictionary, Social Sciences, Education Program, Curriculum, Values, Acquisitions

Giriş

Halk kültürü: mitler, efsaneler, masallar, halk hikâyeleri, tekerlemeler, atasözleri, bilmeceler, deyimler, argo sözler, alkışlar, kargışlar, şakalar, incitmeler, atışmalar, alaylar, selamlar, vedalaşma sözleri, kişi, hayvan ve yer adları ile mâni, ninni, ağıt gibi halk şiiri ürünlerinden oluşan sözlü anlatımlarını: doğum, evlenme, ölüm, bayram, kutlama, şenlik ve anma günleri, yıl dönümleri gibi toplumsal uygulamalarını: halk müziği ve çalgıları, çocuk oyunları ve sportif etkinliklerle, seyirlik oyunlar, meddah, karagöz, orta oyunu, kukla gibi gösteri sanatlarını: halk hekimliği, halk mimarisi, halk hukuku, halk mutfağı, halk takvimi, halk botaniği, halk matematiği, halk veterinerliği gibi halk bilgisini: giyim kuşam, süslenme ile eğercilik, semercilik, keçecilik, çitçilik, urgancılık, bakırcılık, kalaycılık, yemenicilik, yazmacılık, dokumacılık, oyacılık gibi geleneksel el sanatlarını, bunların günümüze gelen değişim ve dönüşümlerini konu edinir (Genç, 1997).

Türk halk kültürü: Türklerin göçüp yerleştikleri devlet kurup egemen oldukları bütün ülkeleri kapsar. Bu kültür halkın duygu, düşünce ve beğenisiyle süzülerek günümüze gelmiş, toplum, insan ve doğa gerçeğiyle şekillenmiştir. Türk halk kültürü, yüzyılların deneyimlerinden süzülerek biçimlenmiş, kuşaktan kuşağa aktarılan bir değerler bütünüdür. Türk dil ve kültür tarihinin üstün değerlerden biri Divan-ı Lûgati't Türk, XI. yüzyıl Türk dünyasının sağlam bir dil ve kültür mirasıdır.

Dîvânü Lugati't-Türk: bir sözlük olmakla birlikte, Türk Milleti'nin yüceliğini de anlatan bir âbide eserdir. Sekiz bölümden oluşur. Bölümler ve sıralamalar Arap

alfabesindeki harflere göredir. Kitapta yaklaşık 8.000 kelime vardır. Kelimelerin anlamlarının iyi anlaşılması için deyimlerden, atasözlerinden ve şiiirlerden, hattâ bâzı Âyet ve Hadis-i Şerif'lerden örnekler verilmiştir. Bu yönüyle eser, bir kültür hâzinesi değerine kavuşturulmuştur (Web-1).

1074 yılında Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan Divan-ı Lügati't- Türk, XI. Yüzyıl Türk dünyasının sağlam bir dil ve kültür mirasıdır. Eser bir sözlük olarak hazırlanmış olmakla beraber tertibi itibarıyla tam bir ansiklopedik lügat mahiyetindedir. Eserde geçen çeşitli kelimelere örnekler verilirken Türk tarihine, coğrafyasına, efsanelerine ait kıymetli bilgiler verdiği gibi, Türk toplum yapısına, günlük yaşayışına, adetlerine, inanışlarına ve çeşitli maddi kültür unsurları ile iktisadi hayatına ait pek kıymetli bilgiler vermiştir. Başka bir deyişle, XI. Yüzyıl Türk toplum hayatının hemen hemen her sahasında Kaşgarlı Mahmut kadar geniş bilgi veren başka bir kimse olmamıştır (Genç, 1975:297-300).

Divanü Lügati't Türk adından ve Arap dilinin kurallarına göre düzenlenmiş olmasından da anlaşılacağı üzere aslında Araplara Türkçe öğretmek üzere ele alınmış bir eserdir. Ancak, onun yazılışını böyle tek bir sebebe de bağlamak doğru değildir. Çünkü Kaşgarlı Mahmut bu görevi yerine getirirken hem Türk dili ve kültürü ile ilgili geniş ve çok yönlü bilgiler vermiştir. Böylece, o Türkçenin ve Türk kültürünün o çağın İslam topluluğu içindeki yerini belirtmeye çalışmıştır (Korkmaz, 1995:256).

Bu çalışmada kültürün nesilden nesile aktarılmasında bir araç olarak gösterilebilecek olan ilköğretimde okutulan Sosyal bilgiler dersi ve Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk halk kültürünün öğeleri (yemek adetleri, doğum, düğün, ölüm adetlerinden, oyun ve eğlencesine vb.) arasındaki ilişki program bazında değerlendirilmektedir.

Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamları konu alır. Sosyal Bilgilerin Sosyal Bilimlere dayalı içeriklerden oluşması ve sosyal olan pek çok şeyi konu edinmesi, günlük yaşamda öğrencilerin kullanacağı bilgi, beceri ve değerleri içeren bir ders olması nedeniyle ilköğretim programlarında büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgileri tanımlamak, coğrafya veya tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha güçtür. Çünkü Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Sosyal Bilgiler, tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji, hukuk ve ekonomi gibi birçok sosyal bilimi oluşturan temel disiplin dallarını kapsayan bir alandır (Michaelis ve Garcia, 1996). Sosyal Bilgiler günlük yaşamın her yerinde okulda, ailede, düğünde, cenazede,

yemekte bunun gibi yaşamın tamamında yer almaktadır. Her toplumun genç üyelerine kendi kültürlerini tanıtarak var olan kültürü geliştirmeye çalıştığını eğitim programları incelendiğinde de kültürlenme görevi Sosyal Bilgiler dersiyle gerçekleştirilmektedir (Safran, 2008:13).

Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, değer ve sosyal katılıma ilişkin amaçlar incelendiğinde bu amaçların hemen hemen hepsinin kültürel öğelerle ilişkili olduğu ve amaçlara ulaşabilmek için sosyal bilgiler dersinde kültürel öğelerden yararlanmak gerektiği söylenebilir. Bir toplumda yaşayan insanların yaşayışı, ilişkileri, o toplumun kültürü, dünya toplumları içindeki yeri ile ilgili temel ve genel bilgilerin önemli bölümünü sosyal bilgiler oluşturur. Sosyal Bilgiler temel kültür öğelerini birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan disiplinler arası yaklaşımla seçip yoğurarak bilgileri içinde bütünleştirir (Deveci, 2009: 2).

İlgili alan yazın incelendiğinde kültür ve halk kültürü öğelerine yer veren birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat halk kültürü öğelerinin eğitim ortamında bir program dâhilinde değerlendirildiği çalışmalara sık rastlanmamaktadır. Ayrıca bugüne kadar bu konuyla ilgili çalışmanın yapılmaması, yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinin bireylerin sosyal yaşama uyum sağlamalarına ve onların toplumsallaşmasına yardımcı olması: kültürü aktarmada önemli bir işleve sahip olması nedeniyle Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğelerinin 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ilgili kazanımlar, etkinlikler ve programdaki oranları ile ünitelere önerilen süreler üzerinde durulmaktadır

Araştırmanın Amaç ve Problemi

Bu çalışmanın amacı Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğelerinin 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ilgili kazanım ve etkinliklerin belirlenmesi, ilgili kazanımların sayı ve oranları ile ünitelere önerilen sürelerin tespit edilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinlikler nelerdir?

2. 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinlikler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırma tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle de beraber kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187-188).

Söz konusu bu çalışmada veri toplama amacıyla 2005 yılında yenilenen sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf programı incelenerek (MEB, 2005), Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk kültürü öğeleri: Aile yapısı, toplumda yardımlaşma ve konuk ağırlamak, akrabalar arası ilişkiler, Dini İnanışlar ve Adetler, Oyun ve Eğlenceler, Müzik Ve Çalgılar, Giyim- Kuşam, Yemekler, Geçim kaynakları ve Üretim Faaliyetleri, Sağlık Bilimi ve Toplum Sağlığı, Öğrenim Hayatı açısından değerlendirilmiş ve 4.ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ilgili kazanım ve etkinliklerin belirlenmesi, ilgili kazanımların sayı ve oranları ile ünitelere önerilen sürelerin tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Divanü Lügati't Türk'te yer alan: Aile yapısı, toplumda yardımlaşma ve konuk ağırlamak, akrabalar arası ilişkiler, Dini İnanışlar ve Adetler, Oyun ve Eğlenceler, Müzik Ve Çalgılar, Giyim- Kuşam, Yemekler, Geçim kaynakları ve Üretim Faaliyetleri, Sağlık Bilimi ve Toplum Sağlığı gibi kültür öğelerinin yansımaları Sosyal Bilgiler 4. ve 5. sınıf programında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda şu şekilde görmekteyiz "Türk milletinin bütün fertlerini: Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı: Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren: ailesini, vatanını, milletini seven ve

daima yüceltmeye çalışan: insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.” şeklinde ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğelerine, programın üç sacayağından biri olarak kabul edilen değer öğretimi kapsamında da yer almıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk alt problemi olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinliklerin neler olduğu aşağıda yer alan Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Halk Kültürü Öğeleri ile İlgili Olarak Yer Alan Kazanım Etkinlik Önerileri

Öğrenme Alanı	Ünite	İlgili Kazanımlar	Etkinlik Önerileri
Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	<ul style="list-style-type: none"> Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşıdığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir. 	<ul style="list-style-type: none"> Aile Tarihi Çalışması” (Aileye ait nesnelere ile değişik yollardan edinilen bilgiler kullanılarak aile tarihine ait metin yazılır.) (1, 2. kazanım) “Onlar da Çocuktu” (Büyüklerinin, çocukluk dönemine ait oyunları ve oyuncakları ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılır.) (1, 3, 4. kazanım) “Kahve Fincanı” (Barış Maço'nun kahve fincanı adlı şarkısı, içerdiği kültürel özellikler açısından incelenir.) (2.kazanım) “Geçmişin İpuçları” (Gelenekler konulu yaratıcı drama çalışması yapılır.) (2, 4. kazanım)
Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	<ul style="list-style-type: none"> İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmî kurum ve grupları fark eder. Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. 	<ul style="list-style-type: none"> “Gönüllü Çalışanlar” (Yardımsızlık ve dayanışma değerlerini vurgulayan fotoğraflar ve temsilî resimler incelenir.) (1, 2. kazanım)

Tablo 1’de görüldüğü gibi 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan sekiz ünite içerisinde Divanü Lügati’t Türk’te yer alan Türk Kültür öğeleri yalnızca iki ünite içerisinde ele alınmaktadır.

Divanü Lügat’it Türk’te özellikle Türk aile yapısının hemen her yönünü tanıttak şekilde son derece geniş bilgi bulunmaktadır. Divan’da evlenmeden, görüçülere, nişan, düğün, sağdıçlara, nikâha, gelinin eve gelişinden, ailenin yapısından (Anne, Baba ve çocuklardan oluşumuna), dadılardan sütannelere kadar geniş bilgiler yer almaktadır (Genç, 1997:100). Divanü Lügati’t Türk’te yer alan bu Türk kültür öğelerini 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan “Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.”, “Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder.” kazanımları ve önerilen etkinlik örnekleri ile ilişkilendirilebilir.

Divanü Lügat’it Türk’te Çocuk oyunları: Salıncak oyunu, Âşık oyunu bu oyun hayvanların bacaklarındaki eklemlerden çıkarılan kemik ile oynandığına dair önemli bilgiler vermekte ve bunun yanında: halay, Köçürme oyunu (On dört adı verilen bugünkü çok yaygın oyunlarımızdan dokuztaş ve üçtaş oyunlarının bir benzeri), Tepük (Çocukların bir çeşit ayak topu şeklinde), Ceviz oyunu (Bugünkü çocukların misket oyununu hatırlatmakta), Kayak, Çelik-Çomak ve kız çocuklarının oynadıkları Bebek oyunları hakkında önemli bilgiler yer almaktadır (Genç, 1997:153-170). Divanü Lügati’t Türk’te yer alan bu Türk kültür öğelerini 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan “*Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.*”, “*Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.*” kazanımları ve önerilen etkinlik örnekleri ile ilişkilendirilebilir.

Divanü Lügati’t Türk’te yer alan Türk halk kültürü öğeleri Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinde diğer ünitelerden daha yoğun bir şekilde yer verilmesinin nedeni olarak ünite içerisinde ele alınan konular gösterilebilir. Örneğin söz konusu ünite içerisinde yer alan konulardan bazıları “Millî Kültürümüz, Geleneksel Oyunlarımız” gibi Türk halk kültürü öğelerini yoğun olarak içeren konulardır.

Divan’da akrabalığa çok önem verildiğine ve akrabalık hukukuna vurgu yapılmakta ve Türk toplumunda fakirler kendi kaderlerine terk edilmediğine işaret edilmektedir. Divanü Lügat’it Türk’te yardımlaşma büyük bir yer tutmakta ve konuk ağırlamak ile ilgili olarak çok fazla kayıt yer almaktadır (Genç, 1997:117-121). Divanü

Lügati't Türk'te yer alan bunun gibi Türk kültür öğelerini öğretim programında "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde yer alan "İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmî kurum ve grupları fark eder.", "Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir." kazanımları ve önerilen etkinlik örnekleri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo2. 4. sınıf Sosyal bilgiler Öğretim Programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili yer alan kazanım sayı ve oranları ile ünitelere önerilen süreler aşağıda yer alan Tablo.2'de belirtilmektedir.

Tablo 2

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Divanü Lügati't Türk'te Türk Halk Kültürü Öğeleri ile İlgili Yer Alan Kazanım Sayı ve Oranları ile Ünitelere Önerilen Süreler

Öğrenme Alanı	Ünite	Toplam Kazanım Sayısı / İlgili Kazanım Sayısı	Ünitenin toplam içindeki oranı ve süresi
Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	6/4	%14 / 15
Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	5/2	%11 / 12

Tablo 2'de görüldüğü gibi 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan sekiz ünite içerisinde Divanü Lügati't Türk'te Türk halk kültürü öğeleri toplam 46 kazanım içersinden 6 kazanım ile ele alınmaktadır. 4.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Divanü Lügati't Türk'te Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili adı geçen bu kazanımlarla ilgili önerilen etkinliklerin dağılımları ve kazanımlarda yer alan Divanü Lügati't Türk'te Türk Halk Kültürünün oranları homojenlik göstermemektedir. Ayrıca, tüm üniteler içerisinde Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk halk kültürü öğeleri yalnızca iki ünite içerisinde ele alınmış, diğer üniteler içerisinde yer verilmemiştir. Buradan hareketle, Türk halk kültürü öğelerinin kültür aktarımına yardımcı olduğu düşünülen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında homojen bir dağılımla ve daha uygulanabilir süre ayrılarak yer alması gerektiği ifade edilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinliklerin neler olduğu aşağıda yer alan Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 3

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Halk Kültürü Öğeleri ile İlgili Olarak Yer Alan Kazanım Etkinlik Önerileri

Öğrenme Alanı	Ünite	İlgili Kazanımlar	Etkinlik Önerileri
Kültür ve Miras	Adım adım Türkiye	Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.	“Üç Taş Oyunu” (Ülkemizdeki doğal varlıklar ile tarihî mekân, nesne ve yapıtlarla ilgili soruları cevaplamaya yönelik bir oyun oynanır.) (1. kazanım) “Hikâye Okuma Bayramı” (Okuma etkinlikleriyle, seçilen hikâye, masal, efsane ya da destanlardaki kültürel izler fark edilir.) (2, 3, 4. kazanım)

Tablo 3’de görüldüğü gibi 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan sekiz ünite içerisinde Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri yalnızca bir ünite içerisinde ele alınmıştır. Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğelerinden oyunlar, yarışlar ve sportif oyunlar ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmiş ve çocuk oyunları kapsamlı şekilde açıklanmıştır. Divanü Lügati't Türk'te yer alan bu Türk kültür öğelerini 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında “Adım adım Türkiye” ünitesinde yer alan “Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır.”, “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.” kazanımları ve önerilen etkinlik örnekleri ile ilişkilendirilebilir

Tablo4. 5. sınıf Sosyal bilgiler Öğretim Programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili yer alan kazanım sayısı ve oranları ile ünitelere önerilen süreler aşağıda yer alan Tablo.4’de belirtilmektedir.

Tablo 4

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Divanü Lügati't Türk'te Türk Halk Kültürü Öğeleri ile İlgili Yer Alan Kazanım Sayı ve Oranları ile Ünitelere Önerilen Süreler

Öğrenme Alanı	Ünite	Toplam Kazanım Sayısı / İlgili Kazanım Sayısı	Ünitenin toplam içindeki oranı ve süresi
Kültür ve Miras	Adım adım Türkiye	6/2	%14 / 15

Tablo 4'de görüldüğü gibi 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan sekiz ünite içerisinde Divanü Lügati't Türk'te Türk halk kültürü öğeleri toplam 47 kazanım içersinden 2 kazanımda ele alınmıştır. Ayrıca, tüm üniteler içerisinde Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk halk kültürü öğeleri yalnızca bir ünite içerisinde ele alınmış, diğer üniteler içerisinde yer verilmemiştir. 5.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Divanü Lügati't Türk'te Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili adı geçen bu kazanımlarla ilgili önerilen etkinliklerin dağılımları ve kazanımlarda yer alan Divanü Lügati't Türk'te Türk Halk Kültürünün oranları homojenlik göstermemektedir. Söz konusu bu durum doğrultusunda kültür aktarımına yardımcı olduğu düşünülen: öğrencileri kültürel değerler bakımından besleyici ve duyarlılığı yüksek bireyler olarak yetiştirmeye yönelik bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında Türk halk kültürü öğelerine daha fazla yer verilerek konularla ilişkilendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim kültürün öğrenilmesini, anlaşılmasını kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar. Çağın yeni yöntemlerine açık, kendi kültürünü yorumlayacak insan yetiştirmek, milli eğitim sisteminin temel görevidir. Eğitim programlarının, kültürün çocuklara ve gençlere transferini sağlamaya yönelik olarak şekillendirilmesi beklenir. Bu nedenle öğretim programlarının, Türk halk kültürü öğeleri üzerinde önemle durması gerekir. Bu öğeler sayesinde öğrenciler geçmiş ile bugün arasında karşılaştırma yaparak değişim temasını daha iyi anlayabilecek ve toplumsal yaşamdaki değişiklikleri analiz edebileceklerdir.

Yapılan bu araştırmada: 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan sekiz ünite içerisinde Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri yalnızca iki ünite içerisinde ele alınmaktadır. 4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili adı geçen bu kazanımlarla ilgili önerilen etkinliklerin dağılımları: kazanımlarda yer alan Türk halk kültürünün oranları homojenlik göstermemektedir.

5.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında, sekiz ünite içerisinde Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Kültür öğeleri yalnızca bir ünite içerisinde ele

alınmaktadır. Kültür aktarımına yardımcı olduğu düşünölen: öğrencileri kültürel değerler bakımından besleyici ve duyarlılığı yüksek bireyler olarak yetiştirmeye yönelik bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında Türk halk kültürü öğelerinin daha fazla yer alması gerektiği düşünölmektedir.

Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Halk kültürü öğeleri ile ilgili konuların programdaki oranı artırılabilir, kültür ve miras öğrenme alanı dışındaki öğrenme alanlarında da yer verilebilir.

Divanü Lügati't Türk'te yer alan Türk Halk kültürü ile ilgili daha fazla öğe ile farklı etkinlik örnekleri hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.

Öğretim programlarında, mutfak kültürü, halk oyunları, şenlikler ve eğlenceler, el sanatları, giyim kuşam, müzik, maddi kültür, mevsimlik törenler: Hidrellez ve Nevruz, yaylacılık, seyirlik oyunlar, cirit, yağlı güreş, inanç merkezleri, Karagöz ve Hacivat, âşıklık geleneği ve âşık atışmaları, deve güreşi, konar-göçer kültür, halk mimarisi, ritüel ve dinsel içerikli törenler vb. Türk halk kültürü öğeleri üzerinde önemle durulmalıdır. Bu programlara bağlı olarak hazırlanacak olan ders kitaplarında bu unsurlar görsel materyallerle zenginleştirilmeli, okuma parçalarında bu kültür öğeleriyle ilgili metinlere yer verilebilir.

Sosyal Bilgilerin yanı sıra, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerin de öğretim programlarında Divanü Lügati't Türk'te Türk Halk kültürü öğelerine yer verilebilir.

Kaynakça

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, Bahar 2009, C.8, S.28 (001-019).

Genç, R.(1975). Kaşgarlı Mahmud'a göre xı. yüzyılda Türk illerinin siyasi etnik durumu. *Türk Kültürü Araştırmaları*, s. 176-213, Ankara.

Genç, R. (1997). Kaşgarlı Mahmud'a göre XI. yüzyılda Türk dünyası. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Korkmaz, Z. (1995). Kaşgarlı Mahmud ve Divanu Lügati't Türk. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, C.1, TDK Yayınları, Ankara.

MEB., (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. Sınıf öğretim programı. Ankara, MEB.

Michaelis, J.U: Garcia, J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction (eleventh edition)*. Boston.

Safran, M. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış (özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi)*. Ankara. PegemA.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Web-1: http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/l_Turkiyat_Arastirmalari_Sempozyumu.pdf (Erişim tarihi: 15.09.2014)

Extended Summary

Purpose

The aim of this study is to specify the accomplishments and activities of Turkish Cultural Elements in 4th and 5th grade social sciences program, and to specify the numbers, the percentages and the durations suggested. What are the activities and accomplishments related to Turkish Cultural Elements from Divan-ı Lûgati't Türk in 4th grade Social Sciences program? What are the activities and accomplishments related to Turkish Cultural Elements from Divan-ı Lûgati't Türk in 5th grade Social Sciences program?

Method

Document review contains analysis of written materials consist of information about targeted events. The technique of document revision includes the analyzing process of the targeted phenomenon to research. Qualitative research method can be used alone as well as it can be used with the other research methods. In this work, in order to gather data, the 4th and 5th grade social sciences program which is renewed in 2005 is examined. Turkish Cultural Elements from Divan-ı Lûgati't Türk are evaluated in terms of family structure, helping each other, hosting, relations among relatives, religious beliefs and customs, games and entertainments, songs and instruments, clothes, food, means of living and productive activities, health science and community health care and education.

Results and Discussion

From 8 units of 4th grade Social Sciences educational program, there are only 2 units that include cultural elements from Divan-ı Lûgati't Türk. In 4th grade educational program, Turkish cultural elements from Divan-ı Lûgati't Türk can be associated with “to create family history by using verbal history method and relying on objects”, “S/he realizes elements that reflect the national culture, from their family and environment” achievements and suggested activities from ‘Learning my Past’ unit. Turkish cultural elements like these from Divan-ı Lûgati't Türk can be associated with “S/he realizes social organizations, government agencies that are created around a

certain aim”, “By using prior knowledge, s/he associates some needs and problems around him/her with groups, foundations and social organizations” achievements and suggested activities.

In 8 units of 4th grade Social Sciences educational program, cultural elements from Divan-ı Lûgati't Türk are dealt with in 6 achievements out of total 46. Distribution of suggested activities of these achievements related to Turkish folk culture in Divan-ı Lûgati't Türk and percentages of Turkish Folk Culture in Divan-ı Lûgati't Türk in 4th grade education program are homogeneous.

From 8 units of 5th grade Social Sciences educational program, there is only one unit that includes cultural elements from Divan-ı Lûgati't Türk. It includes games, competitions and sportive games from Turkish Culture from Divan-ı Lûgati't Türk in a large portion, and children games are explained broadly. These Turkish Culture elements from Divan-ı Lûgati't Türk can be associated with “S/he realizes natural assets and historical places, objects, works from their environments and along Turkey”, “S/he explains the importance of cultural elements in people living together” achievements and suggested activities from the unit “Step-by-Step Turkey”.

Conclusion

Education helps culture to be learned, understood and handed down from generation to generation. To raise individuals who are open to new method of the age and interpret their own culture is the basic duty of national education system. It is expected that education programs will be shaped to help culture to be handed down to young generation. This is why education programs should focus on Turkish folk culture.

In 8 units of 5th grade Social Sciences educational program, cultural elements from Divan-ı Lûgati't Türk are dealt with in 2 achievements out of total 47. The percentage of topics related to Turkish Folk culture in Divan-ı Lûgati't Türk can be increased, and it can be included in different areas apart from learning culture and legacy. More items related to Turkish Folk culture in Divan-ı Lûgati't Türk can be prepared and presented to teachers.

Cuisine, folk dances, feasts and entertainments, handicrafts, clothes, music, material culture and seasonal ceremony in education programs: Hidrellez and Nevruz, transhumance, theatrical play, javelin, oil wrestling, faith centers, Karagöz and Hacivat,

amorousness custom, camel wrestling, nomad culture, public architecture, rituals and religious ceremonies should be focused on broadly. Course books according to these programs should be furnished with visual elements and reading text related to cultural elements.

In addition to Social Sciences, cultural elements from *Divan-ı Lûgati't Türk* can be included in Turkish, Religious Culture and Moral Knowledge courses.



İPEK YOLU'NUN SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE BİR TEMA OLARAK KULLANILMASININ ÖNEMİ*

The IMPORTANCE of UTILIZING the SILK ROAD as A SUBJECT in SOCIAL STUDIES

Hasan IŞIK**

Mustafa GÖKÇE**

Öz: Tarihteki öneminin yanında günümüzde de yeniden canlandırma gibi projeler ile gündeme gelen İpek Yolu'nun barındırdığı birçok anlam vardır. Sahip olduğu özelliklerden dolayı bu yolun, öğrencilerin Türk tarihinin ilk devirlerine ilişkin konuları kavramalarında yardımcı olacak bir tema olarak kullanılabilmesi düşünülmüştür. Bu çerçevede “İpek Yolu'nun tarih derslerinde bir tema olarak kullanılmasının önemi nedir?” problem cümlesi bu çalışmanın önemli bir noktasını oluşturmuştur. Özellikle sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin ilgili dönemi öğrenirken karşılaştıkları bazı sorunlara çözüm olması açısından İpek Yolu'nun faydalı olacağı düşüncesinde; sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarih konularının öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaşılmasının etkisi de vardır. Özellikle 6. sınıf öğretim programında; çok geniş bir alanda geçen Türk tarihinin ilk devirlerine ilişkin konuların öğretiminde zaman ve mekân temelli problemlerle karşılaşmaktadır. En önemlisi de Türklerin ata yurdu, öğrenciler için soyut bir kavram olmaktan öteye gidememektedir. Bunun gibi tarih eğitiminde mekân temelli sorunların çözümü açısından İpek Yolu'nun bir tema olarak müfredatta yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de çalışmada, İpek Yolu konusunun öğretim programlarında ve ders kitaplarında nasıl yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. İpek Yolu'nun sosyal bilgiler derslerinde nasıl kullanıldığı ile ilgili durum tespiti yapılarak bunun önemi üzerinde durulmuştur. Durum tespiti için sosyal bilgiler öğretim programı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ders kitabı incelenmiş, konuyla ilgili alan çalışmalarına ve tespitlere yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin konuları daha iyi kavramaları için İpek Yolu temasının kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Tarih Eğitimi, İpek Yolu, Türk Tarihi, Mekân

* Bu çalışma, 24-25 Nisan 2015 tarihinde Kazakistan'da düzenlenen Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Tıp Eğitimi başlıklı sempozyumda sunulan bildiri olarak hazırlanmıştır.

** Yrd.Doç.Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, E-posta: hasantarih@yahoo.com

***Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, E-posta: gokce17@gmail.com

Abstract: The Silk Road, being brought to the agenda today with the projects such as reviving, has many significances as well its historical importance. Thanks to these characteristics, it is considered that this road can be utilized as a subject assisting the students in understanding the topics related to the early ages of Turkish history. Within this scope, "What is the importance of utilizing the Silk Road as a subject in history lessons?" question constitutes an important part of this study. The fact that various problems are encountered in teaching the historical topics within the social studies syllabus has an effect on thinking that the Silk Road would be useful to solve some problems which the students encounter when learning the related era in especially social studies. In especially the syllabus of the 6th grades, time and location-based problems appear in teaching the topics related to the early ages of Turkish history that covers a vast area. Above all, the fatherland of the Turks cannot go beyond being an abstract concept for the students. In order to solve such location-based problems in historical education, it is thought that it is important to include the Silk Road as a subject in the curriculum. Therefore, in this study, the aim is to determine how the subject Silk Road takes part in the curriculum and textbooks. How the Silk Road is utilized in social studies was determined and its importance was emphasized. For this assessment, the social studies syllabus and the textbook of the Ministry of Education were examined, and the field studies & evaluations were included. Furthermore, in the study, the importance of utilizing the subject Silk Road to help the students understand the topics better was pointed out.

Key Words: Social Studies, History Education, Silk Road, Turkish History, Place

Giriş

Neden İpek Yolu?

İpek Yolu tarihin en önemli ve en eski kara yollarından biridir. Çin'den başlayıp batıda Roma'ya kadar uzanan İpek Yolu, genelde doğu ve batıya giden; güney İran'a, kuzey Avrasya bozkırlarına ve güney Hindukuş Dağlarından, Hindistan'ın alt kıtasına uzanan yolların kültürel güzergâhını temsil etmekteydi. İpek Yolu insan organizmasındaki kan damarlarına benzer şekilde dünya ticaretini besleyen ve 1500 yıl zarfında, bu yollar ağını isimlendirmede kullanılan en yaygın ifade olmuştur (Toprak, 2008; 2). Bu yolun İpek Yolu ismi ile kullanılması XIX. yüzyılın sonlarıdır. İlk defa bu ismi Alman Baron F. Von Richthofen 1877 yılında yazdığı Çin adlı eserinde kullanmıştır (Vaissiere, 2005: 70) .

Milattan önce 2. yüzyıldan itibaren etkin bir şekilde kullanıldığı bilinen İpek Yolu; 16. yüzyıla kadar Doğu ve Batı arasında sadece ticari maddelerin taşındığı bir yol değil, aynı zamanda kültürlerin taşınması ve medeniyetler arası etkileşimlerde de önemli bir araç olmuştur. En eski tarihlerden itibaren insanlığa hizmet veren bu yol üzerinden çeşitli din, dil, kültür ve medeniyet taşınmıştır. Farklı topluluktan insanların karşılaştığı bu yol ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasi açıdan bir köprü vazifesi görmüştür.

İpek Yolu barındırdığı farklı özelliklerinden dolayı sosyal bilimlerin birçok alanını ilgilendirmektedir. Mesela bu yol; ekonomist için büyük bir sektör olan ulaşımın temel altyapısı; sosyolog için yakın ve uzak her türlü toplumsal ilişki ve iletişimin önemli bir parçası; tarihçi için geçmişin anlaşılmasında ve aydınlatılmasında yararlanılan çok değerli bir kaynak; jeopolitikçi için üstünlük ve güç kaynağı; coğrafyacı için ise büyük oranda doğal çevre faktörlerinin kontrolü ve etkisi altında insanoğlunun mekâna vurduğu güçlü bir damgadır (Demirler, 2015: 3). Bu açıdan da ortaokulda okutulan sosyal bilgiler dersinin içeriği ve disiplinler arası özelliğinden dolayı da İpek Yolu temasının bu dersle ilişkilendirilebileceği düşünülebilir.

Tarihin en önemli yollarından biri olan İpek Yolu'nun büyük bir kısmı Türk tarihinin ilk devirlerinin yaşandığı Orta Asya'dan geçmektedir. Bu yol, Hunlardan Uygurlara kadar hep Türk hâkimiyetinde kalmıştır. İpek Yolu üzerinden gidip gelen kervanlarda yalnız tacirler değil, elçilik heyetleri, gezginler, din adamları (misyonerlik amacıyla veya din seferlerine çıkmış hacılar), maceraperestlerde bulunurdu (Bedirhan, 1994: 25, 31; Tos). Bu ticaret yolu üzerinden Türklere ait olan at, halı, kilim, kılıç gibi birçok ürün dünyanın farklı noktalarına İpek Yolu aracılığı ile ulaştırılırdı. Aynı şekilde farklı bölgelerden çeşitli ürünler de İpek Yolu vasıtası ile Türk yurtlarına ulaşmıştır. Sadece maddi boyutta değil dinler gibi birçok kültürel ögenin de Türk yurtlarına ulaşması ticaret yolları aracılığıyla olmuştur. Örneğin İslam dininin Orta Asya'da yayılmasında İpek Yolu'nun önemli bir etkisi olmuştur. Bu yolun hâkimiyeti ile ilgili olarak Türk devletleri Çin, Sasani, Arap, Rus gibi güçlerle mücadelelere girişmiştir. Tarihte olduğu gibi bugün de İpek Yolu güzergâhı üzerinde mücadelelerin sürdüğünün görülmesi dikkat çekicidir. İpek Yolu güzergâhının önemli bir coğrafi, stratejik çizgi izlediği ve günümüzde de siyasî anlaşmazlıklara konu olan meselelerin bu hat üzerinde olduğu görülmektedir (Kırpık, 2012: 195).

Tarihteki öneminin yanında İpek Yolu bugün de yeniden canlandırılması gibi projeler ile gündeme gelen bir konudur. Tarihi İpek Yolu'nun yeniden canlandırılması ve yol üzerinde yer alan ülkelerin küresel ekonomiyle entegre olması kaçınılmaz bir hal almıştır (Demirler, 2015: 2). Bugün yol üzerinde bulunup kullanılmayan mekânların korunmaları ve yaşatılmaları için bir takım çalışmaların başladığı görülmektedir. Tarihte taşıdığı önem ve sahip olduğu zengin içerik göz önüne alındığında nasıl ki bir romanın konusu ve adı olabiliyorsa hiç şüphesiz ki bugün İpek Yolu'nun bir tema olarak tarih programlarında ve ders kitaplarında yer almasının önemli olduğu

düşünülmektedir. Bu tema vasıtası ile özellikle de sosyal bilgiler programının mantığı ile de uyumlu olarak birçok konu öğrencilere farklı etkinlikler aracılığı ile ulaştırılabilir. Bu tema aracılığı ile bölgenin tarihi, kültürel, ekonomik birçok yönü etkileşim içerisinde sunulabilir.

Orta Asya Türk Devletleri tarihinin içeriği göz önüne alındığında çok fazla tarih konusunun yer aldığı görülebilir. Bu yoğun konu içeriğinin sosyal bilgiler dersinde verilmesi durumunda öğretim programında hangi konuların yer alacağı, hangilerinin alınmaması konusu gündeme gelebilir. Hiçbir tarih programı her tarih dönemini baştan sona ele alamaz; seçim yapmak kaçınılmazdır. Temalar üzerindeki çalışma şekil veren kuvvetlerin neler olduğunun daha net görülmesini sağlar. Sadece konuların ve olayların kronolojisine yoğunlaşarak da bunu başarmak mümkündür, ama bu süreç kuşkusuz daha zordur (Stradling, 2003: 3, 49). Bu nedenle de Orta Asya Türk Tarihi konusunun içeriğinin öğrenciye aktarılmasında tema olarak İpek Yolu'nun kullanılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Tematik yaklaşım çerçevesinin potansiyel gücü tarihsel süreçlere dinamik bir bakış açısı sunmasından gelir. Verili bir dönemde değişim ve sürekliliğe katkıda bulunan faktörler, bunların arasındaki gerilimler ve kronolojik dökümün dayandığı keyfi dönemleri aşan uzun süreli gelişim modelleri bu yaklaşımla daha iyi kavranır. Genişlikten çok derinlik önem kazanır (Stradling, 2003: 47).

Yöntem

Araştırmanın Deseni ve Veri Toplama Araçları

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan ve sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan bir yöntem olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, Şimşek, 2003: 190). Genel olarak durum çalışması, nasıl ve niçin soruları ortaya çıktığında ve araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolü çok az olduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Yin, 2002, 1). Durum çalışması gerçek yaşam ile bir durum ya da belirli bir zaman aralığındaki durumlardan çoklu bilgi kaynakları

yoluyla ayrıntılı bilgi toplayan nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015: 97). Toplumsal bir birimin geçmişini, şimdiki durumunu ve çevreyle ilişkisel özelliklerini oldukça ayrıntılı bir biçimde incelenmesi durum çalışması yöntemi ile yapılabilir (Kazak, 2001: 146).

Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgunun veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada doküman olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaokul öğretim programı (ttkb.meb.gov.tr,23.03 2015) ve bakanlıkça hazırlanan 6. Sınıf ders kitabı (Komisyon 2014: 60 vd.) incelenmiştir.

Araştırmanın metodu çerçevesinde şu probleme ve alt problem cümlelerine cevap aranmıştır:

“İpek Yolunun tarih derslerinde bir tema olarak kullanılmasının önemi nedir?”
Bu problem cümlesi çerçevesinde cevapları aranacak alt problemler ise şunlardır;

1. Öğretim programlarında İpek Yolu nasıl yer almıştır?
2. Ders kitaplarında İpek Yolu nasıl yer almıştır?

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda İpek yolu ile ilgili 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitabı analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, problem cümlesi ve alt problem cümleleri altında sunulacaktır.

İpek Yolu'nun tarih derslerinde bir tema olarak kullanılmasının önemi nedir?

Tarih, kimlik oluşturma ve değer öğretimi açısından önemli bir disiplindir. Tarihin eski devirlerinden itibaren destan, efsane vb. sözlü kültür öğelerinin yanı sıra tarih kitapları ya da diğer yazılı belgelerden yararlanılarak geçmişte yaşanan olayların

hafızalarda taze tutulması, geçmişten ders çıkarılması amaçlanmıştır. Bu açıdan Türk tarihinin ilk örnekleri Orhun Yazıtlarıdır. Yazıtlar bir nevi tarih bilinci oluşturmak amacıyla yazılmış birer ders kitabıdır. Yazıt kültürü ile başlayan Orta Asya Türk tarihi ile ilgili süreç Osmanlı'nın son döneminde Süleyman Paşa'nın eski Türk tarihinin öğretimine yönelmesiyle devam eder. Süleyman Paşa'dan önce tarih kitaplarının çoğu İslam tarihi ya da Osmanlı tarihi merkezliydi. Bu gelenek 19. yüzyılın sonunda değişmiştir. Cumhuriyet döneminde ise müfredat programlarına Türklerin ilk yurdu gibi konular eklenmiştir. Günümüzde İpek Yolu'nda Türkler ünitesinde de Türk tarihinin ilk devirleri öğretilerek öğrencilerde tarih bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu ünitenin temel amaçları arasında Türk tarihinin ilk devirlerinin ve dünya tarihinde Türklerin yerinin kavratılması bulunmaktadır. Bu nedenle Cumhuriyetin ilk devirlerinden itibaren çeşitli isimlerle Orta Asya Türk tarihine ilişkin üniteler müfredat programlarında yer almıştır (Gökçe-Işık, 2011:570). Bu konuların soyut kavramlarla salt düz anlatımlarla ele alınması yerine İpek Yolu gibi ilginç örneklerle işlenmesi; ortalama 12 yaşındaki öğrencilerin dikkatini daha fazla çekecektir.

Sosyal bilgiler dersleri ile ilgili yapılan araştırmalarda en fazla sorun yaşanan konuların başında tarih konuları yer almaktadır. Örneğin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına ulaşma düzeyine yönelik öğrencilerle yapılan bir çalışmada elde edilen sonuçlar bu görüşü desteklemektedir. Yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri %70 ile %47,5 arasında değişmektedir. Yapılan anket çalışmasına göre “ Tarihi belgelerden yararlanarak ilk Türk Devletleri'nin genel özelliklerini açıklayabilirim” ve “Dönemin önemli kişiliklerinden yararlanarak ilk Türk-İslam devletlerinin özelliklerini yorumlayabilirim.” maddelerine katılma oranları %47,1'dir. Görüldüğü üzere üniteye ilişkin en düşük oranlar bu kazanımlardadır. En yüksek oran ise %70 ile kültürel öğelere ilişkin kazanımlardır (Akengin vd, 2011:14).

Tarih konularının öğretiminde yaşanan sorunların başında kronolojiye ilişkin problemler gelmektedir. Orta Asya Türk tarihinin öğretiminde yaşanan sorunlar üzerine yapılan bir çalışmada elde edilen aşağıdaki veri oldukça dikkate değerdir. Doğru ve yanlış seçeneklerinden oluşan bir değerlendirme ölçeğinde yer alan “Hz. Muhammed doğduğu dönemde Orta Asya'da Kök Türk Devleti vardır.” İfadesine 6. Sınıf öğrencilerinin %54'ü yanlış demiştir (Gökçe-Işık, 2011: 572). Bu sonuç yukarıda bahsettiğimiz gibi konuların kazanımlar arasında hiyerarşik bir sıra varmış gibi ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Ders kitaplarının çoğunluğunda Hunlar, Kök Türkler,

Uygurlar işlendikten sonra İslamiyet ile ilgili konulara geçilmektedir. MEB tarafından hazırlanan son ders kitabında (Komisyon 2014: 60 vd.) eş zamanlı tarih şeritlerine yer verilmediği gibi İslamiyet'in yayılışı ile ilgili haritalarda Hazarlar, Peçenekler yer alırken ne Kök Türkler ne de Uygurlar gösterilmemektedir. Eş zamanlı tarih öğretimine yeteri kadar önem verilmediğinden öğrencilerin önemli bir kısmı Kök Türkler yıkıldıktan sonra Hz. Muhammed'in doğduğunun düşünmektedir. Benzer durumlar Talas Savaşı gibi Türk-İslam tarihi için dönüm noktası kabul edilen olaylar için de geçerlidir.

Görüldüğü üzere tarih ağırlıklı konularda öğrenciler, yaşadıkları ortam ve dönemden çok uzak olan tarihi olaylar ile olayların geçtiği mekânları kavramakta zorlanmaktadır. Bu durum ancak derslerde ve kitaplarda harita, resim ve eş zamanlı tarih şeritleri gibi görsel materyaller kullanılarak aşılabılır. İlâveten karikatür, belge vb. kullanımı da başarı oranını arttıracaktır. Yapılan çalışmalar bunu göstermektedir. İpek Yolu temasının doğru bir şekilde kullanılması bahsi geçen sorunların çözümünde etkili olacaktır. İpek Yolu'nun güzergâhının önemli bir kısmı Orta Asya ve Anadolu'daki Türk tarihini ilgilendirmektedir. Bu nedenle 6. sınıflarda ilgili ünite işlenirken İpek Yolu ve Orta Asya'ya ilişkin haritaların yanı sıra güncel haritalara da yer verilerek öğrencilerin mekânı daha iyi algılamaları sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalara göre sosyal bilgiler öğretiminde harita kullanımı öğrencinin keşfetme ve bütüncül algılama gibi becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır, bunun yanı sıra haritalar öğrencilerde kuşbakışı algılama yeteneğini de geliştirmektedir (Darakçı, 2014:16). Bu nedenle İpek Yolu'na ilişkin çeşitli haritaların kullanılması konunun kavranmasını kolaylaştıracaktır. Kullanılan tarih haritalarında devletlerin komşularının doğru olarak verilmesi oldukça önemlidir. Ülkemizdeki birçok tarih atlasında ve ders kitaplarında kullanılan haritalarda Asya Hun Devleti, Avrupa Hun Devleti ve Akhun Devleti sınır komşusu gibi gösterilmektedir. Bu tarz haritalar konunun öğretilmesinde bir katkıda bulunmadığı gibi kronoloji ile ilgili problemlere neden olmaktadır. İpek Yolu'na ilişkin tarihi haritalarda bu duruma dikkat edilmelidir. Örneğin Kök Türk dönemine ilişkin bir İpek Yolu haritasının üzerinde hem Kök Türk, hem de Çin, Sasani ve Bizans gibi uygarlıkların yer alması eş zamanlı tarih anlayışına katkıda bulunacaktır. Öğrenciler Kök Türk döneminde en azından yakın çevrede hangi devletlerin bulunduğuyla ilişkin sorulara daha rahat cevap verebilecektir. Bu nedenle yukarıda bahsettiğimiz gibi ders kitapları hazırlanırken sadece bir konu başlığı altında İpek Yolu'na değinmek yerine İpek Yolu'nu bir tema olarak kullanıp her devleti bu çerçevede ele almak daha verimli

olacaktır. Stradling 2003: 49)'e göre, temalar döneme bütünlük kazandırır. Böylelikle öğrenciler eş zamanlı olarak dünyada da neler olduğunu görebilecektir. Aynı zamanda öğrenci çalışma kitaplarında bu tarz haritalarla etkinlikler yapılması, dilsiz haritalar kullanılarak öğrencilerin coğrafi ortama ilişkin çalışmalara teşvik edilmesi konunun geçtiği mekânın daha iyi tanınmasına katkı sağlayacaktır.

İpek Yolu teması aynı zamanda Türk tarihine ilişkin bazı yanlış algıların ortadan kalkmasında da etkili olacaktır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Orta Asya ilk Türk devletleri döneminde insanların sadece hayvancılıkla uğraştığını ve konar-göçer hayat sürdürdüklerini düşünmektedirler. Asya Hun Devleti döneminden itibaren Çin ile yapılan anlaşmalarda ticaret ile ilgili maddeler olduğunun vurgulanması, Chang Chien (Gömeç, 2012:88) gibi elçilerin raporlarından örneklerin derslerde incelenmesi öğrencilerin dönemin sosyo-ekonomik hayatını daha iyi algılamalarını sağlayacaktır. Kök Türk döneminde ise Sasani ve Bizans'a gönderilen elçi heyetlerine yer verilmesi öğrencilerin farklı uygarlıklar hakkında fikir sahibi olmasını sağlayacağı gibi elçi heyetlerinin raporlarından verilecek örnekler dönemin kültür-sanat hayatını da tanımalarına katkıda bulunacaktır. Bizans'tan İstemi Yabgu'yu ziyarete gelen Zemarkhos (Ligeti, 1985:64) liderliğindeki elçi heyetinin kayıtlarında geçen; "Türklerin elçileri ateşin üzerinden atlatması, Türk tüccarların elçilere madeni eşyalar satmaya çalışması, heyetin İstemi Yabgu'nun çadırında gördüğü halı, kilim gibi dokumaların yanı sıra altın, gümüş gibi çeşitli madenlerden yapılmış eşyalar" öğrencilerin o dönemin kültürel hayatını daha yakından tanımalarına imkân verecektir.

Tematik anlayışın uygulandığı ders kitaplarında, her temada bir konu işlenmektedir. Kazandırılmak istenen konu, farklı türde metinlerle öğrencilere sunulmaktadır. Bu işlem sürerken diğer derslerle de bağlantı kurularak, konuya farklı bakış açıları kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çünkü tematik anlayışta, öğrenciler, araştırmalarına yardımcı olacak disiplinleri kullanmaktadırlar. Bu şekilde farklı disiplin alanlarının bir tema ya da problemin etrafında bir araya getirilmesiyle, öğrencilerin araştırma, inceleme, sentez, eleştirel düşünme gibi pek çok farklı düşünme becerilerini kullanmalarına imkân sağlanmaktadır.

Stradling (2003: 47) tematik yaklaşımın şu nedenlerden dolayı tarih derslerinde benimsenebileceğini belirtmiştir:

- Tema ile sorun ve süreçler sınırlı sayıda “örnek olay incelemesi”yle analiz edilebilir, böylece derinlemesine tarihsel sorgulama yapılabilir.
- Tema üzerine yoğunlaşıldığı zaman, tarih öğretmeni ve öğrenciler ortak ve karşıt modelleri, bütün bir dönemi karşılaştırmalı olarak ele almaya oranla daha kolay belirleyebilir.
- Müfredatın temel amaçlarından biri, öğrencilerin bugünü daha iyi anlamasını sağlamak olduğunda, tematik yaklaşım yararlı bir çerçeve olabilir. Süreklilik ve değişim süreçleri daha iyi anlaşılabilir.
- Tematik yaklaşım öğrenciye tarih yöntemlerini öğretmek açısından geleneksel kronolojik döküme oranla daha iyi bir çerçeve olabilir.

Yukarıda yapılan bu tespitler de göz önüne alındığında; sosyal bilgiler dersinde Orta Asya Türk tarihi konularının öğretiminde İpek Yolu'nun bir tema olarak kullanılmasının uygun ve öğretim açısından da faydalı olabileceği söylenebilir.

Öğretim programlarında İpek Yolu nasıl yer almıştır?

Sosyal bilgiler dersinin program kitabında programının vizyonu başlığı altında; Türk tarihini ve kültürünü kavramış, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan vatandaşların yetiştirmesinin amaçlandığı belirtilmektedir (ttkb.meb.gov.tr,23.03 2015). Sosyal bilgiler derslerinde her sınıfta (4-7 sınıflar) aynı başlıklar altında yer alan ve birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görüldüğü, öğrenmeyi organize eden yapı olarak tanımlanan (ttkb.meb.gov.tr,23.03 2015) öğrenme alanları yer almaktadır. Bunlardan bir tanesi de “Kültür ve Miras” öğrenme alanıdır. Bu alan her sınıfta yer almakta ve içerik ise; ilgili sınıfın öğrenci düzeyine göre değişiklik göstermektedir.

2005'ten itibaren öğrenme alanı mantığı içinde uygulamaya konulan sosyal bilgiler programı daha önceki dönemlerde sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını kapsayan ders anlayışının aksine antropoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji gibi birçok sosyal bilim dalına ait konuları içermektedir. Bu durum dersin öğretiminde farklı bilim dallarına ait öğretim yöntem ve tekniklerini dikkate almayı gerektirmektedir.

Aşağıda MEB 6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında İpek Yolu'nun ünite ismi olarak geçtiği ünitenin kazanımları yer almaktadır (ttkb.meb.gov.tr,23.03 2015):

1. Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
2. Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
3. Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar.
4. İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.
5. Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.
6. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
7. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
8. Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.
9. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.

Sosyal bilgiler 6. sınıf programında Türk kültürünün kökleri olarak ifade edilebilecek Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin tarihi ile ilişkili konulara ağırlıklı olarak yer verildiği görülmektedir. Programların mantığı gereği ünite de beceri ve değerler de vurgulanmıştır. Bu çerçevede kazanımlar ele alındığında öncelikle ders kitaplarında konunun nasıl yer aldığına bakılması önem arz etmektedir.

İlgili konuların işlenişi açısından program kitabında önerilen etkinlikler üzerinde de durulmalıdır. "İpek Yolu ve Türkler" (İpek Yolu'nun geçtiği bölgelerde üretilen ürünleri ve bölgelerin yüzey şekillerini gösteren haritalar hazırlanarak toplumlar arasındaki kültürel ve ekonomik ilişkiler incelenir.) başlıklı etkinlik örneği ile de kültürel etkileşimde bu yolun önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca kültürel öğelerin birçok izinin yer aldığı düşün ve bayramlar üzerinden kültürel mirasın aktarılmasına yönelik olarak;

“Geçmişin İzleri” (Düğün ve bayram kutlamalarındaki kültürel öğeler değişim ve süreklilik açısından incelenir.) şeklinde bir örnek etkinliğe de yer verildiği görülmektedir.

Hiç şüphesiz Türk kültüründe halı, kilim ve keçe gibi dokumaların önemli bir yeri vardır. Bu çerçevede program kitabında, “Kilim” (Görsel ve yazılı materyaller kullanılarak geleneksel Türk sanatları değişim ve süreklilik açısından incelenir.)” başlıklı bir etkinliğe yer verildiğini görmekteyiz (ttkb.meb.gov.tr, 23.03.2015). Örneğin halı üzerinden yapılacak bir etkinlik ile öğrenciler Türk tarihi ve kültürüne ilişkin birçok konuyu öğrenme fırsatı bulabileceklerdir. Türkmen kadınlarının diğer uğraşlarından birisi de keçe imalidir. Bu keçe örneğinden hareketle yapılacak örnek etkinlikler kültür sanat anlayışına kanıt olabileceği kadar mesleki eğitim açısından da değerlendirilebilir.

