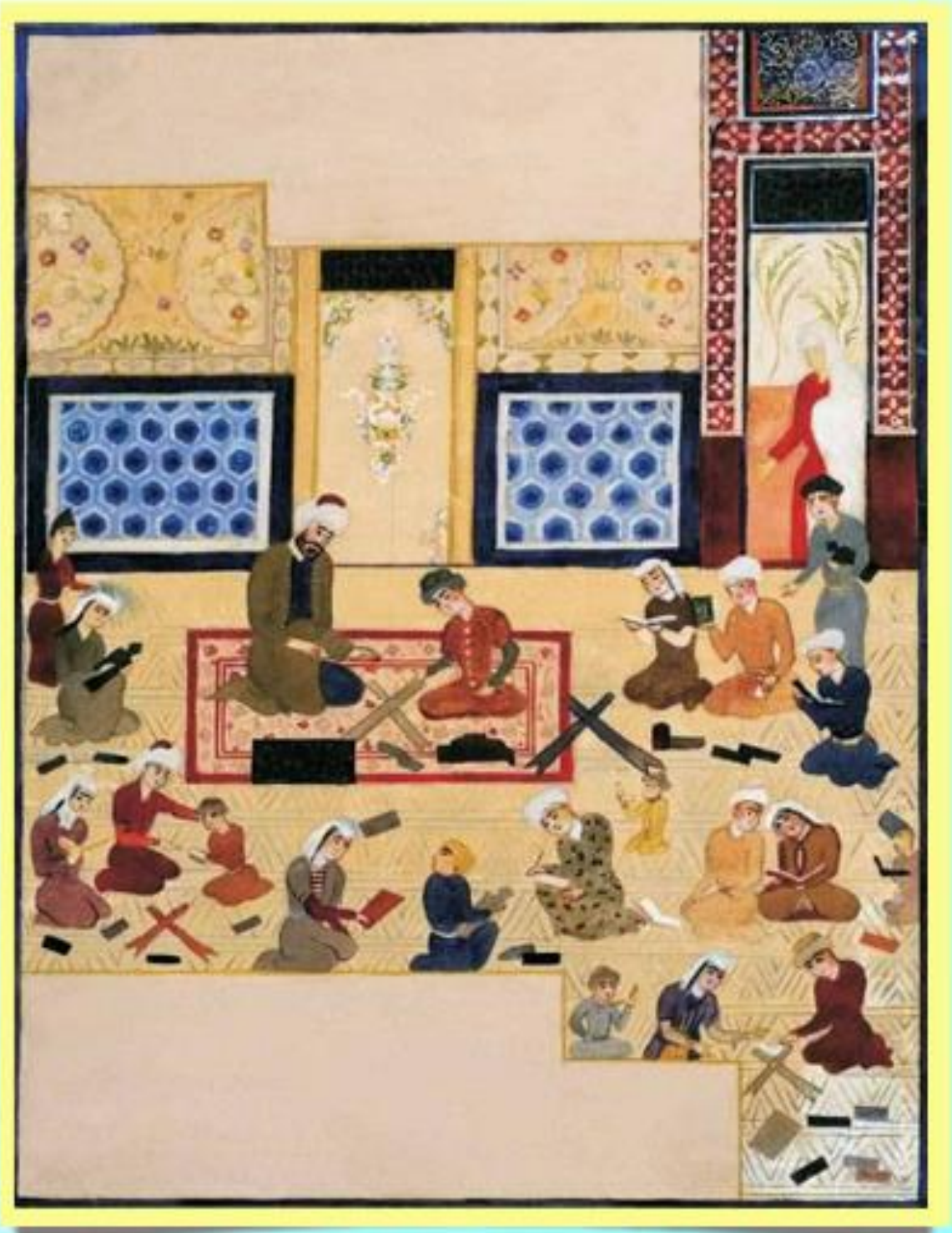
TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL



Medrese Talebeleri - Kemâleddin Behzad

ISSN: 2147-4516

Fall 2017, 6(2)

TUHED

Turkish History Education Journal

Sahibi ve Baş Editörü

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

İstanbul Üniversitesi

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. Bahri Ata - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Şimşek - İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Elnur Agayev- European University of Lefke
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan - İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Güneş Işıksel – Medeniyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih Durgun – Medeniyet Üniversitesi
Sibel Yalı- İstanbul Üniversitesi

© 2017 TUHED Bütün Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Ali Yılmaz - Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Selahattin Kaymakcı (3)- Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Banu Çulha Özbaş (2) – Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Bülent Akbaba – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Halil İbrahim Sağlam – Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Adnan Altun – Bolu İzzet Baysal Abant Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür Aktaş – Kars Kafkas Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hülya Çelik – Sakarya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Muhammet Tokdemir – Başbakanlık Arşivleri Gen. Müd.

Yrd. Doç. Dr. Bahattin Demirtaş – Gazi Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Togay Birbudak – Gazi Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fatih Yazıcı- Gazi Osman Paşa Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Turan - İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Tercan Yıldırım – Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Namık Çencen – Gazi Üniversitesi

Dr. Ümmügülsüm Candeğer – Milli Eğitim Bakanlığı

İngilizce Kontrol: Sibel Yalı- İstanbul Üniversitesi

Editörden…

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) on birinci sayısıyla birlikteyiz. 5. yılında olan dergimiz uluslararası, hakemli, akademik niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz EBSCO'nun Humanities Source Ultimate indeksinde taranmakta, ULAKBİM'in TR İndeksinde ise inceleme süreci devam etmektedir. Ocak 2017'de aldığımız karara göre yılda iki sayı çıkan dergimize gelen her bir makale, hakem süreci tamamlanınca ön-yayın şeklinde tam metin olarak gelecek sayıyı beklemeden, online yayınlanmaktadır.

Dergimizin geçen Mayıs 2017 sayısının yayınlanmasından bu yana Türkiye'de tarihyazımına katkı sayılabilecek *Dünya'da Tarihçilik* ve *Yaşayan Türk Tarihçileri* adlı iki editöryal çalışmamız yayınlandı. Türkiye birikimini ön plana çıkarmayı ve bildiklerimizi paylaşmayı şiar edindiğimiz bu kollektif çalışmaların Türk tarihçiliğine orta ve uzun vadede katkı sağlayacağına eminiz. ISHE 2018 için İstanbul Üniversitesi'nde karar kılındı. 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında yapılacak sempozyumda şimdiden örnek teşkil edecek etkinliklerin yer alması planlanmıştır.

TUHED'in bu sayısında 5 makale, 1 ktirik yazısı, 3 çeviri çalışması 1 de ünlü bir tarih eğitimcisiyle yapılmış (Peter Sexias) röportaj yer almaktadır. Kritik yazısı ise *Dünya'da Tarihçilik* adlı editör kitabımızın bir eleştirisini içeriyor. 2'si eski yazı, 1'i de İngilizce makale çevirisi yer aldı.

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

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

© 2017 TUHED Bütün Hakları Saklıdır.
ISSN: 2147-4516

İNCELEME – ARAŞTIRMA MAKALELERİ

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır.
ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 215-242
www.tuhed.org

TÜRKİYE'DE BİR PSİKOLOG TARİH DERS KİTABI YAZARI OLDU: PSİKOLOG ALİ HAYDAR TANER VE *ORTAOKUL İÇİN TARİH II* ÜZERİNE

A PSYCHOLOGIST BECAME HISTORY TEXTBOOK WRITER in TURKEY: PSYCHOLOGIST ALİ HAYDAR TANER and HIS TEXTBOOK HISTORY II for the 7th Grade

Bahri ATA*

Öz: Bu çalışmanın amacı 1940 ve 1948 yılları arasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve okutulan psikolog Ali Haydar Taner'in (1883-1956) ismini taşıyan *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabını geniş bir bakış açısı içinde ele almaktır. Çalışmada nitel yaklaşım kapsamında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilen çalışmanın veri kaynağını Ali Haydar Taner'in adının yazan olarak geçtiği *Ortaokul İçin Tarih II* kitabının 1941 yılında yapılmış baskısıyla adının yazan olarak geçmediği 1937 tarihli baskısı oluşturmaktadır. Çalışmada toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda ders kitabının 1941 baskısı ile 1937 baskısının temelde aynı kitaplar olduğu anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel'in, *Ortaokul İçin Tarih II* adlı kitaba Ali Haydar Taner'i yazar olarak belirlemesi, O'nun gönlünü kazanma isteği olarak yorumlanabilir. Çünkü Ali Haydar Taner, Türk eğitim sisteminin iyileşmesine kendini adayan çok değerli bir eğitimcidir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Ders Kitabı, Ortaokul, Ali Haydar Taner

Abstract: The aim of this study is to examine the production of History II textbook for the 7th grade and its content which was authored by Ali Haydar Taner, famous Turkish psychologist in 1940. It was used between 1940-1948 toward the decision of the Board of Education. This study used document analysis, one of the methods of qualitative methodology. As data sources, History II for the 7th Grade, written by Ali Haydar Taner and published in 1941 and not written by Ali Haydar Taner and published in 1937, were reviewed in the spring semester of 2016-2017 academic year. The collected data were analyzed through descriptive analysis technique. The results of the study showed that the 1941 edition and the 1937 edition of the textbook, *Ortaokul İçin Tarih II* are basically the same. The determination of Ali Haydar Taner as a writer of *Ortaokul İçin Tarih II* could be a kind of gesture for winning his broken heart by Hasan Âli Yücel, Minister of National Education because Ali Haydar is a dignified educator who dedicated his life for improvement of Turkish educational system.

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

Yayın Geliş Tarihi: 12.10.2017 Yayına Kabul Tarihi: 18.10.2017

Keywords: History Textbook, Middle School, Ali Haydar Taner

Giriş

1926'dan itibaren Meclis-i Kebir-i Maarif'in görev ve yetkileri ile donatılan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ders programlarını (müfredat) hazırlama ve ders kitaplarını öğretim programlarına uygunluk ve pedagojik yaklaşım yönüyle inceleme, kabul ve tasdik görevini yerine getirmektedir. Ayrıca MEB tarafından basılması gereken okul kitaplarını da belirlemektedir. Onaylanan ders kitapları, *Tebliğler Dergisi'nde* de 1939'dan sonra ilan edilmeye başlanmıştır.

Cumhuriyetin İlk Yıllarından 1940'a Kadar Millî Eğitim Bakanlığı'nın Okul Ders Kitaplarının Basılmasına Yönelik Uygulamaları

Meselenin daha iyi anlaşılması için Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren Millî Eğitim Bakanlığının okul ders kitaplarına yönelik uygulamalarının tarihçesine kısaca bakmakta yarar vardır. 27-28 Eylül 1924'te Maarif Vekâleti Müsteşarı Fuad Köprülü'nün imzası ile ilkmektepler iptidai, lise 1. devre (0rtaokul) ve 2. Devre (Lise) için kabul edilen kitapların listesi ve ilgili yönerge yayımlandı (Aslan, 2010: 221-230). 1924'te Ortamektep II. sınıflarda Ali Reşad'ın *Yeni Tarih-i Umumi (Birinci Kısım)* ve Köprülüzade Fuad Bey'in *Türkiye Tarihi* kitapları onay almıştı. Yönerge, millî terbiye açısından mühim tadilata uğradığı için eski Tarih ders kitaplarının da dikkate alınmamasının altını çiziyordu.

Okul ders kitaplarıyla ilgili en ayrıntılı yönerge, 19 Mayıs 1341'de (1925) "*Mektep Kitapları Hakkında Talimatname*" adıyla Hamdullah Suphi Tanrıöver'in ikinci Millî Eğitim Bakanlığı döneminde yayımlandı. Bu tarih ders kitapları ile ilgili şu hususlar vardır;

İlkokullara mahsus kitaplar için;

- Dördüncü ve beşinci sınıfların kitaplarında bahis olunan memleketlerin küçük mukayese tarihi haritaları da ilave olunacak ve bu memleketlerin mevki coğrafyasından da mücmelen bahis edilecektir.
- Mazimize ait mefahir-i milliyenin kahramanları tebcil olunmakla beraber milletin hassa-i şeref ve şehameti ihmal edilmeyecektir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

- Eski hükümet şekillerimize ve hatalarımıza ait şiddetli intikadat (kritik) icra edilmekle beraber ecdat hakkında elfaz tahkîriye kullanılmayacaktır.
- Hicri ve miladi tarihlerin her ikisi de bir arada gösterilecektir. Tarih rakamları mümkün mertebe az istimal edilecek ve belli başlı vakalara hasrolunacaktır.
- Dördüncü ve beşinci senelerin kitaplarında alakadar bahislere tarih-i medeniyete müteallik levhalar (tablolar) vazedilecek ve her kitabın sonuna o sınıfta okunan memleketlerin muhtelif tarihlerde geçirdikleri tahvilatı gösterir haritalar ilave olunacaktır (Unat, 1927: 488-489).

Ortaokul ve liselere mahsus kitaplar için de şöyle bir ifade vardır. Her sınıfa mahsus kitapta bilhassa medeniyet tarihine ait âbidat levhaları bulunacak ve son tarafına vakâyı ile alakadar renkli tarihi haritalar ilave edilmiş olacaktır. Türk tarihine müteallik kısımlarda Türk medeniyetine ait numuneler ve kitabeler konmasına hassaten ehemmiyet verilecektir (Unat, 1927:493).

Talimatnamenin 33-40. maddelerine göre; eser sahibi, okulların açılmasından 4 ay önce eserinin basılı olmayan iki kopyasını bir dilekçe ile Maarif Vekâletine vermektedir. Eser kabul edildiğinde mektep kitapları cetveline dâhil edilmektedir. Okul kitapları, Telif ve Tercüme Heyeti tarafından incelenmektedir. Heyet gerekli gördüğünde kitaplar hakkında salâhiyettar müderris ve muallimlerin rey ve mütalâasına müracaat etmektedir. Bir ders için çeşitli kitaplar kabul edilmektedir. Okul müdürleri ve müfettişlerin de oy ve görüşleriyle en etkili kitap, Cetvel'de birinci sıraya yükseltilmektedir. Birinci sıraya yükselen eser sahiplerine nakit mükâfat verilebilmektedir ya da hizmet ifa ediyorsa taltif edilmektedir. Talimatnameye uygun olmayan ders kitapları zamanla cetvelden çıkarılmakta idi (Unat, 1927:497-498).

24 Nisan 1926 tarih ve 823 numaralı kanun, okullarda öğrencilere okutulacak kitapları bastırarak maliyet fiyatından azami yüzde on fazlasıyla öğrenciye satmak üzere Maarif Vekâleti bütçesine bir fasıl açılmasını gerekli görüyordu. Kanunun uygulama biçimini açıklayan Talimatname de 9 Ağustos 1926'da yayımlandı. Ayrıca fakir çocukların kitap masraflarının vilayet bütçesinden karşılanması kararı zaten 6 Ekim 1913 tarihli *Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı'nın* 67. maddesinin 12. fıkrasında ifade edilmişti.

1927'de okul ders kitaplarıyla ilgili çalışmaların Talim ve Terbiye Kurulu'nda çok yoğun olduğu o günlerde kurul üyesi İhsan Sungu da *Terbiye* adlı dergisinde "*Mektep*

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Kitabı" adlı bir makale yazarak çağdaş eğitimcilerin, Talim ve Terbiye Kurulu'nun konuya bakış açısını gösterdi.

Talim ve Terbiye Kurulu, 17 Şubat 1928'de 15 numaralı kararı ile okul kitapları listesinin kesin surette Haziran ayında neşri hakkında bir karar aldı. Buna göre yeni kitapların incelenmek üzere Nisan ayının sonuna kadar kurula gönderilmesi istenmektedir. Ortaokul ve lise sınıflarına mahsus yazdırılacak tarih kitabı için şimdiye kadar hiçbir müracaat vukû bulmadığı için tarih kitapları hakkında evvelce gazetelere verilmiş olan ilanın tekrar yayımlanmasına karar verildi (Kırpık, 2008:310-311).

1928 tarihli bir yazıya göre de öğretmenlerin okuttuğu ders kitabında gördüğü noksanları doğrudan doğruya Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bildirmeleri, ders kitabı yazarlarını da diğer baskılarda ikaz etmek üzere bu noksanlardan haberdar etmelerinin faydalı olacağı ve bu şekilde ders kitaplarının tekâmül edeceğinden söz edilmektedir (Altunya, 2009:250-257).

Gazi Terbiye Enstitüsü'nden eğitimci Hasip Ahmet Aytuna, 1938 yılının son günlerinde Hasan Âli Yücel Millî Eğitim Bakanı olduğunda ona sunduğu temenni yazısında ders kitaplarına ilişkin şunları yazıyordu:

> Ders kitapları da henüz talebenin *müracaat ve iş kitabı* hâline gelmemiştir. Hatta bunların Vekâlet komisyonları tarafından hazırlananları bile böyledir. Bu hususta kitap yazma rekabetini teşvik etmek daha iyi netice verecektir (Binbaşıoğlu, 2005:338).

1939'da toplanan I. Maarif Şûrasında devlet kitabı ve serbest kitap konusu tartışıldı. Serbest kitap uygulamasına taraftar olanlar, tek kitabın okullara tek ideoloji getireceğini, öğrencilerin araştırma olanaklarını ortadan kaldıracağını, bunu Rusya'nın uyguladığını ifade ederken, tek kitap savunucuları da devlet eliyle ders kitabının basılmasının kitap fiyatlarını düşürdüğünü, bir babanın üç çocuğunu aynı kitapla okutabileceğini savundular. I. Maarif Şûrasında bütün okul kitaplarının bakanlık eliyle tek devlet kitabı olarak basılması kabul edilmişti. Hazırlanan ders kitabı yönetmeliğine göre kitap yazanlar eserlerini Bakanlığa göndermekte, Bakanlıkta bunlardan birini seçip yüksek fiyatla satın alacak, diğerlerine de derecelerine göre para vermekte idi. Bakanlığın telif ücretleri, Babıâli kitapçılarının hiçbirinin ödeyemeyeceği kadar yüksekti. Yönetmeliğe göre devlet kitaplarının 3 yılda bir değişmesi gerekmekte idi. 1945'e kadar okul kitapları için yarış açıldı, en iyi kitap devletçe satın alınıp basıldı.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Özel yayınevleri de yardımcı kitaplar ve kültür kitapları bastılar. Çok partili hayata geçtikten sonra serbest kitap uygulaması yürürlüğe kondu (Başgöz, 1999:111-113). Esasen daha sonraki hükûmet programlarından da anlaşılacağı üzere okullarda tek kitap düzeninin uygulanması, ticari istismar ve ders kitapları konusunda dar gelirli ailelerin yükünün azaltılması gibi konular her zaman Türkiye'deki siyasetin gündeminde olmuştur.

Bilindiği gibi 1928'den sonra Mustafa Kemal Atatürk, tarih yazımı işi ile meşgul olmuştur. 1930'da Maarif Vekâleti tarafından Ortamektep müfredat programları hazırlandı. Metin (1998:76), 1930 Tarih müfredatının, tüm eski müfredatların bir sentezi olması ve ilk kez orta mektepleri de yasal zemine oturtması bakımından öneminin altını çizmektedir. Esasen 1930 müfredatı ile tekrar 1924 müfredatındaki sadeliğe dönülüyordu. Buna göre tarih; Orta 1'de 3 ders saati, Orta 2'de 2 ders saati, Orta 3'de 3 ders saati olup, oldukça sade ve düzeye uygun bir görünüme sahipti. Orta 2 tarih programı "Arap Tarihi" ile başlıyor, 15. asrın sonuna kadar Osmanlı İmparatorluğu'nun mühim vakaları ile bitiyordu.

3 Ağustos 1931'de Maarif Vekâleti, 28 numaralı karar ile Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin yazdırdığı tarih kitapları ciltlerini esas tutarak, özellikle tarih müfredat programında çok önemli bir tadilat yaptı. Buna göre tarih, Orta 1'de 2 ders saati, Orta 2'de 2 ders saati, Orta 3'de 3 ders saati yapıldı. Yani hem tarih dersinin toplam ders saati 8 saatten 7 saate indiriliyor hem de daha fazla tarih konusu müfredata ekleniyordu. 1931-1932 öğretim yılında ortaokul 2. sınıfta tarih kitabının 1. ve 2. cildinin okutulması, 1932-1933'te ortaokul 2. sınıfta ise tarih kitabının sadece 2. cildinin okutulması kabul edildi. 1933'te Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti'nin (TTTC) tarih ciltleri esas alınarak, Ortaokul tarih kitapları I-II-III hazırlatıldı (Çapa, 2002: 49). Bu ortaokul tarih kitapları yazar isimleri olmadan kaliteli kâğıt ve basım ile yayımlandı.12 Kasım 1934 tarihli 29 ve 30 sayılı kararlara göre bu kitaplar ders kitabı olarak kabul edildi. Ersanlı-Behar (1992:108-118) dönemin lise kitapları ile ortaokul tarih ders kitapları arasındaki benzerliğe işaret etmektedir.

Atatürk döneminde yazdırılan TTTC'nin tarih ciltlerine yönelik pedagojik eleştiriler, daha 1932'de I. Türk Tarih Kongre'sinde Konya Kız Ortamektebi Tarih-Coğrafya öğretmeni Ferit Bey gibi öğretmenler tarafından açık yüreklilikle ifade edilmişti (Ata, 2000:3). İsmet İnönü döneminde, II. Dünya Savaşı'nın getirdiği yeni konjektürde MEB merkez kadrolarının çözmesi gereken bir meseleye dönüştü.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

1930-1938 yılları arasındaki istatistiklere göre ortaokulda çocukların en çok sınıf döndükleri (başarısız oldukları) dersler, Yabancı Dil ve Tarih dersi oldu (Çağıl, 1948:35). Bu durumu Psikolog Dr. Ziya Dalat Çağıl (1948:35) şöyle açıklıyor:

> Tarihten dönmelerinin sebebi şu idi: 1931'de yazılmış olan tarih kitapları (TTTC'nin tarih ciltleri) çocuğun zihin seviyesini çok aşıyordu. Onlar sanki bir tarih felsefesi idiler. Çocuğun kavramasına imkân olmayan genel soyut kavramlarla (umumi mücerret mefhumlarla) dolu idi. 1943 Şubat'ında İkinci Maarif Şûrası tarih komisyonunda tarih kitaplarından felsefe ve sosyolojiye ait sahifelerin kaldırılması için temeller kondu.

Psikolog Dr. Ziya Dalat, bir başka yazısında genel ve soyut kavramlara örnekler vermektedir. Dr. Ziya Dalat'a göre bunlar kâinat telakkisi, kültür, maarif siyaseti gibi kavramlardır (Çağıl, 1948:148). Bunlar gözle görünmeyen, kulakla işitilmeyen, doğrudan doğruya dışarıdaki hayatta mevcut eşyanın tasavvuru değil, ancak zihnimizde düşünebildiğimiz, bir tek ferde değil, bütün bir cinse uyan düşüncelerdir (Çağıl, 1948: 163). Bülûğ öncesi (erkek çocukları için 15, kız çocukları için 13 yaşı esas alıyor) medeniyet yerine yazı, giyinme, tarla sürme gibi kavramlar kullanılabilir (Çağıl, 1948:157). Dr. Ziya Dalat'a göre bülûğdan önce çocuk zihni dış hadiselere çevrilmiştir. Bülûğdan sonra ise genç kendi hisleri, düşünceleri, hülasa ruhundaki hadiselerle meşguldür. Bülûğ öncesi ortaokul tarih programı ile lise tarih programı arasında hiçbir fark olmaması kabul edilebilir bir durum değildir (Çağıl, 1948:163). Tarihsel bilgi, psikolojiye uygun bir hâle getirilememiştir (Çağıl,1948:156;MV, 1943:230). Dr. Ziya Dalat'a (1948:159) göre tarih dersinin hedefi çocuğa ve gence bir sürü bilgi vermek değil, onda duygular, düşünceler, kararlar, heyecanlar vs. uyandırmak ve yaşatmaktır. Dr. Ziya Dalat bu fikirleriyle, önce Rousseau'nun sonra da John Dewey'nin pedagojide çocuk psikolojisini merkeze koyan ve bilgiyi ya da disiplinin yapısını bir uydu yapan anlayışı kabul ettiğini ima etmektedir.

Hasan Âli Yücel, 23 Ekim 1954'de *Cumhuriyet* gazetesinde "*Daha Lise Kuramadık*" adlı yazısında 1930'lu ve 1940'lı yıllardan şöyle söz etmektedir;

> Öğretmenlerimizin bir kısmı, ellerine verilmiş programları ve resmi tek kitapları inanmayarak, istemeyerek ve beğenmeyerek okuttular. Bunun aksi de gerçekleşmiş olsaydı gene mesele, ana temele dayandırılmış olmayacaktı (Yücel, 1998:104).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Aslında yukarıdaki pedagojik gerekçelerden dolayı Maarif Vekâleti merkez kadrosunun, ortaokul tarih ders kitaplarını yeniden gözden geçirmeye İkinci Maarif Şûrası (15-21 Şubat 1943) öncesinde başladığı anlaşılmaktadır. Çapa'ya (2002) göre Tarih müfredatının yoğunluğu 1936 yılından itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Maarif Vekâleti, 1937'de ortaokul ve lise tarih kitaplarını yeniden düzenlemek üzere, Ankara'da bir komisyon oluşturmuş, İstanbul'dan Yüksek Muallim Mektebi Müdürü ve tarih ders kitabı yazarı Hamit Ongunsu da çağrılmıştı. Bu komisyona modern tarih eğitiminin gereklerine uygun bir şekilde ortaokul ve lise kitaplarını hazırlama işi verilmişti (Çapa, 2002: 51).

1940'tan sonra *Ortaokul İçin Tarih I* kitabı, o dönemde Yüksek Öğretim Genel Müdürü olan Faik Reşit Unat'ın, *Ortaokul İçin Tarih II* Ali Haydar Taner'in, *Ortaokul İçin Tarih III* kitabı da (1941) Kütahya mebusu Sadri Ertem ve Eskişehir Manisa Mebusu olan eğitimci Kâzım Nami Duru'nun isimleri ile yayımlanmaya başlandı. 1931'de Faik Reşit Unat'ın Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından yazdırılan dört ciltlik tarih kitaplarının indekslerini düzenleme, kronoloji cetvellerini hazırlama işi ile de görevlendirildiği, kitapların çoğaltılması ve dağıtılmasındaki gayretlerinden dolayı takdirname ile ödüllendirildiğini unutmamak gerekir (Ata, 2009:95).

30 Aralık 1942'de 364 sayılı Talim ve Terbiye Heyeti kararıyla ortaokul tarih ders kitapları müsabakası için ilana çıkılmış ve şartname Bakanlık Yüksek Makamı'nın onayına sunulmuştu (Maarif Vekilliği, 1942, Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defteri sayı:364). Müsabakada yarışmayı kazanan kitap serisi üç yıl ortaokullarda okutulacak ve yazar/yazarlarına her ders yılı için 1800 lira telif hakkı verilecektir. Ortaokul 1. ve 2. sınıf kitaplarının 160 sayfadan aşağı, 196'dan fazla olmaması, ortaokul 3. sınıf kitabının 176'dan aşağı ve 224 sayfadan fazla olmaması uyarısı yapılmaktaydı.

Avrupa Üniversitelerinde tarih öğrenimi gören Arif Müfit Mansel'in 1942'de lise için yazdığı İlkçağ *Tarihi I*, Cavit Baysun'un *Ortaçağ Tarihi II,* Enver Ziya Karal'ın Yeni *ve Yakın Çağlar Tarihi* III adlı kitapları da bir öncekilere göre (yani 1931 baskılarına göre) İkinci Maarif Şûrasında daha kaliteli bulundu (Erdal, 2012:155-158). Şûradan iki yıl sonra Enver Ziya Karal'ın *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (1918-1944)* kitabı basıldı. Diğer bir deyişle 1943'te Millî Eğitim Şûrası, esasen çok önce başlayan tarih ders kitaplarının iyileştirilmesini, daha geniş katılımla meşru bir zemine oturmasını sağladı. Böylece bu şûra ile Atatürk döneminde uzmanlara yazdırılan tarih ders kitaplarının,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tarih programının amaçlarını gerçekleştirmeye ve çocuk anlayışına uygun olmadığına karar verilmiş oluyordu.

Talim ve Terbiye Kurulu 02 Ağustos 1943 tarihli 243 numaralı kararına göre; ortaokulların 3. sınıflarında okutulmakta bulunan tarih kitabının Kütahya Mebusu Sadri Ertem tarafından yazılan Osmanlı tarihine ait kısmının 1943-1944 Öğretim Yılı'ndan itibaren okutulmaması, II. Maarif Şûrasında kararlaştırılmış iken bunun yerine Ortaöğretim şube müdürlerinden Kâmil Su'ya yazdırılan kitabın 1943-1944 öğretim yılından itibaren okul kitabı olarak kabulüyle vekillikçe bastırılmasının vekillik yüksek makamının tasvibine arzı kararlaştırıldı (Maarif Vekilliği, 1942, Talim ve Terbiye Kurulu Karar Defteri Sayı:243). Bu kararda Sadri Ertem'in Darülfünun Edebiyat Fakültesi Felsefe mezunu olması ve sosyalist anlayışa sahip gazeteci ve romancı kimliğinin etkisini kestirmek zor gibidir. Karardan üç ay sonra 12 Kasım 1943'de Sadri Ertem kalp krizi geçirerek vefat etmiştir.

Sadri Ertem ve Kâzım Nami Duru'nun (1941) ders kitabı ile Kâmil Su ve Kâzım Nami Duru'nun (1945) ders kitabının İstiklal Harbi konuları kısmı aynı olmakla birlikte, birinci ders kitabında Osmanlı Devleti'nin yükselme devrinin (1453-1579) ayrıntılı anlatılmadığı dikkati çekmektedir. Ali Fuat Cebesoy, 84 yaşında iken 29 Mayıs 1966'da Frederick P. Latimer ile yaptığı röportajda "O zaman O (Atatürk) sağken mekteplerde okunan Osmanlı tarihi mümkün olduğu kadar kısa, kronolojik bir tarihti yani" (Kocahanoğlu, 2005:239) ifadesi ile bu türden okul kitaplarını kastetmiş olabilir (Cebesoy'un yaşlılık dönemi iddialarının ayrıntılı bir analizi için bkz. Çelik, 2016:95-97). Her iki kitap da (sf.103/sf.109) Fransız devrimini sınıf terminolojisi ile açıklamaktadır. Sadri Ertem ve Kâzım Nami'nin kitabında (1945: 104-105) "Krallık imtiyazlı sınıflara dayanarak emirlerini ilahi bir kudret şeklinde kabul ettiriyordu… Bazı yerlerde bu ıslahatı halk kuvvetleri zorla yaptılar." gibi bir ifade geçmektedir. İkinci ders kitabında konu başlarına kısa bir özet konulmuştur.

14 Temmuz 1945 tarihli ve 446 nolu karar ile ortaokullar da okutulacak tarih kitapları müsabakasına giren eserlerin nasıl inceleneceği hakkında bir yönetmelik çıkarıldı. Bu belgelerde tarihçi üye Faik Reşit Unat'ın, Talim ve Terbiye Başkanı'na vekâlet ettiği görülmektedir. Bu belgelerde 30 Aralık 1942 tarihli ve 364 sayılı şartnameye atıf yapılarak, ortaokul 1-2-3 kitaplarının bir bütün halinde inceleneceği belirtilmektedir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tablo 1

Ortaokul Tarih Kitapları Müsabakasına Giren Kitapların Not Ölçü Listesi

Ölçüt	Puan Karşılığı
Kitapların verdiği bilgilerin doğruluk değeri	50 Puan
Kitapların müfredat programına uygunluğu	15 Puan
Kitapların milli tarih görüşüne uygunluğu	15 Puan
Kitaplarda kronolojik sıralamaya yer vermekteki başarının değeri	30 Puan
Kitaplardaki cümlelerin gramer ve sentaks bakımından doğruluk değeri: Türk dilinin özbenliğine gidiş ilkesine riayet derecesi	40 Puan
Kitapların pedagojik değeri (şekil, konuların ana çizgileriyle bahislere ve paragraflara ayrılması, fikirlerin sıralanması, anlatış, öğrenci seviyesine uygunluk, özetler, sorular, resim plan ve haritalar, kronolojik ve senkronolojik cetvel ve tablolar, bakımlarından)	50 Puan
Toplam	**200 Puan**

Ortaokul tarih kitapları müsabakasına giren kitapların not ölçü listesine göre ders kitapları toplam **200 puan** üzerinden değerlendiriliyordu. Bir de bunlara "Bugün okutulmakta olan kitaplara göre öğretim için daha elverişli görülüp görülmediği" maddesi eklenmişti. Burada ders kitabının milli tarih görüşüne (Türk Tarih Tezi şeklinde yorumlanabilir) ve müfredata uygunluğu ölçütünün 15 puan gibi çok düşük bir puan olması, bilgilerin doğruluk değerine, dil/anlatıma ve pedagojik değere verilen önem çok dikkat çekicidir.

Yine aynı tarihli ve 447 sayılı karar ile ilkokul 4. sınıf ve 5. sınıflarında okutulmakta bulunan tarih kitapları ile bunların dayandıkları program, maksadı sağlayamadıkları için II. Maarif Şûrası kararlarına göre yeni bir seri kitabın hazırlanmasına memur edilen Talim ve Terbiye Heyeti üyelerinden Faik Reşit Unat ile bakanlık müfettişi Kâmil Su'nun yazdıkları 4. sınıf kitabının 1945-1946 öğretim yılından itibaren okutulması üzerine kabulü hususunun Bakanlık Yüksek Makamı'na sunulması kararlaştırıldı.

Ali Haydar Taner ve Ortaokul İçin Tarih II Kitabı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve okutulan tarih ders kitapları arasında özellikle bir kitap dikkat çekmektedir. Bu da hiç şüphesiz ki psikolog Ali Haydar Taner'in (1883-1956) ismini taşıyan *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabıdır. Bu kitap, 1940'dan 1948'e kadar Ortaokul 2. sınıflarda temel ders kitabı olarak bütün ülkede okutulmuştur. Avrupa'da özellikle Fransa'da tarih ders kitabını bir tarih profesörü ve kıdemli tarih öğretmeninden oluşan iki kişilik komisyona yazdırma usulü bulunmaktadır. Türkiye'de de onca tarih profesörü ve tarih öğretmeni dururken,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

psikolog Ali Haydar Taner'in *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabının (1940-1948) yazarlığı için görevlendirilmesi, tarih eğitimcilerinin üzerinde düşünmesi gereken bir olgu olarak durmaktadır.

Öncelikle Ali Haydar'ın akademik kariyerinden kısaca söz etmekte yarar vardır. Ali Haydar Taner, Almanya'da Jena Üniversitesi'nde eğitim ve psikoloji alanında iki yıl tahsilden sonra 1911'de İttihat ve Terakki Cemiyeti tarafından Selanik'te açılan İdadi'de psikoloji dersi hocası olarak mesleki kariyerine başladı. 1915'te Maarif Nezareti Müşavirliğine atanan Alman Müşavir Dr. Franz Schmidt'in tercümanlığını yaptı ve Darülfununda *Tecrübî Pedagoji ve Tecrübî Psikoloji* gibi dersleri verdi. 1926'da başladığı Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğini 12 yıl sürdürdü (Sorguç,1987:453).1926'da Muallimler Birliği'nin Umumi Kongresi'nde okunması için kaleme aldığı "*Millî Terbiye"* [1]adlı raporu, o dönemde çağdaş eğitimden beklentileri de yansıttığı için çok önemlidir. 1927'de Hilmi Kitapevi'nden *Kur'an-ı Kerim Elifbası* adlı alfabe kitabı çıktı. Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati döneminde Grigori Petrof'un *Beyaz Zambaklar Memleketinde* kitabının çevirmeni olarak şöhret kazandı.

2010'da *Türk Yurdu* dergisinde "*1938'de Lise Bakalorya Sınavında Bir Kopya Olayı ve Eğitim Bilimci Ali Haydar Taner'in Başına Gelenler*" adlı yazımda Ali Haydar Taner'in kopya hadisesinden nasıl sorumlu tutulup, Bakan Saffet Arıkan emriyle, Talim ve Terbiye'den (1935-1941 arasında kurumun adı Kültür Kurulu) uzaklaştırılıp, 12 Eylül 1938'de İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nda *Terbiye ve Ruhiyat öğretmenliği* görevine başlatıldığını yazmıştım. 28 Aralık 1938'de Hasan Âli Yücel Millî Eğitim Bakanlığı koltuğuna oturduğunda hem Türkiye için hem de Ali Haydar Taner için yeni bir dönemin başladığı görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 1940 ve 1948 yılları arasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve okutulan psikolog Ali Haydar Taner'in (1883-1956) ismini taşıyan *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabını incelemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

[1] Bu eserin Osmanlıca nüshasına "https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/775" adresinden ulaşılabilir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

1. Ali Haydar Taner, *Ortaokul İçin Tarih II* kitabına "yazan" olarak neden ve nasıl geçmiş olabilir?
2. Ali Haydar Taner imzalı *Ortaokul İçin Tarih II* kitabı içeriğinin (1941 baskısı), bir önceki kitabın içeriğiyle (1937 baskısı) benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Yöntem

Tümevarım yöntemini esas alan, olgu ve olayları kendi doğal ortamları içerisinde gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama araçlarıyla betimlemeye ve katılımcıların bakış açılarını yansıtmaya çalışan araştırma türüne nitel araştırma denir (Merriam, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Mevcut kayıt ve belgeleri çözümlemeye odaklanması, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve yorumlanmasına olanak sağlaması nedeniyle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme (belgesel tarama) kullanılmıştır (Karasar, 2008).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri kaynağı olarak Ali Haydar Taner'in adının yazan olarak geçtiği *Ortaokul İçin Tarih II* kitabının 1941 yılında yapılmış baskısıyla adının yazan olarak geçmediği 1937 tarihli baskısından yararlanılmıştır. Bununla birlikte kitapların içeriklerinin daha iyi anlaşılması için 1915, 1924, 1927 Zeyli, 1930 ve 1931 tarih müfredatlarına da bakılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı, kendi geliştirmiş olduğu doküman inceleme formu aracılığıyla verileri toplamıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde verileri özetleme ve yorumlamaya fırsat vermesi, doğrudan alıntılara yapmaya olanak sağlaması ve veriler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini irdelemeye olanak tanıması gibi özellikleri çalışmada bu tekniğin kullanılmasında etkili olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Bulgular

Ali Haydar Taner'in Adının Ortaokul *İçin Tarih II* Kitabına "Yazan" Olarak Geçmesi Meselesi

Ali Haydar'ın *Resimli Kolay Alfabe, Ruhbilim (Psikoloji), Ortaokul İçin Tarih II ve Özel Öğretim Metotları* (Hüviyet Bekir Örs ile) adları altında MEB tarafından kabul edilmiş dört ders kitabı bulunmaktadır. Lise 10. sınıf için yazılan *Ruhbilim (Psikoloji)* ders kitabı 1936'da basılmaya başlanmış ve 1947'ye kadar 4. baskıyı yapmıştı. *Ortaokul İçin Tarih II* kitabı 1940'ta basılmaya başlandı. *Özel Öğretim Metotları* ders kitabı da 1944'te basılmaya başlanmış, 1952'de ise 4. baskıyı yapmıştı (Taner, 1954:111).

Ortaokul İçin Tarih II kitabı ilk baskısını 1940'ta yapmış ise de süreç, 1-2 yıl önce başlamış demektir. Bu görevlendirme; Celal Bayar, Refik Saydam, Şükür Saraçoğlu hükümetlerinde Millî Eğitim Bakanlığı yapan Hasan Âli Yücel'in emriyle olmuş olabilir. Hasan Âli Yücel, hocası İhsan Sungu'yu 3 Nisan 1939'da Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından Müsteşarlığa atadı.1940'tan 1962'ye kadar Kurul Başkanlığını Kadri Yörükoğlu yürüttü. Hasan Âli Yücel ve çalışma ekibinin psikolog Ali Haydar Taner'i 1933'te Atatürk döneminde ortaokul için, lise kitaplarından özetlenen *Tarih II, ortamektep için* adlı kitabın tekrar ortaokul öğrencisinin psikolojisine ve anlayışına uygun bir hâle getirmesi için görevlendirmesi bir tür iade-i itibar olarak yorumlanabilir. Bu şekilde Millî Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın kırdığı gönlü almaya çalışmış olabilir.

Ali Haydar Taner İmzalı *Ortaokul İçin Tarih II* Kitabının İncelenmesi

Ortaokul için Tarih II kitabı, 1940'ta Ali Haydar Taner'in adıyla basılmaya başlanmış, 1945'e gelindiğinde 14. baskıyı yapmıştı. Kitap, 1948'de tekrar basılmıştı (Kitabın genel bir incelemesi için bkz. Mindivanlı Akdoğan, 2016:124-125).

Ortaokullarda 2. sınıfta okutulmak üzere yazılmış olan *Ortaokul İçin Tarih II* kitabının 1934 (18 haritalı), 1937 (16 haritalı) baskılarını incelediğimizde kronoloji cetveli, indeks ve haritalar hariç her ikisinin de 201 sayfa olup, aynı metin içeriğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. *Ortaokul için Tarih II* kitabı'nın 1937, 1938 baskıları da aynı olup, önemli bir düzeltmeler 1939'da yapılmıştır. *Ortaokul için Tarih II* kitabı'nın 1939, 1940 ve 1941 baskısı aynıdır. Yazar olarak Ali Haydar Taner ismini taşıyan 1940 ve 1941 tarihli *Ortaokul için Tarih II kitabı (14 Haritalı) da,* kitabın 1934 ve 1937

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

basımının 165 sayfaya indirilmiş hâlidir. Diğer bir ifade ile öz muhafaza edilerek, bazı konular ve resimler çıkarılmış, bazı paragraflar ve resimler eklenmiştir.

Bu kitapları incelemeden, kitapların dayandığı söylenen 1931'de tadilat gören *Ortamektep Müfredat Programı'*na uygunluğuna bakmakta yarar vardır. Ancak bu arada 1945'te yayımlanan ve "ders kitaplarının müfredata uygunluğuna" sadece 15 puan veren ölçü listenin önceki dönemleri de içine alacak şekilde bir tür zihniyet okuması yapmamıza yardımcı olduğu söylenebilir.

1931 Müfredat Programı'nda "Gol" kavminden söz edilirken, 1933 ve sonrası baskılarda "Galya" kavminden söz edilmektedir. 1931 müfredatı, Attila konusunu ele alırken "Attila'dan Evvel İdare, Attila'nın İcraatleri, Attila'nın Vasıfları, Attila'dan Sonra Hun Devleti, Askerlik Sanatı" gibi konu başlıklarını önerirken; 1933 ve sonrası baskılarda Attila konusu, "Bizans üzerine hareket, Orlean Seferi, Roma üzerine hareket" gibi üç konu başlığında ele alınmaktadır. 1931 müfredatında olan Asya'da Akhun Devleti (s.65), ders kitaplarının değişik baskılarında yoktur. 1931 müfredatında "Asya Türk (Tukyu) İmparatorluğu", 1933 ve sonrası baskılarda "Asya'da Gök Türk İmparatorluğu" adını almıştır (1933 baskı, s.36). 1931 müfredatında, "Türkeş Devleti" ve "Karluk Devleti" ne yer verilmişken (s.66), ders kitabında hemen "Uygur Devleti" konusuna geçilmiştir. 1931 müfredatında "Peçenekler", "Oğuzlar" ve "Kumanlar" ve 5. Asırdan Avrupa'ya şarktan gelen yeni istilalar (İslavlar, Lombartlar, Anglo-Saksonlar vb.) konuları varken (s. 67) ders kitabı baskılarına alınmamıştır. 1931 müfredatında "İslâmiyet'in Zuhûru Esnasında Komşu Devletlerin Vaziyeti" konusu (İran, Bizans, Mısır) 1933 ve sonrası kitaplarda yer almamıştır. 1931 müfredatında "Halifeliğin Hakiki Mahiyeti konusu (s. 68), ders kitaplarının değişik baskılarında bulunmamaktadır. 1931 müfredatında "Karahanlılar Devleti" ve "Ahşitler Devleti", varken, ders kitapları bu konuları içermemektedir. 1931 müfredatında "11. 12. asırlarda Hıristiyan Derebeylikleri" konusu, ders kitabının değişik baskılarında sadece "Derebeylik" (Feodalite) adını almıştır. 1931 müfredatında yer alan "Karahata Devleti" konusu (s. 71) ders kitaplarının baskılarında yoktur. 1931 müfredatında "Harzemşahlar Devleti" olarak yer alan konu (s. 71) ders kitaplarında "Harzem Devleti" adı ile işlenmektedir (s. 128). 1931 müfredatında yer alan "Bahriye ve Burciye Devleti", "Saltuklar", "Mengüçler", "Eşrefoğulları", "Hamitoğulları", "Candaroğulları" ve "Ortazamanda Hint Alemi" (s. 73) gibi konular ders kitaplarının değişik baskılarına yansımamıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Hem 1931 müfredatında olmayan hem de TTT (Türk Tarihi Tetkik) Cemiyeti (1933) tarafından yazılan *Tarih II Orta Zamanlar* kitabında olmayan "Osmanlılar" (s.162-173/s.137-148) konusu 1937'den itibaren her baskıda, "Müslüman Türkler İdaresinde Hint" ve "Timur" konusu arasına eklenmiş, böylelikle tarih konularını; Ortaçağ dâhilinde bölgesel olarak işlemenin beraberinde getirdiği sorunlar çözülmeye çalışılmıştır. Bu mesele, Aslan'ın (2012) çalışmasında gösterdiği gibi 1915, 1924, 1927 Zeyli, 1930 ve 1931 müfredat programları çerçevesinde bütüncül olarak incelemek gerekmektedir. 1915 programına göre Osmanlıların kuruluşu "Devr-i Tesis ve İstiklal" konusuyla Ortaokul 3. sınıfta 1. ünitede geçiliyordu. Ankara Muharebesi de burada işleniyordu. 1924 programında "Batı Avrupa'nın Ortaçağ Dönemi" Orta 1. sınıfa alındığı için Orta 2. sınıf programı Türk ve İslam Tarihi ağırlıklı idi. 1924 programında Orta 2'de "Anadolu'da Türkler" konusunda Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna geçiliyordu. "Timur Devri" konusundan sonra Osmanlı Devleti'nin yeniden tesisi konusu ele alınıyordu. İstanbul'un Fethi sırasında Avrupa'da Rönesans inceleniyor ve program bitiyordu. Benzer şekilde 1927 Zeyli'nde "Anadolu'da Türkler" konusunda Osmanlı Devleti kurulmakta, akabinde Timur Devrine geçilmekte, sonrasında Osmanlı Devleti'nin yeniden tesisi işlenmekte ve konular 15. asrın sonuna kadar meydana gelen önemli olaylarla sınırlandırılmaktadır. 1930 programında da "Anadolu'da Türkler" konusunda Osmanlı Devleti işlenmekte, akabinde Timur Devrine geçilmekte, sonrasında da Osmanlı Devleti'nin yeniden tesisine geçilmektedir. Aynı şekilde konular, 15. asrın sonuna kadar meydana gelen önemli olaylarla sınırlandırılmaktaydı.

1931 müfredatında tıpkı 1915'te olduğu gibi, Osmanlıların kuruluşu konusu Orta II'den Orta III'ün ilk başına alınmış, bunun üzerine programda bir boşluk doğmuş, bunu da ders kitapları yazarları eski ders programlarında olduğu gibi çözmüştür. Esasen yazarın ve tarih öğretmeninin Ankara Muharebesini anlatabilmesi için Anadolu'da Osmanlıların nasıl kurulduğunu işlemesi gerekmektedir. 1931 müfredatında "Anadolu Beylikleri" konusunda Karaman Beyliği ile başlanıp, altı beyliğin ismi sayılıp "ve diğer Beylikler" denilmektedir. Burada "Osmanlı Beyliği" yer almamaktadır.

Ortamektep Müfredat Programı Tarih II'ye (1931:166) uygun olarak, son konu "Hindistan'da Babür İmparatorluğu" olup konu Babür, Ekber, Cihangir, Şahcihan ve Evrenkzip/Evrengzib (Âlemgir) üzerinden anlatılıp, 1858'de Hindistan idaresinin İngiliz Hükümetine geçmesi işlenmekte ve Medeniyet kısmı ile bitirilmektedir. Ortamektep

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Müfredat Programı Tarih III. Sınıf'a (1931:75) göre, ilk konu "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu" idi.

Kısaca ortaokul tarih ders kitaplarının değişik baskıları incelendiğinde, 1931 tarih müfredatını tam yansıtmadığı ortaya çıkmaktadır. Müfredatın yapısal sorunları da ders kitabında çözülmeye çalışılmaktadır. Bu yapısal sorun, temelde 1915'ten beri Umumi Tarih ile Türk Tarihi dersini birleştirme arzusundan kaynaklanmaktadır. Bu durumda, 1930 ortaokul tarih müfredatı uygulansaydı kanımca daha iyi olurdu. En esaslı çözüm ise Umumi Tarih ile Türk Tarihini ayrı ayrı okutmaktı. Yani Fransız, İngiliz, Alman ve Amerikan görüş açılarını yansıtan tercüme umumi tarihleri bırakıp, Türklerin bakış açısından bir Genel Tarih ya da Dünya Tarihi yazmak gerekirdi. Atatürk döneminde bu işe akademik düzeyde başlanmış ancak bu çalışma yarıda kalmış ve bu eserler "*Muhtasar Tarih-i Umumi*" tarzında çocuk ve gençlerin düzeyine indirgenememişti.

Burada 1937 baskısının (yazar belirtilmemiştir) ve 1941 baskısının (Yazan: Ali Haydar Taner) karşılaştırılması daha somut bir fikrin oluşmasını sağlayabilir:

Kitabın 1941 baskısında çıkartılan konular ve paragraflar

Ders kitabında Roma Âleminde İktisadi Bozgunculuk, Garbi Roma İmparatorluğu Yıkılmasından Sonra Roma Âlemi, Galyalıların İçtimai ve Siyasi Hayatları, Lombartlar, Slavlar, Türkeş Devleti, Karluk Devleti, Peçenekler, Oğuzlar, Kumanlar Lombartlar, Anglo-Saksonlar, Slavlar, İslamiyet'ten evvel Arap Devletleri, Uhut muhasarası, Hudeybiye Barışıklığı, Hariciler, Şiiler, Maliki Mezhebi vb. konuların çıkarıldığı görülmektedir.

Ders kitabından çıkartılan bazı paragraflar şöyledir:

- "Hazarlar birçok şehirler kurmuşlardı. Bu şehirler, bilhassa İtil çok işlek bir ticaret merkezi idi…" (1937 baskısı, s. 44)
- "Müslüman olduktan sonra Bulgar âlimlerin çoğu dini mahiyette bir hayli eser de yazıp bıraktılar." (1937 baskısı, s. 44)
- "Memun İslam dinini akla istinat ettirmek istiyen ve serbest düşünceyi terviç eden Mutezile mezhebini kabul etti. Memun, bu mezhebi kabul etmiyen hocaları kırbaçla dövdürdü ve hapse sokardı." (1937 baskıda s.80).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Kitabın 1941 baskısında bulunan öz Türkçe ifadeler

1940'tan sonra ders kitapları ortamektep yerine ortaokul ifadesiyle çıkmaya başladı. Ders kitabında teessüs yerine kurulma, inkıraz yerine dağılma ya da çökme, mücadele yerine kavga, lisan yerine dil, fetret yerine karışıklık kelimeleri kullanılmaktadır. Sahaflardan alınan öğrenci tarafından kullanılmış ders kitapları incelendiğinde (1945 baskısı) bazı öğretmenlerin kitaptaki şark, garb, cenub, şimal gibi tabirlerin üstünü çizdirerek, öğrenciye doğu, batı, güney ve kuzey diye özellikle yazdırdığı dikkati çekmektedir. İlginç olan husus TTT Cemiyeti tarafından yazdırılan (1933) *Tarih II Ortazamanlar* kitabında bu terimlerin doğu, batı, güney ve kuzey olarak geçmesidir. Benzer şekilde "iptida" kelimesi de sınıfta sözlü olarak "İlk evvela" olarak karşılandığı anlaşılmaktadır. "Müessis" kelimesinin "kurmuş ve tesis eden manasına geldiği"; "nefyolundu" ise "sürülmek" olarak belirtilmiştir. "Kopuz" kelimesini de "Eski zaman şairlerinin çalgıları" olarak kitap üzerine not ettirilmiştir.

Kitabın 1941 baskısında değişen bazı başlıklar

Ders kitabında 1937'de "Muhammed Daveti" [Hz. (s.a.v.)] yerine "Ahalinin Hak Dine Davet Edilmesi", "Hicret" yerine "Medine'ye Hicret", "İlk Cami" konusu ise "Muhammed Medine'de" [Hz. (s.a.s.)] ile birleştirilmiştir.

Kitabın 1941 baskısına eklenen bazı konular ve ifadeler

Ders kitabında bazı cümlelere örneklendirme yapılmıştır. Bunlardan biri de şudur:

"Meselâ puta tapıcılık dininin bazı yortu günlerini, Hıristiyanlığın bayramları yapmışlardır" (s. 6). Ders kitabının 45. sayfasında, "Muhammed Medine'de" [Hz. (s.a.s.)] konusuna 11 satır ilave yapılmıştır. Bu paragraf şöyledir:

> Muhammet [Hz. (s.a.s.)], evvela Müslüman Mekkelilerle Müslüman Medineliler arasında rekabet ve düşmanlığı ortadan kaldırdı; sonra da bütün Müslümanların kardeş olduklarını ilan etti. Hangi kabile ve hangi millete mensup olursa olsun, bütün Müslümanların tek bir kavim olduğunu söyledi. İslamiyet'ten evvel Araplar kabilelere ayrılmış olarak yaşarlardı. Kabileler arasında kavgalar eksik olmuyordu. Muhammed'in [Hz. (s.a.s.)] koyduğu kaideye göre bütün Müslümanlar birbirine kardeşlik bağı ile bağlanıyordu. Muhammed'e [Hz. (s.a.s.)] göre dünyada iki çeşit halk vardı: Biri Müslümanlar, diğeri de Müslüman olmayanlar.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Büyük Selçuklu İmparatorluğu konusu “Selçuk” ve “Tuğrul” başlıkları altında incelenmiştir (s. 99).

Kitabın 1941 baskısından çıkartılan bazı resim ve krokiler

Ders kitabında Bedir ve Uhud krokileri ve Konya’da ince minare ve İmparator Cihangir’in yanına toplanan bir meclis çıkarılmıştır. Cengiz Han’ın resmi tam sayfa iken çok küçültülmüştür.

Kitabın 1941 baskısına eklenen bazı resim ve krokiler

Ders kitabına Uygur yazısı örneği resmi (s. 31), Kur’an cildi kapağı (s. 68), Kosova Muharebesi (s. 144), eklenmiştir.

Sonuç olarak Ortaokul Tarih II müfredatı ve ders kitaplarında 1915’ten beri Türk Tarihi ve Avrupa Tarihinin ortaçağ dönemlerinin birlikte götürülmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. 1930 tarih müfredatı oldukça sade ve düzeye uygun iken 1931’de yapılan değişiklikle müfredat yoğunlaşmış, öte yandan Orta II’de tarih dersi haftada 2 saat olarak aynen korunmuştu. 1931 Ortamektep Tarih Müfredatı’nın, 1933 ve sonrası *Ortaokul Tarih II sınıfı* için yazılan ders kitabının sonraki baskılarına tam olarak yansımadığı görülmektedir. Ortaokul tarih II ders kitabı yazarları, 1931 müfredatı ile lise tarih ders kitaplarını özetleme çabası arasında sıkışıp kalmışlardır.

Ders kitabı yazarları 1931 müfredatını ders kitabında hafifletmişler, bazı konuları atmışlar ve “Osmanlılar” gibi 1931 müfredatında olmayan konuyu da 1924 ve 1927 Zeyli’nde olduğu gibi ders kitabına eklemişlerdir. Ortaokul için Tarih II kitabı için dönüm noktası 1939 yılıdır. İkinci Dünya Savaşı’nın da 2 Eylül 1939’da başladığına dikkat etmek gerekir. Muhtemelen öğretmenlerden gelen raporlar doğrultusunda ders kitabının dili biraz sadeleştirilmeye başlanmış, Avrupa Tarihi konularından bazıları atılmış, “*Muhammed’in Seferleri*” [Hz. (s.a.s.)] konusunda bazı önemli değişiklikler yapılmış, bazı paragraf, resim ve krokiler çıkarılırken, bazıları da eklenmiştir. 1940’dan sonra bu *Ortaokul için Tarih II* ders kitabında yazan olarak Ali Haydar Taner’in ismi görülmeye başlamıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tartışma ve Sonuç

Tarih, bir okul dersi olarak kabul edildikten sonra Fransa'da tahsil görmüş eğitimci Selim Sabit Efendi (1875), ilkokullar için dönemine göre oldukça sade bir dille *Muhtasar Tarih-i Osmani* adlı ders kitabını yazmıştı (Ata, 2009a). Rüştiye ve idadi düzeyi için Ahmet Vefik Paşa'nın, Mizancı Murad'ın, Abdurrahman Şeref'in, Ahmet Refik Altınay'ın, Ahmet Rasim'in, Ali Reşad'ın, Emin Âli Çavlı'nın çocuklar ve gençler için "demirden leblebi" olan ders kitapları Cumhuriyet kadrolarının önünde durmaktaydı. Esasen ne ilkokul çocuklarına ne de lise gençlerine benzeyen ortaokul öğrencilerinin psikolojilerine uygun ders kitabı yazma meselesi hâlâ önemini korumaktadır. Ortaokulu ilkokul ile ya da lise ile bütünleştirmek gibi arayollar da bu özel duruma çözüm niteliği taşımaz. Ortaokul yıllarının kendi içinde bir bütün olarak ele alınması gerekir. Bu düzeydeki öğrencilerin ihtiyaçlarını, merak ve ilgilerini de en iyi bilecek olan uzun yıllar bu sınıflarda ders vermiş sosyal bilgiler öğretmeni-yazarlardır.