Bu örneklerde görüldüğü gibi öğrenciler geleneksel sanatlardan halı, kilim ve keçe konularını incelerken Türk tarihinin çeşitli dönemlerine ilişkin bilgiler elde etme şansı bulacaktır. Halı örneğinden yola çıkarak hayvancılığın eski Türklerin yaşamındaki önemini ve dolayısıyla sanatlarında hayvan üslubunun yer almasını, kadınların sosyal ve ekonomik hayattaki konumları gibi konularda fikir sahibi olacaklardır. Bu etkinlikle çağdaş eğitim yaklaşımlarından yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak kültürel değerler ele alınmış olacaktır. Türkler, Anadolu’ya geldikten sonra da Orta Asya’da sahip oldukları birçok geleneği, kullandıkları motifleri devam ettirmişlerdir. Bu şekilde yapılan bir etkinlik ile öğrenci Orta Asya’da yatan kültürel mirasının kökleri ile ilişkilendirmelerde bulunabilecektir. Öğrenci daha önceden öğrendiği bilgiler ile yeni öğrendiklerini yapılandırarak da konuyu daha kalıcı bir şekilde kavraması beklenmektedir.

Ders kitaplarında İpek Yolu nasıl yer almıştır?

Sosyal bilgiler dersi yapısı gereği çeşitli ünitelerde farklı disiplinlere ilişkin kazanımları içermektedir. Ancak ders kitaplarında ünitelerin içeriği oluştururken tarih disiplinin kronoloji unsuru göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Bu durumun en güzel örneği 6.sınıfta yer alan İpek Yolu’nda Türkler ünitesidir. MEB tarafından yayımlanan 6. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Komisyon: 2014) kazanımların her biri ayrı bir konu (bknz. Tablo 1) gibi ele alınmış hepsine ayrı bir başlık açılmıştır. Diğer ders kitaplarında da aşağı yukarı benzer durum söz konusudur. Oysaki ünite başlığı ve kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda devlet merkezli kronolojik bir işleyişten çok

kazanımların bir arada ele alındığı tematik bir konu akışının daha etkili olacağı düşünülebilir.

Sosyal bilgiler dersi yapısı gereği çeşitli ünitelerde farklı disiplinlere ilişkin kazanımları içermektedir. Ancak ders kitaplarında ünitelerin içeriği oluştururken tarih disiplinin kronoloji unsuru göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Bu durumun en güzel örneği 6.sınıfta yer alan İpek Yolunda Türkler ünitesidir. MEB tarafından yayımlanan 6. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Komisyon: 2014) kazanımlarının her biri ayrı bir konu gibi ele alınmış hepsine ayrı bir başlık açılmıştır. Diğer ders kitaplarında da aşağı yukarı benzer durum söz konusudur. Oysaki ünite başlığı ve kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda devlet merkezli kronolojik bir işleyişten çok kazanımların bir arada ele alındığı tematik bir konu akışının daha etkili olacağı düşünülebilir.

Aşağıdaki tabloda MEB 6. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Komisyon: 2014) konuları ile kazanımların eşleştirmesi yer almaktadır:

Tablo 1

MEB 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Konu Başlıkları

Kazanım	Meb Ders Kitabındaki Konu Başlığı
Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Ana Yurttan Anadolu'ya
Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	
Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar.	Atlı Askerlerden Modern Türk Ordusuna
İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.	Doğu ile Batı Buluşturan Yol
Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.	İslamiyet'in Doğuşu ve Yayılışı
Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	İlk Türk İslam Devletleri
Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	
Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	Bozkırın Sanatkârları
Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarını kanıtlar gösterir.	Kültürümüzün Yaşayan Değerleri

Bulut ve Taşkiran'a (2014:7) göre İpek Yolunda Türkler ünitesinde yer alan 9 kazanımın 4 tanesi, *Eleştirel Düşünme Becerisi*, 3 tanesi *Araştırma Becerisi*, 2 tanesi ise *Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi* ile ilişkilidir. Bu ünite ilköğretim genel becerilerden 2 tanesini, sosyal bilgilere özgü becerilerden ise bir tanesini içermektedir. Bu ünite tarih ünitesi görünümünde olsa da tarihteki olgu ve olaylara yönelik eleştirel düşünmeyi ve çıkarımda bulunmayı ön plana almasıyla bir sosyal bilgiler ünitesi olabilmıştır. Bu becerilerin verilmesi açısından ders kitaplarında çeşitli yöntem ve tekniklerle derslerin işlenebileceği materyallere yer verilmelidir. Kavram haritasının kullanımına ilişkin yapılan bir araştırmada öğrencilerin bu yöntemle sosyal bilgiler dersini daha çok sevdiği ve kazanımlara ulaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılan bir araştırmaya (Yılmaz- Çolak, 2012:7) katılan bazı öğrenci görüşleri bulunmaktadır:

- Daha önce daha sıkıcı geçirdi. Çünkü sırf okuduk bir şey anlamazdık şimdi eğlenceli etkinliklerden dolayı zevkli geçiyor.... İpek Yolunda Türkler ünitesinde yorum yapma yeteneğim biraz daha arttı ve tarih konularından büyük zevk aldım.
- Ben İpek Yolunda Türkler konusuna geçmeden önce sosyal bilgiler dersini sevmiyordum ama şimdi çok seviyorum. Destan yazan Türklerden tutun geleneksel sanatlara kadar çok güzel.
- Aylar sonra ilk defa sosyal bilgiler dersine katılmaya başladım meğerse çok güzel bir dersmiş.
- Üniteye başlamadan önce dedim ki; off bu ünite çok sıkıcı olacak bize ne geçmişten geçmişte kalan bir şey. Ama ünite bittiğinde fikirlerim değişti... İpek Yolunda Türkler ünitesi güzel geçti yani bu üniteyi çok iyi öğrendim.
- Üniteye başlamadan önce sosyal bilgilere tam ısınmamıştım bu üniteye başlayınca sosyal bilgilere daha çok ısındım.
- İpek Yolu Ünitesini işlediğimiz süre boyunca kavram haritaları sayesinde sosyal bilgiler dersi daha kolay olmaya başladı.
- Daha önceden de (sosyal bilgileri) severdim ama şimdi daha çok seviyorum.

Görüldüğü üzere İpek Yolu'nda Türkler ünitesinin kavram haritası tekniği ile öğretilmesi öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Elde edilen

bulgulara göre, kavram haritaları kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin son tutum ölçeğinden aldıkları puanlar geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun puanlarından daha yüksektir (Yılmaz- Çolak, 2012:7).

İpek Yolu'nda Türkler ünitesinde yer alan konular arasında İpek Yolu ile doğrudan ilişkilendirilebilecek konu olan Doğu ile Batı Arasındaki Köprü konusunda MEB ders kitabında (Komisyon: 2014); Bursa'da bulunan Koza Han'dan yola çıkılarak İpek Yolu hakkında bilgi verilmiş, İpeğin ne olduğu ve Çin'de dokunmaya başlanan ipeğin kervanlar halinde ipek yoluna nasıl geldiğinden, İpek Yolu'nda sadece ipek değil bunun yanı sıra değerli taşlar, yiyecek, cam, fildişi, kürk gibi ürünlerin de taşındığı; İpek Yolu'nun insanlık tarihinde ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel bir köprü olduğundan, İpek Yolu'na sahip olmak için, bu bölgedeki devletlerin savaştığı bilgilerinin verildiği görülmektedir. Bunun yanında ders kitabında Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar uzanan tarihi İpek Yolu'nun Çin ile Avrupa arasında köprü konumunda olduğu da belirtilmiştir. Buna göre İpek Yolu ile ilgili literatürde yer alan bilgilerin ders kitabında genel olarak yansıtıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

İpek Yolu milattan önceki devirlerden itibaren Çin'den başlayıp Anadolu'nun çeşitli şehirlerine kadar uzanan tarihin en önemli yollarından biridir. Geleneksel yaklaşımlarda bu yolun başlangıcındaki Çin ve son duraklarından İstanbul ön plana çıkarılırken yolun önemli bir kısmının tarih boyunca Türklerin hâkimiyetinde olduğu göz ardı edilmektedir. Türk devletleri bu yolun güvenliğini sağladığı gibi, Türkler bu yol aracılığıyla gerçekleşen ticarete aktif olarak rol almışlardır. Bu nedenle öğrencilerde tarih bilinci oluşturmak ve dünya tarihinde Türklerin yerini vurgulamak için en güzel örneklerden birisi İpek Yolu'dur. Hun, Kök Türk ve Uygur gibi İslamiyet'in kabulünden önceki Türk devletleri kadar Karahanlı, Selçuklu ve hatta Osmanlı dönemi bu yolla ilgili materyaller kullanılarak işlenebilir. Bu açıdan İpek Yolu'nun bir tema olarak sadece ortaokul sosyal bilgiler dersinde değil ayrıca lise tarih derslerinde de bir tema olarak yer alması her açıdan olduğu gibi sembolik olarak barındırdığı anlamlar açısından da önem arz etmektedir. Bugün için gerek Orta Asya'da yer alan Türk Devletleri ve gerekse Türkiye Cumhuriyeti arasında ortak bir payda ve sembol özelliği taşımaktadır.

Bu özellikleri açısından İpek Yolu'nun hem ortaokulda hem de lisede okutulan tarih derslerinde bir tema olarak kullanılmasının daha iyi olacağı yapılan literatür taramasında görülmüştür.

İpek Yolu barındırdığı farklı özelliklerinden dolayı sosyal bilimlerin birçok alanını ilgilendirmektedir. Bu açıdan da ortaokulda okutulan sosyal bilgiler dersinin içeriği ve disiplinler arası özelliğinden dolayı da İpek Yolu temasının bu dersle ilişkilendirilebileceği düşünülebilir. Böylece sosyal bilimlerin birbiriyle ilişkili ele alınması gereği de bu tema üzerinden gerçekleştirilmiş olur. Öğrenciler İpek Yolu üzerinden sosyal bilimlerden olan ekonomi, coğrafya, tarih, siyaset gibi birçok alanın ilişkisini görebilir konuyu daha bütüncül olarak kavrayabilir. Bu durum öğrencilerdeki farklı tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunabilir.

Yapılan durum çalışması sonucunda İpek Yolu'nun 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarında ünite ismi olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Fakat ilgili ünite sadece 4. kazanımın İpek Yolu ile direk bağlantılı olduğu görülmüştür. İlgili kazanımda İpek yolu "İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder." Fark eder şeklinde ifade edilmiştir. Programdaki kazanımlardan hareketle hazırlanan ders kitabında ise ünitelerin içeriğinin tarih disiplinin kronoloji unsuru göz önünde bulundurularak oluşturulduğu tespit edilmiştir. MEB tarafından yayımlanan 6. Sosyal Bilgiler (Komisyon: 2014) ders kitabında kazanımların her biri ayrı bir konu gibi ele alınmış, hepsine ayrı bir başlık açılmıştır. Oysaki ünite başlığı ve kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda devlet merkezli kronolojik bir işleyişten çok kazanımların bir arada ele alındığı tematik bir konu akışının daha etkili olacağı düşünülmektedir. İpek Yolu'nun bir tema olarak ders kitaplarında verilmesinin yukarıda metin içerisinde de belirtildiği gibi daha doğru ve etkili olacağı düşünülmektedir.

Birçok açıdan derslerde ve kitaplarda İpek Yolu ile ilgili haritaların kullanılması da oldukça önemlidir. Böylece hem Türk tarihinin geçtiği coğrafyanın önemli bir kısmı bu şekilde tanıtılabilir, hem de derslerde öğrencilerin çeşitli becerileri işe koymasına sağlanabilir. Örneğin İpek Yolu üzerindeki kervansaraylarla ilgili yapılacak bir etkinlik 6. sınıf müfredatında yer alan "Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir." kazanımı için oldukça uygundur. Haritalar üzerinde Karahanlı döneminden itibaren Türkiye Selçuklularına kadar olan süreçte inşa edilen kervansaraylar gösterilerek yapılacak bir etkinlik hem coğrafi konuların kavratılması hem de Türk kültüründeki sürekliliğin fark

ettirilmesi açısından etkili olacaktır. Ayrıca kervansaraylarla ilgili vakfiyelerden yararlanılarak kervansaraylarda tüccarların; beslenmeden sağlık sorunlarına kadar her türlü ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin örneklerin incelenmesi sosyal devlet anlayışının kanıtlara dayalı olarak kavratılması açısından yararlı olacaktır. Haritalarla yapılabilecek bir diğer etkinlik de dinlerin yayılışıdır. Türklerin kabul ettiği çeşitli dinler bu yol aracılığıyla da yayılmıştır. Yukarıda bahsettiğimiz gibi İslamiyet'in yayılış süreci haritalarla gösterilirse kronoloji sorunlarının çözümüne de önemli bir katkı sağlanır.

Bahsi geçen konuların ele alınmasında haritalar dışında seyahatnameler, kitabeler ya da Çin yıllıkları gibi birinci elden kaynakların öğrenci seviyesine göre uyarlanarak kullanılması kazanımlara ulaşılması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra görsel materyallerden de yararlanılmalıdır. Resimlerin, içeriği kavramaya yardımcı olma, dikkati çekme, motive etme, soyut ve karmaşık kavramları açıklama gibi işlevleri vardır. Görsel öğeler metinlere göre daha çok dikkat çeker ve daha kolay yorumlanır, hatırlamayı kolaylaştırır. Bu nedenle İpek Yolu'nda Türkler ünitesi kazanım sırasına göre düz anlatımlarla değil çeşitli becerilerin de kullanılmasını sağlayacak materyallerle işlenmelidir. Böylece öğrenciler Türklerin ilk yurtlarının özellikleri, Türklerin dünya tarihindeki yeri gibi konuların yanı sıra günümüz Türk Dünyası'na dair de fikir sahibi olacaktır.

Bu olumlu katkıları sembolize etmesi ve sağlayacağı öğretimsel faydalar açısından İpek Yolu'nun bir üniteye isim olarak yer alması dahi bir tema olarak zengin içeriği ile beraber gerek ders programlarında gerekse ders kitaplarında yer almasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Hatta bu sembolik değer sadece Türkiye'deki tarih programlarında değil aynı şekilde Orta Asya'da yer alan Türk devletlerinin programlarında da benzer tema mantığı ile yer alması iki taraf arasındaki bağları kuvvetlendirecek ortak bir değer olması açısından da önemlidir.

Orta Asya Türk tarihi konularının hem uzun bir zaman dilimini kapsamaları hem de geniş bir coğrafyayı içine alması gibi nedenlerden dolayı konuyu bu yolun bir tema olarak aktarılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Birçok tarih öğretmenin zaten sıkışık bir müfredatla karşı karşıya olduğunu hatırlatmakta yarar vardır (Stradling, 2003: 60). Bu açıdan İpek Yolu'nun tema olarak kullanılarak Orta Asya Türk Tarihi konusunun işlenmesinin hem öğretmenlerin zamanı rahat bir şekilde kullanması konusuna hem de öğrencilerin konuyu bütün olarak kavrayabilmesinde katkı sunacağı düşünülebilir.

Burada ortaya konulan tespitlerin daha sonra konuyla ilgili yapılacak araştırmalara özellikle de nicel çalışmaların alt yapısını oluşturması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Örneğin bir model olarak geliştirilecek İpek Yolu'nda Türkler başlıklı bir temanın veya örnek bir ders etkinliği modelinin deney-kontrol guruplu bir çalışma ile uygulamasının yapılması alana katkı sağlayacaktır. Yapılan bu çalışmanın daha sonra yapılacak olan anket ve deneye dayalı araştırmalar için bir temel teşkil edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akengin, H. Bengiç, G., Çolak, K. ve Taş, E. (2011). Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerine yönelik öğrenci görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.34, ss. 5-23.
- Bedirhan, Y. (1994). *Orta çağda ipek yolu hâkimiyeti* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Konya.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Çev. Ed. Bütün, M., Demir, S. B. Ankara: Siyasal.
- Demirler, M. (2015). Tarihi ipek yolu'nun yeniden canlandırılması ve Türkiye ekonomisine etkisi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bulut, B. ve Taşkiran, C. (2014). Altıncı sınıf sosyal bilgiler programındaki kazanımların zihinsel beceriler açısından incelenmesi. *Uluslar arası Türk Eğitim Dergisi*. Sayı 2, ss. 1-12.
- Darakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. Yıl / Year: 3 Sayı / Issue:4, ss.15-31.
- Gökçe, M. ve Işık, H. (2011). Orta asya türk tarihinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, Volume 6/4, ss. 563-592.

- Gömeç, S. (2012). *Kök Türk tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Kazak, N. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırpık, G. (2012). Haçlılar ve ipek yolu. *Bilig*, 61, 173-200.
- Komisyon (2014). *Sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Ligeti, L. (1985). *Bilinmeyen İç Asya*. Ankara: TDK.
- Stradling, R. (2003). *20 yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğreilmeli*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Toprak, A. (2008). *Doğu - batı kültürel etkileşiminde ipek yolu (başlangıçtan Göktürk dönemi sonuna kadar)*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Eskiçağ Tarihi Bilim Dalı, Ankara.
- ttkb.meb.gov.tr, (Er.23.03 2015).
- Vaissiere, E. (2005). İpek yolu'nun bilinmeyen efendileri Sogdlar. (çev. A. Ufuk Kılıç), *Toplumsal Tarih Dergisi*, s. 135, 70-75.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz K. ve Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*. Mart 2012, ss. 1-17.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research (design and methods)*. California: Sage.

Extended Summary

Purpose

This study aims to determine the situation how it is used in social studies lessons of Silk Road and also emphasize its contribution to history teaching of the such themes. By the means of this theme, has been focused on that many issues regarding with the history, culture and economy of Central Asian Turkish States can be presented to students more effectively.

Method

In this research has been made document review for the purpose of data collection the preference of the situation study method consisting of qualitative research design. In this research as document has been viewed the program of secondary school curriculum of the Ministry of education and 6th.grade textbook prepared by the Ministry.

Within the framework of the research method has been searched for an answer that problem and its sub-problem sentences stated at below:

“What is the importance of the SilkRoad used in history classes as a theme?”
In this direction, the sub- problems to look for answers are;

1. How has the Silk Road been involved in the curriculums?
2. How has the Silk Road been involved in the textbooks?

Result and Discussion

The findings have been presented under problem sentences and sub-problem sentences. Within this scope, what is the importance of the Silk Road used in history lessons as a theme? Under the title of the problem sentence; has been put emphasis on the importance of the Silk Road used as a theme based upon the findings obtained by the literature searchings. As a result of examination;

- Instead of dealing with abstract concepts and literal expressions for the historical subjects of the Central Asian Turkish States, may be treated with

interesting examples within the topic of such as the Silk Road that may lead to arouse an attention for average 12 years old students.

- In case of that when history subjects have been handled according to chronological or acquisition order rather than thematic, students may be mistaken chronologically and a thematic approach may be more effective to be corrected on those drawbacks,
- Concerned with historical subjects, students have a difficulty to understand events and places which are far away from their surrounding atmosphere and age, in the case of the theme of the Silk Road used correctly, should be more effective the solution of aforementioned problem,
- -When preparing textbook has been extrapolated to be more fertile that instead of touching upon the Silk Road not only under a subject heading, using the Silk Road as a theme taking on the issue as a whole.

How has the Silk Road been involved in curriculums? Social studies curriculums (4-7 classes) related with sub-problem sentences have been examined and figured out that the Silk Road is involved as the name of a unite and herewith, has been given to the acquisition of the unite. As a result of research on the acquisition of unite;

- It has been observed to be given wide coverage to the subjects related to the history first the Turkish States founded in Central Asia that can be supposed the root of the Turkish culture, has been made firm to be stressed skills and values in the unite pursuant to the logical of the program.
- In the terms of handling of the related issues have been focused on proposed activities at the program book; Examples of the activities by the title "Silk Road And Turks" have been determined to be emphasized the importance of this road in acculturation. Likewise, as fort he transfer of the cultural heritage; have been seen to be remarked change and continuity giving place to an example activity in the way that "Traces of the History "
- In the book of the curriculum has been found remarkable an activity titled "Rugs". As in this example, Activities with thematical approach may be advantageous; may be increased the number of such like examples and has been reached using of Silk Road as a theme is logical.

How has The Silk Road been involved in the Textbooks? The related unit of social studies textbook published by the Ministry of education for 6th grade students under the title of sub-problem sentence, has been examined, as a result of this;

- It has come to a point that while preparing contents of units has been showed regard to chronology element of history discipline
- It has been identified that each acquisition discussed as a sperate subject in the curriculum and each one opened a sperate heading It has been given a wide coverage matching with related subject headings via acquistions in the curriculum. Accordingly; It has been reached a conclusion that when considering unit headings and acquisitions, a thematic topic flow may be more effective the process rather stated centered chronology that acquisitions discussed together.
- It has been perceived that even though social studies course as structure contains acquisitions with different disciplines in various units, on the direction of the study, chronology element of history discipline has been regarded while preparing contents of units in the textbook. By the way, each of acquisitions has been discussed as a sperate subject and opened all of them a sperate heading. Whereas it has been thought that when regarding unit heading and acquisitions together, a thematic subject flow may be more effective the process rather state centered chronology than acquisitions discussed together.

Conclusion

The Silk Road is one of the best examples to create a sense of history on students and make a mention of Turks on the world history. By this way, The Karakhaiind, Seljukian even Ottoman term may be tackled with materials as well as previous Turkish states before the adoption of Islam such as The Huns, Kök Turks and Uyghur states.

Due to different features that the Silk Road concerns with many areas of social sciences. From the view of this point, the content of social studies taught in the secondary school and also due to interdisciplinary of it, the theme of Silk Road may be correlated with this course. The students through the Silk Road may realize many areas such as economy, geography, history and politic sciences are connected with

the social sciences and they may grip the subject more integrated. This fact may also contribute to the development of different historical thinking on the students.

It is thought that when considering the unit headings of social studies for 6th-grade students and acquisitions, a thematic subject flow may be more effective the process rather state centered chronology than acquisitions discussed together. As a result of examinations, it has been thought that determinations took place in the study, will prepare a substructure especially for quantitative studies in the future.



TARİHÎ SÜREÇTE TÜRK KADINI İMGESİNİN SOSYAL BİLGİLER

GÜNCEL DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI

The REFLECTIONS of TURKISH WOMAN'S IMAGE on the CURRENT SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS

Hülya ÇELİK*

Öz: Bu araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarihi süreçte Türk kadınının konumu ve toplumsal cinsiyet rollerini inceleyerek Türk kadını imgesini ortaya koymak amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemine dayanan bu araştırmanın örneklemini güncel olarak kullanılan farklı yayınevlerine ait üç adet Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ilk Türk devletlerinde kadının konumuyla ilgili söylemlerde eşitlik vurgusunun öne çıktığı görülmüştür. Türk kadınının İslamiyet ile birlikte sosyal hayattan tamamen çekilmediğinden söz eden kaynaklar yanında daha çok evde çocukların yetişmesiyle ilgilendiği vurgusu yapan kaynaklar da bulunmuştur. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine ilişkin olarak kadın hakları konusundaki gelişmelerden söz edilmiştir. Milli Mücadelede Türk kadınının fedakârlığı ve savaştı yönü vurgulanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte ise Türk kadınının elde ettiği eğitim, hukuk, sosyal yaşam ve siyasi haklar ile birlikte eşitliğe kavuştuğu söylemi ön plana çıkarılmıştır.

Tarihî süreçte Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolleri de konumuna bağlı olarak çeşitlilik göstermiştir. İlk Türk devletlerinde hükümdar eşi, İslamiyet'in kabulüyle birlikte vakıf sahibi valide sultan, padişah eşi, padişah kızı ve çocuklarının yetişmesiyle ilgilenen anne rolü vurgulanmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde Türk kadını ebe, öğretmen, devlet memuru, yazar, işçi, parti üyesi gibi çok çeşitli toplumsal cinsiyet rollerinde tasvir edilmiştir. Milli Mücadele döneminde savaştı kimliği ile var olan Türk kadını, Türkiye Cumhuriyeti dönemine gelince en çok milletvekili rolüyle ders kitaplarında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk Kadını İmgesi, Toplumsal Cinsiyet Roller, Sosyal Bilgiler Ders Kitapları

Abstract: In this study, it is aimed to determine the image of Turkish woman by examining the status of her in historical process and gender roles in the current Social Studies textbooks. The sample of this study, based on documentary analyses is three 6th grade Social Studies current textbooks with different publications. At the end of the research, it seems to be discourse of the status of woman in the first Turkish states based on emphasis of equality. Some sources assert that with Islam woman were not isolated from the social life completely. There also some other sources saying women are mostly at homes for carrying their children. In the late Ottoman period, women movements are mentioned. During the National Struggle term, women

* Yrd.Doç.Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, E-posta: hcelik@sakarya.edu.tr

are emphasized as sacrifice and warrior. With the Republic of Turkey, the Turkish women's right in education, law, social and political life paved the way to be equal with men.

In the historical process, the gender roles of Turkish woman also show differences according to her status. They are described as queen (khatun) in the first Turkish states, valide sultan (king's mother) as the owner of endowment, queen, princess and mother caring with children. In the late Ottoman period, Turkish woman is mentioned in different gender roles like midwife, teacher, government official, writer, worker, party member. While the National Struggle period, they are known as warrior identity, in the Republican period, they are mostly mentioned with their deputy roles in textbooks.

Keywords: Turkish Woman Image, Gender Roles, Social Studies Textbooks

Giriş

Türklerin, İslamiyet öncesi dönemden Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar kurdukları devletlerde kadınların önemli bir yere sahip oldukları bilinmektedir. Tarihi süreçte Türk kadını imgesinin belirlenmesinde kadının konumu ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin değerlendirmeler yol gösterici olmaktadır. Çünkü kadının toplum içindeki konumu ve cinsiyet rolleri toplumun ona yüklediği anlamı da ifade etmektedir. Türk kadını tarihin farklı dönemlerinde çağdaşları olan kadınlarla karşılaştırmak da bu bağlamda önemlidir. Türk kadınına ilişkin açıklamaların daha somut örneklerle açıklanabilmesi kadın tarihi çalışmalarının gelişmesi ile mümkün olmaktadır. Türk kadınının geçmişteki deneyimlerinin tarih yazımının konusu olmasında dünyanın başka yerlerinde olduğu gibi 1980'lerde ortaya çıkan kadın hareketlerinin etkisi olmuştur. Otobiyografi, mektup, hatıra, sözlü tarih yöntemini vb. kullanarak tarih içinde kadın görünür kılınmaya çalışılmıştır (Berktaş, 2015: 157).

Tarih Araştırmalarında Türk Kadınına İlişkin Çalışmalar

Türkiye'de özellikle son dönemlerde kadın hakları, kadın hareketleri, kadınların üretime katılmaları gibi konularda pek çok çalışma yapılmıştır. İslamiyet öncesi dönem Türk kadını imgesine ilişkin çalışmaların örnekleri çok daha önce verilmiştir. Çandarlıoğlu'nun (1966) *Türk Toplumunda Kadın*, İzgi'nin (1975) *İslamiyet'ten Önceki Türklerde Kadın*, Duygu'nun (1973) *Türk Sosyal Hayatında Kadın* adlı eserleri konuya ilişkin ilk örneklerdendir. Gömeç'in (1999) *Kagan ve Katun* adlı çalışması İslamiyet öncesi dönemde Türk kadınının devlet yönetimindeki rolünü göstermesi açısından önemlidir. Türk destanları ve heykellerinden kadının konumuna ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çıkarımlarda bulunan çalışmalar da mevcuttur (Bars, 2014; Alyılmaz ve

Alıymaz, 2014) Anıl'ın (2004) *Kutadgu Bilig'de Kadın* adlı çalışması Türklerin İslam dinini kabulüyle birlikte kadının toplum içinde değişen konumuna ilişkin çıkarımlarda bulunan bir çalışmadır.

Argıt (2014) *Women In The Early Modern Ottoman World: A Bibliographical Essay/Erken Modern Osmanlı Dünyasında Kadınlar: Literatür Değerlendirmesi* adlı çalışmasında Osmanlı kadınlarının farklı tecrübelerini yansıtan mevcut literatüre göre kadınların birçok hareket alanının mevcut olduğunu, sosyal, ekonomik ve siyasi güçlerinin olduğunu, aile ve toplum içinde belli yerlerinin olduğunu belirtmektedir. Osmanlı'da kadın hareketlerine ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Karaca (2011), *Fatma Aliye Hanım'ın Türk Kadın Haklarının Düşünsel Temellerine Katkıları ve Modernleşme Döneminde Bir Kadın Yazarın Portresi: Emine Semiye Hanım* adlı eserlerinde kadın hareketlerini Fatma Aliye ve Emine Semiye özelinden anlatmaktadır. Kartal (2008), *II. Meşrutiyet'in Cumhuriyet'e Mirası: Makbul Kadınlar* başlıklı makalesinde Osmanlı'dan Cumhuriyet'e feminist hareket ve devletin kadın politikalarında süreklilik ve kopuşların olduğunu belirtmektedir. Yazar, II. Meşrutiyet döneminde güç ve yaygınlık kazanan kadın hareketinin Osmanlı'nın son döneminde yükselişe geçen milliyetçi ideolojinin etkisinde kalışını süreklilik olarak görürken 1908 Devrimi'nden sonra ortaya çıkan özerk kadın örgütlenmelerinin, Cumhuriyet iktidarının güçlenmesiyle etkinliklerinin sona erdirilmesini önemli bir kopuş olarak değerlendirmektedir.

Türk kadınına farklı kaynakların bakış açılarıyla inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Düzbakar (2008) *The Image of the Turkish Women in Orientalists' Travelbooks From the "Others" Point of View* adlı çalışmasında seyahatnamelerin tarihî ve ilmi değeri üzerinde durduktan sonra oryantalistlerin başta Türk kadını olmak üzere doğulu kadınlara bakışlarını değerlendirmiştir. Özkaya'nın (2008) *XIX. Yüzyıl Türk Yazarları ve Avrupalı Seyyahlara Göre Türk Kadını* ve Koç'un (2012) *Everyday Life in Turkey Eserinde Mrs. W. M. Ramsay'ın Osmanlı Ülkesindeki Kadınlara Dair İzlenimleri* adlı çalışmaları Türk kadının durumunu yabancı bakış açısıyla yorumlayan diğer çalışmalardır.

Türk kadınının savaşlardaki yeri ve fedakârlıklarını vurgulayan eserler de yazılmıştır Yazıcı (2011) *Çanakkale Savaşında Türk Kadının Rolü* ve Kırkpınar (2001) *Türk Kurtuluş Savaşında Türk Kadını* başlıklı makalelerinde Türk kadınının savaş süresince işgalleri protesto mitinglerine katılarak, cemiyetler kurarak, cepheye silah taşıyarak, cephane imalathanelerinde, amele taburlarında çalışarak, ordunun,

askerlerin yiyecek, giyecek ihtiyaçlarını karşılayarak, yardım toplayarak, göçmenlere ve kimsesizlere yardım ederek ve silahlı mücadeleye katılarak etkin olduklarını örneklerle anlatmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti döneminde Türk kadını kimliğinin oluşumuna ilişkin makalelerden biri Bakacak'ın (2009) *Cumhuriyet Dönemi Kadın İmgesi Üzerine bir Değerlendirme* adlı çalışmasıdır. Güzel'in (1988) *Tanzimat'tan Cumhuriyete Toplumsal Değişim ve Kadın*, Arat'ın (1998) *Türkiye'de Modernleşme Projesi ve Kadınlar*, Sağ'ın (2001) *Tarihsel Süreç içinde Türk Kadını ve Atatürk* makaleleri de Cumhuriyet'le birlikte Türk kadınının değişen konumunu açıklamaktadır.

Türk kadınının ekonomideki etkisini inceleyen çalışmalardan Dengeç'in (2010) *Osmanlı Toplumunda Kadınların Üretime Katkıları* adlı makalesinde 17, 18. ve 19. yüzyıllarda kadının ekonomik anlamda üretim sürecindeki yeri, emeğini ve bilgisini değerlendiren kadınlar, cariyeler, para hareketliliğini sağlayan varlıklı hanımlar, eğlence hayatından kazanan kadınlar, başlıkları altında incelenmiştir. Makal (2010) *Türkiye'de Erken Cumhuriyet Döneminde Kadın Emeği* başlıklı makalesinde Cumhuriyet dönemiyle bağlantı kurmak adına Osmanlı'nın son dönemlerinde kadından söz ettikten sonra erken Cumhuriyet döneminde kadın işçilerin niceliği, kadın işçilerin iktisadi faaliyet alanları ve çalışma koşullarını açıklamaktadır. Erdal (2008) *Halide Edip'in Bakış Açısıyla Kadının Çalışma Hayatı* adlı makalesinde Halide Edip'in kadının eğitimi ve çalışma hayatında yer alması konusundaki yazılarından örnekler sunmaktadır.

Türk kadınının en önemli kazanımlarından biri siyasal alandaki haklarıdır. Gökçimen (2008), *Ülkemizde Kadınların Siyasal Hayata Katılım Mücadelesi* başlıklı makalesinde genel olarak kadın hareketlerini açıkladıktan sonra Türkiye'de kadınların siyasal hayata katılımlarının tarihsel gelişimini Osmanlı döneminde, kadın dergileri ve kadın derneklerini, Milli Mücadele dönemindeki faaliyetlerini, Türkiye Cumhuriyeti dönemindeki kazanımlarını ve ilklerini detaylı olarak belirtmiştir. Yüceer'in (2008) *Demokrasi Yolunda Önemli Bir Aşama: Türk Kadınına Siyasal Haklarının Tanınması* adlı çalışmasında da kadınların siyasal alandaki kazanımları ele alınmıştır.

Bu çalışmalar Türkiye'de kadını tarih içinde görünür kılmaya katkı sağlamış olan araştırmaların yalnızca bir kısmıdır. Elbette kadının konumu ve toplumsal cinsiyet rollerini inceleyerek Türk kadını imgesini ortaya koyan daha pek çok tarihî araştırma mevcuttur.

Eğitim Araştırmalarında Kadın Tarihine İlişkin Çalışmalar

Türk kadınına ilişkin tarihî araştırmaların tarih eğitime yansımaları ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Burada da ilk ve orta dereceli okulların öğretim programları, uygulamaları ve ders kitapları gündeme gelmektedir.

Dilek (2012) *Tarih Öğretiminde Toplumsal Cinsiyet: 6. Sınıf Öğrencilerinin Perspektifinden Tarihsel Süreçte Kadın Hakları ve Kadın İmgesi* başlıklı doktora çalışmasında Türk kadınının konumunu öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmektedir. Demircioğlu (2012) da doktora çalışmasında tarih öğretmenlerinin 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili görüşlerini ortaya koymaktadır. Alpargu ve Çelik'in (2016) *Türkiye'de Ortaöğretim Güncel Tarih Ders Kitaplarında Kadının Yeri* adlı çalışmaları da söz konusu sınırlı araştırmalardandır. Dolayısıyla tarihî süreçte Türk kadını imgesinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımalarını ele alan bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler disiplinler arası bir alan olduğu için toplumda kadının konumu, bu konunun tarihî süreçteki değişimini de değerlendirmeye uygundur. Ayrıca mevcut Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf programında “güç, yönetim ve toplum” öğrenme alanıyla ilişkili olarak “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde “Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.” kazanımı bulunmaktadır. Söz konusu kazanım kadın tarihi ile de doğrudan ilgilidir. Ortaokul düzeyinde kadın tarihinin Sosyal Bilgiler dersindeki yerini belirlemede en belirgin unsurlardan biri ders kitaplarıdır.

Günümüzde ders kitapları milli eğitim programına uygun olarak hazırlanan ve bu açıdan da programa uygun bir organizasyon sağlayan eğitim materyallerindedir (Altun, 2013: 17). Sosyal Bilgiler ders kitapları da diğer ders kitapları gibi bütün eleştirilere rağmen temel öğretim materyali olarak görülmekte ve yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının içeriği de ayrı bir önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile tarihî süreçte Türk kadını imgesinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ele alınışını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk kadınının tarihî süreçte konumuna ilişkin söylemler nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk kadınının tarihî süreçte toplumsal cinsiyet rolleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma modeli çerçevesinde tasarlanmış, doküman incelemesi yöntemiyle ele alınan bir araştırmadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004: 153). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullarda 6. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde materyal olarak sunulan 2014 basımı üç yayınevine ait ders kitabı bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. MEB, Evren ve Yakınçağ yayınevlerine ait bu kitaplar sırasıyla A yayınevi, B Yayın evi ve C yayın evi olarak kodlanmıştır. Söz konusu kitaplarda “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin 5. kazanımı olan “Türk tarihinde kadının konumu ile örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.” kazanımına ilişkin bölümler incelenmiştir. Bu bölümlerde Türk kadınının tarihî süreçte konumuna ilişkin söylemler ve Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolleri analiz edilerek Türk kadını imgesi ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk kadınının tarihî süreçte konumuna ilişkin bulgular

İncelenen ders kitaplarında Türk kadınının tarihî süreçte konumu ile ilgili beş dönemden söz edildiği tespit edilmiştir. Bu dönemler İlk Türk devletleri (eski Türkler), İslamiyet’in kabulüyle birlikte Türkler, Osmanlı’nın son dönemleri, Milli Mücadele dönemi ve Erken Cumhuriyet dönemidir.

İlk Türk devletlerinde kadının konumuna ilişkin olarak “eşitlik” vurgusu dikkat çekmektedir. Özellikle devlet yönetiminde kağanın yanında hatunun da kurultaya katılması, devlet idaresinde söz sahibi olması, devletin iç ve dış işlerinde onun

düşüncelerine önem verilmesinden söz edilmektedir. Orhun Kitabeleri'nde geçen "Türk milleti yok olmasın, millet olsun diye babam İleriş Kağan'ı annem İl Bilge Hatun'u Tanrı halk içinden seçip çıkardı" ifadesi de kitaplarda kadının saygın konumunu örneklemek için verilmiştir. Ayrıca ilk Türk devletlerinde kadınların da ata bindiği, ok attığı ve gerektiğinde savaştığı belirtilmiştir. Diğer iki kitaptan farklı olarak B Yayınevinin kaynağında şu ifadeler yer verilmiştir: "...Yine bu dönemde evli kadın kutsal sayılır, ona hakaret edenler şiddetle cezalandırılırdı. Bilinen gelenek ve görenekler her yönüyle erkeklere denk olduklarını ispatlamaktadır." (Karabıyık, 2014: 151)

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan İslamiyet öncesi Türk tarihinde kadının konumuna ilişkin olarak erkekle her alanda eşit olduğu şeklinde bir genellemenin sorunlu olduğu söylenebilir. Burada söz konusu olan kadınlar açısından eşitlikten ziyade saygınlık ve değer görmedir. Çin, Hint ve Arap toplumlarında kadınlar değer görmez iken Türk kadınının anne, eş olmasının yanı sıra devlet yönetimi ve savaşçı özelliği ile de erkeğin yanında olduğu bilinmektedir. Ancak yine de bu durum İslam öncesi Türk toplumunda kadının her alanda erkekle eşit olduğu anlayışını desteklememektedir.

İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türklere kadınının konumu üç kitapta da farklı anlayışla verilmiştir. C yayınevinin kaynağı konuya yalnızca şu cümleye değinmiştir (Tekten, 2014: 152): "Kadın hakları konusunda 15. yüzyıldan sonra kısıtlayıcı bir anlayış gelişmiştir. Bu dönemde kadınlar toplumsal ve sosyal hayattan uzaklaşmışlardır." B yayınevinin kaynağında (Karabıyık, 2014: 151) "İslamiyet'in kabulüyle birlikte kadınların saygınlığı devam etmesine rağmen, yaşam biçiminde değişiklikler görülmüştür. Kadın daha çok çocukların yetişmesi ve eğitimi ile ilgilenmiştir" denmektedir.

A yayınevinin kaynağında konuyla ilgili örnekler de yer almıştır (Komisyon, 2014: 166): "Daha sonraki dönemlerde kurulan Türk devletlerinde kadının zamanla toplum içindeki konumu değişti. Kadınlar uzun bir süre toplum ve çalışma hayatının dışında kaldılar. Ancak tamamen sosyal hayattan çekilmediler. Kurdukları vakıflarla birçok cami, hastane, hamam, çeşme gibi insanların yararlanabileceği eserler meydana getirdiler. İstanbul'da Mihrişah Valide Sultan'ın yaptırdığı Sıbyan Mektebi, Hürrem Sultan'ın yaptırdığı çifte hamam, Edirne'de Gülbahar Hatun'un yaptırdığı cami, Manisa'da Hafsa Sultan'ın yaptırdığı şifahane (hastane) bunlardan bazılarıdır."

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında İslamiyet'in Türkler tarafından kabulüyle birlikte ele alınan dönem oldukça uzun bir süreçtir. Yalnızca İlk Müslüman Türk devletleri değil aynı zamanda Osmanlı Devleti'nin sonuna kadar olan döneme ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Dolayısıyla aynı yıl içinde basılan farklı ders kitaplarında hem kendileriyle hem de birbiriyle çelişen ifadeler yer almaktadır. İslamiyet konusundaki hassasiyetin de bunda etkisi görülmektedir. Bu dönemde kadının konumundaki değişikliğe ilişkin genellemeler de tartışmalıdır. Özellikle 15. yüzyıldan sonra kadın hakları konusundaki kısıtlayıcı anlayış oldukça müphemdir. Oysaki tarihî araştırmalar Osmanlı'da kadınların ekonomik anlamda da üretime katkıda bulduklarını göstermektedir (Dingeç, 2010).

Osmanlı'nın son dönemlerinde Türk kadınının konumuna ilişkin söylemler kadın hakları bağlamında ele alınmıştır. B yayınevinin kaynağında (Karabıyık, 2014: 151), kadının eğitim hakkı elde etmesi, aile hukukundaki gelişmeler, arazi mirasında erkekle eşit haklara kavuşmasına değinilmiştir. A yayınevinin kaynağında 19. yüzyılda ülkemizde kadın hakları konusundaki gelişmeleri kronolojik olarak verilmiştir (Komisyon, 2014: 166):

“1843: Tıbbiye mektebinde kadınlar ebelik eğitimi almaya başladı.

1859: Kız Rüştüyeleri açıldı. İlk Rüştüye İstanbul'da açıldı.

1869: Kadınlar için ilk kez haftalık kadın dergisi Terakki Muhadderat (Kadınların Yükselişi) dergisi yayımlandı.

1869: Kızların eğitimine yasal zorunluluk getirildi.

1870: Kız öğretmen okulu Darül Muallimat açıldı.

1913: Kadınlar ilk kez devlet memuru olarak çalışmaya başladı.”

C yayınevinin kaynağında da benzer bir kronoloji takip edilmekle birlikte farklı olarak şu söylemlere yer verilmiştir (Tekten, 2014: 152): “İlk kadın derneği olan Cemiyet-i İmdadiye 1857'de kurularak savaş gazilerine yardım etmiştir. Kız ve erkek öğrenciler için ilköğretimi mecbur tutan adımlardan biri 1845'te atılmıştır. Kanun-i Esasi ile ilköğretim kızlar için de zorunlu hale getirilmiştir. Kızlar için ilk yükseköğrenim kurumu 1914 yılında açılmıştır. Kız öğrenciler ilk kez tıp fakültesine 1922 yılında kayıt yaptırabilmiştir.”

İncelenen ders kitaplarında Osmanlı'nın son dönemlerinde kadın hakları konusundaki gelişmelerin Batı'daki gelişmelerden ayrı verildiği tespit edilmiştir. Oysa Osmanlı'da kadınların bu hakları Batı etkisiyle yenileşme hareketlerinin bir sonucu olarak elde ettikleri vurgulanmalıdır.

Milli Mücadele döneminde Türk kadınının fedakârlığına ilişkin vurgu ön plana çıkmaktadır. Atatürk'ün “ ...dünyada hiçbir milletin kadını ben Anadolu kadınından daha fazla çalıştım, milletimi kurtuluşa ve zafere götürmekte Anadolu kadını kadar gayret gösterdim diyemez” sözüne A ve B yayınevlerinin kaynaklarında yer verilmiştir.

Erken Cumhuriyet döneminde Türk kadınının konumu A ve B yayınevlerinin kaynaklarında Atatürk'ün kadın haklarına yönelik çalışmaları olarak tasvir edilmiştir. B yayınevinin kaynağında konuyla ilgili söylemler şunlardır (Karabıyık, 2014: 151): “Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk, kadın haklarına yönelik çalışmalar yapmıştır. Kadın erkek ayrımını ortadan kaldırmıştır. Birçok Avrupa ülkesinden önce kadına seçme ve seçilme hakkı vermiştir.”

A yayınevinin kaynağında konu daha detaylı olarak açıklanmıştır. Atatürk'ün, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte Türk kadınını layık olduğu yere getirmek amacıyla birçok düzenleme yaptığından söz edilmiştir. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) Kanunu ile kızların erkeklerle birlikte eşit koşullarda eğitim alma imkânına kavuştuğu, 1926 yılında yürürlüğe giren Medeni Kanun ile toplumsal alanda kadın-erkek eşitliğinin sağlandığı belirtilmiştir. Yine aynı kaynakta kadının siyasi alanda kazanımlarına ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir (Komisyon, 2014: 167): “Atatürk, Türk kadınının ülke yönetiminde de söz sahibi olmasını istiyordu. Bu amaçla kadınlarımıza 1930 yılında belediye seçimlerine katılma, 1933 yılında muhtar olma ve ihtiyar meclisine seçilme hakları verildi. 1934 yılında milletvekili seçme ve seçilme hakkı tanınmıştır. 1935 yılında yapılan genel seçimlerde TBMM'ye 17 kadın milletvekili girmiştir”.

A yayınevinin kaynağında Türk kadınının birçok Avrupa ülkesinden önce seçme seçilme hakkı elde ettiği söylemi yerine, dünyada kadınların oy verme hakkı elde etme tarihleri verilmiş ve öğrencilerin karşılaştırmaları istenmiştir. Fransa (1945), Japonya (1950), İtalya (1945), İsviçre (1971) örneklerinden önce Türk kadınına 1934'te milletvekili seçme ve seçilme hakkı tanındığı ifadesine yer verilmiştir.

C yayınevinin kaynağında ise Erken Cumhuriyet dönemi Türk kadınının konumuna ilişkin benzer söylemler doğrudan Atatürk ile ilişkilendirilmeden verilmiştir.

Bu durum aynı yıl içinde basılan kitaplar arasında konuya yaklaşım tarzını ortaya koymaktadır. Tarihi araştırmaların bir kısmında da Cumhuriyetin ilk yıllarında sağlanan haklarla kadın örgütlenmelerinde bir kopuş olduğu öne sürülmektedir (Kartal, 2008). Kadın çalışmaları ile “Türk kadınına haklarının gümüş tepsi içinde” sunulmadığı tersine Türkiye Cumhuriyeti dönemi öncesinde eşitlik uğrunda mücadele eden kadınların varlığının gün ışığına kavuşturulduğundan söz edilmektedir (Berktaş, 2015).

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk kadınının tarihî süreçte toplumsal cinsiyet rolleri

Tablo 1

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Türk Kadınının Tarihî Süreçte Toplumsal Cinsiyet Rollerini

DÖNEMLER	A YAYINEVİNİN KAYNAĞI	B YAYINEVİNİN KAYNAĞI	C YAYINEVİNİN KAYNAĞI
İlk Türk Devletleri	Hatun	Hatun	Hükümdar eşi
İslamiyet'in Kabulüyle Birlikte Türkler	Vakıf sahibi valide sultan, padişah eşi, padişah kızı	Çocuklarının yetişmesiyle ilgilenen anne	-
Osmanlı'nın son dönemleri	Ebe, öğretmen, devlet memuru, yazar	Savaşçı, işçi, memur, parti üyesi	Ebe, dernek üyesi, yüksek öğrenimde öğrenci, tıp fakültesinde öğrenci
Milli Mücadele dönemi	Savaşçı	Savaşçı	-
Erken Cumhuriyet dönemi	Muhtar, milletvekili, doktor, savaş pilotu	Milletvekili	Milletvekili

Tablo 1’de görüldüğü gibi İlk Türk devletleri döneminde kadının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin üç kaynak da hatun, hükümdar eşini vurgulamaktadır. Ancak kaynaklarda örnek bir hükümdar eşi ismi geçmemektedir. Oysa tarih araştırmalarında bunu destekleyecek somut örnekler mevcuttur. Örneğin Hun ülkesine gelen elçilerin Atilla ile birlikte eşi Arıkan’a da hediyeler getirdiği ve Arıkan’ın elçileri kabul ederek devlet meselelerini görüştüğü zikredilmektedir (Ahmetbeyoğlu, 2001: 151).

İslamiyet’in kabulüyle birlikte Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolü de ders kitaplarında farklı ele alınmaktadır. A yayınevini kaynağında padişahın vakıf sahibi annesi, eşi ve kızı olarak Türk kadınından söz edilmektedir. İstanbul’da sıbyan mektebi yaptıran Mihrişah Valide Sultan, İstanbul’da çifte hamam yaptıran Hürrem Sultan, Edirne’de camii yaptıran Gülbahar Hatun, Manisa’da şifahane yaptıran Hafsa Sultan

örnek olarak gösterilmiştir. B yayınevinin kaynağında da cami ve külliye yaptıran Selçuklu Sultanı Alaeddin Keykubat'ın karısı Hunat Hatun ve külliye yaptıran Kanuni'nin kızı Mihrimah Sultan'a değinilmiştir. B yayınevinin kaynağında İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolü çocuklarının yetişmesiyle ilgilenen anne olarak da verilmiştir. C yayınevinin kaynağında ise döneme ilişkin Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolüne işaret eden bir bulguya rastlanmamıştır. Bir önceki bölümde de belirtildiği gibi Türklerin İslamiyet'i kabulü olarak adlandırılan bölüm oldukça uzun bir süreci almıştır. Toplumsal cinsiyet rollerinde de ilk Müslüman Türk devletlerinden ziyade Selçuklu ve Osmanlı örnekleri verilmiştir.

Kadın hareketlerinin dünyada olduğu gibi Osmanlı'da da başladığı dönemlerde kadının toplumsal cinsiyet rolleri de çeşitlenmeye başlamıştır. Osmanlı'nın son döneminde Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolü A yayınevinin kaynağında ebe, öğretmen, devlet memuru, yazar olarak geçmektedir. Bunlardan yalnızca yazarlık rolü, "İlk kadın dergilerinden birinin yazarı Fatma Aliye" olarak örneklendirilmiştir. B yayınevinin kaynağında Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolünün savaştı, işçi memur, parti üyesi, C yayınevinin kaynağında ebe, dernek üyesi, yükseköğretimde öğrenci, tıp fakültesinde öğrenci olduğu şeklinde çıkarımlarda bulunulabilecek açıklamalara yer verilmiştir.