1931'de TTTC'nin tarih ciltlerinin özeti niteliğindeki lise ve ortaokul tarih kitaplarına yönelik ilmi ve pedagojik eleştiriler hemen dile getirilmeye başlandı. Esasen müfredat ve ders kitabı iyileştirmelerini değerlendirirken, ikinci elden kaynaklardaki "büyük anlatıların" gözlerimizi kamaştırmasına izin vermemeli ve doğrudan asıl kaynaklara gitmeliyiz. Bu türden iyileştirmeleri değerlendirilirken, dönemin sadece siyasal konjektürünün izlerine odaklanmak doğru değildir. Müfredat ve ders kitabı söz konusu olunca, özellikle bir sınıfın tarih ders programına ve ders kitaplarına geniş bir zaman diliminde odaklanmak gerekir. Yani 1940'lardaki ortaokul tarih II. sınıfın müfredat ve ders kitabını sağlıklı bir şekilde değerlendirmek için, 1915, 1924, 1927 zeyl'i, 1930 ve 1931'deki tadilatın hemen hepsine bir bütün olarak bakmak gerekir. Mesela 1940'lardaki tarih ders kitaplarında Eski Yunan ve Roma İmparatorluğu konularının yerini belirlerken, 1915'e kadar inip, hangi unsurların genel tarih konularından geldiğine bakmak gerekir. Daha 1930'larda Faik Reşit Unat gibi öğretmenlerin de "*Talim sicilli varakası*"nda tarih ders kitaplarında Eski Yunan ve Roma İmparatorluğu konularının çok detaylı işlendiğini eleştirdiklerine dikkat etmek gerekir (Ata, 2009b:98).

Millî Eğitim Bakanlığı, geçmiş 1924 ve 1927 Zeyl müfredat programlarında olduğu gibi 1943'te Millî Eğitim Şûrasını düzenlemeden çok önce ders kitaplarını iyileştirme işine girişmiş, bu şûra ile de alınan kararları meşru bir düzeye taşımıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

1938'de Bakan Saffet Arıkan emriyle Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğinden uzaklaştırılan psikolog Ali Haydar Taner'in *Ortaokul için Tarih II* kitabının iyileştirilmesi ile görevlendirildiği anlaşılmaktadır.

Ortaokul Tarih II kitabı içeriğinin 1931 müfredatı ile lise tarih ders kitapları arasında kaldığı görülmektedir. Yani esasen tarih ders kitaplarının değişik yıllardaki baskıları da, 1931 müfredatına tam anlamıyla uygun değildir. 1945 tarihli tarih ders kitabı değerlendirme ölçü listesinde toplam 200 puanın sadece 15 puanının "ders kitaplarının müfredata uygunluğuna" verilmesi, merkez kadrolarının bu durumun farkında olduklarını göstermektedir. 1931 Müfredatının yol açtığı bazı yapısal sorunları ders kitabı yazarları/yazarı, eski programlarda ve ders kitaplarını örnek alarak çözmüşlerdir. Mesela "Osmanlılar" adlı konunun eklenmesi bu türden bir çözümdür.

1913'te *Türk Yurdu* dergisinde "*İbtidaiye Mekteplerinde Yurt Terbiyesi"* adlı yazısında Ali Haydar, Tarih ve Malumatı-ı Medeniye gibi derslerin coğrafya dersi ile ilişkilendirmesine dikkat çekmişti. Esasen zaten TTTC'nin tarih ciltlerinin yazarlarının (Mesela Afet İnan, Mehmet Tevfik, Samih Rifat, Yusuf Akçura, Reşit Galip, Hasan Cemil, Sadri Maksudi, Şemseddin Günaltay, Vasıf ve Yusuf Ziya Beyler) tarihi, coğrafya ile ilişkilendirmede dikkatli olduğu, devletlerin coğrafi durumu hakkında bilgiler verdiği görülmektedir. Bu durum *Ortaokul için Tarih II* kitabına da yansımıştır.

Ali Haydar, *Meşhur Ruhbilimciler* adlı eserinde (1954:96-97-98) N. Roubakine'nin okuyucu ve yazar tiplerine ilişkin çalışmalarından ve Amerika'daki çocuk kitapları üzerine yapılan amprik çalışmalardan söz etmektedir. Taner, çocukların daha kolay anlayabileceği kitap yazımını dilde dilin sadeliğe gitmesi ile ilişkilendirmektedir. Gerçekten de *Ortaokul İçin Tarih II* kitabının 1937 baskısına göre dil yönünden sadeleştirildiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan Ali Haydar (1944) İstanbul Kız Öğretmen okulu öğretmeni iken Hüviyet Bekir İle *Özel Öğretim Metotları* kitabı çıkardı. Burada kitapların yazılışı ve konuların işlenmesi açısından iki tür tarihten söz edilmektedir. Bunlar tasvirli tarih ve uslamlamalı (muhakemeye dayalı) tarih'dir. Uslamlamalı tarihte sebep ve sonuçların açıklanması açısından tarihsel idealizm ve tarihsel materyalizm olarak sınıflanmıştır (Taner ve Örs, 1944:90-91). Bu açıklamalarda Rousseau'nun tarihçilik mesleğine ilişkin görüşlerini ülkemize getiren Ahmet Refik Altınay'ın etkileri hissedilmektedir. Ders kitaplarının pedagojik olarak nasıl olması gerektiği ile ilgili bir bilgi yoktur.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Ortaokul İçin Tarih II adlı kitapta Attila, Jüstiniyen, Muhammed [Hz. (s.a.s.)], Musa [Hz.], İsa [Hz.], Ebubekir [Hz.], Ömer [Hz.], Osman [Hz.], Ali [Hz.], Muaviye, Yezit, Abdülmelik, Velit I, Musa bin Nusayr, Ziyat oğlu Tarık, Abdürrahmanül Gafiki, Harun Reşit, Abdurrahman, Şarl Mantel, Şarlman, Selçuk, Tuğrul, Alp Arslan, Melikşah, Sancar, Ertuğrul Bey, Osman Bey, Orhan Bey, Timur ve Bayazıt, II. Murat, Babür, Ekber gibi tarihi şahsiyetler üzerinden konuları anlatma çabası, bu tarz bir tarih anlatımının çocuk psikolojisine uygun olduğu görüşünün kabul edildiğine bir işarettir.

Ortaokul İçin Tarih II adlı kitapta her siyasi tarih konusu anlatıldıktan sonra bazen 10 satır bazen bir buçuk sayfa olan "Medeniyet" ya da "Medeniyetleri" başlığı altında, toplulukların mimari, el işleri, mutfak kültürlerinden ve edebiyatından söz edilmektedir.

Sahaftan edindiğim 1945 tarihli ders kitabı nüshasında kenar boşluklarına ve metin üzerine yazılan yazılardan tarih dersinin nasıl geçtiğine dair bir izlenimde ediniyoruz. Bu ders kitabının kullanıldığı sınıfta öğretmenin Harzem Devleti konusunda 'Kutbeddin Mehmet' ismi üzerini çizdirip, 'Alaeddin Mehmet' ismini yazdırdığı anlaşılmaktadır (1945 baskısı, s.110). Yine aynı öğretmenin 1517'de Yavuz Sultan Selim'in Memluk Devletine son verdiği savaşın ismini (Ridaniye Muharebesi) ders kitabında satır boşluğuna yazdırdığı görülmektedir. Timur ve Bayazıt konusunda Bayazıt'ın Timur'un çadırına götürülme tarihi 20 Temmuz 1402 olarak verilirken, öğretmenin bunu, 28 Temmuz 1402 yaptırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmen, ders kitabının kenarına Ankara Muharebesi'nin de sonuçlarını yazdırmıştır (1945 baskı, s. 155). Hindistan Babür İmparatorluğu konusunda da ders kitabı, Agra'daki Tac Mahal'in yapım tarihini vermezken, öğretmenin kitaba "1631" tarihini yazdırdığı (1945 baskı, s. 166) görülmektedir. Bu bulgular 1940'lı yıllarda bazı tarih öğretmenlerinin sınıflarında ders kitabını *eleştirel olarak* da kullandığına da işaret etmektedir. Kitap sahibi öğrencinin ders kitabına yazdığı sorular da öğretmenin muhtemelen yazılı sınavlarda sorduğu sorulara örnek oluşturmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Emevi ve Abbasi Devleti'ni kısaca özetleyiniz.
- Endülüs Emevi Devleti'nin en parlak devri hangi Halife zamanına isabet eder ve ne gibi işler görmüştür?
- Verdön (Verdun) muahedesi nedir? Kısaca yazınız.
- Tevaif-i mülük neye derler?
- Roma-Germen İmparatorluğunu kısaca yazınız.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

- Kosova Meydan Muharebesi'nin sebep ve neticelerini kısaca izah ediniz.
- Taşköprü harbi nerede oldu ve nasıl neticelendi?
- Osmanlılar zapt ettikleri yerde nasıl idare kuruyorlardı?

Talim ve Terbiye Kurulunun ilk başkanı Mehmet Emin Erişirgil, 1910'lu yıllardan itibaren memleketimizde ders kitabı basım işini eleştirel olarak ele aldığı "*Bildiklerim"* adlı anılarında ders kitabı ile ilgili şöyle bir sonuca varmaktadır. " ..En isabetli hüküm, kitabın basıldıktan sonra ve iki yıl üst üste okutulduktan sonra bilgili öğretmenin varacağı kararlarda bulunması gerekir. Onun için bir okul kitabı hakkında verilecek raporda peşin olarak pedagojik değeri var veya yok sözü çok zaman büyük bir kıymet ifade etmez." (Erişirgil, 2010: 56). Üstelik Erişirgil'e göre öğretmen bir sınıfta o düzey için yazılmış farklı yazarların kitaplarını da öğrencilerine tavsiye edebilir (Erişirgil, 2010:58).

Maalesef geçmişte tarih ders programlarındaki köklü değişimler, tarih ders kitaplarının tekâmül etmesini engellemiştir. 2008'de yayımladığım "*Bir Histomap'in Yapım Öyküsü*" adlı yazımda, ABD'de John B. Sparks tarafından 1931'de geliştirilen Histomap'in (Mukayeseli Tarih Şeridi) Rand McNally Yayınevi tarafından güncellenip bugün de Amerikalı öğrenciler tarafından kullanıldığına dikkat çekmiştim. Geçmişte yazılmış ve günümüzde okutulan okul tarih ders kitapları arasında sessiz bir diyalog olmakla beraber nesiller arasında bir köprü ve iletişim aracı olabilecek Faik Sabri Duran'ın kırmızı kaplı "*Büyük Atlas"* gibi özde ortak, çağın gereklerine uydurulmuş bir tarih ders kitabının varlığı da o ülke için bir tür prestij kaynağıdır. İyi bir tarih ders kitabının nesiller arasında köprü olduğunu ve Fransız tarihçi Pierre Nora'nın kavramsallaştırdığı gibi bir "*Hafıza Mekânı*" olduğunu düşünüyorum.

Öte yandan 1930'larda ortaokul ve lise müfredat programına girmiş olan "Müslüman Türkler İdaresinde Hint" konusu okutulmaya devam etseydi, günümüzde Türk basını Myanmar'ın Arakan eyaletinde zulme uğrayan Rohingya Müslümanlarından söz ederken, insanımız bu meseleyi daha geniş ve anlamlı bir tarihsel bağlama oturtulabilirdi. Kâzım Taşkent, 1967'de "Bizim insanımız… gençliğinde dünyadan habersiz… yaşamaya âdeta mahkumdur." diye yazıyor. 2009-2011 yılları arasında *Avrupa İçin Anahtar* adlı Euroclio-Matra proje kapsamında ülkemize gelen İngiliz tarih eğitimci Michael Riley'in Türk tarih öğretmenlerine Babür hükümdarı "Ekber Şah ve Dönemi" üzerine yaptığı örnek ders unutulacak gibi değildir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Ancak üzerinde iyi niyetle, geniş katılımlı, ayrıntılı olarak çalışılmış ve aceleye getirilmemiş bir tarih müfredatı, bu bağlantıları daha iyi yakalamayı sağlayabilir.

Ali Haydar Taner,1948'de emekliye ayrıldı ama meslekî çalışmalarını şevk ve azimle 30 Aralık 1956'da vefatına kadar devam ettirdi. Cenaze töreninde Muallimler Birliği Başkanı olarak İbrahim Kafesoğlu'nun da (1914-1984) bir konuşma yaptığı dikkati çekmektedir(Fındıkoğlu, 1957:2). Ali Haydar Taner ile Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun tanışıklığı ne kadar eskiye gitmektedir? *Ortaokul İçin Tarih II* ders kitabının iyileştirilmesinde o zaman yirmi altı yaşında olan Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun bir yardımı oldu mu? Bu da başka bir soru olarak karşımızda durmaktadır.

Kaynakça

Altunya, N. (2009). *Millî eğitimde mustafa necati dönemi.* İstanbul: Başarı Yayımcılık.

Aslan, E. (2010). Türkiye cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim,* 35 (158), s. 215-231.

Aslan, E. (2012). İmparatorluktan cumhuriyete geçiş sürecinde ortaöğretim tarih programlarında değişim: Ortamektep. *Turkish Studies,* 7 (2), s. 99-128.

Ata, B. (2000). Atatürk, tarih öğretimi ve müzeler. *Türk Yurdu*, 160, s. 85-90.

Ata, B. (2008). 1943'teki ikinci millî eğitim şûrası'nın tarih eğitimi kararlarından birinin uygulanması: Bir histomap'in yapım öyküsü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice, 8* (2), s. 335-353.

Ata, B. (2009a). Selim sabit efendi'nin okul tarihi inşası. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2, s. 377-392.

Ata, B. (2009b). Tarihçi faik reşit unat'ın millî eğitim ve tarih eğitimine katkıları. *Türk Yurdu,* 260, s. 94-101.

Başgöz, İ. (1999). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk.* Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

[Çağıl], Z. D. (1948). *Sınıfta kalanlar uğrunda.* Ankara: Ulus Basımevi.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* 29-30, s. 39-55.

Çelik, H. S. (2016). İnönü döneminde resmî tarih yazımına yönelik yeni yaklaşımlar: Bir revizyonun analizi. *CTAD,* 24, s. 80-121.

Erdal, A. E. (2012). *History and education in the inönü era: Changes and continuities on perceptions of history and its reflections on educational practices.* Unpublished PhD. Thesis, METU Graduate School of Social Sciences, Ankara.

Erişirgil, M. E. (2010). *Bildiklerim.* M. Bülent Varlık (Yay. Haz.). Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayını.

Ersanlı Behar, B. (1996). *İktidar ve tarih: Türkiye'de "resmi tarih" tezinin oluşumu (1929-1937).* İstanbul: Afa Yayıncılık.

Ertem, S. E. ve Duru, K.N. (1941). *Ortaokul İçin Tarih III. İstanbul: Maarif Matbaası.*

Fındıkoğlu, Z. F. (1957,17 Ocak). Kaybettiğimiz bir terbiye ve psikoloji profesörü. *Yeni İstanbul,* s.2.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırpık, G. (2008). 1926-1928 yılları arasında talim ve terbiye kurulu'nun aldığı bazı kararlar. R. Turan (Ed.), *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunda Mimar Bir Kurum: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.* Ankara (Baskıya Hazır Nüsha).

Kocahanoğlu, O. S. (2005). *Ali fuat cebesoy'un arşivinden askeri ve siyasi belgeler.* İstanbul: Temel Yayınları.

Maarif Vekâleti. (1340). *Lise birinci devre müfredat programı.* İstanbul; Matbaa-i Amire.

Maarif Vekâleti. (1930). *Ortamektep müfredat programı.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Maarif Vekâleti. (1931). *Ortamektep müfredat programı: 1931-1932 ders senesi tadilatı.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Maarif Vekâleti. (1933). *Ortamektep için tarih II,* İstanbul: Devlet Matbaası.

Maarif Vekilliği. (1937). *Ortamektep için tarih II,* İstanbul: Devlet Matbaası.

Maarif Vekâleti. (1942). *Talim ve terbiye kurulu karar defteri*, Sayı: 364.

Maarif Vekâleti. (1943). *Talim ve terbiye kurulu karar defteri*, Sayı:243.

Maarif Vekâleti. (1945). *Talim ve terbiye kurulu karar defteri*, Sayı:446.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Maarif Vekâleti. (1943). *İkinci maarif şûrası (15-21 şubat 1943),* İstanbul: Devlet Basımevi.

Metin, C. (1998), *Türk tarih tezi ve tarih ders kitaplarında Türkiye cumhuriyeti tarihi (1923-1960). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, *Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü,* Ankara.

Mindivanlı Akdoğan, E. (2016). *Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sorguç, B. (1987). Ali haydar taner. H. Cırıtlı ve B. Sorguç (Eds.), *Cumhuriyet Dönemi Eğitimciler* (s. 451-463). Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Yay.

Su, K. ve K. N. Duru (1943). *Ortaokul için tarih ııı. İstanbul: Maarif Matbaası.*

Sungu, İ. (1927). Mektep kitabı. *Terbiye,* 6, s. 1-6.

Taner, A. H. (1913). Talim ve terbiye: İbtidaiye mekteplerinde yurt terbiyesi. *Türk Yurdu,* 2 (31), s.123-127.

Taner, A. H. (1926). *Millî terbiye.* İstanbul: Millî Matbaa.

Taner, A. H. (1940). *Ortaokul için tarih ıı.* İstanbul: Maarif Matbaası.

Taner, A. H. ve Örs, H. B. (1944). *Özel öğretim metotları.* İstanbul: Milli Eğitim Yay.

Taner, A. H. ve Örs, H. B. (1954). *Meşhur ruhbilimciler.* İstanbul: Pedagoji Cemiyeti Yayımları.

Taner, C. (1957). *Ali haydar taner (1883-1956).* İstanbul: Ahmet Sait Matbaası.

Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti (TTTC). (1933). *Tarih ıı: Orta zamanlar.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Unat, F. R. (1927). *Maarif düsturu ı. cilt.* İstanbul: Millî Matbaa.

Unat, F. R. (1941). *Ortaokul için tarih ı.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Yücel, H. Â. (1998). *Hürriyet gene Hürriyet -II-,* C. Y. Eronat (Der.). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Extended Summary

Purpose

Among the history textbooks, approved by the Board of Education, a textbook was especially noteworthy. This was undoubtedly History II for the 7th grade which bears the name of psychologist Ali Haydar Taner (1883-1956). This book was taught in Turkey from 1940 to 1948 as a basic textbook in the middle schools. In Europe, especially in France, the history textbooks were written by two-person commission consisting of a history professor and a senior history teacher. In Turkey in 1939, it was the fact that the Turkish psychologist Ali Haydar Taner was assigned to the revision of the History II for the 7th grade.

The aim of this study is to examine the production of History II textbook for the 7th grade and its content which was written by Ali Haydar Taner, famous Turkish psychologist in 1940.

Two sub-problems will be answered in this study:

1. Why and how did psychologist Ali Haydar Taner become “the writer" of the book History II for the 7th grade?
2. What were the similar and different aspects of History II for the 7 th grade by Ali Haydar Taner with the previous editions of History II whose writers were unknown (such as 1937 edition)

Pedagogical criticisms of History I-II-III for the middle schools, which published in 1934 made it necessary to establish a commissions to solve the problems after 1937. After 1940, Ali Haydar Taner's name was seen on History II for the 7th grade.

The Ministry of National Education organized the Second National Education Council in 1943 to legitimate revisions of history curriculum and history textbooks written in Atatürk’s period. In Turkey, radical changes in history curricula in the past prevented history textbooks from evolving.

Method

Document analysis, one of the methods of qualitative methodology used in this research. Between 1920 and 1950, first-hand documents about the subject were tried to be viewed in this framework. The second hand works were also used. In this context,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

the history curricula of 1915, 1924, Appendix to1927, 1930 and 1931 were also looked at in order to better understand the content of the History II for the 7th grade on which the name of Ali Haydar Taner appeared as a writer after 1940. Later on, its 1941 edition was compared with the previous edition (such as 1937) in terms of content (language and expression, text, pictures, sketches etc.) In this context, data sources were reviewed in the spring semester of 2016-2017 academic year and the collected data were analyzed with descriptive analysis technique.

Results and Discussion

In 1938, Saffet Arıkan, Minister of National Education ordered removal of membership of Ali Haydar Taner at the Board of Education because of the cheating event in general baccalaureate examination and his appointment to the Girl Teacher School in İstanbul as a Teacher of Education and Psychology. When Hasan Âli Yücel sat on the seat of the Ministry of National Education on December 28, 1938, a new period for both Turkey and Ali Haydar Taner was started. I think that the determination of Ali Haydar Taner as a writer of History II for the 7th grade was a kind of gesture for winning his broken heart by Hasan Âli Yücel because Ali Haydar is an educator who dedicated his life for improvement of Turkish educational system.

The most detailed instruction on school textbooks was published on May 19, 1341 (1925) under the title of "*Instructions on School Books*" at the period of Hamdullah Suphi Tanrıöver's national education ministry. At the beginning, The Board of Education tried to establish full control on the school textbooks especially on the History textbooks. It declared that history textbooks must be written in terms of national point of view. It opened a competition for writing history textbooks and gave advertisements to the newspapers concerning to the competition. After the emergence of Turkish History Thesis established by Atatürk, the Ministry of Education comissioned some historians who involved in the central organization to summarize history books written under the supervision of Atatürk to the psychological level of Middle School Students. These textbooks were published as anonymous textbooks in 1933. But after 1940, it can be seen that the name of writer, Faik Reşit Unat was on the cover of History I for the 6th grade. The name, Ali Haydar was put on the cover of History II for the 7th grade. The names of Sadri Ertem and Kâzım Nami Duru appeared as writers on the History III for the 8th grade level.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

It is understood that the medieval periods of Turkish History and European History in History II curriculum and History II textbook for 7th grade have been tried to be taken together since 1915. The history curriculum of 1930 was fairly simple and suitable for the Middle grade students. But the curriculum was intensified with the amendments made in 1931, while history course at the middle school was maintained as 2 hours per week. It seems that there were some incompatibilities between the History Curriculum of 1931 and the content of History II for 7th grade. In fact the writer of History II for 7th grade was stuck between the history curriculum dated with 1931 and high school history textbooks, reflected the History books written under the supervision of Mustafa Kemal Atatürk. The writer of History II for 7th grade have alleviated the 1931 curriculum in the textbook, have taken up some topics and added to the textbook as if it were in 1924 curriculum and 1927 curriculum Appendix, which includes the topics like "the Ottomans". From 1933 onwards, the writer of History II for the 7th grade was not specified. The turning point for the History II for 7th grade was the year 1939. It is important to note that the Second World War also began on September 2, 1939. The revision of History II for the 7 grade in 1939 was very evident. Perhaps in the direction of the reports sent by history teachers, the language of the History II for the 7th grade has begun to be somewhat simplified, some of the European History topics have been laid, and some paragraphs, pictures and sketches were removed, while others were added at the subject under the title of "the Expeditions of Muhammad". After 1940, Ali Haydar Taner's name began to appear as a writer on the cover of the History II for the 7th grade.

Conclusion

Pedagogical criticisms of History I-II-III for the middle schools, accepted by the Board of Education as textbooks in 1934 made it necessary to establish commissions by the Ministry of National Education to solve the textbook problem after 1937. In 1940, Ali Haydar Taner's name was seen on the cover of History II for the 7th grade. The Ministry of National Education organized the Second National Education Council in 1943 to legitimate revisions of history curricula and history textbooks written in Atatürk's period. In Turkey, radical changes in history curricula in the past prevented history textbooks from evolving. As M. E. Erişirgil, former president of Board of Education, stated, the pedagogical value of the textbook depends on its usage by teacher and his/her decision in two years. In Turkey, now approval period of textbook

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

is limited by 5 years. Moreover, the frequent change of history curricula resulted in putting textbooks perfected over time on the library shelves or in the Museum of Turkish Education History. I think that good history textbook is a bridge between generations and a kind of "Place of memory" as suggested by Pierre Nora, the French Historian.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 243-267
www.tuhed.org

AMASYA ÖZELİNDE TÜRK KADININININ TARİH ALGISI ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

A QUALITATIVE STUDY on the HISTORY PERCEPTION of TURKISH WOMEN in AMASYA

Gönül Türkan DEMİR*
Emine ALTUNAY ŞAM**

Öz: Geçmişten bugüne değişen dünya koşulları, karşılaşılan sorunlar bunların çözüm arayışları insanlığı geçmiş deneyimlerden faydalanmaya zaruri kılmıştır. Bu ihtiyaç tarih biliminin doğmasını sağlamıştır. Tarih eğitimi bireyin kültürel mirası tanımasına, geçmişe tanık olmasına bu yolla aidiyet ve kimlik duygusunun güçlenmesine yardımcı olur. Bu kimliğin kazanımında eğitimin ilk basamağı olan ailede bireyin yetişmesinde önemli katkısı olan annenin etkisi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, tarih boyunca toplumda annelik başta olmak üzere çok önemli sorumluluklar üstlenmiş olan Türk kadınının tarih algısını günümüz boyutuyla incelemektir. Çalışan ve ev hanımı konumundaki Türk kadını, toplumun her kademesinde işlevsel biçimde varlığını hissettirirken, aynı zamanda bir anne olarak önemli bir sorumluluğu da yüklenmiştir, buna bağlı olarak kadınların toplumsal değer ve birikimin gelecek nesillere aktarılmasındaki katkısı büyüktür. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışma ile Türk kadınının tarihin gerekliliği husussundaki bilinci ve tarihe gösterdikleri hassasiyet ortaya konulmuştur. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla Amasya'da yaşayan ev hanımı, çalışan ve 60 yaş üstü kadınlardan 13 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler NVivo nitel veri analizi programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kadınların özellikle anne olarak kendi çocuklarına tarih sevgisini aşılamaya çalıştıkları, tarih bilmenin önemini aile yaşantılarında da ortaya koydukları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Kadın, Tarih Algısı, Toplum Bilinci

Abstract: The changing conditions of the world from the past to the present, the problems encountered, and the search for solutions, have made mankind to benefit from past experiences. This need has led to the birth of the science of history. History education helps students to know their cultural heritage and their past and in this way they develop identity. The influence of the mother who contributed to the growth of the individual in the first step of the education in the acquisition of this identity is important. The purpose of this study is to

* Arş.Gör., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: gturkan.demir@dpu.edu.tr

** Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: emine.sam@hotmail.com

Yayın Geliş Tarihi: 04.07.2017 Yayına Kabul Tarihi: 23.09.2017

investigate the history perception of Turkish women who play a great key role throughout history. The Turkish women as working mothers and housewives make feel their functional existance at every level in the society and they have responsibility as mothers. As a result, they contribute to transfer values and experiences to the new generation. This study was carried by using qualitative method and it provided the sensitiveness of the Turkish women towards history and concious. The working group constitutes 13 people from housewives, employees and women over 60 years living in Amasya through maximum diversity sampling from purposeful sampling methods. The participants were determined by voulantarily. The obtained data was analysed by using NVivo qualitative data analysing program. At the end of the study, women especially the mothers help their children know their history and the importance of knowing history in their lives.

Keywords: History, Woman, History Perception, Conciousness of the Society

Giriş

"Tarih nedir?" sorusu pek çok araştırmacı ve tarihçi tarafından cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Collingwood (2015:40), tarihin ne olduğu, ne hakkında olduğu, nasıl işlediği ve ne için olduğu sorularını, bir ölçüde farklı insanların farklı biçimde yanıtlayacağı sorular olarak ifade etmiştir. Ancak bu farklılıklara karşın, yanıtların arasında geniş ölçüde benzerliklerin olabileceğine de dikkat çekmiştir.

Carr (1996:13), "tarih nedir?" sorusunu cevapladığımız zaman, cevabımızın farkında olsak da olmasak da zaman içindeki kendi tutumumuzu yansıttığını ve daha kapsamlı bir soruya, içinde yaşadığımız toplum hakkında ne düşündüğümüz sorusuna vereceğimiz cevabın bir parçasını oluşturduğunu söylemektedir.

Halkin (2000:4), tarih kelimesini bilgi ile birleştirerek tanımladığında, insanların geçmişini inceleyen ve onların sosyal kapsamlı eylemlerinin bir tablosunu takdim eden bir disiplin şeklinde ifade etmiştir.

Güler (2012:60) ise, tarih kelimesine toplum tarafından üç farklı anlam yüklendiğini belirtirken bu anlamları şu şekilde ifade etmektedir; "Tarihin üç farklı anlamını iyi bilmek ve değerlendirmek gerekmektedir. Bunlar zaman (kronoloji) olan "tarih", geçmiş olan "tarih" ve bilim olan "tarih". Bunlar birbirleriyle çok yakından ilişkilidir ama birbirinden farklı bir durumu içerirler." Bu üç farklı tarih algısı toplumun tarihi anlamlandırması sonucu oluşmaktadır. Birinci anlamda tarih "zaman"la eş anlamlı kullanılmaktadır, ikinci anlamda tarih "geçmiş, geçmiştekiler"le eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Üçüncüsünde ise tarih, insan etkinliklerini sorgulayan, araştıran, inceleyen, algılayan, karşılaştırma yapan, ilişkilendiren, değerlendiren, çıkarımlar

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

yapıp üretim gerçekleştiren eylem ve yöntemleri içeren “bilim”le eş anlamlı olarak değerlendirilmektedir. Güler’e (2012) göre bilim olan tarih ilk iki anlamı bünyesinde barındırmaktadır. İlk iki anlamın içeriği bilim olan tarihin hareket noktasını oluşturmaktadır. Hatta zaman ve geçmiş olmadan bilim olan tarihin dayanaklarından ve varlığından bile söz edilemeyeceğini ifade etmektedir (Güler, 2012 :61).

Özbaran (1995:28), tarihin pek çok yanıyla memnun edici olmayan bir bilgi dalı olduğunu; güvenilmez, değişkenlik gösteren, çoğu zaman da inkâr edici olduğunu ancak bu niteliklerinden dolayı da değerli olduğunu ifade etmiştir. Tarihin, beşeri görüntüyü doğru yansıttığını, bu nedenle de eğitimimiz ve kendimizi algılayabilmemiz için gerekli olduğu üzerinde durmuştur. Tarihin yalnızca geçmişi değil, günümüzde olup bitenleri anlayabilmemizi sağlayan, gelecekte ne olabilir sorusuna karşılık verebilecek cevabı bulmamıza yardım eden gerekli bir öğe olduğunu dile getirmiştir. Geçmişin değişmediğini ancak bizim geçmişi algılama, kabullenme, yönlendirme niyetlerimizin sürekli değiştiğinin altını çizmiştir (Özbaran, 1995:61).

Bu konuda “tarih ne içindir?” sorusuna Collingwood, “kendinizi bilmeniz, ilk olarak bir insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz, ikinci olarak, olduğunuz insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz, üçüncü olarak, olduğumuz insan olmanın ve başka biri olmamanın ne demek olduğunu bilmeniz anlamına gelir. Kendinizi bilmeniz ne yapabileceğinizi bilmeniz anlamına gelir; kimse ne yapabileceğini denemeden bilmediği için de insanın ne yapabileceği konusundaki tek ipucu ne yaptığıdır. Öyleyse, tarihin değeri bize insanın ne yaptığını, böylece insanın ne olduğunu öğretmesidir” şeklinde cevap vermiştir (Collingwood, 2015:43-44).

Kütükoğlu (2008:5), ise tarihin, insanlarda ahlak şuurunu uyandırıp manevi değerlerin gelişmesinde rol oynadığını, aileden başlayıp millete doğru gelişen bir sevgi ve bağlılığın doğmasına imkân hazırladığını ifade etmektedir. Böylece tarih sayesinde, bir ferdin ait olduğu milletin, üstünde yaşadığı vatan topraklarının geçmişini öğrenme ve araştırma arzusunu ortaya çıkardığını dile getirmiştir. İnsanların doğru sonuçlara ulaşmaları için yardımcı olacak bir düşünce tarzına ihtiyaç duyulması da tarihin önemini ortaya koymaktadır. Kendini tanımayan, geçmişini bilmeyen bir toplum hafızasını kaybetmiş bir insan gibi anlaşılabilir. Bütün insanların geçmişten ders ya da cesaret almaya, onu öğrenmeye ve tecrübe birikimini devralmaya ihtiyacı olduğu görülmektedir (Uzun, 2006: 2-3). Bu durum toplumsal tarih bilincinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Toplumsal tarih bilinci konusunu Tekeli (2000:12) şu şekilde açıklamıştır; "bir bireyin geçmişe ilişkin yorumu, yaşadığı günü algılama biçimi ve geleceğe yöneliminin, bir anlatı içinde bütünlüğünün kurulması, gerçekte iki önemli işlev görmektedir: Bunlardan birincisi bireyin kendisini bir zaman akışı içinde görmesini ve değerlendirmesini sağlamaktır. İkincisi ise, böyle bir formasyona yüklenen kararlılık dolayısıyla, bireylerin gelecekteki davranışlarının beklenir hale gelmesidir. Böylece toplumda değişme normalleştirilmiş olur. Normalleştirilmiş olguların bulunduğu bir ortamda ise, insanlar huzur duyarak yaşayabilirler". Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere, bireyin geçmişiyle ilgili sahip olduğu bilgi birikimi, onun gelecek algısını doğrudan etkilemektedir. Özellikle modern toplumda bu durumun toplumsal huzurun anahtarı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Görüldüğü gibi bireylerin ihtiyaçları ve toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma bakımından sosyal bilimlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Altunay Şam, 2007:2).

İçinde yaşadığı toplumun bir parçası olan bireyin tarih bilinci oluşturması için, öncelikle ister sosyalleşmesinin ister kendi yaşam deneyiminin etkisiyle, tarihin farkında olması gerekmektedir. Tarih bilincinin belirleyicileri ise; 1)sosyalizasyon süreci, 2)kişiye ve konuma bağlı farklılıklar, 3)bilgi, 4)değerler, ideolojik yönelimler, 5) sorumluluklar, vaziyet alışlar olarak belirtilmiştir (Tekeli, 1998: 25-28).

Tarih bilincinin bireye geleceğe bakış açısında bir sorumluluk yüklüyor olması, bireyin içinde bulunduğu toplumun bir parçası olduğu gerçeğini vurgulamaktadır. Nesiller arasındaki sorumluluklara duyarlı olan bir algının yada düşüncenin, aynı neslin üyeleri arasındaki sorumluluklar konusunda da duyarlı olunmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Tekeli, 2000: 14).

Bu bağlamda tarihin konusunun ve tarih bilincine sahip olmanın öneminin hem bireysel hem de toplumsal boyutta düşünülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Toplumu oluşturan en önemli unsurlardan olan kadının, tarih boyunca içinde bulunduğu toplumdaki konumu ve değeri, içinde yaşanılan dönemin özelliklerine göre şekillenmiştir. Ancak yapılan çalışmalar göstermektedir ki, kadın genel anlamda toplumsal olarak ikinci planda bırakılmıştır (Karapehlivan Şenel, 2012:246-247). Ancak Türk aile yapısını inceleyen çalışmaların ortaya koyduğu en önemli sonuçlardan birisi Türk toplumunda kadına verilen önem ve onun toplumsal konularda üstlendiği rolün etkinliğidir (Yaşar Ekici, 2014: 213-215). Türk kadını gerek İslam öncesi dönemde

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

gerekse İslamiyet'ten sonraki dönemde çağdaşlarına göre toplum içinde hep daha ileri bir düzeyde bulunmuştur (Tellioğlu, 2016:222).

Bu çalışmada toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanması açısından oldukça önemli olan tarih bilimi ile ilgili olarak Türk kadınının algıları ortaya konulmak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, tarih boyunca toplumda çok önemli bir yere sahip olmuş olan Türk kadınının günümüzdeki tarih algısının incelenmesidir. Toplumun şekillenmesinde özellikle üstlendiği anne rolüyle çok büyük bir etkiye sahip olan kadınların, toplum açısından oldukça önemli bir disiplin olan tarih konusuna bakış açılarının ortaya konulması büyük önem taşımaktadır. Günümüzde kadınların toplumun her kademesinde etkin bir şekilde varlığını hissettirmesi, ister çalışan kadın isterse ev hanımı olarak toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılmasındaki katkılarının yadsınamaz olduğunu göstermektedir.

Toplumu derinden etkileyen kadınların, toplum için oldukça önemli olan bir konudaki görüşleri de oldukça önemli görülmüştür. İçinde bulunduğu toplumun şekillenmesinde her dönem etkin rol üstlenen Türk kadınının tarih algısına yönelik bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması ve ülkemizin içinde bulunduğu konjonktür çalışmanın önemini derinleştirmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada Türk kadının tarih algısı nasıldır? Sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorudan yola çıkarak şu alt problemler belirlenmiştir;

- Türk kadınının tarihin anlamına yönelik görüşleri nelerdir?
- Türk kadınının tarihin önemine yönelik görüşleri nelerdir?
- Türk kadını tarihle ilgili bilgilere nasıl ulaşır?
- Türk kadının tarihin kaynaklarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- Türk kadınının tarihe karşı tutumu nasıldır?

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Yöntem

Araştırma Modeli

Türk kadınının günümüzdeki tarih algısının incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiğimiz bu çalışma, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımıyla yapılandırılmış fenomenoloji (olgubilim) deseniyle gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Fenomenoloji deseniyle yapılan araştırmalar, farkında olduğumuz ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı ise dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur. Yaklaşımın bu özelliği görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini azaltan önemli bir faktördür. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilmesi olasılığını önemli ölçüde arttırır. Çalışmada kullanılan görüşme formu hazırlanırken Yıldırım ve Şimşek tarafından belirtilen ilkeler olan kolay anlaşılabilecek sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme ve soruları geliştirme ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 151-156). Görüşme verileri ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiş ve görüşmeler tamamlandıktan sonra dökümleri yapılarak analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun özelliğinden dolayı amaca yönelik örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Amaca yönelik örneklemede araştırmacı önce evrendeki varyasyonlardan ilgilendiği bir tanesini belirler daha sonra bu varyasyonu yansıtacak bir örneklem seçer (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013: 92). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yapmada genel amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmanın iki önemli faydası vardır bunlar; örnekleme dâhil her durumun kendine

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:137).

Buna göre çalışmada örneklem olarak, Amasya'da yaşayan kadınlardan ev hanımı, çalışan ve 60 yaş üstü olarak belirlenen üç gruptan toplam 13 kişi seçilmiştir. Görüşmeciler belirlenirken gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Çalışmanın amacında toplumun şekillenmesinde kadının anne rolüne dikkat çekildiği için katılımcıların anne olması öncelik taşımıştır. Bununla beraber gönüllü katılımcılar arasında çocuk sahibi olmayan iki katılımcı bulunmaktadır. Araştırma süresinde kolaylık sağlaması ve görüşme zamanlarının planlanmasını kolaylaştırmak adına ev hanımlarından oluşan grup Amasya Belediyesi Kültür Evleri bünyesindeki kursiyerler arasından seçilmiştir. Bu görüşmeler için Amasya Belediyesinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışan grup ve 60 yaş üstü grup katılımcıları ise özellikle eğitim dışı sektörlerde görev yapan kadınlardan (doktor, hemşire, bankacı, kamu memuru, vs.) gönüllülük esasıyla seçilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tabloda görüldüğü şekildedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kişiler	Eğitim Durumu	Meslek	Yaş	Medeni Durum	Çocuk sayısı
K1	Üniversite	Ev Hanımı	35-40	Evli	2
K2	Üniversite	Ev Hanımı	40-45	Evli	1
K3	İlkokul	Ev Hanımı	35-40	Evli	3
K4	İlkokul	Ev Hanımı	40-45	Evli	3
K5	Üniversite	Devlet Memuru	25-30	Bekâr	0
K6	Lise	Ev Hanımı	45-50	Evli	3
K7	Üniversite	Devlet Memuru	40-45	Evli	2
K8	Lise	Devlet Memuru	35-40	Evli	2
K9	Doktora	Devlet Memuru	30-35	Evli	3
K10	Üniversite	Devlet Memuru	25-30	Evli	0
K11	Lise	Devlet Memuru	60+	Evli	2
K12	Lise	Devlet Memuru	60+	Evli	3
K13	İlkokul	Ev Hanımı	60+	Evli	4

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, katılımcıların tarihle

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ilgili bilgilerini ortaya çıkarmayı hedefleyen soruların yanında tarihe karşı tutumlarını belirlemeye yönelik sorulara da yer verilmiştir. Örneğin katılımcılara tarih nedir, tarih bilmek önemli midir, tarihi bilgilere nasıl ulaşırsınız, gibi soruların yanında okul hayatınızda tarih dersine karşı tutumunuz nasıldı, tarihi konferanslara ilgi duyar mısınız, aile içinde tarihle ilgili sohbetler yapar mısınız? gibi sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine netlik kazandırmak ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine imkân sağlamak için sonda soruları da kullanılmıştır. Görüşmeler ev hanımı olan grupta Amasya Belediyesine bağlı Kültür Evlerinde, çalışan grupta kendi iş ortamlarında ve 60 yaş üstü grupta ise kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izniyle dijital ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ilk olarak görüşme dökümleri kelimesi kelimesine yapılmıştır. Dökümler sonucunda elde edilen veriler QSR NVivo nitel veri analizi programı yardımıyla içerik analizi yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede nitel veriler dört aşamada analiz edilmiştir; 1) verilerin kodlanması, 2) temaların bulunması, 3) kodların ve temaların düzenlenmesi, 4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259-271).

Katılımcılara ait görüşme metinleri tek tek okunduktan sonra içerik analizi yöntemine uygun olarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Kodlamada öncelikli olarak sorulardan yola çıkarak katılımcıların kullandıkları kavramlar belirlenmiştir. Her bir görüşme metni nitel veri analizi programı üzerinde kodlandıktan sonra dört ana tema belirlenmiştir. Bu temalar belirlenirken alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu temalara göre katılımcıların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar gruplandırılmış ve modeller oluşturulmuştur. Bu modellerden yola çıkarak katılımcıların tarihe yönelik algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bulgular kısmında belirlenen dört tema ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

Bulgular

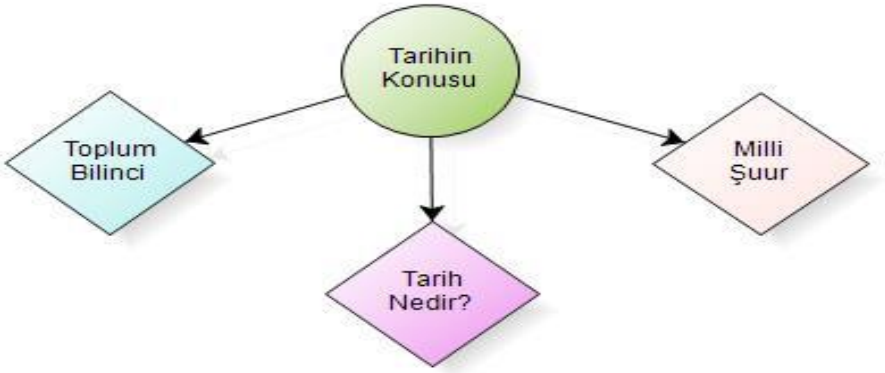
Kadınların Tarihin Anlamına Yönelik Görüşleri

Kadınların tarihin konusu hakkındaki fikirlerini öğrenebilmek maksadıyla katılımcılara, Toplum bilinci ve milli şuur deyince aklınıza neler geliyor ve tarih nedir?

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

şeklinde iki farklı soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda Tarihin Konusu şeklinde belirlenen tema üç farklı kavramla kodlanmıştır.

Şekil 1. Tarihin Konusuyla İlgili Kavramlar



Şekil 1 de görülen kavramlardan Tarih nedir? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir;

> Tarih deyince dünyanın var oluşu zamanından itibaren bu güne kadar bu evren ne yaşamış ne geçirmiş, oluşumlar, sıralamalar ne yaşanmış insanoğlu bu zamana gelene kadar nelerden geçmiş, hangi süreçlerden geçmiş bunların günümüze kadar aktarılmasına geçmişte yaşanan hertürlü şeyin günümüze aktarılmasına tarih diye bakarım (K1).
>
> Tarih… geçmişimizdir (K4).
>
> Geleceğimi şekillendirmem için bilmem gereken bilgilerdir (K8).
>
> Tarih geçmişimizden gelen yeni bir şey…ışık diyelim (K11).

Toplum bilinci nedir ve Milli şuur nedir? soruları katılımcıların çoğu tarafından birbirine yakın kavramlar olarak düşünülmüş ve ona göre cevap verilmiştir. Diğerleri ise iki kavramı birbirinden ayırarak cevaplandırmıştır. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir;

> Toplumun bilinçli olması her zaman önemli. Çünkü toplum cahil olursa o toplumdan yani hayır gelmez. Her türlü suçu işleyebilirler (K12).
>
> Milli şuur deyince benim aklıma ilk etapta 15 Temmuz geliyor. 15 Temmuzda o kadınlı erkekli hani arabalara binen biri çarşaflı biri açık bir bayanın o kamyondaki görüntüsü aklıma geliyor. İşte erkeklerin tankın önüne yattıkları hayatlarını canlarını hiç göze almadan yani o vatan millet bayrak

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

sevgisi geliyor benim aklıma. Halen de tüylerim ürperiyor yani. O tablo hiç gözümün önünden gitmiyor (K7).

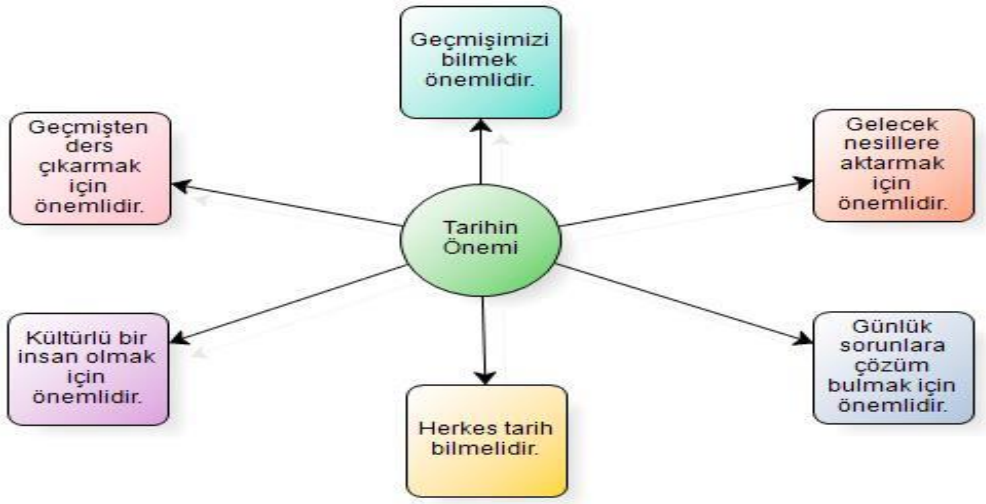
Milli şuur, bir durum ya da olabilecek olaylar karşısında bilinçli olma hali, yani farkında olma hali, ne kadar farkındayız ne kadar farkında olduğumuz şeylere ne kadar tepki verebiliyoruz, ne kadar düzeltmek ya da iyiye götürmek için eylemde bulunabiliyoruz (K9).

Kadınların Tarihin Önemine Yönelik Görüşleri

Yapılan görüşmelerde katılımcıların bir disiplin olarak tarihin önemi hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek için, Tarih bilmek önemli midir? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerini daha iyi ifade edebilmelerine yardımcı olmak için gerekli görülen yerlerde, kimler tarih bilmeli, tarihin çoğunlukla geçmişle ilgili olmasının günlük hayata etkisi nasıl olur, kültürlü bir insan olmaya tarih bilmek katkı sağlar mı, tarihin günlük sorunların çözümüne katkısı nasıl olur, modern toplumda tarihin önemli bir yeri var mıdır? şeklinde sonda soruları yöneltilmiştir.

Bu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların şekil 2'de görülen kavramlar üzerinde durduğu görülmüştür.

Şekil 2. Tarihin Önemiyle İlgili Katılımcı Görüşleri



Şekil 2'de görüldüğü gibi katılımcılar, geçmişimizi bilmek önemlidir, gelecek nesillere aktarmak için tarih bilmeliyiz, günlük sorunlara çözüm bulmak için önemlidir, geçmişten ders çıkarmak için önemlidir, kültürlü bir insan olmak için önemlidir ve

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

herkes tarih bilmelidir şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinin dağılımı ise tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Tarihin Önemiyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Geçmişimizi bilmek önemli	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Geçmişten ders çıkarmak için önemli		1	1	1	1		1		1				
Gelecek nesillere aktarmak için önemli	1	1				1		1		1			1
Günlük sorunlara çözüm bulmak için önemli	1	1	1			1	1	1	1	1		1	1
Herkes tarih bilmeli	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kültürlü bir insan olmak için önemli			1	1	1	1	1	1		1	1	1	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı tarihi herkesin bilmesi gerektiği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

> Tarihi… meslek olarak tarihe yakın olan kişiler daha çok bilmeli… Yani bütün herkes hepimiz bilmek zorundayız ki ülkemizi milletimizi daha güzel günlere geçirelim (K5).
>
> Herkes, kadın erkek, çocuk çoluk herkes. Yani belli bir yaşa gelmiş herkesin tarih bilmesi lazım (K10).
>
> Kendini bilen herkes tarihi bilmeli (K11).

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu tarafından ortak olarak ifade edilen bir diğer görüşte geçmişimizi bilmenin önemidir. Bu konuda katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir;

> Tarih bilmek önemli. Benim geçmişim nereye dayanıyor… Şimdi bir insanın bir toplumun bir grubun bir milletin geçmişinde neler yaşadığı ve o değerlerini kaybetmeden bugüne kadar gelip bu gündeki güncel hayatını devam ettirebilmesi için her bireyin geçmişi bilmesi ve gününde de ona özgü yaşamasını devam ettirebilmesi için bence önemli (K1).
>
> Tarih bilmek kesinlikle önemlidir. Çünkü geçmişini bilmeyen bir toplum geleceği hakkında yorum yapamaz (K10).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Çünkü geleceğimizi yönlendirebilmek için geçmişimizi bilmemiz gerekir (K3).

Kesinlikle çok önemlidir…toplumların milletin hani o bilince o şuura erişmek için tarihini bilmesi gerekiyor ki …geleceğe de o yönde ilerlemesi bakması bakımından önemli tarih bilmek (K5).

Katılımcılara yöneltilen Tarihin günlük sorunların çözümüne katkısı nasıl olur? sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

Tabii ki bir oturumda bir panelde bir görüşmede bir münazarada herhangi bir şekilde bir ortamda toplulukta bir muhabbetin olduğu bir ortamda karşımıza çıkabilecek her türlü soruya ya da problemlere cevap verebilmemiz için günlük hayatta da bizim tarihi bilmiş olmamızın çok önemli olması lazım (K1).

Günlük hayata etkisi, geçmişten bu güne düşünüyoruz, örnekler veriyoruz, o günden bu güne ne değişti, nasıl bu günlere gelebildik? Karşılaştırmalar yapıyoruz (K12).

Yani geçmişte yaşanan şeyleri bilmek günümüze ışık tutmak anlamında. Onlardan ders almak. Hani bir söz vardır, geçmişini bilmeyenin geleceği olmaz diye. Bence çok önemli (K2).

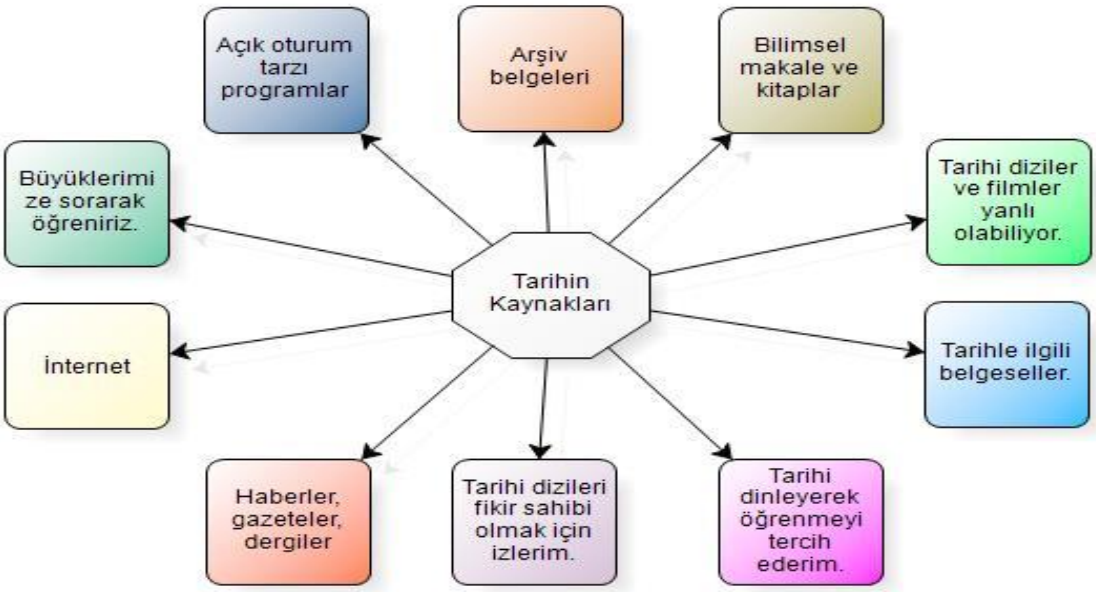
Katılımcılar tarafından verilen cevaplarda da görüldüğü gibi tarihin toplum açısından önemi konusunda çoğu hemfikirdir. Katılımcıların ifadelerinde, tarihin geçmişle gelecek arasında bağlantı kurmada önemli olduğu ve tarih bilmenin gerekliliği konusunu vurguladıkları görülmektedir.

Kadınların Tarihle İlgili Bilgilere Ulaşma Yolları

Yapılan görüşmelerde katılımcılara Tarihi bilgilere nasıl ulaşıyorsunuz? (TV programları, belgeseller, dizi/film, gazete, dergi, kitap, roman, vs) sorusu yöneltilmiş ve bu sorudan yola çıkarak katılımcıların tarihle ilgili bilgilere hangi kaynaklardan ulaştıkları ortaya konulmak istenmiştir. Verdikleri cevaplara göre tarihi dizi/filmleri izleme sebepleri ve piyasadaki tarihi bilgiler içeren kaynakları nasıl değerlendirdikleri şeklinde sonda soruları yöneltilmiştir. Bu sorulardan sonra katılımcıların görüşlerini anlamak adına tarihi bilgiyi doğru yoldan nasıl öğrenebiliriz? Sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan görüşler şekil 3'te gösterilmiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Şekil 3. Tarihin Kaynaklarıyla İlgili Katılımcı Görüşleri



Şekil 3'te görüldüğü gibi katılımcıların tarihi bilgilere ulaşma yollarına yönelik görüşleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bazı katılımcılar tarihi dizi ve filmlerin yanlı olabildiğini belirtmiş ancak bazı yapımların tarihle ilgili fikir verme konusunda başarılı olduğunu dile getirmişlerdir. Tablo 3'te katılımcıların görüşlerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Tarihin Kaynaklarıyla İlgili Görüşlerinin Dağılımı

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Açık oturum tarzı programlar	1						1	1				1	
Arşiv belgeleri	1				1					1			
Bilimsel makale ve kitaplar	1	1		1	1	1	1				1		1
Büyüklerimize sorarak öğreniriz					1	1	1						
Haberler, gazeteler			1								1	1	
İnternet		1	1		1	1	1		1				
Tarihi dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim										1			
Tarihi diziler ve filmler yanlı olabiliyor	1	1	1	1			1	1	1				
Tarihi dizileri fikir sahibi olmak için izlerim			1		1	1				1	1	1	1
Tarihle ilgili belgeseller	1		1	1				1					

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar tarihi bilgilere ulaşmak için farklı yolları kaynak olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu tarihi bilgilere doğru yoldan ulaşmak için en güvenilir kaynakların bilimsel makale ve kitaplar olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların tarihi dizilere bakış açıları ise değişiklik

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

göstermektedir. Bazı katılımcılar tarihi dizilerin yanlı olduğunu ve gerçekleri saptırarak anlattıklarını düşündükleri görülmektedir. Ancak bazı katılımcılar ise her dizi ya da film olmasa da bazılarının kaliteli yapımlar olduğunu ve bu dizi/filmleri seyretmenin tarihle ilgili fikir sahibi olmalarına yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Bu konudaki farklı görüşlerden bazıları şu şekildedir;

> Mesela son dönemlerde herkes tarafından çok fazla izlenen Muhteşem Yüzyıl dizisinin ben kesinlikle Kanuni Sultan Süleyman dönemini anlatmadığını düşünüyorum. Çok farklı anlattığını düşünüyorum. … TV programlarında da bu gibi dizilerde de bunun arka planda olduğunu daha çok aşk şevk kadının ön plana çıkarıldığını böylece bütün padişahlara karşı insanlarda ön yargı oluştuğunu düşünüyorum (K1).