Türk kadınının Milli Mücadele dönemindeki savaştı rolü A ve B yayınevlerinin kaynaklarında Atatürk'ün Türk kadınının fedakârlığına ilişkin sözü üzerinden vurgulanmıştır. Ancak Kara Fatma, Gördesli Makbule, Şerife Bacı, Onbaşı Halide gibi Kurtuluş Savaşı'nda cephe içinde de görev alan kadınlar örnek olarak gösterilmemiştir. C yayınevinin kaynağında ise döneme ilişkin Türk kadının toplumsal cinsiyet rolüne işaret eden bir bulguya rastlanmamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti döneminde üç yayınevinin kaynağında da Türk kadınının milletvekili kimliği vurgulanmıştır. Yalnızca A kaynağında Esra Nayman ilk kadın milletvekillerine örnek olarak verilmiştir. Yine aynı kaynakta ilk kadın muhtar Gül Esin, ilk kadın doktor Safiye Ali, ilk kadın savaş pilotu Sabiha Gökçen de örnek olarak verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf ders kitaplarında Türk kadınının tarihî süreçte konumu ve toplumsal cinsiyet rollerinin incelenerek Türk kadını imgesinin ortaya konduğu bu araştırmada ortaokul düzeyinde de kadın tarihine yer verildiği tespit edilmiştir. Türk kadınının geçmişten günümüze toplum içinde sahip olduğu saygın konuma ilişkin söylemler ders kitaplarında belli dönemler çerçevesinde ele alınmıştır. Türklerin kurduğu ilk devletlerden Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına kadar kadının konumu ve toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimden söz edilmiştir. İlk Türk devletlerinde kadının konumuyla ilgili söylemlerde eşitlik vurgusunun öne çıktığı görülmüştür. İslamiyet'in Türkler tarafından kabulüyle birlikte toplumsal yaşamdaki değişim kadının konumuna da yansımış, bu durum ders kitaplarında farklı yaklaşımlarla açıklanmıştır. Türk kadınının İslamiyet ile birlikte sosyal hayattan tamamen çekilmediğinden söz eden kaynaklar yanında daha çok evde çocukların yetişmesiyle ilgilendiği vurgusu yapan kaynaklar da bulunmuştur. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine ilişkin olarak kadın hakları konusundaki gelişmelerden söz edilmiştir. Ders kitaplarında kadının eğitim hakkı elde etmesi, aile hukukundaki gelişmeler, arazi mirasında erkekle eşit haklara kavuşmasına değinilmiştir. Milli Mücadele döneminde Türk kadınının fedakârlığı ve savaşçı yönü vurgulanmıştır. Cumhuriyet ile birlikte ise Türk kadınının elde ettiği eğitim, hukuk, sosyal yaşam ve siyasi haklar ile birlikte eşitliğe kavuştuğu söylemi ön plana çıkarılmıştır.

Tarihî süreçte Türk kadınının toplumsal cinsiyet rolleri de konumuna bağlı olarak çeşitlilik göstermiştir. İlk Türk devletlerinde hükümdar eşi, İslamiyet'in kabulüyle birlikte vakıf sahibi valide sultan, padişah eşi, padişah kızı ve çocuklarının yetişmesiyle ilgilenen anne rolü vurgulanmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde kadın hareketleriyle birlikte Türk kadınının toplumsal cinsiyet rollerinin de arttığı görülmektedir. Türk kadını eğitim hakkı elde etmesiyle birlikte ebe, öğretmen, devlet memuru, yazar, işçi, parti üyesi gibi çok çeşitli mesleklerde yer almıştır. Milli Mücadele döneminde savaşçı kimliği ile var olan Türk kadını, Cumhuriyet dönemine gelince en çok milletvekili rolüyle ders kitaplarında yer almıştır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarihî süreçte Türk kadını imgesinin incelendiği bu araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırma 6. sınıfların Sosyal Bilgiler ders kitaplarıyla sınırlı tutulmuştur. Bundan sonraki çalışmalar toplumsal cinsiyet tarihi bağlamında Sosyal Bilgilerin bütün sınıflarını kapsayacak şekilde yapılabilir.
2. Önceki dönemlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ahmetbeyoğlu, A. (2001). *Avrupa Hun İmparatorluğu*. Ankara: TTK.
- Alpargu, M., Çelik, H. (2016). Türkiye’de güncel tarih ders kitaplarında kadın tarihinin yeri. *IOJES*. DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.02.012>.
- Altun, A.(2013). Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları, ders kitapları. B. Akbaba (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Sosyal Bilgiler*. Ankara: PegemA.
- Alyılmaz, S., Alyılmaz, C. (2014). Eski türk heykellerinin düşündürdükleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3(4), ss. 1-33.
- Anıl, A. Y. (2004). Kutadgu Bilig’de kadın. *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 32, ss. 91-99.
- Arat, Y. (1998). Türkiye’de modernleşme projesi ve kadınlar. *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, s. 82-91, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Argıt, B. İ. (2014). Women in the early modern Ottoman world: A bibliographical essay. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 60, ss. 1-28.
- Aydın, H. (2009). Kadın (1908-1909): Selanik’te yayınlanan ilk kadın dergisi üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22, ss. 147-156.
- Bakacak, A. G. (2009). Cumhuriyet dönemi kadın imgesi üzerine bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*. 44, ss. 627-638.

- Bars, M. E. (2014). Türk kahramanlık destanlarında kadın tipleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 3, ss. 122-140.
- Berktaş, F. (2015). Feminist tarih: Yeni bir gelecek için geçmişi geri almak. A. Şimşek (Ed.). *Tarih İçin Metodoloji*. Ankara: PegemA.
- Çandarlıoğlu, G. (1966). Türk toplumunda kadın. *HTM*, 1/4, ss. 22-27.
- Demircioğlu, E. (2014). *10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüşleri* (Trabzon örneği) (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dilek, G. (2012). *Tarih öğretiminde toplumsal cinsiyet: 6. Sınıf öğrencilerinin perspektifinden tarihsel süreçte kadın hakları ve kadın imgesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dingeç, E. (2010). Osmanlı toplumunda kadınların üretime katkıları. *History Studies*. 2(1), ss.9-30.
- Duygu, S. (1973). Türk sosyal hayatında kadın, *TKL*, XI/128, ss. 16-20.
- Düzbakar, Ö. (2008). The image of the turkish women in orientalist's travelbooks from the "others" point of view. *Kaygı*. 10, ss. 145-155.
- Erdal, K. (2008). Halide Edip'in bakış açısıyla kadının çalışma hayatı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (1), ss. 109-123.
- Gökçimen, S. (2008). Ülkemizde kadınların siyasal hayata katılım mücadelesi. *Yasama Dergisi*. 10, ss. 5-59.
- Gömeç, S. (1999). *Kök Türk Tarihi*, Ankara: Akçağ.
- Güzel, Ş. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e toplumsal değişim ve kadın. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 3, İstanbul: İletişim, ss.858-876.
- İzgi, Ö.(1975). İslamiyet'ten önceki Türklerde kadın, *TKA*. XI-XV, ss. 149-157.
- Karaca, Ş. (2011). Fatma Aliye Hanım'ın türk kadın haklarının düşünsel temellerine katkıları. *Karadeniz Araştırmaları* (31) Güz, ss. 93-110.
- Karaca, Ş.(2011). Modernleşme döneminde bir kadın yazarın portresi: Emine Semiye Hanım". *Bilig*. (57) Bahar, ss. 115-134.

- Kartal, C. B. (2008). II. Meşrutiyet'in Cumhuriyet'e mirası: Makbul kadınlar. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 38, Mart, ss. 215-238.
- Kırkpınar, L. (2001). Türk Kurtuluş Savaşında Türk kadını. *VII. Askeri Tarih Semineri Bildirileri*. Ankara: Genel Kurmay Basımevi. ss. 105-113.
- Koç, N. (2012). "Everyday Life in Turkey" eserinde Mrs. W. M. Ramsay'ın Osmanlı ülkesindeki kadınlara dair izlenimleri. *History Studies*. 4 (2), July, ss. 235-256.
- Makal, A. (2010). Türkiye'de erken Cumhuriyet döneminde kadın emeği. *Çalışma ve Toplum*, ss. 13-40.
- Özkaya, Y. (2008). XIX. yüzyıl Türk yazarları ve Avrupalı seyyahlara göre Türk kadını. *Erdem* (51), ss. 179-193.
- Sağ, V. (2001). Tarihsel süreç içinde Türk Kadını ve Atatürk. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 2 (1), ss. 9-23.
- Yazıcı, N. (2011). Çanakkale Savaşında Türk kadınının rolü. *Gazi Akademik Bakış*. 5(9) Kış, ss. 245-264.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2011). 1930 belediye seçimleri sürecinde Kamuoyu'nda kadın'a yönelik söylemler. *CTTAD*. X/22, ss. 141–164.
- Yüceer, S. (2008). Demokrasi yolunda önemli bir aşama: Türk kadınına siyasal haklarının tanınması. *Uludağ Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(14), ss. 131–151.

İncelenen Sosyal Bilgiler Ders Kitapları

- Karabıyık, E.Ü.(2014). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara: Evren.
- Komisyon.(2014). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Tekten, Z. (2014). *İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara: Yakınçağ.

Extended Summary

Purpose

In this study, it is aimed to determine the image of Turkish woman by examining the status of her in historical process and gender roles in the current Social Studies textbooks. For this general purpose these questions would be answered in the research

1. What are the discourses for the status of Turkish woman in historical process in social studies textbooks?
2. What are the gender roles of Turkish woman in historical process in social studies textbooks?

Method

This study, designed as qualitative method is documentary analysis. The sample of this study, based on documentary analyses is three 6th grade Social Studies current textbooks with different publications. These sources belonged to MEB, Evren and Yakinçağ are coded as A, B, C. In these textbooks status of Turkish woman in historical process and gender roles are analysed.

Results and Discussion

The status of Turkish woman in historical process is described as five terms in the social studies textbooks. These terms are the first Turkish states, the Turks with the acceptance of Islam, the late Ottoman period, National Struggle Period, The Early Period of Republic.

At the end of the research, it seems to be discourse of the status of woman in the first Turkish states based on emphasis of equality. Some sources assert that with Islam woman were not isolated from the social life completely. There also some other sources saying women are mostly at homes for carrying their children. In the late Ottoman period, women movements are mentioned. During the National Struggle term, women are emphasized as sacrifice and warrior. With the Republic, the Turkish women's right in education, law, social and political life paved the way to be equal with men.

In the historical process, the gender roles of Turkish woman also show differences according to her status. They are described as queen (khatun) in the first Turkish states, valide sultan (king's mother) as the owner of endowment, queen, princess and mother caring with children. In the late Ottoman period, Turkish woman is mentioned in different gender roles like midwife, teacher, government official, writer, worker, party member. While the National Struggle period, they are known as warrior identity, in the Republic period, they are mostly mentioned with their deputy roles in textbooks.

Conclusion

This study analyzing status of Turkish woman in historical process and gender roles' reflections on the current 6th grade Social Studies textbooks shows that the studies of women history are reflected on history education. It is known to be the respectable position of the women in the states established by the Turks from the pre-Islamic period until the Republic. In the first Turkish states the equality of women with men are emphasised in the textbooks. The gender role of the woman in that period is queen (khatun). With Islam, the isolation of social life and being a mother as gender role is important. In late Ottoman period women movements and different gender roles become important. With national struggle term Turkish woman are called as sacrifice and warrior. In Republic woman regained her equal position and most emphasis gender role is deputy.



MEKTEPLERDE OKUTULACAK TARİH DERS KİTAPLARI HAKKINDA SULTAN II. ABDÜLHAMİD'E SUNULMUŞ İKİ RAPOR

TWO REPORTS PRESENTED to ABDULHAMID II. ABOUT the HISTORY TEXTBOOKS TAUGHT at SCHOOLS

Naim ÜRKMEZ*

Öz: Sultan II. Abdülhamid'in mekteplerde okutulmaya uygun Osmanlı tarihi ders kitapları hazırlanması hususunda verdiği emir üzerine, ilgililer bu doğrultuda raporlar [layiha] hazırlamışlardır. Çalışmada konuyla ilgili Sultan'a sunulmuş iki rapor incelenmiştir. Bu iki layiha, Osmanlı tarihi ders kitaplarının nasıl olması gerektiği ile ilgili önemli bilgiler ihtiva etmektedir. Her iki raporda da tarih ders kitaplarının rüştiye ve idadiye mahsus olmak üzere iki tarzda olması önerilmiştir. Rüştiyede okutulacakların özet, idadidekilerin ise daha ayrıntılı olması tavsiye edilmişti. Yine raporları hazırlayanlara göre ilk önce idadilerde okutulacak tarih ders kitabı hazırlanmalı, sonrasında ise bu kitabın özeti çıkarılarak rüştiyelerde okutulacak tarih ders kitapları hazırlanmalıydı. Ayrıca bu kitaplar; abartılı, hikâye ve masalvari bilgiler içermemeli bilakis tarihî muhakeme gücü kazandıracak bilgiler ihtiva etmeliydiler. Her iki raporda da konuya giriş, genel itibariyle İslam tarihinden başlatılmaktadır. Selçuklular ve ardından Osmanlı tarihine geçilmiştir. Osmanlı tarihinin dönemlendirilmesi ise yüzyıllık dilimler üzeredir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Tarih Ders Kitapları, II. Abdülhamid, Layiha

Abstract: Reports were prepared according to the order given by Sultan Abdulhamid II on the issue of preparing historical textbooks which are appropriate to be used at schools. In this study two of the reports which were presented to the Sultan on this issue were analysed. These two reports contained important information about how these historical textbook should have been. In both of the reports it was suggested that the history books should be prepared in two forms; one for the high-schools and the other for the junior high-schools. The one used in the junior high school should have been a summary while the other one was advised to be more detailed. According to those who prepared the reports first the history book for the high schools should have been prepared then the summary of this book should be made for the junior high schools. In addition; these books should have not contained exaggerated stories or

* Yrd. Doç. Dr, Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, E-posta: naimurkmez@gmail.com

tales but rather they should have included information to gain historical reasoning power. In both reports the general history of Islam was launched as the introduction to the subject. Then they moved on the Seljuk and on the Ottoman history. The Ottoman history was divided into centuries.

Keywords: Ottoman Empire, History Textbooks, Abdulhamid II, Report [Layiha]

Giriş

19. yüzyıla kadar devletin aslî vazifeleri arasında yer almayan eğitim faaliyetleri, tamamıyla vakıflar aracılığıyla idare edilmekteydi (Yediyıldız, 2012: 479-480). Bu yüzyıldan önce modern manada standart ders kitapları da mevcut değildi. Ancak bürokrasinin güçlendiği, ara elemana daha fazla ihtiyaç duyulan ve ferdin ön plana çıktığı 19. yüzyılda artık bu geleneksel anlayış, yavaş yavaş terk edilmeye başlanmıştı. İmparatorlukların yerini ulus devletlerin almaya başladığı bu dönemde, devletler tebaasını bir arada tutabilmek için eğitim faaliyetlerine önem vermek zorundaydılar. 1789 Fransız İhtilali'nin yaydığı fikirlerin, devletlerini olumsuz etkilemesini istemeyen imparatorluklar, eğitim faktörünü kontrollü bir şekilde sunmak durumundaydılar (Tekeli, 1985: 456-457).

Bu sebepledir ki Osmanlı Devleti ulusçuluk isyanları ile dağılmaya başlayan yapısını çeşitli yollarla bir arada tutabilmek için bir takım tedbirler almaya başladı. Tanzimat Fermanı ile başlayan bu süreç, sonraki hamlelerle devam etti. Tedbirlerin arasında eğitimin tabana yayılması da vardı. Ancak bu saha sorunlu bir yapıya sahipti. Yukarıda da izah edildiği üzere vakıflar aracılığıyla idare edilen eğitim kurumları, özerk bir hüviyete sahipti ve artık dönemin ihtiyaçlarına cevap verememekteydi. Bu özerklik onları dokunulamaz bir hale dahi sokmuştu. Sistemin yöneticileri olan ulema, güç sahibi olduğu için, bunlarla uğraşmak başka sorunlar doğurabilirdi. Eski bir sistemi yeniden ihya edip düzene sokmaktansa yeni bir sistem kurularak bunun üzerinden eğitimi kalkındırma yoluna giden devlet, bu sistemi Maarif Nezareti aracılığıyla merkezi bir şekilde tesis etmişti.

1869 yılında yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile öğretim müfredatlarını kontrolü altına alan devlet, muallimleri merkezden atayıp, onlarda aranan standartları belirliyordu. Bunun yanında okullarda okutulacak ders kitapları, Meclis-i Kebir-i Maarife bağlı Daire-i İlmiyyeye hazırlatılıp, ihtiyaç halinde Maarif

Kütüphanesinden ilgili okullara gönderiyordu (Ata, 2009: 30-32). Bu sayede zararlı fikirlerin mektepler aracılığıyla okullara girmesi de engellenebiliyordu. Bahsedilen çerçevede öğrenim müfredatlarına ilk kez resmi olarak tarih dersleri de dâhil edilmişti. İdadilerin müfredatına Tarih-i Umumî, rüştiye mekteplerine Tarih-i Umumî ve Tarih-i Osmanî dersleri konmuştu. Sıbyan mekteplerinde de Selim Sabit Efendi'nin 1874 yılında hazırladığı Kısa Osmanlı Tarihi isimli ders kitabı okutuluyordu (Akpınar, 2003: 58; Engin, 2000: 284; Çapa, 2012: 4).

Ancak Tanzimat döneminde Avrupa'daki fikrî akımlardan etkilenen aydın tabaka, Maarif Nezareti bünyesinde göreve getirilince, bu fikirleri hazırladıkları ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarabilmekteydi. Namık Kemal'in yazdığı tarih kitapları, Ziya Paşa ve Abdülhak Hamid'in yazdığı eserler bu nevidendi (Akpınar, 2003: 64). Bu ikilem Genç Osmanlılar Cemiyeti'nin kurulmasıyla daha da belirginleşmişti. Aynı cemiyetin 1876 yılında Sultan Abdülaziz'i darbe ile tahtan indirmesi ve bu hadisenin ardından yaşanan süreç, ülkedeki ikilemi arttırmıştı. Sultan V. Murad'ın kısa saltanatının akabinde Sultan II. Abdülhamid'in tahta çıkması, daha sonra da 1876 Aralık'ında Kanun-i Esasi ile anayasal sürecin başlaması, eğitim faaliyetlerini etkileyen önemli gelişmeler olmuştur.

Örneğin Selim Sabit Efendi, 1874 yılında hazırladığı "Kısa Osmanlı Tarihi" isimli ders kitabında, Sultan Abdülaziz'in hal edilmesinden sonra revizyon yapmıştır. Yeni yazımda Sultan Abdülaziz'in intihar ederek hayatını sonlandırdığını ifade eden Selim Sabit Efendi'nin Kısa Osmanlı Tarihi isimli ders kitabının eski nüshaları öğretimden kaldırılarak toplatılmıştır. Ancak Sultan II. Abdülhamid, amcasına ve akabinde kendine karşı yapılan darbe girişimlerinden dolayı meseleyi farklı bir şekilde değerlendirmeye başlamış ve Yıldız Sarayı'nda kurdurduğu mahkemede olayı yeniden tetkik ettirmişti. Bu mahkemede Sultan Abdülaziz'in intihar etmediğine aksine suikast neticesinde öldürüldüğüne hükmedilmişti. Midhat ve Rüşdü Paşalar ise bu cinayetinin azmettiricileri olarak hüküm giymişlerdi. Hal böyle olunca artık Selim Sabit Efendi'nin yazdığı ders kitabı da bu açıdan sakınca arz ediyordu. Bu yüzden, hazırladığı ders kitabı öğretimden kaldırılan Selim Sabit Efendi gözden düşmüştü (Abdurrahman Şeref, 1340: 325; Türk, 2006: 40). Artık tarih kitapları revize edilmeli veya yeniden yazılmalıydı. Devletin genel manada siyaset değiştirdiği, yani Osmanlıcılıktan İslamcılığa kaydığı Sultan Abdülhamid döneminde, eğitimin içeriğini oluşturan ders kitapları da buna göre programlanmalıydı. Zira o dönemde ve sonrasında devletin

içinde bulunduğu zor koşulların ve görüş ayrılıklarının etkisiyle eğitim oldukça kırılğan bir yapıya sahipti. Devlet, bir an önce ulaşılmaması gereken sonuçlara odaklandığından eğitim, felsefî ve pedagojik olmaktan çok öğretici, pratik, dinî ve ideolojik açılardan ele alınmakta ve bunlara göre şekillenmekteydi (Bakır, 2008: 201). Mesela ilköğretim okullarının hedefi açıklanırken, çocuklar için gerekli bilgileri kazandırmak ve onları dindar ve vatanperver insan olarak yetiştirmek temel amaç olarak ifade edilmiştir (Nurdoğan, 2014: 86).

Bu çalışmada Sultan Abdülhamid'e sunulmuş iki layiha (rapor) ekseninde (BOA, Y. EE, 38/70; 29 Şaban 1310), Osmanlı Devleti'nde tarih ders kitaplarının nasıl olması, hangi konuları ihtiva etmesi, Osmanlı tarihinin nasıl dönemlendirilmesi gerektiği dair tespitler incelenmiştir. Böylelikle bürokratların, devletin ideolojisi ekseninde tarih eğitimine nasıl yaklaştığı ortaya konulmuştur.

Aşağıda tam metnini verdiğimiz her iki raporun aktarımı yapılırken herhangi bir görüş ve değerlendirme yapılmamış olup metinler aslına sadık kalınarak sadeleştirilmiştir.

Birinci Rapor

Osmanlı tarihi, biri rüştiyelerde, diğeri ise idadilerde okutulmak üzere iki ayrı ders kitabı olarak hazırlanır. Birincisi kısa, ikincisi ise ona göre ayrıntılı olur. Ancak ne kısa olan gerekenden fazla bilgiyi ihtiva eder ne de uzun, ikisinin ifade tarzında sadelik ve muntazamlığa dikkat edilir. Buna karşın ikincisinde (idadilerde okutulacak olanında) kullanılacak dil ilkinen nispeten daha yüksek olur. Bu derslerin ve kitapların verilmesinden maksat, öğrenciyeye Osmanlı tarihini öğretmek olacağı için sade veya ağır her iki dil ile de tarihî hakikatler anlatılır. Bu kitaplarda katiyetle, bilimi, romana çevirebilecek şairane hayal vadilerine sapmaktan kaçınmak gerekir. İkincisinde zihinleri hikmet tarihinden istifadeye alıştıracak muhakemeler dahi bulunmalıdır. Bu kitapların bir de eki olur ki zamanın meşhurlarının hayat hikâyeleriyle Osmanlı Devleti'nin kademe kademe nüfuzuna aldığı komşu İslam devletlerinin genel durumunu ve gereken resmi belgeler ile saireyi içerir. Lazım olan haritalar dahi bu kitaba eklenebilir. Ayrıntılı olarak yazılmış tarih ders kitabından özet olanı hazırlamak, özeti ayrıntılıyı hale getirmekten daha kolay görüldüğü için, önce idadi mekteplerine

mahsus olan tarih ders kitapları hazırlanmalıdır. Daha sonra o kitaptan, rüştiye mekteplerine mahsus olan ders kitabını hazırlamak uygun olacaktır.

Tarih ders kitaplarının giriş kısmında, o zamanki medeniyetlerin, özellikle de İslam emirliklerinin ahvali özetlenir. Bu arada Anadolu [Rum] Selçuklu Devleti'nin durumundan fazlasıyla bahis olunması tabiidir. Oğuz Hanlılarla Kayı Hanlıların durumunu dahi içerecek olan bu özet, Süleyman Şah'ın kabilesi halkıyla Anadolu [Rum] taraflarına göçünü ve oğlu Ertuğrul Bey'in Konya'ya gelmesiyle Söğüt kasabasında ikametini anlattıktan sonra, Ertuğrul Bey'in vefatı üzerine oğlu Osman Bey'in aşiret beyi olduğunu göstererek son bulur. Osman Bey'in bey olduğu devir ayrıca yazılır. Asıl Osmanlı tarihi, Osman Bey'in bağımsızlık kazanıp sultan olmasından başlar.

Merhum Ahmed Vefik Paşa'ya göre Osmanlı tarihi aşağıdaki gibi göre taksim edilmişti.

Sultan Osman

Çelebi Sultan Mehmed

Yavuz Sultan Selim

Sultan III. Mehmed

Sultan II. Ahmed

Sultan III. Selim

Raporu hazırlayan kişi, Osmanlı Devleti mekteplerinde okutulmak üzere bir Osmanlı tarihi ders kitabı hazırlanması hususunda padişah emrine binaen sık sık Hukuk Mektebi Müdürü Kâzım ve Osmanlı sultanları tarihçisi Muallim Naci ile bir araya gelmiştir. Bu toplantılarda rüştiye ve idadi mekteplerinde ne türlü tarih kitapları okutulduğu araştırılmış ve talebe uygun surette mekteplerde okutturulabilecek Osmanlı tarihi olmadığını anlaşılmıştır. Ardından Osmanlı tarihinin ne şekilde yazılacağına dair hazırlanan 18 Mart 1893 (29 Şaban 1310/6 Mart 1309) tarihli bu mazbata Sultan II. Abdülhamid'e arz etmiştir (BOA, Y. EE, 38/70; 29 Şaban 1310).

18 Mart 1893 (29 Şaban 1310/6 Mart 1309) tarihli bu ilk raporun, hazırlayanı belli değildir. Taslak bir metin halinde olan raporda ayrıntıya yer verilmemiştir. Daha ziyade kitabın muhteviyatının sınırları, kitapta yer alacak ekler ve Osmanlı tarihinin dönemlendirilmesi hususunda değerlendirme yapılmıştır.

İkinci Rapor

Arz Olunacak Mazbata Müsveddesi

Sultan II. Abdülhamid, mekteplerde okutulmak üzere bir Osmanlı tarihi kaleme alınmasını için bu layihayı hazırlayan şahsa şifahî bir emir vermişti. Layihayı kaleme alan yazar, padişahın emrinden sonra yaptığı incelemede, mekteplerde sultanın talebine uygun olacak surette öğretime değer bir Osmanlı tarihi olmadığını görmüştü. Padişahın emrini pek isabetli bulan yazar, bu konudaki bazı değerlendirmelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişti.

Her devlet, tarihî hadiseleri bir araya getirilerek, bunları geçmişte tesis eden hükümdarların şan ve şerefini aktaracak ve devleti halkına sevdirecek surette hazırlanmış kitapların temel eğitim ve terbiyenin verildiği bütün okullarında okutulmasına fazlasıyla dikkat edegelmiştir. Çünkü insanın ilk gördüğü terbiye, silinmez mürekkeple yazılan kitabeler gibi zihnine nakşedilip payidar kalır. Öğrencinin gördüğü bu ilk sağlam terbiye sayesinde, birilerinin zararlı sözleriyle onun fikriyatı bozulmaz.

Fakat ders kitapları gerçek vakaların araştırılarak, akıl ve hikmete uygun şekilde yazıldığı yerler olmalıdır. Zira her dil üzere yazılmış pek çok tarihî kitap ve kitapçıklar olduğundan tarihî hakikatler gizli kalmaz. Bir çocuk, mektepte öğrendiği şeylerden bazısının pek noksan yahut yanlış olduğunu sonradan idrak ederse, gerçek bilgisinde dahi tereddüt ve şüpheye düşer. Hakikati aramaya teşebbüs eder ve bu durumda da kötü niyetli kimselerin zararlı sözleri ile fikriyatı bozulur. Netice itibariyle güzel ahlak kazansın diye verilmiş olan emekler boşa çıkar ve belki arzu edilen neticenin aksi hasıl olur. Bundan dolayı gerçek vakalar ihlâl edilmeyerek beklenen faydaları sağlayacak bir şekilde tasvir olunması gerekir. Çünkü bir gerçek vaka, güzel bir tesir bırakmak üzere yazılabileceği gibi kötü bir tesir yapacak şekilde dahi tasvir olunabilir. İşte tarihçinin sanat ve mahareti burada belli olur.

Tarih ilmi idarecilerin ve devlet adamlarının rağbet ettikleri bir bilim olduğu halde, Türkçe olarak kaleme alınmış eski tarih kitaplarının çoğunluğu, aralara güzel beyitlerin yerleştirildiği, hikâye tarzında yazılan metinlerdir. Bunlardan tarih bilimini öğrenmek oldukça güç ve zordur. Bu kitaplar ilim çerçevesine dahil olmayıp, ancak akılda tutulan faydalı bilgilerden, hikâyelerden yani edebiyattan addedilir. Yazılması, padişah emri gereğince olan Osmanlı tarihi ise çocuklara tarih bilimini öğretecek ve onların talebe

uygun yolda terbiyesine üst düzey fayda sağlayacak tarzda kaleme alınmalıdır. Bu sebeple tarih ders kitabı, Osmanlı lisanında alışılmış olan sözler, ibareler ile yeni tarzda, latif ve hoş bir plan üzere inşa edilmekten, roman tarzında alışılmış olan şairane abartıdan kurtarılıp temizlenerek sade olarak yazılmalıdır.

Bir de Abbasi Devleti asrında İslam halifeliği sıfatı Abbasi halifelerinde olduğu halde asker ve kuvvet, peyderpey zuhur eden Türk ve Deylem devletlerinde idi. Nihayet Selçuklular birçok Oğuz aşiretiyle Türkistan'dan çıkıp çoğu İslam memleketini zapt ve bir büyük saltanat tesis etmişti. Abbasi halifeleri bundan sonra ancak şeklen hilafeti temsil etmekteydi. Sonra Selçuklu emirleri müteferrik olarak her biri bir kıtada hükümdar oldular ve beylikler tarzına döküldüler. O sırada Selçukluların bir kolu dahi Konya'da bağımsız bir devlet teşkil etti. Ardından Haçlılar ortaya çıktı ve Anadolu'yu yarıp geçerek sahil boyuyla Kudüs'e kadar gidip bir hükümet teşkil ettiler. Bu sırada Müslümanlar onlarla meşgul iken Tataristan'dan Moğollar [Cengizîler] huruç ederek nice İslam beldelerini hatta hilafet merkezi olan Bağdat'ı tahrip ve İslam alametlerini imha ettiler. Sonra Abbasi halifeleri neslinden biri Mısır'a gidip halifelerin soyundan geldiğini ispat ederek halife diye kabul olunmuştu. Ancak devlet ve saltanat Mısır sultanları elindeydi. Abbasi halifesinde yalnız halife unvanı bulunmaktaydı ve halife bir büyük tekke şeyhi olarak konağında ikamet etti. Hâlbuki ehl-i sünnet ve cemaat mezhebine göre askersiz, kuvvetsiz halife olamazdı. Sonunda cennet-mekân Yavuz Sultan Selim Han hazretleri, Suriye, Mısır ve Arabistan'ı fethettiğinde hilafet ve saltanatı birleştirerek açık bir surete [sûret-i meşrûhaya] koydu. İki nehrin birleşmesiyle bir büyük ırmak ortaya çıktığı gibi, hilafet ve saltanatın birleşmesiyle de Osmanlı Devleti dahi birden bire pek ziyade güç ve kuvvet buldu.

Bundan dolayı Osmanlı tarihinde bu iki büyük nehrin kaynak ve mecrasından bahsetmek zarurîdir. Bu bahisler tarihin en mühim ve dikkat edilmesi gereken parçasıdır. Selçukluların Anadolu şubesi yine Anadolu'da devlet kurmuş iseler de bu devleti Moğollar [Cengizîler] mağlup ederek Anadolu'yu hâkimiyetleri altına aldılar. Moğollar [Cengizîler] sel gibi doğudan batıya doğru akın ederek büyük Türkmen aşiretlerini ileri sürmekte oldukları sırada, Oğuzların en saygın ve soylu sayılan Kayıhan İli (Kayı Aşireti) Hanı olan Süleyman Şah, hayli kalabalıkla Erzincan ve Urfa taraflarına gelip Fırat'ı geçerken boğularak ölünce, aşireti dağılıp oğullarından Ertuğrul Bey dahi dört yüz kadar çadır ile Söğüt isimli mahalle gelerek Selçuklu Sultanı tarafından kendisine yurt ve yaylak gösterilmişti.

O vefat edince, yerine oğlu Gazi Osman Bey geçmişti. Müteakiben Selçuklu Devleti yıkılınca vâsiler, beylikler şekline girdiği sırada Osman Gazi dahi bağımsızlığını ilan etti. Lakin o zaman Anadolu'da ondan daha kuvvetli ve toprakları ondan daha geniş hükümdarlar olduğu halde etrafında bulunan Türkmenler onun başına toplandı. Diğer Türkmen beyliklerine karşı galip gelmesi, Osman Gazi'nin sadece Türkmenler nazarındaki asaletinden kaynaklanan bir durum mudur? Anadolu'da o kadar büyük hükümetler varken dört yüz kadar çadırla Söğüt nahiyesinde yerleşmiş olan Ertuğrul Bey-zâdenin bu kadar hükümdara üstünlüğü onun asaletini bilmeyenlere göre masal gibi uzak görünür.

Bu türlü tarihî hakikatlerin bilinmesi için Selçukluların durumundan kısaca bahsetmek gerekir. İslam Hilâfeti -(Cenâb-ı Hakk korusun)- Osmanlı saltanatında birleştiği için, hilâfetten dahi bir nebze bahsedilmek ve bu suretle tarihe bir giriş yazılmak gerekir. Araştırmacıların ve tarihçilerin beyan ettikleri usul üzere, her asır yani yaklaşık olarak her yüz sene bir devir itibar olunmaktadır. Bu usule uygun olarak Osman Gazi'nin tahta çıkışından Yıldırım Bayezid Han'ın saltanatının son bulmasına kadar birinci devir ve devletin ikinci kurucusu olan Çelebi Sultan Mehmed Han'ın tahta çıkışından II. Bayezid Han'ın saltanatının son bulmasına kadar ikinci devir ve hilâfet ve saltanatı birleştiren Yavuz Sultan Selim Han'ın tahta çıkışından III. Murad'ın saltanatının sonuna kadar üçüncü devir itibar edilir. Sonraki kısım dahi bu kaideye uygun ve her devir bir bâb olarak bâblar dahi fasıllara taksim olunması münasip görülmüştür.

Fakat idadi mekteplerinde okunacak kitaplar ile rüştiye mekteplerinde okunacak kitaplar arasında ayrıntı, kısaltma, yazım, ibare ve ifade tarzınca fark bulunması tabiidir. Her bilimin layıkıyla öğrenilmesi özet ve ayrıntılı olarak iki defa okunması eğitim usulü gereklerinden bulunmasından dolayı, biri hususi olarak rüştiye mektebinde ve diğeri idadi mektebinde okunmak üzere, ilkinde kıyasla ayrıntılı, iki Osmanlı tarihi yazılmalıdır. İkisinde de anlatımda sadelik gözetilerek tarihî hakikatler güzelce tasvir edilmelidir. Fakat ayrıntılı olanı, tarihî muhakemeyi içermeli ve onda kullanılacak dil bir derece daha yüksek olmalıdır. Mamafih özet olarak yazılmış olanında dahi, velev ki bu kitap yüzeysel olsun, zihinleri tarihten istifadeye alıştırarak muhakemeciler bulunmalıdır.

Çünkü bir beyaz kumaş başlangıçta ne renge boyanırsa halis boya tutar. Sonra diğeri renge boyanırsa bulanık olur. Çocukların birinci terbiyeleri dahi başlangıçtaki

boya gibi güzel tutar ve sonraki renkli terbiyesine astar gibi olur. Bundan dolayı çocukların idadi ve âliyye mekteplerinde ne üzerine terbiyeleri talep olunuyor ise rüştiye mekteplerinde de zihinlerini o yola alıştırarak tavır ve beğeni üzere talim ve terbiyeleri gerekmektedir.

Tarih kitabının özet olarak hazırlanmış olanı rüştiye mekteplerinde okunup daha sonra idadide ayrıntılı okutulacaktır. Başlangıçta ayrıntılı olanı yazılıp da sonra ondan bir özet çıkarılmak, yani ayrıntılı olanının filizât-ı mündericâtı pûte-i mütehayyilede izâbe ve kâlib-ı ihtisâra ifrâğ olunmak ve diğer tabirle bir büyük resmin küçültülerek fotoğrafı alınmak daha doğal olanıdır.

İzah ettiğimiz değerlendirme, hep kısa ve eksik kalacak olup en mükemmel kararı sultanımız verecektir. Emir ve ferman ilmi âlemi kuşatan sultanımız hazretlerindedir (BA, Y. EE: 32-4, 6 Rebiyülahır 1327).

Taslak halinde kaleme alınmış olan ikinci raporda da raporun kime ait olduğunu ispat edecek, isim veya imza gibi bir alamet bulunmamaktadır. Arşiv kataloğundaki özetle “Ahmed Paşa'nın mekteplerde okutulacak tarih kitabı hakkında Abdülhamid'e verdiği layihanın müsveddesi” dense de metin içerisinde bu ifadeyi doğrulayacak bir işaret bulunmamaktadır. Raporu dönemlendirmemizi sağlayacak bir tarih de bulunmamaktadır. Rapor, arşiv kataloğunda, 6 Rebiyülahır 1327 (27 Nisan 1909) tarihiyle kayıtlı ise de bu tarihin doğru olması pek mümkün gözükmemektedir. Çünkü bu tarihte (27 Nisan 1909), Sultan Abdülhamid 31 Mart Vakası'nda (13 Nisan 1909) parmağı olduğu gerekçesiyle tahtan indirilmiştir.

Layihada konu bütünlüğü dikkate alındığında birinci sayfadan ikinci sayfaya geçişte kopukluk vardır. Arşiv uzmanların yaptığı numaralandırma ve sayfaların üzerinde bulunan rakamlar dikkate alındığında herhangi bir eksiklik görülmemektedir. Ancak ilk sayfanın son kısmının tarih ders kitaplarının abartıdan kurtarılarak kaleme alınması ifade edilirken ikinci sayfanın başında konu birden bire “ve bir de Abbasi Devleti asrında İslam halifeliği sıfatı Abbasi halifelerinde olduğu halde asker ve kuvvet, peyderpey zuhur eden Türk ve Deylem devletlerinde idi” şeklinde başlamaktadır. Muhtemelen arada İslam tarihi ile alakalı bilgiler verilmişti.

Değerlendirme ve Sonuç

Osmanlı tarihini incelerken dönemlere ayırma meselesi, Osmanlı tarihiyle uğraşan tarihçileri uzun bir süre meşgul etmiştir. Bu mesele Osmanlı Devleti döneminde başlamış ve günümüze kadar süre gelmiştir.

Askeri okullar için Tarih-i Âlem adıyla bir tarih ders kitabı hazırlayan Süleyman Hüsnü Paşa, Avrupa merkezli bir çağ ayrımı yerine, İslam ve Türk tarihini merkeze alarak yeni bir çağ ayrımı önerisinde bulunmuştur. Buna göre tarih, üç çağa ayrılır. 1) Tarih-i kurûn-ı ûlâ (eski çağ tarihi), 2) Tarih-i kurûn-ı vustâ (orta çağ tarihi), 3) Tarih-i kurûn-ı ahire (son çağ tarihi). Tarih-i kurûn-ı ûlâ (eski çağ tarihi), Hz. Âdem'in yaratılışından başlar ve Hz. Muhammed'in Mekke'den Medine'ye hicreti ile sona erer. Tarih-i kurûn-ı vustâ (orta çağ tarihi), hicret ile başlar ve Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile son bulur. Tarih-i kurûn-ı ahire (son çağ tarihi) ise Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren başlayarak Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasına kadar devam eder. Süleyman Hüsnü Paşa, Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılışından kendi yaşadığı devre kadar olan dönemi de tarih-i asr olarak nitelendirir (Süleyman Hüsnü Paşa, 1291: 3; Akbulut, 2006: 116-117).

Halil İnalçık, Osmanlı tarihini şu şekilde dönemlendirmektedir: 14. yüzyılda gaza yapan küçük bir beylik, Anadolu ve Balkanlara yerleşmeye çalışan bir yapı. 1517'den 1566'ya yani Kanuni Sultan Süleyman'ın vefatına kadar dünya gücü. 17. yüzyılda yaşanan savaşlar neticesinde Avrupa'ya karşı inişe geçen güç. 18. yüzyılda batı üstünlüğünün kabulü ve politik ve ekonomik olarak Avrupa'ya bağımlılık. İmparatorluğun varlığını sürdürmesi ve olası çöküşü, sonunda bir Avrupa politikası sorunu, Doğu sorunu ve 1920'ye dek Avrupa'ya bağımlı olan Osmanlı politik yaşamı şeklinde idi. İnalçık, Osmanlı tarihinde temel ayırım çizgisi olarak 1590'lı yılları benimsemiştir (İnalçık, 2006: 9-10).

Daha çok Osmanlı bürokrasisi üzerine uzmanlaşmış olan Amerikalı tarihçi Carter V. Findley ise memurların mali durumu açısından Osmanlı Devleti'ni üç çağa ayırmıştır. Yaklaşık 1300'den 1600'e değin süren yükselme ve gelişme çağı, yaklaşık 1600'den –III. Selim sınır çizgisi olmak üzere- 1789'a süren gerileme çağı, 1789'dan 1922'ye değin süren gerilemeyi tersine çevirme girişimleri, yani reform çağı (Findley, 1996: 84).

Ancak her iki layihada da Osmanlı tarihi yüzyıllık dilimlere ayrılarak dönemlendirilmiştir. Osmanlı tarihinin fasıllara bölünmesinde takip edilen yöntem layihada da örnek verildiği üzere, Ahmed Vefik Paşa'nın 1869 yılında kaleme aldığı Fezleke-i Tarih-i Osmanî'de kullandığı yöntemdir. Vefik Paşa, yüzer yıllık dilimler olmak üzere altı fasıl yaptığı kitabını, her hükümdara ayrı ayrı denk gelecek şekilde 34 kısma ayırmıştı (Şahiner, 2007: 2-163). Anlaşılacağı üzere bu raporlar Osmanlı tarihinin dönemlendirilmesine bir yenilik getirmemiş olup bunu izah etme noktasında yetersiz kalmıştı.

Ders kitaplarının gerçekle uygun olması ve hikâye şeklindeki anlatımdan kaçınılmasının tavsiye edilmesi, tarih öğretimi ve tarihçilik açısından sonra derece önemlidir. Layihaları hazırlayan yazarların bu husustaki tespiti oldukça yerindedir. Onlara göre, öğretim süresi boyunca kullanılan tarih ders kitaplarının içerisine hakikate uygun olmayan bilgiler sıkıştırılırsa, okuldan mezun olan çocuğun bu bilgileri hayat içerisinde sınavacağı çok yer olacaktır. Yine bu kitaplarda bilimi romana çevirebilecek şairane hayal vadilerine saptan kaçınılması tavsiye edilmekteydi. Bunlara uyulmaması durumunda, okulda öğrendiği bilgide yanlışlıklar olduğunu gören öğrencinin, bu bilgilerin tamamını yanlış görme eğilimi artacaktır. Bu durum, öğrencinin bozuk zihniyetli kimselerin ağına düşmesine ortam hazırlayacaktır. Tarihin bir edebi tür olarak algılandığı 19. yüzyılda ders kitaplarının gerçekler üzerine inşa edilmesinin önerilmesi önemli bir adımdır. "Tarih" in Edebiyatın bir zümresi olmaktan çıkarak bilim hüviyeti kazanmaya başladığı 19. yüzyılda (Erol, 2012: 61) ders kitaplarının bu değişime uygun bir şekilde yazılmasının önerilmesi raporu kaleme alan şahsın tarih anlayışının güçlü olduğunun göstergesidir. Bu sorunun günümüz Türkiye'sinde de devam ettiği iddia edilebilir. Nitekim ideolojik yaklaşımla yazılan tarih ders kitapları ile kimi tarih öğretmenlerinin, dersleri içerisine kulaktan dolma, kaynağı belirsiz hurafe niteliğindeki bilgileri sıkıştırması, tarihe ve tarihçiliğe şüphe ile yaklaşılmasına sebep olmaktadır. Çünkü okulda öğretilen tarih bilgisinden şüphe duyan kişiler, hal böyle olunca "inanmıyorum bana öğretilen tarihe" niteliğinde bir paradoksla, yeni kurgulanan popüler bir tarihin peşine düşmüşlerdir. Aslında daha fazla hurafelerle dolu olan bu yazın, tarihi ve tarihçiliği çıkmaz bir alana itmiştir (Özcan, 2011: 243-244).

Benzer şekilde daha önce Osmanlı tarihi yazmış olan, Ahmed Vefik Paşa da bu konu üzerinde durmuştu. Paşa'ya göre, tarih ders kitaplarında efsane, destan ve hurafelerin bulunmamalıydı. Nitekim hazırladığı Fezleke-i Tarih-i Osmanî adlı ders

kitabında Osmanlı Devleti'nin kuruluşu kısmında Osman Gazi'nin gördüğü rivayet edilen rüyaya yer vermemiştir (Şahiner, 2007: 29). Paşa, böyle düşünmesine rağmen Hikmet-i Tarih adıyla verdiği Umumî Tarih derslerinde umumî tarihi en eski dönemlerle ilgili birtakım hurafelerden ayıramamıştır (Çapa, 2012: 3).

Oysa Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayınlanmasından sonra, okullarda okutulacak tarih ders kitaplarının hazırlanması ile ilgili şartnamede anlayış yukarıdakinin tam aksiydi. Bu şartnamede Osmanlı tarihi ders kitabının, içeriğinden bahsettikten sonra “olayların tarafsız bir şekilde yazılıp fakat vatan sevgisi kazandıracak konuların övgü ile yad olunması” tembih olunuyordu. Ayrıca kitabın “hikâye yolunda” yazılması tavsiye olunmuştu (Çapa, 2012: 5).

Her iki raporda da tarih ders kitaplarının, çocukların zihnî dünyasını güçlendirecek ve zihinlerini tarihten istifadeye alıştırarak değerlendirmeleri ihtiva etmesi tavsiye edilmiştir. Bu tavsiye, tarih derslerini, masal ve hikayeverilikten kurtaran bir yaklaşım sergilemektedir. Yine çocukların zihninde, tarihe bilim hüviyeti kazandırması ve onların tefekkür etmesine ortam hazırlaması açısından oldukça önemlidir. Çünkü daha önceki bir tarihte kaleme alınmış olan, “okullarda okutulacak tarih ders kitaplarının hazırlanması ile ilgili şartnamede” ders kitaplarında “muhakemeye girilmiyip” iyi hareketlerin övülmesi, kötü hareketlerin de ayıplanmasının tavsiye edildiği düşünüldüğünde bu zihniyet farkı ortaya çıkacaktır (Çapa, 2012: 5). Daha önce de izah edildiği üzere devlet, bir an önce ulaşılması gereken sonuçlara odaklandığı için eğitimi, felsefî ve pedagojik olmaktan daha çok öğretici, pratik, dinî ve ideolojik açılardan ele almıştır. Raporları hazırlayanların görüşleri de bu doğrultuydu.

Raporlarda, tarih ders kitapları hazırlanırken kullanılacak dile dahi değinilmesi takdire şayan bir durumdur. İdadilerde okutulacak tarih ders kitaplarının rüştiyelerdekine kıyasla daha fazla kelime ihtiva etmesinin teklif edilmesi, raporu hazırlayan kişideki bilincin yüksek olduğunun göstergesidir. Çünkü ders kitapları dil gelişimi açısından oldukça önemlidir. Dil gelişimi ise düşünce dünyasının zenginleşmesi anlamına gelmektedir. Bununla birlikte anlatımda sadeliğe dikkat edilmesi ve tarihî hakikatlerin anlaşılır bir şekilde tasvir edilmesi tavsiye edilmiştir.

Osmanlı tarihi ders kitaplarının yazımında tavsiye edilen başlangıç noktası Emeviler ve Abbasilerdir. Ardından Anadolu Selçuklularından fazlaca bahsedilmesi ve Süleyman Şah'ın Anadolu gelişi, onun oğlu Ertuğrul'un Söğüt kasabasında ikametinin

izah edilmesi önerilmiştir. Ancak İslamiyet öncesi Türk tarihine dair her hangi bir atıf yapılmamıştır. Oğuzhanlılar ibaresi kullanılmışsa da bu İslamî bir referans olarak sunulmuştur.

Raporlarda Ertuğrul Gazi'nin babası olarak Süleyman Şah'ın gösterilmesi bilinçli bir tercih olabilir. Çünkü ilk devir Osmanlı kroniklerinin bir kısmında Ertuğrul Gazi'nin babası Gündüz Alp olarak ifade edilmesine rağmen bazılarında Süleyman Şah olarak gösterilmiştir. Yazarların Süleyman Şah'ı tercih etmesi Anadolu Selçuklularının varisinin doğrudan Osmanoğulları olduğunu ispat için olabilir (Emecen, 2010: 4-11).

Bütün bu yönleriyle Osmanlı Devleti'nde, Osmanlı tarihi ders kitaplarının nasıl olması gerektiği hususunda hazırlanmış bu layihalar devrin tarih öğretimi anlayışını göstermesi açısından oldukça mühimdir.

Kaynakça

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA). Yıldız esas evrakı (Y. EE), 32/4, 6 Rebiyülahır 1327; BOA, Y. EE, 38/70, 29 Şaban 1310.

Abdurrahman Şeref (1340). Sultan Abdülaziz'in vefatı intihar mı, katli mi? *Türk Tarih Encümeni Mecmuası*, Numero: 6 (83), ss. 321-335.

Akbulut, U. (2006). *Osmanlı tarih yazıcılarına göre tarih ve tarihçi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akpınar, M. (2003). *İttihat ve Terakki dönemi tarih eğitimi üzerine bir araştırma (1908-1914)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ata, B. (2009). Osmanlı İmparatorluğu döneminde bir ders araç ve gereçleri lojistik merkezi: maarif kütüphanesi (1872-1895). *Tarihin Peşinde*, Sayı 1, ss. 27-36.

Bakır, K. (2008). II. Meşrutiyet döneminde milli seçkincilik ve eğitim: Emrullah Efendi, tuba ağacı nazariyesi. *Doğu Batı*, XI/45, Mayıs, Haziran, Temmuz, ss. 197-213.

- Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, II/3, Ocak, ss. 1-28.
- Emecen, F. (2010). *İlk Osmanlılar ve batı Anadolu beylikler dünyası*. İstanbul: Kitabevi.
- Engin, V. (2000). İlkokullarda tarih eğitimi müfredatı (Meşrutiyet'ten günümüze kısa bir tarihçe). *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, Sayı 3, ss. 283-298.
- Erol, K. (2012). Tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, I/2, ss. 59-70.
- Findley, C. V. (1996). *Kalemiyeden mülkiyeye Osmanlı memurlarının toplumsal tarihi*. (Çev: Gül Çağalı Güven), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- İnalçık, H. (2006). *Osmanlı İmparatorluğu klâsik çağ (1300-1600)*. (Çev: Ruşen Sezer), İstanbul: Yapı Kredi.
- Nurdoğan, A. M (2014). II. Abdülhamid döneminde ilköğretim okullarındaki ders kitapları ve tarih öğretimi. *Turkish History Education Journal*, 3 (2), ss. 82-111.
- Özcan, A. (2011). Muhafazakâr tarihçiliğin popüler yüzü: inanmıyorum bana öğretilen tarihe! *Doğu-Batı*, XIV/58, Ağustos, Eylül, Ekim, ss. 243-276.
- Süleyman Hüsnü Paşa (1291). *Tarih-i âlem*. İstanbul: Mekteb-i Harbiye.
- Şahiner, A. (2007). *Ahmet Vefik Paşa'nın tarih anlayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim sistemindeki değişimler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, c. II, ss. 456-475, İstanbul: İletişim.
- Türk, İ. C. (2006). *Osmanlı Devletinde tarih eğitimi (1839-1922)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcı, T. (1994). Deylem. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, c. IX, İstanbul, ss. 263-265.
- Yediyıldız, B. (2012). Vakıf. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, c. XLII, İstanbul, ss. 479-486.