> Yani şöyle hani çok dizi takip etmiyorum açıkçası… hani tarihi diziler bizim ülkemizdeki olan şekliyle belki gerçeği yansıtmıyor. O nedenle açıkçası sevmiyorum. Çok takip te etmiyorum ama daha farklı işlense aslında güzel de olabilir. İyi bir öğretim aracı olabilir (K9).

Tarihi dizi ve filmlerden fikir sahibi olmak için faydalanabileceğini ifade eden katılımcılar ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

> Hem tarih hakkında fikir almak için hem de hoşuma gidiyor yani. Mesela ne biliyim kadınların fikirleri olsun, davranışları olsun, nasıl diyim, bir Türk kadının nasıl olması gerektiğini aslında bize birazcık gösteriyor (K3).

> Tarihi filmleri güzelse tabii ki seyrediyorum. Hani böyle bana bir katkı sağlayacaksa seyrediyorum. Tarih böyle geçmişi sevdiğim için geçmişte ki olan şeyleri sevdiğim için hoşuma gidiyor izlemek. Yoksa hani böyle entrika, heyecan o tip şeyleri hiç sevmem (K5).

Katılımcılara yöneltilen tarihi bilgiyi doğru yoldan nasıl öğrenebiliriz? sorusuna verilen cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

> Makalelerin tarihle ilgili bilim kişilerinin yazdıklarını okumanın daha önemli olduğunu düşünüyorum, tarihi bilgilere yani kesinliğinin doğruluğunun yüzdelik oranı daha yüksek olan kültür dergilerinden tarih dergilerinden, kitaplarından ulaşabilir (K1).

> Evde bulduğum ansiklopediler ve kitaplardan da faydalandığım oluyor (K2).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tarihle ilgili bilgilerine belgeseller yoluyla ulaştığını ifade eden katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Ben genelde belgeselleri severim yani. İzlerim severim. Yani diziyi değil belgeseli daha çok tercih ederim (K4).

Genelde belgesellerle ulaşıyorum ben. Özellikle TRT belgeseli biliyor musunuz bilmiyorum orda çok güzel programlar var (K8).

Tarihi bilgilere internet yoluyla ulaşma konusunda katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Daha çok internet yoluyla ulaşmaya çalışıyoruz (K2).

İnternetten olsun şuanda her şeyden ulaşılabilir yani (K6).

Yani aradığında bilgisayara otur internete yaz her türlü bilgi çıkıyor karşınıza zaten (K7).

Çok bişey okumuyorum tarihle ilgili ama merak ettiğim durumları daha çok internetten ulaşmaya çalışıyorum (K9).

Kadınların Tarihe Karşı Tutumları

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tarihe karşı tutumlarını tespit edebilmek için, okul hayatında tarih dersine karşı tutumunuz nasıldı, çocuklarınızın tarih dersleriyle ilgilenir misiniz, tarihi konferanslara katılır mısınız/ilgi duyar mısınız, aile içinde tarih üzerine sohbet yapar mısınız? şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda katılımcıların cevapları değerlendirilmiş ve kadınların tarihle ilgili tutumlarının değiştiği tespit edilmiştir. Yapılan kodlamalar neticesinde ortaya çıkan algılar Şekil 4'te gösterilmiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Şekil 4. Katılımcıların Tarihe Karşı Tutumları

Şekil 4'te görüldüğü gibi katılımcıların ifadelerinden oluşan tutumlar olumlu ve olumsuz olarak iki farklı görüş içermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu tarihe karşı tutumlarının zaman içinde değiştiğini ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Tarihe Karşı Tutumlarının Dağılımı

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Aile içinde tarih sohbetleri yaparız	1	1	1		1		1	1		1	1	1	
Aile içinde tarihle ilgili sohbet yapmayız						1			1				
Çocuklarımın tarih dersiyle ilgilenirim	1					1	1	1				1	
Çocuklarımın tarih derslerine yardımcı olamıyorum			1	1									
Ders olarak tarihi sıkıcı buluyorum					1				1				
Eskiden sıkıcı bulurdum	1	1	1	1				1		1		1	
Tarih bilmeyi önemsiyorum	1	1		1		1	1						1
Tarihi çok severim			1	1			1	1			1		1
Tarihi hiç sevmem									1				
Tarihi konferanslara katılmak isterim	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	
Tarihi sıkıcı bulmuyorum						1	1	1			1	1	1
Tarihle ilgili konferanslara katılmadım		1	1	1	1	1			1				1

Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcılardan altısı tarih bilmeyi önemsediklerini dile getirmişlerdir. Bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Konuşuruz evet. Ben sevdiğim için benim kızım hemen der bak anne sen seviyorsun işte şurda şu olmuş falan diyerekten, severim yani tarihi (K4).

Yo ezber değil, yani her an sürekli var olan bir şey tarih yani. Geçmişimizden geleceğimize ve halen de yani tarih devam ediyor sürekli (K7).

Katılımcılar tarihin monoton ve sıkıcı olup olmadığıyla ilgili olarak aşağıdaki ifadelerle düşüncelerini açıklamışlardır;

Tarih hiçbir zaman sıkıcı değildir. Tarihi hepimizin bilmesi lazım (K13).

Yo sıkıcı bulmuyom ama bazı olaylarda üzüldüğüm şeyler oluyo geçmişte mesela bizler öldüğü zamanda bunlar yaşanılacak yani bu tarihte bunlar oldu diye insan üzülüyor bazı olaylara (K6).

Katılımcılardan bazıları tarihi eskiden sıkıcı bulduklarını anlatırken fikirlerinin değişme sebebini de şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

Tarihi çok eskiden sıkıcı bulurdum. Öğrencilik zamanlarımda çok fazla ilgili alanıma geçmeyi istesem de belki dış ortamlardan etkilenme, belki aktarılması bana şey geliyordu ama şu anki bilincimle özellikle üniversiteye gittikten sonra tarihin çok önemli olduğuna kanaat getirdim (K1).

Şöyle söyleyim, taa ki üniversite hayatına kadar tarih dersini hiç sevmemişim, ama ben aslında tarih dersini değil, tarih öğretmenlerimi sevmemişim. … O yüzden tarihi ne sıkıcı buluyorum, ne monoton buluyorum (K5).

Şimdi okul zamanlarında tabii ki sıkıcı buluyoruz ama şu an benim sevdiğim bir konu haline geldi. Gerek basında çıkan, televizyonda yayınlanan tarihi diziler felan bunda çok etkili oldu. … Daha doğrusu merak uyandırdı…(K2).

Aslında bende ilkokul mezunuyum. İlkokuldayken biraz çocuktuk yani tarih nedir şu bu hani bir an önce okul bitsin derdinde olduğumuz için. Ben okuldan sonra tarihe çok merak saldım (K4).

Katılımcılardan bazıları tarihi ders olarak sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler aşağıdaki gibidir;

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tarihi… ders olarak sıkıcı ve monoton bulurum. Yani böyle bize öğrettiklerinden bize dayattıklarından monoton bulurum. Ama hani böyle tarihi şeyleri seviyorum… Geçmişi bilmek öğrenmek sıkıcı değil ama dediğim gibi ders olursa sıkıcı (K5).

Ya aslında yıllarca… bize aktarımında bir sıkıntı var, belki benim yaşadığım dönemi de hani kapsayan eğitimde ki bazı sorunlardan kaynaklı olabilir, bize çok sevdirilmedi, o nedenle evet biraz monoton buluyorum açıkçası (K9).

Katılımcılar tarihi konferanslarla ilgili olarak da genelde katılmadıklarını ifade etmişler ancak katılmama sebeplerinin ilgisizlikten ziyade bu tip konferanslardan haberdar olmamaları ve vakit sıkıntısı olarak dile getirmişlerdir. Bu konuda ki bazı katılımcı görüşleri şöyledir;

Yani aslında bugüne kadar hiç katılmadım. Ama katılma imkânım olsaydı hiç kaçırmazdım. Faydalı olacağına kesinlikle inanıyorum (K1).

Davet alsam katılırım ama öyle bir fırsatım olmadı (K12).

Hiç gitmedim. Yani hiç haberimde olmadı yani öyle olsa tabii ki muhakkak gitmeye çalışırım, yani haberimiz olmuyor genelde varsa da. Gitmeye çalışırım yani. Eğer böyle konferanslar olursa haberimiz olursa çok seviniriz (K3).

Öyle pek katıldığımız şeyler yok… ama duyduğumuz zaman gideriz duymayınca da gidemiyoruz (K6).

Tarih konferanslarına… hiç katılmadım. Hiç hani duymadım da ya da duyduysam da işim olmuştur, vakit ayıramamışımdır K5).

Katılımcılardan çocukları olanların çocuklarının tarih derslerine yardımcı olma konusunda genelde istekli oldukları anlaşılmıştır. Kendi bilgileri ölçüsünde çocuklarına destek olduğunu ifade eden katılımcılar olduğu gibi, bazılarının bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Çocuklarının eğitim durumuna göre kendilerinin çocuklarından bir şeyler öğrendiklerini ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bu konudaki katılımcı cevaplarından bazı örnekler şu şekildedir;

Onların tarih dersleriyle aramız çok iyi hatta şöyle söyleyeyim benim yardımcı olmamdan çok, şu an onların bilgileri benden daha güncel daha taze olduğu için

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ben anlamadığım algılayamadığım ya da zorlandığım konuları onlara soruyorum (K1).

Valla liseye kadar ilgileniyordum. Elimden geldiğince çalışan bir insan olduğum için pek fırsatımda olduğunu söyleyemeyeceğim yani. …. Çocuklarımı sıkıyor tarih dersi nasılsa onlar daha çok Matematik işte Türkçe o konularda daha iyiler (K7).

İlgilenirim ve önem veririm ve onlarda çok ilgilenirler. Özellikle mesela şu geçen akşam tartışma programı Sokullu'ydu mesela. Sokullu Mehmet Paşa'nın geçmişiydi. Devşirme sistemiydi. Yani onların fikirlerine de bakıyorum. Tarih algılamalarına da bakıyorum. Yani çocuklar, onlarda ilgileniyolar mesela…(K8).

Mesela şu an bir dizi oynuyor diriliş diye, biz onu seyrediyoruz, birlikte seyretmeye çalışıyoruz. Tarihi sevmesi açısından tarihi olayları anlatıyoruz, tarihi yerleri birlikte geziyoruz, … yani tarihi sevdirmeye çalışıyoruz (K2).

Katılımcılara yöneltilen aile içinde tarih üzerine sohbet yapar mısınız? sorusuna verilen yanıtlar katılımcıların tarihe karşı tutumlarının tespit edilmesi açısından önemli ifadeler içermektedir. Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcılardan dokuzu aile içinde tarih üzerine sohbet yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda ki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Eşimde tarihle ilgili… araştırmaları… sever. Evde güzel münazaralarımız olur. Ben dinleyici konumunda olurum daha çok, ama onlar baba kız konuşurlar ben dinlerim… Bu şekilde tarihle ilgili sohbetlerimiz olur yani (K1).

Evet, kızımla yapıyoruz beraberce o da çok iyi anlıyor tarihten. … Bazen istişare yapıyoruz, konuşuyoruz beraber programlar üzerine… Gelinim de zaten tarihçi, onun için ondan da çok öğrendiğim şeyler oldu (K12).

Yani o anki insanların yaşadığı şartlar. Toplum içersinde ki kadının erkeğin birbirine uyumu, kadının söz hakkının işte bir takım kararlarda özellikle devlet yöntemi konusundaki bir kadının söz hakkının olup olamaması konusunda eşimle tartışırız, hatta bu konu da sohbetlerimiz olur (K2).

Evet. Mesela beraber izliyoruz o programları babamda mesela meraklıdır bak, ben meraklıyım ama babam da meraklıdır… Her şeyden konuşuyoruz

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

mesela gündemde bir olay varsa o olay hani geçmişte de yaşandıysa onda hani yorumlar yapabiliyoruz (K5).

Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcılar tarihe karşı tutumlarını doğrudan ifade ederken dokuzu tarihi çok sevdiğini belirtmiş sadece bir katılımcı tarihi hiç sevmediğini dile getirmiştir. Farklı özelliklere sahip olan katılımcıların tarihe karşı genel anlamda olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç

Yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular göstermektedir ki Türk kadını tarih konusunda oldukça bilinçli bir tutum sergilemektedir. Farklı özelliklere sahip katılımcıların tarihin toplum açısından önemi ve tarih bilmenin bireye sağlayacağı katkılar konusunda ortak görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Türk kadının toplum bilinci ve milli şuur gibi konulara yaklaşımının da ortak özellikler gösterdiği yapılan görüşmeler sonucunda ortaya konulmuştur. Bir bilim dalı olarak tarihin toplumsal değerler için taşıdığı önemin her katılımcı tarafından dile getirildiği görülmektedir. Milli birlik ve beraberlik duygularının nesilden nesile aktarılması konusunda tarihin bilim olarak katkısı üzerinde duran katılımcılar, bu konulara gösterdikleri hassasiyetleri de açıkça ifade etmişlerdir.

Katılımcılar tarihin önemini dile getirirken üzerinde durdukları ortak noktalardan birisi de tarihten ders çıkarılması gerektiğidir. Gerek ülkemizin içinde bulunduğu zor durumları idrak edebilmek gerekse toplumsal bilincin gelecek nesillere aktarılması konusunda katılımcılar tarih bilmenin gerekliliğini belirtmişlerdir. Günlük hayatta karşılaştığımız sorunların çözümü için de tarihin önemli bir başvuru kaynağı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu noktadan yola çıkan katılımcıların tarihin sadece ilgi duyanlar ya da araştırmacılar tarafından değil, toplumu oluşturan tüm bireyler tarafından bilinmesi ve önemsenmesi gereken bir bilim olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Tarihi bilgilere ulaşma konusunda katılımcıların oldukça farklı yollar takip ettikleri görülmektedir. Ancak farklı özelliklere sahip katılımcıların tarihi kaynaklarla ilgili olarak üzerinde birleştikleri en önemli nokta, tarihi bilgiye tek kaynaktan ulaşmanın

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

sakıncalı olduğu, var olan bilgilerin farklı kaynaklar incelenerek bir fikre ulaşılması gerektiğidir.

Tarihe karşı oldukça ilgili olan katılımcıların özellikle tarihi konferanslar konusundaki görüşleri göz önüne alındığında, bu tarz konferansların kadınlara yönelik olarak sayısının arttırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın yapıldığı Amasya'da başta üniversite olmak üzere kültürle ilgili diğer kurum ve kuruluşların bu konuya daha fazla hassasiyet göstermesi gerektiği düşünülmektedir. Üniversite tarafından düzenlenen tarihi konferansların sadece akademik kesime hitap edecek türden değil, halkın geneline hitap edecek tarzda genişletilmesi, gerekiyorsa valilik ve belediyenin bu konuda paydaş olarak sorumluluk almalarının gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuç göstermektedir ki, Türk kadını tarihin her döneminde olduğu gibi günümüzde de toplumdaki etkisinin farkındadır. Bu çalışma ile toplumsal birlik ve beraberliğin önemini duyumsayan, tarihin bu konudaki gerekliliğinin bilincinde olan kadınlarımızın tarihe gösterdikleri hassasiyet ortaya konulmuştur. Özellikle anne olarak kendi çocuklarına tarih sevgisi aşılamaya çalıştıkları, tarih bilmenin önemini aile yaşantılarında da ortaya koydukları görülmektedir.

Tarih algısına yönelik olarak farklı gruplar üzerinde İmamoğlu, Kuyucu ve Kaplan (2013); Topçu (2016); Arseven, Dervişoğlu ve Uludağ (2015); Dönmez, Yeşilbursa (2014) tarafından yapılmış çalışmaların sonuçları bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla karşılaştırıldığında tarih algısının demografik özelliklere bağlı kalmaksızın ortak noktalarda birleştiği görülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında, tarihi bilgilere ulaşmada izlenen yollarda ve tarihin önemiyle ilgili düşüncelerde de benzerlikler görülmektedir.

Kadınların tarih algıları üzerine yapılmış olan bu çalışmanın sonuçlarının ilgili diğer çalışmalarla örtüşüyor olması tarihin, bilim olma özelliğinin yanı sıra milli kimlik oluşturulması noktasında da toplum tarafından önemli bir belirleyici olarak görüldüğü yönünde çıkarımda bulunma imkânı vermektedir. Bu bağlamda yapılacak olan yeni araştırmaların temellendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Kaynakça

Altunay Şam, E. (2007). Amasya Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 1-19.

Arseven, A., Dervişoğlu, F. M. ve Uludağ, C. (2015). The Perceptions of secondary school 9th, 10th and 11th grade students with regard to history and history consciousness. *Cumhuriyet Intenational Journal of Education*, 4(1)1, 65-82.

Carr, E. H. (1996). *Tarih nedir?* Misket Gizem Gürtürk (Çev.), İstanbul: İletişim.

Collingwood, R.G. (2015). *Tarih tasarımı*. Çev. Kurtuluş Dinçer, Ankara: Doğubatı.

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

Güler, A., Halıcıoğlu M.B. ve Taşğın S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Güler, İ. (2012). *Tarihin toplumdaki işlevi ve yeri*. İstanbul: Elif.

Halkin, L.E., (2000). *Tarih tenkidinin unsurları*. Yayına Hazırlayan: Bahaeddin Yediyıldız, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

İmamoğlu, H. V.; Kuyucu, E. ve Kaplan, Ö. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih algısı. *Sinop İli Değerleri Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 15-18 Mayıs 2013, 271-283.

Karapehlivan Şenel, F. (2012). Tarihsel ve toplumsal süreçte kadın. *Toplum ve Hekim*, 27(4), 246-255.

Kütükoğlu, M. S. (2008). *Tarih araştırmalarında usul*. İstanbul: Elif.

Özbaran, S. (1995). Neden ve nasıl tarih? Salih Özbaran (Eds.) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s.25-33). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

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

Tekeli, İ. (2000). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Tarih Vakfı.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tellioğlu, İ. (2016). İslam öncesi Türk toplumunda kadının konumu üzerine. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 55, 209-224.

Topçu, E. (2016). 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 97-135.

Uzun, H. (2006). Tarih bilimi ve tarihte nedensellik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7(1), 1-13.

Yaşar Ekici, F. (2014). Türk aile yapısının değişimi ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 30, 209-224. DOİ: 10.9761/JASSS2594.

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

Extended Summary

Purpose

This research aims to evaluate how Turkish women, having an important position in the society, currently perceive history. Considering shaping and influencing the society particularly through their role assumed as mothers, it is of great significance to reveal what women's perspective of history which was an essential discipline for the societies. It is undeniable that women becoming influential in numerous stages of social life proves that, whether they work or they are homemakers, they contribute to conveying social values to next generations greatly. This research seeks an answer to the question of "How do Turkish women perceive history?" in Amasya. Never before

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

how Turkish women, who have had active roles in shaping the society, perceive the history has been studied, and the current conjuncture of the society deepen the significance of such research.

Method

This research, which aims to reveal how Turkish women perceive the history currently, is a qualitative research conducted with an open-ended interview approach by phenomenology (phenomenology) pattern. Due to the characteristics of the population, the samples were specified using maximum variation sampling method. Therefore, three groups (Homemakers, Working and Above-60) with a total of 13 women, all living in Amasya, were chosen to be the samples of the research. In order to facilitate practicality of research period and planning of interview lengths, the group of homemakers were chosen among the trainees in Municipal Culture Centre of Amasya. The participants of the Working and Above-60 groups were chosen among the women who work in non-educational fields (such as physicians, nurses, bank officers, public officers etc.) based on the immediate vicinity of researchers, and on completely voluntary basis. Interviewees were determined on a voluntary basis. For the collection of research data, a semi-structured interview form was used. This form addressed questions to observe participants' knowledge of history as well as their attitude towards history itself. The interviews were tape-recorded, and following the completion of interviews, firstly, records were transcribed word by word. Data obtained from such transcription were encoded compliant to content analysis method via QSR NVivo Qualitative Data Analysis Software. While encoding, based on the questions asked, four primary themes corresponding to [*keywords*| *notions*] were determined. Under those themes, categories based on similarities and differences between the perspectives of the participants, and models were organized. Referring to such models, this research attempts to reveal participants' perception of history. Under the findings chapter, those four themes are discussed separately in detail.

Results and Discussion

The findings of the research manifested a distribution of the participant opinions to four themes, being subject matter, importance, resources of and attitudes towards history. Analysis of participants' opinion on the subject matter of history indicated that they all agreed on history being the entire knowledge concerning the past. Another fact observed was that a majority of the participants agreed that history was an important

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

field of study that everyone should have an idea of. They stated how important it is to know about history and convey it to next generations. Whereas, upon the analysis of participant s' opinions on the resources of history, such opinions revealed to be distinct. However, a majority of the participants showed that citing scientific books and articles, for more accurate knowledge of history. It was observed that some of the participants expressing their opinions on series and movies about history, referred to such media as being biased and not reflecting the reality. Analysing the participants' attitudes towards history, it was observed that a majority of them were positive. It was further observed that attitudes of those participants, who once found history classes inconvenient in schools, towards history have changed their minds gradually and they have understood the significance of it. It was discovered that they mind knowing about history, and talk on history within their families. It is also evident from the findings that the participants encouraged their children to learn history as much as possible in their educational life, and they tried to love their children with history.

Conclusion

As it is evident from the findings, participants of distinct characteristics agree on the importance of history for the society, and how much knowing about history contributes to an individual. It is seen that each participant expresses that history, as a field of science, is of vital importance for the social values. One can understand that the participants consider history as a field of science, which should not only be known and minded by researchers or by those who are interested in, but also by every single individual in the society. The participants state how necessary it is to know about history, both for comprehending the difficult situation the country is in, and for transferring social awareness to next generations. Participants, being notably interested in history, and considering their opinions, particularly on conferences concerning history, it is clearly significant that the number of such conferences for women should be increased. The findings of the research prove the awareness of Turkish women, who sense the importance of social unification, and history is vital to such unification on history. It is seen that they, particularly as mothers, endeavour to plant the love of history in their children, and reflect the importance of knowing about history to their family life.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 268-293
www.tuhed.org

ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILÂP TARİHİ DERSİ'NİN UZAKTAN EĞİTİM ŞEKLİNDE VERİLMESİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)*

The EVALUATION of UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS of TEACHING the ATATÜRK'S PRINCIPLES and HISTORY of REVOLUTION COURSE with DISTANCE EDUCATION (KIRKLARELİ UNIVERSITY SAMPLE)

Sezai ÖZTAŞ**

Bülent KILIÇ***

Öz: Bu araştırmanın amacı, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini uzaktan eğitim olarak alan üniversite öğrencilerinin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli Üniversitesi'nde öğrenime devam eden ve Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersini uzaktan eğitim şeklinde alan öğrencilerden toplam 2781 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Toplanan verilere ait tanımlayıcı istatistikler ayrıntılı olarak verilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi ve varyans analizleri sonucunda "cinsiyet"e, "öğretime devam edilen birim"e ve "sürekli kullanılabilecek internet bağlantısının varlığı"na göre öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin uzaktan eğitim olarak verilmesine yönelik tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir *($p<0,05$).*

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarih Öğretimi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretimi, Uzaktan Eğitim, Öğrenci Görüşleri

---

* Bu çalışma 1-3 Eylül 2016 tarihlerinde düzenlenen IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Cumhuriyet Tarihi A.B.D., E-posta: sezaioztas@hotmail.com

***Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, E-posta: rbulentkilic@gmail.com

Yayın Geliş Tarihi: 12.07.2017 Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2017

Abstract: The aim of this research is to determine the university students' opinion related to teaching the Atatürk's Principles and History of Revolution course with distance education. Here, the students whose opinions were used, were the students who took this course with distance education. In this research, the questionnaires, which were used as data collection tool, were conducted to 2781 students who were students during the spring term of 2015-2016 academic year in Kırklareli University and who took the Atatürk's Principles and History of Revolution course with distance education. IBM SPSS Statistics 20 Program has been used to analyze the collected data. Descriptive statistics of the collected data were given in detail. Also, it was found that attitude scores toward teaching the Atatürk's Principles and History of Revolution course with distance education were statistically differed based on "gender", "department", and "existence of internet connectivity which can be used consistently" after performing independent samples t-test and One-Way ANOVA *(p<0,05).*

Keywords: History, Teaching History, Atatürk's Principles and History of RevolutionTeaching, Distance Education, Students' Opinions.

Giriş

Yüksek Öğretimde, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (A.İ.İ.T.) dersinin kökeni, 1925'te verilen *İhtilaller Tarihi* dersine kadar götürülebilmektedir. Ankara Adliye Hukuk Mektebi'nde verilen bu dersin amacı, Türk İnkılâbı'nın özelliklerini anlatmak ve kendisinden önce yapılan inkılâp hareketleriyle karşılaştırmalı bir biçimde incelemektir. Dersin, düzenli olarak üniversitede okunmaya başlaması ise 1933'te İstanbul Üniversitesi bünyesinde *İnkılâp Tarihi Enstitüsü*'nün kurulması ile gerçekleşmiştir (Doğaner, 2005: 281). Dersin adı 27 Mayıs 1960'tan sonra *Türk İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi,* 20 Mart 1968'den sonra *Türk Devrim Tarihi,* 12 Eylül 1980'den sonra *Türk İnkılâp Tarihi* olarak değiştirilmiştir. Dersin adı ile ilgili son değişiklik ise 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yapılmış ve dersin adı *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi* olarak belirlenmiştir. A.İ.T.T. dersi, günümüzde tüm yükseköğretim kurumlarında ortak zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

A.İ.T.T. dersi, Kurtuluş Savaşı öncesinde ve Kurtuluş Savaşı sırasında Türk halkının eşine az rastlanır fedakârlık ve kahramanlık örnekleriyle dolu olayların, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun, Türk İnkılâbı'nın ortaya çıkışının, Türk İnkılâbı'nın dayandığı temel prensiplerin, gerçekleştirilen inkılâpların ve Atatürk İlkelerinin anlatıldığı bir derstir.

A.İ.T.T. dersi, genel olarak gençlerde Türk İnkılâbı'nın temel felsefesine, cumhuriyet rejimine ve Atatürk İlke ve İnkılâpları'na ilişkin olumlu tutum kazandırmanın

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

hedeflendiği bir derstir (Safran, 2004: 112). Bu ders, Türk gençlerine, Türkün ana düşünce sistemini, doğrultusunu kısaca Atatürkçülüğü açıklamaya, yorumlamaya ve sevdirmeye yardımcı olmaktadır (Cihan, 1985: 25).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kültürünü ve değerlerini gençlerimize benimsetmek, gençlerimizi milli hedefler etrafında birleştirmek ve yakın geçmiş tarihimizi öğretmek görevini A.İ.İ.T. dersinin amaçları yerine getirmektedir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz 21. yy'da, bilişim ve iletişim teknolojileri hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bilgi teknolojilerinde yaşanan bu gelişmeler, uzaktan eğitim uygulamaları ile küresel eğitim ağının gelişmesinde önemli katkılar sağlamıştır. İletişim, toplumun her katmanında yaşayan bireyler için yaşamın kaçınılmaz bir ihtiyacı haline gelmiştir. Bilişim teknolojilerini kullanan eğitimciler, "küresel eğitim " uygulamalarının mutlaka kullanılmasını belirtmektedirler. "Küresel eğitim" imkânı veren modellerden biri ise uzaktan eğitimdir (İşman, 2011).

Uzaktan eğitim terimi (Distance Education) ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı kataloğunda geçmiş, yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır (Verduin ve Clark, 1994).

Birçok tanımdan hareketle bir tanım denemesinde bulunan Uşun'a göre uzaktan eğitim;

> "… kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılarına "öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi" vb. açılardan "bireysellik", "esneklik", ve "bağımsızlık" olanağı tanıyan, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (2006: 6).

Teknolojide yaşanan hızlı değişim kaçınılmaz olarak eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Eğitim sistemleri de gün geçtikçe artan bir şekilde uzaktan eğitimden yararlanma yoluna gitmektedir. Uzaktan eğitim, yükseköğretimde de yaygınlaşmaya başlamış ve birçok üniversite derslerin bazılarını uzaktan eğitim şeklinde vermeye başlamıştır. Üniversitelerdeki fiziki yapı eksiklikleri, öğretim elemanı eksikliği, merkez dışındaki birimlere öğretim elemanı gönderilmesinde yaşanan sıkıntılar ve diğer bazı yetersizlikler A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi seçeneğini gündeme getirmiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Uzaktan eğitim *asenkron (eş zamansız)* ve *senkron (eş zamanlı)* olarak verilebilmektedir. *Asenkron eğitim*, katılımın zamana yayıldığı eğitim sistemi olup öğrenciler istedikleri zaman ve mekânda dersleri takip edebilme imkânına sahiptirler. *Senkron eğitim* ise katılımın eş zamanlı olarak yapıldığı eğitimdir. Uzaktan eğitim yoluyla verilen üniversitelerde A.İ.İ.T. dersi, asenkron veya senkron olarak verilmektedir. Bazı üniversitelerde ise her iki şekilde verilmekte olup asenkron dersleri izleyen öğrenci aynı zamanda senkron olarakta takip edebilme imkanına sahiptir.

Araştırmanın yapıldığı Kırklareli Üniversitesi'nde uzaktan eğitim dersleri öğrenciler tarafından hem asenkron hem de senkron olarak takip edilebilmektedir. Öğrenciler asenkron dersleri istedikleri zaman ve mekânda takip edebilmektedir. Ayrıca sanal sınıflar vasıtasıyla canlı dersler de gerçekleştirilmektedir. Sanal sınıflar ile senkron olarak öğretim elemanları ile öğrenciler sanal platformda görüşebilmektedir. Öğrenciler, bu sanal sınıf kayıtlarını istedikleri zaman ve mekânda web üzerinden takip edebilmektedir. Öğrenciler, asenkron olarak dersleri izleyebilmenin ve senkron derslere katılabilmenin yanında sistem üzerinden asenkron olarak dersin sorumlu öğretim elemanı ile yazışabilmekte ve iletişim kurabilmektedirler. Ayrıca dersin sorumlu öğretim elemanının belirlediği saatlerde öğretim elamanı ile yüz yüze görüşebilmektedirler. Dersin vize, final ve bütünleme sınavları, akademik takvimdeki sınav haftası içerisinde belirlenen bir günde tüm birimlerde ortak sınav olarak sınıf ortamında yapılmaktadır.

A.İ.İ.T. dersi tüm yükseköğretim kurumlarımızda okutulan ortak zorunlu derslerden[1] biridir. Yükseköğretim kurumlarımızda ortak zorunlu dersler olarak okutulan derslerin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi üzerine yapılmış araştırmalar mevcuttur (Barış, 2015; Doğan ve Tatık, 2015; Sümer, 2016; Yavuzer ve Kahraman (2013). Fakat sadece AİİT dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi ile ilgili Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan'ın (2016) araştırması hariç literatürde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca literatürde, Kırklareli Üniversitesi'nde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili de herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. AİİT dersini uzaktan eğitim şeklinde alan öğrencilerin görüşlerinin araştırılması, bu dersin uzaktan eğitim şeklinde

[1] 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 5ı maddesi gereğince A.İ.T.T., Türk Dili ve İngilizce dersleri tüm yüksek öğretim kurumlarımızda ortak zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

verilmesinin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasında bir fikir verebilmesi ve dersin daha etkili bir hale getirilebilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan üniversite öğrencilerinin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Alt Problemler

Çalışmanın yukarıda belirtiln amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaktadır.

1. A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrenciler, uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi midir?
2. A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde alınmasının ders kazanımlarına ulaşmadaki başarısına etkisi hakkında öğrencilerin düşünceleri nelerdir?
4. A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitimle verilmesine yönelik tutum düzeyleri nelerdir?
5. A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde, öğretime devam edilen birime göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde, sürekli kullanılabilecek internet bağlantısının varlığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Büyüköztürk ve diğerleri (2010) ise tarama modelini araştırmanın amacına uygunluğu, var olan durumu ortaya koyması, büyük örneklemler üzerinde çalışma olanağı sunması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleriyle ilgili fikirler vermesi gibi özellikleri sebebiyle kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli Üniversitesi'ndeki fakülteler (Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Teknoloji Fakültesi, Turizm Fakültesi), yüksekokullar (Sağlık Yüksekokulu, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu) ve meslek yüksekokullarında (Babaeski Meslek Yüksekokulu, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu, Pınarhisar Meslek Yüksekokulu, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Vize Meslek Yüksekokulu) öğrenimlerine devam eden, A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde alan 8678 öğrencinin tamamı oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin tamamına ulaşılması uygulamada mümkün olmadığından kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin uygulaması sırasında üniversitenin tüm birimlerinde mevcut bulunan öğrencilerin örnekleme girmesi sağlanarak temsiliyet düzeylerinin artması amaçlanmıştır. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi ile 2871 öğrenci örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünü oluşturan sosyo-demografik ve uzaktan eğitim ile ilgili soruların bir kısmı Parlak (2007)'tan faydalanılarak, diğer bir kısmı ise araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulmuştur. Anketin ikinci bölümünü oluşturan ve A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitimle verilmesine yönelik tutum

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

düzeylerini ölçmek için Eygü ve Karaman (2013), Doğan ve Tatık (2015)'ın çalışmalarından ve Kışla (2005) tarafından geliştirilmiş olan, geçerliliği ve güvenirliliği kanıtlanmış olan "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği"nden faydalanılmıştır. A.İ.İ.T. dersi uzaktan eğitimi ile ilgili birbirinden bağımsız tutumları yokladığı düşünülerek oluşturulan bu kısım 21 adet sorudan oluşmaktadır. Bu soruların her biri için ankete katılan öğrencilerin "(1) Hiç Katılmıyorum", "(2) Katılmıyorum", "(3) Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum", "(4) Katılıyorum" ve "(5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiş seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Bu sebeple ankete katılan her bir öğrencinin A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitimle verilmesine yönelik tutum düzeyi, bu 21 adet soruya verdiği cevapların puanların ortalaması alınarak en az 1 en çok 5 olacak şekilde elde edilmiştir. Burada ankete katılan her bir öğrencinin A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitimle verilmesine yönelik tutum düzeyinin 5' e yaklaşan puan alması bu konudaki olumlu bakışını; 1' e yaklaşan puan alması ise bu konudaki olumsuz bakışını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Anketin birinci bölümünün değerlendirilmesinde frekans analizinden yararlanılmıştır. Anketin ikinci bölümünü oluşturan maddelerin tanımlayıcı istatistikleri verilmiş ve bu maddelerin değerlerinden faydalanılarak A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitimle verilmesine yönelik tutum düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim olarak verilmesine yönelik tutum düzeylerinin "*cinsiyet*"e göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi; "*öğretime devam edilen birim*"e veya "*sürekli kullanılabilecek internet bağlantısının varlığı*"na göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmek için varyans analizi yapılmıştır. Yapılan bu bağımsız örneklem t-testi ve varyans analizlerinin sonuçları % 95 güven düzeyinde yorumlanmıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Oran (%)
Erkek	1419	51,08
Kız	1359	48,92
Toplam	**2778**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 51,08'i erkek , % 48,92' si kızdır.

Tablo 2

Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Lise Türü	Frekans	Oran (%)
Meslek Lisesi	665	24,16
Anadolu Lisesi	648	23,54
Genel Lise	423	15,37
Anadolu Meslek Lisesi	337	12,24
Diğer	206	7,48
Endüstri Meslek Lisesi	203	7,37
İmam Hatip Lisesi	170	6,18
Teknik Lise	50	1,82
Öğretmen Lisesi	22	0,8
Fen Lisesi	17	0,62
Sosyal Bilimler Lisesi	3	0,11
Askeri Lise	3	0,11
Güzel Sanatlar Lisesi	3	0,11
Polis Koleji	3	0,11
Toplam	**2753**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 24,16'sı Meslek Lisesi, % 23,54'ü Anadolu Lisesi, % 15,37'si Genel Lise, % 12,24'ü Anadolu Meslek Lisesi, % 7,37'si Endüstri Meslek Lisesi, % 6,18'i İmam Hatip Lisesi, % 1,82'si Teknik Lise, % 0,8'i Öğretmen Lisesi, % 0,62'si Fen Lisesi, % 0,11'i Sosyal Bilimler Lisesi, % 0,11'i Askeri Lise, % 0,11'i Güzel Sanatlar Lisesi, % 0,11'i Polis Koleji ve % 7,48'i bunların dışındaki lise veya dengi okullar mezunudur.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tablo 3

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Frekans	Oran (%)	Yaş	Frekans	Oran (%)
17	4	0,15	26	11	0,4
18	306	11,14	27	2	0,07
19	967	35,19	28	1	0,04
20	873	31,77	29	1	0,04
21	403	14,67	30	3	0,11
22	108	3,93	32	1	0,04
23	42	1,53	33	2	0,07
24	11	0,4	38	1	0,04
25	11	0,4	40	1	0,04
			Toplam	**2748**	**100,0**

Tablo 4

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Birime Göre Dağılımları

Fakülte / Yüksekokul / Meslek Yüksekokulu	Frekans	Oran (%)
Meslek Yüksekokulları	1671	60,08
Fakülteler	826	26,71
Yüksekokullar	284	10,21
Toplam	**2781**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 60,08'i Meslek Yüksekokulları, % 26,71'i Fakülteler, % 10,21'i Yüksekokullarda öğrenim görmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre Dağılımları

Öğrenim Türü	Frekans	Oran (%)
Örgün Öğretim	2003	72,21
İkinci Öğretim	771	27,79
Toplam	**2774**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 72,21'i örgün öğretim, % 27,79'u ikinci öğretim görmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin İnterneti Kaç Yıldır Aktif Kullandığına İlişkin Dağılımları

Yıl	Frekans	Oran (%)	Yıl	Frekans	Oran (%)
10	584	21,63	2	72	2,67
8	387	14,33	15	50	1,85
5	337	12,48	13	39	1,44

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

6	292	10,81	1	33	1,22
7	284	10,52	14	22	0,81
4	142	5,26	16	22	0,81
9	133	4,93	17	3	0,11
3	114	4,22	20	3	0,11
12	92	3,41	18	3	0,11
11	86	3,19	0	1	0,04
2	72	2,67	19	1	0,04
			Toplam	**2700**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 21,63'ü 10 yıldır, % 14,33'ü 8 yıldır, % 12,48'i 5 yıldır, % 10,81'i 6 yıldır, % 10,52'si 7 yıldır, % 5,26'sı 4 yıldır, % 4,93'ü 9 yıldır, % 4,22'si 3 yıldır, % 3,41'i 12 yıldır, % 3,19'u 11 yıldır, % 2,67'si 2 yıldır, % 1,85'i 15 yıldır, % 1,44'ü 13 yıldır, % 1,22'si 1 yıldır, % 0,81'i 14 yıldır, % 0,81'i 16 yıldır, % 0,11'i 17 yıldır, % 0,11'i 20 yıldır, % 0,11'i 18 yıldır, % 0,04'ü 0 yıldır ve % 0,04'ü 19 yıldır interneti aktif olarak kullanmaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Daha Önce Uzaktan Eğitim Alıp Almadıklarına İlişkin Dağılımları

Kategoriler	**Frekans**	**Oran (%)**
Hayır	2247	81,03
Evet	526	18,97
Toplam	**2773**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 81,03'ü daha önce uzaktan eğitim almamış, % 18,97'si ise daha önce uzaktan eğitim almıştır.

Tablo 8

Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Nasıl Eriştiğine İlişkin Dağılımları

Kategoriler	**Frekans**	**Oran (%)**
Kendime ait cihazlardan (bilgisayar, tablet, akıllı telefon, vb)	2133	77,14
Arkadaşımın cihazlarından	331	11,97
İnternet kafe cihazlarından	159	5,75
Okulun cihazlarından	95	3,44
Diğer	47	1,7
Toplam	**2765**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 77,14'ü kendine ait cihazlardan (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb), % 11,97'si arkadaşının cihazlarından, % 5,75'i internet kafe cihazlarından, % 3,44'ü okulun cihazlarından ve kalan % 1,7'si ise diğer araçlarla uzaktan eğitime erişmektedir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tablo 9

Uzaktan Eğitim İçeriğine Tablet İle Erişenlerin Dağılımı

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Hayır	2533	91,28
Evet	242	8,72
Toplam	**2775**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 91,28'i uzaktan eğitim içeriğine tablet ile erişmediğini ve % 8,72'si uzaktan eğitim içeriğine tablet ile eriştiğini belirtmiştir.

Tablo 10

Uzaktan Eğitim İçeriğine Akıllı Telefon İle Erişenlerin Dağılımı

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Hayır	1797	64,73
Evet	979	35,27
Toplam	**2776**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 64,73'ü uzaktan eğitim içeriğine akıllı telefon ile erişmediğini ve % 35,27'si uzaktan eğitim içeriğine akıllı telefon ile eriştiğini belirtmiştir.

Tablo 11

Uzaktan Eğitim İçeriğine Masaüstü Bilgisayar İle Erişenlerin Dağılımı

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Hayır	2069	74,61
Evet	704	25,39
Toplam	**2773**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 74,61'i uzaktan eğitim içeriğine masaüstü bilgisayar ile erişmediğini ve %35,27'si uzaktan eğitim içeriğine masaüstü bilgisayar ile eriştiğini belirtmiştir.

Tablo 12

Uzaktan Eğitim İçeriğine Dizüstü Bilgisayar İle Erişenlerin Dağılımı

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Evet	1958	70,53
Hayır	818	29,47
Toplam	2776	**100,0**

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Ankete cevap verenlerin % 70,53'ü uzaktan eğitim içeriğine dizüstü bilgisayar ile eriştiğini ve % 29,47'si uzaktan eğitim içeriğine dizüstü bilgisayar ile erişmediğini belirtmiştir.

Tablo 13

Uzaktan Eğitim İçeriğine Diğer Cihaz/Cihazlar İle Erişenlerin Dağılımı

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Hayır	2759	99,39
Evet	17	0,61
Toplam	**2776**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 0,61'i uzaktan eğitim içeriğine diğer cihaz/cihazlar ile eriştiğini belirtmiştir.

Tablo 14

Bilgisayar Kullanım Becerilerinin Nasıl Tanımlandığına İlişkin Dağılım

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Oldukça İyi	1082	39,36
İyi	1001	36,41
Orta Düzeyde	531	19,32
Kötü	101	3,67
Çok Kötü	34	1,24
Toplam	**2749**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 39,36'sı bilgisayar kullanım becerisini oldukça iyi, % 36,41'i iyi, % 19,32'si orta düzeyde, % 3,67'si kötü, % 1,24'ü ise çok kötü olarak tanımlamıştır.

Tablo 15

Sürekli Kullanılan Bir İnternet Bağlantısının Varlığına İlişkin Dağılım

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Evet	1857	67,09
Kısmen	609	22
Hayır	302	10,91
Toplam	**2768**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 67,09'u sürekli kullandığı bir internet bağlantısının var olduğunu, % 22'si kısmen var olduğunu ve % 10,91'i ise sürekli kullandığı bir internet bağlantısının olmadığını belirtmişlerdir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrenciler, uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi midir?

Tablo 16

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Hakkında Bilgi Sahibi Olup Olmadıklarına İlişkin Dağılım

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Evet	1763	63,72
Kısmen	854	30,86
Hayır	150	5,42
Toplam	**2767**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 63,72'si uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibidir, % 30,68'i kısmen bilgi sahibidir ve % 5,42'si uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi değildir.

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin uzaktan eğitim konusunda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tablo 17

Uzaktan Eğitim Konusunda Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Kategoriler	Açıklama	Frekans	Oran (%)	Oran (%)
Teknik Problemler	İzlenme oranı bilgisinin güncellenmemesi	42	8,55	60,69
	Bağlantı problemi (Açılmama-takılma-donma)	192	39,1	
	Mobil cihazlardan sanal sınıfa erişilememesi	29	5,91	
	Ses problemi (Ses gelmemesi-seste kesilme)	35	7,13	
Etkileşim Eksikliği	Öğrenci-öğretim elemanı arasıetkileşimin zayıf olması	46	9,37	9,37
Öğretim Kalitesi	Algılanan öğretim kalitesinin yeterli gelmemesi	56	11,41	11,41
Öğretim Materyali Kalitesi	Algılanan öğretim materyali kalitesinin yeterli gelmemesi	8	1,63	1,63
İmaj	Dersin yeteri kadar önemli görülmemesi	3	0,61	0,61
Yardım	Teknik bilgilendirme eksikliği	8	1,63	1,63
Canlı Dersin Zamanı	Canlı ders saatlerinin uygun görülmemesi	17	3,46	3,46
Web Arayüzü	Web arayüzü niteliğinin zayıf olarak algılanması	2	0,41	0,41
Teknolojik Eksiklik	Uzaktan eğitim içeriğine erişebilecek bilgisayar, tablet, akıllı telefon, vb. olmaması	13	2,65	2,65
Tembelleştirme	Uzaktan eğitim ile ders almanın tembelleştirmesi	7	1,43	1,43
İnternet Eksikliği	Uzaktan eğitim içeriğine erişebilecek sürekli/ sorunsuz internetin olmaması	33	6,72	6,72

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Uzaktan eğitim konusunda öğrencilerin karşılaştıklarını ifade ettikleri sorunların en göze çarpanı "*Teknik Problemler*" (% 60,69) kategorisine ait problemler olup, bunu sırasıyla "*Öğretim Kalitesi*" (% 11,41), "*Etkileşim Eksikliği*" (% 9,37) ve "*İnternet Eksikliği*" (% 6,72), "*Canlı Dersin Zamanı*" (%3,46), "*Teknolojik Eksiklik*" (% 2,65), "*Öğretim Materyali Kalitesi*" (% 1,63), "*Yardım"* (% 1,63), "*İmaj*" ((% 0,61), "*Web Arayüzü*" (% 0,41) kategorisine ait problemlerin takip ettiği görülmüştür.

Tablo 18

Öğrencilerin Sisteme Girişte Problem Yaşayıp Yaşamadığına İlişkin Dağılımları

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Hayır	1471	53,39
Kısmen	681	24,72
Evet	603	21,89
Toplam	**2755**	**100,0**

Ankete cevap verenlerin % 53,39'u sisteme girişte problem yaşamamış, % 24,72'si kısmen problemler yaşamış ve % 21,89'u problem yaşamıştır.

A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde alınmasının ders kazanımlarına ulaşmadaki başarısına etkisi hakkında öğrencilerin düşünceleri nelerdir?

Tablo 19

Öğrencilerin A.İ.İ.T. Dersinin Uzaktan Eğitim Şeklinde Alınmasının Ders Kazanımlarına Ulaşmadaki Başarısına Etkisi Hakkındaki Düşüncelerinin Dağılımı

Kategoriler	Frekans	Oran (%)
Öğrencinin altyapısına ve çabasına bağlıdır.	1240	45,04
Başarılı <u>değildir.</u>	926	33,64
Başarılıdır.	587	21,32
Toplam	**2753**	**100,0**

A.İ.İ.T dersinin uzaktan eğitim şeklinde alınmasının ders kazanımlarına ulaşmadaki başarısına etkisine ilişkin, ankete cevap verenlerin % 45,04'ü "*Öğrencinin altyapısına ve çabasına bağlıdır*" şeklinde, % 33,64'ü "*Başarılı <u>değildir</u>.*" şeklinde ve % 21,33'ü "*Başarılıdır.*" şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ankete cevap veren öğrencilerin yaklaşık yarısı dersin uzaktan eğitim şeklinde alınmasının ders kazanımlarına ulaşmada başarının "*öğrencinin altyapısına ve çabasına bağlı olduğunu*" ifade etmiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitimle verilmesine yönelik tutum düzeyleri nelerdir?

Tablo 20

Ölçek Sorularına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Soru	Açıklama	Ortalama	Standart Sapma
1	A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almak istiyorum.	2,56	1,534
2	A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almak öğrenme kapasitemi geliştiriyor.	2,74	1,283
3	A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almak öğrenmemi kolaylaştırıyor.	2,76	1,32
4	A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almak derse merakımı uyandırıyor.	2,56	1,304
5	A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almanın beni tembelleştirdiğini düşünüyorum.	3,11	1,378
6	A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almanın eğitim kalitesini artırdığını düşünmüyorum.	2,54	1,348
7	A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almanın benim için uygun olacağını düşünmüyorum.	2,96	1,402
8	A.İ.T.T. dersi uzaktan eğitiminde kullanılan yazılı materyalin içerik açısından kaliteli olduğunu düşünüyorum.	3,17	1,22
9	A.İ.T.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde alınması en az klasik eğitim kadar saygındır.	2,93	1,278
10	A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almakta kullandığım araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	3,23	1,25
11	A.İ.T.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde alınmasına ilgi duyuyorum.	2,83	1,335
12	A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almak beni derse daha iyi motive ediyor.	2,6	1,368
13	A.İ.T.T. dersi uzaktan eğitiminde görev alan öğretim elemanları, bilgi ve beceri açısından yetersiz bir izlenim uyandırıyor.	2,6	1,241
14	A.İ.T.T. dersi uzaktan eğitiminde görev alan teknik personel, bilgi ve beceri açısından yetersiz bir izlenim uyandırıyor.	2,59	1,22
15	A.İ.T.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi verimliliğimi artırıyor.	2,74	1,31
16	A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde alırken öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim kopukluğu yaşanıyor.	3,47	1,355
17	A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almamın sosyalleşmemi sınırladığını düşünüyorum.	2,72	1,328

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

18	A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almak öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığını düşünüyorum.	2,59	1,344
19	A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almanın, öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirdiğini düşünüyorum.	2,59	1,322
20	A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde alırken sisteme erişimde problem yaşadığımda yeterli teknik destek alabildiğimi düşünüyorum.	2,67	1,322
21	Uzaktan eğitim şeklinde verilen A.İ.T.T. dersine örgün olarak verilen dersler kadar önem verdiğimi düşünüyorum.	3,05	1,339

Ankete cevap verenlerin A.İ.T.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde alırken öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim kopukluğu yaşandığını düşünmeleri (3,47±1,355); buna karşılık A.İ.T.T. dersi uzaktan eğitiminde kullanılan yazılı materyalin içerik açısından kaliteli olduğunu düşünmeleri (3,17±1,22) ve araç-gereçlerin yeterli olduğunu düşünmeleri (3,23±1,25) dikkate değerdir (Tablo 20) .

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 21

"Cinsiyet" Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri Ortalamalarına İlişkin T Testi Tablosu

Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**Standart Sapma**	***t***	**SD**	**p**
Kız	1280	2,8230	0,78807	-2,112	2617	0,035
Erkek	1339	2,8889	0,80925			

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 21). Buna göre erkek öğrenciler (2,89±0,81) A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına kız öğrencilere (2,82±0,79) göre anlamlı derece daha olumlu bakmaktadırlar.

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde, öğretime devam edilen birime göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 22

"Öğretime Devam Edilen Birim" Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri Ortalamalarına İlişkin Varyans analizi Test Sonuçları

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Levene	sd1	sd2	Anlamlılık	Welch	sd1	sd2	Anlamlılık
12,625	2	2619	0,000	6,71	2	657,52	0,001

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde, öğretime devam edilen birime göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Burada ANOVA için gerekli olan varyans homojenliği varsayımının sağlanamamasından dolayı Welch testinden yararlanılmıştır (Tablo 22).

Tablo 23

"Öğretime Devam Edilen Birim" Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri Ortalamalarındaki Farklara Ait Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Post Hoc Test	Anlamlı Farkın Kaynağı
Meslek Yüksekokulu	1612	2,8101	0,75289	Games-Howell	Meslek Yüksekokulu - Fakülte
Fakülte	751	2,9342	0,87721		
Yüksekokul	259	2,9223	0,82477		
Toplam	2622	2,8567	0,7994		

Buna göre bulunmuş olan bu fark; meslek yüksekokulları ile fakültelerde öğretimlerine devam eden öğrencilerin A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeyleri ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tablo 23). Buna göre fakülte öğrencileri (2,93±0,88) A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına meslek yüksekokulu öğrencilerine (2,81±0,75) göre anlamlı derecede daha olumlu bakmaktadırlar.

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde, sürekli kullanılabilecek internet bağlantısının varlığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 24

"Sürekli Kullanılabilecek İnternet Bağlantısının Varlığı" Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Test Sonuçları

Levene	sd1	sd2	Anlamlılık	Welch	sd1	sd2	Anlamlılık
4,762	2	2606	0,009	5,33	2	684,17	0,005

A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeylerinde, sürekli kullanılabilecek internet bağlantısının varlığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Burada

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ANOVA için gerekli olan varyans homojenliği varsayımının sağlanamamasından dolayı Welch testinden yararlanılmıştır (Tablo 24).

Tablo 25

"Sürekli Kullanılabilecek İnternet Bağlantısının Varlığı" Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri Ortalamlarındaki Farklara Ait Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma
Evet	1766	2,8788	0,8207
Hayır	272	2,724	0,71492
Kısmen	571	2,8428	0,76247
Toplam	2609	2,8548	0,79888

Post Hoc Test	Anlamlı Farkın Kaynağı
Games-Howell	Evet - Hayır

Buna göre bulunmuş olan bu fark; sürekli kullanılabilecek internet bağlantısına sahip olan öğrenciler ("Evet" cevabını verenler) ile buna sahip olmayan öğrencilerin ("Hayır" cevabını verenler) A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına ilişkin tutum düzeyleri ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır. Buna göre sürekli kullanılabilecek internet bağlantısı olan öğrenciler (2,88±0,82) olmayan öğrencilere göre (2,72±0,71) A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına anlamlı derecede daha olumlu bakmaktadırlar (Tablo 25).

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin çoğunluğu (% 81,03) AİİT dersini uzaktan eğitim şeklinde almadan önce uzaktan eğitim almamış, bir başka ifade ile çoğunluğunun uzaktan eğitim ile tanışıklıkları olmamıştır. Fakat öğrencilerin yarıdan fazlasının (% 63,72) uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırma sonunda A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim olarak alan öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitime kendine ait cihazlardan (bilgisayar, tablet, akıllı telefon, vb) eriştiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca A.İ.İ.T dersi uzaktan eğitim içeriğine erişimde en çok "*dizüstü bilgisayar*" (% 70,53) kullanıldığı tespit edilmiştir; bunu sırasıyla "*masaüstü bilgisayar*" (% 25,39), "*akıllı telefon*" (% 35,27), "*tablet*" (% 8,72) ve "*diğer cihaz/cihazlar*" (% 0,61) takip etmiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

A.İ.İ.T dersinin uzaktan eğitim şeklinde alınmasının ders kazanımlarına ulaşmadaki başarısına etkisine ilişkin, ankete cevap verenlerin % 45,04'ü "*Öğrencinin altyapısına ve çabasına bağlıdır.*" şeklinde, % 33,64'ü "*Başarılı* *<u>değildir</u>.*" şeklinde ve % 21,33'ü "*Başarılıdır.*" şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Ankete cevap veren öğrencilerin yaklaşık yarısı, dersin uzaktan eğitim şeklinde alınmasının, ders kazanımlarına ulaşmada başarının "*öğrencinin altyapısına ve çabasına bağlı olduğunu*" ifade etmiştir.

Uzaktan eğitimde öğretim elemanları kadar öğrencilere de önemli roller düşmektedir. Uzaktan eğitimde kullanılan modeller öğrenciye klasik eğitim modellerinden daha fazla öğrenme ile ilgili sorumluluk yüklemektedir. Bu sebeple uzaktan eğitim öğrencisi kullanılan uzaktan eğitim modeline göre öğrenci rollerine uygun davranarak eğitimde hedeflere ulaşabilecektir. Öğrenciler uzaktan eğitim sisteminde rollerinin gerektirdiklerini yaptıklarında daha aktif, aidiyet duygusu gelişmiş, uzaktan eğitim süreci içinde karşılaştıkları problemleri ortadan kaldırabilecek bireyler olacaklardır (İşman, 2011: 399). Yaptığımız bu araştırmada, öğrencilerin % 45,04'ü "*Öğrencinin altyapısına ve çabasına bağlıdır*" şeklinde görüş bildirmesi, öğrencilerin yarıya yakınının bu durumun farkında olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Doğan ve Tatık (2015)'ın çalışmasında ise uzaktan eğitimin ders kazanımlarına ulaşmadaki başarısına ilişkin öğrenci görüşlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu görülmüştür.

A.İ.İ.T dersi uzaktan eğitim içeriğine erişimde en çok "*dizüstü bilgisayar*" (% 70,53) kullanıldığı tespit edilmiştir; bunu sırasıyla "*masaüstü bilgisayar*" (% 25,39), "*akıllı telefon*" (%35,27), "*tablet*" (% 8,72) ve "*diğer cihaz/cihazlar*" (% 0,61) takip etmiştir.

A.İ.İ.T dersi uzaktan eğitimi konusunda öğrencilerin karşılaştıklarını ifade ettikleri sorunların en göze çarpanı "*Teknik Problemler*" (% 60,69) kategorisine ait problemler olup, bunu sırasıyla "*Öğretim Kalitesi*" (% 11,41), "*Etkileşim Eksikliği*" (% 9,37) ve "*İnternet Eksikliği*" (% 6,72) kategorisine ait problemlerin takip ettiği görülmüştür. Doğan ve Tatık (2015)'ın yaptığı araştırmada da öğrencilerin teknik problemlerden dolayı sisteme giremedikleri, bu durumu uzaktan eğitimin bir dezavantajı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin karşılaştıklarını ifade ettikleri etkileşim eksikliği ile ilgili benzer bir sonuç, İbicioğlu ve Antalyalı (2005)'nın yaptığı araştırmada da elde edilmiştir. Bu

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

araştırmada etkileşimin, dersin derinlemesine kavranmasında ve yanlış anlaşılmaların giderilmesinde birincil derecede öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Sümer (2016)'in, sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmasında öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretim elemanı ve öğrenen-ortam etkileşimlerinde yetersizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde etkili ve verimli bir öğrenme süreci için öğrencilerin öğretmenle, birbirleri ile, içerikle ve arayüzle etkileşimi etkili bir şekilde kullanmaları son derece önemlidir (Güney, 2011).

Öğrenciler, A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim şeklinde almanın eğitim kalitesini artırdığını düşünmektedirler (Ort: (6-2,54= 3,46 > 3). Fakat öğrenciler, bu dersi uzaktan eğitim şeklinde almanın meraklarını uyandırmadığını (Ort: 2,56 < 3) belirtmişlerdir. Hatta bu dersi uzaktan eğitim şeklinde alma isteği konusunda olumlu bir görüşe sahip değildirler. (Ort: 2,56< 3). Akbaba ve diğerlerinin (2016) araştırmasının sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. A.İ.İ.T. dersini uzaktan eğitim yoluyla alan öğrencilerin %76.6'sı A.İ.İ.T. dersinde uzaktan eğitim uygulamasının yararlı olmadığını belirtmişlerdir. Barış'ın (2015) yaptığı araştırmada da öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, A.İ.T.T. dersi uzaktan eğitiminde kullanılan yazılı materyalin içerik açısından kaliteli olduğu (Ort: 3,17 > 3), bu dersi uzaktan eğitim şeklinde almakta kullandığı araç ve gereçlerin yeterli olduğu (Ort: 3,23 > 3) konusunda olumlu bir fikre sahip oldukları görülmüştür.

Öğrenciler, bu dersi uzaktan eğitim şeklinde alırken öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim kopukluğu yaşandığı konusunda çok yüksek bir kanıya (Ort: 3,47 > 3) sahiptirler. Asenkron derslerde ders kayda alınıp sisteme yüklenmekte, öğretim elemanı öğrencilerle hiç etkileşime girmemektedir. Bu iletişim kopukluğu, senkron dersler yapılarak sağlanmak istense de yüz yüze bir eğitim değil, sanal ortamda klavye üzerinden gerçekleştirilen bir etkileşim olmaktadır. Bu durumdan dolayı öğrenciler iletişim kopukluğu yaşandığı kanısındadırlar. Araştırmada ulaşılan bu sonuç; Akbaba ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada, öğrencilere sorulan *"Dersin uzaktan eğitimle olması ders sorumlusuyla iletişimimi olumsuz yönde etkiliyor"* önermesine öğrenciler % 44.2 oranında katıldıklarını ifade etmişlerdir. Kalelioğlu, Atan ve Çetin'in (2016) sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimlerini incelediği çalışmada da öğrencilerin iletişim ve dikkat dağınıklığı sorunu yaşadıkları görülmüştür.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Ilgaz (2014)'ın yaptığı araştırmada, katılımcıların çoğunluğu, eğitici ile yazarak iletişime geçmenin kendileri için zorlayıcı bir unsur olduğundan bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra sesli iletişim kurmanın da böyle bir ortamda çok verimli olmayacağının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, eğitmene yazarak soru soruyor olmanın dezavantajlarını hissederken; sesli iletişimin olduğu bir ortamda da iletişimin çok verimli olmasının mümkün olmayacağının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Her bireyin iletişim biçimi tercihi farklı olabilmekle birlikte, çevrimiçi bir ortamda iletişim kurmanın sınırlılıkları bireylerde iletişim kurarken uyum sorunları yaşanmasını beraberinde getirebilmektedir.

Erkek öğrencilerin tutum düzeyleri ortalamaları kızlarınkinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Başka bir deyişle ile erkek öğrenciler, A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına kız öğrencilere göre daha olumlu bakmaktadırlar. Erkek öğrencilerin tutum düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebinin, erkek öğrencilerin teknolojik okuryazarlığının kız öğrencilere göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, Kışla (2005)'nın yaptığı araştırmada ve Barış (2015)'ın yaptığı araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde cinsiyetlere göre herhangi bir fark bulunmamıştır.

Fakülte öğrencileri, A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına Meslek Yüksekokulu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha olumlu bakmaktadırlar.

Sürekli kullanılabilecek internet bağlantısına sahip olan öğrenciler (“Evet” cevabını verenler), A.İ.İ.T. dersinin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olmasına; sürekli kullanılabilecek internet bağlantısına sahip olmayan öğrencilere göre (“Hayır” cevabını verenler) daha olumlu bakmaktadırlar. Barış (2015)'ın üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin yaptığı araştırmada da internete sürekli erişim imkânı olan öğrencilerin tutum düzeyleri, internete sürekli erişim imkânı olmayan öğrencilerin tutum düzeylerinden yüksek bulunmuştur.

AİİT dersinin üniversitelerde uzaktan eğitim şeklinde verilmesinde uygulamada birçok farklılıklar göze çarpmaktadır. Bazı üniversiteler asenkron, bazı üniversiteler senkron, bazı üniversiteler hem asenkron hem senkron olarak bu dersi vermektedir. Üniversitelerde uzaktan eğitim şeklinde verilen A.İ.İ.T. derslerinin verilmesi konusundaki uygulamadaki farklılıklar giderilmeli, verimliliği ve etkililiği artırabilmek adına birliktelik sağlanmalıdır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Bu dersin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi iyi bir planlama ve uygulama süreci gerektirmektedir. Eğer bu sağlanamazsa, bu dersin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi A.İ.İ.T. öğretimi bakımından başarılı sonuçlar doğurmayacağı aşikârdır.

A.İ.İ.T. dersi ile ilgili birçok araştırma olmasına rağmen bu dersin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi ile ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu dersin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinden istenilen verimin alınabilmesi, uygulamada yaşanan sıkıntıların görülebilmesi ve giderilebilmesi için bu dersin uzaktan eğitim şeklinde veriliyor olması üzerine başka araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Akbaba, B., Kaymakcı, S., Birbudak, T. S. ve Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9 (2), s. 285-309. doi.org/10.5578/keg.8238

Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık kemal üniversitesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), s. 36-46.

Büyüköztürk, Şener., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cihan, E. (1985). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersleri hakkında rapor. *I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, s. 24-28.

Doğan, S. ve Tatık, R. Ş. (2015). Marmara üniversitesi'ndeki uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), s. 247-261.

Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde Atatürk ilke ve inkılâplarının öğretimi ile ilgili düşünceler. M. Saray ve H. Tosun (Haz.), *İlk ve Orta Öğretim KurumlarındaTürkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 281-286). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Eygü, H., ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), s. 36-59.

Güney, Z. (2011). E-öğrenme ve etkileşimli ortam tasarımı. G. T. Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim (Eds.), *Türkiye'de E-Öğrenme Gelişmeler ve Uygulamalar* (s.40-64). Ankara: Efil.

Ilgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (26), s. 187-204.

İbicioğlu, H. ve Antalyalı Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), s. 325-338.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Kalelioğlu, F., Atan, A. ve Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), s. 555-568.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kışla, T. (2005). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Parlak, Ö. (2007). İnternet temelli uzaktan eğitimde öğrenci doyumu ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6 (11), s. 53-72.

Safran, M. (2004). Eğitim bilimi açısından Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretimi. B. Yediyıldız, T. F. Ertan ve K. Üstün (Eds.), *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'nde Yöntem Arayışları* (s.111-128). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (27), s. 181-200.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel.

Verduin, J. R. ve Clark, Jr. T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları,* (Çev. İlknur Maviş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Yavuzer, H. ve Kahraman B. (2013). Nevşehir üniversitesindeki uzaktan eğitime sosyolojik bir bakış. NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (2), s. 131-154.

Extended Summary

Introduction

The rapid developments in technology inevitably affect the education systems. The education systems have increasingly made use of distance education. Distance education has become widespread in higher education and many universities have begun to offer distance education courses. Inadequate facilities and the lack of teaching staff and the problems arising from sending the teaching staff to other campuses have brought forward the option of offering Atatürk's Principles and History of Revolution course as distance education. In this context, many universities in our country have started to offer this course as distance education to formal education students.

In order to reveal the strengths and weaknesses of offering this course as distance education and to make the course more efficient, it is important to analyze the opinions of the students who attend Atatürk's Principles and History of Revolution course as distance education.

Purpose

The aim of this research is to determine the university students' opinion related to teaching the Atatürk's Principles and History of Revolution course with distance education.

Method

In this research descriptive survey model has been used. Descriptive model is the research approach in which the situation in the past or at present is defined as it is or it was (Karasar, 2012).

Here, the students whose opinions were used, were the students who took this course with distance education. In this research, the questionnaires, which were used

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

as data collection tool, were conducted to 2781 students who were students during the spring term of 2015-2016 academic year in Kırklareli University and who took the Atatürk's Principles and History of Revolution course with distance education. IBM SPSS Statistics 20 Program has been used to analyze the collected data. Descriptive statistics of the collected data were given in detail. Also, independent samples t-test and One-Way ANOVA test performed to understand whether attitude scores toward teaching the Atatürk's Principles and History of Revolution course with distance education differed based on "gender", "department", and "existence of internet connectivity which can be used consistently".

Result, Discussion and Conclusion

Most of the students (81,03 %) did not attend any distance education course before they attended Atatürk's Principles and History of Revolution distance education course, in other words, most of them have not heard of distance education. However, more than half of the students (63,72 %) have some information on distance education.

Concerning the impact of attending Atatürk's Principles and History of Revolution course as distance education on achieving learning outcomes, 45,04 % of the interviewees said "*it depends on the background and efforts of a student*", 33,64 % of the interviewees said "*it is not successful*" and 21,33 % of the interviewees said "*it is successful*".

It has been determined that "*laptop*" is the most widely-used (70,53 %) device to reach the course content of Atatürk's Principles and History of Revolution; and it is followed by "*desktop computer*" (25,39 %), "*smartphone*" (35,27 %), "*tablet*" (8,72 %) and "*other devices*" (0,61 %).

Among the problems faced by the students attending Atatürk's Principles and History of Revolution as distance education, "*technical problems*" (60,69 %) is the most noticeable category and it is followed by "*education quality*" (11,41 %), "*lack of interaction*" (9,37 %) and "*lack of internet access*" (6,72 %).

The students think that attending this course as distance education increases the education quality (3,46 ± 1,348). However the students indicate that attending the course as distance education does not arouse their interest (2,56 ± 1,304). Furthermore, they do not have a desire to attend this course as distance education (2,56 ± 1,534).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

On the other hand, the students expressed positive opinions about the quality of written material (3,17 ± 1,22) used in Atatürk's Principles and History of Revolution distance education course and about the sufficiency of the materials (3,23 ± 1,25) used to attend distance education courses. The students are of the opinion that attending this course as distance education causes a lack of communication between the teaching staff and the students (3,47 ±1,355).

It was found that attitude scores toward teaching the Atatürk's Principles and History of Revolution course with distance education were statistically differed based on "gender", "department", and "existence of internet connectivity which can be used consistently" after performingin dependent samples t-test and One-Way ANOVA ($p<0,05$).

There are statistically significant differences between the attitude level of the male and female students. In other words, the male students have a more positive attitude than female students to attending Atatürk's Principles and History of Revolution course as distance education.

The faculty students have a significantly more positive attitude than vocational school students to attending Atatürk's Principles and History of Revolution course as distance education.

The students that have an internet connection (those whose answer is "yes") have a more positive attitude than the students that do not have a regular internet connection (those whose answer is "no") to attending Atatürk's Principles and History of Revolution course as distance education.

There are a lot of differences among the universities in implementing Atatürk's Principles and History of Revolution course as distance education. Some universities employ an asynchronous model, some universities employ a synchronous model and some universities employ both models when delivering distance education courses. The differences among the universities in implementing Atatürk's Principles and History of Revolution course as distance education should be eliminated and a consistency should be provided in order to increase performance and efficiency.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 294-323
www.tuhed.org

AİLE TARİHİNİN ARAŞTIRILMASINDA SÖZLÜ TARİHİN KULLANIMI: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TECRÜBELERİ*

USAGE of ORAL HISTORY in THE INQUIRY of FAMILY HISTORY: EXPERIENCES of PRIMARY SCHOOL STUDENTS

İlker DERE**

Nurgül KIZILAY***

Öz: Sözlü tarih, tarihin veri toplama yöntemlerinden biridir. Bunun yanında sözlü tarih, uzun bir süredir bütün okul kademelerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda genellikle tecrübeli insanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğrenciler tarafından analiz edilmekte ve bu sonuçların raporları yazılmaktadır. Ancak ilkokulda yapılan çalışmalarda soy ağacı çıkarma ve kutu müze yapma gibi etkinliklere rastlanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ilkokul öğrencilerine (4. sınıf) sözlü tarih yöntemi öğretilmiş ve kendi aile tarihlerini araştırmaları istenmiştir. Öğrenciler, kendi aile tarihlerini araştırmış, kendi soy ağaçlarını çıkarmış ve ailelerinin hikâyesini yazmaya çalışmışlardır. Eylem araştırması modeline göre yapılan bu çalışmanın amacı, sözlü tarih yöntemini kullanarak aile tarihlerini öğrenen, ailesinin soy ağacını çıkaran ve hikâyesini yazan öğrencilerin tecrübelerini ortaya koymaktır. Ayrıca amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenen çalışma grubu 30 öğrenciden oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak açık uçlu anketler, öğrencilerin soy ağacı çizimleri, yazdığı hikâyeler ve araştırmacı öğretmenin yapılandırılmamış gözlemleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yöntemi kullanmaktan hoşlandıkları, ailesi ve yakın çevresini daha yakından tanıdığı, karşılaştırma yaptıkları ve değişim ve sürekliliği algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca bazı sorunlara rağmen onlar kendi soyağaçlarını çıkarmış ve aile hikâyelerini yazmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sözlü Tarih Yöntemi, İlkokul, Aile Tarihi, Değişim ve Süreklilik, Soy Ağacı

Abstract: Oral history is one of the data collection methods of history. Besides, oral history is used as a learning and teaching method in all school levels. In those studies, generally, the

---

* Bu makale, Dere, İ. & Kızılay, N. tarafından "Aile Tarihinin Araştırılmasında Sözlü Tarihin Kullanımı: İlkokul Öğrencilerinin Tecrübeleri" başlığıyla II. Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda (Asos Congress 18-20 Mayıs 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş.Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: ilker.dere@usak.edu.tr

*** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: nurgulkzly02@gmail.com

Yayın Geliş Tarihi: 23.08.2017 Yayına Kabul Tarihi: 19.10.2017

results which obtained by interviewing with older people are analyzed and written by students. However, when the studies are conducted in primary school, there are activities such as drawing an ancestry tree and making a box museum.

In the content of this study, primary school students (4th Grade) were taught oral history method and the students are asked to inquire their history of families. Then, students inquired their family histories, drew their family trees, and tried to write stories of their families. The aim of the study which is based on the action research model is to uncover the experiences of students, who learn family histories, draw the family trees of their family, and write their families' stories using the oral history method. The working group of study, which is determined according to purposive sampling technique, is formed from 30 students. As data collection tools are used open-ended surveys, family trees drawings, and family stories which are written by students. This research results have shown that the students, who used oral history, liked the method, they got to know their own families and near environment closely, they make comparisons, and they perceived change and continuity. In spite of some problems, they have drawn their family trees and wrote family stories.

Keywords: Oral history method, Primary School, Family History, Change and Contunity, Ancestry Tree

Giriş

Değişen ve gelişen dünyada ihtiyaçlar ve onlara cevap veren sistemler, anlayışlar ve yöntemler birbirine paralel olarak farklılaşmaktadır. Bu değişimlere bağlı olarak sosyal değişme meydana gelmektedir. Sosyal değişme, iç ve dış dinamiklerin etkisiyle süreç içinde ortaya çıkar, engellense ya da bir süreliğine durdurulsa da tamamen ortadan kaldırılamaz (Yaka, 2011).

Toplumsal alanda değişimin yanında süreklilik de yaşanan bir olgudur. Çünkü toplumsal alanda bazı kurallar uzun yıllar varlığını korurken, bazıları zamanla önemini ve işlevini yitirmektedir. Bu süreç oldukça hızlı bir şekilde işlediği için değişim ve sürekliliği, net bir tarihi çizelgeyle açıklamak zordur. Bunun yerine olaylara kronolojik sıraya göre anlam vermeye çalışmak daha anlamlı sonuçlar vermektedir.

Değişim ve sürekliliği kronolojik açıdan incelemek, günümüzde yaşanan olaylar ve durumlarla benzeşen ve ayrışan yönleriyle karşılaştırmak nispeten daha kolaydır. Bu iki önemli kavramın algılanması ve anlamlandırılması, sosyolojik ve tarihi araştırmalar kadar 2005 yılından sonra eğitim alanında yapılan öğretim faaliyetlerinin ve bilimsel araştırmaların da konusu olmuştur. Çünkü 2005 yılından sonra öğretim programları, yapılandırmacı eğitim felsefesine göre yeniden hazırlanmıştır. Bu kapsamda yayınlanan 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na birçok yenilikçi ve interdisipliner konu girmiştir. Programa dâhil olan çok boyutlu konulardan birisi de

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

değişim ve sürekliği algılama becerisi olmuştur. Bu beceri kapsamında aile tarihi, kutlamalar ve törenler, göçün nedenleri ve sonuçları, teknoloji ve tıp tarihi ve doğal afetler gibi geçmişten günümüzde değişim ve süreklilik algısını geliştirmeye uygun olan konular öğretim programlarında yer almıştır (MEB, 2006).

Değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazandırma potansiyeline sahip ilgili konuların öğretimi için programda çeşitli yöntem ya da teknikler önerilmiştir. Önerilen bu yöntemlerden birisi, Türkiye'de daha çok tarihçiler, halkbilimciler ve sosyologlar tarafından kullanılan sözlü tarihtir. Bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak yer verilen sözlü tarihin öğrencilere kanıt kullanma ve not alma becerilerinin kazandırılmasında etkili bir şekilde kullanılabileceğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu uygulamadan sonra yayınlanan 2017 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Kültür ve Miras öğrenme alanında *"Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak ailesinin geçmişine dair soy ağacı oluşturur."* kazanımı yer almıştır (MEB, 2017). Bu durum, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında sözlü tarih yoluyla aile tarihi araştırmalarının öneminin devam edeceğini göstermektedir.

Eğitim Araştırmalarında Sözlü Tarih

Sözlü tarih yöntemi, isminden de anlaşıldığı gibi tarihin yaşayan tanıkların gözünden kaydedilmesidir. Eğitim alanı ise insanı ilgilendiren ve onu etkileyen süreçleri inceleyen sosyal bilimlerin bilgilerinden ve bulgularından yararlanır. Sosyal bilimlerin neredeyse bütün alanlarında kullanılmaya müsait olan sözlü tarih yöntemi, doğal olarak eğitimin bir parçası olabilmektedir. Özellikle sosyal bilimlerin birer parçası olan tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, halk bilimi gibi alanlarla ilgili eğitim sürecinde öğretilmesi amaçlanan konularda sözlü tarih kullanılabilir (Caunce, 2001).

Öte yandan sözlü tarihin okullarda uygulanması en başta karmaşık ve zor gelebilir. Lakin sözlü tarih yönteminin okullarda uygulanması proje veya çalışma planı ile somut amaca büründüğünde çocuklar tarihi kanıtların toplanmasında doğrudan rol alacağı için kanıtların doğasına saygı duyacaklardır. Bunların dışında sözlü tarih, görüşmeleri yapan çocuklarda; soru hazırlama, eleştirme, düzenleme, başka insanları dinleme ve anlama gibi birçok beceri de geliştirmektedir (Thompson, 1999). Nitekim sözlü tarihin eğitimde bir yöntem olarak kullanıldığında önemli başarılar sağladığını gösteren sayısız örnek bulunmaktadır. Bu çalışmalarda sözlü tarihin; iletişim becerileri Sund (1983), Walbert (2004), Ardemendo & Kuszmar (2009), McLellan, (2014) ve Dere, (2017), tarihi araştırma basamaklarını kullanma, görüşme yapma ve rapor

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

yazmayı öğrenme (Fonsino, 1979; Yang, Chen & Chen, 2002; Ayers & Ayers, 2013; Davey, Weld & Foote, 2016; Dere, 2017), yerel tarihi öğrenme (Gonzalez-Peterson, 1994; Jenks, 2010; Valk, Atticks, Binning, Manekin, Schiff, Shibata, & Townes, 2011; Kachaturoff & Greenebaum, 2015; Kabapınar ve Uğur-Öztaşçı, 2016), değişim ve sürekliliği algılama becerisinin (Oteghen, 1996; İncegül, 2010; Kaya 2013; Kabapınar ve İncegül, 2016) kazanılmasında etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkarılmıştır.

İlkokulda Sözlü Tarih Uygulamasının Özellikleri

Yukarıda değinildiği gibi sözlü tarih uygulaması, öğrencileri çok yönlü olarak geliştirme potansiyeline sahiptir. Ancak sözlü tarih uygulamaları, her öğretim kademesinde benzer şekilde uygulanmamaktadır. Çünkü her yaş grubunun kendine özgü gelişimsel ve bilişsel özellikleri bulunmaktadır. Bu önemle ilkokul kademesinde sözlü tarih, konuların öğretiminden çok öğrencilerin çevrelerinin daha fazla farkında olmalarına yardım etmek için kullanılır. Öğrenciler, bu çalışmalar sayesinde başta ailesi olmak üzere çevresindeki insanları ve ilişkileri tanır. Örneğin; bir ilkokulda, “Sen gençken nelerden hoşlanırdın?” teması kapsamında ilkokul öğrencileri, aileleri hakkında hikâyeler toplamış ve komşularını tanımışlardır. Etkinlik sonunda eğitimciler, çocuklarla ve büyüklerle görüşme yaptıklarında çocukların sosyal olarak geliştiklerini not etmişlerdir. Diğer bir projede, öğrencilerden genel olarak okula gelmek için kullandıkları yolu tasvir etmeleri istenmiştir Onlar; yerler, kiliseler ve başka okullar gibi hangi tip binaları geçip gittiklerini kaydetmişlerdir (Ritchie, 2015). Bu proje örneklerinin dışında Cambridge’de bir okulda yapılan çalışmada, 7 yaşındaki çocuklardan oluşan 20 kişilik bir sınıfta haftada iki kere toplanılarak bir proje yürütülmüştür. Bu vesile ile büyükannelerinin yaşamlarını tanıyan çocuklar, proje sonunda okula davet edilen büyükanneleri ile sohbet ederek eğlenceli vakitler geçirmiştir. Diğer bir ilkokul projesinde öğrenciler, Wiltshire Lacock’a giderek köylülerle konuşmuşlardır. Bu proje sonunda da kitapçıklar ve yerel sergiler hazırlanmıştır (Thompson, 1999).

Öğrencilerin Araştırma Konuları

Proje ve çalışma örneklerine bakıldığında ilkokulda sözlü tarihin nasıl uygulanması gerektiği konusunda fikir edinmek mümkündür. Örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşlarına uygun olarak çevrelerini ve ailelerini tanımalarına yönelik etkinliklere ağırlık verilmiştir. Yani ortaokul, lise ve üniversite seviyesine kadar kademeli olarak artan bilimsel kaygı, ilkokul uygulamalarında en alt düzeydedir. Bu uygulamalarda öne çıkan en önemli iki eylem, anlamak ve fark etmektir. Bu iki eyleme

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

hizmet edebilecek konu başlıkları ve muhtemel araştırma sorularından bazıları şunlardır;

Aile: Benim yaşımdayken aile üyeleriniz ve eviniz nasıldı, ev işlerini kim yapardı?

Yiyecek: Çocukken hangi yiyecekleri severdin, kim pişirirdi, unutulmaz bir tatilin var mı, çocuklar için hazırlanan yemekler bakımından geçmişle bugün arasında ne gibi farklar var, geçmişteki mutfak eşyaları bugünden farklı mıydı?

Barınak (Ev): Çocukken komşuların nasıldı, o günden bugüne neler değişti, Bugünkü evinin geçmişteki evinden farkları neler, çocukluğundan beri kullanılan aletler nasıl değişti?

Meslekler: Anne baban ne iş yapıyordu, onlar işini seviyor muydu, çocukken büyüdüğünde ne olma istiyordun, ilk işin neydi, güncel işin nedir, ne yapmak istediğine nasıl karar verdin, görebileceğimiz çocukluğunuza ait herhangi bir fotoğraf var mı?

İletişim: Geçmişliğinden bugüne (telefon, TV, internet) nasıl değişti, çocukken uzaktaki akrabalarınızla nasıl haberleşiyordunuz, görebileceğimiz herhangi bir mektup ya da fotoğraf var mı çocukluğunuza ait? (Walbert, 2004).

Bu konulara ek olarak eğitim-okul yılları, çocuk oyunları, eğlence (sinema, lunapark vb.), şehir ve kurtuluş tarihi, afetler ve hastalıklar gibi birçok konu, öğrencilerin araştırması için sunulabilir (Doğan, 2015).

Bu bağlamda öğrencilere verilecek proje ya da çalışma konularının öğrencilerin yakın çevresini ve ailesini tanımasına imkân tanımak için yukarıdaki konu örneklerinden seçilmesi yararlı olacaktır. Çünkü öğrenciler ailelerine sordukları çeşitli sorularla düşünme fırsatı bulurlar (Jenk, 2010). Kaldı ki burada bahsedilen konuların tamamı, hem 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer aldığı gibi 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da yer almaktadır. Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih konusunu seçme konusunda zorluk çekilmeyecektir.

Diğer yandan yukarıda değinilen konular içerisinde aile tarihinin ele alınması, diğerlerine göre daha fazla önem arz etmektedir. Bu önemin bazı gerekçeleri vardır. Birincisi, öğretmenlerin belirlediği sözlü tarih projelerinde ya da çalışmalarında öğrencilerine aile araştırması yaptırmasının amacı, nesiller arasında köprü oluşturmaktır. İkincisi, öğrencilerin kendi kültürlerine olan saygılarını artırmaktır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Üçüncüsü, öğrencilere bulundukları toplumdaki sosyal etkileşimleri sosyal bilimler içinde gözleme ve analiz etme fırsatı vermektir (Yow, 2005).

Öte yandan öğrenciler aile tarihi çalışmalarıyla ailelerinden birçok önemli bilgiyi edinebilir. Çünkü öğrencilerin araştırmalarında onların aile tarihleri doğal odaklarıdır ve geniş projeler için müsaittir. Öğrenciye ailesini daha geniş bir şekilde tanıtması için aile tarihi ödevi verilirse, muhtemelen o ailenin en yaşlı üyesiyle konuşacak ve en önemli tarihi gelenekleri ve ailesinin köküne dair derin sıralamaya ulaşacaktır. Onlar, büyükbaba ve annelerinden onların nereden geldiğine dair en eski hikâyelerden ve onların geleneklerinden oluşan materyalleri toplayacaklardır. Bu çalışmayla belki aileye ait hikâyeler, kişisel anekdotlar, şarkılar ve geleneklerden oluşan aileye dair bilgilerin sınırları da keşfedilecektir (Skewarkian Junior Historian Club, 1980; Mehaffy, Sitton & Davis, 1984; Hickey, 2006).

Diğer yandan aile tarihi araştırmasının öğrencilerin ailelerine de önemli katkıları vardır. Bu katkıları Paul Thompson şu şekilde açıklamaktadır:

> Aile tarihinin eğitime özel iki faydası... vardır. Projenin temelini çocuğun ailesi, akrabaları hakkında sahip olduğu bilgiler ve fotoğraflara, eski mektuplara, belgelere, gazete küpürlerine ve anılara ulaşması oluşturduğu için çocuk merkezli bir yaklaşımı da beraberinde getirir... Aile tarihi ebeveynlerin okul faaliyetlerine katılımını da aynı ölçüde teşvik eder (Thompson, 1999:8).

Bütün bu gerekçeler birleştirildiğinde aile tarihini öğrencilerin araştırmasının önemi ve gerekçesi ortaya çıkmaktadır.

Çalışma Sürecinin Aşamaları

Öğrencilerin çevrelerini ve ailelerini tanımalarına yönelik seçilen konularla ilgili araştırmalarını yapmaları için iki farklı sözlü tarih çalışma türü seçilebilir. Bunlar; bütün sınıfla ya da bireysel olarak yapılan sözlü tarih çalışmalarıdır. Bireysel sözlü tarih çalışmasında öğrenciler, kendi aile üyeleri ve akrabalarıyla görüşme yaparak çalışma konusunu anlamlandırabilir. Bu sözlü tarih çalışma türünde genelde kaynak kişi bulma sorunu yaşanmaz. Ancak kaynak kişi bulma sorunu yaşandığında ya da aynı anda bütün öğrencilerin bir konuyu tartışması ve anlaması amaçlandığında sınıfa kaynak kişi çağırılarak sözlü tarih çalışması yapılabilir. Bu uygulama özellikle ilkokul öğrencileri için yararlı olacaktır (Walbert, 2004). Alternatif olarak bütün sınıfla sözlü tarih

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

görüşmesi yapılmak istenmiyorsa ve kaynak kişi problemi varsa öğretmen devreye girerek çocuklarla görüşecek uygun kişileri bulmaya yardımcı olabilir. Ancak bu durumda bile öğrencilerin kaynak kişiyle görüşmek için bir mektup ya da e-mail yoluyla irtibat kurması ve ona çalışmasının amacını içeriğini açıklamasına (McLellan, 2014) imkân tanınmamalıdır.

Konu seçimi ve kaynak kişilerin bulunmasıyla öğrencilerin sözlü tarih görüşmelerini yapması teşvik edilir. Bu kapsamda öğrencilerin büyükleriyle görüşme yaptıkları göüşmelerde rahat olabilmeleri için rahat olmaları ilk olarak birbirleriyle görüştürülür (Ardemendo & Kuszmar, 2009; Walbert, 2004). Bu deneyim, onların nasıl soru soracaklarını öğrenmelerine yardımcı olurken, kaynak kişilere konuyla ilgili takip edici sorular (neden, niçin gibi sorgulayıcı sorular) sormaları ve bir görüşmeyi değerlendirmelerine de imkân verecektir (Neuenschwander, 1976; Ritchie, 2015).

Görüşme pratiklerinden sonra öğrenciler, ister kendi hazırladıkları isterse öğretmen tarafından hazırlanan sorularla görüşmelerini yapabilirler. Öğrenciler, kendi sorularını hazırlayamamışsa öğretmenin verdiği sorularla görüşmelerini yürütebilirler. Görüşmeler konusunda bir diğer tartışma konusu, görüşmelerin kaydedilmesi üzerinedir. Bu kademede yapılan sözlü tarih çalışmasında iki yol izlenebilir. Birincisi, görüşme öğrenci tarafından hem kaydedilir hem de görüşme sırasında not alınır. İkincisi, öğrenci görüşmeyi kaydetmeden yalnızca görüşme notlarıyla sürdürebilir. Bu kademede kaydedilen görüşmelerin dökümü öğrencilerin yaşları ve gelişim düzeyleri dikkate alındığında uygun olmayacaktır. Bunun için öğrencinin –mümkünse- görüşmeyi kaydetmesi ancak dökmemesi, bunun yanında görüşme notları alması uygun bir yöntem olacaktır. Ancak ikinci tür görüşme de ilkokul öğrencilerinin sözlü tarih görüşmesi yapması için uygun ve pratik bir yoldur. Zaten ortaokul ve diğer üst kademelerde dahi görüşmelerin dökülmesi konusunda bir anlaşma sağlanamamıştır. Birinci grup, dökümün gerekliliğini savunanlar, dökümlerin ses kayıtlarından daha ulaşılabilir ve kolay, herhangi bir araç yardımı olmaksızın okunabileceğini savunmaktadır (Shumway & Hartley, 1973; Neuenschwander, 1976; Ritchie, 2015). İkinci grup, döküme karşı çıkanlar, sesi baskıya indirgemenin kayıtların değerini, doğruluğunu, orijinalliğini fazlasıyla mahvettiğini (Mehaffy, Sitton & Davis, 1984), ayrıca dökümü yapan kişinin az ya da çok keyfi eklemesinin döküme yansıyacağını (Portelli, 1990) düşünmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, sözlü

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tarih kayıtlarının transkipt edilip edilmeyeceğine çalışmanın yapıldığı öğretim kademesi, okulun ve öğrencilerin koşulları dikkate alınarak karar verilmelidir.

Görüşmelerin yapılmasından sonra öğrencilerin çalışmalarında elde ettikleri verileri ürünlere nasıl dönüştüreceklerine karar verilmelidir. Alanyazındaki çalışmalarda öğrencilerin sözlü tarih verilerinden ortaya koyabilecekleri çeşitli ürün örneklerine rastlanmaktadır. İlk olarak Kaylor (1977) ve Sund (1983), ulaşılan verilerden yazılı rapor veya dramatize edilmiş bir etkinlik düzenlenmesini önermiştir. Ayrıca Kachaturoff & Greenebaum (2015), bir dergi ya da gazete yazısının yazılabileceğini, Putman & Rommel-Esham (2004), dün ve bugün karşılaştırması yapılacaksa gibi görsel öğrenmeye yatkın öğrencilerin tercih edebilecekleri Venn diyagramı ve bir zaman tablosu grafik organizasyon araçlarının kullanılabileceğini ve Albarelli ve Starecheski (2013) bir şiir, mektup, kısa hikâye, ya da parodi gibi edebi ürünlerin ortaya koyulabileceğini düşünmektedir.

Yukarıdaki örnekler ilkokul kademesi için düşünüldüğünde şiir, mektup, kısa hikâye, bazı grafik organizasyonları ve dramanın bu kademedeki öğrenciler için daha uygun olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bu etkinlikler veya ürünler, daha fazla somut işlem becerisi gerektirmektedir. Bunların yanında öğrencilere soy ağaçları çizdirme, aile haritası çıkarttırma, kutu müze yaptırma gibi etkinlikler de yaptırılabilir (Diekema, 1979). Bu etkinlikler, ilkokul seviyesi için oldukça uygundur. Ancak yazılı rapor, parodi, tiyatro gibi ürünler, gelişimsel olarak ortaokul ve diğer kademedeki öğrenciler için daha uygun olacaktır.

Türkiye'de Sözlü Tarihin Eğitim Uygulamalarındaki Yeri

Türkiye'de sözlü tarih yöntemi, 2005 yılında öğretim programlarının güncellenmesiyle bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde tanınmaya başlamıştır. Bu süreçten sonra sözlü tarih çeşitli tez, makale ve diğer etkinliklerde çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır. 2007-2017 yılları arasında sözlü tarihle ilgili yapılan tezlere bakıldığında; sosyal bilgiler eğitimi iki doktora (Dere, 2017; Sarı, 2007) ve dört yüksek lisans tezi (Sarı, 2002; İncegül, 2010; Kaya, 2013; Özer, 2012) yapıldığı görülmektedir. Tarih eğitimindeki tezler incelendiğinde bir doktora tezi (Arslan, 2012) ve üç yüksek lisans (Engin, 2005; Kumru, 2009; Küpüç, 2014) hazırlandığı görülmektedir. Bu tez çalışmalarında sözlü tarihin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde nasıl kullanılabileceğine odaklanılmıştır. Bu çalışmalar sayesinde sözlü tarihin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde nasıl kullanılacağına dair önemli

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

noktalar belirginleşmiştir. Bu çalışmalara ek olarak 2012 yılında hazırlanan "Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri" adlı materyal gibi örnekler öğretmenlere yol gösterici olmuştur.

Öte yandan konuya 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında bakıldığında öğrencilere öğretilmesi amaçlanan aile tarihine ilişkin konularda yeterli çalışmaların yapılmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca Kabapınar ve İncegül (2016) tarafından yürütülen araştırmada öğrenciler, oyun ve oyuncağın değişim ve sürekliliği açısında değerlendirme imkânı bulmuştur. Ancak bu araştırma, 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle sözlü tarihin ilkokul kademesinde kullanımı konusunda yukarıda değinilen potansiyeller ve literatürde keşfedilen eksiklikler göz önünde bulundurularak bu araştırma tasarlanmıştır. Bu amaçla 2005 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinden (MEB, 2005) esinlenilerek 4. sınıf öğrencileriyle bir aile tarihi araştırması yürütülmüştür. Bu çalışma, ilkokulda öğrencilere sözlü tarih çalışması yaptırılan ilk araştırma olması bakımından önemlidir. Araştırmanın amacı, sözlü tarih yöntemini kullanarak aile tarihlerini öğrenen, ailelerinin soy ağacını çıkaran ve hikâyelerini yazmaya çalışan öğrencilerin tecrübelerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda aşağıdaki bazı araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin yaptıkları sözlü tarih çalışması hakkında düşünceleri nelerdir?
2. Öğrenciler, yaptıkları görüşmelerden aileleriyle ilgili neler öğrenmişlerdir?
3. Öğrenciler, görüşmeler sırasında ne tür duygular içinde olmuşlardır?
4. Öğrencilerin hazırladıkları soy ağaçları ve yazdıkları hikâyelerinin nitelikleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Eylem araştırmalar, genellikle öğretmenler ya da diğer araştırmacılar tarafından eğitim ortamının, öğretimin ve öğrencilerin öğrenme durumlarının iyileştirilmesi kullanılır. Bu araştırmalar, uygulamalı ve katılımlı eylem araştırması olmak üzere ikiye ayrılır. Uygulamalı eylem araştırmasında öğretmen, eylem planı yapan ve bir sorunu çözmeye çalışan bir araştırmacı rolündedir (Creswell, 2012). Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin aileleri ve yakın çevrelerinin geçmişini algılama

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

konusunda yaşadıkları sorunları gidermede sözlü tarih yönteminin potansiyellerini görmek için uygulamalı eylem araştırması kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanan eylem araştırması süreci aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 1

Eylem Araştırmasının Basamakları

Eylem Araştırması Süreci
1. Sözlü Tarihin Tanıtımı
2. Soru Yazımının Öğretimi
3. Görüşme Kurallarının Öğretimi
4. Öğrencilerin Aile Büyükleriyle Görüşmeleri (En az bir kişi)
5. Soy Ağacının Nasıl Çizileceğinin Öğretimi
6. Öğrencilere Hikâye Yazımının Öğretimi
7. Açık Uçlu Anket Formlarının Uygulanması
8. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Tablo 1'de özetlendiği gibi araştırma süreci, sözlü tarihin tanıtımıyla başlamıştır. Ardından sözlü tarih sorularının özellikleri anlatılarak örnek görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmacı öğretmen, hazırladığı "Aile Tarihi Görüşme Formu"nun birer kopyasını görüşme yapmaları için öğrencilerine dağıtmıştır. En başta görüşmelerin kaydedilmesi öngörülse de öğrencilerin koşulları göz önünde bulundurularak isteğe bağlı hale getirilmiştir. Bu durumda doğal olarak öğrencilerin bir bölümü görüşmelerini kayıt altına alırken, bir bölümü yalnızca görüşme notlarıyla çalışmasını yürütmüştür. Öğrenciler, görüşmelerinde dedesi (21), büyükannesi ya da anneannesi (7) ve annesiyle (2) görüşmüştür. Görüşmelerden sonra soy ağaçlarının nasıl çizileceği ve görüşme verilerden nasıl bir hikâye oluşturabilecekleri öğretilmiştir. Son aşamada ise öğrencilerin çalışma hakkındaki tecrübelerini öğrenmek için açık uçlu anket formu uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Adıyaman ilinin Kâhta ilçesinde hizmet veren bir ilkokulda okuyan 17 kız, 13 erkek öğrenci olmak üzere toplam 30 (4. sınıf) öğrencisinden oluşturulmuştur. Çalışma grubu, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi açısından zengin durumların seçilebilme (Patton, 2014) ve esneklik imkânı sunan (Rubin, 2008) amaçlı örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Seçim aşamasından önce ailelere bilgi verilerek onların onayları (Yin, 2011) alınmıştır. Alan yazında önerildiği

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

gibi (Miles & Huberman, 2015) alıntıların kullanımı sırasında öğrencilerin gerçek isimlerinin yerine rumuzlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada açık uçlu anket formları, öğrencilerin yazdığı hikâyeler, çizdiği soy ağaçları ve araştırmacı öğretmenin gözlemleri yoluyla veri toplanmıştır. Bilindiği gibi anketler, açık uçlu, iki değişkenli ve çoktan seçmeli olarak hazırlanabilen soru formlarıdır. Bu çalışmada öğrencilerin görüşmelerini ifade etmeleri için cevapları önceden tanımlanmayan ya da belirlenmeyen, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu (Singh, 2007) kullanılmıştır. Çünkü öncelikle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış ve öğrencilerin sözel olarak ifade etmekte güçlük çektikleri gözlendiği için açık uçlu anket uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerin analizinde önceden belli olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanıyan (Şimşek ve Yıldırım, 2008) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreç, araştırmacılar tarafından iş birliğine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle her iki araştırmacı, birbirinden bağımsız olarak verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Ardından her iki araştırmacının kodları birleştirilerek ortak kodlar bir araya getirilmiştir. Bu kodlardan kategoriler ve temalare ulaşılmıştır. Ulaşılan bu temalara göre veriler, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan analizin geçerliliğini sağlamak için açık uçlu anket formları, öğrencilerin yazdığı hikâyeler, çizdiği soy ağaçları ve araştırmacı öğretmenin gözlemleri gibi farklı veri türleri kullanılmıştır. Çünkü bir araştırmacı ne kadar çok veri türü inceler ve aralarındaki bağlantıyı değerlendirirse o kadar geçerlilik artar (Neuman, 2006).

Bulgular

Çalışma sonucunda ulaşılan veriler içerik analizine tabii tutularak bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular; Öğrencilerin Sözlü Tarih Çalışması Hakkındaki Düşünceleri, Öğrencilerin Aile Tarihleri Hakkında Öğrendiği Bilgiler, Öğrencilerin Görüşmeler Sırasında İçinde Bulundukları Psikolojik Durumlar ile Öğrencilerin Hikâyeleri ve Soy ağaçlarının Nitelikleri gibi başlıklardan oluşmuştur.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Öğrencilerin Sözlü Tarih Çalışması Hakkında Düşünceleri

4. sınıf öğrencilerinin sözlü tarih uygulamasıyla ilgili düşünceleri, araştırma sonunda uygulanan açık uçlu anket formlarıyla yoluyla elde edilmiştir. Bu anketlerden elde edilen veriler, öğrencilerin (24) sözlü tarih çalışmasın ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Sözlü Tarih Görüşmelerine İlişkin Görüşleri

Görüş	Frekans
Olumlu	24
Önemli bir çalışma	8
Öğretici	5
Zor	4
Yorum yok	2

Tablo 2'de ifade edildiği gibi öğrenciler, sözlü tarih çalışmasını önemli ve öğretici bir çalışma olarak görmelerine rağmen aynı zamanda bazı öğrenciler zor bir çalışma olarak algılamıştır. İlk defa böyle çalışma yapan öğrencilerin neredeyse tamamının olumlu bakması, çalışma açısından önemli kazanımlardan biridir. Bu olumlu algıya çalışmaya olumlu bakan öğrencilerden biri olan Hatice, "Güzel geçti, sözlü tarih görüşmesinde benim merak ettiğim soruları sorup biraz da olsa merakımı giderdim." diyerek merak ettiği konulara cevap verdiği için çalışmadan hoşlandığına vurgu yapmıştır.

Yalnızca çalışmada zorlandığını söyleyen Nazan, "Zorlandım çünkü annem hızlı söylediği için yazmakta zorlandım." diyerek annesiyle görüşme notları alarak yaptığı görüşmeye atıf yapmaktadır. Nazan'ın zorlandığı nokta ise not almayı yanlış anlayarak annesinin her söylediğini yazmaya çalışmasından kaynaklanmıştır. Olumlu düşüncelerini ifade eden öğrenciler gibi çalışmayı zor bulan öğrenciler de gerekçelerine yer vermemiştir. Ancak araştırmacı öğretmenin süreç içerisindeki gözlemleri de çalışmaya dair olumlu düşüncelerin hâkim olduğunu doğrulamaktadır.

Çalışmaya dair sorgulanan ikinci konu, öğrencilerin kaynak kişi bulma sürecine ilişkin yaşadıkları olmuştur. 30 öğrenciden 24'ü kaynak kişi bulma konusunda zorlanmazken, yalnızca 2 öğrenci zorluk yaşadığına değinmiştir. 4 öğrenci ise bu konuda yorum yapmamıştır. Bu konuda hem sorun yaşayanlar hem de yaşamayanlar, düşüncesinin gerekçesini açıklamıştır. Kaynak kişi bulmakta zorluk yaşamayan Uğurcan ve Civan, "Zorluk çekmedim. Çünkü dedemgilin evi hemen yanımızda."

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

diyerek düşüncesini gerekçelendirmiştir. Benzer şekilde Süreyya, Erhan ve Sümeyye de kaynak kişilerin Kâhta'da yaşadıkları için ulaşılabilir olduğuna vurgu yapmıştır. Çalışmanın başında öngörüldüğü gibi aile tarihini araştıran öğrencilerin çoğu, kaynak kişi bulmakta zorluk çekmemiştir. Çünkü aile üyeleri ve yakın akrabalarıyla görüşme imkânı bulmuşlardır.

Bu olumlu tablonun aksine kaynak kişi bulma sorunu yaşadığını ifade eden Kübra, "çünkü babaannem ve Anneannem şehir dışında olduğu için ulaşma problemi yaşadım." diyerek yaşadığı sorunun kaynağına açıklık getirmiştir. Ancak Kübra, annesi ya da babasıyla görüşme seçeneğini değerlendirmediği için sorun yaşamıştır. Yani öğrenci, yalnızca büyükannesi ve anneannesiyle görüşebileceğini düşünerek kaynak kişi bulma konusunda kendini zora sokmuştur. Bu durum, öğretmenin süreç içerisinde öğrencileri daha iyi takip etmesi ve iletişim kanalını açık tutmasının önemini ortaya koymaktadır.

Üçüncü alt başlıkta sözlü tarih uygulamasının öğrencilere katkıları ve etkileri ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, çalışmanın öğrencilere empati yapma (8), karşılaştırma yapma (8), aile tarihini öğrenme (3) ve farkındalık kazanma (2) konularında katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, aileleriyle ilgili edindikleri tarihi bilgileri kullanarak günümüzle karşılaştırma yapmıştır. Bu karşılaştırma sayesinde de o günkü imkânlarla ailesinin anlattıklarını anlamlandırmaya çalışmıştır.

Son olarak çalışma hakkında olumlu değerlendirmelere sahip öğrencilerin yeniden bir sözlü tarih çalışma yapma konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerden yalnızca 5'i yeniden çalışma yapmak istemediklerini dile getirmiştir. Ancak bu öğrenciler, yeniden bir sözlü tarih çalışması yapmak isteme ya da istememe gerekçelerini açıklamamışlardır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda çekingen davranmalarıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin Aile Tarihleri Hakkında Öğrendiği Bilgiler

Öğrenciler, yaptıkları sözlü tarih görüşmelerinde kendi aile tarihlerine ilişkin önemli ayrıntılar öğrenmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında uygulamanın en çok aile soy ağacını çıkarma ve ailenin geçmişte karşılaştığı ekonomik sorunları öğrenme ve anlama konusunda onlara yardımcı olduğu görülmektedir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tablo 3

Öğrencilerin Aile Tarihiyle İlgili Öğrendikleri

Öğrenilen Bilgi	Frekans
Soy ağacı çıkarma	11
Aile Büyüklerinin Karşılaştığı Ekonomik Sorunlar	11
Isınma ve Aydınlanma Problemleri	6
Eğitim imkânları	4
Soyadının Kökeni	4
Evlerin yapı malzemeleri ve özellikleri	4
Meslekler	4
Yemekler ve Besinler	3
Eski Çocuk Oyunları	3
Akraba İlişkileri	3
Düğün adetleri	2
Kullanılan Eşyalar	1
Geçmişte yaşanan doğal afetler	1
Aile Bireylerinin Kaybı	1
Teknolojik gelişmeler	1

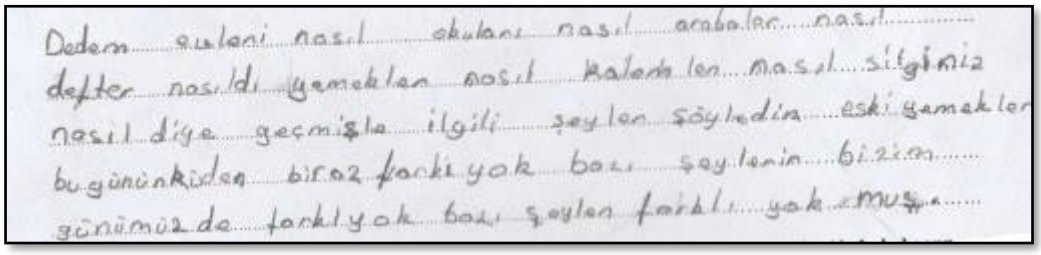
Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenciler, ailelerinin soy ağaçlarını çıkararak hatırlanan en eski aile bireyine ulaşmış ve onlar hakkındaki hikâyeleri dinlemiştir. Ayrıca ailelerin sık sık bahsetmesine rağmen anlam veremediği geçmişteki olumsuz ekonomik sorunları daha yakından anlama şansı elde etmiştir. Bunun nasıl algılandığını Hatice'nin şu ifadelerinden rahatlıkla anlamak mümkündür:

> Çok zor şeyler yaşamışlar, o anı söylerken çok duygulandım. O duruma kimse düşmesin. Evleri topraktan, bir eşşekle eski Kâhta'ya gelip giderlermiş…

Görüldüğü gibi Hatice, görüşmeler sırasında öğrendiği ekonomik problemleri düşünerek hem karşılaştırma ve empati yapma imkanı bulmuştur. Bunların yanında öğrenciler, geçmişte aile üyelerinin yaşadığı ısınma ve aydınlanma problemleri, okuma şartları, sürekli olarak kullandığı soyadının manasını araştırma, geçmişteki evlerin yapı malzemelerini ve özellikleri ve geçmişte daha yoğunlukla çalışılan işlerini keşfetmiştir. Ayrıca geçmişten günümüze aile bireylerinin sevdiği yemekleri, çocukken oynadıkları oyunları, evlenme şekillerini ve akraba ilişkilerinin özelliklerini öğrenerek değişen ve halen süren yönleri değerlendirmiştir. Bunun en bariz örneğini Süreyya'nın "Aile tarihiniz ve geçmişinizle ilgili neler öğrendiniz?" sorusuna verdiği cevapta görülmektedir:

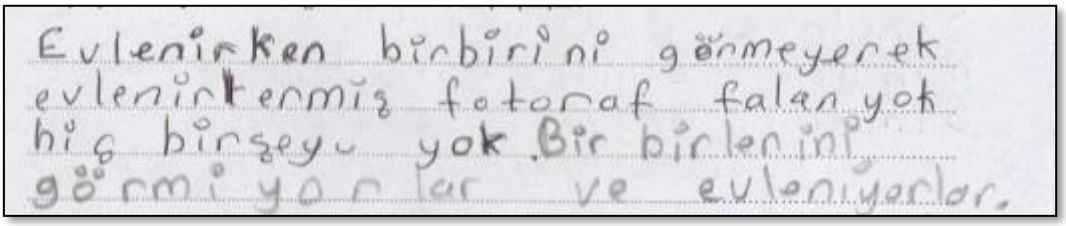
© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Şekil 1. Süreyya'nın Değişim ve Süreklilik Algısı


Dedem evleri nasıl okulları nasıl arabalar nasıl
defter nasıldı yemekler nasıl kalemler nasıl silginiz
nasıl diye geçmişle ilgili şeyler söyledin eski yemekler
bugünküden biraz farklı yok bazı şeylerin bizim
günümüzde farklı yok bazı şeylerin farklı yok emmuş

İkinci bir örnekte geçmişte dedesinin nasıl evlendiğini öğrenen öğrenci, şaşkınlığını şu şekilde ifade etmiştir:

Şekil 2. Gamze'nin Geçmişteki Evlenme Usulüyle İlgili Söyledikleri


Evlenirken birbirini görmeyerek
evlenirkenmiş fotoraf falan yok
hiç birşeyi yok Bir birlerini
görmiyorlar ve evleniyorlar.

"Görücü usulü" olarak bilinen evlenme şeklini ilk defa dedesinden öğrenen Esra, şaşkınlığını ifade ederken tekrar tekrar evlenecek kişilerin birbirine görmeden evlenecek olmasına dikkat çekerek göstermektedir. Bu örnekte de görüldüğü gibi öğrenci, geçmişteki evlenme şekliyle günümüzde durumları kendi zihninde karşılaştırma yaparak yorumlamaktadır. Bu da çalışmanın öğrencilerin değişimi ve sürekliği algılamalarında yararlı olduğu göstermektedir.

Görüldüğü gibi öğrencilerin öğrendiği bilgiler, çalışma öncesinde öngörülen detayların fazlasıyla ötesine geçmiştir. Çünkü bu ölçekte bir çalışmada öğrencilerin daha çok ailesine ve yakın çevresine ilişkin bazı temel bazı bilgilere ulaşması amaçlanmaktadır. Ancak görüldüğü gibi öğrenciler, ailelerine ve yakın çevrelerine ilişkin oldukça geniş ve detaylı bilgiler öğrenmişlerdir. Bu da çalışmanın öğrencilere beklenenin ötesinde bilgiler kazandırdığını göstermektedir.

Öğrencilerin Görüşmeler Sırasında İçinde Bulundukları Psikolojik Durumlar

Öğrencilerin yaptığı çalışma hakkında değerlendirdikleri önemli konulardan biri de görüşmeler sırasında içinde bulundukları psikolojik durumlar olmuştur. İlk defa bir sözlü tarih çalışması öğrencilerin görüşmeler sırasında en çok içinde bulundukları

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

duygu heyecan (14) olmuştur. Onların heyecanını görüşmeler sırasında öğrendikleri bilgiler neticesinde ortaya çıkan mutluluk (11) ve üzüntü (11) gibi duygular izlemiştir. Bu duyguların hepsini aynı anda yaşayan öğrencilerinden biri olan Süreyya, şunları aktarmıştır:

> Ben heyecanlıydım ve dedem de heyecanlı, ben de biraz mutluydum. Dedemin bana yardım ettiği için ben ona teşekkür edio dedem de bana "Aferin" diyip … böyle sözlü tarihi bitirdik…

Alıntıda vurgulandığı gibi görüşme sırasında hem dedenin hem torunun heyecanlanması ve dede-torun arasında görüşme sayesinde kurulan pozitif ilişki, çalışmanın katkısını göstermesi açısından önemli bir örnek olmuştur.

Diğer yandan öğrencilerin mutluluğu ve üzüntüyü bir anda yaşamalarının sebebi, görüşme sırasında değişen hikâyeler ve detaylardır. Çünkü öğrenciler, eğlenceli bir hikâyeyi dinlerken mutlu olurken, aile bireylerinin geçmişte yaşadığı ekonomik sorunları ya da geçmişteki acı olayları dinlerken üzülmüştür. Bu duyguların dışında kaygı (3), panik (3) ve şaşırma (1) gibi psikolojik durumlar da yaşamışlardır Görüldüğü gibi görüşmelerinde birçok farklı duyguyu aynı anda ya da farklı zamanlarda yaşamışlardır.

Öğrencilerin Hikâyeleri ve Soy ağaçlarının Nitelikleri

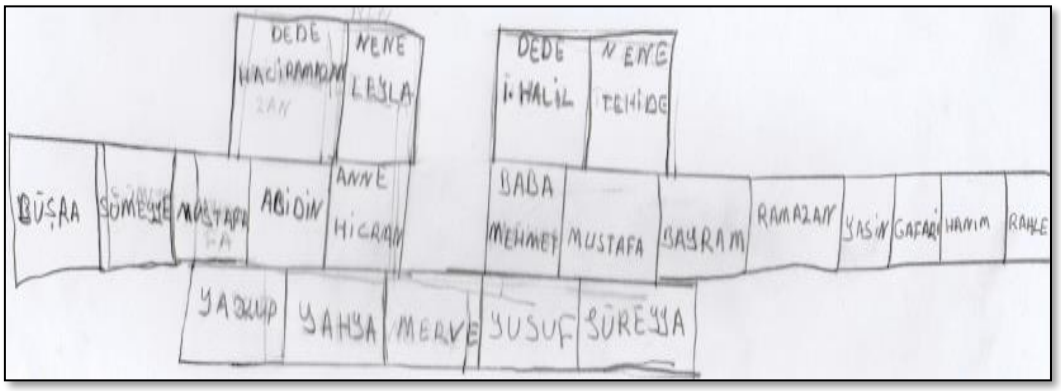
Sözlü tarih görüşmelerini yapan öğrencilerden ulaştıkları verilerden ürünler ortaya koymaları için soy ağaçları çizmeleri ve ailelerin öğrendikleri hikâyelerini yazmaları istenmiştir. Bunun için soy ağacının nasıl çizileceği sınıf ortamında anlatılmış, araştırmacı öğretmen kendi soy ağacını çıkarak öğrencilere vermiştir. Ayrıca sözlü tarih görüşmelerinden elde ettikleri verilerden ailelerinin hikâyesini nasıl yazacaklarını örnek üzerinden anlatmıştır.