Extended Summary

Purpose

With the Statute on General Education published by Ministry of Education in 1869, the government brought curriculums under control, made centralized assignments of teachers and determined the required standards. Besides, course books to be used were prepared by Daire-i İlmiyye affiliated with Meclis-i Kebir-i Maarif. Thus, the entry of harmful ideas to the schools was blocked. Within this framework, history courses were added to the curriculum for the first time. General history was added to high schools (İdadiler), and General History with Ottoman History were added to Ottoman Junior High Schools (Rüştiye). In Ottoman primary schools, the course book named "Kısa Osmanlı Tarihi (Brief History of Ottoman)" was used. Until the reign of II. Abdülhamid the Sultan, the empire gained much experience. Especially the dethronement of Abdülaziz the Sultan, 1877-1873 War between Ottoman and Russia and an attempt to make a coup in the reign of Abdülhamid the Sultan were the important causes for the government to change its general policies. In II. Abdülhamid period, the general policy shifted from Ottomanism to Pan-Islamism. In this manner, history course books had to be revised or rewritten. However, with the effect of hard conditions and conflicts of ideas that the empire experienced, and with the aim of achieving quick results, education was mostly shaped by didactic, practical, religious and ideological aspects rather than philosophical and pedagogical aspects. For example, during the determination of targets for primary schools, main targets were described as making children gain required knowledge, and making them religious and patriotic individuals.

In this study, two reports, which were prepared by the authorities upon the order of II. Abdülhamid the Sultan about preparation of Ottoman history course books suitable for schools, were examined. In respect to these two reports submitted to the Sultan, detections as to how the books had to be, which subjects had to be included and how Ottoman history had to be periodized were studied. Thus, the approach by the bureaucrats to the history education with respect to the ideology of government was presented.

Results and Discussion

There is no name or signature that can prove to whom these two reports written in draft belonged. For the second report, although there is an expression “the copy of the project about history course book to be used in schools which was submitted by Ahmed Paşa to Abdülhamid” in the summary of archive library, there is no sign in the text to confirm this. The first report was dated March 18, 1893. There is no date for us to periodize the second report. The second report, though recorded in the archive library under the date of April 27, 1909, this date doesn't seem to be possible. Because, on this date (April 27, 1909), Abdülhamid the Sultan was dethroned on the grounds that he was involved in the 31 March Incident (April 13, 1909). Besides, considering the evidence integrity in the mentioned project, there is a disconnection between the first and second page. Given the numbering made by archive experts and the numbers placed on the pages, there isn't any noticed mistake. However, while teaching the history without exaggerations was expressed in the last section of the first page, the subject of the second page was suddenly changed as “although the title of Islam Caliphate belonged to Abbasid Caliphs in the Abbasid period, the strength and troops belonged to Turkish and Daylam States, which were gradually emerging”. Probably, the information about Islamic History was given in between. When interpreting the two reports whose full texts were given, no comments or opinions were put forward and the texts were purified sticking to the originals. In both reports, it was proposed that the course books be in two types as to Ottoman junior high schools and high schools. It was suggested that those to be used in Ottoman junior high schools be some kind of summary and those to be used in high schools be more detailed. Again according to those who prepared these reports, the course books for the high schools should be prepared first and then they should be summarized and prepared for the Ottoman junior high schools. Also, these books were not supposed to contain exaggerated and legendary knowledge but knowledge that would bring in the reasoning of history. In both reports, the introductions were about Ottoman history. They started with Seljucks and moved on to Ottoman history. However, the periodization of Ottoman history was made by using periods of centuries. The method used for dividing Ottoman history was actually used in *Fezleke-i Tarih-i Osmaniî* (Summary of Ottoman History) written by Ahmed Vefik Paşa in 1869. Vefik Paşa divided his book to 34 sections, which consisted of six chapters meaning centuries and belonged to each sultan separately.

As it can be seen, these reports didn't bring about any innovation for the periodization of Ottoman History and were not enough for the explanations. The suggestions for the accordance of course books with the reality and avoidance of story telling form are very important in terms of history teaching and historiography. The detections by the writers of reports regarding this aspect are very sound. According to them, if any information that is not in accordance with the reality was involved in history course books used throughout the education period, there will be many places where the children can test them. Again for these books, it was suggested that imaginary and poetical factors that could turn the science into a novel be avoided. If any failure to comply with these, after seeing the errors in what they had learned in schools, the students will have a tendency to see all of the information as wrong. This situation will lead to entry of the student to the environment of mentally corrupt people.

That even the language to be used in preparation of history course books was mentioned is worthy of respect. The proposition that there should be more words in the history course books to be used in high schools than Ottoman junior high schools is an indication of high level of awareness of the person preparing the report. Because the books are very important in terms of language development. And the language development means the enrichment of thought world. Besides, watching for the simplicity of the text and expression of historical facts in a understandable manner were suggested.

Umayyads and Abbasids are the suggested starting points of Ottoman history course books. Then, it was suggested that Anatolian Saljuks be mentioned much and Süleyman Şah's coming to Anatolia and his son's stay in Söğüt Village be explained. However, there was no reference to Turkish history before Islam. Even though the expression "Oğuzhanlılar" was used, it was a reference to Islam.

In reports, showing Süleyman Şah as the father of Ertuğrul Gazi could be on purpose. Because while Gündüz Alp is shown as the father of Ertuğrul Gazi in some of the first chronicles of Ottoman, Süleyman Şah takes the place of Gündüz Alp in some others. Süleyman Şah preference by the writers could aim to prove that Osmanoğulları were the direct successor of Anatolian Saljuks.

These projects, prepared for determining the characteristics of the Ottoman history course books in Ottoman Empire, are very important in terms of understanding the history teaching in this period with all these aspects.



İHSAN ŞERİF BEY (SARU)

“CUMHURİYET ÇOCUKLARINA TARİH DERSLERİ” ESERİ

İHSAN ŞERİF BEY (SARU)

“HISTORY LESSONS for REPUBLIC CHILDREN” BOOK

Muzaffer BAŞKAYA*

Öz: Bu çalışmada eğitim tarihimize 50 yıl hizmetinin yanı sıra, ilkökul tarih kitabı yazarlarından biri olan İhsan Şerif Bey (Saru) ve onun kâleme aldığı Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri eseri hakkında bilgiler verilmiştir.

Türk eğitim tarihine, adı ve eserleri unutulmayacak birçok kişi hizmet etmiştir. Bunlardan biri de İhsan Şerif Bey'dir. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yılları, Birinci Dünya Savaşı ve İstiklal Harbi'ni görmüş bir eğitimci olan Şerif Bey, bu birikimlerini genç nesillere aktarmak amacıyla ilkökul tarih ders kitapları kâleme almıştır.

İhsan Şerif Bey, Cumhuriyetin ilanıyla birlikte hemen her alanda olduğu gibi tarih eğitimi sahasında da yaşanan değişikliklere paralel hareket etmiştir. Bu yeni anlayışın bir ürünü olarak ilköğretim tarih müfredat programı 1924 ve 1926 yıllarında iki kez değiştirilmiş, 1930'larda ise Türk Tarih Tezi ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda 1926 yılında Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri kitabı hazırlanmıştır. Osmanlı Türkçesiyle basılan ve ilkökul üçüncü sınıflarda okutulmak üzere neşredilen bu eserde bilhassa Osmanlı İmparatorluğu'nun son yılları, Milli Mücadele süreci gibi Türk tarihinin kritik dönemleri hakkında verilen bilgiler dikkatle incelenmiş ve yeni rejiminin belirtilen dönemlere ait bakış açısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Osmanlı Türkçesi'nden çevrilerek transkripsiyonu yapılan eserde yöntem olarak yakın geçmişten uzak geçmişe tarih anlatımı usulü benimsenmiş ve kronolojik olarak olaylar, adı geçen yöntem üzere ele alınmıştır.

Bu çalışmada yukarıda vermiş olduğumuz bilgiler çerçevesinde İhsan Şerif Bey ve Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri kitabının Cumhuriyetin ilk yıllarındaki tarih eğitimi içerisindeki yeri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Dersi, Müfredat, Türk, Osmanlı, Türkiye Cumhuriyeti

Abstract: In this study, one of the important leaders of educational history and writer of history books, Ihsan Şerif Bey, and his book History lessons for Republic Children were analyzed.

Many important people contributed to history of Turkish Education with their works like Ihsan Şerif Bey. Şerif Bey, who lived in the last years of Ottoman Empire and experienced the First World War, the War of Independence, wrote up many elementary school history books in order to transfer this knowledge to younger generation.

* Yrd. Doç. Dr., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, E-posta: mbaskaya61@gmail.com

With the proclamation of the Turkish Republic, İhsan Şerif Bey moved with the changes in the field of history education. As a product of this new understanding, primary history curriculum twice amended 1924 and 1926 and was introduced in the 1930s while Turkish History Thesis.

In this context, 1926 History lessons for Republic Children was prepared. This book, printed with Ottoman Turkish for 3rd grade in primary schools, has many details about critical periods of Turkish history such as the last years of Ottoman Empire and National Struggle period. All this information was specified carefully and new perspective of new era was tried to be determined. The book was translated from Ottoman Turkish and narrated with the method of near and distant past and events were discussed chronologically.

In this study, within the frame work of this information above, the importance of his book will be introduced in terms of history education in the early years of the republic.

Keywords: History Lesson, Curriculum, Turkish, Ottoman, Turkish Republic

Giriş

Bu makalede ilk olarak İhsan Şerif Bey'in (Saru) hayatı, ardından 1926 yılında onun kâleme aldığı ve Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesinin 19 Ağustos 1926 tarih ve 1366 numaralı kararıyla ilkokullarda ders kitabı olarak okutulan "*Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri*" adlı eseri çeşitli yönleriyle ele alınmıştır.

Genel olarak bakıldığında Cumhuriyetin ilk yıllarında müfredatlara bağlı olarak ders kitaplarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Özellikle ilkokul ders kitapları millî tarih anlayışı çerçevesinde yazılmaya başlanmıştır. Bu dönemde ilkokullar için Mehmet Fuat (Köprülü), İhsan Şerif (Saru), Ahmet Refik (Altınay), Ahmet Halit (Yaşaroğlu) ve Emin Ali (Çavlı) gibi tarihçi ve öğretmenler tarih ders kitapları yazmışlardır. Bu kitapların isim ve muhteviyatlarına bakıldığında, ilkokullarda milli tarih öğretimine öncelik verildiği anlaşılmaktadır (Çapa, 2002: 44). Zira bu eserlerde önceki tarih ders kitaplarından farklı olarak İslam öncesi Türk tarihiyle ilgili konular da yer alıyordu.

İhsan Şerif Bey tarafından yazılan ve konumuzu teşkil eden "*Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri*" adlı kitap yöntem itibarıyla o günlerin tarih öğretim metodu olan yakın geçmişten uzak geçmişe doğru ilkesi doğrultusunda (Ata, 2014: 44) kâleme alınmıştır. Çalışmanın içeriğinde de görüleceği üzere eserde, ilk olarak İkinci Meşrutiyet yıllarından başlanırken devamında Selçuklular'a kadar inilmektedir.

Çalışmamız üç bölümden oluşmaktadır. İlk kısımda söz konusu eseri kâleme alan İhsan Şerif Bey (Saru) hakkında bilgiler verilmiştir. Zira İhsan Bey hem Osmanlı Devleti döneminde hem de Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih ders kitapları kâleme alan

önemli bir kişiliktir. Çalışmanın ikinci bölümünde söz konusu eserin dil ve anlatım yapısıyla birlikte kronolojik özellikleri incelenmiştir. Son kısımdaysa eserdeki Türk ve Osmanlı algısı ele alınmıştır. Yani Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki tarih ders kitaplarında Osmanlı'ya veya Türk'e bakış açısının nasıl olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

Burada şunu da ifade etmek gerekir ki bugüne kadar İhsan Şerif Saru gibi Türk eğitim tarihine büyük katkıları olmuş bir kişi hakkında kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır. Bu makale İhsan Şerif Bey ile ilgili olarak yapılan ilk çalışma olup, bundan sonra yapılacaklara da katkı vermeyi ve literatürde yaşanan boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca İhsan Şerif Saru'nun hayatı, tüm yazı ve eserleri ilerde daha kapsamlı bir çalışmanın konusu olarak ele alınacaktır.

İhsan Şerif Bey (Saru)

Mehmet İhsan (Hicri 1283) yılı Recep ayında yani 1866 yılı Kasım veya Aralık ayında, İstanbul'da Kadırga'da doğmuştur.¹ Babası, Sultan Abdülmecit devrinde Hazine-i Hümayun Kethüdalığı ve Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye üyeliğinde bulunmuş Mehmet Şerif Efendi'dir. Babası öldüğü zaman dört-beş yaşlarında olan İhsan Şerif, küçük yaşta vaktiyle babasının da yetişmiş olduğu Enderun Okulu'na yatılı olarak kabul edilmiştir. Enderun Okulu'ndaki ilköğreniminden sonra, Askeri Tıbbiye'ye girerek burada sekizinci sınıfa kadar okumuş, aşağı yukarı yirmi yaşında bu okuldan ayrılmıştır. Kendisi yıllar sonra bu tercihinin yanlış olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Çeşitli fenlerle olan az çok ilişğim, bundan yirmi yıl önce Mekteb-i Tıbbiye-i Şahanede geçen tahsil zamanımın gençlik hatırasıdır. Hatta nizami süresini tamamlamaya bir iki yıl kalmışken gençliğin düşüncesiz ve cahilce bir şevkine kapılarak mesleğimden ayrılmıştım. Zaman, bu büyük hatamdan doğan nedametimle her an benden acı acı intikam alıyor. Halim gibi istikbalim de pek aşikâr görünen karanlık (buna imkân yok ya) sırf hayal olarak, mutluluk nurlarına çevrilse bile ne bu nedamet benden ne de ben ondan asla ayrılamayacağız (Saru: 1970: 12).

İhsan Şerif, okuldan ayrıldıktan sonra İstanbul Belediyesi Altıncı Daire Mühendisliğini yapmış olan ağabeyi Mehmet Emin Bey aracılığı ile 1886 yılında, 20

¹ İhsan Şerif Saru'nun doğum tarihi ölümünden 5 yıl sonra O'nun hatırası için neşredilen bir eserde 1867 olarak verilmiştir (Öymen, 1943: 6).

yaşında 400 kuruş maaşla İkinci Belediye Dairesi Hendesehane Kâtipliğine getirilmiştir. Fakat bu ilk memuriyet pek az sürmüş bu görevden istifa ederek 500 kuruş maaşla Bab-ı Seraskeri Muhasebat Dairesine mütercim tayin edilmiş ve maaşı 640 kuruşa yükselmiştir. (Ünal-Birbudak, 2013:221) İhsan Şerif, her ne kadar Muhasebat Dairesine alınmışsa da bu dairede vazife görmemiş ve yabancı dil bildiği ve tercüme yeteneği olduğu için Muhasebat Dairesi Şube-i Mahsusuna bağlı olarak, Ceride-i Askeriye adıyla yayınlanan resmi dergide muharrir ve mütercimlik yapmaya başlamıştır (Saru, 1970:17).

İhsan Şerif, 1889 yılında eğitim alanında tanınmış bir şahsiyet olan Riyaziyeci Mehmet Nadir'in (1856-1927) (İnönü, 1997:3) Numune-i Terakki İdadisi'nde işe başlayarak 23 yaşında tarih öğretmeni olmuştur. İhsan Şerif'in ilk başlarda ek iş olarak başlayan Numune-i Terakki'deki tarih öğretmenliği artık bundan sonra onun temel mesleği olmuştur. Zira bu tarihten itibaren maddi manevi bütün varlığı ile ömrünün sonuna kadar aralıksız tam 50 yıl bu mesleğe kendini adanmıştır. İhsan Şerif Bey, bu okula girdikten kısa bir süre sonra Elagül hanımla evlenmiştir. İlk erkek çocukları doğduğu yıl olan 1896 senesinde İhsan Bey'in hayatının en zorlu süreci başlamıştır. Zira İhsan Bey, o dönemde II. Abdülhamid yönetimine karşı kurulan ve Kanun-ı Esasi'nin tekrar yürürlüğe girmesi için mücadele eden gizli cemiyetin yani adı daha sonradan Türk siyasi hayatına geçecek olan İttihat ve Terakki'nin çekirdeğini oluşturan İttihat-ı Osmanî Cemiyeti'nin (Arslan, 2008: 80) üyesiydi. El altından çalışan Cemiyetin başlıca üyelerinden biri de İhsan Şerif'in çalıştığı Numune-i Terakki Mektebi Müdürü Mehmet Nadir Bey ile bu okulda görev yapan öğretmenlerden Hacı Ahmet Bey idi. Bu Cemiyet gizli bir plan hazırlayarak darbe planlamış ve bu plan gereği Mehmed Reşad'ın tahta çıkarılması kararlaştırılmıştı. Bu darbe planında görevi olanlardan biri de İhsan Şerif Bey idi. Teşkilatın en genç üyelerinden olan İhsan Şerif, Bab-ı Ali basıldığı sırada bir elinde Kuran-ı Kerim, öbür elinde bayrak olmak suretiyle kalabalığa karışıp halkı galeyana getirerek harekete katılmalarını sağlayacaktı (Saru, 1970: 24).

Fakat bu planların hiç biri gerçekleşmemiş üstelik padişaha jurnallenmişti.² Zira Mehmed Nadir Bey darbeyi ihbar etmiş (Hanioğlu, 1985: 217) ayrıca darbe planı

² Bu olay şu şekilde gerçekleşmişti: Planın tatbik edileceği akşam Tokatlıyan Lokantasında yemek yiyen Nadir Bey kutlama hevesiyle içkiyi fazla kaçırınca planın gizliliğini koruyamamış ve ağzından Numune-i Terakki Hocalarından Mazhar Bey ve Askerî Okullar Genel Müfettişi Zülüflü İsmail Paşa'nın söz almasıyla mesele ortaya çıkmıştır. Nadir Bey'in "Paşa, bilsen yarın neler olacak?" sözü üzerine Zülüflü İsmail Paşa durumu araştırarak, II. Abdülhamid'e yapılacak darbe planını ortaya çıkartmış ve darbeciler

yapanların adlarını vermişti (Fazlıoğlu, 2003: 499). Mehmed Nadir bu ihbarından dolayı sürgünden kurtulmuş (Doğan, 2007: 145), darbe girişiminin açığa çıkmasından sonra 1897 yılında Numune-i Terakki Mektebi, Mehmet Nadir'in elinden alınıp Maarif Nezareti'ne bağlanmıştır (Niyazi, 2010; 73). Tüm gelişmelerin ardından İhsan Şerif Bey'in cezalandırılma süreci başlamış ve darbeye adı karıştığından ötürü sürgün cezası almıştır. Darbe planı içinde görevli olan İhsan Şerif Bey sürgüne gönderilişini daha sonraları yazdığı bir mektupta şu şekilde tasvir etmiştir:

Sekiz arkadaşım ile beraber hususi bir vapurla İstanbul'dan uzaklaştırıldığım zaman, yolculuk levazımı şöyle dursun, bin zorlukla tedarik edilebilen birkaç okka ekmekten başka nafakamız yoktu. Üç aylık bir çocuktan, annesinden ve annemden ibaret ailem benim ne olduğunu bilmedikleri gibi ben de ne olacağımı hatta hayatımın bağışlanıp bağışlanmayacağını bile bilmiyordum. Dehşetli fırtınalar içinde her an batmak tehlikesine maruz kalarak on günde Trablusgarb'a gelebildik. Üç arkadaşımızı orada bırakarak Hükümetten gönderilen bir miktar peksimeti nafaka edindik ve her an ölüm tehlikeleri ile pençeleşerek, on bir gün sonra İskenderun'a varabildik. Bendenizle diğer iki arkadaşımı Hükümete teslim ettiler. Karaya ayak basar basmaz hepimiz birden Tanrıya şükran secdesine kapandık. Orada bir gece tutuklu kaldıktan sonra ertesi gün bizi gözaltında Halep'e gönderdiler. Halep'te bir haftadan ziyade kaldık. Oturacağımız yerin Urfa olduğu anlaşıldı (Saru,1970: 28).

İhsan Şerif Urfa'ya sürüldüğü zaman 30 yaşında idi. Sürgüne gönderilen İhsan Bey, Urfa'dan ayrılmamak kaydıyla, Urfa Rüştüye Mektebi Başöğretmenliğine tayin edilmişti. Göreve başladıktan bir kaç ay sonra eşi, yanında birkaç aylık oğlu, iki kızı da İhsan Bey'in yanına Urfa'ya gelmiştir. 1902 yılına gelindiğinde Urfa'daki Rüştüye Mektebi, iki sınıf daha eklenerek İdadi (Lise) seviyesine çıkarılmıştır. Okul, büyük törenlerle şehrin en iyi yerinde, geniş bahçeli güzel bir binada açıldı. Bu okulda tarih, Fransızca ve ziraat derslerini veren İhsan Bey'in sürgün yıllarında yaptığı en önemli faaliyetlerden birisi Urfa'da açılan kız ilkokuludur. Okul, Karameydan denilen semtte kiralanan bir evin avlusunda bütün Urfa ileri gelenlerinin katıldığı parlak bir törenle açıldı (Saru, 1970: 38).

tevkif edilmiştir. Bu durum Cemiyetin İstanbul'daki faaliyetlerine büyük darbe indirmiştir. (Ramsaur, 1972: 48-49)

1908 yılına gelindiğinde İhsan Şerif ve ailesinin sürgün hayatı, İkinci Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle sona ermiştir. İstanbul'a dönüşün ardından Ceride-i Askeriye'de başyazarlığa başlayan İhsan Bey, kısa süre sonra Numune-i Terakki İdadisi'ne tarih öğretmeni olarak atandı. Bu okulun kapatılmasının ardından Mercan İdadi'sine geçti. Ertesi yıl yani 1909'da Darülmuallimin Mektebi'nde görev yapmaya başladı (Öymen, 1943: 10).

İhsan Şerif Bey'in hayatının en önemli anlarından biri de 1932'de toplanan Birinci Türk Tarih Kongresi'dir. Kongrede Milli Eğitim Bakanı Esat Bey'in ardından kürsüye gelen ikinci kişi İhsan Şerif Bey idi (Cumhuriyet, 3 Temmuz 1932). Darülmuallimin Mektebi'nde tarih öğretmenliği yapan birinin Milli Eğitim Bakanı'ndan sonra hem de Atatürk'ün huzurunda konuşma yapması İhsan Şerif Bey'e verilen değeri göstermektedir. İhsan Şerif Bey burada yaptığı konuşmanın bir bölümünde şu ifadelere yer vermiştir:

Daha pek yakınlarda Türklüğün en ümitsiz, en karanlık günlerinde, en karanlık en ümitsiz değil hatta muhakkak en sayılı günlerinin sonunda idi. Anadolu'nun yanık bağrında keskin bir ses "ben varım" sesi yükselmişti. Yükselmişti de bir anda bütün Türklere, Türk illerine taze kan, taze can gelmişti. Bu milletin varlığını kurtaran Mustafa Kemal'in sesiydi. Bugün yine o ses bütün kâinata bağıyor, Dünyaya ilk medeniyet tohumu atan bizim babalarımızdır diyor (Öymen, 1940: 11).

İhsan Şerif Bey hayatı boyunca asıl değeri öğrencileri tarafından görmüştür. Zira uzun yıllar Darülmuallimin Mektebi'nde çalışan İhsan Bey, el üstünde tutulan, çok sevilen bir öğretmen idi.³ "Baba" lakabıyla hemen herkesten büyük saygı gören İhsan Şerif Bey'i onurlandırmak amacıyla öğrencileri ve okul yönetimi tarafından birçok kez doğum günü, yıldönümü vs gibi etkinlikler düzenlenmiştir. Mesela 24 Şubat 1932'de Darülmuallimin öğrencileri İhsan Bey'in doğum günü şerefine bir müsamere tertip etmişlerdi (Cumhuriyet, 25 Şubat 1932). 1934 senesinde de İhsan Bey adına aynı benzer bir tören düzenlenmiştir (Cumhuriyet, 12 Nisan 1934). 1939 yılına gelindiğinde

³ Dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, İhsan Şerif Bey için şu ifadeleri kullanmıştır: Uzun yıllar onu tanıyanlar, İhsan Şerif'i daima neşeli, daima canlı, daima çalışır gördüler. İhsan Şerif Türk hocalığının unutulmaz bir timsali, insanlığa yeni ve kıymetli unsurlar katmakta bulunduğu büyük saadette maddi yoksulluklarını unutacak kudrette bir idealizm örneği, yumuşak ve merhametli kalbi ile gerçek bir ahlak kahramanıdır. Hatırasını daima saygı ile anacağım (Yücel, 1940: 3).

İhsan Bey'in sağlık durumu iyice bozulmuş, aynı yıl Mayıs ayının 15. Günü sabahı 73 yaşında hayata veda etmiştir (Cumhuriyet 16 Mayıs 1939).

Hayatını eğitime adayan İhsan Şerif Bey, maddeten çok rahat bir hayat sürememiştir. Bu durumu dikkate alan İstanbul Belediye Meclisi, İhsan Bey'in vefatından hemen sonra geride kalan ailesine bir ev tahsis etmiştir (Cumhuriyet, 7 Şubat 1940).

Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Kitabının Dil, Anlatım ve Kronolojik Özellikleri

1926 senesinde İstanbul Kanaat Kütüphanesi tarafından basılan ve İhsan Şerif Bey'in kâleme aldığı Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Kitabı, gerekli incelemelerin ardından ilkokul üçüncü sınıflarda okutulmak üzere hazırlanmıştır. Eserin kapağında Mustafa Kemal Atatürk'ün resmi altında "*Mübeccel Reis-i Cumhuriyet*" yani ulu veya yüce Cumhurbaşkanımız ifadesine yer verilmiştir.

Eserin iç kapağının ardından İhsan Şerif Bey, ön söz mahiyetinde bir yazı kâleme almıştır. "*Muallimlere beylere, mürebbiyelere ve herkese*", başlığıyla görüşlerini dile getiren İhsan Bey, milli tarih ve milli terbiye gibi kavramlarının önemine değindikten sonra kendisinin on yıl evvel de "*Çocuklara Tarih Dersleri*" adıyla ibtidai mekteplere mahsus beş cilt tarih ders kitabı yazdığını ve daha sonra öğrencilerinin müracaat ederek bu kitabı kendisine yeniden yazdırdıklarını, Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Heyeti tarafından da mazhar-ı kabul olunduktan sonra eserin yeni şekliyle neşrettiğini belirtmiştir.

"Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri" kitabındaki ön söz kısmının ardından eserin içindekiler bölümü olarak düşünülen bir kısım oluşturulmuş ve içerik olarak hangi konulara yer verildiği yüzeysel olarak ifade edilmiştir. Eserde konuların ve derslerin başlangıcını, Meşrutiyet'in ilanından Cumhuriyet dönemine kadar cereyan eden en mühim vakıalar teşkil etmiş bilhassa Anadolu'da milli hareketlerin başlamasıyla Cumhuriyet'in ilanına kadar geçirilen milli intiba devresine ehemmiyet verilmiş, devre ait kahramanlık menkıbeleri ve büyük şahsiyetlerin hayatları anlatılmıştır. Bu kısımdan sonra, II. Abdülhamid dönemi ve bu sırada yaşanan olaylara yer verilmiş ardından, ferdi saltanatın zulümlerine, sarayın safahatına, düşman

devletlerden ve ülke içindeki azınlıklardan görülen fenalıklara değinilmiş ve Ruslarla yapılan harpler anlatılmıştır.

Eserin ilerleyen bölümlerinde Osmanlı İmparatorluğu tarihinin başlıca vakıaları, şahsiyetleri, müesseseleri ve Türk milletinin mefahiri (övünülecek şeyleri) anlatılmıştır. Son kısımda ise eski Türklerin hayat ve medeniyetleri, İslamiyet'e hizmetleri, Ehl-i Salib (Haçlı) seferlerindeki rolleri, Selçuklu Devleti, Anadolu'nun Türkleşmesi gibi milli tarihimizin başlıca hadiseleri yine aynı tarz ve mahiyette öğretilmiştir. Konular bu şekilde sıralandıktan sonra küçük bir açıklama yapılmış ve muallimlerin tarihi resimlerden mümkün olduğu kadar fazla istifade etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Eserde yazarın ön söz kısmında da ifade ettiği gibi masalsı bir anlatım yöntemi takip edilmiş anlatım konuşma üslubu içinde yazılmıştır. Mesela hemen her konunun başında "Evlatlarım", "Çocuklarım" gibi ifadeler yer verilmiştir. Örneğin Meşrutiyet devrinin anlatılmaya başladığı ilk konunun hemen başında "evlatlarım" ifadesi kullanılarak söze şu şekilde başlanmıştır:

Evlatlarım!

Biz eskiden yani on yedi on sekiz sene evvel ne idik, ne halde idik, şimdi neyiz, ne haldeyiz, bunu siz pekiyi anlayamazsınız. Bizim gibi eski zamanın bütün acılıklarını tatmış olanlar, milletim alçalmasın, yurdum parçalanmasın, biz de dünyanın en namlı milletiyeiz, niçin bizim varlığımız olmasın diyenler neler çektiler bilseniz! Dayaklar yediler, hapislerde yattılar, memleketin çıplak, çorak, yerlerine atıldılar. Siz bunları, bu geçmişteki hükümetin milletin başında ne yaman, ne zalim, bir afet, bir bela olduğunu anladıkça şimdi siz kendinizin bu cennet gibi diyarın ne tatlı, ne yıldızı parlak evlatları olduğunuza sevinecek bize bu varlığımızı bildirmek için çalışan, büyüklerimizi bütün yüreğimizle daha çok seveceksiniz (Saru, 1926: 7).

İlkokul üçüncü sınıflara yönelik ders kitabı olarak hazırlanan eserde, dil ve anlatım yönünden en dikkat çekici unsur olarak, konuyu iyice vurgulamak için sık sık ikilemelere başvurulması dikkatimizi çekmektedir. Mesela II. Abdülhamid'in kişisel özellikleri anlatılırken "Serpile serpile bir rahat uyku bile uyuyamazdı." Avrupalı devletlerin Osmanlı üzerindeki yıkıcı planları anlatılırken "Avrupalı açgözlü devletler türlü türlü fesat dolapları çevirdiler." Birinci Dünya Savaşı öncesi dönem anlatılırken

“Ve hamd olsun ki yavaş yavaş Türklüğümüzü eski şanıyla yeniden meydana çıkardık.” gibi muhtelif konularda ikilemelere yer verilmiştir.

Eserde göze çarpan unsurlardan biri de atasözü ve deyimlere sıkça yer verilmesidir. Mesela II. Abdülhamid konusu anlatılırken “Yerin kulağı vardır. Konuştuğumuz şeyleri biri duyar da kızılca hükümetin casuslarına söyler.” Birinci Dünya Savaşı ile ilgili konu anlatılırken “Bin nasihatten bir musibet yeğdir.” gibi atasözleri ve deyimlere sıkça yer verilmiştir.

İhsan Bey’in kâleme aldığı eserde harita ve resim gibi görsel öğelere bolca yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında konuyla ilgili olarak ele alınan tarihi şahsiyetlerle ilgili olarak onların resimleri kullanılmıştır. Örneğin Mustafa Reşit Paşa veya Sokullu Mehmed Paşa gibi buldukları dönemlere damgasını vuran şahsiyetlerin resimlerine de yer verilmiştir.

Şekil 1.Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Eserinde Sokullu Mehmed Paşa Tasviri



Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Eserinde Türk ve Osmanlı Algısı

İhsan Şerif Bey’in kâleme aldığı eserin en dikkat çekici yönlerinden biri de Türk tarihi ve Osmanlı Devleti’ne bakış açıdır. Yakın geçmişten başlayarak anlatılan konularda ilk olarak II. Abdülhamid dönemi ele alınmış ve açık bir şekilde II.

Abdülhamid'in şahsına ve onun yönetim sistemine eleştiriler getirilmiştir. Mesela bu dönemin özellikleri anlatılırken şu ifadelere yer verilmiştir:

Bizim fena çok fena bir hükümetimiz vardı. İsmi Osmanlı İmparatorluğu idi. Bunun başında da son zamanlarında Abdülhamid vardı. Bu çok korkak idi. Dünyada kendi canından başka bir şeyi düşünmez, çoluğunu çocuğunu bile sevmezdi. O her dakika sarayımı basacaklar, beni tahtımdan atacaklar, belki de asacaklar diye korkusundan yatamaz serpile serpile bir rahat uyku bile uyuyamazdı. Yıldız'da oturur idi. Bu sarayın etrafı yüksek ve kula gibi sağlam duvarlarla çevrilmiş idi. Milletten bir kimse oraya giremez ve hatta yakınlarında bile dolaşamazdı. Orası büsbütün başka bir âlem, başka bir dünya idi. Abdülhamid, oraya adeta kendi kendini hapsedmiş idi. Yalnız senede bir defa Ramazan 15.günü İstanbul tarafına geçirdi. Bu geçiş de şanlı şerefli bir geçiş değildi. Küçük vapurlardan birine biner, hırsız gibi kimseye görünmeden Topkapı Sarayı'na giderdi (Saru, 1926: 11).

II. Abdülhamid'in zalim ve korkak olarak tanıtıldığı eserde, Kanun-ı Esasi'nin ilanı süreci ve bu arada değişim ve dönüşümden yana olan Jön Türk hareketinden övgüyle söz edilmektedir. Ders kitabında verilen bilgilere göre, II. Abdülhamid'in zulmünden bunalan bir grup genç vatansever ona karşı bayrak açmıştı. Türk tarihinin en önemli olaylarından biri olan II. Meşrutiyet'in ilanı ve Kanun-ı Esasi'nin tekrar yürürlüğe konulduğu süreç, şu şekilde belirtilmiştir:

Bu birleşmeden mühim bir teşkilat meydana geldi. Hafiyeler bu teşkilatı haber aldılar. Teşkilata girenlerin çoğunu yakaladılar. Bir takımı hapsilere konuldu, bir takımı uzak yerlere sürüldü. Fakat padişahın zulmü arttıkça milletin de inadı artıyordu. Bir kişiyi yok etseler yerine on kişi çıkıyordu. İstanbul, teşkilatın merkezi idi. Fakat Abdülhamid'e karşı çalışanların çoğu daha serbest, daha tehlikesiz çalışmak için Mısır'a, İsviçre'ye, Paris'e kaçıyorlar Avrupa'da gazeteler çıkarıyorlardı ve bu gazetelerde Avrupalıların aleyhimize ne dolaplar ne fırıldaklar çevirdiklerini yazıyorlardı. Ve bu gazeteleri gizliden gizliye memleketimizin her tarafına yolluyorlardı. Askeri mektebimizden çıkan bir takım genç zabıtları o sırada hep Rumeli'de eşkıya peşine gönderiyorlardı. Teşkilat bu zabıtlardan çok fayda gördü. Çoğunu kendi arasına aldı. Ve bunlar birer ikişer Rumeli'nin köşesine bucağına yayıldı.

İşte o sırada Rusya'nın ve İngiltere'nin hükümdarları "Reval" şehrinde buluştular. Aralarında, bizim memleketimizin parçalanmasını konuşular. Artık son saat çalınmış idi. Duracak, bekleyecek bir dakikalık vakit kalmamıştı. İptidai Manastır'da sonra Selanik'de bütün askeri memur, jandarma ahali hep ayaklandı. Hükümetin askerini, jandarmasını, telgrafını, postasını eline aldı. Toplar atıldı. Kanun-ı Esasi ilan edildi (Saru, 1926: 13).

Şekil 2. Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Eserinde II. Abdülhamid Tasviri



Eserde II. Meşrutiyet'in ilanını ele alındıktan sonra 31 Mart Hadisesi, Trablusgarp ve Balkan Savaşları konuları işlenmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın anlatıldığı bölümde ise cepheler hakkında herhangi bir bilgi verilmemiş, hatta Türk tarihinin en önemli dönüm noktalarından biri olan Çanakkale Cephesi'ne dahi değinilmemiştir. İşgal yıllarının ardından Mustafa Kemal Paşa'nın duruma el koyduğu ve Samsun'a çıkararak işgale karşı geldiği ifade edildikten sonra "Ordumuzun Muvaffakiyeti" başlığıyla Kurtuluş Savaşı'na değinilmiştir. İstiklal Harbi hakkında bilgiler verilirken ve Doğu Cephesi'nde yapılan mücadeleler anlatılırken Kazım Karabekir'in herhangi bir şekilde adı anılmamıştır. İnönü Savaşları ve Başkumandanlık Meydan Muharebeleri ile devam eden konu, Lozan Antlaşması ile nihayete ermiştir (Saru, 1926: 19-49).

Lozan Barış Antlaşması'nın ele alınmasının ardından Cumhuriyet'in ilan edilişi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu anlatıldıktan sonra "Padişahların İstibdatı" başlığıyla tekrar Osmanlı tarihine dönüş yapılmıştır. Burada padişahların keyfi

yönetimiyle memleketi harap ettikleri iddia edilirken bilhassa II. Abdülhamid ve Vahdettin hakkında bazı ithamlarda bulunulmuştur. Bu ithamlardan birinde Sultan Vahdettin hakkında şu değerlendirmelerde bulunulmuştur:

“Bir kale dışarıdan ziyade içinden daha kolay alınır” diyenler hiç de yalan söylemişler. Mel’unlar bu alçakça planı tatbik için içimizden onlardan daha hain bin kat kötülerini elde ettiler. Çocuklar, bunlar kim mi diyeceksiniz? İşte ben bunu söylerken utancımın yerlere geçiyorum. Acaba mel’un hiç mi bir vicdan, hiç mi bir iman azabı duymadı. İşte bunların başında zamanın padişahı Vahdettin! Kırk bin kere yerin dibine geçsin (Saru, 1926: 44-50).

Yakın geçmişten uzak geçmişe tarih anlatımı usulü ile ele alınan eserde daha sonra Osmanlı İmparatorluğu’nun devlet yapısı hakkında bilgiler verilmeye başlamıştır. Osmanlı ordusu ve ilmiye sınıfı ile ilgili yapılan değerlendirmelerin ardından Avrupalı büyük güçlerin zenginleşip gelişmesine değinilmiş, Doğu ve Batı dünyası arasındaki farklar ortaya konulmuştur. Batılı devletlerle aradaki makasın kapatılması amacıyla başlanan modernleşme çabalarının ele alındığı bölümde Mustafa Reşit Paşa ve Tanzimat Fermanı hakkında şu ifadeler yer verilmiştir:

Her Türk Mustafa Reşit Paşa denilince Tanzimat’ı ve Tanzimat sözünü işitince Mustafa Reşit Paşa’yı hatırlar. Reşit Paşa Türklerin en yüksek bir diplomatıdır. Çok akıllı, çok çalışkan ve çok hamiyetli idi. O hükümet makinesinin güzel işlemesi, işlerin düzelmesi, millet ve memleket ileri gitmesi için Avrupa medeniyetini kabul etmekten başka çare olmadığını anladı.

Çocuklar! Biliniz ki dünyada bütün insanlar için pek mukaddes pek kıymetli üç şey vardır: mal, can, namus!

Bir milletin saadeti, selameti daha doğrusu gülmesi, ağlamaması için mutlaka bu üç şeyin emniyet altında bulunması şarttır. Çünkü bunlardan mahrum olan insanlar ne evlerinde rahat oturabilirler, korkusuz yola gidebilirler, ne de mallarına sahip olabilirler. İşte Reşit Paşa Hristiyan, Müslüman herkesin canı, malı, namusu hükümetin kefalet-i emniyeti altındadır dedi ve eski fenalıkların bir kısmı ortadan kaldırdı. Reşit Paşa bu taahhüdün bütün milletin huzurunda “Gülhane” meydanında okudu. İşte bu taahhünameye biz “Tanzimat” diyoruz (Saru, 1926: 51).

Tanzimat Fermanı'nın ilanını bu şekilde ele alan eserde, daha sonra tekrar Jön Türkler ve Meşrutiyet konusuna dönüş yapılmıştır. Ardından söz tekrar II. Abdülhamid devrine gelmiş ve "İstibdat Devri" başlığıyla konu örneklerle anlatılmaya başlanmıştır. II. Abdülhamid dönemi ve bu dönemdeki maarif siyasetine değinilirken şu ifadelere yer verilmiştir:

Mekteplerde tarih ve malumat ve vataniye dersleri verilemezdi. Hele vatan kelimesi gazeteye bile alınamazdı. Abdülhamid'in en büyük düşmanlığı maarif idi. Eğer Abdülhamid maarifi serbest bıraksaydı birçok münevver fikirli insanlar yetişir idi. Böyle malumatlı insanlar da çalışkanlıkları, vatana ve Türklüğe olan muhabbetleri sayesinde meşrutiyet devrinde de uğradığımız birçok yanlış ve hatalı işleri yapmazlar ve devlet gemisini birçok kazalı belalı kayalara çarptırmazlardı (Saru, 1926: 61).

II. Abdülhamid dönemi bu şekilde ifade edildikten sonra kitabın ikinci bölümüne geçilmiştir. Bu kısımda ise Osmanlı Devleti'nin ataları olan eski Türklerin Orta Asya'dan Anadolu'ya gelişleri ve Selçuklu İmparatorluğu gibi konular anlatılmaya başlanmıştır. Ardından Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş yılları ve bu süreçte kazanılan Kosova, Sırp Sındığı, Niğbolu gibi zaferler masalsi bir tarzda çocuklara aktarılmıştır. Bu dönem oldukça ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, tarihi ve abidevi şahsiyetler öne çıkarılmıştır. Örneğin, Barbaros Hayrettin Paşa, Sokullu Mehmet Paşa, gibi Türk tarihine damga vuran kişilerin faaliyetleri öğrencilere sunulmuştur. Köprülüler Devri'ne geniş yer ayrılan bu eserde, sırasıyla Köprülü ailesinin Osmanlı İmparatorluğu'na yaptıkları hizmetlere değinilmiştir.

İhsan Şerif Bey'in kâleme aldığı eserin sonlarına doğru ise Osmanlı İmparatorluğu'nun devlet ve yönetim yapısına değinilmiştir. Mesela Yeniçerilik ve Devşirme Sistemi konuları şöyle ifade edilmiştir:

Devşirme: Gerek esir, gerek yerli, küçük Hıristiyan çocukları alınır, Türk ve İslam şiarıyla terbiye edilir ve bunlara münhasıran askerlik talim ettirilirdi. Bu sınıf askere devşirme denirdi. Bunlar muharebede çok yararlık gösteriyorlardı. İçlerinden millete hayırlı işler gören büyük ve hamiyetli kimseler yetişmiştir.

Yeniçeri Ocağı: Yeniçeri kışlalarına ocak denirdi. Tanrıyı tanımak, fitneden fesattan kaçınmak, büyüklerin sözlerini dinlemek birbirlerini öz kardeşi gibi sevmek, kendinden evvel ocağa girmiş olanlara hürmet ve riayet etmek

yeniçeriliğin nizamından idi. Yeniçeriler kışlada yatar, kalkarlardı. Askerlikten gayrı işe bakmazlardı. Evlenmezler, sakal koyuvermezlerdi. Devletin seçilmiş fedakâr askeri idi. Bu hal III. Murat zamanına kadar devam etmişti. Ondan sonra bu nizam bu intizam her gün her saat birer türlü bozulmuştu (Saru, 1926: 79).

Bu bölümde Osmanlı devlet ve yönetim sistemini oluşturan temel unsurların üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuştur. Mesela eyalet sistemi, has, zeamet, tımar vergisi gibi Osmanlıya has unsurlar tafsilatlı bir şekilde ele alınmıştır. Ardından Osmanlı İmparatorluğu döneminde mimari ve el sanatları hakkında bilgiler verilmiştir. Örneğin, silahçılık, hattatlık, saraçlık, gibi bu dönemde oldukça yaygın olan ve her biri Türk-İslam sanatının birer ürünü olan bu sanat dalları üzerinde durulmuştur.

İhsan Şerif Bey'in "Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri" adlı eserinin son kısmında, "Eski Türkler" başlığıyla İslamiyet'ten önceki Türkler konusuna değinilmiştir. Orta Asya Türkleri ve buradaki devletler hakkında bilgiler verildikten sonra Türklerin İslamiyet'i kabulü ve ardından Türk-İslam Devletleri, Türklerin Anadolu'ya gelişleri ve Ehl-i Salib Muharebelerine (Haçlı Seferleri) değinilmiştir. Kılıç Arslan ve Türklerin Haçlılar karşısındaki kahramanlıkları anlatıldıktan sonra son söz olarak, "Cümlesinden Allah Razi Olsun" denilerek eser nihayet bulmuştur.

Sonuç

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türk eğitim tarihine damga vurmuş kişilerden biri de İhsan Şerif Bey'dir. Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışına şahit olan İhsan Bey, Cumhuriyetin ilanının ardından tarih ders kitapları kâleme alan ve ömrünü eğitim hizmetlerine adayan bir kişilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencileri tarafından çok sevilen ve kendisine "baba" unvanı verilen İhsan Bey'in, çilelerle dolu hayatı 1939 yılı baharında sona ermiştir.

İhsan Şerif Bey'in tarih derslerinde okutulmak üzere yazdığı eserlerden biri de "Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri" adını taşımaktadır. 1926 yılında hazırlanan bu kitabın ilgili kurum ve kuruluşların onayından geçtikten sonra ilkökul üçüncü sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. Eserle ilgili genel bir değerlendirme yapmak gerekirse bu kitabın iki yönü üzerinde durmak gerekir. İlk olarak kitabın yazılış tarihi genç Cumhuriyet'in ilk yıllarına rastlamaktadır. Bu itibarla eski rejim yani Osmanlı

İmparatorluğu ve onun yönetim sistemi kitapta açıkça eleştirilmektedir. Bu eleştirilerden en fazla nasibini alan kişiler II. Abdülhamid ve son Osmanlı Padişahı Sultan Vahdettin'dir. Bu iki padişahın keyfi tutumları nedeniyle koskoca bir milletin sefaletle düştüğü belirtilen eserde, zaman zaman bu kişilerle ilgili olarak "hain", "zalim", "alçak" gibi sıfatlar kullanılırken kimi yerlerde bedduaya benzeyen "İşte bunların başında zamanın padişahı Vahdettin! Kırk bin kere yerin dibine geçsin" gibi ifadelere yer verilmiştir. Burada şunu belirtmekte yarar var ki, eski rejimin yeni ortadan kalktığı bu dönemde böylesi bir tutum içine girilmesini çok da yadırgamamak gerekir. Zira anlayışı, kurumları ve değerleriyle yeni yeni kök salan Türkiye Cumhuriyeti ve onun kurucu kadrolarını ön plana çıkarmak, onları eski rejimin bir devamı değil de yeni ve ayrı bir yönetim sistemi getiren bir topluluk olarak gösterme gayretleri söz konusu döneme damgasını vuran bir olgudur. Eserde Osmanlı Devleti'nin son yılları ve padişahların keyfi tutumları eleştirilmekle birlikte, tarihi seyir içinde abidevi denilecek şahsiyetler ön plana çıkarılmaya özen gösterilmiştir.

Gençlik yılları Urfa'da sürgünde geçen İhsan Şerif Bey'in, kendisini buraya gönderen II. Abdülhamid'e karşı olumsuz tutumu, bu esere de yansımıştır. Zira "İstibdat Devri" başlığıyla verilen bölümde Sultan Hamit hakkında oldukça ağır ve olumsuz ifadeler yer verilmiştir. Onu "korkak, zalim, hırsız, bencil" gibi kavramlarla tanımlayan İhsan Bey'in bu tutumunda, gençlik yıllarında yaşanan sürgün hadisesinin etkisi olduğu muhakkaktır.

Sık sık görsel öğelere, harita ve resimlere yer verilen, masalsi bir tarzda yazılan "Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri" kitabı, o dönemde yaygın olarak kullanılan yakın geçmişten uzak geçmişe doğru tarih yazımı gereğince kâleme alınmıştır. Yani kitaptaki olay örgüsü II. Meşrutiyetten başlayarak, eski Türk devletlerine kadar inmekten ardından tekrar yakın geçmişe doğru gelerek Türklerin İslamiyet'i kabul etmeleri ve Haçlı seferleri ile sona ermektedir.

Kaynakça

- Aslan, T. (2008). İttihâd-ı Osmanî'den Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne. *Bilig*, (47), ss.79-120.
- Ata, B. (2014). 1924'te ilkokullarda tarih öğretimi: D'âlembert etkisi altında Türk deneyimi. *Turkish History Education Journal*, 3 (1), ss.43-61.
- Cumhuriyet Gazetesi, 25 Şubat 1932, 3 Temmuz 1932, 12 Nisan 1934, 16 Mayıs 1939.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*. (29-30), 39-55.
- Doğan, E. (2007). İstanbul erkek lisesi'nin kurucusu Mehmed Nadir Bey'in öğretmenlik mesleği ve öğretim yöntemleri ile ilgili görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 142-160.
- Fazlıoğlu, İ. (2003). Mehmet Nadir. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 2003, (XXVIII), 499-500.
- Hanioğlu, M.Ş. (1985). *Bir siyasal örgüt olarak "Osmanlı İttihad ve Terakki Cemiyeti" ve "Jön Türklük": (1889-1902)*. İstanbul: İletişim.
- İnönü, E. (1997). *Mehmet Nadir bir eğitim ve bilim öncüsü*. Ankara: TÜBİTAK.
- Niyazi, H. (2010). Riyaziyeci Mehmet Nadir Bey, *İstanbul Erkek Lisesi Dergisi*, İstanbul, 69-74.
- Öymen, H.R. (1943). İhsan Şerif Saru. *İhsan Şerif Saru 1867-1939*. İstanbul: MEB.
- Ramsaur, E.E. (1972). *Jön Türkler ve 1908 İhtilali*, (çev. Nuran Ülken), İstanbul: Sander.
- Saru, K.Ş. (1970). *İhsan Şerif Saru eğitim hizmetinde elli yıl*. İstanbul: MEB.
- Şerif, İ. (1926). *Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri*. İstanbul: Kanaat.
- Ünal, U. ve Birbudak, T.S. (2013). İstanbul Dârülmualimî (1848-1924). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yücel. H.A. (1940). İhsan Şerif, *İhsan Şerif Saru 1867-1939*. İstanbul: MEB.

Extended Summary

This study gives information on Ihsan Serif Bey (Saru) who served to our education history for 50 years and also is one of the writers work on history books for primary schools, and one of his written works named “History Lessons to the Children of Republic.”

According to the consensus, history is a science that is researched events in the past including the cause and effect relationship, indicating the time and place, in the light of documents examined objectively. In this article, the life of a teacher who witnessed the Struggle years, Tripoli, Balkan, and the First World War and the last few years of Ottoman Empire, and his one of the most important book “History lesson for Republic children” are examined. This work, which was written for the elementary school third grade, method of expression as close to the procedure, adopted in the past distant past history and events in chronological order are examined by using mentioned method.

In this context, issues begin with Abdulhamid II period initially. Abdulhamid’s throne process is defined as “İstibtad Age”. In this written work this period is defined as an era that the public is under a big pressure, also two people cannot have a communication, a father is afraid of his son and a son is afraid of his father, his uncle and all his relatives. Young Ottoman Movement continued after the announcement of the Ottoman Basic Law, Tripoli and the Balkan War and lastly the First World War are mentioned. At the end of the war and the defeat of the Ottoman Empire it has been referred to the National Struggle period after the invasion occurred. The defeat of the Ottoman Empire at the end of the war, it is referred to the National Struggle period after the invasion occurred. Information about Inonu Battles, Sakarya and Supreme Military Command Battles is given after speaking of country occupation and suffering. Then the abolition of the Sultanate and the Sultan Vahdettin departure from the country are discussed, and the establishment of the new Republic of Turkey with the Treaty of Lausanne, the president election of Mustafa Kemal Pasha are specified.