Soy Ağaçları

Çalışmaya katılan 30 öğrenciden 23'ü ağacı yaparak teslim etmiştir. Ancak 7 öğrenci, sınıf ortamında soy ağacının nasıl yapılacağı öğretilmesine rağmen soy ağacını hazırlamamıştır. 23 öğrencinin soy ağacı çizimlerine bakıldığında temel olarak soy ağacı çizmeyi öğrendiklerini söylemek mümkündür. Onlar hakkında bilgiye ulaşabildikleri en eski akrabasından başlayarak kendi ailesine kadar uzanan ilişkilerini ve bağlarını gösteren kişilerin yer aldığı soy ağaçlarını çıkarmışlardır. Bu noktada bazı soy ağaçlarını incelemekte fayda vardır.

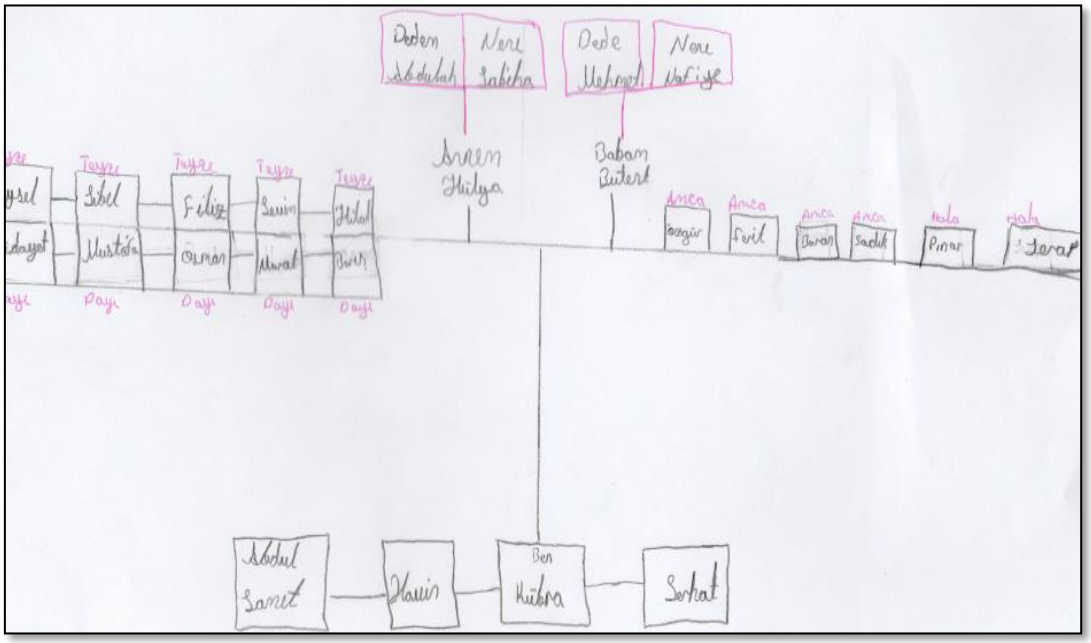
© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Şekil 3. Süreyya'nın Soy Ağacı



Görüldüğü gibi Süreyya, hem annesinin hem de babasının ailesinden başlayarak amca, hala, teyze ve dayılarına kadar ağacında yer vermiştir. Daha sonra anne ve babası birlikteliğinden doğan kendi ailesini en altta göstererek ağacını bitirmiştir. Temel veriler açısından Süreyya'nın uygun bir soy ağacı çizdiğini söylemek mümkündür. Ancak daha okunur ve göze hoş gelen bir ağaç hazırlaması için teşvik edilebilir.

Şekil 4. Kübra'nın Soy Ağacı

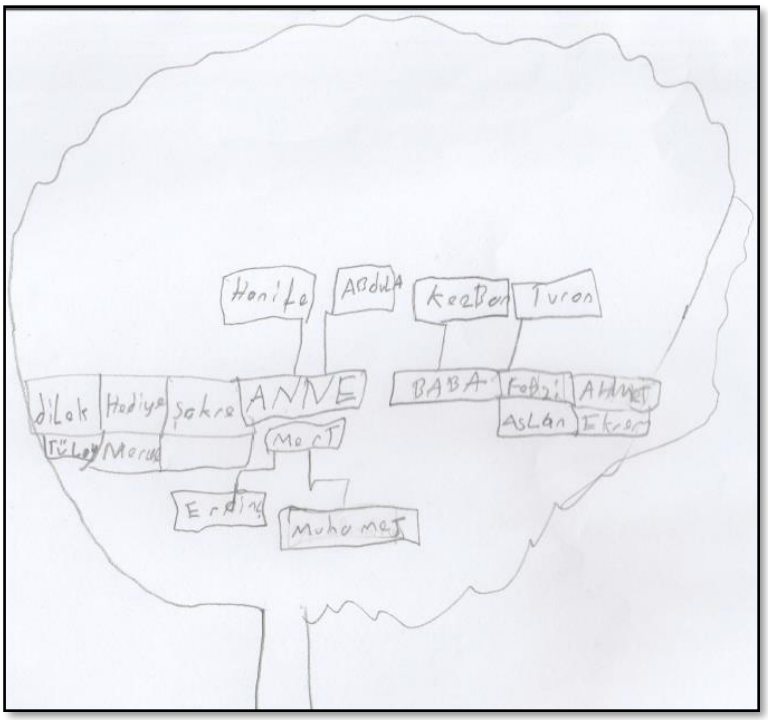


Kübra'nın soy ağacı da ailenin temel bireylerini ve akrabalarını içermektedir. Ancak o Süreyya'dan farklı olarak aile üyelerini ayırmakla kalmamış, aynı zamanda kimin kendisinin neyi olduğunu da yazmıştır. Ayrıca kardeşlerinin adlarını yazdığı bölümde de kendi ismini vurgulamıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Bu örneklerde öğrencilerin soy ağacını çizerken hiyerarşik şekli kullandığı görülmektedir. Bu şeklin dışında bazı öğrenciler, soy ağaçlarını bir ağaç şeklinde çizmiştir.

Şekil 5. Ahmet'in Soy Ağacı



Soy ağacını ağaç şeklini kullanarak çizen Ahmet'in de temel aile bireylerini ve akrabalarını yansıttığı görülmektedir. Ancak diğer öğrencilerin soy ağaçlarına göre anlaşılırlık açısından biraz sorunlu olduğu görülmektedir. Yani gerek yazı gerek şeklin yapısı itibariyle üzerine daha fazla çalışması için teşvik edilmesi gerekmektedir. Buna rağmen soy ağacında herhangi bir bilgi eksiği bulunmamaktadır.

Görüldüğü gibi öğrenciler, soy ağaçlarında görülen okunma problemlerine rağmen temel aile bireylerini ve akrabalarını içeren soy ağaçlarını çizmeyi başarmışlardır. Ancak öğrencilere soy ağacı çizimleri sırasında daha fazla yardımcı olunması ve daha düzgün çizgilerin ortaya çıkarılması için rehberlik edilmesi gerektiği de görülmüştür. Bu sonuç, ilkokul kademesinde öğrencilerin aile tarihlerini araştırarak kendi aile soy ağaçlarını çıkarabileceklerini göstermektedir. Ancak gerek soy ağaçlarında görülen bazı hatalar, öğrencilerin ürünlerinin süreç içerisinde daha fazla incelenerek geri bildirim verilmesi gerektiğini de göstermiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Hikâyeler

Çalışmaya katılan 30 öğrenciden 25'i hikâye yazarak teslim etmiştir. Ancak öğrenciler, el yazısıyla yazdığı için okunmayan hikâyeleri düz yazıyla yeniden yazmaları için geri verilmiştir. 25 öğrenciden 14'ü hikâyelerini düz yazıyla yazıp yeniden teslim etmiştir. Hikâyelere bakıldığında bazı öğrencilerin ailesinin hikâyesini yazmaya çalıştığı, bazılarının ise yaptığı çalışmanın öyküsünü yazdığı görülmüştür. Bunun yanında her hikâyede aile büyükleriyle yapılan görüşmelerde öğrenilen bazı bilgilere yer verilmiş, bazı karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu aşamada bazı hikâye örneklerine bakmak gerekmektedir. İlk olarak Irmak'ın yazdığı hikâyeye bakılırsa;

Şekil 6. Irmak'ın Yazdığı Hikâye

Nenemin Geçmişi

Geçen gün nenemle sözlü tarih çalışması yaptık. Her şey çok güzel geçti. Köyü hakkında bilgi edindim. Sorularım şunlardı:

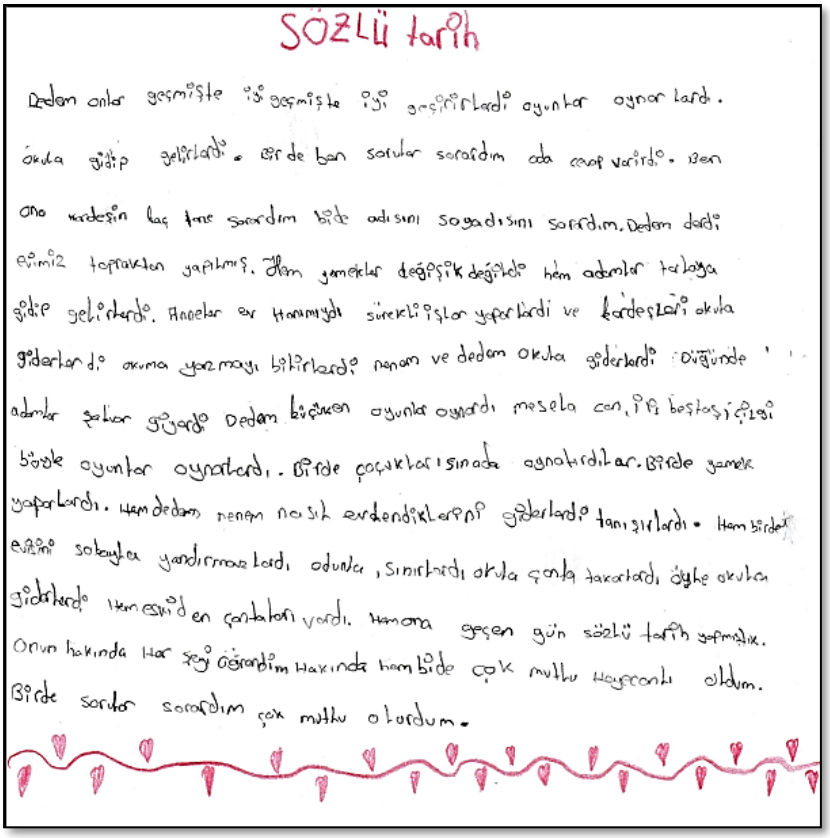
Geçmişte hangi yemekleri yediklerini, hangi oyunlar oynadıklarını, Osmanlı Kıyafet tarzı nasıl olduğunu, Geçmişte neyle aydınlandıklarını, Ayakkabıların nasıl olduğunu, Gelinlerini neyle ve götürdüklerini yani her şeyi öğrendim bilgi edindim ama merkezin geçmişinin farklı olduğunu anladım. Bu sözlü tarih çalışmasını sınıfta öğretmenime verdim. Tabiki bende yaptığım sözlü tarih çalışmasından çok güzel bir zevk aldım. Bende bu sözlü tarih çalışmalarını yaptığım için çok mutlu çok memnun olmuştum. Merkezin sözlü tarih kağıtlarını İstiyorum. Çünkü bunlar çok önemli bir şey. Onun için çok ama çok şey yazdık öğretmenimiz merkezin sözlü tarihlerini okuyor bazıları çok güzeldi bazılarını ise çok zorlandı.

Irmak'ın yazdığı hikâyesi yakın incelendiğinde bazı durumlar dikkat çekmektedir. Öncelikle öğrencinin başlık seçiminde "Nenemin Geçmişi" ifadesini kullanırken, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki "Geçmişimi Öğreniyorum"

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

konusundan ve çalışma boyunca sıkça vurgulanan “geçmiş” kavramından etkilediği görülmektedir. İkincisi, öğrencinin anlattıkları nenesinin hikâyesinden çok kendi uygulama tecrübesini içermektedir. Yani Irmak, nenesinin geçmişiyle ilgili öğrendiklerini değil, çalışmanın öyküsünü yazmıştır. Bu örnek, öğrencinin yazacağı hikâyenin konusunu anladığını ancak içeriğini nasıl yapılandıracağını anlamadığını göstermektedir. Şimdi de Esra’nın yazdığı hikâyeyi incelersek;

Şekil 7. Esra’nın Yazdığı Hikâye


SÖZLÜ tarih

Dedem onlar geçmişte İşi geçmişte İşi geçirirlardi oyunlar oynarlardı.
okula gidip gelirlardi. Bir de ben sorular sorardım da cevap verirdi. Ben
ona kardeşin kaç tane sorardım bide adısını soyadısını sorardım. Dedem dardi
evimiz topraktan yapılmış. Ölen yemekler değişik değildi hem adamlar tarlaya
gidip gelirlerdi. Annelar ev hanımıydı sürekli İşler yaparlardi ve kardeşleri okula
gönderlerdi okuma yazmayı bilirlerdi nenem ve dedem okula gönderlerdi Düğünde
adamlar şalvar giyerdi Dedem küçükken oyunlar oynardı mesela cam, İpi beştaşı çizgi
böyle oyunlar oynatardı. Bide çocuklar sınada oynatırdılar. Bide yemek
yaparlardı. Hem dedem nenem nasıl evlendiklerini gösterdi tanıştırdı. Hem bide
evimi sobayla yandırmaz lardı odunla, sınırlardı okula çanta takarlardı öyle okula
giderlerdi Hem eski den çantaları vardı. Hemen geçen gün sözlü tarih yapmıştık.
Onun hakında Her şeyi öğrendim Hakında hem bide çok mutlu heyecanlı oldum.
Bide sorular sorardım çok mutlu olurdum.

Esra’nın yazdığı hikâyeye bakıldığında ilk olarak diğer arkadaşlarının hikâyelerinden farklı olarak attığı başlık dikkat çekmektedir. Hikâyesinin başlığını “Sözlü Tarih” olarak belirleyen öğrenci, yine diğer hikâye örneklerinden farklı olarak dedesinin geçmiş yaşantısıyla ilgili öğrendiklerinden bazı örneklere yer vermiştir. Bunun yanında son cümlelerde yaptığı sözlü tarih çalışmasına da değinerek duygularından bahsetmiştir. Görüldüğü gibi Esra da tam olarak aile tarihiyle ilgili öğrendiği bilgileri kullanarak bir hikâye yazamasa da dedesinin geçmişiyle ilgili bazı ayrıntılar vermeye çalışmıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Öte yandan diğer hikâye örneklerinde de benzer durumlara rastlandığı için durumu somutlaştırmak için yalnızca ikisine yer verilmiştir. Diğer hikâyelerde kullanılan başlıklardan bazıları şunlardır;

a) Dedemin Hikâyesi
b) Dedemin Geçmişi (2)
c) Geçmişimizi Öğreniyorum
d) Geçmişimizi Öğreniyoruz
e) Canım Nenem
f) Eski ve Yaşadığımız Şeyler
g) Nenemle Görüşmelerim
h) Eskiden Yaşadığımız Şeyler
i) Eskiden Yaşadığımız Yer
j) Eskiden
k) Nene ve Dede Görüşmeleri

Görüldüüğü gibi başlıklarda daha çok geçmiş, eskiden, dede, nene ve yaşanan yer gibi kavramlar tercih edilmektedir. Bu kavramların seçilmesinde hem "Geçmişimi Öğreniyorum" adlı konunun kapsamında çalışmalarını yapmaları hem de öğretmenin sözlü tarihi öğretirken ve öğrencilerin görüşmeleri sırasında sürekli olarak geçmiş hakkında konuşmalarının önemli bir etkisi vardır.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde öncelikle öğrencilerin yaptıkları sözlü tarih çalışmasını severek yaptıkları, kaynak kişi bulmakta zorlanmadıkları, çalışma sayesinde karşılaştırma ve empati yapma fırsatı buldukları görülmüştür. İkincisi, öğrenciler bu çalışmada yaptıkları sözlü tarih görüşmeleriyle ailelerin geçmişi ve aile tarihine ilişkin önemli ayrıntıları öğrenmiş, değişim ve sürekliliği algılamışlardır. Üçüncüsü, görüşmeler sırasında heyecan, mutluluk ve üzüntü gibi duyguları aynı zaman diliminde yaşamışlardır. Son olarak görüşmelerinden elde ettikleri verilerle bazı hatalarına rağmen ailelerinin soy ağaçlarını çıkarmış ve aile tarihleriyle ilgili hikâyeler yazmaya çalışmışlardır. Bu sonuçlar; ilkokulda sözlü tarihin verimli bir şekilde kullanıldığında öğrencilere birçok farklı konuda katkı sağladığını ve onların geçmişle kendi dönemlerini karşılaştırmalarına imkân tanıdığını göstermiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokulda sözlü tarih uygulaması neticesinde yöntemin bu kademedeki potansiyellerine yönelik çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle öğrencilerin çalışma hakkındaki olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen çalışmanın öğretici, zor olduğunu dile getiren öğrenciler de olmuştur. Ayrıca sözlü tarih görüşmelerini aile bireyleri veya akrabalarıyla yaptıkları için kaynak kişi bulmakta zorlanmayan öğrenciler, çalışma sayesinde geçmişle günümüzü karşılaştırma ve dolayısıyla empati yapma imkanı bulmuş, kendi aile tarihlerini öğrenmiş ve kendi geçmişleri konusunda farkındalık kazanmışlardır. Bunlarla birlikte çalışma hakkında olumlu düşünceler, öğrencilerin yeniden sözlü tarih çalışma yapma konusundaki tercihlerine de yansımıştır. Öğrencilerin büyük bölümü, yeniden bir sözlü tarih çalışması yapmak istediklerini dile getirmiştir. Sözlü tarih çalışması hakkındaki olumlu düşünceler, çalışmanın öğrencilere katkıları ve yeniden sözlü tarih çalışması yapma konusunda yaklaşımlara Dere, (2017) ve Dere ve Alkaya, 2017 tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır. İlgili çalışmalarda öğrencilerin sözlü tarih çalışmaları yapmaktan hoşlanmalarına rağmen diğer çalışmalardan daha detaylı ve uzun bir sürece yayılmasından şikâyetçi oldukları görülmüştür. Bunun yanında çalışma sayesinde çeşitli kazanımlar elde eden öğrencilerin yeniden sözlü tarih çalışması yapma konusunda istekli oldukları tespit edilmiştir.

Öte yandan ilkokul öğrencileri, yaptıkları sözlü tarih çalışmasıyla ailesini ve yakın çevresini daha yakından tanımış ve ailesine ilişkin detaylı bilgiler edinmişlerdir. Bu kapsamda onların en çok aile soy ağacını çıkarma, aile büyüklerinin geçmişte karşılaştığı ekonomik sorunları anlama, soyadlarının kökenini anlamlandırma konularında bilgi topladıkları görülmüştür. Bunun yanında onlar ailelerinin geçmişte yaşadığı ısınma ve aydınlanma problemlerini, sahip oldukları eğitim imkânlarını, yedikleri yemekleri ve oynadıkları eski çocuk oyunlarını öğrenmişlerdir. Bu sonuçlar, Kachaturoff & Greenebaum, (2015) tarafından vurgu yapılan sözlü tarihin öğrencilerin ailesini ve yakın çevresini tanımasındaki rolünü doğrulamaktadır. Ayrıca yine bu sonuçlar; Mehaffy, Sitton & Davis (1984) ve Hickey (2006) tarafından sözlü tarihle ilgili vurgu yapılan katkılarla da benzerlik göstermektedir. Çünkü öğrenciler, bu çalışmada ailelerine ait hikâyeleri ve kişisel anekdotlardan oluşan aileye dair bilgileri keşfetme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, aile tarihlerine ilişkin öğrendikleri bu bilgileri kullanarak geçmiş ve günümüz karşılaştırması yaparak dünden bugüne değişen ve

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

halen süren özellikleri algılamışlardır. Sözlü tarihin bu katkısına Gonzalez-Peterson, (1994), Oteghen (1996), İncegül (2010), Kaya (2013), Kabapınar ve İncegül (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgu yapılmaktadır. Bu durum, sözlü tarihin değişim ve sürekliliği algılamada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan çalışmanın yansımaları değerlendirilirken, öğrencilerin sözlü tarih görüşmeleri sırasında içerisinde bulundukları ruh halleri de ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin görüşmeler sırasında heyecan, mutluluk ve üzüntü gibi duyguları aynı anda yaşadıkları göstermektedir. Öğrencilerin yaşadığı bu tecrübelere Dere (2017), Dere ve Alkaya (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır. İlgili çalışmalarda öğrencilerin görüşmelerini yaparken yapamama kaygısıyla heyecanlanmalarına rağmen görüşmelerin ilerleyen dakikalarında rahatladıkları için görüşmelerini mutlu olarak bitirdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Son olarak öğrencilerin sözlü tarih görüşmelerine dayanarak çizdikleri aile soy ağaçları ve hikâyeleri değerlendirilmiştir. Soy ağaçlarında görülen okunma problemlerine rağmen temel aile bireylerini ve akrabalarını içeren soy ağaçlarını çizmeyi başardıkları ve genel hatlarıyla aile tarihleriyle ilgili hikâyeler yazmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu konuda literatürde yapılan değerlendirmeler bulunamadığı için karşılaştırma yapılamamıştır.

Bu sonuçlar dikkate alınarak ileride çalışma yapacak araştırmacılara ve sözlü tarihi ilkokullarda kullanacak öğretmenlere bazı önerilerde bulunmakta fayda vardır. Çünkü 2017 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da sözlü tarih yoluyla öğrencilerin aile tarihlerini öğrenmeleri ve kendi soyağaçlarını çıkarmaları amaçlanmaktadır. Bu da konunun öneminin giderek artacağına işaret etmektedir. Bu önemle öncelikle bir sözlü tarih uygulamasının iyi bir şekilde planlanması ve öğrencilere sürekli ve sağlıklı rehberlik yapılması oldukça önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin aile bireyleri ve akrabalarıyla görüşebilecekleri konuların seçilmesi, kaynak kişi problemini başlamadan önleme manasına gelmektedir. Ayrıca örnek görüşmeler yapılarak görüşmenin nasıl yapılacağının öğretilmesi, görüşme notlarının nasıl alışabileceğinin öğretimi, çalışmada toplanan verinin kalitesini doğrudan etkilediği için bu aşamanın üzerinde önemle durulmalıdır. Son olarak öğrenci görüşmelerinden sonra soy ağaçlarının çıkarılması ve örnek bir aile tarihi hikâyesinin öğrencilere sunulması, onların ortaya koyduğu ürünlerin daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Ancak yöntemin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin öğrencilere uygun şekilde rehberlik etmesi önemlidir.

Kaynakça

Albarelli, G., & Starecheski, A. (2013). *The telling lives oral history curriculum guide*. New York: The Columbia University Center for Oral History.

Ardemendo, D. ve Kuszmar, K. (2009). *Principles and best practices for oral history education (4-12)*. Washington DC: Oral History Association (OHA),1-3.

Arslan, Y. (2012). *Yerel ve sözlü tarihin ortaöğretim öğrencilerindeki yansımaları: Tunceli Merkez örneği.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayers, W., & Ayers, R. (2013). Every person is a philosopher/ every day is another story. Mayotte, C. (Ed.), *The power of the story: The voice of witness teacher's guide to oral history, voice of witness*. San Francisco.

Caunce, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi.* çev. Bilmez Bülent Can, Alper Yalçınkaya; yay. haz. Ayşe Özil, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2001: İstanbul.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Boston: Pearson.

Davey, F., Welde, K. D., & Foote, N. (2016). Oral history as inspiring pedagogy for undergraduate education. *Oral History Education, Political Engagement, and Youth, Our Schools/Our Selves* C. 25, S. 2, Kış, Ottawa, Canada.

Dere, İ. (2017). *Sosyal bilgiler derslerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarih* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Dere, İ. ve Alkaya, S. (2017, Mayıs). Geçmişten Günümüze Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar, İlaçlar ve Hastalıklarla Mücadele Yöntemleri: 6. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Tarih Çalışmaları. *6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*nda sunulan bildiri, 4-6 Mayıs, Eskişehir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Diekema, M. (1989). *Oral history and the young child (Unpublished master thesis)*. Calvin College: Michigan, USA.

Doğan, Y. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih. Ed. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. *Okul dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 113-142). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Engin, K. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünce becerilerinin sözlü tarih çalışmalarıyla geliştirilmesi*. İstanbul: MarmaraÜniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gonzalez-Peterson, A. A. (1994). *An oral history project with high school students: Implications for curriculum change* (Unpublished master thesis). University of New Mexico, USA.

Hickey, M. G. (2006). Family stories and memorabilia: Oral history projects in elementary schools. Lanman, B. A., & Wendling, L. M. (Ed.), *Preparing the next generation of oral historians: An anthology of oral history education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

İncegül, S. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Jenks, C. E. (2010). Using oral history in the elementary school classroom. *Social Studies and the Young Learner,* 23, 1, 31-32.

Kabapınar, Y. ve İncegül, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: bir sözlü tarih çalışması. *Turkish History Education Journal,* 5(1), 74-96.

Kabapınar, Y. ve Uğur-Öztaşçı, A. (2016). Yerel Tarih Öğretim Yöntemini Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamaya Koymak. *4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu 4th International Symposioum on History Education*, 1-3 Eylül, Muğla.

Kachaturoff, G., & Greenebaum, F. (1981). Oral history in the social studies classroom. *The Social Studies*, *72(1),* 18-22.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

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.

Kaylor, W. K. (1977). *The effect of an oral history technique on the attitudes of fifth grade students concerning the 1930's* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). California State College, USA.

Köksal, H. (2012). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Kumru, G. (2009). *Tarih öğretimi açısından sözlü tarih yazımı: Karaca Ahmet Dergâhı örneği.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Küpüç, E. (2014). *Sözlü tarih kavramı ve sözlü tarihin tarih öğretimindeki rolü*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

McLellan, M. L. (2014). Beyond the transcript: oral history as pedagogy. In Boyd, D., & Larson, M. (Ed.), *Oral History and Digital Humanities: Voice, Access, and Engagement*. USA: Springer.

Mehaffy, G., Sitton, T., & Davis Jr, O. L. (1984). Oral History in the classroom. In Dunaway, D. K., & Willa, K. B. (Ed.) *Oral history: an interdisciplinary anthology*. Nashville: The American Association for State and Local History.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (İkinci Baskıdan Çeviri). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çeviri Editörleri). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. .* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *Sosyal bilgiler 6-7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: TTKB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: TTKB Yayınları.

Neuenschwander, J.A. (1976). *Oral history as a teaching aproach*. Washington: National Education Asociation.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (cilt I, çev. S. Özge). *İstanbul: Yayın Odası Yayınları*.

Oteghen, S. L. V. (1996). Using Oral History as a Motivating Tool in Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 67*:6,45-48.

Özer, E. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması.* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S.B. Demir.). Ankara: Pegem Akademi.

Portelli, A. (1990). *The death of Luigi Trastulli, and other stories: Form and meaning in oral history*. Albany, N.Y: State University of New York Press.

Putman, E., & Rommel-Esham, K. (2004). Using Oral History to Study Change: An Integrated Approach. *Social Studies, 95*, 5, 201-205.

Ritchie, D. A. (2015). *Doing Oral History* (3th Edition). New York: Oxford University Press.

Shumway, G. L., & Hartley, W. G. (1973). *An oral history primer*. Salt Lake City: Oral History Primer.

Rubin, A. (2008). *Practitioner's Guide to Using Research for Evidence-Based Practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Sarı, İ. (2002). *Sosyal bilgiler dersi tarih ünitelerinde bir yöntem olarak sözlü tarih.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Singh, K. (2007). Quantitative social research method. SAGE Publications.

Skewarkian Junior Historian Club. (1980). *Weird tales of Martin County*. N.C.: The Skewarkians.

Sund, S. R. (1983). *A guide for enhancing fourth grade social studies and language arts through communication of oral history* (Unpublished master thesis). Westminster College, Pennsylvania, USA.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Yang, S. C., Chen, N. S., & Chen, A. S. (2002). A student-generated web-based oral history project. *Journal of Computer Assisted Learning, 18*(3), 272-281.

Yaka, A. (2011). *Sosyal Değişme (Türk Modernleşmesi)*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, London: The Guilford Press.

Yow, V. R. (2005). *Recording oral history: A guide for the humanities and social sciences*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Valk, A., Atticks, A., Binning, R., Manekin, E., Schiff, A., Shibata, R., & Townes, M. (2011). Engaging communities and classrooms: Lessons from the Fox Point oral history project. *Oral History Review,* 38(1),136-157.

Walbert, K. (2004). *How to do it: Oral history projects. Social Studies and the Young Learner*. 16(4)*, E1-E8.*

Extended Summary

Purpose

Oral history which is one of the data collection methods of history is used as a teaching method in all school levels. While conducting an oral history research at any school level, it is observed that research participants are generally older people, and students, as novel researchers, interview with them, analyze and report data that they collected from participants during the interviews. However, when an oral history research is conducted in primary schools, activities such as drawing an ancestry tree and making a boxing museum are preferred. These activities are simple and achievable for primary school students and also developmentally appropriate.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Contrary to the United States, the United Kingdom, and Canada, oral history is a new teaching method in Turkish education system. The method has started to be integrated into social studies courses, especially after the 2005 Social Studies Curriculum. Since one of the goals of this program regarding oral history method is to teach students the perception of change and continuity, there are various topics in the program. Although there are several dissertations and articles with oral history in the secondary level, no studies on the primary level were found. In this respect, a series of family history studies in this study were conducted with 4th-grade students, inspired by 2005 4th Grade Social Studies Curriculum.

The aim of the study is to uncover the experiences of students, who learn family histories, draw the family trees of their family, and write their families' stories by using the oral history method.

Some of the following research questions have been established within this scope:

1. What are students' thoughts about the oral history studies the students?
2. What do the students learn from the interviews conducted with their families?
3. What kind of feelings do the students have during the interviews?
4. What are the characteristics of the family trees and the stories prepared by students?

Method

In this research, action research which is one of the qualitative research methods has been preferred. In the content of this study, the students were taught oral history method and the students were asked to inquire their family histories. Then, students inquired their family histories, drew their family trees, and tried to write stories of their families. As data collection tools open-ended surveys, family trees drawings, and family stories which were produced by students were used. The working group of study, which was determined according to purposive sampling technique, was formed from 30 students. Content analysis was used for the data analysis.

Results and Discussion

The research has generated several findings which are presented respectively. First, it was reported by students that the method was very interesting, useful and

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

effective to explore and learn their family histories. Second, the students easily found source persons because they conducted oral history interviews with family members or relatives. Moreover, most of the students expressed that they want to do an oral history study again. Additionally, the primary school students learned a lot of details regarding their family histories, experiences and their immediate surroundings. They also compared the past and the present by using the data that they collected from their family members and relatives during the interviews, and by means of this experience the students were able to perceive change and continuity. Lastly, in spite of some problems, they have drawn their family trees and wrote family stories. These results demonstrate that the oral history method is effective for students to perceive change and continuity.

Conclusion

The research results have shown that oral history may be used effectively in the primary school level because the method particularly is useful to learn family histories. According to the results, since the students liked oral history method, they would like to participate in an oral history study again. Also, they discovered many important details about their families, and they perceived change and continuity. At the end of the research, it is possible to conclude that oral history is a useful method for primary school students to identify their family roots, to explore their family experiences and to make sense of their close environment. However, it is important for teachers to guide students properly in order for the method to succeed.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 324-342
www.tuhed.org

SÖZLÜ TARİH YÖNTEMİNİN 4. SINIF DÜZEYİNDE ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS of ORAL HISTORY METHOD at FOURTH GRADE LEVEL

Fatih YAZICI*

Gökhan MERT **

Öz: Öğrenciyi "küçük birer tarihçi" olarak kabul edip, tarihçi becerilerini kazandırmayı amaçlayan çağdaş tarih öğretimi, sözlü tarih gibi tarihyazımına özgü yöntemleri, pedagojik amaçlarla yeniden kurgulayarak tarih derslerine uyarlar. Bu yöntemlerin başında ise bireysel öykülerin tarih ve sosyal bilgiler derslerine taşınmasını amaçlayan sözlü tarih yöntemi gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, sözlü tarih yönteminin 4. sınıf düzeyinde etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili Sulusaray ilçesinde bir devlet okulunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında 4. sınıfa devam eden 5 kız 5 erkek toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Bir etkinlik olarak sözlü tarih yönteminin önerildiği 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinin "Geçmişin İpuçları" adlı konusu, sözlü tarih yöntemi çerçevesinde yeniden tasarlanarak, çalışma grubu üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında katılımcıların sözlü tarih yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde açık uçlu sorulardan yararlanılmış, elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda sözlü tarihin, öğrenciler tarafından ilgi gören bir öğretim yöntemi olmakla birlikte onların iletişim becerilerinin yanı sıra değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişiminde de önemli bir araç olduğu, dolayısıyla 4. sınıf düzeyinde etkili bir şekilde uygulanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sözlü Tarih, Eylem Araştırması

Abstract: Viewing the students as "little historians" and aiming at giving them the skills of historian, contemporary history teaching reorganize the methods specific to historiography such as oral history with pedagogical purposes and adapt them into history courses. Oral history is one of these methods, which aim at including individual stories into history and social studies courses. The aim of this study was to evaluate the effectiveness of oral history method at fourth grade level. Action research, a qualitative research design, was used as the design of the study. The participants of this study were composed of 10 fourth graders studying at Sulusaray district of Tokat province. The topic of "Clues of Past" in the unit "I'm Learning about

* Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: fatih.yazici@gop.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, E-posta: gokhan_mert86@hotmail.com

Yayın Geliş Tarihi: 30.09.2017 Yayına Kabul Tarihi: 20.10.2017

my Past" in the fourth grade history curriculum was redesigned according to oral history method and implemented in fourth grade level. Open-ended questions were used in order to take opinions of participants after the practice. The data were analyzed using descriptive statistics and content analysis. As a result of the study, it was found that oral history was regarded as interesting by participants and was described as a tool to be used in gaining communication skills and ability to perceive change and continuity. To conclude, oral history is a method that can be used effectively in fourth grade level.

Keywords: Teaching History, Teaching Social Studies, Oral History, Action Research

Giriş

Günümüz tarih yazıcılığı, tarihin daha iyi anlaşılması adına, genel yerine yerelin ön plana çıkarılması ve sıradan insan davranışının önemsenmesi gibi eğilimlere bağlı olarak hem alan hem de süreç olarak genişlemiştir (Binici, 2014). Bu genişlemenin bir parçası olarak mikro tarih, yerel tarih ve sözlü tarih gibi kavramlar, tarihyazımı tartışmalarında daha sık dile getirilmeye başlanmıştır. Bu kavramlar arasında yer alan sözlü tarih, bir tarih türü olmaktan çok tarih araştırma yöntemi olup, temel olarak sözlü kaynakları değerlendirerek tarih yazma veya sözlü kaynakları tarih yazımında kullanma uğraşıdır. Bir tanım yapmak gerekirse sözlü tarih, bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilen, sesli ya da görsel olarak kaydedilmiş görüşmelerle, bir kişinin geçmişiyle ilgili düşünce ve hatıralarını bir araya getirme çabasıdır. Bu tür veriler çoğunlukla belirli bir temaya veya tarihi bir olaya odaklanan daha büyük bir projenin parçasıdır (Huerta ve Flemmer, 2000). Bu haliyle sözlü tarih, bireylerin deneyimlerini ele alır ve onları tarihyazımının bir parçası haline getirir.

Daha çok bir malzeme toplama yöntemi olmakla birlikte sözlü tarih (Caunce, 2001; Güçlü, 2013), yalnızca bir kayıt faaliyeti değil, aynı zamanda görüşme hazırlığı, görüşme süreci ve görüşme sonrası "katılımcı gözlemcilik" tekniklerinin kullanıldığı bir etnografik araştırma tekniğidir (Akbulut, 2014). Bu teknik özellikler, yakın dönem tarihi için daha ulaşılabilir bir veri kaynağı sunar. Yakın dönemin günümüze en yakın dönem olması itibarıyla, olayları yapan, yönlendiren veya şahidi olan kişiler hala hayattadır. Dolayısıyla, yakın dönemin aktörleri olarak niteleyebileceğimiz bu kişilerle yapılacak olan görüşmeler, yakın dönem tarihi araştırmalarında önemlidir (Acun, 2011).

Hayat deneyimlerini toplamak ve belgelemek için sözlü tarih araştırması teknikleri yeni değildir (Akçalı ve Aslan, 2012; Huerta ve Flemmer, 2000). Yazının M.Ö. 4. binde icat edildiğini düşündüğümüzde insanın yeryüzü serüveninin çok uzun bir

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

sözlü geçmişi olduğu ortaya çıkar (Üçüncü, 2011). Bu anlamda sözlü tarihin, tarih kadar eski olduğunu, var olan ilk tarihin sözlü tarih olduğunu söylemek mümkündür (Thompson, 1999). Bununla birlikte sözlü tarih gelenekleri halk hikâyeleri, türküleri ve destanlarıyla yakından bağlantılıdır (Huerta ve Flemmer, 2000). Bir tarih yazımı geleneğinin ortaya çıkışında da sözlü tarihin, önemli bir veri toplama aracı olarak kullanıldığını görmekteyiz. Günümüzde ilk tarihçiler olarak edilen Herodotos ile Thukydides sözlü kaynakları, veri elde edebilecekleri birer kanıt olarak değerlendirmişlerdi. Ortaçağ'ın kronikleri ile tarihçileri de sözlü tanıklıktan epeyce yararlanmışlardır. Rönesans'tan itibaren yazılı kaynaklar gitgide çoğalmışsa da, belge araştırması için değerli bir yardımcı olarak eski teknikler kullanımda kalmıştı. Ancak 19. yüzyılda tarihin bir akademik disiplin haline gelmesiyle sözlü kaynak kullanımı bir kenara bırakılmıştır. Ranke geleneğinde yetişen yeni tarihçiler, bütün enerjilerini yazılı belgeleri incelemeye harcamış ve çalışma hayatları kütüphane ile arşiv arasında gidip gelmekle geçmişti (Tosh, 1997).

Modern teknolojilerin de kullanılması suretiyle tarih araştırmaları içinde bir tür olarak sözlü tarihin, 20. yüzyılın ortalarında yeniden ön plana çıktığı söylenebilir. Bu konudaki ilk girişimler, İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı maddi ve manevi yıkımın boyutlarını ölçebilmek amacıyla başlatılmıştı. 1960'lı yıllarda ise tarihçilerin sözlü tarihe ilgileri daha da artmaya başlamıştı. Öncelikle Anglosakson tarihçileri arasında rağbet görmeye başlayan sözlü tarih yöntemine yönelik ilk metodolojik yayınlar 1960'lı yıllarda ABD'de yayımlanmıştı (Gökdemir, 2011; 203). Sözlü tarihin bu dönemden itibaren kullanımı, antik çağdan çok daha farklı olarak sıradan insanları, onların hayatlarını ve hikâyelerini inandırıcı tarihsel kaynaklara dönüştürmeyi ifade ediyordu (Huerta ve Flemmer, 2000; Demircioğlu, 2005). Böylece sözlü tarih, yazılı kültüre yansımayan taraflarıyla yerel ve sessizlerin tarihini kapsamayı da hedef almaya başladı (Çaykent, 2015; 127). Böylece tarih ile toplumun sıradan insanları arasında bir bağ oluşturulmuş oldu (Çakmak, 2011). Hatta bir taraftan da yazılı kültürün unutturmuş olduğu ancak toplumsal hafızada yer etmiş olayların, tarihinin bir parçası haline gelmesi için uğraşan bir araştırma alanı oluşturdu. Yani daha önceki "önemli adamlar" anlatılarını kırarak sıradan işçi, kadın, çocuk ve köle gibi insanları dâhil etme çabasına girdi (Akbaba ve Kılcan, 2012; Çaykent, 2015).

Öğrenciyi "küçük birer tarihçi" olarak kabul edip, tarihçi becerilerini kazandırmayı amaçlayan çağdaş tarih öğretimi, sözlü tarih gibi tarihyazımına özgü

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

yöntemleri, pedagojik amaçlarla yeniden kurgulayarak tarih derslerine uyarlar. Bu kapsamda Türkçe literatürde sözlü tarih öğretimi olarak adlandırılan pedagojik yöntem, tarih dersinde öğrencilerin katılımını artırmak ve herhangi bir tarihsel konunun kavranmasını sağlamak için tasarlanmış heyecan verici bir etkinlik sürecidir (Gang, 2007). Aktif katılımın gerekli olduğu bu süreçte öğrenci, tarihi ve bugünün dünyasını anlamaya yönlendirilmiş olur (Gang, 2007; Penyak ve Duray, 1999; Singer, 2003).

Sosyal bilgiler ve tarih derslerine yöneltilen eleştirilerin başında, bu derslerin sıkıcılığı gelmektedir. Bu durumun en önemli nedeni olarak öğretmenlerin birçoğunun; müfredatı yetiştirme, kişisel alışkanlıklar ve ders yükü fazlalığı gibi nedenlerle, öğretim sürecinde yalnızca ders kitaplarını kullanma eğiliminde olması gösterilebilir (Crocco, 1998). Amerikan Ders Kitabı Konseyi (American Textbook Council) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin % 70 ila % 90 arasında ders kitabına bağlı kaldıkları ortaya konulmuştur (Cohen, 1995). Aynı araştırma Türkiye ölçeğinde yapıldığında benzer sonuçların elde edileceğini tahmin etmek güç değildir. Bununla birlikte mevcut öğretim stratejileri de çoğu zaman öğrencinin ilgisini ve katılımını sağlayamamakta, bunun yerine tarihlerin, yerlerin ve olayların ezberlenmesine odaklanılmaktadır. Bu da sıklıkla, öğrencilerin derslerde öğrendiklerini bir araya getirememesine neden olmaktadır (Crocco, 1998). Oysaki bugünün öğretmenleri, öğrencilerin ilgisini geçtiğimiz yüzyıla çekmek ve geleneksel olarak tarihçiler tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bir parçası olmalarını sağlamak için sınırsız fırsatlara sahiptir (Putman ve Rommel-Esham, 2004). Bu fırsatların başında gelen sözlü tarih aracılığıyla, bireysel öykülerin tarih ve sosyal bilgiler derslerine taşınması, öğrencinin bu dersler ile kendi yaşamı arasında bağ kurmasını sağlar. Bu durum sözlü tarih yönteminin, tarih konularına ilginin arttırılması gibi önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir (Dutt-Doner, Allen ve Campanaro, 2016). Böylelikle belirli tarihsel olayları düzenlerken insan faktörünü ihmal eden ders kitaplarının sıkıcılığına da önemli bir alternatif sunulmaktadır (Huerta ve Flemmer, 2000). Bir başka açıdan bakıldığında öğretim yöntem ve stratejilerinin çeşitliliği, tarih ve sosyal bilgiler derslerinin başarılı olmasında önemli bir etken olduğundan, sözlü tarih öğretimi bu başarı için de önemli bir araçtır. Konu, öğrencinin yaşı ya da ortaya çıkan ürünün niteliği ne olursa olsun sözlü tarih yöntemi, öğrenciler, katılımcılar ve öğretmen için son derece değerli bir deneyimdir (Gang, 2007).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Sözlü tarihten öğrenme ortamında nasıl yararlanılabileceğine ilişkin öğrencilerin ilgisine ve akademik seviyesine bağlı olarak farklı alternatiflerle karşılaşmak mümkündür. Örneğin ilkokul çağındaki öğrenciler, görüşmecinin konuyla hangi soruları sorduğunu anlamak için sözlü tarih metinlerini okuyabilir. Bununla birlikte yalnızca ailelerinin geçmişleriyle ilgili sözlü tarih çalışmaları da yapabilirler. İlerleyen sınıf düzeylerinde ise ailelerinin geçmişlerinin, yerel ve ulusal tarihle ilişkisini ortaya koyabilirler. Öğrenciler sözlü tarih projelerine bireysel veya işbirlikli öğrenme grupları şeklinde katılabilir. Fakat genellikle, heterojen bir işbirlikli öğrenme biçimi önerilir (Singer, 2003). Bütün bu farklı alternatiflere karşın sözlü tarih öğretiminin süreç odaklı bir faaliyet olduğu ve öğrencilerin bu sürecin tamamından sorumlu olduğu unutulmamalıdır (Gang, 2007).

Hangi amaçla ve öğrenci grubuyla düzenlenirse düzenlensin sözlü tarih öğretiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve amaçlanan kazanımların gerçekleştirilebilmesi, belli pedagojik ilkelerin takip edilmesine bağlıdır. Tasarım, uygulama ve raporlaştırma olarak adlandırılabilecek bu süreçte öncelikle sözlü tarih etkinliklerinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için iyi bir hazırlık yapılması gerekmektedir. Tasarım aşamasına karşılık gelen bu süreçte, dersin hedef ve davranışlarına uygun bir sözlü tarih çalışma alanı belirlenmeli, öğrencilere kazandırılacak olan nitelik ve beceriler ortaya konmalıdır (Demircioğlu, 2010; Gang, 2007, Kabapınar, 2014). Belirlenen çalışma alanına yönelik görüşme soruları bireysel, üç-dört kişilik işbirlikli öğrenme grupları ya da öğretmenin önerileriyle hazırlanabilir (Singer, 2003). Bu süreçte öğrenciler ve/veya öğretmen, sadece “evet”/“hayır” cevaplarından çok daha fazla bilgi sağlayacak olan sorulara odaklanmalıdır (Gang, 2007). Grupların görüşmelerini yapmadan önce, sınıfta bir ön uygulama yapmaları yararlı olacaktır (Singer, 2003). Böylece öğrenciler, hazırlanan görüşme sorularının, görüşme amacına uygun olup olmadığını anlayabilir, mülakat becerilerini geliştirebilirler.

Tasarım aşamasında öğrenciden beklenen bir diğer önemli sorumluluk ise, görüşülecek kişinin belirlenmesidir. Görüşülen kişiler, sözlü tarih projesinin amacına uygun olarak komşular, aile dostları, yaşlı bireyler veya okuldaki yaşlı bir personel olabilir (Singer, 2003). Fakat öğrencilerin, katılımcılarla görüşmeden önce ilgili tarihsel konu ve dönem hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. İyi bir içerik bilgisi,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tarihsel konunun veya dönemin anlaşılmasını sağlayacak ve sorgulama becerilerini büyük ölçüde artıracaktır (Gang, 2007).

Uygulama aşaması, görüşme sorularının görüşülen kişiye yöneltilmesi ve yanıtların kaydedilmesinden oluşur (Demircioğlu, 2010; Kabapınar, 2014). Bu aşamada görüşme soruları, başlangıç noktaları olarak kullanılır ve insanları geçmişiyle ilgili hikâyeleri anlatmaya teşvik eder. Bazen bir görüşme sırasında, öğrenciler hazırlanan soruların tümünü, bazen de sadece bir kısmını sorabilirler. Hatta görüşmenin ortasında, görüşülen kişinin anlattıklarıyla ilgili yeni takip soruları doğaçlama olarak kullanılabilir. Öğrenciler bir görüşme sırasında not alabilir veya görüşmeyi sesli/görüntülü olarak kayıt altına alabilirler (Singer, 2003).

Raporlaştırma aşaması, öğrencilerin elde etikleri verileri yorumlayarak birer rapor haline getirmesinden oluşur (Demircioğlu, 2010; Kabapınar, 2014). Bu aşamada bireysel ya da grup halinde çalışan öğrenciler, akademik seviyelerine de bağlı olmak koşuluyla elde ettikleri verileri, ders kitabı ya da farklı tarihsel kaynaklarla karşılaştırarak değerlendirebilirler (Gang, 2007). Böylece öğrenciler geçmişle ilgili bilgilerimizin öznelliklerini ve sonuçlara varmadan önce birden çok kaynağın incelenmesinin önemini kavrayabilirler (Singer, 2003). Son olarak raporlar sınıfta okunarak öğrencilerle paylaşılır ve öğrencilerin bu raporları değerlendirmesi sağlanır (Demircioğlu, 2010; Kabapınar, 2014).

Sözlü tarih öğretimi ile ilgili yukarıda belirtilen pedagojik ilkelerin takip edildiği etkinliklerle öğrenciler, tarihin sadece bir ders kitabının sayfalarındaki bir dizi olaydan ziyade, pek çok insana özgü yaşam deneyimlerinden oluştuğunu anlamaya başlarlar (Gang, 2007). Bu kişilerin, öğrencilerin yakın çevrelerinden oluştuğu durumlarda ise öğrenciler kendilerinin ve ailelerinin, kültürel/tarihsel deneyimlerini öğrenme sürecine dâhil edebilirler (Singer, 2003). Böylelikle öğrenciler bir yandan tarihi olayları günümüzle ilişkilendirirken (Dutt-Doner, Allen ve Campanaro, 2016), diğer yandan da yerel tarihin ulusal tarih bağlamına yerleştirilmesini sağlayabilirler (Gang, 2007). Öğrenciler için sağlayabileceği bütün bu kazanımların yanı sıra sözlü tarih öğretimi, kaynak ve materyal eksikliği yaşayan öğretmenler için de maliyeti son derece az, fakat tarihsel düşünme becerilerinin gelişiminde ekliliği ise bir o kadar fazla olan öğretim yöntemlerinin başında gelmektedir (Crocco, 1998).

İlgili alan yazında, sözlü tarih yönteminin öğrenci ve öğretmenler için taşıdığı önemli potansiyele dair ortaya konan görüşlere rağmen, özellikle Türkiye ölçeğinde bu

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

yöntemin etkililiğine ilişkin deneysel çalışmaların sınırlı bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu sınırlı çalışmalar arasında yer alan ve Aslan (2013) tarafından sözlü tarih geleneğinin etkili olduğu Tunceli'de ortaöğretim son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmada, öğrencilerin aileleri ve içinde bulundukları sosyal çevre tarafından aktarılan sözlü tarihsel bilgilerin etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin sözlü tarihi genellikle toplumlarının geçmişteki sesi, ata yadigârı bir miras olarak kabul edip, sözlü tarih anlatısını hiç sorgulamadan ya da farklı ek bilgilere ulaşmaya çalışmadan doğrudan içselleştirdikleri ortaya konulmuştur. Sarı (2007) tarafından 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ise sözlü tarih yönteminin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise Kaya (2013), öğrencilerin sözlü tarih çalışmasını beğendikleri ve etkinlikler sırasında istekli oldukları, bu yöntemin öğrencilere iletişim becerisi başta olmak üzere birçok beceriyi kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kabapınar ve İncegül (2016) tarafından 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin büyük bölümünün sözlü tarih sürecini uygulayabildikleri ve süreçten keyif aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkiye ölçeğinde yürütülen çalışmalar dikkate alındığında, sosyal bilgiler öğretim programında sözlü tarihin, 4. sınıftan itibaren bir öğretim yöntemi olarak öğrenciye sunulmasına rağmen, ilgili sınıf düzeyinde deneysel bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Sözlü tarih öğretiminin 4. sınıf düzeyinde etkililiğini sınamayı amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin sözlü tarih yönteminin hangi aşamalarında zorlandıkları, hangi aşamalarından keyif aldıkları, sözlü tarih yönteminin öğrencileri geçmişle ilgili düşünmeye yöneltme durumunun ne olduğu, değişim ve sürekliliği algılama becerileri üzerinde nasıl bir etki yarattığı gibi sorulara cevap aranmıştır. Böylece çalışmanın ilgili literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı ve sözlü tarih öğretiminin pedagojik özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırma olup eylem araştırması yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin veya bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği; uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da var olan bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı, analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili Sulusaray ilçesinde bir devlet okulunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında 4. sınıfa devam eden 5 kız 5 erkek toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci

Uygulama, bir etkinlik olarak sözlü tarih yönteminin önerildiği 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinin "Geçmişin İpuçları" adlı konusu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilere uygulamanın amacının, aile ya da yakın çevrelerindeki büyüklerinin geçmişteki günlük yaşantılarının sözlü tarih yöntemi aracılığıyla ortaya konulması olduğu açıklanmış, bu kapsamda konunun içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra sözlü tarih yöntemi tanıtılmış, bu yöntemin uygulanmasına dair becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere sözlü tarih metinleri verilerek, ilgili metinlerin oluşturulabilmesi için görüşmecilere hangi soruların yöneltilmiş olabileceğine dair tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Sonraki aşamada ise öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılarak, sınıf öğretmeni rehberliğinde kendi görüşme sorularını oluşturmuş ve görüşülecek aile bireylerini belirlemişlerdir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinden sonra ise her öğrenci, hazırlamış olduğu sözlü tarih metnini sınıfta okuyarak arkadaşları ile paylaşmıştır. Son aşamada ise hazırlanan sözlü tarih metinleri birbirleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin sözlü tarih yöntemine dair görüşlerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama sürecinde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Açık uçlu sorular, bireylerin araştırma konusu hakkında düşüncelerini rahatlıkla belirtebileceği, verilecek cevaplar için herhangi bir öngörünün olmadığı ve olası yanıtların belirtilmediği soru tipidir (Metin, 2015). Öğrencilere yapmış oldukları sözlü tarih çalışmasına yönelik olarak hazırlanmış 7 maddeden oluşan bir açık uçlu soru formu verilmiş ve bu formu doldurmaları istenmiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin incelenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. İçerik analizinde ise toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavramlar bu analizle keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırma çerçevesinde de elde edilen veriler öncelikle betimsel analiz çerçevesinde temalandırılarak tablo haline getirilmiş, daha sonra ise temalar, içerik analizi çerçevesinde öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öncelikle öğrencilerin, büyüklerinin geçmiş yaşantılarına ilgi duyup duymadıklarını belirleyebilmek amacıyla katılımcılara “Daha önce sözlü tarih çalışmasına benzer bir çalışma yapmış mıydınız? Bu çalışmada ulaştığınız bilgileri daha önce biliyor muydunuz?” şeklindeki görüşme sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Sözlü Tarihi Kullanma Durumları

Temalar	**f**
Büyükleriyle geçmişle ilgili;	
İletişim kurmuş olanlar	7
İletişim kurmamış olanlar	3

Öğrencilerin büyük bir kısmı daha önce de geçmişle ilgili büyükleriyle iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplarda öğrencilerin büyükleriyle “oynadıkları oyunlar” (Ö1), “oyuncaklar” (Ö6), “kullandıkları aletler” (Ö3), “okul yaşantıları” (Ö7) gibi konularda iletişim kurdukları görülmüştür. Katılımcıların 3’ü ise büyükleriyle daha önce

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu katılımcılardan Ö9 aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

"Ben onlara sormadım, onlar da bana söylemediler"

Sözlü tarih çalışmasının ilkokul düzeyindeki öğrencilerde uygulanabilirliğine ilişkin bilgi edinmek ve bu düzeyde sözlü tarih yönteminin aksayan yönlerini tespit edebilmek için öğrencilere; "Çalışmada zorlandığınız bölümler nelerdir?" şeklindeki görüşme sorusu yöneltilmiş ve cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Sözlü Tarih Uygulamasında Zorlandıkları Aşamalar

Temalar	**f**
Soru hazırlama	9
Görüşülecek kişiyi belirleme	2
Görüşme	5

Öğrenciler büyük bir kısmı sözlü tarih uygulamasını yaparken soru hazırlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler soru hazırlamada zorlandıklarını "Merak ettiklerimi nasıl soracağımı bilemedim"(Ö1), "Geçmişle ilgili ilk defa soru hazırladığım için nasıl sormam gerektiğini bilemedim" (Ö9) şeklinde ifade etmişlerdir. Görüşme sırasında zorlanan öğrenciler ise "daha çok not alma" (Ö4) ve "ulaşım" (Ö6) gibi konularda zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Sözlü tarih uygulamasının öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olduğunu değerlendirebilmek için katılımcılara "Sözlü tarih çalışmasını yaparken neler hissettiniz?" şeklindeki görüşme sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı sözlü tarih çalışması yaparken eğlendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çalışmanın hangi aşamasında eğlendikleri ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin sözlü tarih çalışması sürecinde eğlendikleri aşamalar

Temalar	**f**
Grup çalışmasında	6
Görüşme sırasında	4
Arkadaşlarımla paylaştığımda	2
Yeni bilgiler öğrendiğimde	2

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcılar en çok grup çalışması sırasında eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu katılımcılar "Arkadaşlarımla beraber çalışmaktan" (Ö4), "Arkadaşlarımla birlikteyken keyif aldım" (Ö2), gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Katılımcıların keyif aldıkları bir diğer aşama ise görüşme sürecidir. Katılımcılar görüşme sürecinden keyif aldıklarını ise "Sorularıma cevap almaktan" (Ö.8), "Görüşmeyi yaptığım zaman çok mutlu oldum" (Ö7) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin ilk defa deneyimledikleri sözlü tarih yöntemi ile ilgili bakış açılarını belirleyebilmek amacıyla katılımcılara, "Sözlü tarih çalışması faydalı bir çalışma mıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu sözlü tarih çalışmasının faydalı olduğunu belirterek aynı yönde cevaplar vermişlerdir. Bu nedenle elde edilen cevapların temalaştırılması yoluna gidilmemiştir. Katılımcılar, sözlü tarih çalışmasını yararlı bulmalarının gerekçeleri olarak; "Geçmişteki hayatı öğrendim" (Ö8), "Geçmişte insanların nelerle uğraştığını öğrendim" (Ö2), "Ailemizin geçmişini öğrendik" (Ö6), "Eskiden neler yapılırmış onu öğrendim" (Ö5), "Büyüklerimizin geçmişi ve eskiden neler yaptıklarını öğrendik " (Ö1), "Büyüklerimizle ilgili çok şey öğrendik" (Ö2) şeklindeki görüşleri ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin sözlü tarih yöntemi ile ilgili bakış açılarını belirleyebilmek amacıyla ayrıca katılımcılara, "Bu yöntemi tekrar kullanır mısınız?" şeklindeki görüşme soru yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Sözlü Tarih Yöntemini Tekrar Kullanmaya İlişkin Görüşleri

Temalar	**f**
Farklı kişilerle görüşmek için	6
Farklı bir konuyu araştırmak için	4
Geçmişle ilgili merak ettiklerim için	3
Geçmişle ilgili daha fazla bilgi için	2

Bu soruya verilen cevaplarda katılımcıların tamamı sözlü tarih yöntemini tekrar kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların sözlü tarih yöntemini tekrar kullanma gerekçeleri ise farklılık arz etmektedir. Bu anlamda en farzla tekrar eden tema farklı kişilerle görüşmek için kullanırım şeklindedir. İlgili tema çerçevesinde cevap veren Ö4, bu durumu aşağıdaki şekilde gerekçelendirmiştir:

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

"Evet yapmak isterdim çünkü başkalarının farklı farklı geçmişleri olabilir ve onları araştırıp öğrenebilirdik." Farklı bir konuyu araştırmak için sözlü tarih yöntemini kullanabileceğini belirten kategorisini ise Ö8 ise bu durumu "geçmişteki farklı şeyleri öğrenebiliriz" şekilde ifade etmiştir.

Sözlü tarih yönteminin, öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla katılımcılara "Bu çalışmaya göre geçmişle günümüz arasında değişim var mıdır?" şeklindeki görüşme sorusu yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Değişim ve Sürekliliğe İlişkin Farkındalıkları

Temalar	**f**
Geçmişte şartlar daha zor	8
Kullanılan eşyaları kendileri yapıyorlar	4
Eskiden teknolojik aletler yoktu	2
Bugünün şartları daha iyi	5
Sahip olduğumuz eşyalar hayatı kolaylaştırıyor	5
Bugünkü eşyalar daha kullanışlı	3
Biz her şeyi daha kolay elde ediyoruz	2

Tabloda görüldüğü üzere görüşme sorusuna cevap veren öğrenciler, büyüklerinin geçmişteki günlük yaşantılarını belirleyen şartların zorluğuna, bugünün şartlarının ise kolaylığına dikkat çekmişlerdir. Geçmişte şartların daha zor olduğuna dikkat çeken katılımcılar bu görüşlerini "Eskiden şimdiki ütülerle değil kömürlü ütülerle ütülüyorlarmış" (Ö3), "Eskiden elektronik aletleri değil kendi icat ettikleri şeyleri kullanıyorlardı" (Ö2), "Eskiden giysilerini dere kenarında yıkıyorlarmış, bizim zamanımızda evlerde makinelerde yıkanıyor" (Ö1), "aletler daha ilkel" (Ö8), "aletlerin kullanımı zor" (Ö4), "geçmişte eşyaları zor elde ediyorlarmış" (Ö1) şeklinde ifade etmişlerdir. Bugünün şartları daha iyi olduğuna dikkat çeken öğrenciler ise bu görüşlerini "Sahip oluğumuz eşyaların kullanımı kolay." (Ö5), "Eşyaları biz yapmıyoruz." (Ö2), "Eşyaları satın alıyoruz." (Ö7), "Bizim zamanımızda elektronik eşyalar sayesinde işlerimiz daha kolaylaşıyor." (Ö1) "Eskiden oyuncaklarını kendileri yapıyorlarmış, ama bizim zamanımızda satın alınıyor." (Ö7) şeklinde ifade etmişlerdir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Sonuç

Bu çalışmada, sözlü tarih yönteminin 4. sınıf düzeyinde etkililiği sınanmış, bu kapsamda katılımcıların sözlü tarih yöntemi ile ilgili görüşleri alınmış, yöntemin uygulanması sırasında keyif aldıkları ve zorlandıkları aşamalar belirlenmeye çalışılmış, sözlü tarih yönteminin iletişim becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda bütün katılımcılar, sözlü tarih yöntemini kendileri için yararlı bulmuşlar ve farklı amaçlarla tekrar kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların belirttiği kullanım amaçlarından biri de farklı kişilerle görüşerek veri kaynağını ve böylece elde edilecek tarihsel bilginin çeşitliliğini arttırmaktır. Bu durum öğrencilerin, sözlü tarih yöntemi içerisinde var olan metodolojik bir yaklaşımı kendilerinin keşfettiğini göstermektedir. Keza sözlü tarih çalışmasıyla elde edilen verilerin diğer kaynaklarla karşılaştırılması, aynı konuyla ilgili farklı örneklem gruplarıyla da görüşülerek elde edilen verilerin güvenirliğinin artırılması gerektiği ilgili literatürde vurgulanmaktadır (Demircioğlu, 2010). Sarı (2007) tarafından yapılan çalışmada da sözlü tarih uygulamalarında öğrencilerin, gerekli yetenek ve becerileri kazandıkları görülmüştür. Kaya (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin sözlü tarih algısının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Bu durum ilgili literatürde karşımıza çıkan öğrencilerin sözlü tarih çalışmasıyla birlikte geçmişe olan ilgisinin arttığını, öğrencide geçmişle ilgili merak uyandırdığını, araştırma becerilerini geliştirdiği yönündeki ifadeleri desteklemektedir (Demircioğlu, 2010).

Araştırma sonuçları öğrencilerin tamamının, sözlü tarih yöntemini deneyimlerken keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Farklı araştırma sonuçları ile de desteklenen bu durum (Kabapınar ve İncegül, 2016; Kaya, 2013), sözlü tarih yönteminin “heyecan verici” bir etkinlik süreci olduğu ve bu yönüyle de ders kitaplarının “sıkıcılığına” bir alternatif olabileceği yönündeki literatürü destekler niteliktedir (Gang, 2007; Huerta ve Flemmer, 2000). Bununla birlikte öğrencilerin, sözlü tarih çalışması sırasında en çok keyif aldıkları aşamanın, sosyal bir etkileşim halinde oldukları grup çalışması ve görüşme süreci olduğu; katılımcılardan bazılarının ise ilk defa sözlü tarih çalışması aracılığıyla büyükleriyle geçmiş hakkında iletişime geçtiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, sözlü tarih çalışmalarının öğrencilerin iletişim becerilerinin yanı sıra sosyal ve kişilik becerilerinin gelişimine de katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir (Demircioğlu, 2010).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Sözlü tarih yönteminin etkililiğinin en somut biçimde gözlemlediği alan, değişim ve sürekliliktir. Sözlü tarih uygulaması ile katılımcılar, özellikle gündelik hayatta kullanılan teknolojik ürünler üzerinden, geçmişle bugün arasında bir değişim yaşandığını ve yaşanan bu değişimin kendileri için olumlu yönde olduğunu fark etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında sözlü tarih yönteminin, öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Kabapınar ve İncegül (2016), Kaya (2013) ve Sarı (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da sözlü tarih uygulamalarının, öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Yapılan çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretim programında sıklıkla vurgu yapılan değişim ve sürekliliği algılama becerisinin kazandırılmasında sözlü tarih öğretiminin etkili bir yöntem sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonuçlarının da ortaya koyduğu üzere sözlü tarih, öğrenciler tarafından ilgi gören bir öğretim yöntemi olmakla birlikte onların iletişim becerilerinin yanı sıra değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişiminde de önemli bir araçtır. Bununla birlikte öğretim teknolojileri ve materyalleri konusunda sınırlı imkânlara sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretim sürecini zenginleştirmek için kullanabileceği bir yöntem olduğu da, bu çalışmanın bir başka sonucudur. Bütün bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sözlü tarih yönteminin 4. sınıf düzeyinde etkili bir şekilde uygulanabildiği, fakat bu düzeyde yapılacak etkinliklerde öğretmenin süreci yönlendirmesine daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Kaynakça

Acun, F. (2011). Tarihin kaynakları. A. Şimşek (Ed.) *Tarih nasıl yazılır? Tarihyazımı için çağdaş bir metodoloji* (s. 119-149). İstanbul: Tarihçi.

Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2012). Sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(1), 1-10.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Akbulut, H. (2014). Sinemaya gitmek ve seyir. Bir sözlü tarih çalışması. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi, 2*, 1-16

Akçalı, A. A ve Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 669-688.

Arslan, Y. (2013). Sözlü tarihin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları (Tunceli Merkez örneği). *Turkish History Education Journal, 2*(1), 1-29.

Binici, D. (2014). *Tarih dilde can buluyor: Çekmeköy-bir sözlü tarih çalışması*. İstanbul: Çekmeköy Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü.

Caunce, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. (Çev. B.B. Can ve A. Yalçınkaya). İstanbul: Tarih Vakfı.

Cohen, P. (1995). Students as historians. *ASCD Curriculum Update*, Winter, 3.

Crocco, M. S. (1998) Putting the actors back on stage: Oral history in the secondary School classroom, *The Social Studies, 89* (1), 19-24, Doi: 10.1080/00377999809599817

Çakmak, F. (2011). Sözel tarihçilikte saptamalar ve sorunlar. M. Öz (Ed.) *Cumhuriyet döneminde Türkiye'de tarihçilik ve tarih yayıncılığı sempozyumu*, (s. 545-555), Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Çaykent, Ö. (2015). Sözlü Tarih. A. Şimşek (Ed.). *Tarih İçin Metedoloji* (s. 126-134). Ankara: Pegem Akademi.

Demircioğlu, İ.H. (2005). Sözlü tarihin bir öğretim yaklaşımı olarak tarih derslerinde kullanımı. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (26-28 Mayıs) Van.

Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

Dutt-Doner, K. M., Allen, S. ve Campanaro, K. (2016) Understanding the Impact of Using Oral Histories in the Classroom, *The Social Studies, 107* (6), 257-265, Doi: 10.1080/00377996.2016.1221792

Gang, B. (2007). *Teaching of history*. Rajat Publications: New Delhi

Gökdemir, O. (2011). Tarihin Kaynakları. A. Şimşek (Ed.) *Tarih nasıl yazılır? tarihyazımı için çağdaş bir metodoloji* (s. 199-222). İstanbul: Tarihçi.

Güçlü, M. (2013). Eğitim tarihi araştırmalarında sözlü tarih uygulaması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 100-113.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Huerta, G. C. ve Flemmer, L. A. (2000) Using Student-Generated Oral History Research in the Secondary Classroom, *The Social Studies, 91*(3), 110-115, Doi:10.1080/00377990009602452

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kabapınar, Y. ve İncegül, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: bir sözlü tarih çalışması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 5* (1), 74-96.

Kaya, M. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: amaç, içerik, uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Metin, M. (2015), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Penyak, L. M. ve Duray, P. B. (1999) Oral History and Problematic Questions Promote Issues-Centered Education. *The Social Studies, 90*(2), 68-71, Doi: 10.1080/00377999909602393

Putman, E. ve Rommel-Esham, K. (2004) Using oral history to study change: An integrated approach. *The Social Studies, 95*(5), 201-205, Doi: 10.3200/TSSS.95.5.201-205

Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Singer, A. J. (2003). *Social studies for secondary schools: Teaching to learn, learning to teach*. London: LEA

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2005), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Thompson, P. (1999). *Geçmişin sesi*. Ş. Layıkel (Çev.), İstanbul: Tarih Vakfı.

Tosh, J. (1997). *Tarihin peşinde*. Ö. Arıkan (Çev.), İstanbul: Tarih Vakfı.

Üçüncü, K. (2011). Sözlü tarih. V. Engin ve A. Şimşek (Ed.). *Türkiye'de tarihyazımı* (s. 435-452). İstanbul: Yeditepe.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Extended Summary

Purpose

Today's historiography has been extended in terms of both content and process by emphasizing the local rather than the general to better understand history (Binici, 2014). As a part of this extension, some concepts such as micro history, local history, and oral history have been more frequently mentioned in historiography discussions. Viewing the students as "little historians" and aiming at giving them the skills of historian, contemporary history teaching reorganize the methods specific to historiography such as oral history with pedagogical purposes and adapt them into history courses.

Although oral history is involved in social studies curriculum starting from fourth grade level as a teaching method, no experimental study was encountered in national literature. The aim of this study was to investigate the effectiveness of oral history at fourth grade level. Within this scope, the participants' perceptions of oral history and its effects on history-related methodological skills and their perceptions of change and continuity were investigated.

Method

This study was designed as an action research, which is a qualitative research method. The participants were composed of 10 fourth graders studying at Sulusaray district of Tokat province. The practice was carried out on the topic of "Clues of Past" in the unit "I'm Learning about my Past" in the fourth grade history curriculum. First of all, the students were explained that the goal of this practice was to reveal their elders in family using oral history, and they were given information about the content. Then, the oral history method was introduced to them. They were given oral history texts in order to develop their skills required to implement this method. They were asked which questions would be asked to create such texts. Afterwards, the students were divided into groups of three or four. They created their own interview questions under the guidance of their teacher and determined the family to be interviewed. After the interviews, each student shared the oral history text. Finally, the prepared texts were compared and assessed.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Open-ended questions were used in order to receive opinions of participants after the practice. They were given a sheet involving seven open-ended questions and were asked to return them when they finished answering the questions. The data were analyzed using descriptive statistics and content analysis technique. Firstly, the themes were created after the descriptive analysis. Then, the themes were explained making use of quotations from the participants answers.

Results and Discussion

As a result of the study, all of the participants found oral history method beneficial for them and expressed that they could use it again for different purposes. One of these purposes expressed by participants is to interview with different people and increase variety of historical knowledge. This situation showed that the students discovered an approach existing in oral history method by themselves. The relevant literature emphasizes that the data obtained in oral history method should be compared with the data obtained from other sources and it is necessary to increase their reliability through interviews with different samples (Demircioğlu, 2010). In the study conducted by Sarı (2007), it was observed that the students gained the necessary skills and abilities during oral history method. Kaya (2013) revealed that students' perceptions of oral history changed in a positive way. This situation is in comply with arguments such as oral history increases students' interest in and curiosity about the past and developed their research skills, which are provided in literature (Demircioğlu, 2010).

The results showed that all of the participants enjoyed oral history experience. This finding is supported by other studies (Kabapınar ve İncegül, 2016; Kaya, 2013). It also supports the arguments that oral history is "exciting" and can be an alternative to the "boredom" textbooks (Gang, 2007; Huerta ve Flemmer, 2000). Moreover, students enjoyed the steps of group work and interview process. Also, it was found that some students had a conversation with their elders about the past for the first time in their lives. This result shows that oral history is a method that can contribute to students' communication skills along with social and personal skills (Demircioğlu, 2010).

The effectiveness of oral history was observed in change and continuity. With this practice, the participants realized the change between the past and present and that this change was a good thing for them especially through the technological devices used in daily life. From this viewpoint, it can be expressed that oral history contributed

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

to the development of students' skills of perceiving change and continuity. Similarly, Kabapınar and İncegül (2016), Kaya (2013), and Sarı (2007) found that oral history practice developed students' skills of perceiving change and continuity. When these studies are considered holistically, it can be suggested that oral history is an effective method in the development of students' skills of perceiving change and continuity, which are commonly mentioned in social studies teaching program.

Conclusion

As can be seen in results, oral history is a method that attracts students' attention and develops their communication skills along with skills of perceiving change and continuity. Moreover, it can be concluded that it is a method that can be used by teachers to enrich the learning process working at especially poorly equipped schools in terms of instructional technologies and material. When the results are handled holistically, it can be expressed that oral history is a method that can be used at fourth grade level; however, teacher's guidance is required more at this level.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 343-362
www.tuhed.org

LİSE TARİH DERSİNDE MEZARLIKLARIN EĞİTİM ORTAMI OLARAK KULLANILMASININ ÖĞRENCİ BAŞARISI ve TUTUMUNA ETKİSİ

The EFFECTS of USING CEMETERIES as an EDUCATIONAL STAGE on STUDENTS' AKADEMIC SUCCES and ATTITUDES in a HIGH SCHOOL HISTORY COURSE

Ayşe SEYHAN*

Ufuk ŞİMŞEK**

Öz: Araştırmanın amacı, 9. sınıf tarih dersinde "Tarih Bilimi ve İnsan" ünitesinin mezarlık ziyaretleri ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Of ilçesi dâhilinde bir lisede gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 66 9. Sınıf (iki şube) öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri akademik başarı testi ve tarih dersi tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Uygulama öncesinde her iki gruba Tarih Bilimi ve İnsan Ünitesi Akademik Başarı Testi ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Dersler deney grubunda mezarlık ziyareti gerçekleştirilerek, kontrol grubunda ise anlatım, soru cevap ve tartışma yöntem ve tekniklerine göre işlenmiştir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler sontest olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi kullanılmış, anlamlılık düzeyi $p<0.5$ olarak alınmıştır. Bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Tutum puanları değerlendirildiğinde ön test puanları açısından gruplar arasında bir fark görülmezken son test puanlarına göre deney grubunun puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının tutum puanları karşılaştırıldığında deney grubunun son test puanları kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Mezarlık Ziyareti, Akademik Başarı, Okul Dışı Öğrenme, Tutum

Abstract: The aim of the research is to examine the effects of the attribution of the "History Science and Human" unit with the cemetery visits in the 9th grade history course over the academic achievement and attitudes of the students. The study group of research which was carried through in a high school located in Of district belongs to Trabzon province in 2016-

* Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: ayse.seyhan_@hotmail.com

** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, E-posta: ufuk@atauni.edu.tr

Yayın Geliş Tarihi: 30.06.2017 Yayına Kabul Tarihi: 23.10.2017

2017 academic semester constitutes of 66 students at 9th grade (two branches).In the study, pretest-posttest experimental pattern with control group were used. The research data were obtained from the academic achievement test and the history course attitude scale. Prior to the application, History Science and Human Unit Academic Achievement Test and History Course Attitude Scale were carried out as a pre-test for both groups. Lessons were carried out in the experimental group by visiting cemeteries, as for in the control group it was carried out in accordance with lectures, question-answer and discussion methods and techniques. The same scales were applied as posttest to the experimental and control groups after the application. Arithmetic mean, standard deviation, independent groups t-test were used in the analysis of the data, and significance level was taken as p <0.5. According to the independent groups t-test analysis results it seems that if we compare academic achievement scores of the experimental and control groups, a significant difference was found in favor of the experimental group. When the attitude scores were assessed, there was no difference between the groups in terms of pretest scores, and the scores of the experimental group were found to be significantly higher than the posttest scores. When experimental and control group's attitude scores were compared, the posttest scores of the experimental group were seemed to be significantly higher than the control group's posttest scores.

Keywords: History Teaching, Cemetery Visit, Academic Achievement, Out-School Learning, Attitude

Giriş

Çağımızda bilgiyi üreten ve kullanan donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi eğitimin temel açlarından biri olarak görülmekte ders programları da bu bilgi, beceri ve değerleri kazandıracak biçimde sürekli geliştirilmektedir. 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı'nda öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayacak, onların yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici öğrenme yaklaşımları benimsenmiştir. Bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak veren öğrenci merkezli bir öğretim sistemi oluşturulmak amaçlanmıştır (MEB, 2007: 8).

Tarih öğretim programında temel bilgi ve becerilerin yanında tarihsel düşünme becerilerinin de öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Tarihe duyarlı ve tarih bilincine sahip insan yetiştirmenin yanı sıra öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, sorun çözme, gözlem yapma, değişimi, sürekliliği, mekânı algılama vb. temel becerilerle donatılması beklenmektedir (MEB, 2007: 10). Kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma gibi tarihsel düşünme becerileri, tarih öğretimi aracılığıyla öğrencilere kazandırılması gereken en temel nitelikler arasında yer

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

almaktadır. 2007 programında yer alan tarihsel düşünme becerileri 2017 Tarih Öğretim Programı'na kazanım olarak aynı şekliyle aktarılmıştır. Özellikle tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin kazandırılmasında "Öğrencilerin bir dokümanı, bir kaydı, arkeolojik bir kalıntıyı veya tarihsel bir mekânı incelemeleri teşvik edilir" ifadesi okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimde kullanılmasının önemini vurgulaması bakımından önem arz etmektedir (MEB, 2017: 20). Bu becerilerin öğrenciler tarafından kazanılabilmesi için, tarih öğretiminin aktif olması, öğrencilerin çevreyle etkileşimi sağlanması ve öğretimin öğrencilere bilimsel bakış açısını kazandıracak şekilde yürütülmesi gerekmektedir (MEB, 2007: 10; Demircioğlu, 2009: 228).

Tarih sosyal bilimlerin önemli disiplin alanlarından biridir. Tarih öğretiminde öğretimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi öğrencilerin ilgi ve isteklerinin karşılanması ve derse motive olmalarına bağlıdır (Kaya ve Demirel, 2008: 163; Husbands, 2000: 129). Tarih konularının soyut biçimde ezbere dayalı öğretilmesi öğrencilerin tarihi sağlıklı biçimde öğrenmelerine engel olmakta ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Bu durumu aktif öğretim yöntemlerini kullanılarak aşmak mümkündür. Nitekim tarih öğretiminde aktif yöntemlerin kullanılması ile ilgili yapılan pek çok araştırmada, sorunun öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme yöntemleri ile çözülmesi önerilmiştir (Sünbül, 1998; Açıkgöz, 2002; Demirel, 2000; Kabapınar, 2003; Silberman, 1996)

Tarih dersinde kullanılabilecek en etkili yöntemlerden alan gezileridir. Okuldaki ve sınıftaki öğrenme etkinliklerini desteklemek ve anlamlı kılmak amacıyla planlı bir şekilde gerçekleştirilen alan gezileri, öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmelerine tarihsel empati kurmalarına ve tarih bilinci geliştirmelerine olanak sağlar (Demircioğlu, 2007: 99-100). Okul dışındaki tarihsel yapılar, antik kentler, müzeler gibi eğitim araçlarıyla desteklenen öğretime, okul dışı tarih öğretimi denilmektedir. Okul dışı öğretim; eğitim öğretimde yerel kaynakları ve toplum odaklı içeriği kullanmaya yarayan, bireysel öğrenme deneyimlerini geliştiren öğretmen ve öğrenci arasında hiyerarşiyi kaldıran bir öğretim türüdür (Şimşek ve Kaymakçı, 2015: 2).

Tarihsel çevrede bulunan tarihi eserlerle öğrenciler karşı karşıya getirilerek tarih öğretimi aktif bir şekilde yürütülebilir. Tarih konularının öğretiminde tarihi çevre öğrencilere zengin öğrenme ortamları sunar. Tarihi çevre ile öğretim geçmişten günümüze kalan yazılı, sözlü, işitsel, görsel kaynaklara dayalı olarak yapılmaktadır. Tarih öğretmenleri öğrettikleri konuların kazanımları ışığında, okul dışı tarih çalışmaları

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

yapabilirler ya da taşınabilir materyalleri de sınıf içine getirerek öğretim etkinlikleri düzenleyebilirler (Demircioğlu, 2007: 74-75; Safran ve Ata, 2006: 53). Öğrencilerin tarihin ne olduğu ve nasıl yazıldığını anlamaları için tarih dersi öğrencilere sınıf dışında tecrübe yoluyla öğretilmelidir. Bu anlamda tarihi mekânlar ve müzeler öğrencilere canlı bir çevrede zengin tarih kaynaklarını görüp inceleme fırsatı sunar. Öğrencilerin tarih araştırmalarını tüm boyutlarıyla kavraması için yazılı kaynakları incelemelerinin yanında müze ve galerileri de ziyaret etmeleri ve tarihi çevreyi incelemeleri gerekmektedir (Aktekin, 2008:103-104). Bu ziyaretler öğrencilerin tarihin doğasının farkına varmalarına yardımcı olur.

Okul dışı tarih öğretimi farklı mekânlar ve bu mekânlarda uygulanabilecek farklı öğretim yöntemleri ve etkinlikleri kapsayan geniş bir kavramdır. Araştırmamızda bu mekânlardan mezarlıkların tarih öğretiminde kullanımı ele alınmıştır. Mezarlıklar öğretmenler için kolay ulaşılabilir okul dışı öğrenme alanlarıdır. Bir mezarlık; açık hava müzesi, botanik bahçesi ve sanat galerisi gibidir. Mezarlık araştırmasında öğrenciler, sosyal bilgiler, tarih, fen bilimleri ve sanat gibi alanlarda yeteneklerini keşfederek kullanabilirler. Öğrenciler mezarlıkta kitabe, yaş isim ve sembolleri çalışarak kendi toplumlarının etnik, tarihsel ve dinsel geçmişi hakkında bilgi edinirler. Bu kaynaklar sayesinde öğrenciler göçler, savaşlar ve felaketler gibi olguları anlayabilir, geçmişe yönelik araştırma sürecine başlayabilirler (Şimşek, 2015: 226). Okullardaki tarih öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilere yaşadıkları zamanı anlamalarını sağlayacak bir geçmiş algısı vermektir. Ders kitaplarının eksik bıraktığı öğrenme durumları yerel tarih öğretimi ile tamamlanabilir. Okul dışı tarih öğretimi öğrencilerin verilen geniş kapsamlı tarih ile içinde yaşadıkları dünya arasında bağlantı kurmalarını sağlamada etkili bir yöntemdir (Yeşilbursa, 2015: 144-145). Mezarlık etkinlikleri ile yapılacak öğretimin öğrencilere kazandırılabileceği tutum ve davranışlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Demircioğlu, 2007: 25; Şimşek, 2015: 226; Dilek, 2009: 636-637; Bozdoğan, 2007: 52; 54):

- Zaman ve kronolojiyi algılama
- Yaşadığı coğrafyayı daha iyi tahlil etme
- Geçmiş-bugün gelecek arasında bağ kurma
- Tarihle diğer disiplinler arasında bağlantı kurma
- Tarihi çevreyi ve kültürel mirası koruma bilinci geliştirme
- Öğrencilerin kendilerini ve geçmişlerini tanımalarına yardımcı olma

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

- Okul ile gerçek dünya arasında ilişkiyi güçlendirme
- Yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunma
- Merak duygusu geliştirme, motive etme, öğrenmeyi oyun haline getirme, farklı zekâ türlerini kullanma
- Araştırma sürecinde bilgi toplama, organize etme, analiz yapmalarını sağlayarak öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine katkı sağlama
- Toplumun inanç ve değerlerini keşfetmelerini sağlama
- Bireyin ait olduğu topluma daha fazla bağlanmasını sağlama ve o toplumun bir üyesi olma bilinci kazandırma

Alan gezilerinin yukarıda sayılan faydalarının yanı sıra sorumluluğun fazla olması, pahalı bir yöntem olması, disiplin sağlanmasının zor olması, maddi yük getirmesi, çok zaman alması ve yasal sorumluluğun fazla olması gibi birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır (Kemertaş, 2003: 175).

9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı'nda "Tarih Bilimi ve İnsan" ünitesinde tarih metodolojisi ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Öğrencilerin bu ünitede kazandığı bilgi ve becerileri, diğer ünitelerde de kullanmaları beklenmekte, böylece kazanılan bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilebileceği düşünülmektedir. Programda öğrencilerden bir tarihçinin kullandığı kaynakları ve yöntemleri kavraması ve konuları işlerken bir tarihçi gibi algılaması beklenmektedir. Yöntemsel tarih becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğine işaret eden bu anlayışa göre tarihsel bilginin, tarih yaparak, tarihçinin tarihsel bilgiyi oluşturma araçlarını kullanarak daha başarılı bir şekilde gelişeceği belirtilmiştir. Öğrencilerin tarihsel kaynaklarla çalışabilmeleri için tarihsel sorgulama ve tarihsel düşünme becerilerini kazanmaları gerekir (MEB, 2007: 5; Dilek, 2009: 635). Bu sayede kaliteli eğitim ve öğretim ortamı oluşturulabilecek öğrenciler öğrenmenin sorumluluğunu alabilecek ve aktif öğrenme gerçekleştirebilecektir.

Literatür incelendiğinde okul dışı öğrenme kapsamında müzelerin, yerel tarihin ve tarihi mekânların, ören yerlerinin kullanımı konusunda pek çok araştırma yapılmasına karşın (Paykoç, 2002; Ata, 2002; Adıgüzel, 2000; Yalçın, 2010); Aktekin, 2010; Demircioğlu; 2007) mezarlıkların tarih öğretiminde kullanılması konusunda ulaşılabilen çok sınırlı sayıda araştırmaya (Kulu 2009; Şimşek, 2015; Barnard ve Smith, 2017; Prather, 2017; Krause, 2017; Çetin ve Metin, 2013) denk gelinmiş olup konu ile ilgili uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir. Bu araştırma

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

mezarlıkların eğitim ve öğretimde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarına etkilerini ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Çalışma ayrıca tarih öğretmenlerine mezarlıkların tarih öğretiminde kullanımına dair uygulama örnekleri sunacaktır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada "Ortaöğretim 9. sınıf Tarih dersi "Tarih Bilimi ve İnsan" Ünitesi'nde mezarlık ziyareti etkinlikleri ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin anlatım, soru cevap, tartışma yöntem ve tekniklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarıları ve derse olan tutumları arasında anlamlı derecede fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Alt Problemler

Çalışmanın yukarıda belirtilen amacı yanı sıra bu çalışmada aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaktadır.

1- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, tarih dersi akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, tarih dersi akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, tarih dersine karşı tutum öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tarih dersine karşı tutum sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, mezarlık etkinlikleri ile ders işlenen öğrenci grubu ile anlatım, soru cevap ve tartışma yöntem ve tekniklerinin izlendiği kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersindeki akademik başarıları ve tarih dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

bulunmaktadır. Bunlardan birisi deney, öteki kontrol grubu olarak belirlenmektedir. Deneklerin yansız atanması ile iki grupta yer alan öğrencilerin, deneysel çalışmaya başlamadan, grup ve bireysel farklılıkları asgari düzeye indirilmiştir (Büyüköztürk, 2001). Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler gerçekleştirilmektedir. Modelde bağımsız değişkenin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçme sonuçları birlikte kullanılmaktadır. Bu amaçla öntest puanları karşılaştırılmakta, arada önemli bir fark yoksa yalnızca sontest puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanmaktadır (Karasar, 2005: 96-97).

Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken "Küçük İmaret Mezarlığı'na yapılan ziyaret ve burada yürütülen etkinlikler", bağımlı değişkenler olarak ise; öntest ve sontest olarak uygulanan akademik başarı testi puanları ve tarihe karşı tutum ölçeği puanlarıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinin Of ilçesinde bulunan Hacı Mehmet Bahattin Ulusoy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 66 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıflardan biri mezarlıklarda etkinlikler ile öğretim yapılan deney grubu (n=32) ve diğeri ise anlatım, soru cevap, tartışma yöntem ve tekniklerinin uygulandığı kontrol grubu (n=34) olarak belirlenmiştir. Bu sınıflardan bir tanesi deney grubuna diğeri ise kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik yapılarına göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Yapıları

Sınıf	Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
9. Sınıflar	Deney Grubu	14	18	32
9. Sınıflar	Kontrol Grubu	13	21	34

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ölçme aracı olarak "Tarih Bilimi ve İnsan Ünitesi Başarı Testi" ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Tarih Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 9. sınıf "Tarih Bilimi ve İnsan" ünitesine ait kazanımlar dikkate alınarak, ünite için bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda ölçülmek istenen bilgi ve beceriler belirlenerek 40 maddeli çoktan seçmeli ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli ölçme aracı daha önce bu dersi almış 50 onuncu

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

sınıf öğrencisine uygulanmış ve madde analizleri SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu güvenirliği düşüren, madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri düşük olan maddeler çıkarılarak, ünite için 20 sorudan oluşan bir akademik başarı testi elde edilmiştir. Başarı testine ait madde analizlerine göre güvenirlik değeri 0,710'dur. Öğrencilerin tarih dersine yönelik tutum puanlarını ölçmek amacıyla Safran (2006) tarafından geliştirilen "Tarih Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Safran (2006) tarafından geliştirilen ölçek 20 madde içermektedir. Ölçeğin (3-5-7-8-10-11-12-14-16-19) maddeleri olumlu, (1-2-4-6-9-13-15-17-18-20) maddeleri ise olumsuzdur. Ölçeğin tekrar testi yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçeğe verilen cevaplar "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklindedir. Tarih Dersi Tutum Ölçeğinin puanlanması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Tarih Dersi Tutum Ölçeğinin Puanlanması

Olumlu Maddeler *(1-2 -4-6-9-13-15-17-18-20)*		***Olumsuz Maddeler*** *(* 3-5-7-8-10-11-12-14- 16-19)
Kesinlikle Katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen Katılıyorum	5	1

Tablo 2'te de görüldüğü gibi Tarih Dersi Tutum Ölçeğinde 10 pozitif yönlü soru ve 10 da negatif yönlü soru bulunmaktadır. Negatif yönlü sorularda ters puanlama yapılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarında Gerçekleştirilen Uygulamalar

Araştırmada veri toplama araçlarının uygulanması ve uygulamanın yürütülebilmesi için öncelikle gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Trabzon Küçük İmaret Mezarlığı yetkilileri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve yetkililerle birlikte gerekli planlamalar yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulamalar öncesinde Tarih Bilimi ve İnsan Ünitesi Başarı Testi ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Ardından mezarlık ziyareti ve yapılacak etkinlikleri içeren günlük plan hazırlanmış ve deney grubuna mezarlık ziyareti eğitim süreci hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grubunda ise, ünite anlatım, soru cevap, tartışma yöntemleriyle işleneceği için öğrencilere bu konularda ek bir açıklama

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

yapılmamıştır. Mezarlık ziyaretinden önce öğrencilerin kullanabilecekleri çalışma yaprakları not tutabilecekleri, çizim yapabilecekleri dosya, fotoğraf çekebilecekleri makineler önceden hazırlanmış ve sınıfta yapılacak etkinlikler önceden planlanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle mezarlıkta Tarih Bilimi ve İnsan Ünitesi'nin kazanımları doğrultusunda 6 ders işlenmiş ve planlanan etkinlikler yürütülmüştür. Etkinlikler boyunca yapılacak çalışmalar açıklanmış, nasıl ve ne şekilde yapılması ile ilgili gerekli yönergeler verilmiştir.

Öğrenciler belli görevleri yapmaları için gruplara ayrılmıştır. Mezarlık ziyareti boyunca öğrencilere mezar taşlarıyla ilgili, resim çizme, yazı yazma, fotoğraf ve video çekme, gördüklerini not alma biçiminde çalışmalar yaptırılmıştır. Buna göre bir grup tarihsel çevreyi dersin amacına yönelik fotoğraflarken, diğer bir grup video-kamera ile çekmiştir. Bir başka grup çizimler, krokiler hazırlayarak mezar taşlarının hangi amaçlarla nasıl şekillendirildiği ilgili düşünceler üretmeye ve yorumlar yapmaya teşvik edilmiştir. Diğer bir gruba da yapılan etkinlikler not ettirilmiştir.

Ziyaret süresince ünite kazanımları çerçevesinde hazırlanan çalışma yaprakları ve etkinlik dosyaları öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Ziyaret sonrası öğrencilerden mezarlıkta yaptıkları çalışmaları rapor haline getirmeleri istenmiştir. Öğrenciler raporlarını sınıfta 6 ders saati süresince gruplar halinde sunmuşlardır. Kontrol grubunda ise anlatım, soru cevap ve tartışma yöntem ve teknikleriyle 12 ders saati boyunca dersler sınıfta işlenmiştir. Öncelikle derse öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi için konuyla ilgili fotoğraf gösterilmiş ve hedefler belirtilmiştir. Ardından önceki konu özetlenerek yeni konu anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Konu anlatımından sonra öğrencilerle konu hakkında soru sorularak cevapları alınmıştır. Devamında konu tüm sınıfın katıldığı tartışmaya açılmıştır. Tartışmadan sonra konu özetlenerek ders bitirilmiştir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine Tarih Bilimi ve İnsan Ünitesi Başarı Testi ve Tarih Dersi Tutum Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Mezarlıkların eğitimsel amaçlı kullanımının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tarihe karşı tutumlarına etkisini sorgulamak amacıyla uygulanan ölçekler normallik ve varyansların eşitliği varsayımlarını karşıladıkları için bağımsız örneklemler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel analizler yürütülürken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

değişkenin üzerindeki etkisini sorgulamak ve betimsel istatistikler için; SPSS 22.00 (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Mezarlıkta etkinliklerin yürütüldüğü deney grubu ile anlatım, soru cevap ve tartışma yöntem ve tekniklerinin uygulandığı kontrol grubunun; Tarih Bilimi ve İnsan Ünitesi başarı öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamak amacıyla ilişkisiz örneklemler t-testi yürütülmüş ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puanlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikler ve Bağımsız t-Testi Sonuçları

Guruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	34	31,47	13,901	64	0,883	0.380*
Kontrol	32	28,59	12,459			

- p>0.05

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı öntest puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [t (64) = 0,883, p >.05]. Deney grubundaki öğrencilerin öntest başarı puanları ortalaması 31.47, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest başarı puanları ortalaması ise; 28.59'dur. Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle deney ve kontrol gurubu öğrencileri uygulama öncesi akademik başarı açısından benzerdir.

Mezarlıkta ders işlenen deney grubu ile anlatım, soru cevap ve tartışma yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun; Tarih Bilimi ve İnsan ünitesi başarı sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamak amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Başarı sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanırken bağımsız değişken olarak yapılan mezarlık ziyareti ve burada yürütülen etkinlikler, bağımlı değişken olarak sontest başarı puanları atanmıştır. Sontest başarı puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler ve bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikler ve Bağımsız t- Testi Sonuçları

Guruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	34	66,32	13,102	64	4,228	0.000*
Kontrol	32	52,03	14,360			

- p<0.05

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında başarı puan ortalamaları ($\bar{X}$=66,32) ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki başarı puan ortalamaları ($\bar{X}$=52,03) arasında deney grubu lehine 14.29 puanlık bir fark vardır. Grupların sontest başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlama adına uygulanan t-testi sonucunda 0.05 seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur [t (64) = 4,228, *p* <.05]. Bu fark deney grubunda yer alan öğrencilerin lehinedir.

Sonuç olarak; deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest başarı puanları ortalaması kontrol grubundaki öğrencilerin sontest başarı puanları ortalamasından daha yüksektir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olması mezarlık ziyareti etkinlikleri ile yürütülen derslerin anlatım, soru cevap, tartışma yöntem ve teknikleri ile yürütülen derslerden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; tarih dersi tutum öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorgulanırken deney ve kontrol gruplarının tutum öntest puanları normallik ve varyansların eşitliği varsayımlarını karşıladığı için parametrik testlerden biri olan bağımsız örneklemler t-Testi testi kullanılmış ve bu testin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Tutum Puanlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikler ve Bağımsız t- Testi Sonuçları

Guruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	34	52,85	7,939	64	-1,608	0.108*
Kontrol	32	56,31	9,289			

- p>0.05

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tablo 5'in analiz sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 52.85) ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}$ =56.31) arasında kontrol grubu lehine 3.46 puanlık bir fark vardır ancak bu fark 0.05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı değildir [t (64) = -1,608, *p* >.05]. Bu sonuç, çalışmanın başında iki grubun birbirine yakın seviyede tutum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; tarih dersine karşı tutum sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız guruplar için t-Testi ile sorgulanmış ve bu testin sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Tutum Puanlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikler ve Bağımsız t- Testi Sonuçları

Guruplar	**N**	$\bar{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
Deney	34	76,23	10,620	64	3,163	0.002*
Kontrol	32	68,65	8,682			

- p<0.05

Deney Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}$ =76.23) ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}$ =68.55) arasında deney grubu lehine 7.58 puanlık bir fark vardır.

Grupların tutum ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için uygulanan t-testi sonucunda grupların tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [t (64) = 3,163, *p* <.05]. Bu fark deney grubunda yer alan öğrencilerin lehinedir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası Tarih Dersi Tutum Ölçeği puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Çalışmanın sonunda deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarından yüksek olması, mezarlıkların eğitim amaçlı kullanılmasının öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmede anlatım, soru cevap ve tartışma yöntem ve tekniklerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Sonuç

Okul dışı öğrenme ortamlarından mezarlıkların, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve tarih dersine karşı tutumlarına etkilerinin araştırıldığı çalışmada; elde edilen sonuçlar doğrultusunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı öntest puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [t (64) = 0,883, *p* >.001]. Buna karşın; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest başarı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t (64) = 4,228, *p* <.001]. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanları ortalamaları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin puanları ortalamasının ($\overline{X}$ =66,32) kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ortalamasından ($\overline{X}$ =52.03) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın bulguları okul dışı öğrenme ortamlarından mezarlıkların ortaöğretim tarih 9. sınıf müfredatıyla ilişkilendirilerek konularının öğretiminde kullanılması öğrencilerin, bu konuları daha iyi anlamalarına, kavramları somutlaştırmalarına ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2015). Bu ortamlar öğrencilere zengin öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğrencilerin beş temel duyularını kullanmalarına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermektedir. Dolayısıyla okullarda tarih konularının öğretiminde okulda verilen eğitimin yanında okul dışı öğrenme ortamlarından mezarlıkların bir öğretim ortamı olarak kullanılması öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim yapılan birçok araştırma; bilimsel gezilerin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Şimşek, 2015: Yeşilbursa, 2015; Dilek, 2009; Şimşek, 2011; Şimşek ve Kaymakçı, 2015; Myers and Jones, 2003; Behrendt ve Franklin, 2014; Whitesell, 2015; Nadelson & Jordan, 2012; Akın, 2012; Rix ve McSorley, 1999; Demircioğlu, 2007; Knapp, 2000).

Araştırmanın diğer bir amacı; okul dışı öğrenme ortamlarından mezarlıkların ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine karşı tutumlarına etkisini sorgulamaktır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tarihe karşı tutum öntest puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [t (64) =-1,608, *p* >.001]. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum sontest başarı puanları ortalamaları arasında ise statistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

(64) = 3,163, *p* <.001]. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki tutum ölçeği puan ortalamaları ($\overline{X}$ =76.23) ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası tutum ölçeği puan ortalamaları ($\overline{X}$=68.55) bulunmuştur. Bu bağlamda, deney grubundaki öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları ile kontrol grubundaki öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları arasında deney gurubu lehine bir fark bulunmuştur. Mezarlık etkinlikleri ile yapılan eğitimin tarihe karşı olumlu tutum geliştirmede anlatım, soru cevap ve tartışma yöntem ve tekniklerine göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'de tarih eğitiminde mezarlıkların okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılmasına ilişkin literatüre bakıldığında yapılan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Yapılan bu araştırma literatürdeki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarılarının artmasında mezarlıkların önemli bir fonksiyonu olduğu söylenebilir. Bu nedenle ortaöğretim programlarında mezarlıkların eğitim öğretimde kullanılması geliştirilmelidir. Ayrıca mezarlıkta işlenen derslerin öğrencilerin çeşitli becerilerine etkileri incelenmeli ve uygulanabilirliği araştırılmalıdır. Mezarlıkların eğitim ve öğretimi destekler nitelikle kullanmasının öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını etkileyip etkilemeyeceğini tespit etmek için uzun süreli çalışmaların yürütülmesi bu etkiyi gözlemlemede yardımcı olacaktır. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflar için, uygulama ve öğrencileri kontrol etmede zorluklar yaşanabilmektedir. Mezarlık ziyareti maddi açıdan külfet getirmesi kullanımını sınırlandırmaktadır. Tüm bu sorumları giderebilmek için mezarlıkların kullanılmasında ortaya çıkan maddi olanaksızlıklar ve ulaşım sıkıntısı gibi sorunları giderebilmek adına çözüm yolları üretilebilir. Mezarlık ziyareti yapıldığında eğitim ve öğretimin verimli geçirilmesi gerekmektedir. Mezarlıkta işlenecek ders süresinin kısıtlı olması sebebiyle kazanımlar noktasında bilgilerin toplanabilmesi için planın uygulanabilir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ziyaret esnasında öğrencilerin güvenliğinin sağlanması ve kontrol edilmeleri açılarından zorluklar yaşanabilmektedir. Bu konuda diğer öğretmenlerden ve velilerden destek sağlanabilir. Ziyarete gidilecek araçların yeterli sayıda olması öğrencilerin güvenliği için önem az etmektedir. Öğrenci sayısına göre yeterli sayıda araç önceden temin edilmelidir. Ziyaret boyunca öğrencilerin acıkabilecekleri düşünülerek yemek ve atıştırmalıklar önceden hazırlanmalıdır.

Okul dışı öğrenme ortamlarından olan mezarlıklarla ilgili çeşitli veri toplama araçları geliştirilebilir ve uygulama çalışmaları yapılarak desteklenebilir. Bunun

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

yanında mezarlıklarda yürütülecek olan gezilerin belirli bir amaç doğrultusunda, iyi bir plan dâhilinde yapılması ve belirli aralıklarla tekrarlanması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlere mezarlıklarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine ilişkin hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir ve seminerler verilebilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası.

Adıgüzel, H. Ö. (2000). Müze pedagojisinin Türkiye'deki yansımaları ve müzelerdeki yaratıcı drama uygulamaları. *3. Uluslararası Tarih Kongresi, Tarih Yazımı Ve Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme Ve Yerelleşme*, Türkiye Ekonomik Toplumsal Tarih Vakfı, S. 130-144.

Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Aktekin, S. (2010). Ortaöğretim tarih eğitiminde yerel tarihin yeri ve önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 86-105.

Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 103-111.

Ata, B. (2002). *Müzelerde ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi, tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Behrendt, M., Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental Education*, 9. 235-245.

Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğrenimindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. 2. Basım, Ankara: Pegem.

Çetin, M. A., Metin, C. (2013). Mezarlık ve şehitlik ziyaretlerinin tarih bilgisi ve bilincinin oluşumunda ve öğrencinin akademik başarısındaki etkisi. *Anadolu eğitim liderliği ve öğretim dergisi [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction]* 1 (1), 44-66.

Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.

Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 184 Güz, 228-239.

Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*, 3. Baskı, Ankara: Pegem.

Dilek, D. (2009). Geçmişi imgelerle yeniden kurmak: ilköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2), 633-689.

Howard, B., Smith, R. (2016). Research & investigation project (rıp)- a grave undertaking, http://www.archaeologychannel.org/resources-guide/teacher-resources/195-lesson-plans/2081-memorial-hall-museum-online-r-i-p-a-grave-undertaking adresinden 16.10.2016 tarihinde alınmıştır.

Husbands, C. (2000). What is history teaching?: language, idea sand meaning in learning about the past. Bucking Hanmand Philadelphia, Open University Pres.

Kabapınar, Y. (2003). Eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi açısından İngiliz tarih ders kitaplarına bir bakış. *Tarih ve Toplum*, 9, (230), 41.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 14. Basım, Ankara: Nobel.

Kaya, R., Demirel, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11 (1), 163-177.

Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen.

Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *school science and mathematics*, 100 (2), 65-72. doi: 10.1111/j.1949-8594.2000.tb17238.x.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Krause, K. (2016). Cemetery studies- milwaukee's best, Web: http://www.angelfire.com/ky2/cemetery/forest.htm adresinden 15 Kasım 2016 tarihinde alınmıştır.

Kulu, M. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler eğitiminde mezarlıkların ve şehitliklerin kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB, (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9. sınıf)*. Ankara: Talim Ve Terbiye Kurulu.

Myers, B., Jones, L. (2003). Successful field trips: a three-step approach. *The Agricultural Education Magazine*, 75(4), 26-27.

Nadelson, L. Jordan, J. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *Journal of Educational Research*, 105 (3), 220-231.

Paykoç, F. (2002, Ekim). Türkiye'de müze eğitimi uygulamaları: tarihçe ve örnekler. *Akdeniz Bölgesi Müzeleri: Müze Eğitimi Seminerleri 1* (2-6). Antalya.

Prather, L. (2016). "Education world" http://www.educationworld.com/a_curr/teacher_feature/teacher_feature050.shtml eb: adresinden 15.10.2016 tarihinde alınmıştır.

Rix, C. Mcsorley, J. (1999). An investigation into the role that school-based interactive science centres may play in the education of primary-aged children. International *Journal Of Science Education*, 21 (6), 577-593.

Safran, M., Ata, B. (2006). Okul dışı tarih öğretimi. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi.

Silberman, M. (1996). Active learning 101 strategies to teach any subject. Massachusetts: Allyn ve Bacon.

Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Şimşek, A., Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Edt.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1-11). Ankara: Vadi Grup.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Şimşek, C. 2011. Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. C. Şimşek (Edt.). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi* (1-21). Ankara: Pegem.

Şimşek, U. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel şehitlik, anıt ve mezarlıkların kullanımı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Edt.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (225-233). Ankara: Vadi Grup.

Whitesell, E. R 2015. A Day at the museum: the impact of field trips to informal science education institutions on middle school science achievement, IESP Working Paper, 03-15.

Yalçın, F. (2010). *Tarih öğretim alanı olarak müzelerin kullanılmasının toplumsal tarih bilincinin kazandırılmasındaki etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış, Kayseri.

Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Edt.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi (*143-160). Ankara: Vadi Grup.

Extended Summary

Purpose

Cemeteries are easily accessible out-school learning areas for teachers. Having examined the literature, a limited number of researches have been carried out on the use of cemeteries in history teaching. In this research, it's aimed to find out whether there is a statistically significant difference between the experimental group students who had been taught by visiting cemetery at the "History Science and Human" unit of the 9th grade history course of the secondary education and control group students who had been taught in accordance with the lecture, question-answer and discussion methods and techniques.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

In addition to the above-mentioned purpose in the survey, the following sub-problems are sought in this survey.

- Is there a significant difference in terms of academic achievement pretest scores of the history course between the students in the experimental and control groups?
- Is there a significant difference in terms of academic achievement posttest scores of the history course between the students in the experimental and control groups?
- Is there a significant difference in terms of pretest scores of interest for history course between the students in the experimental and control groups?
- Is there a significant difference in terms of posttest scores of interest for history course between the students in the experimental and control groups?

Method

Experimental design with pretest-posttest control group was used in the survey. Research group constitutes of 66 junior high school students who study in a secondary school in the 2016-2017 academic year, located in Of district where is belongs to Trabzon Province. While 32 of these students are in the experiment group and 34 of them are in the control group. One of these classes was assigned randomly to the experimental group and the other to the control group. “History Science and Human Unit Achievement Test” and "History Course Attitude Scale" were used as the measurement tools. The measurements were analyzed using independent samples the t-Test since the scales fulfilled the assumptions of normality and equality of variances. Significance level was considered as 0.05 when statistical analyzes were performed.

Results and Discussion

There was no statistically significant difference between pretest and posttest success averages of students in experiment and control group ($p > 0.05$). On the contrary; a statistically significant difference was found in favor of the experimental group among the average of the posttest success scores of the students in the experiment and control groups [$t(64) = 4{,}228$, $p < .001$]. The mean score of the posttest success scores of the experimental group ($\bar{X}=66{,}32$) was found to be higher than the mean of the posttest success scores of the control group ($\bar{X}=52.03$).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

According to the results of this study, it was figured out that the use of cemeteries in teaching of history subjects affects the academic achievement of the students positively. These stages provide a rich learning ambiance for students and enable students to use their five basic senses and learn by doing. While there wasn't a statistically significant difference between experimental and control groups' attitudes regarding history course pre-test averages ($p>0.05$), there was a statistically significant difference between manner post-test success scores in favor of the experimental group [t (64) = 3,163, p <.001]. While average scores of manner scale posttest of the experimental group were ($\bar{X}$= 76.23), the control group manner posttest scores were found as ($\bar{X}$=68.55). It is figureed out that the development of education with cemetery visits is more effective than lecture, question-answer and discussion methods and techniques.

Conclusion

According to the results of this research, it can be said that cemeteries have a great deal function such as raising the academic success of the students. Therefore, the use of cemeteries in education and training should be developed in secondary education programs. The effects of the courses on the various skills of the students in the cemetery should be examined and its applicability should be examined. Long-term studies will be a hand to observe whether cemeteries influence students' attitudes towards history course on the understanding that cemeteries used as a contribution for education and training.

Various data collection tools related to cemeteries which is non-academic learning ambiance can be developed and supported by application studies. In addition, solutions can be find to overcome problems which arise the time we make use of cemeteries such as material inconvenience and transportation problems.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 363-382
www.tuhed.org

GEÇ OSMANLI VE ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ ÖĞRETİM MATERYALLERİ: TARİH VE YURT BİLGİSİ DERSLERİ

TEACHING MATERIALS in the LATE OTTOMAN and EARLY REPUBLICAN PERIODS: HISTORY and CITIZENSHIP COURSES

Ebru ARDIÇ[1]

Fahri KILIÇ[2]

Öz: Bu araştırmanın amacı son dönem Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemleri Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri öğretim materyallerini incelemek ve ortaya koymaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma konusu dönem incelendiğinde eğitimin sözlü, yazılı ve görsel materyaller ile desteklenmesi için çalışmalarda bulunulduğu görülmektedir. Öğretim materyalleri devlet tarafından temin edilmiş, ancak ihtiyaç dâhilinde yurtdışından sipariş edilen materyaller de olmuştur. Alan uzmanları tarafından maliyeti yüksek olan materyaller ile ilgili alternatif materyal önerileri sunulmuştur. Eğitim kalitesini artırmak için engellerin aşılmaya çalışıldığı söylenebilir. Maddi manevi birçok eksikliğin yaşandığı bu dönemlerde eğitim sistemindeki eksiklikleri giderebilmek adına girişimlerde bulunulması oldukça önemlidir. Tüm bulgular ışığında araştırma konusu olan dönemlerde öğretim materyallerinin kullanımına ilişkin olan girişimlerin küçümsenemeyecek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Materyali, Tarih, Yurt Bilgisi

Abstract: The aim of this research is to examine and reveal the teaching materials of the lessons of History and Citizenship in the late Ottoman and early Republican periods. Qualitative research approach has been adopted in this research. When research period is examined, it seems that studies have been made to support education with oral, written and visual materials. Teaching materials are provided by the government but also some materials are ordered from abroad when needed. Alternative material proposals have been presented by field experts for costly materials. It can be said that the obstacles have been tried to be overcome in order to increase the quality of education. It is very important to take initiatives in order to overcome the deficiencies in the education system during these periods when many material and spiritual deficiencies are experienced. In the light of all this, it appears that the initiatives related to the use of teaching materials in research-related periods are not to be underestimated.

[1] Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: eebrdic@gmail.com

[2] Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: kilic_f@ibu.edu.tr

Yayın Geliş Tarihi: 19.09.2017 Yayına Kabul Tarihi: 24.10.2017

Keywords: Teaching Material, History, Citizenship

Giriş

Öğretme ve öğrenme, içerisinde birçok unsuru barındıran bir süreçtir. Bu unsurlardan birisi de öğretim materyalleridir. Öğretim materyali, eğitim programlarında yer alan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılan bütün araç, gereç ve kaynaklardır (Demircioğlu, 2012: 10). Eğitim süresince öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanmak öğrencilerin derslere daha aktif katılımını sağlamakla birlikte, onlara yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunar. Bu da öğrenim çevresini doğallaştırır. Öğrencilerin istek, fikir ve ihtiyaçlarına daha fazla önem verilerek, eğitim-öğretim süreci desteklenmiş ve zenginleştirilmiş olur. Bilginin algılanmasında somutluk sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırır ve bilginin kalıcı hale gelmesini sağlar. Ayrıca öğrenciyi güdüleyerek, öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirebilir (Çelikkaya, 2013: 39).

Eğitim, geçmişten günümüze değişim ve gelişimi süreklilik arz eden bir konu olmuştur. Gerek kendini gerekse içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı tanımaya çalışan birey, gelişim ve değişime uyum sağlama zorunluluğu içindedir. Bu gelişmeler eğitim alanında yeni arayışları beraberinde getirmiştir (Meydan ve Akdağ, 2011: 187). Yeni arayışlar Osmanlı eğitim sistemi içerisinde de kendini göstermiştir. Toplumsal ve siyasi hayat açısından önemli bir dönüm noktası olan Tanzimat Fermanı'nda eğitim ile ilgili hiçbir hüküm bulunmamasına rağmen bu yıllardan sonra eğitim alanında hızlı ve geniş ilerlemeler olmuştur. Günümüze kadar gelen birçok eğitim kurumunun temeli Tanzimat döneminde atılmıştır (Gündüz, 2010: 110-111).

Klasik dönem Osmanlı eğitim kurumlarında düz anlatım, soru-cevap, not tutturma gibi öğretim yöntemleri bulunmakta ve öğretim materyali kullanımına gerekli önem verilmemekteydi. Modernleşme çabalarıyla birlikte eğitim kurumlarında yeni öğretim yöntemleri uygulanmaya çalışılmıştır. Bu yeniliğin öncüleri ise Selim Sabit Efendi, Ayşe Sıdıka gibi eğitimciler olmuştur. 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile başlatılan Usul-i Cedit (Yeni Usul) uygulamaları öğretim yöntemleri ve ders materyallerinde yenileşmeyi beraberinde getirmiştir. Eski öğretim yöntemleri yerine yaratıcı, buldurucu (ibdai) ve keşfettirici (tekşifi) yeni öğretim yöntemleri ortaya

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

çıkmıştır. Derslerin öğretimi ile ilgili özel öğretim yöntemleri üzerinde durulmuş ve öğretim materyali kullanımı yaygınlık kazanırken çeşitliliği de artmıştır (Türk, 2009: 267).