At this work, at first it is referred briefly that the establishment of Turkey Republic, then parts of Ottoman Empire era are started to being presented by returning to the past. After Ottoman Intellectual Class and Army are mentioned, the declining

causes of Turks ever then European states are discussed. Information about Abdulhamid II era is started to being given after the developments like westernization movement in Ottoman Empire, The Rescript of Gulhane, and Edict of Reform.

In the last part of the work, that is written by Ihsan Serif Bey, the events that can be announced as turning point are discussed under the title of "Old Ottoman Empire", aforesaid events are like establishment years of Ottoman Empire, Passing to Rumelia, Battle of Sirp Sindigi, Battle of Kosovo. Information about historical figures who marked in Ottoman history such as Barbaros Hayrettin Pasha, Sokullu Mehmed Pasha, Koprulu Mehmed Pasha is given in the last section named "Grandness of Old Ottoman Empire". In the last chapter of the book it is made to review administrative and social history of the Ottoman Empire.

Discussion

As an educator, Ihsan Serif Bey who had a harmful life, was expelled, had financial difficulties, and how did his experiences reflect to the work named "History Lessons to The Children of Republic"?

Assessments of this work that was written by Ihsan Serif Bey, about Ottoman Empire that disappeared because of its old mind and organizations, how suitable to historical reality?

Is it possible to specify the new state establishers' ideas about old government by starting from this point of view this work?

Conclusion

Answers to questions asked in the discussion section will essentially allow us to reach a judgment on the whole of this work. Firstly, Ihsan Serif Bey had experiences during his life like almost every writer did, and these life experiences left some traces on their mental and physical world.

Here the writer was sent to Urfa for compulsory service but he never wanted it, thus in a sense this was an expelling. 12 years expelling life and sufferings from there caused that Ihsan Serif Bey had a harsh feel to II Abdulhamid who had exiled him. When we glance at the work named History Lessons to the Children of Republic, we can see this approach clearly. Because, in this work most of assessments about II Abdulhamid, are contrary to historical reality. Discourses like 'Forgetful about his

country', 'enemy to the education' that are not suitable for that era's character, are emotional assessments that were written under effect of Ihsan Bey's own experiences about II Abdulhamid period. Ihsan Serif Bey did not make assessments about another sultan except II Abdulhamid and Sultan Vahdettin. He criticized II Abdulhamid because of his own experiences; and his assessments on Vahdettin are also criticisms should not been as strange in the circumstances of that period. Likewise, the mind and organizations that belong to old regime could not be praised on the process of establishing a new state and a new regime.

Can Republic's opinion about Ottoman, be specified by reading this work? Yes, it can be specified. Because the year 1926 was a period that criticism platform and opposition were removed, and one-party regime began. Thus, it is not seen possible to write a work without state supervision. Also it can be said that this book had tight control because of it had been planned to serve this book to the elementary schools. On that perspective, the assessments on the book were confirmed by legitimate will and it was allowed to be in schools. This shows, the work named History Lessons to the Children of Republic were controlled and confirmed by respective organs then it was accepted. So, it reveals that as a result, the assessments of the book were accepted.

The value judgments of people who established the Republic, can be specified by viewing the book History Lessons for the Children of Republic. In this work there are heavy criticisms about last period of Ottoman history, on the other hand there are many compliments about spreading to Balkans and Europe. Thus, it can be said that the people who established the Republic voice criticism mostly to Ottoman Empire's last years about Ottoman and Turkish History. Likewise, especially in the last chapters of the aforesaid work, the greatest victories of Turkish History are spoken highly under the titles such as "Old Turk's Grandness", "Conquest of Istanbul". But in the same work, there are heavy criticisms about government and administrative system especially about last periods. Thus, the given message at that work is that Ottoman State filled out its historic mission and for this reason it collapsed; and it is specified that a state that is young, new and assimilates contemporary values, was born instead of Ottoman.



Yayın Kritiği:

TASLAK TARİH ÖĞRETİM PROGRAMI (ELEŞTİRİLER-ÖNERİLER)

Ahmet ŞİMŞEK*

Giriş

Tarih, yaşanılan her dönemde yeniden yazılır. Yine malumdur ki üretilen tarihsel bilginin ortaya çıkışında pek çok etmen vardır. Bunlar, tarihçinin sahip olduğu imkânları-beklentileri ile toplumsal yapı-zihniyet ve nihayet iktidardır. Bu sebepten her yazılan tarihte, yazanı kadar dönemindeki iktidar ve zihniyet de etkilidir.

Ulus devletin ortaya çıkışı ile yeni bir Şekli alan tarih eğitimi, tarihyazımı sürecinde tarihsel bilginin ortaya çıkıŐındaki etmenlerden bağımsız olmamıştır. Tarihyazımında olduğu gibi tarih eğitiminde de sahip olunan ya da yerleşik pedagojik anlayış kadar yukarda dile getirdiğimiz diğer değişkenler de etkiler. Ancak tarih eğitimi her Şeyden evvel pedagojik bir planlama olduğu için, bu eğitimden beklentileri olan ve programları buna göre belirleyen, ders kitaplarını buna göre yazdıran/denetleyen iktidarın etkisi daha vurguludur.

Tarih eğitiminin öğretmen, öğretim programı, öğrenci, materyal gibi pek çok bileşeni vardır. Bu bileşenlerin içinde öğretmenden sonra geleni, biçimlendirici olanı, Şüphesiz ki müfredat olarak tanımlanan öğretim programlarıdır. Öğretim programları tarih öğretiminin amaçlarını, içeriğini, ders kitabının da nasıl yazılması gerektiğini öğretmenin neyi, nasıl yapması gerektiğini gösteren üst planlardır. Öğretim programlarının dört temel unsuru kabul edilir. Bunlar, amaç, içerik, öğretim yaşantıları ile ölçme ve değerlendirmedir.

* Prof.Dr., İstanbul Üniversitesi, HAYEF, Sosyal Bilgiler ABD, E-posta: ahmetsimsek@istanbul.edu.tr

Türkiye Cumhuriyeti'nde öğretim programları ilk kez 1924'ten itibaren müfredat olarak konu başlıklarını içeren listeler hazırlanmış ve uygulanmıştır. Müfredatın, bir çeşit öğretmenin öğretmesi öngörülen konu içeriğinin liste olarak belirlenip-okullara gönderilmesi uzun yıllar devam etmiştir. Bu durum 1993 tarih programında da sürmüştür. 1998 Sosyal Bilgiler Programı ise günümüz öğretim programına yakın olsa da sadece Bloom Taksonomisi dikkate alınarak geliştirilmiştir. Tarihi konu alan derslerde gerçek anlamda, unsurları tam tanımlanmış öğretim programları, 2005'te ilköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler, 2007'de ortaöğretim düzeyinde Tarih 9 programları ile ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de tarih programları üzerine pek çok yayın yapılmıştır. Bu yayınların büyük bir kısmı tarih programlarının gerek yapısal gerekse uygulamaya dönük durumlarının eleştirilerine dayanmıştır. Program geliştirme sürecinde pek çok farklı yaklaşım olmakla birlikte 2005'ten beri hâkim olan anlayış, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde biçimlenmiştir. İlkokulda "çocuk merkezli" program geliştirme çalışmaları, ortaöğretimde disiplinler olarak tanzim edilmiş, lise derslerinden dolayı genellikle "konu temelli" bir program geliştirme anlayışı takip edilmiştir.. Yapılandırmacı yaklaşım her ne kadar öğrenci merkezli olsa da lise tarih ders programları şimdiye kadar kon temelli olarak, disiplin kaygılarını da taşıyarak ortaya çıkmıştır.

2007 yılı ve sonrasında yayınlanan ve uygulamaya konan Tarih 9, Tarih 10, Tarih 11, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersleri programları, yapısal ve uygulama süreçleri bakımından şu ana sebepler üzerine eleştirilmiştir:

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yapılmasına karşın konu içeriğinin çok yoğun olması,
2. Belirlenen kazanımların kapsamının çok geniş olmasından dolayı, planlama ve uygulama sürecinde işi zorlaştırması,
3. Amaçlarda yer alan ve uygulama açıklamalarında belirtilen tarihsel düşünme becerilerinin ve değerlerin hangi kazanımla ilişkili olduğunun, nasıl verilebileceğinin belirsiz olması,
4. Program, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli olmasına karşın bu etkinliklerin nasıl planlanabileceği, uygulanabileceği, ölçme-değerlendirme yapılabileceğinin açık ve örneklerle gösterilmemiş olması,

5. Programın uygulamasına yönelik açıklamada ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin verilen bilgilerin, öğretmenlerin planlama ve uygulamasında çok anlaşılammamasıdır.

2007’de kademeli olarak uygulamaya geçen ve halen cari olan bu programlara yönelik yukarıda sayılan eleştirilere rağmen bugüne kadar büyük ölçüde bu programı geliştirme (iyileştirme) çalışması olmamıştır. Anlaşılan odur ki bir süre önce mevcut tarih programı yerine yeni bir programın yapılmasına başlanmış, geçen Mart-Nisan aralığında herkesten görüş olmak üzere internette inceleme-eleştiri ve önerilere bir süreliğine açılmıştır. Öncelikle MEB’in taslak programları herkesin görüş ve önerilerine açması önemli bir gelişmedir.

Bu yazıda, taslak olarak yayınlanan Taslak Tarih Dersi Öğretim Programı (metinde bundan sonra TTÖP olarak yer alacaktır), çağdaş öğretimi ilkeleri-yaklaşımları, tutarlılıkları, önceki programlarda dile getirilen bazı önerileri taşıyıp-taşımmaması yönüyle eleştirilmiş, bazı yerlerde öneriler dile getirilmiştir. Bu amaçla eleştiri ve öneriler, Amaçlar, İçerik, Öğretme-öğrenme yaşantıları, Ölçme ve değerlendirme başlıklarında yapılmıştır.

Taslak Tarih Öğretim Programı: Eleştiriler-Öneriler

Programın Gerekçeleri Bakımından

Bu taslak öğretim programı 9.10,11 ve 12. Sınıflar için 4 yıllık bir program olarak hazırlanmıştır. TTÖP’nin başlangıcında program geliştirme çalışmasının gerekçesi, modern tarih öğretiminin dünyada ve Türkiye’de geçirdiği evrelerle başlatılmıştır. Bunda etkili olan yaklaşımlar ve gelişmelerden bahisle, özellikle önceki programa yönelik eleştirilerden yararlanarak oluşturulmuştur. Tarih eğitimindeki yenilikçi ve beceri temelli yaklaşımın; *“Yeni tarih öğretimi anlayışında bilgiden ziyade zihni beceriler ön plana çıkmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir”* biçiminde açıklanması doğru bir tespittir. Yazının devamında *“Çok geniş bir muhtevayı bilgi düzeyinde aktarma esasına dayanan ve siyasi tarih merkezli kronolojik olaylar silsilesi olarak kurgulanmış tarih öğretim programları ülkemizde klasik, öğretmen merkezli tarih öğretimine zemin hazırlamıştır. Bunun neticesinde bazı öğrenciler tarih derslerini faydasız, sıkıcı ve pratik hayata yönelik katkısı olmayan dersler olarak görmüşlerdir”*

tespiti de öyledir. Sonrasındaki 2007 programı için “.. her ne kadar yapılandırmacı bir anlayış çerçevesinde hazırlandığı iddia edilse de, bunlar geçmiş yıllarda kullanılan kronolojik olaylar silsilesi temelli tarih öğretim programlarının farklı bir versiyonu hüviyetindedir. Yenilenmiş tarih öğretim programının da çok geniş bir içerik ve kronolojik bir anlayışla hazırlanmış olması, yapılandırmacı öğrenme anlayışının mantığıyla çelişmiş ve eski programlardaki problemler varlığını devam ettirmiştir. Bunun sonucu olarak tarih derslerinin öğrencilere günlük hayatta kullanabilecekleri beceriler kazandırmadığı ve hatta onlara sıkıcı geldiği şeklindeki eleştiriler devam etmiştir” denmiştir. Türkiye’deki tarih eğitiminin asıl sorunu, kronolojik tarih öğretimindeki ısrar gibi gösterilmiştir. Oysa kronoloji, tarihin belkemiğidir. Doktora tezimiz olan “İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi” başlıklı çalışmamızda bu konuyu, İngilizcedeki geniş literatürden hareketle detaylı biçimde işlemiştik. Yukarıda belirtilen programların “kronolojik bir anlayışla hazırlanmış olması, yapılandırmacı öğrenme anlayışının mantığıyla çelişmiş” iddiası da doğru sayılamaz. Bugün dünyada tarih eğitimini etkileyecek kadar güçlü ve büyük akademik birikimi olan İngiltere’nin programı incelendiğinde, çocuğun zihinsel gelişimine uygun hazırlanmış tarih programının kronolojik olduğu, kronoloji öğretimine büyük önem verildiği görülebilir. İçeriği bir olgu koleksiyonu gibi arda arda kronolojik olarak sıralayan eski anlayış elbette ki Türkiye’deki tarih eğitiminin en büyük sorunlarından biridir. Ancak tarih programını tematik bir yaklaşımla inşa etmek bunun çözümü sayılamaz. Tarih derslerinde tematik yaklaşıma uygun proje ya da performans görevi olabilir. Ders kitapları kronolojik yaklaşıma uygun hazırlanır. 2007 tarih öğretim programının başarısızlık nedenleri arasında kronolojik bir anlayışla hazırlanmış olduğunun dile getirilmesi hiçbir araştırma ve incelemeye dayanmamaktadır. Kaldı ki kronolojik tarih öğretimi, tarih öğretiminde çağdaş anlamda belirlenmiş ve TTÖP’nda yer alan “kronolojik düşünme becerisi”nin kazandırılması için gereklidir. Bununla ilgili uluslararası geniş bir literatürün olduğu bilinir. Buna rağmen TTÖP’nda özellikle 9. sınıfta programın tamamen tematik yapılmış olması, hem uygulama hem de öğrencilerde beklenen tarihsel düşünme becerilerindeki başarı açısından düşündürücü görünmektedir. Diğer yandan TTÖP’nin girişinde yapılan önceki programın başarısızlığının genel nedenleri arasında kronolojik anlayışa göre düzenlenmesi gösterilmesine karşın 10. sınıf program içeriğinin bütünüyle kronolojik gelişime uygun düzenlendiği görülmüştür. Bu bir çelişki değil midir? Üstelik bu durumun 10. Sınıf programında 1974 tarihine kadar gelinmesini şöyle açıklanmıştır:

“Ülkemizde tarih dersleri hâlihazırda 9. ve 10. sınıflarda bütün öğrenciler için zorunlu iken, 11. ve 12. sınıflarda seçmelidir. Başka bir deyişle lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin bir kısmı 10. Sınıf sonunda örgün tarih eğitimlerini tamamlamaktadır. Bu bağlamda lise eğitiminin ilk iki kademesinde yer alan tarih derslerinin, öğrencilerin tarih bilincini geliştirmesi ve onları tarih okuryazarı haline getirmesi için ilginç, basit, anlaşılır ve günümüzle bağlantılı bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir.” Bu durumda TTÖP’da lise 10. Sınıf düzeyinde 1974’de kadar gelişen olaylar ele alınmasına rağmen 11. Sınıf İnkılâp Tarihi dersinde yeniden 20. Yüzyıl başına, Birinci Dünya Savaşına dönülmesi kronolojik akış ve bütünsel tarih öğretimi bakımından anlaşılabilir bir durumdur. Kaldı ki mevcut İnkılâp Tarihi dersinde ayrı bir Türk Milli Mücadelesi ve Modernleşme sürecinin işlenmesi TTÖP’nde de bahsedilen bütüncü bir tarih öğretimi için uygun görünmemektedir. TTÖP’nin altı yerde iddia ettiği ve haklı ve gerekli gördüğümüz, “bütüncül” bir anlayışla/bakış açısıyla tarih öğretimi açısından bu durum, son derece sorunlu görünmektedir. Zira lise 1’den itibaren başlatılan tarih öğretiminin 2. Sınıfta 1974’e kadar gelmesine rağmen, 11. Sınıfta yeniden İnkılâp Tarihi dersinde Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatına (1881’den başlamak üzere) ve 1. Dünya Savaşına dönülerek, oradan Atatürk’ün ölümüne (1938) getirildiği görülmektedir. Diğer yandan 12. Sınıfta okutulacak Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde ise İnkılâp tarihi ders içeriğini tekrar etmeden bu kez yeniden 20. Yüzyılın başına dönülerek bu kez tematik olarak programlama yapılmıştır. Bu durum iddia edilen bütüncül tarih öğretiminin önünde büyük bir engel olarak kalmıştır.

Programın Genel Amaçları Bakımından

TTÖP’ye bakıldığında 19 genel amacın yer aldığı görülmüştür. Bunların çağdaş tarih eğitimi açısından değerine bakıldığında oldukça iyi düzenlenmiş, öğrencilere tarih eğitiminin çağdaş özelliklerini kazandırma bağlamında başarılı kurgulanmış olduğu görülmektedir. Örneğin, 6. Amaçta “Geçmişin tarihî bilgiye dönüşmesi sırasında farklı perspektiflerin birlikte var olabileceği hakkında farkındalık kazandırmak” ya da 3. Amaçta “Öğrencilerin tarihi önyargılı olmayan; sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamak” ya da 5. Amaçta “Geçmişin tarihî bilgiye dönüşmesi sırasında tarih biliminin dayandığı ilkeler, yöntemler ve beceriler hakkında temel bilgiler kazandırmak” çok iyi düşünülmüştür. Buna karşın bazı amaçlarda tam olarak ne kastedildiği açık değildir. Örneğin 10. Amaçta “Hoşgörü, uzlaşma, barış, insan hakları

vb. evrensel temel değerleri tarih bilinci ışığında kavratmak” maddesinde nasıl bir tarih bilincinden bahsedildiği açık değildir. Malumunuz tarih bilinci ulus devletlerin bir icadı olarak genelde ulus devlet uygun bir geçmiş algısını kastetmek için kullanılmıştır. Buradaki tarih bilincinin içeriğini neyin oluşturduğu belirsizdir. 12. Amaçta da benzer bir durum vardır: *“Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavratarak bunların davranışlara yansımaya katkı sağlamak”*. Burada kastedilen medeniyet nedir? Ziya Gökalpvari evrensel bir değer midir? Yoksa Tylor’un medeniyet tanımına göre midir? Ya da Sait Halim Paşa’nın medeniyet anlayışına göre midir? Üstelik bunu davranışlar üzerinden açıklamak neye karşılık gelmektedir? Bu maddede dile getirilen öğrencinin davranışına yansımaya düşünülen temel değerler nelerdir? Değer bunalımının yaşandığı günümüz dünyası ve Türkiye’inde bu değerlerden nelerin kastedildiği bir muamma olarak durmaktadır. Diğer yandan ‘tarih dersinin böyle bir amacının olması doğru mudur?’, sorusu da cevabını beklemektedir.

TTÖP’nin girişinde *Programın Vizyonu* başlığında bir bölüm konmuştur. Burada programa özgü durumlar, programın üst amacı olarak açıklanmıştır. Önceki programlardaki tarih öğretiminin vatandaşlık eğitimine araç kılınması eleştirilmişken burada *“amacı, tarihî insan hayatının bütün yönlerini kuşatacak temalar çerçevesinde ve disiplinler arası bir yaklaşımla ele alarak öğrenciye geniş açılı bir tarih ve vatandaşlık bilinci kazandırmaktır”* denmiştir. Bu çağdaş tarih eğitimi açısından olumlu bir yaklaşımdır.

TTÖP’nda siyasi konjonktüre uygun olarak 57 kez “kadim dünya” tamlamasına yer verildiği görülmüştür (Diğer bir konjonktürel sözcük olan “stratejik”in 25, “irfan”ın ise 12 kez tekrarlandığını hemen belirtelim). Kadim kavramının ne anlama geldiği şöyle açıklanmıştır: *“Bu doğrultuda 9. sınıf programında kadim Türk ve Anadolu tarihlerinin, kronolojik bir dönemlendirme yapmak için değil modernlik öncesi dünya medeniyetlerinin benzer otantik değerlere ve hayat tarzlarına sahip olduğunu vurgulamak için kullanılmış “Kadim Dünya” tanımlaması içerisinde anlamlandırılması hedeflenmiştir.”* Bu durum, kadim kavramının gerçek sözcük anlamı olan “başlangıcı belirsiz, eski” gibi tariflerin dışında bir anlamı temsil ettiğini göstermiştir. Kadim dünya sözcüğü, genelde Antik Yunan, Eski Mısır, Mezopotamya uygarlıkları dışında kalan eski Hint ve Eski Çin için kullanılmasına karşın TTÖP’nda anlam genişlemesiyle modernlik öncesi dönemi kapsar hale gelmiştir. Yine sözcüklerin sık tekrarlanmasına dönülecek olursa hemen hatırlatalım ki TTÖP’nde Osmanlı sözcüğü 235 defa, Türk ve

Türkiye sözcükleri ise birlikte 185 defa tekrarlanmıştır. Sözcük seçişindeki itinanın yine program dilinin genelinde hissedildiğini de hemen belirtelim. Zira bugün lise öğrencilerinin anlamakta zorlanacağı bir literatüre ait sözcüklerde ısrar edildiği görülmüştür.

TTÖP’nda diğer bir yeni kavram “öğretici” olmuştur. *“Mevcut öğretim programına bilhassa öğreticilerden gelen eleştiriler... şeklinde geçen “öğreticiler” nitelemesi, ne MEB mevzuatında ne de yaygın eğitim literatüründe yer almaktadır. Burada kastedilen öğretmene neden öğretmen sözcüğünden imtina edilmiştir? Bu durum öğretmenin öğretim sürecinde varolan otonomisi dışında yeni bir tanımlama getirir gibi görünmektedir. Öğretmenlik daha teknik bir konuma mı indirgenmektedir? Bunun sebebinin program geliştirme görevinin 1869 Meclis-i Kebir-i Maarif’in devamı olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına verilmeyip, TÜBİTAK’a yaptırılmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kaldı ki TÜBİTAK’ın ne böyle bir tecrübesi ne de literatüre duyarlılığı vardır. Bu durum görüldüğü üzere metne de yansımış gibidir. TTÖP metninin, Talim ve Terbiye Kurulu’nda çalışan, program geliştirme konusunda deneyimli uzmanların süzgecinden geçmediği anlaşılmaktadır.*

Devamında 10. Sınıf öğretim planının konu kapsamının genişlemesinin “öğreticilerden gelen eleştiriler dikkate alınarak” yapıldığı, Anadolu’nun Türkleşme süreci ve Selçuklu Devleti konu içeriğinden 1974 yılına kadar gelen bir Türkiye Tarihi kapsamına oluşturulmaya çalışıldığı” vurgulanmıştır. Böylece zaten yoğun olan Tarih 10 programı daha yoğun ve uygulanamaz hale gelmiştir. Tarih programlarının içerik yoğunluğu öğretmenler dahil, öğretimin her paydaşının dile getirdiği genel bilinen bir sorun olmasına, TTÖP’nin bu gerekçeyle hazırlandığı iddia edilmesine rağmen, içeriğin daha da ağırlaştığı düşünülmektedir. Bu durum şüphesiz planlama ve uygulamada büyük bir olumsuzluk olarak devam edecek görünmektedir.

TTÖP’de *“Türkiye Tarihi’nin öğrenciler tarafından küresel bağlamında da anlaşılabilmesi” “Avrupa ve Dünya tarihine ait konular(ın) karşılaştırmalı olarak” işlenmesi, bu yapılırken “Batı merkezci bakış açısından uzak durulmaya çalışılması”* belirtilmiştir. Bu durum tarih öğretiminde çağdaş literatüre de uygun görünmektedir. Buna karşın TTÖP’de *“çok perspektifli bir yaklaşım tercih edildiği”, “öğrencinin tarih anlatısında kendisini özdeşleştirebileceği figürlerin çoğaltılmasının hedeflendiği”, “daha derinlikli bir içerikle tertip edildiği”, “kuru ve insansız bir teşkilat tarihi anlayışı*

yerine bir medeniyeti felsefî arka planı ve tarihî tecrübeden süzülerek ortaya çıkmış değerler manzumesiyle tanıtıldığı” iddiaları da yer almıştır.

Programın Öngördüğü Temel Beceri ve Değerler başlığında ise düşünme becerilerinden bahisle beceriler değerlerle birlikte şöyle sıralanmıştır: Kronolojik Düşünme, Kavrama, Analiz ve Yorum, Araştırma, Karar Verme, Bilimsel Düşünme, Bilimsel ve bilimsel olmayan tarih bilgisini birbirinden ayırt etme, Problem Çözme, Eleştirel Düşünme, Sorgulama, Kanıt Değerlendirme, Yaratıcı Düşünme, Tartışma. Değerler ise Vatanseverlik, Farklılıklara Saygı, Birlikte Yaşamamanın Önemine Duyarlı Olma, Adalet, Empati, Hoşgörü, Mantıklı Düşünme, Soyut ve Somut Kültürel Mirasa Saygı, Millî Değerlere Duyarlı Olma ve Evrensel Değerlere Duyarlı Olma. Yine Programın Uygulama Esaslarında “öğrencilerin giriş davranışlarına dikkat çekilmesi”, “bütüncül bir bakış açısıyla görmeleri ve öğrenmeleri”, “anamlı ve kalıcı öğrenmelerin dile getirilmesi”, “temel kavramların öğretimine önem verilmesi”, “ tarih okuryazarlığı”, bilgi, beceri ve tutumları”, “etkinlik temelli”, disiplinler arası bir anlayışla”, “empati, örnek olay, sözlü tarih, yerel tarih, müze ve tarihi ve mekan ziyaretlerinin dile getirilmesi”, “üst düzey düşünme becerileri”nin dile getirilmiş olması, “tarihî (tarihsel) düşünme becerileri”, “eleştirel düşünme, problem çözme, hoşgörü, empati, etkin vatandaşlık, vatan sevgisi vb. beceri ve değerleri” ve “alternatif kaynaklar” kullanımına vurgu yapılması çağdaş bir tarih öğretimi açısından olumlu gelişmelerdir. Ancak hedef olarak gösterilen “tarih okuryazarlığı”nın ne olduğu belirsizdir. Program kendi tarih okuryazarlık anlayışını açıklamamıştır. Burada diğer sorun ise “tarihsel düşünme becerilerini” “tarihî” yapıp, önceki öğretim programında yer alan, bu becerilerin içeriğini açıklayan kısım TTÖP’de yer almamıştır. Türkiye’de tarih öğretmenlerinin, Tarihsel Düşünme Becerilerini daha yeni yeni anlamaya başladıkları düşünülürse bunun atılıp, ne kastedildiği belli olmayan “Tarih okuryazarlığı”nın getirilmesi, öğretmenler açısından kafa karıştırıcı olabilecektir. Ancak burada tarihsel düşünme becerileri olarak Türkçe literatüre girmiş ve kabul görmüş bir kavramı “tarihî düşünme becerileri” olarak değiştirmek sanıldığıının aksine basit bir ilgi kipinden öte bir şeydir. Bu durum sanki Word üzerinde düzeltme yapan birinin tüm -sel -sal ekleri yerine itibari î getirerek toptan bir düzeltme yapmış izlenimi gibi uygunsuz görünmektedir.

İçerik Bakımından

TTÖP'na bakıldığında içeriğin bahsedildiği gibi 9. Sınıflar için tematik programlandığını, 10. Sınıflarda kronolojik programlandığı belirtilmişti. Örneğin 9. Sınıf programının birinci ünitesine bakıldığında yine üniteler ve ünitelerin kazanımları, kazanımların da daha alt kazanımları oluşturduğu şeklinde bir yapılanmaya gidildiği görülmüştür. Buna göre ilk ünite olan “Ünite: Tarih ve Tarih Okuryazarlığı” başlığı altında üniteyle ilgili kısa bir açıklama verilmiş, sonrasında 4 ana maddede her bir kazanım, alt kazanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu durum, belli bir sistematığı barındırması yönüyle olumludur. Ancak kazanım ve alt kategorilerindeki ifadeler ve içeriğe bakıldığında bunların lise öğrencisinin zihinsel imkânlarını ve birikimlerini fazlasıyla aştığı düşünülmektedir. Şu örneğe göz atmak bile yeterli olacaktır:

“9.1.1. Tarih yazıcılığının, insanlığın yeryüzü serüvenini anlamlandırma çabası olduğunu fark eder.

a) İnsanın yeryüzünde geçmiş ve gelecek bilincine sahip tek varlık olduğu temelinde, tarihin konusunu insanın yeryüzündeki fiil ve amelleri ile bunların neticesinde ortaya çıkan eserlerin oluşturduğu tartışılır.

b) Kadîm medeniyetlerin döngüsel zaman anlayışı ile XIX. Yüzyılda Avrupa'ya hakim olan ilerlemeci doğrusal zaman anlayışı arasındaki farkların öğrenciler tarafından keşfedilmesi sağlanır.

c) İbn Haldun'un görüşleri üzerinden insanın birey ve topluluk halindeki hayatının tarihte gözlemlenen olgusal dinamikleri tartışılır.

d) Zamanın “dün-bugün-yarın” şeklinde taksiminin insan aklının bir ürünü olduğu ve dünü anlama çabasının aslında geleceğe dönük bir yön bulma faaliyeti şeklinde görülebileceği sorgulanır.”

Yukarıda görüldüğü gibi kazanım ya da alt kazanımların lise 1. sınıf öğrencilerinin seviyelerini çok aştığı, hatta üniversitede bile kazandırmakta zorlanılabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan hem ifade ediş tarzı hem de belirtilen içerik bilgisi oldukça kompleks ve tek bir perspektife indirgenmiş, Örneğin tarihin dinamiklerini İbn Haldun'un görüşlerine göre inceleyen kazanım öğrenci açısından neden diğer öncü tarihçilerin görüş ve eserleri konusunda duyarsız kalsın? Bu biçimde öğrenci, tarih yazıcılığının, insanlığın yeryüzü serüvenini anlamlandırma çabası olduğunu, diğer öncü tarihçilerin katkısını görmeden nasıl anlayacaktır? Bu haliyle

içerikte tutarlı görünmeyen bazı kazanımların, tek perspektif ve indirgemeci bir yaklaşım barındırdığı söylenebilir.

İlk alt açıklamada “*İnsanın yeryüzünde geçmiş ve gelecek bilincine sahip tek varlık olduğu temelinde, tarihin konusunu insanın yeryüzündeki fiil ve amelleri ile bunların neticesinde ortaya çıkan eserlerin oluşturduğu tartışılır*” denmiştir. Burada insanın tek geçmiş ve gelecek bilincine sahip olduğunu kavrayarak, onun “fiil” ve “amelleri” şeklinde yapıp-ettikleri anlatılmak istenmiştir. *Amel* zaten yapılan iş olduğuna ve fiil de önceden söylendiğine göre yersiz görünmektedir. Diğer yandan özellikle “amel” sözcüğüne yer verilmiş olması, dini literatür çağrışımı yapmaktadır. Bu durum “*İnsanın, yeryüzündeki varoluşunu anlamlandırmak için inanç sistemlerine ihtiyaç duyduğunu fark eder*” ve “*9.3.2. Tek tanrı inancının insanlık tarihiyle birlikte ortaya çıktığını ve süreç içerisinde çok tanrılı inanış sistemlerine dönüşebildiğini fark eder*” kazanımıyla da kendini göstermektedir. “*Evensel tek tanrı inançlarının insan topluluklarının yeryüzü serüveninde yerleşip sadece tek bir topluluğa ait ya da somutlaştırılarak çok tanrılı hale getirilebildiği örnekler üzerinden sorgulanır*” denmiştir. Tek tanrı inancının çok tanrılı inançtan çok daha önce ortaya çıktığı bilim dünyasında geçerli olmayan, ancak dini literatürde var olan bir önkabuldür. Bu jargon ve söylem ile programın kaleme alınmasının doğru olmadığı düşünülmektedir. Buna karşın aynı ünite içinde yer bulmuş olan “*Türk toplumlarının İslam’ı kabulünün, bir anda ve toplu olarak değil aşama aşama ve farklı tarihlerde gerçekleştiği irdelenir*” hedefinin yer alması şimdiye kadar var olan ezberi bozması açısından çok yerinde görünmektedir. Zira Türklerin Talas Savaşı sonrasında İslamiyet’i kabul ettiği gibi açık olmayan ve anlam boşlukları yaratan bir yaklaşımın yerine gerçekçi “aşamalı bir süreç” yaklaşımının benimsenmiş olması yerindedir.

İçerikte 9. sınıflarda yer alan Bilim ünitesinde şuna yer verilmiştir:

“*a) İslam dünyasında belirtilen dönemde ilimle meşgul müesseseler (camiler, medreseler, Darülhikme vs.) ve başlıca âlimler tanıtılır*” denmiştir. Burada ilimle meşgul kurumlar, parantez içinde camilerle başlamış, medreseler, Darülhikme şeklinde sunulmuştur. Bunlardan medrese doğrudur, ama hastaneler atlanmıştır. Asıl bahsedilmesi gereken “Beytülhikme”nin yerine Fatimi geleneğini ve birikimini yansıtan “Darülhikme”ye atıf yapılmış olması da yazarların konuya ilişkin kafa karışıklarının ya da bilgi eksiklerinin olduğu kadar, TTÖP’nin yazım sürecinin aceleye getirildiğini göstermektedir. Kaldı ki devletin bu resmi metninde Beytülhikme’den söz edilmeyip,

Darülhikme'den söz edilmesi, Anadolu'daki 1000 yıllık devlet geleneğine de uygun görünmemektedir.

10.1.4.1. *Anadolu'nun İslamlaşma sürecinde sufi şahsiyetlerin rolünü değerlendirir* kazanımı altında “*St. George Kültü ve Aya Yorgi gibi örnekler üzerinden, Anadolu'da Hristiyanlık ve İslam'a ait unsurların halk tarafından kaynaştırılması irdelenir*” denmiştir. Anadolu'da özellikle “Heterodoks Müslümanlık” yorumunda çeşitli eski kültürlerin adet ve geleneklerinin varlığı açık olarak bilinse de bu kazanımla, sanki biraz daha ilerisine gidilerek Müslümanlaşma sürecinde eski Hristiyan kültürlerinin, halk inancını belirlediği iddia edilmiştir. Bu genel geçer kabul gören bir olgu olmasa gerekir. Devletin programında böyle bir görüşe neden yer verildiği anlaşılamamıştır. Anlaşılan odur ki taslak program, bakanlık mercilerince yeterli incelenmeden kamuoyu ile paylaşılmıştır. Yine bu durum, lise 10. Sınıf öğrencisinin seviyesini aştığı gibi, lise tarih programında yer almasının gerekliliği tartışılan ayrıntıyı içermektedir. Hemen sonrasındaki “*Babai İsyanı ve Şeyh Bedreddin çevresinde oluşan muhalif hareket örnekleri üzerinden siyasi ve sosyal çatışmalar ile dinî ayrışmaların içiçe geçebileceği öğrencilerce fark edilir*” kazanımı da seviye bakımından uygun görünmemektedir. Sonrasındaki ünite “*Osmanlı Devleti'nin XV. ve XVI. yüzyıllardaki stratejik rakiplerinin (Venedik, Cenova, İspanya, Portekiz, Avusturya (Habsburg İmp.), Safeviler, Mısır Memlûkları) coğrafi konumları ve stratejileri açıklanır*” kazanımı ve “*Osmanlı Devleti'nin Batı Asya ve Doğu Avrupa'da hâkimiyet kurmasını sağlayan başlıca fetih ve muharebeler, harita ve yatay-dikey kronoloji grafikleri yardımıyla tanıtılır*” kazanımları da sonrakiler gibi, uygulamada karşılığı bulunmayacak biçimde lise düzeyini aşmaktadır.

Konu içeriği programlanırken kazanımların, öğretmenin kolay anlayıp planlayıp-uygulayıp-ölçüp değerlendirebileceği, öğrencinin kolay kazanabileceği açıklık-yalınlıkta olması beklenir. Bunun için program geliştirme komisyonunda en azından birkaç tarih öğretmenin bulunması gerekir. Zaman zaman da yapılan işin düzeyinin asıl taraflarca kontrolü için ilgili düzey/sınıf öğretmen ve öğrencilerine başvurularak dönüt alınır. Anlaşılan odur ki bu program geliştirme sürecinde, ne uygulamada olan tarih öğretmenlerinin ne de lise öğrencilerinden gereken dönüt alınmıştır. Eğer bu yapılmış olsaydı kazanımların yoğunluğu ve düzey bakımından yüksekliği farkedilir, düzeltme yoluna gidilebilirdi. Buna karşın kazanımlara bakıldığında pek çok bileşen ve değişkenden oluşan kompleks yapıların inşa edilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bunun

anlamı, programı yapan iradenin “önemli bulunan içeriği” (bu kaçınılmaz olarak komisyon uzmanlarının seçimiyle oluşmuştur) atlamadan, kapsam geçerliliğine dikkat ederek planlandığı, uygulamada yoğun görünmemesi için de olabildiğinde az maddede vermek için tabiri caizse sıkıştırıp (presleyip) sunulduğudur. Ancak dikkatten kaçan önemli nokta “bu maddelerin programa alınmasından daha önemli olanın öğretimde uygulanabilir” olduğu kuralıdır. Bu bağlamda, programın planlama ve yazım sürecinde konuya ilişkin tarih eğitimi ilke ve uygulama biçimleri konusunda profesyonel bir yardımın eksikliği akla gelmektedir. Örneğin, “d) *Atlantik ülkelerinin okyanus güçleri olarak Akdeniz’e nüfuzu ve okyanus ötesi coğrafi keşiflerin Osmanlı Akdeniz hâkimiyetinde yol açtığı sorunlar incelenir*” gibi, burada yer veremediğimiz ama TTÖP incelendiğinde görülebilecek pek çok kazanımın uygulamada karşılığını tayin etmek pek kolay görünmemektedir. Bu kazanımları bir tarih eğitimcisi olarak bizlerin anlama ve anlayarak planlamak-uygulamak konusunda zorluk yaşadığımız göz önüne alınırsa bir tarih öğretmenin ne yapabileceğini tahmin etmek zor olmasa gerekir.

Yine 10. sınıfta “b) *Osmanlı hanedanının yapısı ve veraset usulü, kadîm Türk töresiyle ilişkilendirilerek incelenir*” gibi bir kazanım vardır. Burada insanın aklına *kadim* sözcüğünü her yere serpiştirmenin nasıl bir cazibesi olabileceği sorusu akla gelmektedir. Zira “kadim Türk töresi” nedir? “Kadim olmayan bir Türk töresi” var mıdır?”

Epeyce uzun ve anlaşılması kolay olmasa da içerik olarak önemli bulduğumuz kazanımlar da vardır. Örneğin 10.3.3. *İktidar ve Muhalefet ünitesinde “Yeniçağ Avrupasında yaşanan dönüşümün altında yatan fikri-manevi, sosyo-politik, sosyo-ekonomik, askerî ve teknolojik sebepler”*in bir bütün halinde ele alınması, 2008 yılında yayınladığımız “*Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşım Bir Bakış Denemesi*”, başlıklı makaleye atıf yapılamamış olsa da orada dile getirdiğimiz bu büyük sorunun teklif ettiğimiz gibi çözülmüş olması, sevindirici bir gelişme sayılabilir. Yine aynı biçimde “10.3.3.2. *Osmanlı ekonomisinde yaşanan enflasyonun siyasi ve toplumsal düzene etkilerini değerlendirir*” kazanımında da merkantalizm başta olmak üzere, burjuva oluşum süreçleri, bunun Osmanlı’ya etkilerinin yer alması önemli bir yenilik sayılabilir. Yine bu süreci daha iyi kavrama bakımından dile getirilen Osmanlı’daki “geçim ekonomisi” 11. Sınıf programında 9.7.1.de dile getirilen bunun “semavi dinler ve kadîm dünyanın diğer inanç sistemleriyle ilişkisini gösterme” önemli bir eksikliği giderecek görünmektedir. Zira “Osmanlı İktisat Tarihi Konularının Öğretimine Zihniyet Temelli Bir Yaklaşım” makalemizde önerdiğimiz

üzere Osmanlı iktisadi hayatını biçimlendiren esas unsurun iktisadi zihniyet ve bunun doğurduğu ilişkiler ağının gösterilmesi önem arz etmekteydi. Osmanlı zihni yapısını açıklama yönünde böyle bir tarihsel yaklaşımın yer bulması, yine olumlu bir gelişme şeklinde okunabilir. Buna karşın devamında “*Osmanlı iktisat düşüncesinin temel prensipleri, Mehmet Genç’in görüşleri ışığında incelenir*” gibi bir kazanıma yer verilmesi doğru olmamıştır. Bu, kazanım mantığıyla uyuşmayan durumdadır. Mehmet Genç, Osmanlı araştırmalarına yaptığı katkılarla herkesin takdir ve teşekkürünü kazanmış değerli bir bilim insanıdır. Ancak bir kişinin bakış açısından hareketle bir olayın incelenmesi, yapılandırmacı yaklaşımın çok perspektiflilik ilkesine uygun değildir. Bu sebepten kazanım yazmanın mantığına da uymaz. Yine benzer biçimde bazı kazanımların tek bir alt kazanımı varken 10.2.6.1. numaralı kazanımda olduğu gibi dokuz ayrı alt kazanım görünmektedir. 9.2.2. numaralı kazanımda ise kaç alt kazanım olduğu belirsizdir. Kazanımların belirli ve dengeli dağılımı, planlama-uygulama-ölçme-değerlendirme yapacak öğretmenlerin mevzuyla anlaması, programı gerçekçi biçimde takip edebilmesi için bir zorunluluktur. Bu durum, programı geliştirenlerin kazanımın ne olduğu, neden yer aldığı, nasıl yazılması gerektiği konularında yeterli donanıma sahip olmadıklarına işaret eder gibidir.

Yine pratikte karşılığını bulmakta zorlanılacak “*10.3.4.1. Timar sisteminde ve Yeniçeri Ocağı’nda ortaya çıkan bozulmaların Avrupa’daki Askerî Devrim ile ilişkisini açıklar*” kazanımı da, alt kazanımlarıyla birlikte lise düzeyi bir yana, lisans/üstü düzeyde bile uygulamada yer bulması zor görünmektedir. Burada en acı verici durum ise, TTÖP’nda, Dünya’da zaman içinde gelişen bilim ve teknoloji birikiminin, sadece savaş teknolojisine indirgenmesidir. Bu durum önceki programa göre ciddi bir anlayış ve perspektif gerilemesi olarak okunabilir. Bunca önemli gelişmeye karşın bu kadar savaş teknolojisine odaklanılmış olması, komisyon üyelerinin bu konuyu hassaten önemsedikleri bir çalışma alanı olarak görmelerinden kaynaklanmış gibidir. Diğer yandan buna bağlı olarak programda savaş sözcüğünün 150, barış sözcüğünün 11, anlaşmanın 6, antlaşmanın 4, sulh sözcüğününse 1 kez yer bulmuş olması, yıllar yılı çağdaş müfredat geliştirme çabalarının önemli ilkelerinden “barışçı tarih eğitimi”ne ilişkin büyük bir sorunun habercisi sayılabilir.

Program içeriğinin azaltıldığına dille getirilmesine rağmen örneğin lise 10. Sınıfta toplam 4 ünite 29 başlık, 51 kazanım ve bunların açıklaması olarak 158 alt kazanım yer almaktadır. Bu durum uygulanamaz görünmektedir. Haftada 2 saatlik ders

ile ancak toplam 3 yılda bu içeriği nicelik olarak programlamak mümkündür. Niteliksel açıdan ise yukarıda örneklerini verdiğimiz pek çok kazanım, lise düzeyinde uygulanabilir görünmemektedir. Yıllardır yoğun olan müfredatı “yetiştirmek” için adeta koşan öğretmenlerin bu yoğun içerik karşısında ne yapacakları merak konusudur. Uygulanabilir olmayan bu tarz belli idealleri benimsetmeye odaklı programların, Türkiye’de tarih eğitimine nasıl bir katkı sağlayacağı şimdiden şüphelidir.

Öğretme-Öğrenme Süreçleri Açısından

TTÖP’de, Programın Uygulama Esasları başlığında öğretmenlerin uygulamada dikkat etmeleri gerekenlere dair genel bir çerçeve çizilmiş olmasına rağmen, içeriğinin (kazanım ve alt kazanımların) hangi aşamada nasıl bir öğretim planlamasıyla sunulabileceğine ilişkin hiçbir açıklama ve örneğin bulunmadığı görülmüştür. Bu durum, amaçlar, vizyon, uygulamada dikkat edilecekler, programlamada yazılan kazanımlarda pek çok olumlu gelişmenin nasıl uygulanabileceğine ilişkin öğretmenlerde büyük bir kafa karışıklığı yaratabilecektir. Bir yandan üst düzey düşünme becerilerine, bir yandan çağdaş bazı değerlere, diğer yandan tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin programlamada vurgulu davranılırken diğer yandan, hangi kazanım ya da alt kazanımda nasıl bir uygulama örneği ile hangi beceri ve değerlerin kazandırılabilmesine ilişkin bir açıklığın olmaması büyük bir açmazdır. 2005 öğretim programlarında özellikle sosyal bilgiler derslerinin uygulaması için örnek olarak sunulan etkinlik planları, tarih dersleri içinse sadece fikri yansıtan etkinlik cümleleri, yapılacak öğrenci merkezli, beceri-değer-tutum geliştirmeye yönelik, işin nasıl etkinlik temelli yapılabileceğini gösteriyordu. Burada tek bir örnek etkinliğin bile yer almaması, genelde monologla, kendi merkezinden dersi, her hangi bir materyal kullanmaksızın anlatarak işleme eğilimindeki tarih öğretmenlerimizin, programda yer alan üst düzey becerileri ve değerleri nasıl kazandırabilecekleri konusunda tam bir muamma yaratmaktadır. Öyle anlaşılmaktadır ki programın en zayıf halkasını bu durum teşkil etmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme Açısından

Ölçme değerlendirme başlığında ise kullanılagelen geleneksel yöntemler yanında yapılandırmacı yaklaşımla birlikte literatürümüze giren alternatif ölçme ve

değerlendirme üzerinde durulmuştur. Özellikle süreci değerlendirmeye yönelik ve beceri/performans değerlendirmeye ilişkin imkanlar sunan alternatif ölçme değerlendirme yolları tavsiye edilmiştir. Bu da proje temelli bir sürecin ölçme değerlendirilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Burada ilk kez tarih derslerinde yapılacak ölçme işleminde dikkate alınması gereken tarihsel bilgi, beceri ve değerler, sınıflanmış ve sistematize edilmiş biçimde gösterilmiştir. Bu olumlu bir gelişme şeklinde değerlendirilebilir. Ancak yine kazanım ve alt kazanım düzeyinde örnek olacak ölçme değerlendirme unsurlarına yer verilmediği için tavsiye edilenler bir yerde havada kalmış görünmektedir. Yapılan başarılı tasnif, kazanım düzeyinde örnek olacak ölçme değerlendirme unsurlarıyla birlikte sunulmuş olsaydı, şimdiye kadar yapılmamış olan büyük bir iş gerçekleştirilmiş olacaktı.

Genel Değerlendirme

TTÖP dayandığı gerekçeleri ve çıkış noktasındaki pek çok haklı iddiaya rağmen, gerek kullandığı kavramsal dil, içeriği ayrıntılı programlandırma, gerekse sunduğu yoğun ve üst anlatımlı kazanımlar ile uygulanmada büyük sorunlara yol açacağı düşünülmektedir. Öğretmenin genel olarak nasıl bir yol izleneceğine ilişkin önceki programda var olan büyük eksiklik, amaçlanan beceri ve değerlerin hangi kazanımla nasıl planlanacağını, uygulanacağını, ölçüp değerlendirileceğinin belirtilmemiş olmasıydı. Burada da benzer bir sorunun devam ettiği söylenebilir.

Malumdur ki öğretim programları, öğretmenlerin doğru anlayıp-benimseyip-içselleştirip-uygulamalarıyla hayat bulurlar. Bu sebepten öğretim programlarının geliştirme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine mutlaka başvurularak gerekli düzenlemeler yapılır. TTÖP’nda yer alan içeriği oluşturan kazanımların dağınık yapısı ve seviye üstü içerikleriyle öğretmen ve diğer uygulama paydaşlarının neredeyse bütünüyle göz ardı edildiği izlenimi oluşturmaktadır. Program dilinde “kadim” gibi bazı kavramlarının yerli yersiz kullanılması, örneğin “insan varoluşu ve inançların varoluşuna” yapılan idealist atıflarda olduğu gibi zaman zaman ilahiyatçı bakış açısına uygun tezli tarih anlayışının izlerinin görülmesi, TTÖP’nın tarihe öğretimine ilişkin pedagojik misyonunu aşan bir tablo çizmektedir. Programın başlangıcında bütüncül tarih öğretimine yapılan atıflar olumlu bulunsa da lise 1-2-3-4. sınıflardaki

programlama, hem içerik yoğunluğu ve parçalılığı hem de içeriğin zamansal akışı anlamında büyük sorunlar taşımaktadır. Programın bu haliyle kabulü ve uygulamaya konmasının, başta işlevsel bir ders kitabının yazımını zorlaştırması yanında, lise tarih derslerinde zaten varolan aşırı içerik yoğunluğu ve bunun verilen sürede yetiştirilememesine yönelik yeni sorunları ekleyecek görünmektedir. Bu noktada sorunun çözümü için Türkiye’de 20 yıldır tarih eğitimi alanında yapılan yüksek lisans, doktora tezleri, makaleler, bildiler ve yazılan kitaplarla oluşmuş büyük birikimi dikkate alacak düşünceye ve vizyona sahip bir komisyonla yeni program geliştirme çalışması yapılabilir. Ya da daha kestirmeden 2007 tarih öğretim programının üzerinde çalışılarak yapılacak ciddi bir revizyonla ilerleme sağlanabilir. Eğer bu taslakta anlamsız bir ısrar söz konusu olacaksa da (ülkemizde bu durumun örneği çokça yaşanmıştır) yukarıda bahsedilen birikime sahip akademisyen tarih eğitimcisi, tarih öğretmeni ve tarih öğrencilerinden oluşturulacak dengeli, yeni bir komisyonca TTÖP’nin gözden geçirilerek revize edilmesi önerilebilir. Unutulmamalıdır ki eğitim ve öğretim programları geliştirme işi, bir kurum meselesi değil, bir ülkenin gençlerinin alacağı çağdaş eğitime karar verme meselesidir. Yani ülke geleceği meselesidir.



Yayın Kritiği:

TARİHİ YAPANLAR TARİHİ YAZANLAR

J. H. ELLIOT

Çev. Ebru Sürmeli, İstanbul: Tarihçi Kitabevi, 2016, 240 s.

Halil İbrahim EROL*

History in the Making adıyla 2012'de Yale Üniversitesi yayınları arasından çıkan ve Türkçe'ye kazandırılan kitap; Neden İspanya? Ulusal ve Ulus-ötesi Tarih, Siyasi Tarih ve Biyografi, Çöküşün Algılanışı, Sanat ve Kültür Tarihi, Karşılaştırmalı Tarih ve Daha Geniş Bir Bakış Açısı isimleri altında yedi bölümden müteşekkildir. Kitabın baş kısmına yazarı Türkiye'deki okuyuculara tanıtmak maksadıyla kısa bir öz geçmiş ve yazarın yaptığı çalışmalardan bazıları eklenmiş olduğu görülmektedir. Fakat çevrilen kitabın aslına sadık kalınarak dipnotların kitabın sonuna yerleştirilmesi başvuruyu güçleştiren bir durum arz etmiştir. Diğer taraftan kitabın, Elliot'un Türkçe'ye çevrilen ilk kitabı olma özelliği taşıdığını hatırlatmak yerinde olacaktır.