Osmanlı Devleti, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile başlattığı Usul-i Cedit uygulamaları ile eğitim-öğretim alanında reform hareketinin en önemli adımını atmıştır. Bu uygulamalar ile eğitim kurumlarındaki derslerin işleyişinde yeniliklere gidilmiştir (Sarıoğlu, 2012: 17). II. Abdülhamid döneminde (1876-1909) eğitim konusunda oldukça önemli gelişmeler olmuştur. Bu dönem eğitim açısından "yeniden inşa" dönemidir. Ülke genelinde idadi ve rüştiyelerin yaygınlaştırılması için çaba sarf edilmiştir. II. Abdülhamid dönemi eğitimcileri, modernleşme uğruna batılılaşmanın pasif bir taklitçisi olmak yerine Osmanlı okullarının yerel gereklilikler ve gerçeklikler doğrultusunda ama çağdaş bir tarzda şekillenmesini istemişlerdir. Bu dönemin eğitim politikası Batılı pedagoji ve tekniklerin seçicilikle ödünç alınması ve bunların geleneksel ve dini öğelerle harmanlanması yönünde olmuştur. Avrupalı ve laik olan öğretim materyallerini kullanmak yerine Osmanlı ve İslam geleneği ile uyumlu öğretim materyalleri hazırlanarak bir sentez oluşturma gayretine girişilmiştir (Gündüz, 2010: 109-110).

II. Meşrutiyet döneminde eğitim için asıl önemli değişiklikler öğretim yöntemlerinde görülmektedir. Bu dönemde okullara eleştirme ve gezi-gözlem yöntemleri girmiş; vatan, millet ve sanat duygularını geliştirme çalışmaları başlamış; laik eğitim anlayışı benimsenirken din dersleri aklileştirilmiş; karma eğitim denenmiş; resim ve elişi öğretimine başlanmıştır. Sadece öğretme ve ezbere dayanan ödevler yerine deneye dayanan ve düşünmeye yönlendiren uygulamalara başlanmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak öğretim materyalleri de gelişme göstermiştir. Resim, levha ve projeksiyon makinesi gibi materyallerin eğitim ortamlarında kullanımı artmıştır. Ayrıca 1908'den sonra basılan ders kitaplarında resim ve haritaların kullanımı da artış göstermiştir (Türk, 2009: 281-286). II. Meşrutiyet döneminde "çökmekte olan devleti eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır" şeklinde bir görüş benimsenmiştir. Bu amaca hizmet eden girişimlerde bulunulmuş ancak görüş bir slogan olmaktan öteye gidememiştir (Akyüz, 2011: 265).

II. Meşrutiyet dönemi eğitim anlayışında ortak bir Osmanlılık kimliğinin inşası vardır. Bu doğrultuda Tarih, Coğrafya, Malumat-ı Medeniye gibi derslerin özellikle ders kitaplarında yer alan okuma parçaları ile Osmanlı vatandaşı kimliği ve erdemlerini

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

geliştirmek amacıyla mesajlar verilmiştir (Üstel, 2014: 36). Devam eden süreçte Balkan Savaşları ve yaşanan diğer olumsuzluklardan sonra Osmanlılık fikrinden Türkçülük idealine yönelmeler olmuş ve "yeni bir nesil yetiştirme" düşüncesi doğmuştur. Bu durum eğitim sistemine de yansımıştır. Çocuk, bir "birey" ve "vatandaş" olarak görülmeye ve algılanmaya başlanmıştır. 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) -geçici başlığına rağmen Cumhuriyet'in ilanını takip eden yıllarda da birçok maddesi yürürlükte kalmıştır- ile okulların örgütsel yapısına dair önemli değişiklikler getirilmiştir. İlköğretim programına yeni dersler eklenirken, tiyatro ve dramatizasyon gibi yeni yöntemlerle eğitsel, sosyal ve ahlaki yöntem tamamlayıcı uygulamalara gidilmiştir. 1913'ten sonra Satı Bey'in yetiştirdiği öğretmenler sayesinde eğitimde kısmen bir canlılık yakalanmış olsa da öğretmen eksikliği sebebi ile eski yöntem ve uygulamalar yeni okullarda devam ettirilmiştir. Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı'nın yol açtığı problemler, Meşrutiyet döneminde eğitimin gelişmesini önleyici sebepler olmuştur (Akyüz, 2011: 267-269).

19. yüzyıl eğitim modernleşmesi, sosyal disiplini sağlamak adına devletin genel modernleşme hareketinin bir parçasıdır. II. Meşrutiyet dönemi eğitim gelişmeleri bir bütün olarak incelendiğinde, Cumhuriyet inkılaplarının hazırlık safhasını oluşturduğu görülmektedir. Kurtuluş mücadelesi (1919-1922) ile geçen yıllar ise eğitime bakış açısını derinden etkilemiştir. Savaşın en yoğun olduğu bir tarihte Ankara'da yapılan bir eğitim kongresinde, Mustafa Kemal milli bir eğitim almış ve milli varlığını kendine en temel değer olarak öğretilmiş bireyler yetiştirmenin önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca yine bu dönemde halkın kurtuluş mücadelesiyle ilgili bilgilendirme amacıyla halk eğitim çalışmaları yapılmıştır (Akyüz, 2011: 317). 1923'te yeni kurulan devlette sosyal, kültürel, hukuki, iktisadi, siyasi ve eğitim alanlarında önemli inkılaplar yapılmıştır. Yeni devletin siyasi ve düşünsel önderleri her fırsatta toplum için eğitimin önemini dile getirmişlerdir. Bu önemsemenin asıl amacı eğitimi toplumsal değişimin önemli bir aracı ve misyoneri olarak düşünmeleridir. Yeni değerleri, ideolojileri topluma aktarmak ve bireyi şekillendirmek adına en önemli değişimler eğitim inkılapları ile gerçekleştirilmiştir. Yeni devletin rejimi bile ilan edilmeden eğitim sistemini ile ilgili toplantılar düzenlenmiştir. Mustafa Kemal, "eğitim alanında ne olursa olsun, tam bir başarıya ulaşmak gerekir, bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu yolla olabilir" diyerek toplumsal kurtuluşun yönünü belirtmiş ve "terbiyedir ki bir milleti ya hür, müstakil, şanlı,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

âli bir heyeti içtimaiye halinde yaşatır, ya bir milleti esaret ve sefalete terk eder" diyerek Cumhuriyet'in eğitime verdiği öneme işaret etmiştir (Gündüz, 2010: 58).

Cumhuriyete miras kalan eğitim sisteminin önemli özelliklerinden biri, Batı'nın modern gelişmelerine hazır hale gelmiş bir sistem olmasıdır. Dönemin siyasetçileri ve düşünürleri tarafından, toplumsal değişimin sağlanması ve ulus-devlet inşası için eğitimin vazgeçilmez bir vasıta olduğu üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. II. Meşrutiyet'in hemen her kesimden aydınları tarafından sürekli savunularak içselleştirilen "eğitimde toplumculuk" düşüncesi, Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin temel taşlarından birini oluşturmuştur. Osmanlı döneminde merkezileştirilmek istenen ama bir türlü başarılamayan eğitim sistemi, Cumhuriyet döneminde Atatürk rejiminin resmi kurumları ve devrimleri sayesinde merkezileşmiştir (Gündüz, 2010: 138-139). Özellikle Cumhuriyetin ilanı ile birlikte öğretim materyallerini geliştirmek ve kullanımını arttırmak adına ciddi çalışmalar başlamıştır. 1923 yılında toplanan I. Heyeti İlmiye "Mektep Müzesi" konusunu gündeme getirerek, her okul bünyesinde bir müze geliştirmesi kararını ele almıştır. Bu mektep müzelerinde derslerde kullanılan araç-gereçler, okul eşyaları, belgeler gibi eğitime ait bütün malzemelerin yer alacağı bildirilmiştir. Karardan sonra ilk mektep müzesi ve ilgili müdürlük 1 Mart 1926 yılında kurulmuştur (Öztürk, 2000: 190).

Müzelerin etkin kullanılabilmesi için 1926 yılının yaz tatilinde öğretmenler için kurs açılmıştır. Bu kursa katılanlara ders vermek üzere Leipzig Pedagoji Enstitüsü ve İş Öğretmen Okulu profesörlerinden O. Frey ve G. Steihler getirilmiştir. 1927 yılında ise Ankara'da Gazi İlkokulu'nda "Milletler Arası Ders Vasıtaları Sergisi" açılmış, Avrupa'nın farklı şehirlerindeki 21 firma kendi ürünlerini sergilemiştir. Böylece öğretmenlere en iyi örnekler gösterilmiştir. 1928 yılından itibaren Ankara civarındaki çeşitli hayvanların tabiat derslerine konu olabilecek birkaç örneği toplanarak müzede teşhir edilmeye başlanmıştır. Kısa sürede değerli bir koleksiyon hazırlanmıştır. Yine bu yıldan itibaren artan ders aletleri sayısı dolayısıyla okul müzesinin salonları aynı zamanda derslik haline getirilecek projeksiyon ve sinema aletleriyle donatılmıştır. Böylece ilk ve ortaokul öğretmenleri için öğrencileri müzeye getirerek burada örnek dersler yapmalarının yolu açılmıştır. Öğretim materyalleri ile ilgili diğer bir gelişme ise 1933 yılında özel bir katar içinde "Seyyar Terbiye Sergisi" hazırlanmış, sergi katarı Ankara-Samsun arasındaki önemli merkezlerde birkaç gün kalarak 40 günde Samsun'a ulaşmıştır. Bu sergide ders aletleri örnekleri sergilenmiş ve öğretmenlere

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

meslekleriyle ilgili kitaplar, iş prensiplerine dayanan örnek dersler gösterilmiş, öğretimde sinema ve projeksiyonun kullanımı ile ilgili mesleki konferanslar verilmiştir (Ayas, 1948: 603-605). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı, 1945'ten sonra Ders Araçları Yapım Merkezleri kurulması girişimlerinde bulunmuştur (Sakaoğlu, 2003: 279).

Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri, araştırma konusu olan dönemlerde birbirleri ile ilişkilendirilerek öğretimi gerçekleştirilen dersler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih dersinin her iki dönemde de vatandaşlık eğitimi verme misyonu üstlendiği söylenebileceği gibi Coğrafya dersi ile ilişkilendirilerek eğitimde bir bütünlük yakalanmaya çalışılmıştır. S. Durgun'a göre coğrafya eğitiminin, devlet tarafından toprağı "vatanlaştırma" pratiği olarak kullanılması da önemli bir noktadır (Gümüşçü, 2013: 162).

Bu araştırmanın amacı son dönem Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemleri Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri öğretim materyallerini incelemek ve ortaya koymaktır. Eğitim sürecinde materyaller, öğretimi desteklemek amacıyla oldukça önemli bir yere sahiptir. Son dönem Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinin öğretim materyallerini incelemek eğitiminin kalitesini ve verimliliği ortaya koymak açısından önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında son dönem Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri öğretim materyalleri ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır Elde edilen bulgular doküman inceleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Bulgular

Bu bölümde son dönem Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri ile ilgili öğretim materyalleri bulgularına yer verilmiştir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tarih Dersi Öğretim Materyalleri

Klasik dönem Osmanlı eğitim kurumlarda yer almayan tarih dersi, Avrupa'daki gelişimine paralel bir şekilde 19. yüzyılda Osmanlı Devleti eğitim kurumları ve öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Özellikle 1869 tarihinde yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile tarih öğretimi, her eğitim kademesinde resmi ders olarak öğretim programlarında yer almış ve ülke genelinde uygulamaya koyulmuştur (Türk, 2010: 146). Tarih eğitiminin temel öğretim materyali ders kitabıdır. Bu dönemde Selim Sabit Efendi tarafından ilkokullara yönelik hanedan merkezli tarih anlayışına uygun Muhtasar Tarih-i Osmani isimli tarih ders kitabı kaleme alınmıştır. II. Abdülhamit ile başlayan mutlakiyet döneminin başlarında ise ilkokullarda Mülahhas Tarih-i Osmani isimli tarih dersi okutulmaya başlanmıştır. Ancak tarih dersi hürriyet, eşitlik, meşrutiyet gibi düşüncelerin yeni nesilleri etkileyeceğini düşünülerek ders kitaplarında kısıtlamalar yapılmış, daha sonra da ilkokul programlarından kaldırılmıştır. 1902'de Darülmuallimin'in ilkokul öğretmeni yetiştirme programında yer alan Muhtasar Tarih-i Osmani dersi de İslam Tarihi şeklinde dönüştürülmüştür. II. Meşrutiyet dönemi ile beraber eğitim kurumlarında tarih öğretimi yeniden ivme kazanmıştır. Bu dönemde etkili olan Türkçülük düşüncesi eğitim kurumlarında verilen tarih derslerini ve ders içeriğinin çeşitliliğini de etkilemiştir. Derslerde Osmanlı tarihi ile ilgili konuların yanında Türk dünyasına ait bilgiler de verilmeye başlamıştır (Sarıoğlu, 2012: 17; Çapa, 2012: 25).

1913 tarihinde yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Yasası) ile birlikte tarih eğitiminde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden biri de ikinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanan tarih dersinde İslam, Türk ve Osmanlı tarihinin en büyük simalarının menkıbelerle anlatılacak olmasıdır. (Çapa, 2012: 12). Ayrıca yayınlanan Mekatib-i İbtidaîyye Ders Müfredatı'nda öğrencilerin şehirde bulunan cami, medrese, çeşme, türbe, kervansaray gibi eski Osmanlı mimari eserlerini ziyarete götürülmesi, Dersaadet, Bursa, Edirne gibi şehirlerdeki Osmanlı mimariyesinin ise resimlerinin gösterilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Bunlara ek olarak eski Osmanlı silahları, kıyafetleri, çinileri, yazıları, ciltleri, kumaşları, kakma ve oyma işlerinin ürünleri ile Osmanlı sanatına ve Osmanlı medeniyetine ilişkin fikirler verilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Asıllarına ulaşılamayan materyallerin resimlerinin de kullanılabileceği öneriler arasındadır. Öğrencilerin toplayacakları resimleri defterlerine yapıştırmaları, resim olmadığı durumlarda ise

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

kâğıt, mukavva, çamur gibi malzemelerle benzerlerinin yaptırılması gerektiği belirtilmiştir (Akt: Çapa, 2012: 13). Öğrencilere şehir gezileri ile tarihi olayların yaşandığı yerleri göstermek, olayı hayal etmelerine yardımcı olacak ve böylece daha verimli bir eğitim sağlanacaktır. Gezilerle bu mekânların ziyaret edilemeyeceği durumlarda ise resimlerin, resimlerin bulunmadığı durumlarda numunesinin yaptırılması, menkıbelerin kullanılması, kültürel değerlerin aktarılması için eski Osmanlı kıyafetleri, çinileri, kumaşları, kakma ve oyma işleri gibi sanatsal öğelerin de tarih derslerinde materyal olarak kullanılması önerileri tarih eğitimine verilen önemi ortaya koymaktadır.

Dönemin eğitim uzmanlarından Ali Reşat Bey'in 1913 yılında yazdığı "Okullarda Tarih Dersi" adlı makalesi ders materyali olarak hikâye ve resimlerin, ünlü yazarların eserlerinin, eski parçaların, tarihi romanların, tabloların, coğrafya krokilerinin, istatistik ve grafik levhaların tarih derslerinde nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bilgiler vermektedir. Ali Reşat Bey öğrenciye tarihi olayları içeren bir defter ve mecmua gerekli olduğunu söylemektedir. Ayrıca öğrenciye kendisi için tarihi olaylar koleksiyonu hazırlatılması önerisinde bulunmuştur. Ders kitaplarının ise anlatım tarzına, görsel içeriğine dikkat edilmesi ve ünlü kişilerin sözlerine yer verilmesi gerektiğini de eklemiştir. "Öğrenci tarihi zamanın diliyle okumalıdır" düşüncesini savunan Ali Reşat Bey, bu ihtiyacın giderilmesi için 1890 senesinde Maarif Nezareti'nin talimatlarına uygun tarih okumalarının yayımlanmaya başladığını belirtmiştir. Ali Reşat Bey, tarih dersinin verimliliği açısından resimlere, menkıbelere, tasvirlere yer verilmesi gerektiği, ayrıca öğrencilerden resim, coğrafya krokisi, çeşitli ülkelerin tarihi olaylarını içeren tablolar hazırlamalarının talep edilebileceğini belirtmiştir (Dönmez ve Oruç, 58-61, 2006; Oruç ve Kırpık, 2006: 227-231). Harita, resim ve tablo gibi görsel materyallerin tarih derslerinde kullanımına ilişkin öneriler bulunmaktadır. Tarih derslerinde bu materyallerin kullanılması öğrencinin tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorumlama becerilerinin yanı sıra mekânsal algısının da gelişimine katkı sağlayacaktır.

1917 yılında Maarif Nezareti tarafından ressam Nazmi Ziya Bey'e bazı önemli tarihi gelişmelerin tabloları yaptırılmıştır. Bu tablolar öğretim materyali olarak kullanılmak üzere okullara gönderilmiştir. Bunlar arasında "Macar Prense Taç Giydirme Töreni", "Yavuz'un Kahire'ye Girişi", "Osmanlıların Rumeli'ye Geçişleri", "Nizam-ı Cedit Askerlerinin III. Selim Önünde Geçit Resmi" tabloları yer almaktadır. Tabloların hazırlanması sırasında ressama önemli noktalar İhsan Sungu Bey

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tarafından aktarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okullara dağıtılan tabloları (levhaları) etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için İhsan Sungu tarafından, tam adı "Mekatibe Tevzi Edilen Resmi Tetevvüc Levhası hakkında İzahatı Tarihiyye ve Terbiyeviye" adlı bir kitapçık hazırlanmıştır. Bu tablolar 1926 tarihinde yayınlanan müfredat programında da yer almaktadır. Öğretmenler, tarihi arka planı vererek öğrenciyi tablo üzerindeki tema ile ilgili düşünmeye sevk edici sorular yöneltmektedir. Böylece Osmanlı Devleti'nin ya da diğer ülkelerin egemenliği, gelenek-görenekleri vb. konularda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri karşılaştırmaları sağlanmaktadır (Köksal, 2013: 462-465).

Cumhuriyet yönetiminin ilk müfredat programı 1924 ilkokul programında hanedan tarihçiliğinin izleri görülmeye devam etmektedir. 1926 yılında ise cumhuriyetin ilk sistematik ilkokul programı hazırlanmıştır. Böylece uygarlık tarihine, Türk tarihine ve cumhuriyet ideallerine dönüş yapılan bir tarih öğretim programına başlanmıştır (Sarıoğlu, 2012: 17). 1926 yılında hazırlanan tarih öğretim programı milli tarih anlayışı çerçevesinde hazırlanarak, programa çağdaş dünyayı ve Türk dünyasını anlamaya yönelik yeni konular eklenmiştir. Ayrıca tarih dersinin temel materyali olan ders kitaplarında da değişikliğe gidilerek Fuat Köprülü tarafından ilkokullara yönelik "Milli Tarih" kitapları yazılmıştır. Ortaokul müfredatına uygun yeni kitaplar hazırlanması kolay olmadığı için Osmanlı döneminden kalan kitaplar tamamen kaldırılmamıştır. Milli tarih anlayışı benimsenerek verilen tarih derslerinde öğrencilerin hem çağdaş dünyayı hem de Türk dünyasını anlamaları için özel bir çaba sarf edilmiştir. Bu sebeple, özellikle 1930'lardan sonra tarih öğretimi, iyi bir yurttaşlık eğitiminin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmiştir. Eğitimciler, ülkeler arasında barışın sağlanmasında doğru ve tarafsız bir tarih eğitiminin önemini savunmuşlar ve bu amaç doğrultusunda çalışmalarını devam ettirmişlerdir (Çapa, 2002: 55; Çapa, 2012: 26).

1926 ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği toplu tedris (toplu öğretim) uygulamasıdır. Toplu tedris yöntemi o döneme göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulamadır (Arslan, 2000). Bu uygulama ile tarih derslerinde kullanılan materyaller de çeşitlilik göstermiştir. 1926 programında tarih derslerinde mutlaka harita kullanılacağı ve konuların coğrafya dersi ile ilişkilendirileceğine değinilmiştir. Eğer okulda harita yoksa öğretmenin kendisinin renkli tebeşirler ile kara tahtaya krokiler çizerek bu eksikliği gidermesi gerektiği belirtilmiştir. Ders anlatımlarında tarihi levhalardan yararlanılması, eğer tarihi levha yoksa öğretmenin kitaplardan tedarik

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

edebildiği levhaları ve kartpostalları kullanması, okulda tarihi kartlardan oluşan bir koleksiyon yapılması tavsiye edilmiştir. Tarih konuları anlatılırken tablo, kroki, tarihi resim ve tarihi levhalardan yararlanılacağı ve çevrede bulunan müzelere, tarihi yerlere geziler düzenleneceğini belirtilmiştir. Öğrencilere kale, kule ve su kemeri gibi tarihi eserler gösterilerek bunlara ilişkin bilgiler verilmesi ve derslerin mutlaka tarihi okuma parçaları ile zenginleştirilmesi gerekliliği de vurgulanmıştır (İlk Mekteblerin Müfredat Programı, 1926: 72-73; Akt: Sarıoğlu, 2012: 18). Ayrıca önemli tarihsel kişiliklerle görüşülmesi yani sözlü tarih uygulamaları yapılması da getirilen yenilikler arasındadır (Aslan, 2012: 345). Tarih derslerinde kullanılan öğretim materyalleri arasında gazete de vardır. Gazetelerde her şehrin işgal ve kurtuluş günlerine ilişkin yazılar çıkmaktadır (Uyanık, 1937: 82). Bu yazılar tarih derslerinde kullanılarak milli bilinci açık nesiller yetiştirmek amaçlanmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve kültür alanındaki hedeflere ulaşılmasında Atatürk'ün titiz bir çalışma içine girmesi etkili olmuştur (Aslan, 2012: 334). Atatürk, tarih eğitimi için verdiği direktiflerin ve yanı sıra kişisel çalışmalarda da bulunmuştur. Atatürk'ün cumhuriyetin ilk yıllarını kapsayan dönemde ders kitabı haricinde tarihi belgelerin, fotoğraf ve film gibi görsel belgelerin, haritaların, ıraksak soruların, tarihi alan gezileri ve müzelerin tarih eğitiminde kullanılması için girişimlerde bulunulduğu görülmektedir (Ata, 2000: 90).

Cumhuriyet dönemi eğitim çalışmalarını 1930 öncesi ve sonrası olarak iki şekilde ele almak mümkündür. 1930 öncesi ilkokul müfredatı 1924 ve 1926 yıllarında değişikliğe uğramıştır. Bu tarihlerde Mehmet Fuat (Köprülü), İhsan Şerif (Saru), Ahmet Halit (Yaşaroğlu) ve diğerleri tarafından yazılan ilkokul tarih kitapları; Ahmet Refik (Altınay) ve Ali Reşat Bey tarafından yazılan ortaokul ve lise tarih ders kitapları okutulmuştur. 1926 yılından itibaren ders kitaplarının hazırlanması ve basımı Milli Talim ve Terbiye Dairesi tarafından yürütülmüştür. 1930 yılından itibaren ise Türk Tarih Tezi uygulamaya koyulmuş ve önce lise ardından ortaokul ve ilkokul için yeni hazırlanan tarih kitapları okutulmaya başlanmıştır. Türk Tarih Tezi'nin uygulamaya konulması ile birlikte İnkılap Tarihi dersleri daha da önem kazanmış ve yükseköğretimde de okutulmaya başlanmıştır (Çapa, 2002: 40). 1936 ilkokul programında tarih dersine özel bir görev yüklenmiştir. Dersin temel felsefesi ulusçuluk, devrim idealleri ve cumhuriyet yönetimine bağlı bir nesil yetiştirilmesine katkı sağlamak olmuştur. Tarih dersleri İslam tarihi geleneğinden ve hanedan merkezli gelenekten

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tamamen uzaklaşarak, ulusal tarih öğretimi kimliği kazanmıştır. Ayrıca Tarih dersleri, Yurt Bilgisi ve Coğrafya dersleri ile ilişkilendirilerek işlenmiştir (Sarıoğlu, 2012: 18). Tarih öğretiminde önemli bir yere sahip olan ders kitapları 1937 yılında revize edilerek, öğrencileri ezberciliğe sevk eden kronolojik bilgiler azaltılarak, araştırma ve anlamaya teşvik eden konulara ağırlık verilmesi çalışmaları başlatılmıştır (Çapa, 2002: 53).

Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Materyalleri

II. Meşrutiyet döneminde yaşanan iç ve dış siyasal sorunlar, devleti kurtarmak için toplumu dönüştürme çalışmalarını başlatmıştır. Bu dönemde artık reaya ve teb'a niteliğini kaybederek, Osmanlı vatandaşı gibi bir toplumsal kategori ortaya çıkmıştır. Osmanlı insanı bir kişilik arayışı içine girmiştir. Bu yeni insan dokusuna istenilen çağdaş yenilikleri kazandırmak için en çok faydalanılan kurum ise okul olmuştur. Özellikle ilkokullar, gelecek nesillere yeni değerlerin aktarılmasında sahip olduğu önem itibari ile oldukça ön plana çıkmıştır. Tanzimat ile birlikte giderek bağımsız bir özne halini almaya başlayan çocuk, II. Meşrutiyet ile kamusal bir özneye dönüşmeye başlamıştır. Çocuk artık yalnızca ailesinin değil, ulusun da geleceğidir. Bu sebeple çocukları geleceğin vatandaşları olarak bilgilendirme ve biçimlendirmeye yönelik ders kitapları hazırlanmış ve okutulmuştur (Üstel, 2014: 30-32). 19. yüzyılda yaşanan gelişmeler ile ortaya çıkan "Osmanlı vatandaşı" kimliği, öncelikle tarih ders kitaplarına girmiş ve bu şekilde vatandaşlık eğitimi verilmeye başlanmıştır (Elban, 2015: 1302). Diğer bir deyişle, vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olarak okutulmadan önce tarih dersi aracılığıyla Osmanlı vatandaşı kimliğini inşa etmek gibi bir amaç benimsemiştir (Safran, 2002, 935).

Osmanlı döneminde ilkokullarda okutulan Ahlak ve Malumat-ı Vataniye dersi, 1926 yılında Yurt Bilgisi dersine dönüşmüştür (Sakaoğlu, 2003: 212). Cumhuriyet Dönemi, 1926 tarihli ilköğretim programında yer alan Yurttaşlık Bilgisi dersi ile öğrencilere yurtseverlik değerini kazandırma, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının neler olduğunu öğrenme ve devlet yönetim yapısının işleyişi hakkında bilgi verme amaçları hedeflenmiştir. Ayrıca Cumhuriyet rejiminin gereksinim duyduğu vatandaşı yetiştirmek için Yurt Bilgisi dersinin yanı sıra Tarih ve Coğrafya dersleri de bu ortak amaç ile işlenmiştir (Keleşoğlu, 2008, 24). 1924 ve 1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programları' ndaki değişiklikler Cumhuriyet vatandaşının sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlere göre hazırlanmıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Osmanlı döneminde devletinin sınırlarını gösteren haritalar, vatandaşlık eğitiminde vatanseverliği aşılayacak temel öğretim araçlarından biri haline gelmiştir (Elban, 2015: 1303). Vatandaşlık derslerinde, Osmanlı kimliğini yerleştirme amacıyla harita kullanımı artmış, bunların dışında müzik ve padişah tuğraları devleti temsil etmek ve ona bir kimlik kazandırmak için birer öğretim materyaline dönüşmüştür (Fortna, 2005: 210). Osmanlı devlet okullarında kullanılan haritalar, kıta esasına göre düzenlenmiş haritalardı. Bu haritaların toprak bütünlüğünü göz ardı eden özelliği üç ayrı kıtada toprak sahibi olan bir devlet için olumsuzluk arz etmekteydi. Bu durum 19. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı topraklarını üç kıtada tek bir sınır içerisinde gösteren haritaların kullanılmaya başlanmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Devletin komşuları ve diğer dünya ülkeleri karşısındaki hakimiyet alanını bütünlük içerisinde gösteren bu haritalara "logo harita" denilmektedir (Fortna, 2005: 228-230). Logo haritalar ile öğrenciler ülkesiyle ilgili coğrafi bilgilere sahip olurken, aynı zamanda kendi ülkesiyle diğer ülkelerin hâkimiyet alanlarını karşılaştırma imkânı bulmuştur. Bu değişim vatan algısının oluşması için önemli bir gelişme olmuştur.

Satı Bey 1912 yılında yazdığı "Vatandaşlık Bilgisi Konuları Nasıl Anlatılmalıdır" adlı makalede dersin konusunun medeni görev ve sorumlulukları öğretmek olduğunu belirtmektedir. Ders kapsamında toplumun ortak işleri ve ihtiyaçlarının neler olduğu ve bunlar için hangi kurumların oluşturulduğunun anlatılması gerektiğini de eklemektedir. Satı Bey, şehirdeki öğrencilerin polis, jandarma, belediye çalışanları ve memurlar ile ilgili yaptıkları gözlemler yoluyla bu çalışanların görevleri ile ilgili bilgi sahibi oldukları ve devletin hizmetlerinin büyük bir kısmını öğrendiklerini söylemektedir. Öğrencilere yaptıkları gözlemler ile ilgili dikkat çekecek sorular yöneltildiğinde devletin gerekliliği ve hizmetlerini hissettirip pekiştirmenin daha kolay olacağını dile getiren Satı Bey, köylerde bu gözlemler için fırsatın çok olmaması sebebiyle çocukların okullara bunlardan habersiz olarak geldiğini vurgulamaktadır. Köye ara sıra uğrayan jandarmanın fayda ve hizmetlerini gözlemleyemedikleri gibi olumsuz bir unsur olarak değerlendirdiklerini, bu sebeple köy okullarında devletin gerekliliği ve hizmetleriyle ilgili gözlem yoluyla öğrenme sağlanamadığını ortaya koymaktadır (Oruç ve Kırpık, 2006: 193-195). Satı Bey makalesinde, gözlem yoluyla vatandaşlık eğitimi verilebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları durumları ve nesneleri iyi analiz etmeleri halinde bunların bir öğretim yöntemi ya da öğretim materyaline dönüşebileceğini ortaya koyması açısından bu makale oldukça önemlidir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

1913 tarihli İlköğretim Geçici Kanunu ile öğretim programına dâhil edilen Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye dersleri ile ortak bir Osmanlılık kimliği inşa etme hedeflenmiştir. Bununla birlikte Malumat-ı Medeniye dersinin amacı, "insanın ailesine, hemcinsine, vatanına ve hükümetine karşı yapmaya mecbur olduğu vazifelerle, bunlara karşı olan haklar" şeklinde ifade edilmiştir (Çelik, 2008: 360). II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet döneminin önde gelen eğitimcilerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu, vatan ve vatandaşlık konusundaki eğitimin ilk aşamasının oyunlar olduğunu vurgulamaktadır. Okulun bahçesinde tabur tabur dizilerek yürüyen öğrencilerin, ellerinde kırmızı bayraklar sallayıp, milli ve askeri şarkılar söyleyerek oynadığı milli ve askeri oyunların küçük yaştan itibaren "fedakâr ve vatansever bir kalp" hazırlamasında etkili olacağını belirtmiştir. Ayrıca dersliklerde birkaç vatansever portresinin, birkaç şanlı savaş tablosunun yer almasının vatan duygusunu canlı tutarak vatandaşlık eğitimi konusunda etkili materyallere dönüşeceğini de eklemiştir. Çocukların yapacağı okul gezileri ile atalarının bıraktığı tabiatı, dağları, nehirleri, gölleri, açık semaları, heybetli camileri, süslü çeşmeleri, muhteşem sarayları… kısaca doğanın, geçmişin ve bugünün canlı birer örneği ile somutlaştırılan vatandaşlık derslerinin oldukça etkili olacağına değinen Baltacıoğlu, vatan duygusunu harekete geçiren musiki, söz, şiir, nutuk, konferans, hikâye ile eğitimin içeriğinin zenginleştirilebileceğinden söz etmektedir (Baltacıoğlu, 2005: 62-63). Osmanlı dönemi vatandaşlık eğitiminde ders kitaplarının yanı sıra çocuk dergileri de kullanılmıştır. Bu dergilerle yayınlanan şiirler yurt bilgisi derslerinde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu şiirler arasında en çarpıcı örneklerden birisi 1913'te Çocuk Dünyası adlı dergide yayınlanan "Ticaret Ninnisi" adlı şiirdir (Üstel, 2014: 94-95):

"büyüyünce oğlum tâcir olacak,
şu talihsiz yurda âmir olacak,
cebi sarı altınlarla dolacak
çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
memur olma âmir ol, ninni!
ticaretle kurtulacak memleket;
kainata nam verecek bu devlet,
yaşar mı hiç ticaretsiz bir millet?
çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
memur olma âmir ol, ninni!
memurluğu düşüncenden sil, unut,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

paşalığı vicdanında sen uyut,
ticarete pek muhtaçtır bu yurt;
çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
memur olma âmir ol, ninni!"

Balkan Savaşları'nın olumsuz sonuçlarıyla beraber Osmanlıcılık fikri terk edilmiştir. Bu durum eğitim sistemine de yansımış ve milli devlet vatandaşlığı düşüncesi hızla gelişmiştir. Cumhuriyet döneminde daha da perçinlenen milli devlet vatandaşlığı düşüncesi Misak-ı Milli sınırlarını kapsayan ve Cumhuriyet rejiminin benimsenmesini esas alan tarihler, olaylar ve anlatılarla ders kitaplarında yerini almıştır (Elban, 2015: 1314). II. Meşrutiyet aydınlarının "yeni insan-yeni toplum" projesi üzerinde durdukları vatandaşlık eğitimi Cumhuriyet'in ilanını izleyen dönemde ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturmuştur (Üstel, 2014, 127). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk programı olma özelliği taşıyan 1924 tarihli İlk Mektep Müfredat Programı, vatandaşlık eğitimi ile doğrudan ilgili olan Tarih, Coğrafya ve Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye derslerini içermektedir. Programda Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye dersinin amacı, gençlerin Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarını bilmesi, genel ahlak kurallarına uyması ve bunları yerine getirmesi olarak belirtilmiştir. Buna göre o dönem vatandaşlık eğitimi yalnızca hak ve sorumluluk bilinci taşımak değil, ahlaki değerlere de sahip çıkmaktır (Çelik, 2008, 363).

Cumhuriyet döneminde, Atatürk'ün emriyle ortaokullarda ders materyali olarak kullanılmak üzere Afet İnan tarafından "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" adlı bir eser hazırlanmıştır. Temel vatandaşlık konuları hakkında bilgi veren bu eser 16 bölümden oluşmaktadır. Bu eserin 30 bölümden oluşan ikinci cildi ise CHP Genel Sekreteri Recep Peker tarafından hazırlanmıştır (Çelik, 2008: 367-368).

Ülkemizde gazetelerin öğretim materyali olarak kullanılmaya başlanması ile ilgili net bir tarih bilgisi yoktur. 1931-1932 ders yılında İstanbul Fatih ilçesinde bir okulda Yurt Bilgisi dersinde bir öğrencinin gazete haberinde konu ile ilgili bir ilan gördüğünden bahsetmesi üzerine diğer öğrenciler de bu tarz ilanlar gördüklerini dile getirmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen öğrencilerden bu tarz haberleri sınıfa getirmelerini istemiştir. Gazete okuyan öğrenciler ilgili yazı, ilan, resim vb. gazete bölümlerini gazete okumayan öğrenciler ise resmi daireler ile ilgili saha çalışması yaparak bilgi toplamıştır. Öğrenciler tüm bu bilgileri birbiri ile tamamlayarak bir sınıf çalışması gerçekleştirmiş,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

hükümet teşkilatının resmi bir taslağını levha haline getirmişlerdir (Uyanık, 1937: 158-163). Bu uygulama örneği Yurt Bilgisi dersinde gazetenin bir öğretim materyali olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Gazete bir öğretim materyali olarak, öğrencilerin ülke ve dünya gündemine ilişkin güncel olayları takip etmesini kolaylaştırmasının yanı sıra içeriğindeki yazılarla öğrencinin düşünce dünyasının gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sonuç

Araştırma konusu dönem incelendiği zaman, ezberci eğitim anlayışından uzaklaşılmaya çalışıldığı görülmektedir. Eğitimin sözlü, yazılı ve görsel materyaller ile desteklenmesi için çalışmalarda bulunulmuştur. Ders materyalleri devlet tarafından temin edilmiş, ancak ihtiyaç dâhilinde yurtdışından sipariş edilen materyaller de olmuştur. Alan uzmanları tarafından maliyeti yüksek olan materyaller ile ilgili alternatif materyal önerileri sunulmuştur. Eğitim kalitesini artırma çabaları önündeki engellerin bu şekilde aşılmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin müzelere ve çevrelerindeki tarihi eser örneklerini görmeleri için okul gezilerine götürülmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Bu imkânlara sahip olunmadığı durumlarda resimlerin kullanılması, resimlerin olmadığı durumlarda ise öğrencilere maketlerinin yaptırılması vurgulanmıştır. Bu durum materyal geliştirme ve kullanımına yönelik bilincin arttığını ortaya koymaktadır. Öğretim materyali bilginin sadece kavrama düzeyinde değil uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde kullanılmasını destekleyen bir unsurdur. Bu nedenle derslerde materyal kullanımına özen göstermek, materyal eksikliği olan durumlarda çözümler üretmek oldukça önemlidir.

Bir araç, öğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla bir değişimden veya işlemden geçiyorsa öğretim materyali haline gelir. Örneğin, asetat kâğıdı bir araçtır, bu asetat kâğıdı üzerine hedefleri ve kazanımları gerçekleştirmek üzere bir işlem yapılmasıyla (bilgi yazılması, resim yapılması, problem çözülmesi vb.) tepegözde kullanılabilecek bir öğretim materyali ortaya çıkar (Demiralp, 2005, 374). Bu dönemlerde de öğretim materyaline dönüştürülen birçok araç görülmektedir. Örneğin, siyah muşamba, padişah tuğrası, bayrak vb. malzemeler ders uygulamalarında kullanılarak birer öğretim materyaline dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm bazen imkân yetersizliğinden bazen de eğitim sistemine ve milli kültüre uygun öğretim materyalleri

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ortaya çıkartılması amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan girişimler göz ardı edilmemelidir. Maddi manevi birçok eksikliğin yaşandığı son dönem Osmanlı ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim sisteminde bu eksiklikleri giderebilmek adına girişimlerde bulunduğu görülmektedir. Günümüz eğitim kurumlarının sahip olduğu imkânlar göz önünde bulundurulup verilen eğitimin kalitesi değerlendirildiğinde, teknolojik imkânlara rağmen birçok olumsuz durum göze çarpmaktadır. Tüm bunların ışığında araştırma konusu olan dönemlerde öğretim materyallerinin kullanımına ilişkin olan girişimlerin küçümsenemeyecek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Pegem. Ankara.

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, S. 146. (08.03.2017 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm adresinden alınmıştır.)

Aslan, E. (2012). Atatürk döneminde tarih eğitimi-I: "Türk Tarih Tezi" öncesi dönem (1923-1931). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, S. 164 (37).

Ata, B. (2000). Atatürk, tarih öğretimi ve müzeler. *Türk Yurdu Dergisi*, S. 160.

Ayas, N. (1948). *Türkiye cumhuriyeti milli eğitimi: kuruluşlar ve tarihçeler*. Milli Eğitim. Ankara.

Baltacıoğlu, İ. H. (1995). Talim ve terbiyede inkılap. (haz. R. Canım, R. Y. Kıncal). MEB. İstanbul.

Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*. Mayıs-Kasım.

Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, S. 3 (2).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *SAÜ Fen-Edebiyat Dergisi*, S. 1.

Çelikkaya, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının önemi*. Pegem. Ankara.

Demircioğlu, İ. H. (2012). *Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Pegem. Ankara.

Dönmez, C. ve Oruç, Ş. (2006). *II. Meşrutiyet dönemi tarih öğretimi*. Gazi. Ankara.

Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* S. 4(3).

Fortna, B. J. (2005). *Mekteb-i hümayûn-osmanlı imparatorluğu'nun son döneminde islam, devlet ve eğitim*. (Çev. Pelin Siral). İletişim. İstanbul.

Gündüz, M. (2010). *Osmanlı mirası Cumhuriyet'in inşası modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar.* Lotus. Ankara.

Keleşoğlu, S. (2008). *Demokrat yurttaş niteliklerinin kazandırılması açısından 7.-8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı (2000) ile 6.-7. sınıf sosyal bilgiler dersi programının (2005) karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Köksal, H. (2013). İhsan Sungu'ya ait bir tarih dersi örneği: taç giydirme töreni tablosu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 6 (14).

Meydan, A. ve Akdağ, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. B. Tay ve A. Öcal (Eds.) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegem. Ankara.

Oruç, Ş. ve Kırpık, G. (2006). *Osmanlı'da modern öğretim, strateji, yöntem ve teknikler*. Gazi. Ankara.

Öztürk, F. (2000). *Türk eğitim düşüncesi tarihinde "müze" kavramının düşünsel temelleri Satı Bey ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu örneği.* Numune. İstanbul.

Safran, M. (2002). Türk tarih öğretimi ve meseleleri. H. C. Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Edt). *Türkler Ansiklopedisi,* S.17. Yeni Türkiye. Ankara.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi. İstanbul.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Sarıoğlu, M. (2012). *Türk eğitim tarihinden esintiler*. Umuttepe. Kocaeli.

Türk, İ. C. (2009). II. Meşrutiyet dönemi eğitimcisi Satı Bey ve coğrafya öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 40. Erzurum.

Türk, İ. C. (2010). II. Meşrutiyet dönemi eğitimcisi Satı Bey ve tarih öğretimi*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* S. 6. Kars.

Uyanık, M. (1937). *Yeni okulun ders vasıtalarından gazete*. Devlet. İstanbul.

Üstel, F. (2014). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde*. İletişim. Ankara.

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

Extended Summary

Purpose

It is in the obligation to adapt to human development and change, which is trying to recognize the society and the world it lives in. These developments brought new pursuits in the field of education. The change and development of education is a matter of continuity. In this process, teaching materials are also changing and developing. In this research, it was aimed to examine teaching material of lessons of history and citizenship in the late Ottoman and early Republic periods. History and citizenship lessons were taught by being associated with each other in the education process. The history lesson also carried the civic education mission in both periods until citizenship lesson was an independent course. For this reason, these two courses were chosen together as a research subject. It is very important to examine the teaching materials of research subject periods to establish the quality and productivity of education.

Method

Qualitative research approach has been adopted in this research. Survey method is used since it is tried to be described as if there is an existing situation in the research. The literature review was performed about research topic. The findings were analyzed by document analysis method. Document analysis includes analysis of

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

written materials that contain information about facts and phenomena targeted for research.

Results and Discussion

The basic teaching material of history lesson is the course book. The biographies of famous people from Islam, Turk and Ottoman history, pictures of structures of Ottoman architecture were used as teaching material. In addition to these, old Ottoman weapons, clothes, tiles, texts, bindings, inlays and engraving works were shown to the students and tried to give information about Ottoman art and Ottoman civilization. Newspapers, maps, old historical novels, tables, geographical charts, statistical and graphical sheets, visual materials such as photographs and films are other teaching materials that are used in history lessons and recommended for use. It is suggested that if the materials can not be found the pictures can be used and if the pictures can not be found, the material models can be made for the students.

During these periods, textbooks, maps, national and military songs, war tables, portraits of patriotic people were used as teaching materials for citizenship lesson. Other than these, music, national and military games for small children, Sultan's monogram have turned into educational materials to represent the state and to give it an identity. As well as children's journals and poems published in these journals were used as teaching materials for citizenship lesson. In the Republican era, a book titled "Civilizations for Citizens" was prepared by Afet İnan to be used as lesson material by Atatürk's order. This book provides information on basic citizenship issues and consists of 16 sections. The second volume of this book, composed of 30 chapters, was prepared by Recep Peker.

Conclusion

Teaching materials are a key element in making information permanent. For this reason, it is very important care to use teaching materials in lessons. It is seen that there are many attempts to use the teaching material in the research subject period. The educational process has been tried to be supported with oral, written and visual materials. It has also offered practical solutions to educational problems in these periods. Especially in the declaration of the Republic, serious studies have begun in order to improve the use and development of teaching materials. In 1926, the Ministry of National Education invited specialists from abroad for the school museum, course

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tools, mobile education exhibitions and other education equipments. A course was opened for teachers in the summer vacation in 1926 in order to effectively use the school museum. O. Frey and G. Steihler, professors of the Leipzig Pedagogical Institute and the School of Business Teachers, were invited to teach this course. In 1927, an organization was organized in Ankara where 21 companies from different European cities exhibited their course material. Thus, the best examples were showed to the teachers. In 1933, a special mobile exhibition was prepared. This exhibition gave training to the teachers by visiting the important centers between Ankara and Samsun. In this exhibition, examples of course instruments were exhibited and teachers showed books about their profession, sample lessons based on work principles. In addition, professional lectures on the use of cinema and projection in teaching were given. After 1945, the Ministry of National Education was in the initiative of establishing the Teaching Tools Construction Centers. It can be said that during these periods -especially the early republican period-, constructive studies in education and important improving in the use of teaching materials have been realized.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2)
www.tuhed.org

TARİHÇİLİK

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır.
ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 383-394
www.tuhed.org

PROF. DR. PETER SEIXAS ile RÖPORTAJ[1]

Sibel YALI[*]

Peter Seixas, British Columbia Üniversitesi Müfredat ve Pedagoji Bölümü Emeritus Profesörüdür. Üniversitedeki görevinden önce uzun yıllar sosyal bilgiler öğretmenliği yapmıştır. Öğretim üyeliği sürecinde Kanada Araştırma Başkanlığı ve Tarihi Bilinç Araştırması Merkezi Kurucu Direktörlük görevlerini de yürütmüştür. Genel olarak akademik çevrelerin, okulların ve popüler kültürün karşıtlık ortamlarında, geçmişin anlamları, temsilleri ve kullanımlarıyla ilgilenmektedir. Tarihsel düşünce, tarih müfredatı ve tarih öğretimi üzerine kitap, makale ve konferansları bulunmaktadır. Seixas, öğretmenlerin tarihsel düşüncelerini sınıflarına dâhil etmesine yardımcı olmak için tasarlanan "The Big Six Historical Thinking Concepts" adlı çalışması ile bilinmektedir.

SY. Profesör Seixas, sizi Tarihsel Düşünme Projesi'nden biliyoruz. Ancak bu Projeden bahsetmeden önce sizi biraz tanıyabilir miyiz?

PS. New York'ta doğdum, Pennslyvania'daki Swarthmore Koleji'ne lisans eğitimim için gittim. ABD'nin Vietnam'da savaş açtığı dönemde Kanada'ya taşındım. Daha sonra sosyal bilgiler öğretmeni oldum ve tarih alanına yoğunlaştım. Los Angeles Kaliforniya Üniversitesi'nde Tarih Bölümü'nde doktora yaptım. Sonra Kanada'ya geri taşındım. Kariyerim 1990'da British Columbia Üniversitesi'nde başladı ve 2016'da oradan emekli oldum.

---

[1] Bu röportaj, Temmuz-Ağustos 2017 tarihli e-posta yazışmalarından derlenmiştir.

[*] İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrupa Birliği Anabilim Dalı, E-posta: ataman_si@yahoo.com

Yayın Geliş Tarihi: 11.10.2017 Yayına Kabul Tarihi: 16.10.2017

SY. Peki bir tarihçi olmaya nasıl karar verdiniz? Bununla ilgili faktörler nelerdi?

PS. Rastlantı sonucu denebilir: öğrendikçe daha fazlasını öğrenmek istedim. İlk önce liselerde tarih öğrettim. Sonra tarih eğitiminde yüksek lisans yaptım. Daha sonra, bu alanda çalışmak istedim ve UCLA'da doktora yapmaya karar verdim.

SY. Bir tarihçi olmasaydınız hangi alanda uzmanlaşmak isterdiniz?

PS. Eğer bir tarihçi ve öğretmen olmasaydım, bir gazeteci olmak isterdim. Açıkçası, bu iki alanın birbirleriyle yakından ilişkili olduklarını düşünüyorum. Trump'un Amerika'daki zaferini tarih eğitiminin başarısızlığı olarak görüyorum: şimdi doğru yapmak için gazetecilere güvenmeliyiz.

SY. Tarih Bilinci Araştırma Merkezi'nin (CSHC) kurucu direktörüydünüz. Böyle bir merkez kurmaya nasıl karar verdiniz?

PS. 2001'de Kanada Araştırma Başkanlığına layık görüldüm. Bu ödül bir araştırma merkezi kurma daveti ile birlikte geldi. Eğitim ve tarih bilinci üzerine çalışan Jörn Rüsen'den esinlenerek Almanya'daki iki konferansa katıldım. Bu fikrin İngilizce konuşan tarih eğitimcileri için muazzam bir vaatte olduğunu düşünmüştüm, fakat o zamanlar tarih bilinci İngilizcede kullanılan kelime haznesi içinde değildi.

SY. Son cümle ile ne kastettiğinizi anlamadım. Acaba bize bu konu hakkında örnek verebilir misiniz?

PS. Tarih bilincinin öğretilmesi, öğrencilerin tarihin akışında kendi yerini düşünmesini ister; bu nedenle onları tarihin şekillendirilmesinde aktif katılımcı rolünü görmek için onları pasif bir rolün ötesine taşır; bu hem geçmişin hikâyesi hem de geleceğin gerçekliğidir.

SY. CSHC hangi program ve etkinliklere ev sahipliği yapıyor?

PS. İlk zamanlar, davet ettiğimiz bilim adamlarına ev sahipliği yaptık, öğretmenler ve profesörler için konferanslar düzenledik. 2006'dan sonra ana odağımiz "Tarihsel

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Düşünme Kriterleri" oldu ve bu süreç "Tarihsel Düşünme Projesi”ne dönüştü. Proje sesinlikle en büyük etkiye sahip olan programdı.

SY. CSHC'de tarih eğitimi ve tarih bilinci üzerine dersler de düzenleniyor. Bu dersler hakkında felsefeniz çerçevesinde biraz bilgi verir misiniz?

PS. CSCH aslında bir araştırma merkezi idi, bu nedenle bağımsız olarak ders vermedi. Bununla birlikte, öğretmenler ve CSHC çalışmaları ile yakından ilişkili olan lisansüstü öğrenciler için dersler vardı. En önemli lisansüstü dersi, bölgedeki araştırma literatürünü araştıran "Tarihsel Kavrama Sorunları" idi. 2010'dan itibaren, öğretmenler ve müze profesyonelleri için bir hafta süreli yaz kursları hazırladık. Bu benim emekliliğim sonrasında da devam eden bir çalışma. Geçtiğimiz hafta, 60 öğretmen, lisansüstü öğrenci ve müze eğiticisi, Kanada'nın başkenti Ottowa'da 2017 Tarihi Düşünce yaz kursu için toplandı ve önümüzdeki yaz da bir tane daha oluşturmayı planlıyoruz. Bu kurslara uluslararası eğitimciler de katıldı.

SY. Böyle bir organizasyona katılım için hangi kriterler aranıyor? Zira demokratik ve özgürleştirici bir tarih eğitimi için ulusal müfredatta bazı sınırlamalar söz konusu. Teori ve uygulama çatışmalı alanlar. Önerilerinizi öğrenebilir miyiz?

PS. Herhangi bir öğretmen, lisansüstü öğrenci veya müze eğiticisi bu kurslara katılabilir. Müracat edenleri başvuru sırasına göre kabul ediyoruz. Kendi ülkelerindeki siyasi kısıtlamalar nedeniyle katılmasına izin verilmeyen bazı öğretmenler olup olmadığını soruyorsanız bu konuda bilgi sahibi değilim.

SY. Tarih müfredatı ve tarih öğretimi konusundaki makalelerinizde tarihsel düşüncenin önemini vurguluyorsunuz. Tarihi düşünmeyi nasıl tanımlayabileceğinizi merak ediyorum. Bu konu üzerinde önemle durmanızın sebebi nedir?

PS: Benim en iyi tarihsel düşünce tanımımı, “altı tarihsel düşünce kavramı” özetliyor. Bence bunların hepsi birbirleri ile ilintili olarak tarihsel düşünmeyi içeriyor. Tarih eğitiminin amacının, öğrencilerin kendilerini daha geniş bir tarih bağlamında

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

konumlandırmalarına yardımcı olmak olduğuna inanıyorum: geçmişi anlamak; böylece geleceğe yönelik bir bakış açısıyla hareket etme olasılıklarını ve kısıtlamalarını görebiliyorlar. Tarih, ilham verir ve çözüm üretir, aynı zamanda alçak gönüllülük de sağlar – tüm bunlar daha iyi bir gelecek için eylem planlamasında gereklidir.

SY. Böyle bir eylem için, hangi adım, tarihsel düşünce eğitiminde en önemli aşama olabilir?

PS. Bence eğitim, öğrencilerin geçmişin nasıl şekillendiğini onların anlamalarına yardımcı olmak üzere fikirlere uzun ve tutarlı bir şekilde yansımasından ibarettir. Bunlar, genellikle belirli bir ders veya konu ile şekillenmeyen derin düşünce alışkanlıklarıdır.

SY. Milli müfredatlardan, okullarda tarih öğretimi çerçevesinde bazı gelişmeler olduğunu biliyoruz. Birçoğunun resmi ve dini anlatının etkisi altında olduğunu da biliyoruz. Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Genel müfredat hakkındaki fikirlerinizi ve eleştirilerinizi öğrenebilir miyiz?

PS. Elbette ki bu, ülkeden ülkeye değişiyor ve bu noktada pek çok ülkede ciddi bir karışıklık yaşandığı malum. Neyse ki, Kanada'da, ulusal ve dini anlatıları eleştirel olarak incelemek, işlevlerini anlamak ve alternatifleri değerlendirmek üzere öğrencilerle çalışmak için yeterli fırsat var. Böyle bir durumda olduğumuz için ne kadar şanslı olduğumuzu anlıyoruz.

SY. Özellikle resmi tarih öğretiminin zorunlu olduğu bizim gibi ülkelerde bu tarz bir müfredat değişikliği sizce mümkün mü?

PS. Türkiye'deki müfredat hakkında bilgi sahibi değilim. Eğitim meselesinde önümüzdeki yılların ne getireceği konusunda yorum yapmam oldukça güç.

SY. Çalışmalarınızdan birinde, öğrencilerin liseyi bitirdiklerinde ne bilmeleri/öğrenmeleri ve yapmaları gerektiği hakkında soru soruyorsunuz. Bu sorunun bir cevabı var mı?

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

PS. 9 numaralı sorunun cevabında izah etmeye çalıştığım üzere bence bu soru çok genel bir şekilde yanıtlanabilir. Ancak buna cevap vermek, burada çok fazla zaman ve yer kaplar. Ayrıca cevap tarihin öğretildiği belirli bağlamlara da bağlıdır.

SY. Size göre, birkaç yıllık okul eğitimini kapsayan bir tarih müfredatının temeli nedir?

PS. Tarihsel düşünce karmaşıktır. Ampul yakmaya benzemez. Çocuklar birdenbire "tarihsel düşünme" yapmazlar. Kanıtlarla çalışarak, karmaşık nedensel açıklamalara değer vererek, dünyanın daha fazla bölgesini ve gelişme dönemlerini anlayarak, ne sadece kişisel ne de bir kimsenin kişisel tarihinden tamamen kopuk tarihlerin nasıl yazıldığını öğrenerek bu beceriyi kazanmak yıllar sürer.

SY. "Büyük Altı" adlı kitabınızda, eğitimcilerin tarihsel düşünmeyi daha iyi anlamalarını ve model etkinlikler ve öğretim stratejileri yoluyla altı tarihsel düşünce kavramını sınıflara entegre etmelerini öneriyorsunuz. Bu stratejilerle, 21. yüzyıl için eleştirel tarih okur-yazarlığı geliştirilmesi mümkün mü?

PS. Ben mümkün olduğunu düşünüyorum. Ancak kolay bir formül yok. Bu kitaptan ziyade düşünceli, empati kurabilen, iyi öğretim ve iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin önemli olduklarını düşünüyorum.

SY. Öğretimde insan faktörü çerçevesinde sizinle aynı fikirdeyim. Bununla birlikte, stratejiler de önemli. Bize bu kavramlar hakkında biraz bilgi verebilir misiniz?

PS. Halihazırda çevirisi yapılan metin[2] üzerinden bu konuda kısaca bilgi edinmeniz mümkün.

SY. Kanada'da eleştirel tarih okuryazarlığını geliştirmek için, Tarihsel Düşünme Projesi sizin tarafınızdan geliştirildi ve yönetildi. Bu projede, tarihsel düşünme

[2] Çeviri, TUHED'in Mayıs 2018 sayısında yayınlanacaktır. Metnin orjinaline http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf adresinden erişilmektedir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

becerileri ve öğrencilerin yetenekleri üzerine bir değerlendirme için bir çerçeve öneriyorsunuz. Proje ve sonuçları hakkında bizi bilgilendirir misiniz?

PS: Tarihsel Düşünme Projesi hakkında bilgi bulmanın en iyi yolu, web sitemize bakmak olacaktır: www.historicalthinking.ca Proje çok başarılıydı ve Kanada müfredatında ve ders kitaplarında büyük değişiklikler yapıldı. Bence kariyerimin en büyük başarısı oldu.

SY. Bu proje ile müfredatta ne gibi değişiklikler meydana geldi? Kısaca bahseder misiniz?