Eser, muhteva açısından yazarın saha çalışmaları ve tarih alanındaki usule dair değerlendirmelerinin bir araya getirilmiş halidir. Yeni bir isimlendirme yapmak gerekirse, akademiyoğrafi (akademik biyografi) diyebileceğimiz bir türe dâhil edilebilecek olan çalışma, yazarın otobiyografik tarzda ama sadece akademik çalışmaları etrafındaki hayatından daha doğrusu ilmi çalışma hayatından bahsettiği bir içeriğe sahiptir. Bu minvalde Oktay Özel tarafından kendi doktora çalışmasının nasıl ortaya çıktığını detaylı bir şekilde ele aldığı Türkiye 1643: Goşa'nın Gözleri isimli basılan kitap bu türün Türkiye'deki mevcudiyetine örnek olarak zikredilebilir.

* Arş. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Tarih Bölümü / Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Tarih Bölümü.

Akademisyenlerin akademiyografik tarzda yazdıkları kitapların okuyucunun önüne nihayete ermiş olarak gelişinin öncesindeki aşamaları, yani tarihçinin mutfağını ya da sahne arkası seti göstermesi hem eserin takdir edilmesi hem de metnin nasıl teşekkül ettiğini ortaya koyması açısından eserlerin kendilerinden daha önemli olduğu bile söylenebilir. Tarihçiler açısından ise böyle bir tecrübenin paylaşılması daha da hayati bir önemi haizdir kuşkusuz. Dolayısıyla bu tür akademiyografik eserlerin tarihçilere özellikle de genç tarihçilere hem usulen hem de çalışma alanlarını belirlemede kazandıracağı çok şey olduğunu söylemek abartı olmayacaktır. Elliot'un da bu endişeleri paylaşarak eserini kaleme aldığı söylenebilir.

Elliot kitabının ilk bölümünden de anlaşılacağı üzere İspanya tarihi üzerine etraflı araştırmalar ve yayınlar yapmış İngiliz kökenli bir tarihçidir. 1930 doğumlu Elliot'un 60 seneye uzanan akademik çalışmalarını ele aldığı bu eseri İspanya tarihi olduğu kadar Avrupa tarihi hatta Atlantik tarihine ve buna paralel olarak Batı'daki tarih metodolojisine dair gelişmelerin, açılımların, zorlukların ve yeni imkânların izlenebileceği bir muhtevayı kendinde barındırmaktadır.

Elliot önsözünde, çalışma ve yazılarının bilgisayarın yaygınlaşıp genelin kullanımına girmezden önce tamamlandığını ve kendisinin dijitalleşme öncesi kuşağın bir temsilcisi olduğunu; kütüphane ve arşivlerin kapanış saatlerinin sınırladığı koşullarda çalıştığını ve geçmişin kendisini sunduğu bu bilgi yığınıyla mücadele ederken elinde bir kalem ve not defterinden başka bir silahı olmadığını; dolayısıyla gelecek nesillerin seleflerinin yaptıklarına hayretle bakarak büyük boşluklar karşısında şaşkınlık duyabilecekleri ifade etme gereği duymuş olduğu görülmektedir (s. XIV-XV). Bu satırlar XX. yüzyılın ikinci yarısında ne tür sıkıntılarla yüzleşerek araştırmalarını yapmaya çalıştıklarını özetler mahiyettedir. Şüphesiz, mevcut koşulların Türkiye'deki tarihçiler için de geçerli olduğu Oktay Özel'in mezkûr kitabından yola çıkılarak kolaylıkla söylenebilir.

Elliot, kitabın ilk bölümünde neden ve nasıl İspanya'yı çalışma sahası olarak seçtiğini ortaya koymaya çalışıyor. İspanya tarihine karşı ilgisinin tesadüfen başladığını, 1950 senesi Cambridge Üniversite tarih bölümü birinci sınıf sonunda katıldığı 6 haftalık bir İspanya gezisi ertesi İspanya'ya karşı kendisinde büyük bir ilgi uyandığını dile getiriyor (s. 19-20). Gezi dönüşü Herbert Butterfield (1900-1979) ile bu konuya dair danıştığını ve kendisinin Britanya üniversitelerinde İspanya tarihi çalışmaları konusunda daha çok malumata ihtiyaç olduğunu söyleyerek Elliot'u bu

alandaki çalışmaya teşvik ettiğini belirtmektedir (s. 22). Elliot'un İspanya tarihi alanında ne çalışacağını belirleyen şeyin IV. Philip'in veziriazamı/başbakanı olan Kont Dük Olivares'e (1587-1645) ait Diego Velázquez'in (1599-1660) Olivares'i at üstünde şaha kalkmış vaziyette resmettiği tablo olduğu anlaşılmaktadır (s. 23). Bunun üzerine İspanya sanat ve edebiyatının altın çağı olarak bilenen erken XVII. yüzyılına dair kendisinde merak uyandırdığını (s. 24) ve yazar, incelemelerini sürdürdükçe XVII. yüzyıl İspanyası'nın tarihçiler tarafından adil muamele görmediği bir tabloyla karşılaştığını dile getiriyor (s. 25). Doktora tez konusu belirlemek için yapmaya devam ettiği literatür araştırmaları esnasında Martin Hume'un (1847-1910) 1907 senesinde İspanyol bir dergide "Kont Dük'ün Merkezileştirme Siyaseti"ne dair yazdığı bir makaleyi okuduğunda aradığı konuyu bulduğunu düşünerek tezini "Kont Dük Olivares ve Merkezileştirme Siyaseti" üzerine yapmaya karar verdiğini ifade ediyor (s. 27).

Elliot Simancas arşivindeki araştırmaları sonucunda "ülke içi reformlara" ve "merkezileşmeye" dair herhangi bir ize rastlayamamış; Kral'ın Olivares'e devlet evrakını elinde tutma izni verdiği bilgisinden yola çıkarak rotayı Kont Dük'ün görev süresince bir araya getirdiği büyük kütüphanesine çevirmiştir (s. 31). Ancak ölümünden sonra kitaplarının çoğunun satılmış olması ve küçük bir kısmının ise Alba Dük'üne kaldığı bilgisi yazarı bu istikamette yönlendirmiştir. Fakat Elliot bütün koleksiyonun 1974-1975 yıllarında Madrid'teki Buenavista Sarayı'nda çıkan iki yangında tamamen yok olduğunu dehşet içinde öğrenecektir (s. 32). Başlamadan sonu eren bir çalışma. Tarihçilerin çoğu zaman karşılaştıkları bir sorun. Elliot da böyle durumlarda tarihçilerin esnek olması gerektiğini hatırlatıyor (s. 32). 1640'taki Olivares'in merkezileştirme politikasının Katalonya ve Portekiz'de isyana yol açtığı bilgisi Elliot'un önüne yeni imkânlar açmış ve Katalonya tarihini İspanya tarihinin bir parçası olarak görmesinden dolayı tercihini Barselona'daki Aragon Arşiv'inden yana kullanmış ve bu sefer bol miktarda belge bulmuştur (s. 34). Elliot'un tezi *The Revolt of the Catalans: A Study in the Decline of Spain, 1598-1640* ismiyle 1963 senesinde basılmıştır (s. 42). Yazar hem tezini hem de *Imperial Spain* (1963) adlı kitabını yazarken kendisinin ait olmadığı bir toplumu çalışmanın bir tarihçi olarak avantajları olduğu kadar dezavantajlarının da bulunduğunun farkına vardığını okuyucusuyla paylaşmaktadır. Dezavantajlı yönü, örneğin Protestan İngiliz bir tarihçinin Katolik İspanya tarihini çalışması, tarihçinin yabancı bir toplumunu bütünüyle kavramasının güç, hatta imkânsız olmasıdır. Aslında Leslie Poles Hartley'nin (1895-1962) *The Go-*

Between isimli romanının giriş cümlesindeki “geçmiş yabancı bir ülkedir” şeklindeki tespitinden yola çıkılarak tüm tarihçilerin ait olsun ya da olmasın üzerinde çalıştıkları geçmiş toplumlara tarihin doğası itibariyle bir şekilde yabancı oldukları ya da yabancı kalacakları genellemesi yapılabilir (Hartley, 2002: 17). Avantajlı tarafı ise kuşkusuz, yerel halk kendi geçmişlerini fazlasıyla kanıksadığından, onların gözden kaçırdığı noktaları görebilmektir (s. 45). Martin Bernal’ın ileri sürdüğü gibi paradigmayı yıkanların çoğu zaman dışarıdan gelenler olduğu bir gerçektir (Bernal, 2003: 52). Elliot’un dediklerine, yabancı bir toplumu çalışanların birçok önyargıdan azade, siyasi ve ideolojik anaforlardan uzak bir şekilde nispeten daha “objektif” araştırmalar yapabileceği ihtimali de eklenebilir. Bu bağlamda Elliot da İspanya’yı İspanyol olmayan bir halka anlatabilmek için derine işlemiş önyargıların sorgulanması ve aksinin ispatlanması icap ettiğini hatırlatmakta ve İspanya hakkındaki bilgisi birkaç çarpık imajdan ibaret bulunan İspanya ile vakit kaybetmeye ne gerek olduğunu merak eden uluslararası bir okuyucuya İspanya’yı anlatmanın sürekli bir mücadeleyi gerektirdiğini dile getirmektedir (s. 52). Fakat diğer taraftan putlara saldıran ve mitleri dağıtmaya çalışan Elliot, kendisini ezilen bir halka karşı sempati besleme ve bir tarihçi olarak ülke geçmişindeki geleneksel anlamda ihtişamlı bir döneme dair pek de hoş olmayan gerçekleri ortaya koyma arasında denge aramaktan kaynaklanan bir gerilim içinde bulmuştur. Dahası, doğal olarak tarafsız yabancı bir tarihçiden kendi tarihlerine dair onların yorumlarını haklı çıkaracağı beklentisi, tarih anıtında kutsallaştırılmış tarihi kişiliklerin kusurlu taraflarını ortaya çıkaran Elliot’u “karşı tarafa satılmış” bir kişi olarak görmeye kadar götürecektir (s. 58).

Elliot Imperial Spain’i yazarken özgüçülük duygusunun, seçilmiş ulus sendromu denebilecek ortak zihin yapısını yaratmaya muktedir oluşunu fark ettiği dile getirir. Ve bu sendroma yenik düşen uluslar Tanrı tarafından kendilerine, yalnızca onlar tarafından gerçekleştirilebilecek ilahi bir görev verildiğine inanmışlardır. Elliot, Katolik Kilisesi’nin ülküsünü savunmaya, desteklemeye ve yaymaya yönelik ilahi bir görev üstlendiğine inanan 16. yüzyıl İspanyası’nın bu sendroma yakalanmış bir ulusun çarpıcı bir örneğini oluşturduğunu söylemektedir. Diğer taraftan Katalan halkının, tarihi kendi kimliklerini yok etmeye ve yaşam tarzlarını baltalamaya çalışan Kastilyalı komşularına karşı verdikleri mücadelenin öyküsü olarak gördüklerini dile getirir. (s. 59-60). Ulusal tarih doğası gereği teleolojik ve öyle olması hasebiyle de indirgemecidir. Dolayısıyla alternatif hikâyelerin er ya da geç beraberinde rahatsızlık veren sonuçlarla

yüzeyle çıktıkları bir gerçektir. Ulusal tarih ne kadar fosilleşirse, duyulan rahatsızlık da o derece şiddetli ve sancılı olacaktır (s. 64).

Elliot, *The Count Duke of Olivares: The Statesman in an Age of Decline* (1986) isimli eserinin çalışma safhalarına değindiği kısımlarlarda geçmiş, “büyük adamlar” tarihi bakış açısıyla incelemenin tehlikelerine dikkat çekmektedir. Ayrıca geçmişe ait karakterlerle çalışma esnasında yakın temasta olmak, kaçınılmaz bir şekilde dünyaya onların gözleriyle bakmayı beraberinde getirebileceği uyarısında bulunur. Empati kurmanın biyografi sanatının bir parçası olduğunu ancak ihtiyatlı davranılmadığı takdirde empatinin sempatiye dönüşebileceğini hatırlatır. Binaenaleyh biyografiye konu olan kişiyi çok iyi tanımak ve çalışma esnasında objektifliği korumak bitmek tükenmek bilmeyen bir mücadeleyi gerektirmektedir (s. 103-104).

Çöküşün Algılanışı isimli dördüncü bölümde ise Elliot’un, 17. Yüzyıl İspanyol seçkinlerin tavır ve davranışlarına dair şu yorumları dikkat çekicidir: “Her şeyini İmparatorluğa yatırmış ve küçülen bir mirasın gitgide değerini kaybeden kalıntılarıyla çevrili bir toplumun varisleri, kriz anında anılarını bir kenara bırakmayı ve yaşamlarının antik kalıplarını değiştirmeyi gururlarına yediremediler” (s. 119). “Uzun zamandır başarıya ulaşmış, kemikleşmiş elit sınıflar, uzun süredir besledikleri özelemleri ve zihinsel yaklaşımları atıp yeni zamanlara kolay kolay uyum sağlayamıyorlar. Bu yöndeki başarısızlıkları da ancak karşılaştıkları zorlukları alevlendirmeye ve çöküşün yarattığı psikoza yoğunlaştırmaya yarıyor” (s. 136).

Bu değerlendirmelere, Osmanlı tarihiyle alakalı “gerileme ve çöküş” tartışmalarında meseleye dâhil edilerek yeni bir bakış açısı ortaya konmanın yolları aranabilir. Zira Elliot’un “bazıları İspanya’nın çağın gerisinde kaldığına ve ancak başarılı Avrupalı rakiplerinden öğrendiği takdirde yetişebileceğine inanırken, diğerleri geçmişteki başarılar ve zaferlere takılıp kaldılar” şeklindeki yorumundan yola çıkarak Osmanlı tarihiyle benzerlikler kurulup çöküşün algılanmasına dair yeni yorumlar getirilmesinin önü açılabilir. Tüm bunların ötesinde Elliot, çöküşün göreceli- ya da nadir de olsa- mutlak manada olabileceğini veya ikisinin bir bileşkesi şeklinde gerçekleşeceğini beyan eder. Ancak her üç durumda da algının etkisinin, ölçmenin önünde güçlük ve engel oluşturduğunu belirtir (s. 136). Bu aşamada devreye karşılaştırmalı tarih usulü sokulabilir.

Karşılaştırmalı tarih çalışmaları yaklaşık bir asırlık bir geçmişe sahiptir. Her ne kadar 1928’de Oslo’da düzenlenen Altıncı Uluslararası Tarih Bilimleri Kongresi’nde

Marc Bloch (1886-1944) tarafından yapılan etkileyici çağrı akabinde yaygınlık kazanmaya başlamış olsa da; öncesinde Belçikalı tarihçi Henri Pirenne (1862-1935) 1923'te ve daha evvelinde ise Fransız meslektaşı Charles-Victoire Langlois (1863-1929) 1890'da benzer çağrılarda bulunmuşlardı. Ancak Elliot, sistematik karşılaştırmalı tarihin, geçmişe yaklaşım biçimleri açısından pek kıymeti bilinmeyen bir cevher olarak kaldığını düşünmektedir (s. 175). Bunun nedenlerinde biri olarak Elliot, tarihçilerin çoğunun analiz yönünden eksik olan anlatı tarzında çalıştıklarını; hâlbuki karşılaştırmalı tarihin analitik bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu söylemektedir (s. 177). Karşılaştırma iki tarzda icra edilebilir: Karşılaştırılan şeyleri vurgulayan genel bir kaide tespiti için ya da karşılaştırılan şeylerin eşsizliğini göstermek ve onu diğerlerinden ayırmak için yapılabilir. Birincisiyle sosyolog, ikincisiyle tarihçi çalışır (s. 176). Bloch'a göre tarihçiler karşılaştırmalı yöntemle bir toplumun ayırt edici özelliklerini diğer çağdaş toplumlarda bulunup bulunmadığını tespit ederek açıklayıcı varsayımları test edebileceklerini söyler (s. 181). Dolayısıyla Bloch, karşılaştırmalı araştırmaların tek başlarına bölgesel nedenlerin yarattığı bozuk serabı dağıtabilecek bir güce sahip olduğunu öne sürmektedir (s. 181). Şüphesiz bu, mikro anlamda milliyetçi bakış açısıyla yapılan tarih çalışmalarının sundukları çarpık ve dar kapsamlı geçmiş tablosunu düzeltereceği ve daha sağlıklı bir zemine çekeceği gibi makro anlamda da Avrupa-merkezci bakışın hâkim olduğu ulus üstü tarih anlatısını ıslah edecek bir imkân sunabilir. Diğer yönden, karşılaştırmalı tarih uygulamasında benzerlikler kadar zıtlıkların da teşhis edilmesi çalışılan mevzuların bütünlüçlülüklerinin sağlanmasında önemli bir husustur. Fakat bazen zıtlıkların kavuşamayacak kadar keskin durması ortaya konan çabaların anlamını sorgulatacak derecede olabilmektedir. Bu minvalde karşılaştırmalı girişimin merkezinde benzerlikler ve farklılıklar arasındaki inatçı gerilimi kabullenmek icap edecektir (s. 182). Şu bir gerçek ki, karşılaştırmalı tarih çalışmalarında karşılaştırılan toplumların ve olayların eşit şekilde iyi belgelenmesi çoğu zaman yapılamamaktadır. Buna binaen tarihçilerin kaçınılmaz olarak adil karşılaştırma yapma görevini her zaman tam manasıyla ifa ettikleri söylenemez. Diğer bir ifadeyle Elliot, tarihçilerin üzerinde çalıştıkları toplumların her ikisine ya da tümüne aşina olmadıklarından asimetrik bir karşılaştırma yaptıklarına dikkat çeker (s. 184). Bu durumda, benzerlik kurulurken temel alanın toplum, dönem ya da hadiselerin karşılaştırmaları yapılırken diğer toplum, dönem veya olaylar, temel alınanları doğrulamak, anlamlandırmak için kullanılabilir. Bu da karşılaştırmada tali kalan unsurların bozularak meseleye dâhil edilmesine yol açabilir. Dahası yapılan

karşılaştırmayı anlamsız kılacak bir noktaya kadar evrilebilir. Hülasa karşılaştırmalı tarih araştırmaları isminin taşıdığı cazibenin gerisinde ciddi zorluklarla tarihçileri beklemektedir.

Eliot Daha Geniş bir Bakış Açısı isimli son bölümde J. H. Hexter'in (1910-1996) "dallandıran tarihçiler" ve "yığın tarihçiler" isimlendirmesi ile Emmanuel Le Roy Ladurie'nin (1929-) "yer mantarı avcıları" ve "paraşütçüler" şeklinde tasniflerini alıntılanarak tarihçilik alanındaki mikro daralmaları ve makro genişlemeleri tartışmaya açıyor (s. 201). Tanımlamalardan anlaşılacağı üzere birinci gruptaki tarihçiler, yoğun ve dar odaklı, mikro çalışmalar ortaya koymaya çalışırken ikinci gruptakiler büyük kalibreli, geniş ölçekli bakış açısının hâkim olduğu genelleyici araştırmalar yapmakta oldukları ifade ediliyor. Elliot, ayrımların gerçekte bu kadar keskin olmayabileceğini; tarihçilerin her iki yaklaşımı mezcetmeye muktedir olduklarını; iki yaklaşımın uyum içinde var olması gerektiğini ve genelle ayrıntıların harmanlandığı bir sentez üretilebileceğini ileri sürer. Diğer taraftan yoğun uzmanlaşma, tarihçilerin sayısının artması ve buna paralel olarak üretilen çalışmaların ziyadeleşmesinin ister istemez tarihçileri daha dar alanlarda çalışmaya zorladığının inkâr edilemez bir gerçek olduğunu Elliot da teslim ediyor (s. 202). Buradaki antagonizmayı savunmak pek mümkün görünmüyor. Ancak şu teklif edilebilir: Bir kısım tarihçiler "dallandırmaya" diğerleri ise "yığmaya" devam edebilirler. Son tahlilde her iki kamp da geçmiş mikroskobik ya da panoramik yönden yansıtmaya devam edebilir. Bu da geçmişin farklı (uzak veya yakın mesafelerden) kadraja girmesi demek olacaktır. Dolayısıyla birbirini besleyen farklı çözümlülüklerdeki bir geçmiş resmi, tarihi anlamada daha yararlı bir zemin sağlayabilir.

Elliot küreselleşme olgusu ve dünya tarihi çalışmalarına değindiği kısımda dünya tarihi araştırmalarının küreselleşmeyi tasvir ve tahlil etme biçimini aldığı hatırlatmakla birlikte bu anlatının pratikte Avrupa ile başlayan batılı ya da Avrupalı bakış açısıyla tanımlanan bir kavram olan modernlik ile biten bir hikâyeye kolayca dönüşebildiği uyarısında bulunmaktadır (s. 214). Ve küreselleşmenin de bir anlamda batının kendi ürünlerini, kültürünü ve değerlerini ihraç etmek ve zorla kabul ettirmek çabalarının bir yansıması olarak görülebileceğini ileri sürer (s. 215). Bundan dolayı küreselleşmenin esasen küresel bir tarihe/anlatıya ihtiyaç duyduğunu, bunun da batılı önyargıların, yerleşmiş fikirlerin bir kenara bırakılarak, bütün yolların modernliğe

çıkıldığını düşünen teknolojik türden bir yaklaşımdan kaçınılması gerektiğini hatırlatır (s. 216).

Elliot eserinin sonunda, yapılacak işlerin bitmediğini, öğrenilecek hala çok şeyin olduğunu ve Osmanlı Türkleri konusunda uzmanlaşma yolunda zorluklarla mücadele edilmesi gerektiğini dile getirerek, Ranke'nin (1795-1886) *The Ottoman Turkish and the Spanish Empires in the sixteenth and seventeenth centuries* (1843) adlı eserinin modern bir uyarlamasını yazacak cesarete sahip tarihçileri büyük fırsatların beklediği müjdesini vermektedir (s. 219).

Kaynakça

- Bernal, M. (2003). *Kara Atena: Eski Yunanistan uydurmacası nasıl imal edildi?* Çev. Özcan Buze. İstanbul: Kaynak.
- Hartley, L. P. (2002). *The go-between*. New York: New York Review of Books.
- Özel, O. (2013). *Türkiye 1643: Goşa'nın gözleri*. İstanbul: İletişim.



Yayın Kritiği:

SON DÖNEM OSMANLI EĞİTİM TARİHİNDE COĞRAFYA DERS KİTAPLARINA BİR ÖRNEK: COĞRAFYA DERSLERİ

Abdurrahman ŞEREF

Coğrafya Dersleri. İstanbul: Şirket-i Mürettibiyye Matbaası, 1326(1910/1911), 60 s.

Ümüt AKAGÜNDÜZ*

Giriş

Türkiye’de coğrafya öğretiminin tarihi üzerine yapılan çalışmaların sayısında ve niteliğinde yeterli olmasa da bir artış yaşanmaktadır. Coğrafyanın hem Osmanlı Devleti’nin son yıllarında hem de Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunda devlet bütünlüğünün somutlaştırılmasında oynadığı rolü düşündüğümüzde, bu alan ile ilgili kurgulanan derslerin katkılarını analiz etmenin gerekliliği belirginleşmektedir. İşte çalışmamızdaki temel hedefimiz Osmanlı Devleti’nin son yıllarında coğraya eğitiminin şekillenmesinde ders kitaplarının oynadığı rolü küçük bir örnekle de olsa analiz edebilmektir. Bu analizimizi gerçekleştirirken yararlandığımız metin ise Abdurrahman Şeref’in “*Coğrafya Dersleri*” adlı çalışmasıdır. Çalışmada yöntem olarak tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede ilk olarak Abdurrahman Şeref Efendi’nin 60 sayfadan oluşan eseri temin edilmiş, daha sonra ise eserin transkripsiyonu ve sadeleştirilmesi yapılarak biçimsel özellikler açığa çıkartılmıştır. Söz konusu eserin çeviri aşaması bittikten sonra elde edilen bulgular irdelenerek bir sonuca ulaşılmıştır.

* Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, E-posta: umutakagunduz1@gmail.com.

Abdurrahman Şeref Efendi

20 Ağustos 1853'te İstanbul'da doğan Abdurrahman Şeref Efendi 18 Şubat 1925'te doğduğu kentte vefat etmiştir. Osmanlı Devleti'nin "Son Vak'anüvisi" olarak adlandırılan Abdurrahman Şeref sadece Tarih-i Osmani Encümeni Reisliği ve tarihçiliği ile değil eğitim, siyaset ve coğrafyaya ilgisiyle de dikkat çeken bir karakterdir (Demiryürek, 2003, s. 198). Mahrec-i Aklam-i Şâhâne, Mekteb-i Sultânî ve Dârülmualliminde tarih ve coğrafya öğretmenlikleri yapan Abdurrahman Şeref, Mekteb-i Mülkiye müdürlüğü sırasında Coğrâfyâ-i Umûmî adlı bir eser kaleme almıştır. 1878'de Mekteb-i Mülkiye'nin Genel Coğrafya dersini üzerine alan yazarımız 1890'a kadar bu dersi yürütmüş, bu tarihten sonra ise Beşeri Coğrafya ile İstatistik derslerini üstlenmiştir. (Tekiner, 2009, s. 255) 1907-1909 yılları arasında ayân âzâlığı, Maârif nazırlığı, Defter-i Hakani nazırlığı, Posta ve Telgraf nazırlığı yapan yazarımız esas şöhretine 1909-1922 yıllarında yürüttüğü vak'anüvislik görevi ile ulaşmıştır (Özcan, 1988, s. 175; İmzasız, 1986, s. 24). 1923 yılında İstanbul milletvekili seçilen Abdurrahman Şeref, Kızılay'ın başkanlığını da yapmıştır (İmzasız, 1986, s. 24). Coğrâfyâ-i Umûmî, Coğrâfyâ-i Ümrân, İstâtistik, İlm-i Ahlâk, Zübdetü'l- KISSAS, Fezleke-i Târîh-i Düvel-i İslâmîyye, Târîh-i Devlet-i Osmânîyye, Târîh-i Asr-ı Hâzır, Harb-i Hâzırın Menşeî, Fezleke-i Târîh-i Devlet-i Osmânîyye ve Târîh Musâhabeleri gibi kitapların yanı sıra pek çok ders kitabı da kaleme almıştır (Özcan, 1988, s. 175; Tekiner, 2009, s. 257).

Coğrafya Dersleri Adlı Eserin Biçimsel Özellikleri ve İçeriği

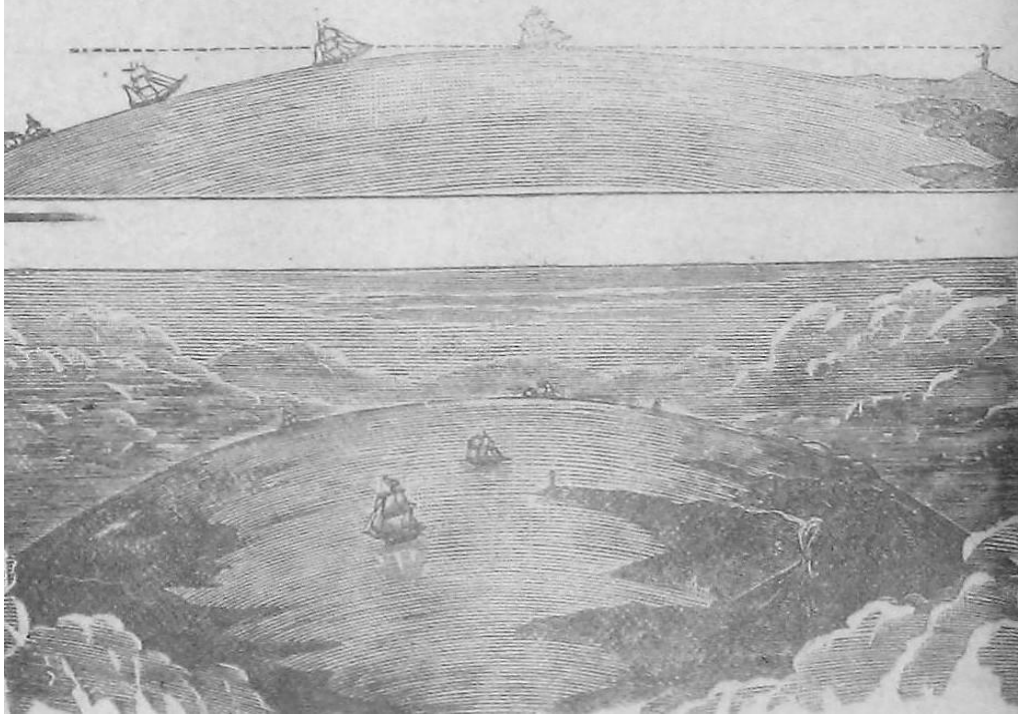
Abdurrahman Şeref'in eseri hakkındaki incelememize başlamadan önce Benjamin C. Fortna'nın "Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim" adlı çalışmasında haritalar hakkında ileri sürdüğü tezleri kısaca analiz etmek incelememizin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Fortna'nın eserinin çıkış noktası Son Dönem Osmanlı Eğitim Sistemi'nin Batı kaynaklı olmakla beraber yerel argümanlarla yol almış olmasıdır. Öyle ki Batı'dan örneklenen eğitim sistemi yerel kaynakları harekete geçirerek Batı'ya karşı bir savunma aracına dönüştürülebilmeliydi (Fortna, 2002, s. 2-4). Haritalar söz konusu olduğunda da bu durumun etkileri gözlemlenebilmektedir. Özellikle Son Dönem Osmanlı Eğitim Sisteminde kullanılan haritalara bakıldığında bu haritaların Batı'daki örneklerinden yola çıkarak askeri kurumlarca üretildiğini ama bu üretim sürecine Osmanlı kartografya

geleneğinin de yerleştirildiğini görmekteyiz (Fortna, 2002, s. 172-173). Bu noktada Fortna'ya göre II. Abdülhamit Dönemi'nde sınıflarda kullanılan haritaların en önemli özelliği üç kıtaya yayılmış Osmanlı topraklarının tek bir harita üzerinde işlenerek toprak bütünlüğüne ve bu toprak bütünlüğüne inanan yeni bir kimliğe işaret edilmesidir (Fortna, 2002, s. 186-187).

Abdurrahman Şeref'in 1910 yılında yayımlanan "*Coğrâfyâ Dersleri*" adlı çalışması taşrada bulunan İdâdî Mektepleri ile Rüştiye Mektepleri öğrencileri için hazırlanıp Maârif Nezâreti'nin ruhsatı ile Şirket-i Mürettibiyye Matbaâsı'na bastırılmıştır. 60 sayfadan oluşan eserin boyutları 18X13 cm olup kapağının üzerinde İstanbul Eğitim Enstitüsü Kitaplığı ile Darülmualimîn Kütüphanesi mühürleri bulunmaktadır. "*Coğrâfyânın Tarîfi ve Ârzın Şekli*" konu başlığı ile başlayan çalışmada " *Karalar ve Sular*", "*Harîtâ ve Cihet*", " *Küre-i Ârz Hakkında Mâlûmât-ı İbtidâiye*", "*Kitaât ve Ebhâr-ı Hamse*", "*Avrûpâ Kitâsı*", "*Asya Kitâsı*", "*Afrika Kitâsı*", "*Amerika Kitâsı*", "*Okyanusya Kitâsı*", "*Memâlik-i Devlet-i Âliye-i Osmânîyye*", "*Avrupâ-i Osmânî*", "*Asyâ-i Osmânî*", " *Afrikâ-i Osmânî*", "*Büyük Ticâret İskeleleri*" olmak üzere 15 adet başlık ile 5 adet resim, 10 adet harita bulunmaktadır. Resimler dünyanın yuvarlaklığını, temsili bir Dünya'yı, yanardağları ve yönleri ele alırken haritaların 7 tanesi kıtalarla 3 tanesi ise Osmanlı Devleti ile ilgilidir. Haritalar ise sırasıyla "*Küre-i Musattah*", "*Avrupâ Harîtâsı*", "*Asya Harîtâsı*", "*Afrika Harîtâsı*", "*Amerika-i Şimâlî Harîtâsı*", "*Amerika-i Cenûbî Harîtâsı*", "*Melanezya Adaları Harîtâsı*", "*Avrupâ-yi Osmânî Harîtâsı*", "*Anadolu-yi Şâhâne Harîtâsı*", "*Afrikâ-yi Osmânî Harîtâsı*" olarak adlandırılmıştır. Giriş yazısında haritaların önemine değinen Abdurrahman Şeref'e göre coğrafya dersinin içeriği öğrencilere anlatılırken mutlaka haritalardan yararlanılmalıdır.

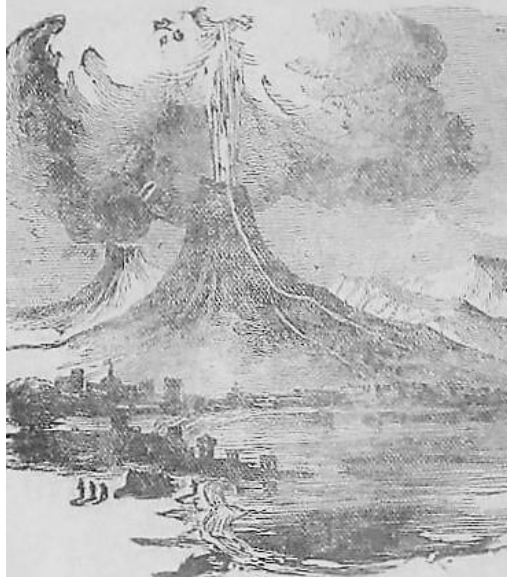
Coğrafyayı "*rûy-ı ârzın ahvâl ve keyfiyyetinden bahs eder bir ilim*" olarak tanımlayan Abdurrahman Şeref, "*Coğrâfyânın Tarîfi ve Ârzın Şekli*" adlı ilk konu başlığında gezegenimizi bir karpuzla benzeterek düz bir ovada giderken ilk başta camilerin minarelerinin ve şerefelerinin en sonunda ise caminin tamamının görüldüğünü söyleyerek bir resim ile anlatımını somutlaştırmaktadır (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 5-6).

Şekil 1. Arzın Şekli



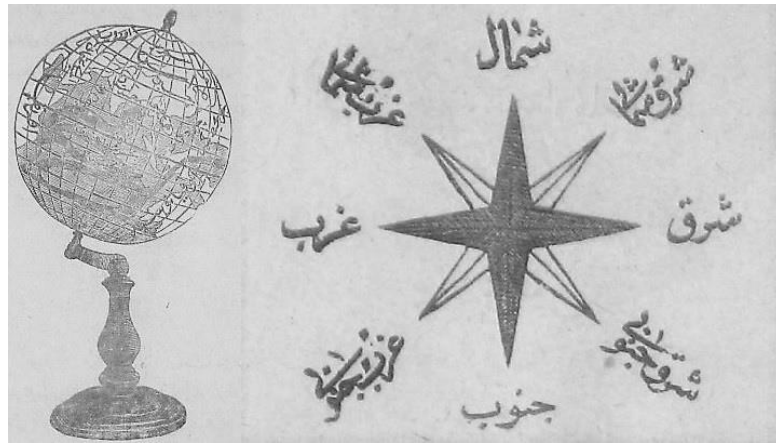
“Karalar ve Sular” başlığı altında ise Dünya’nın dörtte birinin karalardan dörtte üçünün ise sudan oluştuğuna değinen yazar şunları söylemektedir: *“Kara olan mahal berr-i atîk yani eskidünya ve berr-i cedîd yani yenedünya isimleriyle iki kısma ayrılıyor. Berr-i atîk kısmı Avrupâ ve Asyâ ve Afrikâ isminde üç kıtâya ve berr-i cedid kısmı dahi Amerikâ ve Okyanusyâ namıyla iki kıtâya hâvîdir. Bu cihetle kıtaât-ı ârz beş olur. Su olan mahallerine ale’l-umûm deniz tabîr olunup denizlerin büyüklerine Bahr-ı muhît ve dış deniz tesmiye olunur. Dış denizler Bahr-ı Muhît-i Âtlâsî, Bahr-ı Muhît-i Hindî, Bahr-ı Muhît-i Kebir, Bahr-ı Müncemid-i Şimâlî ve Bahr-ı Müncemid-i Cenûbî namlarıyla beş kısma taksîm ediliyor. Bahr-ı muhîtlere ayrılarak karalar arasına girenler adî denizlerdir ki bunların en meşhuru Bahr-ı Sefîddir”* (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 7). Karalar ve Sular başlığı altında fiziki coğrafyayı alakadar eden konuları da irdeleyen yazar, ada, yarım ada, burun, dağ, yanardağ, sıra dağ, körfez, koy, boğaz, kanal, göl, bataklık, nehir, şelale, kavramları hakkında da bilgi vermektedir (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 8-11).

Şekil 2. Yanardağ



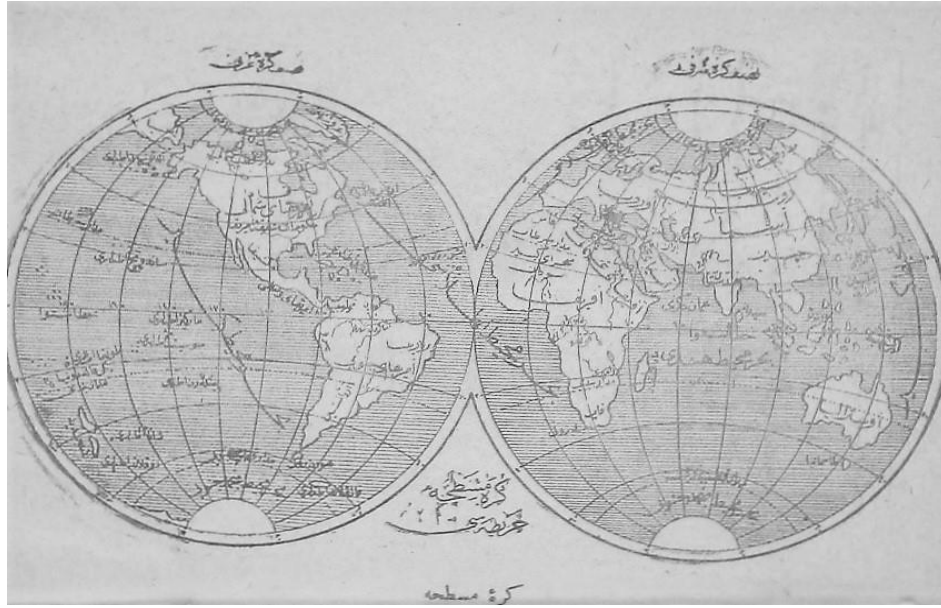
“*Harîta ve Cihet*” konu başlığı altında haritaların gerçekçi harita yapımının masraflı olmasından dolayı kâğıt üstüne çizildiklerine dikkat çeken yazar Dünya’nın temsili bir resmini vererek yönleri anlatmaktadır. “*Güneşin doğduğu cihete şark ve battığı cihete garb itlâk ederler. Yüzünü şarka çevirip duran adamın sağ tarafına cenûb ve sol tarafına şimâl tesmiye eylerler. Bu dört cihet “cihât-ı erbâ-i asliyedir. Bunlardan her ikisinin arasındaki cihetler dâhî coğrafyâda müstamel olub şark ile şimâl beynine şark-ı şimâlî ve şark ile cenûb beynine şark-ı cenûbî ve garb ile cenûb beynine garb-i cenûbî ve garp ile şimâl beynine garb-i şimâlî tabîr olunur*” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 13) . Yazar ayrıca bu başlık altında Dünya’nın iki yönlü hareketini, kutupları, enlem ve boylamı da anlatmaktadır (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 11-16).

Şekil 3. Küre-i Arz ve Rüzgâr Gülü



Kıtalar ve denizler hakkında bir ön bilginin verildiği “*Kitâat ve Ehbâr-ı Hamse*” başlığında ise güney ve kuzey yarımkürelerde bulunan kıtaların isimleri ile okyanusların hangi kıtalar arasında kaldığının değerlendirilmesi yapılmaktadır. “*Bahr-ı Muhît-i Kebîr garben Amerikâ ve şarken Asyâ kıtaları arasında bulunan Okyanusyâ Adaları'nın hemen kaffesini ihtivâ eyler. Bahr-ı Muhît-i Hindî Afrikâ'nın şarkıyla Asyâ'nın cenûbu ve Okyanusyâ'nın garbı arasındadır*” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 17-18) .

Şekil 4. Küre-i Musattah



Ders kitabının en fazla sayfasını Avrupa'ya ayıran Abdurrahman Şeref “*Avrupâ Kitâsı*” konu başlığı altında kıtanın fiziki coğrafyası ile ülkeleri hakkında bilgi vermektedir. Fiziki coğrafya düzleminde ilk ele alınan konu kıtaya komşu olan diğer kıtalar ve kıtayı çevreleyen denizlerdir. “*Sahilleri girişli çıkışlıdır. Binâena'leyh körfezleri ve limanları ve burunları çoktur. Ada ve yarım adaları dahi vardır.*” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 19). İkinci ele alınan konu adalar ve yarımadalar olup kıtanın çeşitli bölgelerindeki ada ve yarımadalar tanıtılarak Mora'nın bir yarımadayken açılan kanalla bir adaya dönüştüğü anlatılmaktadır. “*Avrupâ'nın en mühîm adaları Bahr-ı Muhît-i Atlasî'de Britanyâ-i Kebîr ile İrlanda'dır ki İngiltere memleketini teşkîl ederler*” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 21).

Şekil 5. Avrupâ Harîtası



Avrupa'da bulunan ülkelerin konu edildiği üçüncü kısımda ise Osmanlı Devleti, Sırbistan, Karadağ, Romanya, Yunanistan, İtalya, İspanya, Portekiz, Fransa, Belçika, Felemenk, İsveç, Norveç, Danimarka, İsviçre, Avusturya-Macaristan ve Rusya başkentleri ile birlikte anılmaktadır (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 22-25). Sonraki kısımlarda ise kıtada bulunan boğazlar, dağlar ve nehirler buldukları ülkeler hatırlatılarak anlatılmaktadır. “Avrupa Kıtasi'nın meşhur boğazları bunlar Yeni Kale Boğazı Karadeniz'i Azak Denizi'nden tefrik eder. Bahr-ı Siyah Boğazı ile Çanakkale Boğazı Rumeli-i Şahane ile Anadolu-i Şahane arasında bulunurlar ve Bahr-ı Sefid'i Marmara Denizi vasıtasıyla Karadeniz'e vusul ederler. Mesina Boğazı İtalya ile Sicilya Adası'nı yekdiğerinden ayırır. Otronto Boğazı Rumeli-i Şahane'yi İtalya'dan ve Adriyatik Denizi'ni Yunan Denizi'nden tefrik eyler” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 25).

“*Asya Kıtâsı*” konu başlığı altında izlenen anlatım yöntemi Avrupa Kıtasi başlığı altında izlenen yöntemle benzerdir. Dünya'nın en büyük ve en kalabalık kıtası olduğu hatırlatılan Asya'nın ilk etapta coğrafi konumu hakkında bilgi verilmektedir. “*Bu kîtânın şimâl tarafı Bahr-ı Müncemid-i Şimâlî'ye ve şark tarafı Bahr-ı Muhî-i Kebîr'e ve cenûb tarafı Bahr-ı Muhî-i Hindî'ye sahildir. Garp tarafında Avrupa Kîtâsı ile Bahr-ı Hazar ve Bahr-ı Siyâh ve Bahr-ı Sefîd ve Bahr-ı Ahmer vardır. Avrupa Kîtâsı ile aralarını Ural Dağları ve Ural Nehri ve Bahr-ı Hazar ve Kafkas Dağları tefrik eyler*” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 28). Kıtânın körfezleri ve adaları ele alındıktan sonra kıta da bulunan Arabistan, Anadolu, Hindistan ve Hindic'in'inden oluşan dört büyük yarım ada irdelenip Osmanlı Devleti, İran, Çin, Hindistan, Japonya, Rusya, Afganistan ve

Türkistan hakkında bilgi verilmektedir. İlerleyen sayfalarda ise kıtanın nehirleri, gölleri, boğazları, dağları ve körfezleri anlatılmaktadır (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 31-35). “*Asyâ'nın nehirleri çoktur. Kızılırmak Anadolu'da cereyan idip Karadeniz'e dökülür. Şattularab Basra Körfezi'ne mensup olup Dicle ve Fırat isminde iki büyük ayaktan tereküb etmiştir. Sind Nehri Umman Denizi'ne ve Ganj Nehri Bengal Körfezi'ne dökülür* (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 33)”

Şekil 6. Asyâ Harfâtası



Süveyş Kanalı'nın açılması sonrasında bir büyük ada haline geldiği belirtilen Afrika Kıtası ele alınan diğer konu başlığıdır. Kıtanın coğrafi konumu hakkında bilgi verildikten sonra özellikle kıtanın sıcaklığına ve hayvan çeşitliliğine dikkat çekildiği gözlemlenmektedir. “*Binâen'aleyh en vasi çöller bu kıtâdadır yine bu sebeptendir ki ağaçları ve hayvanları bizim memâlik ağaçlarına ve hayvanlarına benzemez. Meselâ aslan ve gergedan ve timsah ve devekuşu ve maymun ve ceylan gibi hayvanlar bu kıtâda çoktur*” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 35-37).

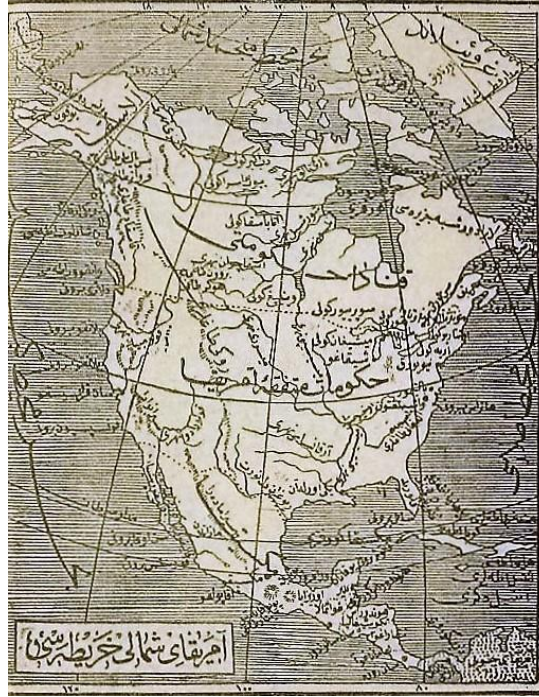
Şekil 7. Afrikâ Harîtası



Kıta'da bulunan ülkeler değerlendirilirken öncelikle Kuzey Afrika'ya odaklanılarak Mısır, Fas, Tunus, Trablusgarp ve Cezayir hakkında bilgi verilmiştir. Bu ülkeler haricinde kıtanın denize yakın yerlerinin Avrupalı devletlerin idaresi altında olduğuna işaret edilerek Sudan ve Habeşistan hakkında da değerlendirme yapılmıştır. Kıtada bulunan dağlar, göller ve nehirler anlatıldıktan sonra ise kıtanın nüfus yoğunluğunun siyahilerden oluşmakla beraber Habeşlerin ve Berberilerin renklerinin daha açık olduğu belirtilmiştir (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 39-40). *"Habeşler gibi renkleri açık olanları dâhî vardır. Bunlar Avrupalılar misillü hüner ve marifete âşinâ olmayıp aşiret tarzında yaşamaktadır ve memleketlerinin harâreti sebebiyle ekseriyesi libâse bile hacet görmez"* (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 40).

Amerika Kıtası'nın güney ve kuzey olmak üzere iki büyük parçaya ayrıldığını söyleyen Abdurrahman Şeref ilk olarak kıtanın konumu hakkında bilgi vermektedir. *"Amerikâ Bahr-ı Müncemid-i Şimâlî ile Bahr-ı Müncemid-i Cenûbî arasında uzun bir Kitâdır. Şark tarafı Bahr-ı Muhît-i Atlasîye'ye ve garb tarafı Bahr-ı Muhît-i Kebîr'e sahildir. Binâen'aleyh şarkından Avrupâ ve Afrikâ'ya ve garbindan dâhî Asyâ ve Okyanusyâ'ya nazırdır"* (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 41).

Şekil 8. Amerika-yi Şimâlî Harîtâsı



Kıtanın fiziki ve beşeri coğrafyası hakkında pek detaylı bilgi verilmediği gözlemlenmektedir. Kıtanın kuzeyinde irili ufaklı pek çok adanın bulunduğu bu adaların en büyüğünün üzeri buzla kaplı olan Grönland olduğu hatırlatıldıktan sonra Hudson Denizi, Meksika Körfezi, Mississippi Nehri ve Amazon Nehri hakkında kısa bilgiler verilmektedir.

Şekil 9. Amerika-yi Cenûbî Harîtâsı



Kitadaki ülkeler değerlendirilirken ise Latin Amerika ülkelerinin tamamına değinilmeyerek ABD, Kanada, Meksika ve Brezilya hakkında kısa bilgiler verilmiştir (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 43-44). “*Hükümet-i Müttefike-i Amerikâ tesmiye olunan büyük devlet vardır ki ülkesi gâyet vâsidir havası mutedil ve zirâatı ve sanâî ve ticâreti müterakkidir. Washington merkez-i idâresi ve New York en büyük iskelesidir*” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 44).

Kitapta en az yer ayrılan Okyanusya kıtasının da ilk olarak coğrafi konumu değerlendirilmiştir. Kıtanın irili ufaklı pek çok adadan oluştuğuna dikkat çeken yazar bu adaların en büyüklerinin Avustralya, Cava, Sumatra, Borneo, Yeni Gine ve Yeni Zelanda olduğunu söylemektedir. Kıtanın fiziki coğrafyası hakkında oldukça yüzeysel bir bilgi verilmiş olup Avustralya üzerinde daha fazla durulmuştur. Bu adanın güneyinde Sydney gibi büyük kentlerin bulunduğu, yerli halkının ise daha çok Afrikalılara benzediği hatırlatılmıştır (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 47-48).

Şekil 10. Okyanusya Haritası



Ders kitabının Okyanusya kıtası sonrasındaki bölümleri Osmanlı coğrafyasına ayrılmış olup üç başlık altında anlatılmıştır: Osmanlı Avrupası, Osmanlı Asyası ve Osmanlı Afrikası. “*Memâlik-i Mahrûse-i Şâhâne Avrupâ-i Osmânî ve Asyâ-i Osmânî ve Afrikâ-i Osmânî namlarıyla Avrupâ, Asyâ ve Afrikâ Kitâlarına yekdiğerine muttasıl olarak yayılmış ve Bahr-ı Sefîd’in bütün şark semtlerini kaplamıştır*” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 49).

Osmanlı Avrupası başlığı altında ilk olarak bölgenin sınırları üzerinde durulmuştur. Bu düzlemde sınır şu şekildedir: Balkan yarımadası Tuna Nehri ve Sava Nehri ile çevrelenmiş olup doğusu Karadeniz'e Batısı Adriyatik Denizi ile Yunan Denizine güneyden Adalar deniz ile Marmara Denizine sahilidir. “Şark tarafı Karadeniz'e ve garp tarafı Adriyatik Denizi ile Yunan Denizi'ne ve cenûb tarafları Adalar Denizi ile Marmara Denizi'ne sâhildir. Adalar Denizi'nde Selanik Körfezi hâsıl olmuştur” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 51).

Şekil 11. Avrupa-yi Osmânî Harîtası



Osmanlı Avrupası hakkında bundan sonraki sayfalarda verilen bilgi ise vilayetlerin konumu ve merkezleri hakkındadır. (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 51-53). “Rumeli'nin şark-ı cenûbîsinde Karadeniz ile Marmara ve Adalar Denizi arasında Edirne vilâyeti bulunur. Merkez vilâyeti Edirne şehridir. Edirne vilâyetinin garp tarafında Selanik vilâyeti kâindir. Merkez vilâyeti Selanik şehridir. Rumeli'nin garp-ı cenûbîsinde Yanya vilâyeti bulunur. Merkez vilâyeti Yanya şehridir. Selanik vilâyetiyle Yanya vilâyeti arasında Manastır vilâyeti bulunur. Merkez vilâyeti Manastır şehridir. Manastır vilâyeti'nin şimâlînde İşkodra vilâyeti bulunur. Merkez vilâyeti İşkodra şehridir” (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 52).

Osmanlı Asyası anlatılırken de aynı yöntemi kullanmış olup bölgenin sınırları şu şekilde gösterilmiştir: “Asyâ-yi Osmânî Anadolu-yi Şâhâne ile Ceziret’ü-l-arabî hâvîdir. Anadolu-yi Şâhâne şimâlen Karadeniz ve Marmara Denizi ve şarken Kafkasya ve İran memâliki ve cenûben Basra Körfezi ve Ceziret’ü-l-arab ve garben dâhî Bahr-ı Sefîd ve Adalar Denizi ile mahdûddur. (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 53-54).

Şekil 12. Anadolu-yi Şâhâne Harîtâsı



Bundan sonraki kısımlarda ise bölgede bulunan adalar, nehirler, körfezler, göller ve dağlar hakkında kısaca bilgiler verilerek merkezleri ile birlikte yirmi vilayetin adı hatırlatılmıştır (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 55-57). Arap yarımadası ise ayrı bir paragrafta ele alınmıştır.

Afrika Osmanlısı başlığı altında ise detaylı coğrafi bilgiler söz konusu değildir. Yazar, Nil Nehri hakkında oldukça kısa bir bilgi verdikten sonra Mısır, Trablusgarp ve Tunus vilayetlerini merkezleri ile birlikte ele almıştır. “Mısırın merkezi Mısır’l-kahire şehri olup İskenderiye büyük ticaret iskelesidir”. (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 58)

Şekil 13. Afrika-yi Osmânî Harîtası



Ders kitabının son başlığı ise büyük ticaret iskeleleri üzerinde durmuş olup İstanbul, Trabzon, Samsun, İzmir, Selanik, İskenderun, Beyrut, İskenderiye ve Basra kentlerini içermektedir. (Abdurrahman Şeref, 1326/1910-1911, s. 60)

Sonuç

Abdurrahman Şeref'in kaleme aldığı Coğrafya Dersleri adlı ders kitabı, son dönem Osmanlı eğitim tarihinin tipik örneklerinden birisi olmakla beraber kullandığı resimler ve haritalarla farklı bir konuma taşınmaktadır. Eser zengin bir bilgi birikiminden uzak da olsa Abdurrahman Şeref'in coğrafya öğretimi konusundaki tecrübelerini yeterince yansıtmaktadır. Çalışmada kullanılan yöntem bilgi birikimini haritalar aracılığıyla kavratmak üzerine kurgulanmıştır. Bu çerçevede genelden özele doğru konuların anlatıldığını önce Dünya hakkında sonra kıtalar hakkında en sonunda ise Osmanlı Devleti hakkında fiziki ve beşeri coğrafya ile ilgili bilgelere odaklanıldığını görmekteyiz. Ancak anlatımın özellikle kıtalar söz konusu olduğunda farklılaştığını, Osmanlı Devleti için önemli olan kıtaların daha yoğun değerlendirildiğini önemsiz olan kıtaların ise oldukça yüzeysel irdelendiğini söyleyebiliriz. Özellikle sayfa sayısı diğer kısımlara göre daha fazla olan Avrupa Kıtası, ders kitabının içeriğinin önemli bir kısmına hitap etmektedir. Kıta'nın coğrafi konumu, fiziki yapısı ve sahip olduğu ülkeler hem Avrupa'nın artan gücü hem de Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki topraklarını koruma kaygısı nedeniyle olsa gerek daha uzun anlatılmıştır. Ders kitabında en az

değınilen kıtanın Okyanusya olması ise yukarıdaki mantık ekseninde pek de şaşkırtıcı değildir. Okyanusya'nın hem çok uzak olması hem de burada bulunan ülkelerin siyasete ve ekonomiye etkilerinin sınırlılığı kuşkusuz ki anlatımın yüzeyselliğine neden olmuştur. Osmanlı Devleti değerlendirilirken de benzer bir durum söz konusudur. Osmanlı Asyası ve Osmanlı Avrupası başlıkları altında tartışılan konular içerik yönünden daha donanımlıyken Osmanlı Afrikası dört-beş cümleden ibarettir.

Eserde dağlar, nehirler, göller, denizler, okyanuslar, körfezler, adalar ve yarımadalar üzerinde durulurken de yoğun bir anlatım tercih edilmemiş daha çok hangi coğrafi unsurun nerede bulunduğu anlatılmıştır. Ders kitabının en ayırt edici özelliğı ise şüphesiz ki haritalardır. Abdurrahman Şeref'in haritalara verdiği önem Fortna'nın söyleminden hareketle anlaşılmalıdır. İrdelenen her konu başlığında yer alan bu haritalar aracılığıyla yazarımız öğrencilerin görsel bir malzemeyle bilgilerini pekiştirmeyi hedeflemiştir. Bu düzlemde kullanılan haritalar aracılığıyla öğrencilere Dünya hakkında görsel bir bakış açısı kazandırılırken Osmanlı Devleti'nin bu görselliğın neresinde bulunduğu somutlaştırılmıştır. Abdurrahman Şeref'in Osmanlı Devleti'nin tamamını gösteren bir harita kullanmamış olması Fortna'nın haritalar aracılığı ile oluşturulmaya çalışılan kimlik bütünlüğü tezi ile çelişmekle beraber kullanılan diğer haritalar üzerinde bu kimlik bütünlüğünün takibini yapabilmek mümkündür. Abdurrahman Şeref eserinde üç kıtaya yayılmış bir Osmanlı kurgusu şekillendirerek öğrencilerin zihninde devletin konumunu belirginleştirmeye çalışmıştır. Kanaatimizce genelden özele giden bir anlatım tarzının benimsenmesinin nedeni Osmanlı Devleti'nin coğrafi sınırlarının konumunun büyüklüğünü göstermektir. Özellikle metinde kullanılan Avrupa-yi Osmani ve Afrika-yi Osmani haritaları hem bütünlük fikrinin işlenişi hem de ülke topraklarının genişliğinin idealleştirilmesi çerçevesinde ilginç özelliklere sahiptir. Kitabın basıldığı tarih ile Avrupa-yi Osmani haritasını beraber düşündüğümüzde kaybedilen toprakların haritaya yansıtılmadığını Balkanların büyük çoğunluğunun hâlâ Osmanlı Devleti'nin sınırları içinde kaldığını görmekteyiz. Benzer bir durum Afrika-yi Osmani başlıklı haritada da izlenebilmektedir. Batılı devletlerin XIX. yüzyıl boyunca Kuzey Afrika üzerinde artan sömürge faaliyetlerinin boyutlarına rağmen Mısır, Trablusgarp ve Tunus Osmanlı toprak bütünlüğünün bir parçası olarak kurgulanmıştır. Kısacası eserde kullanılan haritalar Osmanlı toprak bütünlüğünün nasıl düşünüldüğüne dair geniş bir çerçeve çizerken

toprak kayıplarına odaklanmamış yani geçmişi idealleştirip öğrencileri yönlendirmeye, kimliklendirmeye çalışmıştır.

Abdurrahman Şeref'in bu eserinin Satı Bey'in 1911'de Tadrîsât-ı İbtidâîyye Mecmûası'nda kaleme aldığı "*Coğrafyâ Nasıl Tadrîs Olunmalıdır*" başlıklı yazının eleştiri alanına girdiğini de unutmamalıyız. Bu makalesinde coğrafya öğretiminin II. Meşrutiyet öncesindeki halini tasvir eden Satı Bey, mevcut coğrafya öğretiminin öncelikle coğrafyanın tanımı ile başladığını sonrasında Dünya'nın şekline odaklanıp, kıtalardan ve çeşitli ülkelerden bahsedildiğini bu süreç içinde de haritaların kullanıldığını ama bunun da kuru bilgiden öteye geçemediğini iddia etmektedir. Öyle ki Satı Bey'e göre yaşamın içinden destek almayan, sadece sınıf içiyle sınırlı kalan bir coğrafya öğretimi öğrencinin beklenen seviyeye ulaşmasını engelleyen bir unsurdur. Bu düzlemde şunu söyleyebiliriz ki Abdurrahman Şeref'in bu eserini yazarken yapmış olduğu en büyük hata coğrafya ile yaşam arasındaki bağı kurmamış olmasıdır. Tabii Abdurrahman Şeref'i burada suçlamak pek de mümkün değildir. Çünkü son dönem Osmanlı eğitim sisteminde yetişen, sosyal bilimleri öğretmenlik mesleği ile pratiğe döken ve hepsinden önemlisi vakanüvisliği ile ön plan çıkan yazarımız son dönem Osmanlı eğitim kurumlarında var olan bilgi ve ders kitabı eksikliğine katkı yapmaya çalışan bir karakterdir. Onun bu katkıları olmasa Halil Fikret Kanat'ın 1927 yılında yayımladığı "*Coğrafyânın Tadrîs Usûlü*" adlı çalışmaya ulaşabilmek elbette ki mümkün olamazdı. Sonuç itibarıyla Abdurrahman Şeref'in bu çalışması içeriği ve haritalarıyla özgün bir konuma sahip olup dönem öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek kapasitededir. Esere bir ders kitabı olduğundan hareketle bakmak eksikliklerinin daha iyi analiz edilmesini sağlayarak coğrafya öğretimi noktasında izlenen yöntemin nelerden oluştuğunun küçük bir örneğini bizlere somutlaştırmaktadır. Ayrıca coğrafya öğretiminin ülkemizde geçirdiği dönüşümün tarihsel çerçevesini ortaya çıkartabilmek için ders kitapları üzerinde daha detaylı çalışmaların yapılması gerektiği de aşikârdır.

Kaynakça

- Abdurrahman Şeref, (1326/1910-1911). *Coğrafya dersleri*. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye.
- Demiryürek, M. (2003). Ölümünün 78. yılında son Vak'anüvis Abdurrahman Şeref Efendi ve Cumhuriyet. *Milli Eğitim* (158), ss.198-204.
- İmzasız. (1986). Abdurrahman Şeref. *Büyük Larousse*, Cilt 1, s. 24. İstanbul: Gelişim.
- Fortna, B. C. (2002). *İmperial classroom: Islam, the state, and education in the late Ottoman Empire*. New York: Oxford University.
- Özcan, A. (1988). Abdurrahman Şeref. *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi*, Cilt 1, s. 175. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Satı. M. (1327/1911, 15 Nisan/28 Nisan). Coğrafya nasıl tedris edilmelidir? *Tedrisat Mecmuası* (12), ss.244-250.
- Tekiner, M. E. (2009). Abdurrahman Şeref Efendi: Biyografisi, resmi ve özel hayatı. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 24(1), ss.253-278.
- Türk, İ. C. (2009). II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcisi Satı Bey ve coğrafya öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (40), ss.423-438.



Yayın Kritiği:

TARİH İÇİN METODOLOJİ

Editör: Ahmet Şimşek

Pegem Akademi, Ankara, Ekim 2015, 408 Sayfa

Elif AŞCI*

Tarih Metodolojisini 'dert edinmiş' tüm tarihçilere
ve daha zengin bir tarih literatürü için
tüm öğrencilere...

Tarihin faydası ve değeri üzerine verdiği konferansta Toynbee, "Tarihi niçin inceliyoruz?" sorusuyla başlar. "Acaba zahmetine değer mi?" şeklinde devam ettiği sorularına müspet bir cevabının kesinlikle verilemeyeceğini belirtirken, bir hikâyeyle bu durumu açıklamaya çalışır. Hikâyenin kahramanı Tarih problemlerine büyük bir ilgi duyan bilginlerin arasında tesadüfen bulunan bir kadındır. Bu tür meselelere ilgisi olmayan genç kadın Roma imparatorlarının tarihçelerini tartışan bu bilginleri içi sıkılarak bir süre dinledikten sonra ilk önce safça görünen sorular sormaya başlar. "Bu adamların hepsi berbat insanlardı, değil mi?" Tarihçiler hep birlikte "evet, tabii" derler. Kadın sormaya devam eder: "Bunların hepsi çoktan ölüp gitmiş, değil mi?" hep bir ağızdan evet diye cevap veren bilginler kadına acır şekilde gülümserler. Kadının "öyleyse ne demeye bu adamlar hakkında hâlâ konuşup duruyoruz? şeklindeki son sorusu herkesi afallatır ve konuşma çıkmaza girer (Toynbee, 1963: 93).

* Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi A.B.D., Doktora Öğrencisi, E-posta: elifasci@sdu.edu.tr

Belki Toynbee'nin hikâyesindeki benzer sorularla karşılaşma endişesi "Tarih nedir?" sorusuyla tarihçileri, felsefecilerin sorularının ötesinde bir yerde buluşturmuş olabilir. Tarihçiler için cevapların aranılıp bulunabileceği yerler şüphesiz tarihsel olgulardır (Carr, 2005:12). "Tarih nedir" sorusunun ardından gelen sorular ki büyük ölçüde tarihin bir disiplin olarak tanınmasından sonra ortaya çıkan ve tarihin bir bilim olup olmadığına dair tartışmaları besleyen sorulardır. "Bilim ise metodu nedir?" "Bilim değilse niçin yazılır veya yapılır?" "Faydası nedir", "Konusu nedir?", "Tarihçi nasıl okur, nasıl araştırır, nasıl yazar?" Bu soruların cevapları siyasal ve toplumsal süreçlere göre nasıl şekillenir? Tarihçilerin bu türden soruları akademik düzeyde devam ederken, tarih öğrencilerinin bu sorularla ve cevaplarıyla karşılaşması genellikle ders programına dâhil edilmiş çoğu zamanda birbirleriyle karıştırılan, Tarih yazımı, felsefesi ve metodolojisi içerikli derslerdir. Bu türden derslerin işlenişinde genellikle ders kitabı niteliğinde kitaplar kullanılır. Mesela Zeki Velidi Togan'ın Tarihte Usul adlı kitabı uzun bir süre bu işlevi görmüştür. Tabii ki derslerde kullanılan kitaplar üslup ve muhteva açısından olduğu kadar eserdeki dilin zamanı itibarıyla karşılığı da önemlidir.

Olay odaklı anlatıyı seçen tarih kitaplarının aksine metodoloji kitapları oldukça tekniktir. Bu yüzden ağırlıklı olarak olay anlatısıyla işlenen tarih ders kitaplarına göre metodoloji kitapları sıkıcı anlaşılması daha zordur. Metodoloji kitapları anlaşılabilirliği, içeriğinin zenginliği ve güncelliği ölçüsünde işlevsel olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yakın bir zamana kadar tarihçilerin yetişmesinde ve tarih metodolojisi çalışmalarında ana kaynak durumundaki ilk baskısı 1950 yılında yapılmış olan Zeki Velidi Togan'ın Tarihte Usul kitabının muhtevadan ziyade dil bakımından özellikle lisans öğrencileri açısından kullanışlı olduğu söylenemez. Tarih felsefesi ve metodolojisini derinlikli olarak ele alan ilk telif eser olması bu eserin önemini artırmakla birlikte pratik ve kılavuz olma özelliğine sahip olmaması nedeni ile basit ve kolay anlaşılır metodoloji eserlerine ihtiyaç duyulmuş ve bu amaçla çalışmalar yapılmıştır.

Tarih Metodolojisi alanında kolaylaştırmaya yönelik çalışmalar ilk olarak İbrahim Kafesoğlu'nun Tarih Metodu Ders Notları ile başlamış Mübahat Kütükoğlu'nun Tarih Araştırmalarında Usul'ü ile devam etmiştir. Aynı amaçla İsmail Özçelik'in Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler, Tuncer Baykara'nın Tarih Araştırma ve Yazma Metodu, Gülçin Çandarlıoğlu'nun Tarih Metodu/Araştırma-Yazma eserleri hazırlanmıştır (Şimşek, 2011: 14). Bu çalışmalara Ekrem Memiş, Yavuz Ercan, Zekeriya Kurşun gibi isimlerin kitapları da eklenebilir. (Şimşek, 2015: vi). Bahsi geçen

akademisyenlerin çalışmalarının yanı sıra metodolojiye dair çağdaş yazım tarzlarını ve tarihçilerin değişen ilgilerini içeren yeni çalışmalar da yapılmaktadır. Tarihyazımı ve metodolojisi üzerine tercüme ve telif kitapların yanı sıra bildiri ve makale tarzı eserlerin son çeyrek yüzyıldaki artışı Türkiye’de tarihe olan ilginin artışıyla paralel bir gelişme göstermiştir. (Alaslan, Şimşek, 2013:129-191) Özellikle son yıllarda Türkiye’de tarih yazımı ve metodolojik konular üzerine editörlüğünü Ahmet Şimşek’in yaptığı yayımlar dikkat çekmektedir. Tarih Eğitimi, Eğitim Tarihi ve tarihçilik alanında yayımlar yapan Şimşek, uluslararası alanda taranan hakemli bir dergi olan Türk Tarih Eğitimi Dergisi’nin (TUHED) editörlüğünü yapmaktadır. Her yıl farklı üniversitede olmak üzere, tarihyazımı çalıştaylarının düzenlenmesine katkı sağlamaktadır. Şimşek’in ders kitapları ve tarih yazımı üzerine çeşitli çalışmaları da bulunmaktadır (Kömür,2016).

“Türkiye’de Tarihyazımı”, “Tarih Nasıl Yazılır?”, “Tarih Nasıl Öğretilir?”, “Milli Tarihin İnşası” gibi çalışmaların editörlüğünü yapan ve bu konularda ortak çalışmalar yapmaya önem veren Şimşek’in editörü olduğu son kitap “Tarih İçin Metodoloji” adıyla yayımlanmıştır. Özellikle 2011 yılında yayımlanan “Tarih Nasıl Yazılır?” kitabı, kısa sürede beklenenden büyük ilgi görmüş ve pek çok üniversitede metodoloji kitabı olarak okutulmuştur. Amacı Türkçe tarihyazımı ve metodolojisi literatürüne yaşanan çağ ölçeğinde bir bakışla katkı sağlamak, değişen ve gelişen tekniklerin örneklerle göstermek, iletişim araçlarının sağladığı imkânları tarih araştırma ve yazımında nasıl kullanılacağını anlatmak, yeni başlayanlar ve meraklıları için giriş eseri oluşturmak (Şimşek, 2011: 15) olduğu belirtilen bu çalışma, bir anlamda “yeni nesil” sayılabilecek telif metodoloji ders kitabının ilk safhası olarak değerlendirilebilir.

“Tarih Nasıl yazılır” kitabının ardından “Tarih İçin Metodoloji” kitabı da benzer özellikleri taşımakla birlikte amacının farklı olduğu görülür. Kitabın önsözünde yazım gerekçesi açıklanmıştır. Buna göre her yıl düzenlenen tarihyazımı çalıştayları sırasında akademisyenlerin önerileri ve öğrencilerin beklentileri güncel bir metodoloji ders kitabı ihtiyacını hissettirmiştir. Bu ihtiyaç nedeni ile hazırlanan kitabın amacı tarih bölümlerinde iki ayrı dönemde Metodoloji veya Tarihte Usul/Yöntem adıyla okutulan derslere katkı sağlamaktır. Söz konusu çalışma, tarihçi olmak isteyen herkesin kuramsal ihtiyaçlarını gidererek metodolojik bir bakış açısı ile tarih araştırması yapabilmesi için bir başvuru kaynağı olarak tasarlanmıştır. Bu makalede de Tarih İçin Metodoloji kitabının amaçları ve hedef kitlesi dikkate alınarak tanıtımı ve değerlendirmesi yapılmıştır.

Çok sayıda akademisyenin bilgi ve tecrübelerini aktardığı belirtilen kitap, Ekim 2015'de Pegem Akademi tarafından yayımlanmıştır. Kitabın dış özellikleri incelendiğinde ilk olarak kapakta renklerin ve desenlerin uyumu dikkat çekmektedir. Kitabın 17.5x25.5 ebatlarında A4-A5 arasında bir boyuta sahip olduğu, yazıların iki sütun halinde düzenlendiği, metin içinde paragraf aralarına boşluk bırakıldığı görülmektedir. İlk bakışta bu özellikleri ile ders kitabı formatına uygun ve okuma kolaylığına sahip olduğu anlaşılmakla birlikte üniversitelerde okutulan ders kitaplarından çok lise ders kitaplarını çağrıştırmaktadır.

İçerik olarak incelendiğinde ise kitap, on iki bölümden oluşmakta, bölümlerin altısının kuramsal, altısının uygulamaya yönelik olduğu görülmektedir. Bölümler kendi içinde ve birbirleri ile tutarlı olarak değerlendirilebilir. Her bölümün başında okuyucunun dikkatini çekmesi için kavramlar, anahtar kelime olarak verilmiş, bölüm sonuna da daha ayrıntılı bilgi sahibi olmak isteyenler için kısa okuma listeleri eklenmiştir. Bazı bölümlerde yer alan tartışma metni konu ile ilgili tartışmalar hakkında farkındalık oluşturmayı amaçlamıştır. Kitabın başında ve sonunda okuyucu için ayrılmış boş sayfalar, okuyucunun değişen bakış açısını göstermesinin yanı sıra yazar olarak kitabın içinde yer almasını sağlamıştır. Eserin sonuna eklenen mini sözlük, hedef kitlenin öğrenci olması nedeni ile kitap içerisinde geçen ve bilinmesi gereken belli başlı kelimeleri içermiştir.

Kitabın bölümleri tek tek incelendiğinde ilk olarak Tarihsel Düşünme'ye dair konular ele alınmıştır. Bu bölümde tarih düşüncesinin doğası ve ana unsurlarına kısa ve öz bir şekilde değinilmiştir. Tarih neden ve kimin için yazılır, tarih ve zaman, anakronizm, tarihte çizgisel ve döngüsel ilerleme, pozitivizmin tarihe etkisi, tarihte nesnellik, nedensellik, rastlantı gibi konular başlangıç bölümü açısından uygun görünmektedir. Tarih bilinci ve düşüncesi olmaksızın kayıtlar, belgeler, kaynaklar ve olaylar bir anlam ifade etmeyeceği, çağdaş tarihçinin yaşamdan anlam çıkarabilmesinin bu konulardaki yeterliliğine bağlı olduğu gerçeğinden hareketle (Breisach, 2012:415) bölüm sonunda tarihyazımı ve tarih felsefesinden oluşan okuma listesi ile öğrencilerin tarihsel düşünmeye dair bilgilerinin tamamlanması beklenmektedir.

Tarihin Tarihine Kısa Bir Bakış başlığını taşıyan ikinci bölüm ise Dünyada ve Türkiye'de tarihyazımının geçmişten bugüne geçirdiği serüveni ele almıştır. Bölümde dönemin koşullarına göre tarihe bakışı da yansıtan tarihyazımındaki değişimin zaman

içinde efsaneden, devlet ve hükümdar tarihine, teolojik tarihten modern ve seküler tarihe uzanışı ve Türkiye'deki gelişimi genel olarak açıklamıştır. Bölüm sonunda toplumsal kuram ve tarihsel malzeme arasındaki ilişkinin önemine dikkat çeken tartışma kısmı ise, tarihçilerin anlatı, retorik ve kanıt açısından tarih bilimini anlamasına yardımcı olacak niteliktedir.

Usta Tarihçilere Göre Çalışma Alanları kitaptaki üçüncü ve en ilgi çekici bölümdür. Öyle ki, bu bölümde, on altı ayrı kürsüde çalışan tarihçiler alanlarının sınırları, kaynakları, öncüleri, diğer alanlardan farkları ve çalışmak isteyenlere tavsiyelerini sunarak yeni nesil tarihçilere yol göstermektedir. Özellikle bu bölüm lisans öğrencilerinin çalışmak istedikleri alanlara hazırlanmasında oldukça faydalıdır. Çünkü her usta tarihçinin vurguladığı kaynak dili ve batı dili öğrenme gerekliliği lisans yıllarında başlayan bir hazırlığı gerektirmektedir. Şüphesiz bu bölüm içinde yer alması beklenen başka tarihçiler de olacaktır. Herkesin ilgi alanına göre usta tarihçi olarak gördüğü ve takip ettiği kişiler farklı olabilir ancak her birine bu bölümde yer vermek mümkün olmayacağını gözönünde bulundurmamak gerekir. Bu bölümde yer verilmiş tarihçilerin editör ve ilgili bölüm koordinatörlerinin bir tasarrufu olduğu açıktır.

Tarihçi gibi Okumak ve Kritik ise, dördüncü bölümün konusu olmuştur. Tarihçiliğin olmazsa olmazı, eleştirel okumanın, metodolojik ve meslekî donanım gerektirdiğinin anlaşıldığı bu bölümde, tarih metni eleştirisi ve tarih tenkidi üzerinde örneklerden hareketle durulmuştur. Gerek metinlerde gerek tarihsel izlerde sorular sormanın önemi örnekler vererek açıklanmıştır. Tartışma kısmında ise, donanımlı bir tarihçi olmak için gerekli olan niteliklerin kompleks olduğu, geniş bir dünya görüşüne sahip olmanın, birincil kaynaklara nüfuz edebilmenin ve hatta kaynakların ötesine geçebilmekle mümkün olabileceğine dikkat çekilmiştir.

Bilindiği üzere tek bir tarih, tek bir metot yoktur; metotlar, tarihler, merak konuları ve görüş açıları vardır (Braudel, 1992: 98). İnsan ve toplumu bir cepheden bakarak anlamının yetersizliği nedeni ile tarih dar ihtisaslaşma sahasından çıkmış, diğer bilimler ile ilişkisi artmıştır. Bu münasebetlerin sınırı ve biçimi çağdaş tarihçiliğin epistemolojik perspektif içinde tartışma konusu iken (Yediyıldız, 1990:46), bu tarzda çalışmalar arttıkça her araştırma dalı gibi tarih de diğer bilimler ile ilişkilerinde sınırlarını tespit ederek kendi sahasında yaratıcı ve üretici olmaktadır. Kitabın beşinci bölümde tarihçilerin gelişen ilgi alanlarının ürünü olan Güncel Tarihyazım Tarzlarından bahsedilmiştir. Sosyal Tarih, Karşılaştırmalı Tarih, Kliometri, Sözlü Tarih, Kent Tarihi,

Mikro Tarih, Feminist Tarih, Biyografi ve Psicotarih gibi tarihçilerin yeni çalışma tarzları bir anlamda kısa kısa tanıtılmıştır. Disiplinler arası çalışmayı gerektirmesi ve metodolojik zorluklara sahip olması nedeni ile kaçınılan bu tarzların kitapta yer alması tarihçilerin yeni çalışma alanlarına ilgi duymasını sağlayabilir.

Altıncı bölüm Tarih Araştırmalarında Kullanılan Yöntem ve Bilgisayar Teknolojilerine yöneliktir. Modernizmle birlikte sosyal bilimler farklı disiplin ve yöntemleri olan bağımsız disiplin haline gelirken, postmodernizm ile sosyal bilimler birbirine yaklaşmıştır. Bunun sonucu olarak disiplinler arası çalışmalar ortaya çıkarken, disiplinler birbirlerinin tekniklerini de kullanmaya başlamışlardır (Yazıcı, 2015:172). Buna göre, tarihsel çalışmalarda anlatı analizi, muhteva analizi, söylem analizi, sosyal ağ analizi, dijital kaynaklar konu başlıklarına yer verilmiştir. Bu konulara örnekler üzerinden değinilmiş olması öğrencinin kolay anlamasına yönelik bir tercih gibi durmuştur. Değişen dünyanın yeni koşullarına uyum sağlamak ve karmaşık hâle gelen dünyayı daha iyi anlayabilmek için yeni nesil tarihçilerin bu analiz yöntemlerine ihtiyaç duyacağı anlaşılmaktadır. Bölüm sonunda verilen tartışma metni ise, iletişim çağının bilgiye ulaşmada sağladığı kolaylık ve meslekî dayanışma açısından faydalı olan dijital iş birliğinden bahsederek okuyucunun bu ağları tanımasını sağlamıştır.

İyi bir tarihçi olabilmek şüphesiz iyi bir araştırmacı olmaktan geçer. Araştırma sürecinde kaliteli sorular sorarak ilerlemek gerekir. Bilgi toplama yöntemi karıncalar gibi yığmak, örümcekler gibi örmek değil bu iki işin ortalaması arılar gibi toplarken işlemek şeklinde olması araştırma sürecinin verimli geçmesini sağlayabilir (Fazlıoğlu, 2013). Yedinci bölümde Tarihçi Gibi Araştırmak isteyenlerin, araştırmaya başlama, konunun tespiti, bilginin temini ve tasnifini, araştırma sırasında sorular sormanın ve fişleme yapmanın önemini ele almaktadır. Çalışmaya nereden başlayacağını bilememek, toplanıp yığılan bilgiler içerisinde kaybolmak ve kendine uygun konu belirlemediği için çalışmak istememek gibi sorunlarla karşılaşan genç tarihçilerin kafa karışıklığına gidermeye yöneliktir.

Sekizinci bölümde, tarih kaynaklarında neler, nasıl kullanılmalı sorularına cevap olacak niteliktedir. Tarihsel Kanıt ve Kayıtlarla Çalışmak başlıklı bu bölümde önce tarihçi ve kaynak ilişkisi ele alınmış, ardından Osmanlı belgeleri, yazma eserler, Osmanlı kronikleri, seyahatname, hatırat, mektup, görsel kaynaklar ve arkeolojik kaynakları tanıtılarak kullanım şekli bahsedilmiştir. Kitabın bütünlüğü ile uyumlu olan bu bölüm lisans ve lisansüstü öğrencilerin çalışmak istedikleri alanların

kaynaklarını tanıması ve kullanımında kolaylık sağlaması bakımından faydalı olmuştur. Ayrıca bölüm sonunda tahrir defterlerinin çalışılması ve metodolojisi ile ilgili sorunlar tartışılmıştır. Bu alanda çalışmak isteyenleri uyarması bakımından önemlidir.

Dokuzuncu bölüm Belge ve Kaynaklara Erişim konusunu ele almaktadır. Tarihçinin ihtiyacı olan belgeler, nerelerde ve nasıl erişilir sorularına dair bilgiler, her ne kadar lisans yıllarında öğretilmiş olsa da, ciddi manada ihtiyaç duyup kullandıkları dönem yüksek lisans olmaktadır. Dolayısıyla bu bölüm, lisansüstü öğrenciler açısından faydalı olacaktır. Tarihçi için dijital kaynaklar, kütüphaneler, arşivler oldukça önemlidir. Araştırılan konuya dair bilgilerin nerede olduğunu bilmek zaman ve enerji tasarrufu sağlayacaktır. Kütüphaneleri, arşivleri ve dijital kaynakları tanıtan bu bölüm tarihçileri çalışacağı konunun kaynaklarına yönlendirmektedir. Dijital kaynakların faydaları ve güvenilirliği konusunda tartışmalar da bölüm sonunda verilmiştir.

Tarihçi gibi Yazmak çabası içinde olanların ilgiyle okuyabileceği bölüm onuncu bölümdür. Tarihçi gibi araştırma yapıp, kaynaklara eriştik ama nasıl yazacağız diye imleç sancısı çekenler için hazırlanmış bu bölümde “insanlık için küçük, kendimiz için büyük bir adım” (Abacı, 2015: 322) olan yazma sırasında takip edilecek adımlar öğrencinin keyifle okuyabileceği bir üslup ile anlatılmıştır. Metodoloji derslerinde çokça yer verildiği hâlde, öğrenciler için hep sıkıntı olan ve yanlış uygulanması hâlinde akademik hayatta farkında bile olmadan sorunlara sebep olabilecek kaynak gösterme hakkında bilgiler de verilmiştir. Geçmişten günümüze tartışılan tarih ilim mi yoksa sanat mı? meselesi bu kısımda ele alınmıştır. Sözcüklerle resim çizen bir romancı (Collingwood, 2005: 248) veya teknik ile sanatı birleştiren mimar ile tarihçiyi orta noktada buluşturan özellikler var ise bu durum tarihin bilim olma özelliğine gölge düşürür mü? Tarihçilere meslekleri hakkında farkındalık oluşturacak ve düşünmeye yöneltecek tartışma metni ile bölüm tamamlanmıştır.

On birinci bölüm yazım bölümü ile bağlantılı olarak etik konusunu ele almıştır. Tarih Araştırma ve Yazımında Etik konusu başlangıç aşamasında olan tarihçilere bilimsel ahlâk ve dürüstlük hakkında bilgiler vermektedir. Bilim dünyasında güvenin önemine dikkat çeken bu bölümde etik dışı davranışların neler olduğu, disiplinsiz çalışma örnekleri, intihal, sahtecilik, aşırma, çarpıtma, haksız yazarlık ve destek belirtmemenin olumsuz yönlerine dikkat çekilmiştir. Bu detaylı açıklamalar farkında olmadan yapılacak etik dışı davranışlara karşı geleceğin tarihçilerini bilinçlendirmesi beklenmiştir.

Son bölümde Bir Tarih Projesi Nasıl Hazırlanır? konusu ele alınmıştır. Bilindiği üzere tarih alanı projelerle son birkaç yıldır tanışmış görünmektedir. Tarih alanında öğrencilerin proje bilgi ve deneyimine sahip olmaması nedeniyle hala istenilen düzeyde projeler hazırlanmamaktadır. Bu konuda bir rehber ve yol gösterici niteliğinde olan bu bölüm, hem proje adımlarını açıklamış hem de proje hazırlarken yapılmaması gerekenleri listelemiştir. Verilen bilgiler öğretici ve teşvik edici olmakla birlikte, uygulanabilir olması için ders içinde akademisyenlerin örnek çalışmalar yapması öğrencilerin hem cesaretini artıracak hem de proje hazırlama becerisini geliştirecektir.

Kitabın dili ve üslubu ağırlıklı olarak akademiktir. Editör kitabı lisans ve lisansüstü öğrencilere ders kitabı olması amacı ile hazırlamıştır. Ancak bir lisans öğrencisi için çok kolay bir kitap olduğunu söylemek zordur. Üslubun akademik ders kitabı formatına uygun olması tabiki beklenenecektir. Ancak kitap incelendiğinde yazıların hepsinde az çok hissedilen bir üslup farklılığı da görülmektedir. Bu durum, kırkı aşkın akademisyenin ve birbirinden farklı konuların tek bir kitapta yer almasından, konuların muhtevası ve yazarların üslup farkından kaynaklanmış olabilir.

Kitabın içinde anlatımı destekleyecek olan grafik, tablo ve şekiller genel olarak anlaşılır düzeydedir. Sadece onuncu bölümde yer alan yazım taslağı çok net okunamamaktadır. Ancak bu durum “iyi bir tarihçi merak eder, araştırır, bulur” pratiğini kazandırmaya yönelik olduğu düşünülebilir.

Okurun konuya ilişkin yeterliliği (niteliği) okunan metin ile kuracağı ilişkinin mahiyetini belirleyecektir (Özcan, 2015: 90). O hâlde, “Tarih İçin Metodoloji” kitabını okuyan kişinin de kitap hakkında değerlendirmesi metodolojik ve meslekî donanımının ölçüsünde olması beklenebilir. Bu noktadan hareketle lisans ve lisansüstü tarihçilerin kitaptan sağladığı fayda farklı olacağı gibi akademisyenlerin de kitap hakkındaki değerlendirmeleri farklı olacaktır.

Başlangıç aşamasında olan bir öğrencinin kitap hakkında değerlendirmesi, metodolojiye dair ihtiyaç duyduğu tüm konuların yer alması ve konuların anlaşılabilir düzeyde olması ile ilgilidir. Kuramsal ve metodolojik pek çok konuyu yeni öğrenen bir tarihçi için kitap, içerik açısından zengin olması ve usta tarihçilerin tecrübelerini aktarması özellikleri ile öğrencilerin başvuru ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşılayacaktır. Konuların birbiri ile bağlantılı olarak adım adım ilerlemesi, lisans ve lisansüstü öğrencilerin seviyelerine öğrenebilirlik açısından uygun ve anlaşılır olması da beklentiyi karşılamaktadır. Metodoloji derslerinde anlatılması gereken konuların tek bir

kitapta toplanması dersi veren akademisyen için de büyük kolaylık sağlayacak, ana çerçeveyi çizmesinde yardımcı olacaktır. Öte yandan kitabın muhtevasının geniş kapsamlı olması hasebiyle bazı konulara yüzeysel değinilmesi bir eksiklik olarak görülebilir. Bu durum özellikle lisans derslerinde konuların açıklanması ve ek kaynaklarla desteklenmesiyle giderilebilir.

Tarihsel düşünme, tarihçi gibi araştırma, okuma ve yazma konuları hakkında daha detaylı ancak basit adımlar içeren, kolay okunur ve anlaşılır yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Tarih için Metodoloji kitabında yer alan pek çok bölüm ayrı ayrı çalışmalar yapılması gereken niteliktedir. Kısa ve öz biçimde tüm konulara bir kitapta yer verilmesi faydalı olmuştur, ancak yeterli görünmemektedir. Tarih metodolojisinde kolaylaştırmaya yönelik çalışmaların devamı niteliğinde olan bu çalışmayı da bir anlamda destekleyen tarzda yeni çalışmalar yapılması, bugünün ve geleceğin tarihçilerinin beklentisidir.

Kaynakça

- Abacı, N. (2015). İmleç sancısı: tarihte yazmak ve karşılaşılan güçlüklerle çözüm önerileri. A. Şimşek (Ed.), *Tarih İçin Metodoloji*, (s.322-330), Ankara: Pegem Akademi.
- Alaslan, F. ve Şimşek, A. (2013). Tarihyazımı, metodolojisi ve felsefesiyle ilgili türkçe eserler bibliyografyası. *Turkish History Education Journal*, S.2,129-191.
- Braudel, F. (1992). *Tarih üzerine yazılar*, M.A. Kılıçbay (Çev.), Ankara: İmge.
- Breisach, E. (2012). *Tarihyazımı*, H. Kocaoluk (Çev.), İstanbul: Yapı Kredi.
- Carr, E.H. (2005). *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim.
- Collingwood, R.G. (2005). *Tarihin ilkeleri ve tarih felsefesi üstüne başka yazılar*, A.H. Aydoğan (Çev.), İstanbul: Cogito Yapı Kredi.
- Fazlıoğlu, İ. (2013). Felsefe tarih ilişkisi. *Türk Tarih Kurumu Semineri*, Ankara <http://www.ihsanfazlioglu.net/yayinlar/makaleler/1.php?id=254> (29.03.2016).
- Kömür, E. (2016). *Ahmet şimşek ile "tarih için metodoloji" kitabı üzerine söyleşi*, <http://etarih.com/index.php/erol-koemuer-basyazi/608-ahmet-simsek-ile-tarih-icin-metodoloji-kitab-uezerine-soeylesi>, (24.03.2016).
- Özcan, A. (2015). Bir tarih metninin eleştirisi, A. Şimşek (Ed.), *Tarih İçin Metodoloji*, (s.90-96), Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (Ed.) (2015.). *Tarih için metodoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (Ed.) (2011). *Tarih nasıl yazılır, tarih yazımı için çağdaş bir metodoloji*. İstanbul: Tarihçi.
- Toynbee, A. (1963). Tarihin faydası ve değeri. *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, A. E. Uysal (Çev.) C.21, S.1-2, 93–102.
- Yazıcı, F. (2015). *Tarihsel tarama*. A. Şimşek (Ed.), *Tarih İçin Metodoloji*, (s.172-178), Ankara: Pegem Akademi.
- Yediyıldız, B. (1990). Metodoloj: çağdaş tarihçilik. *Fırat Üniversitesi Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu Bildirileri*, Elazığ.



Çeviri:

MEKTEPLERDE TEDRİS OLUNMAK ÜZERE BİR TARİH-İ OSMÂNÎ KALEME ALINMASI*

Çeviriyazı ve Günümüz Türkçesine Aktaran: Fatma ULU**

Arz Olunacak Mazbata Sureti***

Mekteplerde tedris olunmak üzere bir Tarih-i Osmânî kaleme alınması şerefsünûh olan irâde-i seniyye-i hazret-i hilâfetpenâhi icâb-ı celilesinden olarak keyfiyet-i te'lifinin mütâla'ası emr u fermân buyrulmakla lede't-tahkik mekteplerde matlub-ı âliye muvâfık olacak surette tedrise şâyan bir Tarih-i Osmânî olmadığından bu irâde-i seniyye pek isâbet ve ayn-ı kerâmet olmakla ber-vech-i âti bazı mülâhazât-ı âcizâne ve kâsirâne arzına ibtidâr olunur.

Her devletin vakayi'-i tarihiyesi cem olunarak mü'essisleri evvelât-ı mülûk-i mâziyenin kadr-i şan ü şerefini bildirecek ve devleti teb'asına sevdirecek surette te'lif ile her devletin terbiye-i umumiye için müretteb olan mekteplerinde tedrise tevârih-i sâireden ziyâde i'tinâ edegelmiştir. Çünkü insanın ilk gördüğü terbiye kendisine tabi'at-ı sâniye olarak sabit mürekkeple yazılan kitâbeler gibi zihninde mürtesim payidâr olup şunun bunun ihfaetiyle efkârı bozulmaz fakat vakayi'-i sahiha taharri ve akl ü hikmete muvâfık olacak vech-i vecihi üzre tahrir olunmak lâzım gelir. Zira her lisan üzere yazılmış pek çok kütüb-i tarihiyye olduğundan hâkayık-ı tarihiyye mektûm kalamaz. Bir çocuk ise mektepte bellediği şeylerden bazısının pek nakisî yahut yanlış olduğuna sonradan muttali olunca... sahihasında dahi terddüt ve iştibâha düşer ve taharrî-i hakikâte teşebbüs eder levni döner o halde bedhahânın cüz'i iş'arat ve ifâdatı ile efkârı

* BOA YEE 0032 004-001-004

** G. Ü. Gazi Eğitim Fak. Tarih Eğitimi 5. Sınıf Öğrencisi E-posta: ulufatma06@gmail.com

*** 1909'da kurulan Tarih-i Osmânî Encümeni'ne verilen Osmanlı tarihi ders kitabı yazma görevi ile ilgili talimatnâme.

bozulur hüsn-i terbiyesi için verilmiş olan emekler beyhude ve belki matlûbun hilâfını müntic olur. Binâen alâ zâlik vakayi'-i sahiha ihlâl edilmeyerek matlub olan faideyi müntic olacak vecihle tasdir olunmak lâzım gelir çünkü bir vak'a-i sahiha hüsn-i te'siri müntic olacak vech ile tahrir olunduğu gibi sû-i te'siri muceb olacak surette dahi tasvir olunabilir. İşte müverrihin san'at ve mahâreti bunda belli olur.

Tarih ilmi hikmeten mülûk... sülûkün râgıb oldukları bir fenn-i celil olduğu halde lisân-ı Türki üzere te'lif edilmiş olan eski tarihlerimizin ekseri tarz-ı münşiyane üzere yazılıp orada güzel beyitler de derç olunmuştur. Bunlardan hikmet-i tarihi öğretmek müteassir yahut müteazzir olmakla bunlar ilm-i hikmette dâhil olamayıp ancak fenn-i muhâdarât maiyyet edebiyattan ma'dud olur. Te'lifi emr u fermân hümayûn-ı cenâb-ı cihânbâni icâb-ı celilinden olan Tarih-i Osmâni ise hikmet-i tarihi öğretecek ve çocukların matluba muvâfık yolda terbiyesine azim-i medâr olacak siyâk üzere kaleme alınmak lâzım geleceğinden lis'ân-ı Osmâni'de zebânzed olan elfâz ü ibârât tarz-ı nevi tarh... üzere tekellûfât-ı münşiyânededen ve roman tarzında mu'tad olan mübâlagât-ı şa'irânededen azade ve münakkah ve sade olarak yazılmak lâzım gelir.

(Sayfa 2)

Ve bir de devlet-i Abbâsiye asrında şî'ar-ı hilâfet-i İslâmiyye Hulefâ-yı Abbâsiye'de olduğu halde asâkir ve kuvvet peyder pey zuhur eden Türk ve Deylemî (?) devletlerinde idi nihâyet Selçûkiler birçok Oğuz aşiretleriyle Türkistân'dan çıkıp ekser-i memalik-i İslâmiyye'yi zabt ve bir büyük saltanat tesis etmekle Hulefâ'yı Abbâsiyede ancak ism ü resm-i hilâfet kalmıştı. Sonra ümerâyı Selçukiye müteferrik olarak her biri bir kıt'ada hükümdâr oldular ve tava'if-i mülûk tarzına döneltiler. O sırada Selçûkiler'in bir şu'besi dahi Konya'da bir devlet-i müstâkile teşkil ettiler. Müte'akiben ehl-i salîb zuhur ile Anadol'yu yarup geçerek sevâhil boyuyla Kudüs-ü Şerif'e kadar getirip bir hükümet teşkil ettiklerinden ehl-i İslâm onlarla meşgul iken Tataristân'dan Cengiziler hurûc nice bilâd-ı İslâmiye'yi hatta mekarr-ı hilâfet olan Bağdat'ı tahrib şa'air-i hilâfeti imhâ ettiler sonra hulefâ-yı Abbasiye neslinden biri Mısır'a gidip ispat-ı neseb ettikte eğerçi halife deyu kabul olunmuş ise de devlet ve saltanat selâtin-i Mısriye yedinde olarak hâlîfe-i Abbâsiye yalnız ünvan-ı hilafet olup fakat bir büyük tekke şeyhi mesâbesinde muhterem olarak konağında ikâmet eylerdi. Hâlbuki ehl-i sünnet ve cemâat mezhebince askersiz kuvvetsiz hâlîfe olamaz nihâyetü'l-emr cennet mekân Yavuz Sultan Selim Hân Hazretleri diyâr-ı Suriye ve Mısır ve Arabistan'ı feth eyledikte hilâfet ve saltanatı cem ederek suret-i meşru'aya koydu.

İşte o zaman Devlet-i Âliyye birden büyüdü ve iki nehrin iltisakıyla bir büyük ırmak peyda olduğu gibi hilâfet ve saltanatın ictimâ'iyle Devlet-i Âliyye dahi birden bire pek ziyâde vüs'at ve kuvvet buldu

Binâen alâ zâlik Tarih-i Osmâni'de bu iki nehir-i cesimin menba ve mecrâsından bahs olunmak zaruridir. Ve bu bahisler tarihinin en mühim ve mu'tenâ parçasıdır.

Ve Selçûkilerin Anadolu şu'besi yine Anadolu'da hükümet etmekte bulunmuşlar ise de Cengizilerin mağlub-ı dest-i taaddileri idi.

Ve Cengiziler seyl gibi şarktan garba doğru akın ederek bütün Türkmen aşiretlerini ileri sürmekte oldukları sırada Oğuzların en hasib ve nesib sayılan Kayı Hân ili hanı olan Süleyman Şah hayli kalabalıklar Erzincan ve Urfa taraflarına gelip Fırat'ı geçerken garikâ fevt olunca aşâ'iri dağılıp oğullarından Ertuğrul Bey dahi dört yüz bu kadar çâdır ile Söğüt nâm mahalle gelerek Sultan-ı Selçûki tarafından kendisine yurt ve yaylak gösterilmiş idi.

(Sayfa 3)

Vefatında yerine oğlu Osman Gâzi Bey geçip müte'âkiben Devlet-i Selçûkiye munkariz olunca vâliler tava'if-i mülûk şekline girdiği sırada Osman Gâzi Hazretleri dahi i'lân-ı istiklâl etti lakin o zaman Anadolu'da ondan daha kuvvetli memâliki daha vüs'atlı hükümdârlar olduğu halde etrafta toplanan Türkmenler onun başına toplanarak sâir mülûka galebesi mücerred Türkmenler indinde asâletinin müsellemler olmasından menbus bir keyfiyettir yoksa Anadolu'da o kadar büyük hükümetler var iken dört yüz bu kadar çâdır ile Söğüt nâhiyesinde yerleşmiş olan Ertuğrul Beyzâde'nin bu kadar mülûka tefevvukı onun asâletini bilmeyenlere göre masal gibi müsteb'ad görünür. Bu türlü hakâyık-ı tarihiyenin bilinmesi için Selçûkiler'in icmâl-i ahvâlinden bahs olunmak lâzım geldiği gibi Hilâfet-i islamiye cenab-ı hak ilâ yevmi'l- kıyam bir devam bildirsin Saltanat-ı Osmâniye'de mündemic bulunduğu cihetle hilâfetten dahi bir nebze bahs edilmek ve bu suretle tarihçe bir mukaddime yazılmak ve muhakkikin-i müverrihînin beyân ettikleri usûl üzere her... yani takriben her yüz sene de bir devr i'tibâr olduğunun bu usûle tevfiakan Osman Gâzi hazretlerinin cülûsundan Yıldırım Bâyezid Hân Hazretlerinin müntehâ-yı mevt-i saltanatlarına dek devr-i evvel müesses-i sanî-i devlet olan Çelebi Sultan Mehmed Hân Hazretlerinin cülûsunun Bâyezid Hân-ı sâni Hazretlerinin müntehâ-yı mevt-i saltanatlarına dek devr-i sâni hilâfet ve saltanatı cem eden Yavuz Sultan Selim Hân Hazretlerinin cülûsundan Murad-ı sâlis Hazretlerinin

müntehâ-yı mevt-i saltanatlarına dek devr-i sâlis i'tibâr ve alt tarafı dahi bu kâideye tevfiik ve her devir bir bâb olarak bâblar dahi fasıllara taksim olunmak münâsib görülmüştür.

Fakat mekâtib-i idâdiyede okunacak kitaplar ile mekâtib-i rüşdiyye'de okunacak kitaplar odasında tafsil ve icmâl ve sebki ve ibâre ve tarz-ı ifâdece fark bulunmak tabii olduğuna her fennin lâıyıkıyla öğretilmesi mücmel ve mufassal olarak iki defa okutmak usul-ı talimiye icâb'attan bulunduğu mebni biri mekâtib-i rüşdiyye'de okutmak üzere muhtasar ve diğeri mekâtib-i idâdiyede okunmak üzere ona nisbetle mufassal olarak iki Tarih-i Osmâni yazılmak ikisinde de tarz-ı ifâdece sadelik gözetilerek hâkaniye tarihi güzelce tasvir kılınmak ve fakat mufassalı muhâkemat-ı tarihiyye'yi hâvi ve onda kullanılacak lisânı bir mertebe daha âli bulunmak ve mamâfih... dahi velev ki

(Sayfa 4)

sathi olsun zihninde tarihten istifâdeye alıştıracak muhâkemecikler mündemic olmak kava'id-i tarihiyye'ye mutabık ve matlûba muvâfık olur.

Çünkü bir beyaz kumaş ibtidâ ne renge boyanırsa hâlis boya tutar sonra diğeri bir renge boyanırsa bulanık olur çocukların birinci terbiyeleri dahi ibtidâki boya gibi güzel tutar ve sonraki elvan-ı terbiyesine astar gibi olur. Binâen âla zâlik sıbyânın mekâtib-i idâdiye ve aliyede ne vechle terbiyeleri matlûb ise mekâtib-i rüşdiyye'de zihinlerini o yola alıştıracak tavır ve dilpesend üzere ta'lim ve terbiyeleri levâzım umûrdandır.

Tarihin muhtasarı mekâtib-i rüşdiyye'de okunup mufassalı sonra idâdiyede okunacak ise de ibtidâ mufassalı yazılıp da sonra ondan bir muhtasar çıkarılmak yani mufassalın münderecâtı pota-i mütahayyilede izabe ve kalıb-ı ihtisâra ifrâğ olunmak ve ta'bir diğeriyle bir büyük resmin küçülebilerek fotoğrafı alınmak umur-ı tabiiyedir.

Mutâla'ât-ı meşruha hep mülâhazât-ı kâsıra ve nâkıs olup mükemmel efkâr-ı nâkıs-i bendegân olan re'y-i rezin ve emr u fermân hakâyık-ı rehin hazret-i hilâfetpenâhi her ne vechile saniha bera-yı sudûr olur ise ona tevfiik-i hareket mütehattim... ubudiyet olduğu muhât-ı ilm cihânşümül cenâb-ı cihânbanî buyruldukta her hâlükârda emr u fermân hazret-i veliyyü'l emr ve'l ihsân efendimizindir.

OKULLARDA OKUTULMAK ÜZERE BİR OSMANLI TARİHİ DERS KİTABININ YAZDIRILMASI (ÇEVİRİYAZI)

Arz Olunacak Mazbata Sureti

Okullarda okutulmak üzere bir Tarih-i Osmâni kaleme alınması şifahen hatırlatılan hilafetin koruyucusu olan padişah hazretlerinin irâde-i seniyyesi gereği nasıl telif edileceği emredilmekle gerçekte okullarda padişahımızın talebine layık biçimde öğretime değer bir Tarih-i Osmânî olmadığından bu irâde-i seniyye pek isabetli ve keramet derecesinde olmakla gelecekte olduğu gibi bazı âcizane ve noksanlarıyla düşünceler arz edilir.

Her devletin tarihi olayları toplanarak onu tesis edenleri, tarih hazinesinin şan ve şerefine kıymetini bildirecek ve devleti tabasına sevdirecek şekilde telif ile her devletin toplum terbiyesi için kurulmuş olan okullarında öğretime diğer tarihlerden fazla özen gösterile gelmiştir. Çünkü insanın ilk gördüğü terbiye kendisine ikincil huy olarak yerleşip mürekkeple yazılan kitâbeler gibi zihninde kalıcı bir görüntü oluşturup şunun bunun gizlemesiyle düşüncesi bozulmaz fakat olayların doğruluğu yazılı, akla ve mantığa uygun olacak şekliyle yazmak lâzım gelir. Zira her dilde yazılmış pek çok tarih kitabı olduğundan tarihi gerçeklik gizli kalmaz. Bir çocuk okulda öğrendiği şeylerden bazısının pek eksik yahut yanlış olduğunun sonradan farkına varınca doğru yazılanlarda dahi tereddüt ve şüpheye düşer ve en sonunda doğru yazılanlara yönelir. O halde kötülük isteyenlerin azıcık bir işaret ve ifadesiyle düşüncesi bozulur güzel terbiyesi için verilmiş olan emekler beyhude ve belki talep edilenin aksine netice verir. Bunun üzerine binaen olayları doğruluğu dışına çıkılmayarak elde edilmek istenen fayda ile neticelenecek vecihle yazmak lazım gelir çünkü bir doğru olay güzel bir tesiri ortaya çıkaracak vecihle yazıldığı gibi kötü bir tesiri olabilecek şekilde de tasvir olunabilir. İşte tarihçinin sanat ve mahareti bunda belli olur.

Tarih ilmi bu yolu benimseyenlerin rağbet ettiği bir önemli bir bilim olduğu halde Türkçe telif edilmiş olan eski tarihlerimizin çoğu şairane tarz üzere yazılıp orada güzel beyitler de yer almıştır. Bunlardan tarih ilminin hikmetlerini öğretmek kolay yahut elverişsiz olmakla bunlar ilm-i hikmette dâhil olamayıp ancak edebiyat ilminden bir takım kıssalardan sayılır. Telifi padişah efendimizin irade-i seniyyesi gereği olan Tarih-i Osmânî'nin ise tarih ilmini öğretecek ve çocukların hedefe uygun yolda terbiyesine

yardımcı olacak anlatım biçimi üzere kaleme alınması lâzım geleceğinden Osmanlı Türkçesinde kullanılan kelime ve ibaretler üzere şiire münhasır bir dilden ve roman tarzına ait şairane mübalağalardan uzak ve sade olarak yazılması lâzım gelir.

(Sayfa 2)

Ve bir de Abbasi devleti asrında İslam'ın hilafet şiarı Abbasi halifelerinde olduğu halde askeri güç peyder pey zuhur eden Türk ve Deylemî devletlerinde idi. Nihâyet Selçûkiler'in birçok Oğuz aşiretleriyle Türkistân'dan çıkıp İslam memleketlerinin çoğunu zabt edip ve bir büyük saltanat tesis etmeye başlamasıyla Abbasi halifelerinde yalnızca hilafetin ismi ve görüntüsü kalmıştı. Sonra Selçuklu emirleri ayrı ayrı olacak şekilde her biri bir kıtada hükümdar oldular ve beylik teşkilatlarına dönüştüler. O sırada Selçûkiler'in bir şubesi de Konya'da bağımsız bir devlet teşkil etti. Bunu takiben Haçlıların ortaya çıkıp Anadolu'yu yarıp geçerek Doğu Akdeniz sahilleri boyunca Kudüs-i Şerif'e kadar gelip bir hükümet teşkil etmelerinden sonra ehli İslâm onlarla meşgul iken Tataristan'dan Cengizîler çıktılar ve nice İslam beldelerini hatta hilafetin karargâhı olan Bağdat'ı tahrip edip halifelik geleneğini imha ettiler. Sonra Abbasi halifeleri neslinden biri Mısır'a gidip neslini orada devam ettirdi ancak orada halife diye kabul olunmuş ise de devlet ve saltanat Mısır sultanlığı elinde olarak Abbasi halifesi yalnızca hilafet unvanı olup sadece bir büyük tekke şeyhi mesabesinde muhterem bir kişi olarak konağında ikamet ederdi. Hâlbuki ehli-sünnet ve cemaat mezhebince askersiz kuvvetsiz halife olamazdı. En nihayetinde cennet mekân Yavuz Sultan Selim Han Hazretleri diyar-ı Suriye, Mısır ve Arabistan'ı fethettiğinde hilâfet ve saltanatı tek elde toplayarak meşru bir şekle koydu. İşte o zaman Devlet-i Âliye birden büyüdü ve iki nehrin kavuşmasıyla büyük bir ırmak peyda olduğu gibi hilâfet ve saltanatın bir kişide buluşmasıyla Devlet-i Âliye de birden bire pek ziyade genişledi ve kuvvet buldu.

Bunun üzerine Tarih-i Osmanî'de bu iki büyük nehrin memba ve mecrasından bahsetmek zaruridir. Ve bu bahisler tarihinin en mühim ve özel parçalarıdır.

Ve Selçukîlerin Anadolu şubesi yine Anadolu'da hükmetmekte ise de Cengizîlerin düşmanca kendilerine uzanan elleri karşısında mağlup durumdaydılar. Ve Cengizîler sel gibi şarktan garba doğru akın ederek bütün Türkmen aşiretlerini ileri sürerken Oğuzların en temiz ve soylusu sayılan Kayıların hanı Süleyman Şah hayli kalabalık olan aşiretleriyle Erzincan ve Urfa taraflarına gelip Fırat'ı geçerken boğulup vefat etmesiyle aşiretleri dağılmış ve oğullarından Ertuğrul Bey de dört yüz kadar çadır

ile Söğüt isimli yere gelmiş ve burası kendisine Selçukî sultanı tarafından yurt ve yaylak olarak gösterilmişti.

(Sayfa 3)

Ertuğrul Bey'in vefatından sonra yerine oğlu Osman Gazi Bey geçip bunu takiben Selçukî devleti yıkılınca valiler beylik şekline girdiği sırada Osman Gazi Hazretleri dahi bağımsızlık ilan etti. Lakin o zaman Anadolu'da ondan daha kuvvetli, toprakları daha geniş hükümdarlar olduğu halde etraftaki Türkmenlerin onun yanında bir araya gelerek diğer meliklere galebesi Türkmenler katında yalnız asâletinin inkar edilemez olmasından kaynaklanan bir durumdur. Yoksa Anadolu'da o kadar büyük hükümetler var iken dört yüz kadar çadırla Söğüt nahiyesine yerleşmiş olan Ertuğrul Beyzade'nin bu kadar beye üstün gelmesi onun asaletini bilmeyenlere göre masal gibi uzak ve hayali görünür. Bu türlü tarihi hakikatlerin bilinmesi için Selçukîlerin hallerinden özetle bahsetmek lâzım geldiği gibi İslam halifeliği - cenab-ı hak kıyamete kadar daim kılsın – Osmanlı saltanatında bulunduğu için de hilafetten de bir nebze bahs edilmesi ve bu suretle bir mukaddime yazılması ve tarihçilerin beyan ettikleri usul üzere yaklaşık her yüz seneye bir devr diye itibar olunduğunun bu usûle uygun olarak bir tasnif yapılması münasip bulunmuştur. Buna binaen Osman Gâzi hazretlerinin cülûsundan Yıldırım Bâyezid Hân Hazretlerinin saltanatının sonuna dek devr-i evvel, devletin ikinci kurucusu olan Çelebi Sultan Mehmed Hân Hazretlerinin cülûsundan Bâyezid Hân-ı sâni Hazretlerinin saltanatının sonuna dek devr-i sâni, hilâfet ve saltanatı tek elde toplayan Yavuz Sultan Selim Hân Hazretlerinin cülûsundan Murad-ı sâlis Hazretlerinin saltanatlarının sonuna dek devr-i sâlis diye tabir edilmesi ve devamının da bu kaideye uygun olarak yani her devir bir bab olacak şekilde bâbların da fasıllara taksim olunması uygun görülmüştür.

Fakat idadiye mekteplerinde okunacak kitaplar ile rüşdiye mekteplerinde okunacak kitaplar arasında tarihi olayların detayları ile verilmesi yahut özetlenmesi, ibarelerin tertibi, tanzimi ve ifade tarzında fark bulunması tabiidir. Her fennin lâyıkıyla öğretilmesi için muhtasar ve mufassal olarak iki defa okutulması öğrenmenin asıllarından olmasına binaen biri rüştiye mekteplerinde okunmak üzere muhtasar ve diğeri idadiye mekteplerinde okunmak üzere ona nispetle mufassal olarak iki Tarih-i Osmâni yazılması icap eder. İkisinin de ifade tarzında sadelik gözetilerek hâkaniye tarihini güzelce tasvir etmesi, ancak mufassalın tarihi muhakemeleri kapsayacak ve

onda kullanılacak lisânı bir mertebe daha âli bulundurması ve bunun yanı sıra muhtasarın da velev ki

(Sayfa 4)

yüzeysel olsun zihni tarihten istifadeye alıştıracak muhakemecikler bulundurması tarih kaidelerine mutabık ve gayemize uygun olur.

Çünkü bir beyaz kumaş ilk önce ne renge boyanırsa hâlis boya tutar sonra diğer bir renge boyanırsa bulanık olur çocukların birinci terbiyeleri de ilk boya gibi güzel tutar ve sonraki terbiyenin rengine astar gibi olur. Bunun üzerine binaen bir çocuğun idadiye ve âliye mekteplerinde ne vecihle terbiyesi isteniyor ise rüştiye mekteplerinde zihnini o yola alıştıracak tavır üzere ta'lim ve terbiyeleri lazım olan işlerdendir.

Tarihin muhtasarı rüştiye mekteplerinde okunup mufassalı sonra idadiyede okunacak ise de öncelikle mufassalı yazılıp da sonra ondan bir muhtasar çıkarması; mufassalın içindekileri zihin potasında eritilip muhtasar kalıbına boşaltılması veya diğer bir tabirle bir büyük resmin küçültülerek fotoğrafının alınması gibi bu işin tabiatından gelen bir yöntemdir.

Bizim bu açıklamaya çalıştıklarımız hep kusurlu ve noksan düşüncelerden ibaret olup mükemmel fikirler kullarının noksanları olan ve emr u fermân hakâyık-ı rehin hazret-i hilâfetpenâhi her ne vechile saniha bera-yı sudûr olur ise ona tevfik-i hareket mütehattim ubudiyet olduğu muhât-ı ilm cihânşümul cenâb-ı cihân bâni buyruldukta her hâlükârda emr u fermân hazret-i veliyyü'l emr ve'l ihsân efendimizindir.

OGRAHLI ARQIVI DAIRESI ESKANLIGI 9

حسن اولوزجه مصنفه مودها

مكتوبه تدريس اولوزجه بر تاريخ عثمانى قلمه
 الفنى شرفسوز اولاده اراده سنه حظه خلافتنا
 ايجاب جلبند اولوزجه كیفیت تأليفك مطالعك اردو
 سوزك لوى تقيد كوتورده كوتورده شايه
 مطالع عالميه مؤلف اولوزجه صورتك كوتورده
 بر تاريخ عثمانى اولوزجه بو اراده سنه يك اصابت
 وعينه كرامت اولوزجه بوجوم اتمى بعض ملاحظه
 عاجزانه وفا صرانه عرضنه ابتداء اولوز -
 نور و نيك و قايغ تاريخى جمع اولوزجه نوسلى اولوز
 ملوك ماهره به قدر شاه و شرفى جليله جا و ددقى تعينه
 سوزده چك صورتك تأليف اتمى ترينه عولم ايجابه مرتب
 اولوزجه مكتوبه تدريس تاريخ سانه اتم زياره
 بو دعنا اولوزجه كوتورده جزك انساك ايلك
 كور ديكى توميه كند و سنه طبعيت ثابته اولوزجه ثابت كورد ايلوز
 كتابه اتمى كوتورده ذهنك مرتب و با دار اولوزجه
 كوتورده قايغ عولم كوتورده عقل و حكمت
 مؤلف اولوزجه كوتورده تحرير اولوزجه لازم كورد زياره اولوز
 اولوزجه با ريشه با جوده كنيا تاريخ اولوزجه حقايق با ريشه
 مكتوبه قارمانا بر جوده ايسه مكتوبه ملا ديكى شيلورده
 يك ناصح يا خود با كوتورده اولوزجه عولم و در سطح اولوزجه
 صحى سنه دقى تردد و اشتباه كوتورده و حرقى حقيقته شش
 ايدى لوى دوزر او حاله برضا خان اولوزجه
 جزقى انقادات واقف اولوزجه اخبار اولوزجه بر زياره
 ترينى كوتورده و زياره اولوزجه كوتورده و كوتورده
 خلافتى شينج اولوزجه بنا على كوتورده قايغ عولم
 مطلوب اولوزجه فانه لى شينج اولوزجه و جوده
 كوتورده جوده كوتورده صحى حسن تأثير شينج اولوزجه
 اولوزجه كوتورده كوتورده كوتورده كوتورده
 تصور اولوزجه بيلور - ايسه مورخه حقيقته و عولم
 ايلو اولوزجه
 تاريخه علم كوتورده ملوك سقوده سلوكه اعقب اولوزجه
 برهن جليل اولوزجه حاله ايسه كوتورده كوتورده
 با زياره ايه كوتورده شيلورده درج اولوزجه
 تاريخى اولوزجه كوتورده كوتورده اولوزجه علم
 كوتورده كوتورده حكمته واقف اولوزجه
 فن كوتورده كوتورده ايسه كوتورده كوتورده
 امروضا كوتورده تاريخ عثمانى ايسه كوتورده
 و جوده كوتورده كوتورده كوتورده كوتورده
 اولوزجه كوتورده كوتورده كوتورده كوتورده
 عثمانيه زياره اولوزجه الفاظ و عبارات ايدى
 اولوزجه كوتورده منشأ كوتورده و در تاريخه
 ش حواند اولوزجه و شينج وساده اولوزجه
 كوتورده كوتورده كوتورده كوتورده

قردوات
شوله بدك
الفا اتمى كوتورده
بوزمانه نقطه

اولوزجه
وجيه اولوزجه

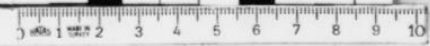
ايدى لوى دوزر

ملا تركان اولوزجه
تأليف ايسه اولوزجه

لهميه جناب
جوا بنى اولوزجه

عظيم سوار
سنه
النزه

Y.EE 0032004001



سطح اولیوه ذلک تارخیه استعاره به الشریه جو محاکم جلد
سرخ و سبز اولیوه ~~خطوط~~ خطوط و قرائت تاریخیه
من به ~~خطوط~~ و مطلوبه سوانه اولیوه
چونکہ بر ساجی قاصد است از آنکه بود نوزم خالص بود بطور
صکوه و دیگر ~~خطوط~~ بر آنکه بود نوزم بولایت اولیوه حضرتت بر
تربیه ری دخی ابتدا کی دریا کی کزل طوتار و صکوه کی الام تربیه
استار کی اولیوه بنا علی ذلک حساب مکاتبه اعدادیه و غیر
نوزم تربیه ری مطوعیه سیم مکاتبه رشیدیه و حضرتت اولیوه
الشریه جو جیم طور و پسند او زره تبعیم و تربیه ری
لوازم امور دندره
تاریک شخصی مکاتبه رشیدیه او قونیا منضمی صکوه اعطایم
او قونیه جودیه ده ابتدا منضمی بزرگ بود صکوه
اندر بر مختصر جیمتا طور منضمی مکاتبه حضرتت
مندر جاتی بودت متخیم ده او ازم و قالب اختصاره افراغ
لیست ~~خطوط~~ و تعبیر دیگر له بر سون رسالت
شکل کجوه لیدر ک فوطه عراقی المنور ~~خطوط~~ جیم
امور طبیعی دندره
مطالعاه مشرق و غرب ملا حفصه قاهره و ناقصه اولیوه
مکمل ~~خطوط~~ افکار ناقصه سیم سیم سیم اولیوه رای سیم
و امروز نامه عقابیه حضرتت خلافتنا کی کهنه و جود سیم
برای صدور اولیوه سیم الکاتونیه حرکت منضم دندره
حضوریت اولیوه محکم جود سیم حساب جود بنا فای
سور لوقه امروزه کوجال و کاره امروز نامه حضرتت
ولی الام و ارضه افندیز کور

Y.EE 0032 004 004



Çeviri:

MODERN RUSYA TARİHÇİLİĞİNİ ŞEKİLLENDİREN TEMEL EĞİLİMLER*

Igor V. USTINOVSKIY** ve Vyacheslav I. MENKOVSKIY**

Türkçeye Çeviren: Nigar MAHARRAMOVA CENGİZ***

1990'lı yılların başında Rusya tarih yazımında meydana gelen değişimler Sovyet tarihçiliğinin sonuçlarının değerlendirilmesi gerektiğini kanıtlar nitelikteydi. "Tarih biliminin krizi" etrafındaki tutkular yavaş yavaş yatışmaya başlamış ve enerji arzının tükendiği fırtınalı on yılın yoğunlaşması 1980'lerin sonunda gerçekleşmişti. Bilim adamları ve gazeteciler, akademik dergi ve medya yazarları daha sakin bir dil konuşmaya başlamış, büyük ölçüde makul argümanlar, geleneksel değerler ve farklı görüşlere saygı duyma geleneğine geri dönmüştür. Rusya bilim tarihi, yeni bir şekil almaya başlamıştır. Kendi kuramsal ve metodolojik temelleri içinde kapalı ve yerel olmaktan çıkıp yeni bir dil geliştirilmiş, Rusya tarihinde gerçekten bilimsel tarih yazımının oluşmasında önemli eğilimler belirlenmiştir.

Bilim adamlarının dikkati tarihsel ve bilişsel sürecin doğası ile ilgili araştırmalara yönelmiş, tarihsel bilginin manevi kültürün diğer formları ve geçmişi hakkında mevcut fikirler arasındaki yeri sorgulanmaya başlamıştır. Kendi kimliğinin ihtiyaçları tarafından

* Metnin orijinali için bkz.: Устиновский И.В., Меньковский В.И., "Основные тенденции формирования современной Российской историографии", Современная Российская Историография, под редакцией В. И. Меньковского, «РИВШ», Минск 2009, сс. 5-13.

** Ustinovskiy Igor Vyacheslovovich, Tarih Bilimleri Doktoru, Kuban Devlet Üniversitesi Profesörü, Krasnodar.

** Menkovskiy Vyacheslav İvanovich, Tarih Bilimleri Doktoru, Belarus Devlet Üniversitesi Profesörü, Minsk.

*** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

yönlendirilen tarih yazımında ilgi, tarihsel bilgi ve toplumun bilincindeki konuları, araştırma yöntemlerini, görevlerini ve işlevlerini açıklamaya yönelmiştir.¹ Tarih yazımı alanında modern uzmanlar Sovyet tarih yazımı döneminde yerleşmiş tarih yazımının kalkınma modeli ve çalışma ilkelerini yeniden gözden geçirmeye başladılar. Onlar bilişsel sürece, geçmişin anlama yolunda "tek gerçeğe" ulaşılmasını ve "standart" bir evrensel teori üzerinde durulmasını reddediyorlardı.² Nitekim günümüzde bilginin tek bir ana yol üzerinden mutlak hakikat olarak sunulması eleştirilmektedir.

Tarihçiler tarihi sadece Marksist ve Marksist olmayan görüşlerin muhalefeti olmaktan çıkarıp, "sınıf", "kavga", "kriz" kavramı ile değil, "bilimsel" "ilerleme", "hakikat", vb. kavramlar aracılığıyla değerlendirmeye başlamıştır.

Tarih yazımı çalışmalarında yeni yaklaşımlar öncelikle, teorik ve metodolojik düzeyde (yapının tanımı, amaçları ve tarih yazımı çalışmaları); ikincisi, belirli bir tarih yazımı sorunu düzeyinde; üçüncüsü, farklı tarihsel anlayış doğrultusundaki kavramlar ve onların elemanları; dördüncüsü, toplumun tarih bilincinin incelenmesi şeklindeydi.

Tarih bilimi ideolojik değerlendirilmelerden arındırılmakta, tarihsel sorunları yeni bir yaklaşımla değerlendirmekte, siyaset ve tarih ilişkisini tekrar gözden geçirmekteydi. Tarihsel bilgi "öz-değer", "ulusal gelenek", "bilim sanat", "etkileşim", "diyalog" kavramları ile yorumlanmaktadır. Tarihsel gelişimi açıklayıcı modellerde değişimler yaşanmakta, önemli olan ise tarihçileri yargılamak yerine anlamak, "iyi-kötü" "yanlış-doğru" değil, bütün tarihi araştırmaların tarih sürecine dâhil edilmesi fikri ön plana çıkmıştır.

¹ Bkz. Shiklo, A.E. "Tarih Biliminin Tarihinin Araştırılmasının Modern Problemleri"; Volodina, G.A. "Tarih Yazımsal Araştırma Konularının Genişletilmesi"; Sidorova, L.A. "Ulusal Tarih Yazımının Modernleşmesi: 50-60'lı Yılların Yurtdışı Örneği", *Tarih Yazımı Ve Tarihi Kaynak Problemleri*, Moskova 2000 [Шикло А.Е. Современные проблемы изучения истории исторической науки; Володина Г.А. О расширении предмета историографических исследований; Сидорова Л. А. Инновации в отечественной историографии: опыт рубежа 50-60-х гг. // Проблемы источниковедения и историографии. М., 2000].

² Bkz. Gerasimov, İ.V. "Tarih Yazımında Yeni Model Arayışında", *Değişen Dünyada Tarih Bilimi*, Kazan 1993 [Герасимов И.В. В поисках новой модели историографии // Историческая наука в меняющемся мире. Вып. 2. Казань, 1993]; Afanasyev, Y.N. "Rus Tarih Yazımı Fenomeni", *Rusya, XX. Yüzyıl. Sovyet Tarih Yazımı*, Moskova 1996 [Афанасьев Ю.Н. Феномен советской историографии // Россия. XX век. Советская историография. М., 1996]; Yakubovskiy, V.A. "XVIII-XIX Yüzyılda Tarih Yazımı Süreci Ve Onun Ulusal Literatürdeki Yeri", *Orta Çağ Ve Modern Çağ Sosyal Tarihinin Problemleri*, Moskova 1996 [Якубовский В.А. Историографический процесс XVIII-XIX вв. него моделирование в отечественной литературе // Проблемы социальной истории и культуры средних веков и раннего времени. СПб, 1996].

Bilim adamları mevcut tarih çalışmalarına ek olarak bilimsel bilginin ilişkiler alanının farklı disiplinler arası ilişkilerini – tarih ve psikoloji, tarih ve filoloji, tarih ve kültürel çalışmaları araştırmaya başlamıştır. Bu yöntemin etkili olmasının garantisi olarak her tarafın kendi problemleri ile ilgili kapsamlı bir anlayışa, yüksek araştırma kültürüne sahip olduğu fikri belirtilmektedir. Disiplinler arası çalışmalarda modern tarih yazıcıları önceliği kültürel yaklaşımlara vererek bu bağlamda toplumun, psikolojik ortamın, edebiyatın, düşüncenin, dil ve zihniyetin tarih yazımının özünü belirlediğini savunmaktalar.³

Modern tarihçiliğin ilgi odağı tarihsel bilgi ve halkın tarihsel bilinci arasındaki ilişkidir. Öz bilinç toplumun tarih bilimine olan ilgisini belirlemekte, bilim ve kültür arasındaki bağ görevini görmektedir. Başka bir yönden tarih bilimi sosyal öz-bilincin bir biçimi olarak toplumun geçmişe bakış açısını, dolayısıyla tarihsel bakış açısını belirlemektedir.⁴ A.Y. Gureviç, “Tarihi araştırma olmadan tarih bilinci yoktur, sadece geçmişle ilgili hatıralar vardır” demektedir⁵ ve bu hükümler somut çalışmalarla desteklenmektedir.

V. Y. Sokolov, “Sovyet tarihçiliği” kavramının ortaya çıkma zamanı ile ilgili sorulara cevap aramıştır. Araştırmacıların “Sovyet tarihçilerinin bir tek değer” etrafında birleşmesini toplumda 30’lu yıllarda oluşan “SSCB’de sosyalizmin temellerini başarıyla

³ Bkz. Gureviç, A.Y. “Kültür Ve Tarih// Yakın Tarih” 1991 № 1; Mogilnitskii, B.G. Ulusal Tarih yazımının Bazı Değerlendirmeleri Ve Beklentileri // 1993 № 3; Formazov., A.A “Rus Edebiyatının ve Tarihinin Klasikleri” Moskova 1995; Kolesnik İ.İ “Felsefe Ve Kültür: Tarihin Yenilenme Yolları //Rusya XX. Yüzyılda. Tarih Biliminin Kaderi” Moskova 1996 ; “Tarih Metodolojisi Üzerine Üniversitelerarası Konferans // Rusya Tarihi” 1996 № 6; Semennikova, L.İ “Dünya Medeniyet Toplumunda Rusya” Moskova 2000.[3.См.: Гуревич А.Я. Культура и история // Новая и новейшая история. 1991. № 1; Могильницкий Б.Г. Некоторые итоги и перспективы методологических исследований в отечественной историографии // Там же. 1993. № 3; Формозов А.А. Классики русской литературы и историческая наука. М., 1995; Колесник И.И. Философия и культурология: пути обновления историографии // Россия в XX веке. Судьба исторической науки. М., 1996; Межвузовская конференция по проблемам методологии истории // Российская история. 1996. №6; Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. 2-е изд. М., 2000]

⁴ Bkz. Mogilnitskiy, B.G. “Tarihsel Düşünce Ve Tarih Bilimi // Toplum Bilinci Olarak Tarihi Dünya Görüşü”.Saratov.1995. S 12.[Могильницкий Б.Г. Историческое сознание и историческая наука // Исторические воззрения как форма общественного сознания. Ч. 1. Саратов, 1995. С. 12]

⁵ Bkz. Gureviç, A.Y. “Kültür Ve Tarih// Yakın Tarih” 1991 № 1 S.49 Moskova.[См. Гуревич А.Я. Указ соч. С. 49.]

tamamlanmasına” inanmakla ilişkilendirmiştir.⁶ Bu dönemi L.A. Sidirov “çözülme” dönemi olarak değerlendirmektedir.⁷

Modern tarih yazımı araştırmalarında esas yönelim, tarihçilerin, tüm alanların ve okulların ıslah çalışmaları ile sonuçlanan tarihsel kavram ve düşüncelerde önyargıların üstesinden gelme ve sınıf değerlendirmelerinin reddi yöntemidir. Sovyet tarih yazımı alanında “yeni yöntem” 50-70’li yıllarda ortaya çıkmış⁸, bu alandaki çalışmalarda “baskıcı bilim”, “bilimin öldürülen ruhu” anlayışı oluşmuştur.⁹

Modern tarih yazımının bilim adamının kişiliğine yönelimi, onun bilimsel çalışmalarının kavramsal vizyonlarına ve hatta zihniyetine ulaşma, bu tür çalışmalarda uygun araştırma tekniklerini belirleme çabasıdır. Bu amaçlar için, XIX. Yüzyıl Rusya ve Çağdaş Batı Avrupa tarih yazımı deneyimi kullanılmaktadır. Çağdaşları tarafından çizilmiş bir karşılaştırmalı öz değer yargıları portresi analizi ile tarihçinin sosyal psikolojik görüntüsü oluşturulmaya çalışılmaktadır.¹⁰

Örneğin, mesai arkadaşları tarafından akademisyen Y. A. Polyakov’un 80. yıldönümüne ithaf edilmiş “Bu Tartışmalı XX. Yüzyıl” adlı kitapta, Polyakov’u şahsiyet ve bilim insanı olarak karakterize eden en önemli özellikleri - ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalması, iktidar değişimlerine bağlı fırsatçı deyimlere yer vermemesi, dolayısıyla “ürkek” bir tarihçi olmaması şeklinde değerlendirilmiştir. Yeniden yapılandırma (Perestroyka) ve ideolojik baskının olmaması bu bilim adamına “ikinci nefes” vermiştir. O, Sovyet tarihçiliğinde ilk olarak “beyaz lekelerin”, geçmişe ve olaylara objektif

⁶ Bkz. Sokolov, V.Y. “Sovyet Tarih Yazımı Anlayışının Ortaya Çıkması Üzerine.//Rusya XX Yüzyılda.” Tarih Biliminin Kaderi. Moskova 1996.S388 [Соколов В.Ю. К вопросу о возникновении понятия «советская историография» // Россия в XX в. Судьбы исторической науки. С. 388]

⁷ Bkz. Sidirova, L.A. “Tarih Biliminde Çözülme” Stalin Sonrası Dönemde Sovyet Tarihçiliği. Moskova 1997 [7.См. Сидорова Л.А. «Оттепель» в исторической науке. Советская историография первого после сталинского десятилетия. М.,1997.]

⁸ Bkz. Polikarpov, V.V. “50-70’li Yılların Yeni Yaklaşımları” : Sovyet Tarihçilerinin Son Müzakeresi //Sovyet Tarih Yazımı s.349-400.[Поликарпов В.В. «Новое направление» 50-70-х гг.: последняя дискуссия советских историков // Советская историография. С.349-400]

⁹ Bkz.Afanasyev, Y.N. “Sovyet Tarihçilik Fenomeni s.7-41”; Saharov, A.N. “Sovyet Tarihçiliği Müzakeresi: Bilimin Ölü Ruh” s.124-161; İlleretskaya, N.V. “Ruh Tarih Yazımı Ananeleri” s.162-190.[Афанасьев Ю.Н. Феномен советской историографии //Там же. С. 7-41; Сахаров А.Н. Дискуссии в советской историографии: убитая душа науки // Там же. С. 124-161; Иллерецкая Н.В. Становление советской историографической традиции: наука, не обретшая лица //Там же. С. 162-190.]

¹⁰ Bkz. “Kaynak Bilim ve Tarih Yazımı Problemleri. Akademisyen Kovalchenko’nun Anısına Okuma Hafızası Materyalleri.” Lomonosov Adına Moskova Devlet Üniversitesi 30 Kasım - 1Aralık 1998. Moskova 2000 [См., напр.: Проблемы источниковедения и историографии. Материалы II научных чтений памяти академика И.Д. Ковальченко. МГУ им. М. В. Ломоносова. 30 ноября - 1 декабря 1998 г. М.,2000; Этот противоречивый век. К 80-летию со дня рождения академика РАН Ю.А. Полякова. М., 2001.

yanaşmanın önemini vurgulayanlardandır. Tarih metodolojisi açısından önemli olan “Sovyet Toplumunun Tarihi - Yeni Yaklaşımlar Arayışında”, “Tarih Bilimi - Beş Zor Yıl”, “Rusya Tarihinin Mihveri” gibi makaleler dizisini yayınlamıştır.

Yeni “sıkıntılı” dönem bazı tarihçilere “ilham vererek” Sovyet döneminin tüm ulusal tarihçiliğini inkâra yönlendirdiğinde, Y. A. Polyakov onaylanmamış veri akışına, tahrif edilmiş rakamlara karşı gelen birkaç bilim adamından biri olmuştur. Bu akımın aksine o “Çok Boyutlu Tarihsel Süreç”, “Tarihçinin Toplumsal Onuru”, “Rusya’da Tarih İlimi Yaşıyor mu?” isimli tarih biliminin gelişimi için önemli olan makalelerini yayımlanmıştır. Bu çalışmaları değerlendirmek kolay değildi ama zaman Y. A. Polyakov’un yanında olmuştur.

Modern süreçte tarih yazımı araştırmalarının ana sonucu Rusya tarih biliminin genel hatlarının yeniden düşünülmesidir. Onun kavramsal aygıtının netleşmesi tarih yazımı araştırmalarında en etkili yöntemlerin tanımlanmasıdır. Tarih eğitiminin farklı formlarının araştırılması yönünde önemli adımlar atılmıştır.¹¹

Yerel tarihçilerin kişilikleri geniş yelpazede okunmuş,¹² bölgesel tarih yazımı ilgi konusu olmuştur.¹³ Rusya dışındaki ülkelerin tarihi aktif şekilde araştırılmaya başlanmıştır.¹⁴

¹¹ Bkz.Petrov. F.A. “A.A.Kavelin Moskova Üniversitesinde” Moskova 1997; Krivoshee,Y.B, Risinskaya,T.A. “Lobachevskiy Ve Rusya’nın Tarihi Coğrafyası” Sankt-Petersburg 2000 ; XVII-XX Yüzyılda Rus Üniversiteleri .Voronej .1998 [См.: Петров Ф.А. К.Д. Кавелин в Московском университете. М., 1997; Кривошее Ю. В., Рисинская Т.А. М.К. Любавский и его курс исторической географии России. СПб, 2000; Российские университеты в XVIII—XX веках. Вып. 3. Воронеж, 1998 и др.]

¹² Bkz. Saxarov, N , “Rus Tarihçileri XVII-XX Yüzyıl Başlarında. Moskova.1996; “XX yüzyıl Rus Tarih Bilimi” Moskova 1997 ; “Rus Tarihçileri XVII-XX Yüzyıl” Moskova 1995-1998; Chernobayev “Rus Tarihçileri. Biyografi” Moskova 2001 [См.: Историки России. XVIII - начало XX века / Отв. ред.А. Н. Сахаров. М., 1996; Историческая наука России в XX веке. М.,1997;Историки России XVIII - XX вв. Вып. 1-5. М., 1995-1998; Историки России. Биографии / Отв. ред. А.А. Чернобаев. М., 2001]

¹³ Bkz. Berdinskii, V.A “Rus Eyalet Tarihçiliği” Moskova 1996; “XX Yüzyılda Kuban. Makaleler”.Editör: Ustinovskiy. Krasnodar.1998 [См., напр.: Бердинских В.А. Русская провинциальная историография. М., 1996; Кубань в XX веке. Очерки / Под ред. проф. Устиновского. Краснодар, 1998 и др.]

¹⁴ Bkz. Pashuto, B. T. “Rus Mülteci-Tarihçileri Avrupa da”.Moskova. 1992; “Avrasya -Rus Göçmenlerinin Tarihi Görüşü.” Moskova 1992; Vandalkovsaya, M.G. “Rus Göçünün Tarihi -Avrupa Cazibesı” Moskova 1997; Ustinovskiy. İ.V. “Yurtdışındaki Rus Tarihçiler.” Krasnodar 2003; Usninovskiy. V. “Prag 20-30’lu Yıllarda-Rus Tarih Biliminin Yurtdışındaki Merkezi//Geçmişin Sesi(Kuban Tarih Dergisi) 2005 № 3,4; Ustinovskiy.İ.V. “G.V.Vernadskiy Ve Onun Rus Tarih Yazımı Denemeleri”//Ulusal Tarihin Ve Kültürün Bölgesel Araştırmaları. Krasnodar 2001.[См.: Пашуто Б.Т. Русские историки-эмигранты в Европе. М.,

1992; Евразия: исторические взгляды русских эмигрантов. М.,1992; Вандалковская М. Г. Историческая наука российской эмиграции: «евразийский соблазн». М., 1997; Устиновский И. В. Историки русского зарубежья. Краснодар, 2003; Он же. Прага 20-30-х годов - центр российской исторической мысли за рубежом // Голос минувшего (Кубанский исторический журнал). 2005. №

Y. N. Yemelyanov, (1923 yılına kadar yayın hayatına devam eden “Geçmişin sesi” dergisinin yapımcısı, göçmen - tarihçi S. P. Melgunov’la ilgili monografinin yazarı), dönemin tarih yazımındaki vaziyeti şöyle ifade etmektedir: “Biz ancak şimdi kendimize, Rusya’ya göç eden çeşitli akımların, kültürel, tarihi ve ahlaki-etik yönlerinin, hatta en sağcı ve muhafazakâr olsalar bile, bizim manevi ideolojik zenginliğimizin-bilim, kültür, edebiyatımızın ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğini anlama fırsatı verdik.”¹⁵

Son yıllarda tarihçilik alandaki güncel araştırmalar, yabancı yazarların eserlerinin Rusya’da aktif olarak yayınlanması nedeniyle genişlemiştir. Sovyet tarihçilerin çoğunun Batılı meslektaşlarına tutumu, hatta “sadece Marksist-Leninist tarihsel bilim, tarihsel sürecin asıl bilimsel hakkına sahiptir” inancı bile önyargılı ve hatalıydı. 1990’lı yılların başında ilk “tarafsızlar” olarak bilinen Batılı tarihçilerin (E.H. Carr, J. Boffa, N. Werth) çalışmaları,¹⁶ daha sonra ise Rusya tarihi üzerine yabancı uzmanların en ünlü eserleri (R.Payps, J. Hosking, A.Rabinovich ve d.) yayınlanmıştır.¹⁷ Onların çalışmaları Rusya’ya sadece yeni kaynaklar ve yabancı edebiyat getirmemiş, aynı zamanda Rusya’daki bilim adamlarına Batı bilimsel kavram ve metodolojik yaklaşımlarını, ilkelerini ve tarihsel araştırma araçlarını tüm boyutlarıyla görme fırsatı vermiştir.

Nihayet Rus tarih yazımında son yıllarda karakteristik olan bir eğilim hakkında: Çağdaş Rusya toplumunda reformunun zorluğu ve problemleri bizi yine şu meşhur teze götürüyor: devletin başarılı siyaseti daha önceki deneyimleri iyi ve ya kötü anlamda anlama ve muhasebesini görmekle ilgilidir. Bu yüzden Rusya toplum biliminde ve aynı zamanda tarih araştırmalarında Sovyet tarihçiliğinin deneyimlerine ilgi giderek artmaktadır.

3-4; Он же. Г.В.Вернадский и его «Очерки по русской историографии» // Региональные исследования по отечественной истории и культуре. Вып.2. Краснодар, 2001]

¹⁵ Bkz. Emelyanov, Y.N, Melgunov, .S.P. “Rusya ve Göç” Moskova 1998. s.283 [Емельянов Ю.Н. С.П. Мельгунов: в России и эмиграции. М, 1998. С. 283]

¹⁶ Bkz. Carr, E.H. “Sovyet Rusya’nın Tarihi. Bolşevik Devrimi.1917-1923” Moskova 1990. Carr, E.H. “Lenin’den Stalin’e Rus Devrimi.1917-1929” Moskova 1990; Boffa. J. “SSCB. Tarihi” Moskova 1994; Vert. N. “Sovyet Devletin Tarihi 1990-1991” Moskova. 1994.[См.: Карр Э. История Советской России. Большевикская революция. 1917-1923. В 2 т. М., 1990; Он же. Русская революция. От Ленина до Сталина. 1917-1929. М., 1990; Боффа Дж. История Советского Союза. В 2 т. М., 1994; Верт Н. История Советского государства. 1900-1991. 2-е изд. М., 1994]

¹⁷ Bkz.Richard, P. “Rus Devrimi” Moskova 1994; Richard. P. “Eski Rejimde Rusya” Moskova 2004; Hokins, J. “S.S.C.B. Tarihi 1917-1991” Moskova 2001; Rabinovich, A. “Bolşevikler İktidarda.1917 Yılında Petrograd’da Devrim” Moskova 1989 [Пайпс Ричард. Русская революция. В 2 частях. М., 1994;Он же. Россия при старом режиме. М., 2004; Хоскинг Дж. История Советского Союза. 1917-1991. М., 2001; Рабинович А. Большевики приходят к власти. Революция 1917 года в Петрограде. М., 1989]

Tarih bilimi diğer bilimlerinin aksine kendi tarihine yakın ilgisi ile seçilmektedir. Zamanla tarih biliminin tarihi kendine özgü bir bilimsel yönetime dönüşmeye başlamış ve “tarih yazımı” adını almıştır. Her ne kadar XVIII. Yüzyılda “tarihçi” ve “tarih yazıcı” kelimeleri eşanlamlı idiyse de (V. N Tatishcheva, G. F. Miller, M. V. Lomonosov, M. M. Shcherbatova, N. M. Karamzin böyle adlandırılmıştır) Rusya tarih yazımının esasını teşkil eden S.M.Solovyev’den başlayarak “tarih yazıcı” - kendinden önceki uzmanların bilimsel çalışmalarını araştıran uzmandır.

Tarih yazımında temel ilgi,

- 1) Tarih yazımı analizlerindeki teorik sorunlar, metodolojinin gelişimi ve bu konuların temel sorunlarıyla ilgili görüş çatışmaları,
- 2) İlgili tarihçilerin bu konudaki tarihi kaynakların değişimi ve gelişimi ile ilgili çalışmaları,
- 3) Bilimsel yöntemlerin geliştirilmiş analizi, kaynak inceleme yöntemleri, kaynak eleştirisi,
- 4) Tarihsel malzemenin doğal yapısı ve sunulması, farklı dönemlere ait tarihçilerin kendilerine özgü tarzlarına yönelmiştir.

Bu alandaki bileşenlerin basit numaralandırılması bile bize tarih yazımının tarih araştırmalarında bilimsel ve metodolojik önemini göstermekte, onun kaynakları ve diğer özel disiplinleri ile tarihi kaynakların taranması, eleştirisi, analiz yöntemi ile ilgili beceri sahibi olmak, yaratıcı ve pedagojik çalışmalarda hatalardan uzaklaşmamızı sağlamaktadır.

Son yıllarda modern Rusya tarih yazımının biçimlenmesi bu önemli bilim dalının, tarih metodolojisi ve teorisi ile yakın temas halinde olmadan gelişemeyeceğini ortaya koymaktadır. Tarih yazımının derinlemesine inceleyen bir uzman, yöntembilim konusunda bilgi ve fikir sahibi olabilmekte, dolayısıyla fikirlerini aktarmak için kendi yöntemini geliştirme yolunda ilerleme imkânı elde etmektedir. Tarihi kaynakların sistematik analizine başlamak, yazarların dünya görüşünü ortaya çıkarmakta, dolayısıyla tarih yazımının temel metodolojik ve teorik temellerini tarihçiye aktarmaktadır.

Bu sorunların çözümü, sadece günümüz Rusya tarihçiliğine özgü bazı etkenlerin etkisinin dikkate alınmasıyla mümkün olabilir. Birincisi, tarih bilimi ve eğitimi günümüzde “bilgi devrimi” sonucunda okuyucularımızın, daha önce az ulaşılır olan

bazı yabancı bilimsel ve eğitim kaynaklarının incelenmesinin yaygınlaşması ile gerçekleşmektedir. Bu çalışmalar başka ülkelerde metodolojik ve teorik alanda yapılan bilimsel yaklaşımlara dayanmaktadır.

İkincisi, 1990'lı yılların başları Rusya tarihinin araştırılması ile ilgili "arşiv devrimidir". Özellikle yakın tarihte ulaşabildiğimiz bilgiler, sadece dönüştürülmeyi değil, yorumlamalarda yeni teorik metodolojik yaklaşımlar talep etmektedir. Baskı altında tutulmuş Rusya tarihi belgelerinin bilinmeyen büyük bir kısmı tümüyle revizyona ihtiyaç duymaktadır.

Üçüncü olarak, Rusya tarih bilimi ve tarih eğitimi monopol rejimin baskıcı ve negatif etkilerini mutlaka göz önünde bulundurmalıdır. M.Weber, O.Spengler, A.Toynbee, F.Braudel'in çalışmaları ve yaptıkları, "Analles okulu" konsepti, tarihsel antropoloji, geçmişin araştırılmasında makro ve mikro yaklaşımlar tarih eğitiminde etkili ve anlaşılır olmalıdır.

Sonuç olarak, çağdaş tarih yazımında kendini gösteren yeni fikirler ve yaklaşımlar toplumun tarih ve tarihinin öz bilincinde yaşanan değişimin sonucudur. Günümüzde, geçmişte var olan tarihçilik ananesini eleştiren bilim adamları, bu eleştirilerinde var olanın tamamen yok edilmemesi ve yok sayılmaması gerektiğinin altını çizerek, Sovyet tarihçiliğinin de günümüz araştırmacılarına hizmet edebileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, Sovyet tarihçiliğinde değerli olan ve umut vaat eden her şeyi Rusya tarihçiliğinin güçlenmesi adına dikkatli bir şekilde korumak için çaba gösterilmelidir.

Kaynakça

- Afanasyev, Y.N. (1996). *Fenomen sovetskoy istoriografii / Rossiya XX vek. Sovetskaya istoriografiya*. Moskva.
- Berdinskii, V.A (1996). *Russkaya provintsialnaya istoriografiya* Moskva
- Boffa, J. (1994). *İstoriya Sovetskovo Soyuzu*. Moskva
- Etot protivorechiviy vek. K 80- letiyu so dnya rojdeniya Y. A. Polyakova.*(2001). Moskva. s. 17-18.
- Carr, E.H. (1990). *Russkaya revolyusiya. Ot Lenina do Stalina. 1917-1929*. Moskva.
- Carr, E.H. (1990). *İstoriya Sovetskoy Rosii. Bolshevistskaya revolyusiya. 1917-1923*. Moskva.
- Chernobayev, İ.İ. (2001). *İstoriki Rosiyi. Biyografii*. Moskva.
- Emelyanov, Y.N. (1998). *Melgunov, S.P : v Rosii i emigrasii*. Moskva. s.283.
- Formazov. A.A. (1995). *Klassiki russkoy literaturı i istoricheskaya nauka*. Moskva.
- Gerasimov, İ.V. (1993). *V poiskah novoy modeli istoriografii/istoricheskaya nauka v menyayushemsya veke*. Kazan.
- Gureviç, A.Y. (1991). *Kultura i istoriya/Novaya i noveyshaya istoriya* № 1. Moskva.
- Hokins, J. (2001). *İstoriya Sovetskogo Soyuzu 1917- 1991*. Moskva.
- İlleretskaya, N.V. (1996). *Stanovleniya sovetskoy istoriograficheskoy traditsii: nauka ne obretshaya litsa*. Moskova. s.162-190.
- İ. D. Kovalchenko (2000). *Problemi istochnikovedeniya i istoriografii. Materialı II. Nauchnih chtenii pamyati akademika MGU im. Lomonosova*. 30 Kasım – 1 Aralık 1998. Moskova
- Kolesnik, İ.İ (1996) *Filosofiya i kulturalogiya : puti obnavleniya istoriografii*. Moskva.
- Krivoshee, Y. B, Risinskaya, T. A. (2000) *M.K Lobachevskii i ego kurs istoricheskoy geografii Rosii. Rosiyskie universitetı v XVIII – XX vekah*. Voronej .
- Mogilnitskii, B.G. (1993). *Nekotoriye itogi i perspektivi metodologicjeskix issledovaniı i otechestvennoy istoriografii*. Moskva

- Mogilnitskiy, B.G. (1995). *İstoricheskaya soznaniye i istoricheskaya nauka/İstoricheskie vozzreniya kak forma obshestvennogo soznaniya*. Saratov
- Pashuto, B. T. (1992). *Russkie istoriki emigranti v Yevrope*. Moskva.
- Petrov, F.A. (1997). *A. A. Kavelin v Moskovskom universitete*. Moskva.
- Polikarpov, V.V. (1996). “*Novoe napravleniya*” 50-70 godah: poslednyaya dissкусиya sovetskih istorikov. Moskva. s.349-400.
- Rabinovich, A. (1989). *Bolsheviki prikhodyat k vlasti. Revolyutsiya 1917 goda v Petrograde*. Moskva.
- Richard, P. (1994). *Russkaya revolyutsiya* . Moskva.
- Richard, P. (2004). *Rossiya pri starom rejime*. Moskva.
- Sakharov, A. N. (2001). *İstoricheskaya nauka Rosii XVIII – XX vek*. Moskva 1997.
- Sakharov, .A. N. (2004). *Dissкусиya v sovetskoj istoriografii : ubitaya dusha nauki*. Moskva. s.124-161.
- Ustinovskiy. İ.V. (1998). *Kuban v XX veke*. Statyi: Krasnodar.
- Semennikova, L.İ. (2000). *Rossiya v mirovom soobshestve tsivilizatsii* . Moskova.
- Shiklo, A.E. (2000). *Sovremennie problemi izucheniya istorii istoricheskoy nauki*. Moskva.
- Sidirova, L.A. (1997). *Ottepel v istoricheskoy nauke. Sovetskaya istoriografiya pervogo podle Stalinskoy desyatiletiya*. Moskva
- Sidorova, L.A. (2000). *Innovatsii v otechestvennoy istoriografii/ İstoricheskaya nauka v menyayushemsya mire*. Moskva.. Moskva.
- Sokolov, V.Y. (1996) *K voprosu o vozniknoveniya ponyatie “Sovetskoy istoriografii”* Moskva.s.388.
- Mejvuzovskaya konferentsiya po problemam metodologii istorii*. (1996) № 6.
- Ustinovskiy, İ.V. (2001). *G.V. Vernadskii i ego “ Ocherki po russkoj istoriografii”/ regionalnoe issledovanie po otechestvennoy istorii i kulture*. Krasnodar.
- Ustinovskiy, İ.V. (2003). *Russkie istoriki emigranti v Yevrope*. Krasnodar.

- Usninovskiy, İ.V. (2005). *Praga 20-30 godakh – sentr Rossiyskoy istoricheskoy misli za rubejom/ golos minuvshogo*, Kubanskii istoricheskii jurnal. № 3,4.
- Vandalkovsaya, M.G. (1997). *İstoricheskaya nauka Rossiyskoy emigratsii: "evrazskii soblazn"*. Moskva.
- Vert, N. (1994). *İstoriya sovetskogo gosudartstva. 1990-1991*. Moskva.
- Volodina, G.A. (2000). *O rasshirenii predmeta istoriograficheskikh isledovaniı*. Moskva.
- Yakubovskii, V.A. (1996). *İstoricheskii protsess XVIII – XIX. Vekah nego modelirevaniye v otechestvennoy literatüre / Problemi sotsialnoy istorii i kulturi srednikh vekov i rannego vremeni*. Moskva.