PS. Kanada'daki her bölge kendi müfredatından sorumludur. Benim bulunduğum bölgede, öğretmenlerin altı kavramı kullanarak tarih öğretmeleri beklenmektedir. En büyük eyalet olan Ontario'da müfredat, tüm tarih dersleri için altı kavramın 5'ini zorunlu kılar ("başka yönlerden öğretildiğini söyleyerek" etik boyutu "nu reddetmiştir.) Diğer bölgeler, belirli dersler için benzer reformlar yapmıştır, ancak bunlar TÜM tarih sınıfları için zorunlu değildir.

SY. Son soru, mesleğin geleceği ile ilgili olarak üşüncelerinizi öğrenebilir miyiz?

PS. Tarih eğitiminin geleceği, devletin elindedir ve politikaya tabidir. Bununla birlikte, tarih öğretmenlerinin ve profesörlerinin kuruluşları ve yayınları -özellikle de birlikte çalıştıklarında- yönü şekillendirmede güçlü bir ses olabilir diye düşünüyorum.

Bu soruların her biri elbette benim burada belirttiğimden daha fazla bir cevabı hak ediyor. Cevaplarım umarım bu soruları açıklamada biraz yardımcı olurlar. Kısacası, bazı fikirler sunma fırsatınız için teşekkür ederiz.

SY. Sayın Profesör, zaman ayırdığınız için biz teşekkür ederiz.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

INTERVIEW[3] with PROFESSOR PETER SEIXAS[4]

Sibel YALI[**]

SY. Professor Seixas, we know you from the Historical Thinking Project. But before talking on this Project I would like to start with your giving us some brief biographical information?

PS. I was born in New York, went to Swarthmore College in Pennslyvania for my undergraduate work. I moved to Canada during the time when the US was waging war in Vietnam. I then became a social studies teacher and started graduate work in history. I completed a PhD in History at the University of California at Los Angeles. I then moved back to Vancouver, in Canada. I started my career as an academic in 1990 at the University of British Columbia and retired a year ago, in 2016.

SY. And how did you come to be a historian? What were the factors involved in that?

PS. I stumbled into being a historian: the more I learned, the more I wanted to learn. First I taught history in high schools. Then I did a masters degree in history of education. Then I decided I wanted to study history more deeply and did the PhD at UCLA.

SY. That is interesting. Have you ever thought If you were not a historian what you would probably have studied?

PS. If I had not been a historian and teacher, I would have liked to be a journalist. Obviously, they're closely related. I view Trump's victory in the United States as a failure of history education: now we will have to depend on journalists to make it right.

[3] This interview was an e-mail correspondences, August 2017.

[4] Emeritus Professor. He is considered as an important name in history education and critical thinking.

[**] İstanbul University, Social Sciences Institute, Department of European Union, E-mail: ataman_si@yahoo.com

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

SY. You were the founding Director of the Centre for the Study of Historical Consciousness (CSHC). How did you decide to found such a centre?

PS. I was awarded a Canada Research Chair in 2001. That award came along with an invitation to start a research centre. I had attended two conferences in Germany inspired by Jörn Rüsen, who was working on education and historical consciousness. I thought the idea held tremendous promise for English-speaking history educators, but it really wasn't part of the vocabulary, in English, at the time.

SY. I did not understand your last sentence. I wonder if you may give us some examples about this promise?

PS. Teaching for historical consciousness demands that students think about their own place in the flow of history, so it moves them beyond a passive role to see their role as active participants in shaping history—both the story of the past, and the reality of the future.

SY. I wonder what kind of programs and events have been held by CSHC?

PS. In the early days, we hosted visiting scholars, organized conferences for teachers and professors. After 2006, the main focus was the "Benchmarks of Historical Thinking," which became the Historical Thinking Project. That was definitely the program that had the greatest impact.

SY. Within the CSHC, there have also been organized the courses on history education and historical consciousness. Could you tell us a little bit about these courses in the frame of your philosophy?

PS. The CSCH was actually a research centre, so it did not, independently, offer courses. However, there were courses, both for teachers and for graduate students that were closely related to the CSHC work. The flagship graduate course was "Problems in Historical Understanding," which surveyed the research literatüre in the area. From 2010, we also ran Summer Institutes, one week long, for teachers and museum professionals. That is the one piece that has continued after my retirement. Last week, 60 teachers, graduate students and museum educators gathered in Ottawa, Canada's capital, for the 2017 Historical Thinking Summer Institute, and we plan to run one next summer as well. A number of international educators took part.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

SY. Such an organization what are the criteria for being taken part? Since there are some limitations of national curricula for a democratic and emancipatory history education. For the teachers this is very difficult to do so. May I learn your suggestions?

PS. Any practicing teacher, graduate student, or museum educator can take part. We accepted people on a first-come/first-served basis. In the second part of your question, I guess you are asking whether there were some teachers who were not permitted to take part because of the political restrictions in their own countries. I am not aware of anyone who was not permitted to travel to Canada for the Summer Institutes.

SY. In your articles on history curriculum and history teaching you have been emphasising on the significance of historical thinking. I wonder how you can define the historical thinking, why it is significant and also if you could explain why it was this specific topic that you wanted to teach?

PS. My best definition of historical thinking is embodied in the six historical thinking concepts. I think these, all acting in relation to each other, comprise historical thinking. I believe that the goal of history education is to help students locate themselves in a larger context of history: to understand the past so that they can see the possibilities for, and constraints on, their taking action with a view towards the future. History provides inspiration and resolve but also humility—both are necessary in planning action for a better future.

SY. For such an action, which step may be the most important phase for historical thinking education?

PS. I think education is made up of a long, consistent exposure to ideas to help students understand how the past has shaped the present. Their are deep habits of thinking that don't usually take shape with one particular lesson or topic.

SY. From the national curriculums we know that there are some developments in the frame of history teaching in the schools. We also know that many of them are under the influence of official and religious narrative. What do you think on this issue? Can we learn about your ideas and critique on the general curriculums.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

PS. This, of course, varies tremendously from country to country, and we seem to be in a moment of considerable upheaval in many countries at this point. Fortunately, in Canada, there is ample opportunity to work with students to critically examine national and religious narratives, to understand their functions, and to consider alternatives. We understand how fortunate we are to be in such a situation.

SY. Do you think that it is possible to alter the curricula in such a way in the countries like us?

PS. You probably understand the situation in Turkey better than I do. From what I read here, it sounds as though you are in a very difficult time, and it is hard to know exactly what the educational environment will look like two or three years from now.

SY. One of your works you are asking about what students should know and be able to do when they are finished their years of school history. I was wondering whether there is a sufficient answer of this question?

PS. I think it can be answered in very general ways—looking back to my response to question #9. But to answer it specifically would take too much time and space here; and it also depends on the particular context where history is being taught.

SY. According to you what is the basis for a history curriculum that extends over multiple years of schooling?

PS. Historical thinking is complex. It is not like turning on a light-bulb. Children don't all of a sudden "think historically." It takes years of building competence in working with evidence, appreciating complex causal explanations, understanding more regions of the worlds and periods of development, learning how to write in ways that are neither merely personal nor entirely disconnected from one's personal history.

SY. In your book namely "The Big Six" you are suggesting educators to better understand historical thinking and to integrate six historical thinking concepts into classrooms through model activities and teaching strategies. By these strategies is it possible to promote critical historical literacy for the 21st century.

PS. I think it is possible. But there is no easy formula. Thoughtful, empathetic teachers, with good teaching and communication skills are crucial, even if they have already purchased a copy of The Big Six Historical Thinking Concepts

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

SY. I agree with you in the frame of human factor in teaching. Nevertheless the strategies are also significant. I wonder you may tell us briefly about these concepts.

PS. I have written about them already in the document that you translated[5] and, with some modification in The Big Six.

SY. For promoting critical historical literacy in Canada the Historical Thinking Project was developed and directed by you. In this Project you are suggesting a framework for an assesment on historical thinking skills and abilities of the students. Can you inform us about the Project and its results?

PS. I think the best way for people to find out about the Historical Thinking Project would be to look at the website: www.historicalthinking.ca It was very successful, and resulted in majör changes in Canadian curriculum and textbooks. I think it was the greatest achievement of my career.

SY. I wonder what kind of changes occured in the curriculum thanks to the Project? Can you mention us briefly?

PS: Each province in Canada is responsible for their own curricula. In my own province, teachers are supposed to teach history using the six concepts. In Ontario, the largest province, the curriculum mandates five of the six concepts for all history classes (they omitted "the ethical dimension," saying that it was taught in other ways.) Other provinces have made similar reforms for particular courses, though not necessarily for ALL history classses.

SY. For the last question you may want to share your ideas with us about the future of the profession.

PS. The future of history education is very much in the hands of the state, and subject to its politics. However, I do think that organizations and publications of history teachers and professors—particularly if they work together—can be a strong voice in shaping the direction. These have been very stimulating questions, and, of course, every one of them deserves much more of an answer than I have provided here. But

[5] Translation is going to be published in the next issue of TUHED (May 2018). URL address for the original document is http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

I hope they help a bit. Thank you for the opportunity to lay out some ideas, however briefly.

SY. Thank you Professor.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2)
www.tuhed.org

KRİTİK TEMELLİ ÇALIŞMALAR

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır.
ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 395-409
www.tuhed.org

Yayın Kritiği:

DÜNYADA TARİHÇİLİK

Editör: Ahmet Şimşek

Pegem Akademi, Ankara, 2017, 347 Sayfa

Emel AKBAŞ*

Giriş

Eserim sürekli bir mal olmak için yazılmıştır, o an için dinlenecek olan gösterişli bir süs olarak değil.

Thukydides

Ben ne kralın hayatını, ne de saltanat yıllarını yazmak niyetindeyim. İsteğim insan zihninin tarihini yazmaktır.

Voltaire

Tarih, bu ahvalden ibret almaktır; peygamberlerden, evliyadan, âlimlerden, hâkimlerden, şairlerden ve hükümdarlardan gelip geçmiş kimselerin ahvalidir.

Kâtip Çelebi

Tarih, insanın yeryüzünde göründüğü andan itibaren yaptığı ya da düşündüğü her bir izi, artakalan her şeyi içerir.

J. H. Robinson

* YL Mezunu, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, E-posta: akbassemell@gmail.com

Yayın Geliş Tarihi: 06.10.2017 Yayına Kabul Tarihi: 19.10.2017

Tarih, kendi kimliğimizi kavramamız, yaşadığımız günü anlamlandırmamız ve sağlam temeller üzerinde bir gelecek kurabilmemiz için başvurduğumuz ana kaynaklardan biridir. Tarih en genel tanımıyla, geçmişte ya da geçmişin bir döneminde yaşamış olan insanları, onların etkinliklerini, olayları, olguları anlatan, inceleyen ve yorumlayan bir bilim dalıdır. Bağımsız bir bilim dalı olarak gelişmeye başladığı XIX. yüzyıla kadar felsefe ve edebiyatın bir kolu olarak değerlendirilmiş; geçmişe dair hikâyelerin anlatıldığı, kutsal kitaplardan, mitolojiden, destanlardan, masallardan, halk hikâyelerinden, şiirden ve romandan ayrı görülmemiştir. Tarihin yorumu zamana, coğrafyaya; sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel, teknolojik oluşumlara göre değişim gösterir.

Tarih için sosyal bilimciler farklı tanımlar yapmaktadır. Bunlardan bir kısmı ise genel kabul görmüş ve üzerinde çalışılarak yeni anlamlar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu bilim insanlarından biri Edward H. Carr, tarih için: "*Tarih nedir? sorusuna ilk cevabım şu olacaktır: Tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bir diyalog*" (Carr, 1980, s. 16) tanımını yaparken Annales Okulu'nun önemli isimlerinden Fernand Braudel: "*Yalnızca bir tarih, bir tarih metodu yoktur; metotlar, tarihler, merak konuları, görüş açıları vardır; yarın başka merak konuları, başka görüş açıları olacağı gibi*"(Braudel, 1989, s.12) diyerek tarih için genel bir tanımdan ve tarih biliminin sınırlarından bahsedilemeyeceğinden söz etmiştir. Michael Foucault ise: "*Demek ki tarih, insan bilimleri için hem ayrıcalıklı, hem de tehlikeli bir kabul yeri meydana getirmektedir. Her insan bilimine, onu kuran, ona bir zemin oluşturan ve bir vatan gibi olan bir arka plan vermektedir; bu, bilginin geçerliliğinin tanınacağı kültürel alanı belirlemektedir (…) fakat onları sınırlandıran bir hududla çevrelemekte ve evrensellik unsuru içinde gerçeklik kazanma iddialarını daha baştan yok etmektedir*" (Foucault, 1994, s. 22) diyerek bizlere tarih bilimi için farklı bir bakış açısı sunmaktadır

XIX. yüzyıl olgular için en parlak çağ kabul edilir. Özellikle tarih alanında önemli gelişmeler sağlanmıştır. Ranke, tarihten ahlak dersleri çıkartan anlayışa karşı itirazda bulunmuş ve tarihçinin ödevinin yalnızca "*Nasılsa öyle göstermek*" olduğunu söylemiştir. Bu sözler hem Alman, hem İngiliz, hem de Fransız tarihçileri etkisi altına almıştır (Carr, 1980, s. 11).

Tarihçiliğin tarihini yazanlar, hangi çağın modern tarihçiyi yarattığı konusunda uzlaşamamıştır. XX. yüzyılın son çeyreğinde tarihçinin işlevi göz önüne getirildiğinde

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

‘modern tarihçinin’ başlangıcını bulmak daha da zorlaşmaktadır. Bu belirsizliklere karşın, genellikle, Voltaire ilk modern tarihçi olarak kabul edilir. Kimileri de XIX. yüzyılda Alman tarihçilerin ulaştıkları aşamayı, akademik açıdan devrim sayarlar. Burada tarihçiye nasıl bir anlam yüklendiği, kendisi ne tür bir işlevle yükümlü kılındığı önem kazanmaktadır. XIX. yüzyılın öncesinde Voltaire ve Gibbon, tarihin insan aydınlanmasında güçlü bir role sahip olduğuna inanmaktadır. Voltaire dar, politik ve biyografik kronikleri kendisinden önce gelenlerin eleştirisiz benimsemelerini eleştirmiştir. Kendisi gerek Fransa’nın XIV. Louis dönemini, gerekse uluslararası gelenekleri işlediği eserlerinde halkların ruhunu, sanatlarını, bilimlerini ve politikalarını da ele almıştır. Voltaire, “tarih felsefesi” deyimini kullanmıştır. Bilgi-kuramsal kaygıların ötesinde gezinmiş, insanların ilerlemeci aydınlanması üstünde durmuş ve tarihi gelişmenin bir aracı olarak görmüştür. Tarihçilik, bilimsellik açısından en büyük aşamasını birçok felsefe tarihçisinin “tarih yüzyılı” olarak nitelendirdiği XIX. yüzyılda yapmış Herder’in de etkisiyle, hümanite düşüncesi altında genel bir tarihe, bir dünya tarihine yönelmekle birlikte Alman ulusunun tarihini yoğun bir şekilde işlemeye çalışan Alman Tarih Okulu’nu yaratmıştır (Özlem, 2015, s. 102-104). XIX. yüzyılda Alman tarihçi Leopold von Ranke’nin özel bir yeri vardır. Pratik sonuçlar gözeten tarih anlayışına şiddetle karşı çıkmıştır. Her bir çağın kendi kültürü ve değerleriyle, beşeri ruhu benzersiz biçimde yansıttığını savunan “historicism” in kurucusu olan Ranke, tarihin ancak birinci elden kaynaklara dayanılarak yazılabileceğini savunmuştur. Ona göre tarihçi, her dönemi evrensel tarihin bir parçası gibi düşünüp ele almalıdır (Özbaran, 2015, s. 88, 89). XX. yüzyılda Lucien Febvre ve Marc Bloch’un kurdukları Annales okulu Fransa’da tarihe yeni ve geniş çerçeveli bir bakış getirmiş, kişinin toplumsal yaşamının bütün yönleriyle tarih kapsamına alınması yönündeki çalışmalara bir hayli mesafe kazandırmıştır. XX. yüzyılın ortalarında ise Fernand Braudel ve Le Roy Ladurie gibi temsilcilerinin yönlendirmesiyle, toplumun her türlü halinin ve doğa ile ilişkisinin tarihinin konuları arasına sokulabilmesi için atılımlar gerçekleşmiştir (Braudel, 1989, s. 54).

Günümüzde hemen hemen herkes tarih adı verilen alana ilişkin olarak çeşitli düşünceler ortaya atmakta ve birbiriyle kıyasıya bir tartışmaya girmektedir. Bu tartışma tarihin ne olduğu, nasıl yazıldığı, nasıl işlediği soruları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu sorulara verilen her bir cevap üzerinden bir ekol doğmuş ve dünyada tarihyazımı bu

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ekoller üzerine gelişmiştir. Bu doğrultuda çok kıymetli tarihçiler yetişmiş ve bilim dünyasına sayısız eserler kazandırmışlardır.

"Tarihten önce tarihçiyi bileceksin" diyerek lisans eğitimine başlatılan tarih öğrencilerinin tarihçileri bir araya getiren ve inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyması kaçınılmaz olmuştur. Bu doğrultuda karşımıza çıkan ve bu yönde hazırlanmış ilk eser olma özelliği taşıyan Cemaleddin Mehmed'in 1843 yılında kaleme aldığı *Ayine-i Zürefa* adlı eseridir. 1896'da genişletilerek *Osmanlı Tarih ve Müverrihleri* adıyla yayımlanan bu çalışma biyografik ve bibliyografik bilgiler veren ilk eser olması bakımından önem arz etmektedir (Özcan, 1993, s. 312-313). Bunun dışında literatürü taradığımızda 1999 yılında Kelly Body editörlüğünde hazırlanan tarihçilere ve tarihyazımına dair *Encyclopedia of Historians and Hitorical Writing* adlı çalışma, Harvey J. Kaye tarafından 2009 yılında hazırlanan ve Maurice Dobb, Rodney Hilton, Christopher Hill, E.J. Hobsbawm ve E.P.Thompson gibi isimleri bir araya getiren *Marksist Tarihçiler,* Franz Babinger'in *Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri* adlı çalışma, tarih bilimine ve tarihçilere bütüncül bir bakış açısıyla bakılabilmesi için Marnie Hughes Warrington tarafından 2014 yılında hazırlanmış *En Önemli 50 Tarihçi* adlı eser, Véronique Sales'in yönetiminde, birçok yazarın katılımıyla hazırlanan *Tarihçiler*, adlı eserlere rastlıyorduk. Dünya tarihyazımına ve tarih bilimine yön vermiş tarihçileri, yaşadıkları hayatlardan yola çıkarak tarih biliminin yapı taşları haline gelen eserleri üzerinden ele alan bu eserler dışında Türkiye de sadece Türk tarihçileri bir araya getiren kollektif bir şekilde hazırlanan *Türkiye'nin Birikimleri 5-Tarihçiler* adlı eserlere ulaşabiliyorduk. Son yıllarda bu konuda Ahmet Şimşek'in editörlüğünü yaptığı 2016'da çıkan *Türk Tarihçileri* adlı önemli bir çalışma daha yazın dünyasına dâhil olmuştur.

Verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere dünya tarihçilerini bir araya getirip derleyen çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. Ülkemizde ise bu konuda son yıllara kadar ciddi bir çalışma yapılmamıştır. Literatürdeki bu eksikliği doldurmak ve gerek tarih öğrencilerinin gerekse de tarih araştırmacılarının tarihçiyi, tarih yazım metodunu ve "Opus Magnum"unu bir arada bulacağı bir çalışmayı hayata geçirmek isteyen Şimşek, editörlüğünü üstlendiği *Dünyada Tarihçilik* adlı kitabı tamamlayarak Pegem Akademi aracılığıyla yayınlamıştır. 2016'da çıkan *Türk Tarihçileri* adlı kitabın ardından bir serinin ikinci kitabı olarak çıkan bu çalışma içerisinde yer alan tarihçileri, tabir-i caizse onları en iyi tanıyan araştırmacılara yazdırmıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Yaşadığı döneme damgasını vurmuş olan yirmi bir tarihçinin incelendiği bu çalışmanın birinci bölümünde "Antik Yunan Tarihçiliği: Herodotos ve Thukydides", ikinci bölümünde "Ortaçağ Avrupa'sında Tarihyazımı: Bede", üçüncü bölümünde "Ortaçağ İslam Dünyasında Tarihçilik: Taberi ve İbni Haldun", dördüncü bölümünde "Rönesans Döneminde Avrupa Tarihyazımı ve Nicolo Machiavelli", beşinci bölümünde "Aydınlanma Tarih Yazıcılığı ve Edward Gibbon", altıncı bölümünde "Modern Fransız Tarihçiliğinin Doğuşu ve Jules Michelet", yedinci bölümde "İngiliz Whig Tarihçiliği ve Thomas Carlyle", sekizinci bölümde "Modern Tarihçiliğin Kurucusu ve Tarihte "Tanrı'nın İradesi"ni Arayan Tarihçi: Leopold von Ranke", dokuzuncu bölümde "Amerika Birleşik Devletleri'nde Tarihyazımı ve Howard Zinn", onuncu bölümde "Modern Arap Tarihçiliği ve Muhammed Şefik Gurbal", on birinci bölümde "Modern Çağda Uygarlık Tarihçiliği ve Arnold Toynbee", on ikinci bölümde "Batı Runu"nu Kurtarmak: Karşılaştırmalı Medeniyetler Tarihi: Max Weber", on üçüncü bölümde "Annales Okulu ve Fernand Braudel", on dördüncü bölümde "Dünya Tarihçiliği: Marshall Hodgson", on beşinci bölümde "Mikro Tarihçilik ve Carlo Ginzburg", on altıncı bölümde "Zihniyet Tarihçiliği ve Georges Duby", on yedinci bölümde "Kültür Tarihçiliği ve Peter Burke", on sekizinci bölümde "Avrupa'da Ortaçağın Rehabilitasyonu ve Umberto Eco" ve son bölümde "Çağdaş İslam Tarihçiliği ve Muhammed Hamidullah" yer almaktadır.

Bölümler belli bir perspektif çizilerek oluşturulmuş ve önce ele alınan dönemin, ekolün veya alanın tarihsel arka planı irdelenmiş, bu arka planı geliştiren tarihçilerden bahsedilerek döneme, ekole veya alana damgasını vuran tarihçinin hayat hikayesi kaleme alınmıştır. Hemen ardından kitap içinde tam bir birlik oluşmasa da tarihçinin tarih yazım metodu/tarihçiliği değerlendirilmiş ve son olarak opus magnum'undan bahsedilmiştir. Yazarların işini kolaylaştırmak adına hazırlanan sekiz soru çerçevesinde bir bölüm oluşturulmuştur. Bu sorular: 1. Tarihçi, hangi okullardan/kişilerden, nasıl bir eğitim almıştır? Nasıl yetişmiştir? 2. Çalışma alanına nasıl yönelmiş, hangi konularda çalışma yapmıştır? Eserleri nelerdir? Opus Magnum'u nedir? 3. Tarih araştırma ve yazım süreçlerinde nasıl bir yol izlemiştir? (biliniyorsa) 4. Tarihe nasıl bakmış, nasıl algılamış, nasıl değerlendirmiştir? 5. Alanına nasıl katkılar sağlamıştır? (Kavram, tez, bilgi, yaklaşım vs. katkıları bakımından) 6. Genel olarak değerlendirildiğinde hangi ekole yakın ya da mensup olarak tanımlanabilir? 7. Alanında nasıl bir etki oluşturmuştur? 8. Kimleri yetiştirmiş ya da etkilemiştir? Olabildiğince

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

genele hitap etmeyi amaçlayan kitabın yazım dili oldukça sadedir. Kavram karmaşasından, terimlerden ve uzun cümlelerden uzak durularak hazırlanan metinler akademik dilini korumayı başararak kolay anlaşılır bir biçimde çalışılmıştır.

Ön sözünde bahsedildiği üzere kitapta yer alması planlanan Yeni Bilim üzerinden Vico'nun tarihçiliği, Herder örneği üzerinden Alman tarihselci yaklaşımı, Hobsbawn üzerinden (İngiliz) Marksist tarihyazımı, Wallerstein üzerinden modern küresel sistemi, Foucault üzerinden biyotarih yaklaşımı adlı bölümler, bölümü hazırlayacak kişilerin vakitsizliği nedeniyle kitapta yer bulamamıştır.

Ön sözde bilinç ve bellekten bahsedildikten hemen sonra, "dün-şimdi-gelecek" kategorisinin nasıl ortaya çıktığı anlatılmış ve bu kavramlar bilincin fonksiyonu ile birleştirilmiştir. Modern tarihçiliğin ortaya çıkışından söz edildikten sonra ise kitabın konusu açıklanır: "*Dünyada tarihçiliğinin bugünkü zenginliğini/çeşitliliğini bulmasına katkı sağlayan ana okullar/ekoller/yaklaşımlar ve onların öncü/usta tarihçileri konu edilmiştir.*" Ön sözde açıklanan bir başka husus ise her bölümün sonunda yer alan doğrudan alıntı kısmıdır. Alıntıların amacı: "*Her bir dönem tarih düşüncesi, öncü tarihçileri ve eserlerinden birer sayfa örneği vererek okuyucunun zihninde daha zengin bir imge oluşturmak*" şeklinde açıklanmıştır. Ön sözde bölümün içerikleri hakkında da bilgiler verilmiştir. Eskiçağ, Ortaçağ Avrupası ve Ortaçağ İslam dünyası bir paragraf olacak şekilde genel kısa bilgilerle verilmiş hemen ardından sırasıyla yine aynı kısa bilgilerle Rönesans, aydınlanma dönemi, ulus tarihçiliği, uygarlık tarihçiliği ele alınmıştır. Ön sözde son olarak dipnotların kullanılış biçimi ve seçilmiş kaynakça hakkında bilgi verilmiştir.

Kitapta genel olarak ortak bir dil kullanılmakla birlikte bazı bölümler tarihsel dönem hakkında genel bilgi, tarihçi, tarihçiliği ve eserinden birer sayfa örnek olarak tamamlanırken; bazı bölümler ise tarihsel dönem hakkında genel bilgi, tarihçinin, tarihçiliği, sonuç ve eserinden birer sayfa örnek; tarihsel dönem hakkında genel bilgi alt başlıklar halinde ele alınması ile zenginleştirilmiştir. Bu bağlamda örneğin 6. Bölüm: Modern Fransız Tarihçiliğinin Doğuşu ve Jules Michelet, Romantik Tarihyazımı: Bir Çerçeve Denemesi, Jules Michelet, Tarihçiliği, Romantik Tarihçiliğin Sınırları veya Pozitivizme Açılan Kapı, Jules Michelet'in eserinden bir sayfa örnek başlıkları altında düzenlenmiştir.

Kitapta kullanılan dipnotlar ise bilgiyi destekleyecek ve açıklayacak şekilde düzenlenmiştir. Dipnotlar sadece kaynak bilgisi vermek maksadıyla kullanılmamış,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

metin içerisinde verilen kavramlara dair açıklamalar ve ilave bilgiler metnin gidişatını bozmamak amacıyla bu bölümde verilmiştir.

Birinci bölümde konu edinilen antik Yunan tarihçiliğinin gelişimini sağlayan iki tarihçi Herodotos ve Thukydides'in mitoloji ve ilahi güçler merkezli anlatım ve açıklamalara dayalı tarih anlatısını değiştirmiş olduğu anlatılmış; MÖ V. yüzyılın ortalarında yazdığı eserinin ilk dört kitabında Pers hâkimiyeti altında bulunan ülkelerin coğrafyası, tabiatı, bitki örtüsü ve meskûnlarının geleneklerini aktardığına ve evrensel bir bakış açısı ortaya koyduğu savı detaylandırılarak açıklanmış ve Thukydides hakkında birbirine zıt yorum ve tartışmalardan söz edilerek, kendisinin mantıklı bir şekilde olayların nasıl ve ne yönde gerçekleşeceğini tahmin etme becerisini genel olarak tarih çalışmasının ana erdemini oluşturduğu yazılmıştır (Demir, 2017, s. 1-27).

İkinci bölümde Ortaçağ Avrupa'sında tarihyazımını şekillendiren klasik Yunan-Roma kültürünün kurumları ve değerleriyle Yahudi-Hristiyan düşüncesinin ve dünya tasavvurunun sentezinden bahsedilmiştir. Bu bölümde kilise merkezli yazılan tarihyazımının en iyi örneklerinden birini veren İngiliz tarihçi Bede'den bahsedilmiştir. Bede'nin, Yaradılış'tan içinde yaşanılan çağa kadar olan tarihsel zamanı Hristiyan tarih düşüncesine göre anlamlandırma geleneğini benimsenmesi irdelenmiştir (Durgun, 2017, s. 29-45).

Üçüncü bölümde Ortaçağ İslam dünyasında tarihçilik, Taberî ve İbn Haldûn'un eserleriyle şekillendirdiği bir dönem olarak anlatılmış ve bu dönemin tarih yazım geleneğinden bahsedilmiştir. Taberî'nin *Târîhu'l- Ümem ve'l- Mulûk* adlı eseri üzerinden kendisinin İslam hadis geleneğindeki rivayet odaklı anlayışı, tarihe uygulayarak, tarih yazımında yeni bir yol açmış olduğundan söz edilmiştir. İbn Haldûn'un "*Kitâb el-İber ve Dîvân el-Mübtede ve'l-Haber fi Eyyâm el-,Arab ve'l-Acem ve'l Berber ve men-Âsarahüm min-Zevi's-Sultâni'l-Ekber"* adlı kitabının giriş mahiyetinde hazırladığı *"Mukaddime"* adını verdiği bölüm üzerinden neden tarih yazdığına cevap aranmıştır. İbn Haldûn'un tarih bilimini rivayetlerden arındırılması için söyledikleri yedi temel ilkeyle derlenmiş ve umran biliminin tarih bilimine olan katkısı ve tarihi şekillendirişi hakkındaki görüşleri bildirilmiştir (Aydın, 2017, s. 47-72).

Dördüncü bölümde Rönesans döneminde Avrupa tarihyazımı, dönemin zihniyeti Niccolo Machiavelli üzerinden anlatılmıştır. Bu dönemde gelişen Floransa merkezli rasyonalist ve daha çok dünyevi bir karakter taşıyan Rönesans tarihyazımının

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

türleri değerlendirilmiş hemen ardından Machiavelli'nin tarih konusundaki fikirleri paylaşılmıştır (Genç, 2017, s. 75-87).

Beşinci bölümde Aydınlanma tarih yazıcılığının Avrupa'da gelişim sürecine değinilmiş, bu dönem ortaya çıkan Voltaire, Samuel Johnson, George Frideric Handel gibi isimlerin Aydınlanma sürecinde tarih bilimine olan katkısından bahsedilmiştir. Tarihin taşıdığı anlamın nasıl değiştiğinden ve yüklendiği yeni anlamlardan söz edilmiştir. Gibbon'un tarihe nasıl baktığı ve Adam Simith, Adam Ferguson'un aşamacılığı ile William Robertson ile David Hume'un tarihçiliğini nasıl şekillendiği anlatılmıştır (Çaykent, 2017, s. 90-106).

Altıncı bölümde modern Fransız tarihçiliğinin doğuşu konu edinilmiştir. Fransız romantik tarihçilerin hangi dönemde ortaya çıktığı, tarihyazımında hangi yöntemi kullandıkları soruları cevaplanmış ve "Romantik Tarihyazımı: Bir Çerçeve Denemesi" alt başlığında Aydınlanma ile birlikte Fransa'da gelişen tarihyazım süreci ele alınmıştır. Tarihe özel bir anlam yükleyen bu yeni kuşak tarihçilerin üstlendikleri misyon ve yürüttükleri çalışmalar anlatılmıştır. Michelet'in *Fransa Tarihi* adlı on iki ciltlik eseri değerlendirilmiş ve yeni bir alt başlık açılarak romantik tarihçiliğin sınırlarından bahsedilmiştir. "Romantik Tarihçiliğin Sınırları veya Pozitivizme Açılan Kapı" adlı alt başlıkta romantik idealizm, ilhamlı öngörüler ve edebi tahayyülün yerine ilke olarak olgulara sıkı sıkıya bağlılığı ve kanıtlanamayacak hiçbir görüşü yazamayacaklarından söz edilmiştir (Işıksel, 2017, s. 109-122).

Yedinci bölümde İngiliz Whig tarihçiliğinin ne olduğu, bu kavramın nereden çıktığı, nasıl doğduğundan bahsedilmiştir. Whingçilerin dayandığı ilkeler ele alınmış, ortaya koyduğu eserler irdelenmiştir. Bölümün sonunda bu akımın önemli bir temsilcisi olan Thomas Carlyle'in hayatı, düşünceleri, *Büyük Adam Tarihi (Great Man History)* adlı eserinin içeriğinden yola çıkarak akımın dünya tarihyazımındaki yeri değerlendirilmiştir. İngiltere'de doğan bu akım bir bakıma İngiliz tarihyazımının tarihini de gözler önüne sermektedir (Talbot, 2017, s. 125-135).

Sekizinci bölümde, modern tarihçiliğin gelişim sürecinden bahsedildikten sonra "Modern Tarihçilik ve Alman Tarih Okulu: Geç Kalmış Alman Birliği'ne Duyulan İhtiyacın Bir Tezahürü" adlı alt başlık altında Batı Avrupa Aydınlanması ile Alman Aydınlanması arasındaki fark ele alınmış, Almanya'da modern tarihçiliğin gelişim süreci değerlendirilmiştir. Leopold von Ranke Alman Tarih Okulu üzerindeki etkisi hayatı ve tarihçiliği üzerinden anlatılmıştır. Ulrich Muhlack ve Georg G. Iggers'ın

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Ranke'nin dine özelde Hristiyanlığın Protestan mezhebine, siyasete ve tarihyazımına bakışına dair görüşlerine yer verilmiştir. Ranke hakkında yapılan yaygın bir eleştiri olan onun Almancı, Avrupamerkezci ve Avrupalı olmayan milletler ile devletleri ötekilşetirici yaklaşımının olduğundan da söz edilmiştir (Alkan, 2017, s. 137-157).

Dokuzuncu bölümde Amerika'nın XX. yüzyıla kadar tarihyazımına dolayısıyla da tarih öğretimindeki gelişmelere ayak uydurduğundan bu yüzyıldan sonra ise bizzat bu yöndeki gelişmelerin merkezi olduğundan bahsedilmiş ve yaşanan sosyal ve siyasal değişim ile etkilenen tarihyazımının tarihi anlatılmıştır. Tarih anlayışında yaşanan değişim Howard Zinn örneği üzerinden verilmeye çalışılmıştır. Özellikle "Amerikan üniversitelerinde özellikle *Humanities* veya *Social Studies* gibi sözel derslerde dünyada sabit bir doğrunun ya da bir gerçeğin olmadığı, doğrunun tamamıyla toplumsal bir şekilde yaratılmış göreceli bir kavram olduğu gerçeği savunulmuştur." cümlesi üzerinden değişen tarih anlayışı Zinn'in *Amerika Birleşik Devletleri Halklarının Tarihi (A People's History of the United States)* adlı eseri üzerinden detaylandrılmıştır (Sungur, 2017, s. 159-173).

Onuncu bölümde modern Arap tarihçiliği sömürgeleşme süreciyle doğrudan bağlantılı olarak, Oryantalizm çerçevesinde kaleme alındığından ve bu yönde geliştiğinden bahsedilmiştir. Genelde Arap tarihçiliği özelde Mısır tarihçiliği değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeye örnek olarak Mısırlı tarihçi Muhammed Şefik Gurbal verilmiştir. Gurbal'ın hayatı, aldığı eğitim, çalışmaları ve tarihçiliğinden bahsedilerek tarihyazım sürecine katkısı ve yetiştirdiği öğrenciler üzerinden tarih bilimine olan katkısı anlatılmıştır (Görgün, 2017, s. 175-193).

On birinci bölümde uygarlığın ortaya çıkışından ve gelişim sürecinden, Batı'da ve Doğu'da kelime olarak anlamından, medeniyet ile arasındaki farktan bahsedilmiştir. Spengler ve Toynbee'in medeniyet ile uygarlık hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Arnold Joseph Toynbee'nin yaşamı, aldığı görevleri ve hayatının hangi yönde şekillendiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Özellikle Fatma Acun'un: "XIV. yüzyılda İbn Haldûn'un İslam dünyası için yaptığı gözlemlerin bir benzerini XX. yüzyılda Avrupa medeniyeti için Toynbee yapmıştır." yorumu Toynbee'nin Batı için ne anlama geldiğini en iyi özetleyen cümledir. Kendisinin Opus Magnum'u olan "*A Study of History*" (Bir Tarih Çalışması) adlı on iki ciltlik eserinin ürettiği yeni tartışmalardan söz edilmiştir (Acun, 2017, s. 195-208).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

On ikinci bölümde Fransız Devrimin'nden etkilenen Almanya'nın modernleşmesinden söz edilmiştir. Almanya'da tarihsel sosyolojinin gelişimine önemli katkılarda bulunan Weber'in yaklaşımı, yöntem ve kavramları ele alışı ile XX. yüzyılda tarih metodolojisine yaptığı katkılar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme "Weber'in Tarihyazımına Katkısı" alt başlığı altında genişletilerek ele alınmış ancak burada 'Weber'in epistemolojik görüşleri üç temel kavram çerçevesinde incelenebilir' denmesine rağmen anlamacılık, ideal tip yaklaşımı, gelişmeci tarih anlayışı ve akılcılaşma şeklinde dört maddeden bahsedilmiştir (Sunar, 2017, s. 211-224).

On üçüncü bölümde Annales Okulu'nun kuruluş süreci, okulun tarihyazım sürecine katkıları, tarih bilimine getirdiği yeni anlayışlar değerlendirilmiş ve Fernand Braudel'in hayatı ve eserleri üzerinden okulun tavrı derin bir incelemeye tabi tutulmuştur. Annales'cilere göre, tarihçinin asıl görevinin, tarihi değişim sürecini bütünlüğü içinde yakalayabilmek ve kavrayabilmek olduğu vurgulanmıştır (Kılıçbay, 2017, s. 227-234). Burada Fernand Braudel'in geleneksel tarih anlayışındaki eksikliklerine de yer verilebilir. Bu konuda *1950'lerde Tarihin Durumu* adlı makalesinde belirttiği üzere:

> … biz olayların gerçekliğini ya da bireylerin rolünü yadsımıyoruz. Çünkü bu çocukça bir şey olurdu. Fakat bireyin tarihte çoğu kez ancak bir soyutlama olduğuna da dikkat etmek gerekir. Gerçek yaşamında kendi içine kapalı bir birey yoktur; bütün bireysel serüvenler toplumsallığın oldukça karmaşık bir gerçekliği, sosyolojinin dediği gibi 'kesişme' gerçekliği içinde erirler. Sorun, olumsal nitelikte olduğundan bireyi yadsımak değildir; fakat onu aşmak, onu kendisinden farklı güçlerden ayırt etmek, keyfi olarak yüceltilmiş, kahramanlar rolüne indirgenmiş bir tarihe karşı çıkmaktadır: Biz bu yarı tanrılar dinine inanmıyoruz, ya da daha basit olarak Treitsche'nin şu tek yanlı kurumlu 'Tarihi insanlar yapar' sözüne de karşıyız. Hayır, tarih de insanları yapar ve onların yazgısını belirler (Braudel, 1983, s. 133).

On dördüncü bölümde Dünya tarihi yazma süreci ve bu girişimde bulunan Reşidüddin Fazlullah, İbn Haldûn, Oswald Spengler, H. G. Wells, Arnold Toynbee, Karl Jaspers, Christopher Dawson, Pitirim Sorokin ve Karl Lamprecht, William H. McNeill, John Roberts, Geofrey Barraclough, Eric Hobsbawm, Clive Ponting ve Marshall Hodgson'dan bahsedilmiştir. Bu tarihçiler arasında William H. McNeill, Oswald Spengler hakkında detaylı bilgiler verilmiş ve çalışmaları, Dünya tarihini ele alan

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

eserleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Son olarak Marshall Hodgson'ın hayatı, eserleri, tarih bilimine katkıları irdelenmiştir (Kanlıdere, 2017, s. 237-252). Bunun dışında Toynbee'nin tespit ettiği kabul edilen uygarlıklar hakkında da bilgi verilmiştir, ancak sayfa 204'te Toynbee'nin yirmi altı ayrı medeniyetten bahsettiği açıklanırken bu bölümde sayfa 239'da Toynbee'nin yirmi bir uygarlığı tespit ettiği yazılmıştır.

On beşinci bölümde mikro tarihçilik açıklanmış ve makro tarihçilik ile arasındaki fark değerlendirilmiştir. Mikro tarihçiliğin ele aldığı konuların, disiplinler arası kurduğu ilişki ile nasıl derinlemesine bir inceleme şansı yarattığı açıklanmıştır. Peter Burke'nin mikro tarih anlayışı anlatılmış ve bu alanda Dünya'da yapılan çalışmalardan söz edilmiştir. İtalyan tarihçiler Carlo Ginzburg, Carlo Poni ve Giovanna Levi'nin mikro tarih anlayışıyla çıkardıkları *Quaderni Storici* adlı dergi ele alınmış ve Carlo Ginzburg, "Kurgu, Kavram ve kimlik Bağlamında Carlo Ginzburg" alt başlığı altında değerlendirmeye tabî tutulmuştur (Yaşa, 2017, s. 255-268).

On altıncı bölümde tarih bilimine eklenen yeni bir eğilim olan zihniyet tarihçiliğinden söz edilmiştir. Zihniyet tarihçiliğinin nerede nasıl doğduğu ve zihniyet tarihçiliğinin esaslarından bahsedilmiştir. Annales Okulu temsilcilerinin zihniyet tarihçiliğine olan etkilerinden ve bu alanın en önemli temsilcilerinden biri olan Georges Duby'i etkileyen Marc Bloch'un *Kralın Dokunuşu (Les Rois Thaumaturges)* adlı çalışmasından yola çıkarak alanın gelişimine değinilmiştir. Son olarak Georges Duby'in çalışmaları, kökleri Annales Okulu geleneğine uzanan toplumsal ve iktisadi tarih anlayışının zihniyetler tarihiyle bütünleşmesinden söz edilmiştir (Arpacı, 2017, s. 271-287).

On yedinci bölümde kültür kavramı açıklanmış, tarihçilerin ele aldığı kültürün zaman içindeki değişiminden söz edilmiştir. Kültür tarihçiliği Peter Burke'nin çalışmaları üzerinden anlatılmıştır. Burke'nin kültürleri ya da toplumsal grupları türdeş yapıda ve dış dünyadan kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünen basit görüşe karşı çıkan inşacı tepkiyi, sağlıklı bulduğundan bahsedilmiştir (Yalı, 2017, s. 289-301).

On sekizinci bölümde Avrupa'da Ortaçağa olan bakışın XXI. Yüzyıldaki değişimi ele alınmıştır. Rönesans'ı başlatan gelişmelerin kaynağının Ortaçağda atıldığından söz edilmiştir. Ortaçağa karşı var olan olumsuz düşüncenin XIX. yüzyılda ortaya çıkan Romantizm ile aşılmaya başlandığı vurgusu yapılmıştır. *Ortaçağ Estetiği* adlı çalışmasıyla bu dönemi derinlemesine inceleyen Umberto Eco'nun hayatı ve çalışmaları bölümün sonunda yer almış ve "Eco'nun Metodolojisi" alt başlığında

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

benimsediği yaklaşımdan bahsedilmiştir. Ortaçağ estetiğini konu alan doktora çalışmasıyla değerlendirilen Umberto Eco'nun Ortaçağın algısındaki değişimine katkısı net şekilde ifade edilememiştir. Ele alınan *Aziz Thomas'ta Estetik Problemi*, *Ortaçağ Estetiğinin Gelişimi* çalışmalarının konusu bahsi geçen çağın estetik algısıyla ilgili olup genel bir algı değişimini yansıtmaktan uzak kalmıştır (Tezcan, 2017, s. 303-321).

Son bölüm olan on dokuzuncu bölümde Dünya tarih yazıcılığında kabul edilmiş üç farklı anlayış (Yaradılışa dayalı Dünya tarih yazıcılığı, Evrime dayalı Dünya tarih yazıcılığı ve Ulus devlet merkezli Dünya tarih yazıcılığı) ele alınmış ve açıklanmıştır. Bunun dışında İslam tarihine dair ilk eserlerden söz edilmiş ve bu hususta örnekler veren İslam tarih yazarlarından bahsedilmiştir. Hamidullah'ın tarih düşüncesinden, tarih metodolojisinden ve dünya tarihi çalışmaları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Hamidullah'ın tarihi bütüncül, evrensel ve devamlılık ilkesince Hz. Âdem'in yaratılışıyla başlayan ve sonsuza kadar uzayıp giden bir süreç olarak değerlendirildiği bilgisi paylaşılmıştır (Macit, 2017, s. 323-339).

Dünyada tarihçilik başlığı adı altında ele alınan tarihçiler elbette alanında iz bırakmış şahsiyetlerdir. Eser bu anlamda gayet tatmin edici sayılabilir. Bu çalışmanın bir seçki olmasına karşın Immanuel Kant, Karl Max, Heidegger, Hegel, Nietzsche, Şeyh Anta Diop, Collingwood, Sima Qian gibi isimlerin kitapta yer alamayışı bir eleştiri konusu yapılabilir. Bahsi geçen bazı filozofların kitabın ismindeki tarihçi sıfatıyla örtüşmediği düşünülebilir, ancak kitabın ismindeki "tarihçi" sıfatı sadece profesyonel anlamda tarihçiliğe atıfta bulunmamaktadır aynı zamanda bir felsefe olarak tarihe bakış açımızı, tarihi yorumlayışımızı etkileyen filozofların da tarihyazımına etkileri bakımından "tarihçi" sıfatıyla ele alındığı göstermektedir. Örneğin, Collingwood'un tarihte öznellik düşüncesi tarihyazımı için önemli bir saptamadır. Ona göre;

> Tarihçinin olguları benimsemesinden sonra, nedenleri soruşturmak gibi daha fazla bir sürece ihtiyacı yoktur. Tarihçi ne olup bittiğini bilince, neden olup bittiğini zaten bilir… olayın nedeni, eylemi, olayın olmasına yol açan kişinin zihnindeki düşünce demektir: Bu da olaydan başka bir şey değildir, olayın kendisinin içidir… her tarih, geçmiş düşüncenin tarihçinin zihninde yeniden canlandırılmasıdır (Collingwood, 1990, s. 215-216).

Kitabın bölümleri kendi içinde bir tarihyazım tarihi oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında her bir bölüm diğerinin başlattığı çizgiyi ya daha da ileri taşımış ya da

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

çeşitlendirip genişletmiş sayılabilir. Bölümler genel olarak değerlendirildiğinde Batı'nın tarih anlayışının gelişim süreci ile Doğu'nun tarih anlayışının gelişim süreci eşit bir şekilde ele alınmamıştır. Batı'da yaşanan tarihyazımı alanındaki değişimlerin etkisi göz önüne alındığında bu noktada haklı bir eşitsizlik söz konusu olabilir ancak özellikle Doğu'da önemli bir yere sahip olan Rus, Çin, Japon, İran modern tarih yazım serüvenleri de seçilecek birer önemli tarihçiyle işlenebilirdi.

Kitabın bazı bölümlerinde imla hataları bulunmaktadır. TDK'nın imla kılavuzunda belirtiği "Kurum, kuruluş, kurul, birleşim, oturum ve iş yeri adlarına gelen ekler kesmeyle ayrılmaz: *Türkiye Büyük Millet Meclisine, Türk Dil Kurumundan, Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığına,* vb." gibi kurum ve kuruluş adlarından sonra kullanılan kesme işareti kaldırılmalıdır. "Hristiyan" kelimesi birkaç bölümde (2., 8., 11. Bölümlerde olduğu gibi) yanlış yazılmıştır.(Web 1). Bunun dışında "her şey" ve ayrı olması gereken "de" bağlacının yazımında zaman zaman hatalar yapılmıştır.

Kitabın kapak kısmında yer alan tarihçilerin fotoğrafları, bölümlerin giriş kısmında da yer alabilirdi. Bu sayede tanınmaları kolaylaşırdı. Ayrıca kitabın sonunda bir indeks bölümüne de ihtiyaç duyulduğu kanaatindeyim.

Kaynakça

Acun, F. (2017). Modern çağda uygarlık tarihçiliği ve Arnold Toynbee. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Alkan, N. (2017). Modern tarihçiliğin kurucusu ve tarihte "Tanrı'nın İradesi" ni arayan tarihçi: Leopold von Ranke. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Arpacı, M. (2017). Zihniyet tarihçiliği ve Georges Duby. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Aydın, H., (2017). Ortaçağ İslam dünyasında tarihçilik: Taberî ve İbn Haldûn, A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Braudel, F. (1989). *Akdeniz ve akdeniz dünyası.* Çev. M. A. Kılıçbay. 2.C. İstanbul: Eren.

Braudel, F. (1983). 1950'lerde tarihin durumu, Çev. Zeki Arıkan. *Tarih İncelemeleri Dergisi,* İzmir, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, C.1, S. 1, s. 133.

Carr, E. H. (1980). *Tarih nedir?* Çev. M. Gürtürk. İstanbul: Birikim.

Collingwood, R. G. (1990). *Tarih tasarımı*, Çev. Kurtuluş Dünçer. İstanbul: Ara.

Çaykent, Ö. (2017). Aydınlanma tarih yazıcılığı ve Edward Gibbon. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Demir, M. (2017). Antik Yunan tarihçiliği: Herodotos ve Thukydides. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Durgun, F. (2017). Ortaçağ Avrupa'sında tarihyazımı: Bede. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Foucault, M. (1994). *Kelimeler ve şeyler*, Çev. M. A. Kılıçbay. Ankara: İmge.

Genç, Ö. (2017). Rönesans döneminde Avrupa tarih yazımı ve Niccolo Machiavelli. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Görgün, H. (2017). Modern Arap tarihçiliği ve Muhammed Şefik Gurbal. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Işıksel, G. (2017). Modern Fransız tarihçiliğinin doğuşu ve Jules Michelet. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Kanlıdere, A. (2017). Dünya tarihçiliği: Marshall Hodgson. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Kılıçbay, M. A. (2017). Annales okulu ve Fernand Braudel, A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara, Pegem.

Macit, A. (2017). Çağdaş İslam tarihçiliği ve Muhammed Hamidullah. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Özbaran, S. (2015). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Yakın.

Özcan, A. (1993). Cemaleddin Mehmed, Karslızade. *Diyanet İslam Ansiklopedisi.* İstanbul: Türk Diyanet Vakfı, C.7, İstanbul: TDV, 7, s. 312-313.

Özlem, D. (2015), *Tarih felsefesi*. İstanbul: Notos.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Sunar, L. (2017). Batı Ruhu'nu kurtarmak: karşılaştırmalı medeniyetler tarihi ve Max Weber. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Sungur, H. (2017). Amerika Birleşik Devletleri'nde tarihyazımı ve Howard Zinn. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Talbot, M. (2017). İngiliz whig tarihçiliği ve Thomas Carlyle. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Tezcan, S. (2017). Avrupa'da ortaçağın rehabilitasyonu ve Umberto Eco. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Yalı, S. (2017). Kültür tarihçiliği ve Peter Burke. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Yaşa, F. (2017). Mikro tarihçilik ve Carlo Ginzburg. A. Şimşek (Ed.), *Dünyada Tarihçilik.* Ankara: Pegem.

Web1: YÖK noktalama işaretleri hakkında bilgi 11.10.2017 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=187:Noktalama-Isaretleri-Aciklamalar&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132 adresinden alınmıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ÇEVİRİ MAKALELER

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır.
ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 410-437
www.tuhed.org

Çeviri:

Medhal[1]

Ahmet Refik ALTINAY

Çeviriyazı: Tuğba ORTAÇ*

Sâha-i beşeriyette vukûa gelen her mühim
hadise bütün beşeriyet için şayan-ı ehemmiyettir.
Yalnız bir millet hakkında icâle-i kalem etmek
mahdud bir fikre esir olmaktır. Felsefi bir fikr bu
derece tar-ı kuyudat altında esir olamaz.
Schiller

On dokuzuncu asırda ve en ziyade de asr-ı mezkûrun nısf-ı ahirinde ulûm-u fununun terakkisi, ihtiraat-ı mühimmenin tevalisi efkâr ve itikadat-ı beşeriyeyi küllî tebeddülata duçar eylemiştir. Bu tebeddülat, hayat-ı ictimaiyede tahavvülat-ı azime husule getirdiği gibi şebaat-ı ulûm-u fununun derece-i şümul ve vezaifini de tevsi eylemiştir. Bu terakkiyattan en ziyade müstefid olan fünun-ı mühimmeden biri de tarihtir.

Tarihin terakkiyat-ı harikuladesi sayesindedir ki serair-i maziye-yi beşeriyetin enzar-ı ıttıla'ından setr eden perde-i mechuliyet kâmilen ortadan kalkmış; müdebdeb abidelerin enkaz-ı perişanında, muhteşem Ebül'l-hevllerin ebedi tebessümlerinde

[1] Altınay, A. R. (1912). Büyük Târih-i Umûmî Cilt 1. İstanbul: Kitâbhâne-i İslâm ve Askerî Neşriyâtı, 1328 (1912), s.5-19.

* Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: tuba.ortac@gmail.com

Yayın Geliş Tarihi: 16.10.2017 Yayına Kabul Tarihi: 19.10.2017

meknuz (yere gömülü) serâir (gizli şeyler), bütün dakayıkı ile hall olunmuştur. Bu gün tarihin zıya' (kayıp) hakayık nümûnu ile tenvir (aydınlatma) olunmamış hiçbir köşe-i mechuliyet kalmamıştır.

Tarih ve Müverrihler

Tarih

Tarih, hadisat ve vakayi-i maziyeyi tedkik fennidir. Daha geniş bir manası ile beşerin mübareze-i hayat vakayinin heyeti mecmuasından ibarettir. Bir şahsın hayatına taalluk ederse tercüme-i hal olur; cemiyyat-ı beşeriyenin hayatını tedkik eylediği zaman tarih namını alır. Tarih ya bir milletin veya bütün milletlerin hayatından bahseder; o zaman hususi veya umumi olur. Hadisat ve vakayi-i maziye üzerine icra-ı tesir eden esbab ve kavanini tedkik ederse felsefe-i tarihiye namını alır.

Tarih, Yunanlıların icadıdır; Ebü'l-müverrihin (tarihçilerin bababı) Herodot'tur. Fakat Herodot zamanında tarih henüz hal-i ibtidâîde bulunuyordu. Vakayi-i tarihiye yalnız Yunan şehirlerine tahsis olunur, tarih-i umumiden ziyade tarih-i hususiye ehemmiyet veriliyordu. İlk tarih-i umumi fikri Polip? zamanında takdir edilmeye başlamıştır. Daha sonra tarihin umumi bir surette yazılması dördüncü asırda papazlara intikal etmiş, asrımızda ise tarih-i umumi daha ziyade bir vüsat (genişlik), bir tekemmül iktisab eylemiştir.

Tarih-i Umumi

Tarih-i umumide en ziyade nazar-ı dikkate alınacak nokta, tahlil ve tasvir olunacak vakayiin tarz-ı intihabıdır; bu usule ezmine-i kadimede (eski çağlar) de riayet ederlerdi. Thukididis'in fikrince tarih-i umumide en ziyade hayat-ı hâzıramız için müfid (yaralı) ve şayan-ı istifade vakayi nazar-ı itibara alınır. Müverrih, rical-i siyasiye ile kumandanlar için mucib-i istifade ne gibi vakayi var ise en ziyade onları intihâb (seçme) eder. Bu suretle ictimai ve umumi bir tarihten ziyade askeri ve siyasi bir tarih vücuda gelmiş olur. Ezmine-i kadime tarihlerinde bu iki nokta-ı nazar daima hiss olunur. Ksenofon'un On Binlerin Ricati ile Anabasis'i; Thukidisis'in Peloponnessos Seferleri gibi.

Müverrihin kadime tarihinde daima bir gaye-i ahlaki tasavvur ederlerdi. Maziyi hal için nümûne-i ibret ittihaz etmek, hakayık-ı hadisatı temayülat-ı ahlakiyeye feda eylemek müverrihin-i kadimenin başlıca usullerinden idi. O zamanlar tarihten maksat, Romalı bir müverrihin dediği gibi: "Akvama iyilerle fenaların ef'alini (eylemler), meşru

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

imparatorlar ile gayr-i meşru imparatorların icraatını göstermek, birinciler hakkında hiss-i tevkir (hürmet), ikinciler hakkında hiss-i nefret tevlid eylemek; iyiliğe imtisal ve fenalıktan ictinab etmek" ten ibaret idi. Plutarkhas'ın Hayat-ı Meşahir'i; Suetonius'un On İki Kayser'i gibi.

Bazen işittikleri veya tesadüf ettikleri vakayii bilâ-tefrik (ayırmaksızın) cem' (toplama) ve telfik (birleştirme) ederlerdi. Bu gibi eserlerde müverrih bütün vakayii, bütün afat-ı semaviyeyi, hatta şayan-ı hayret hadiseleri en küçük teferruatına varıncaya kadar zabt ve kayıt ederdi. Tasit'in? vakayinamesi bu kabîl (gibi) eserlerdendir.

Bununla beraber ezmine-i kadime müverrihleri arasında terakkiyat-ı medeniyeyi ve hatta asar-ı edebiyeyi nazar-ı itibara alanlar, muasırlarının mahsulat-ı fikriyesi hakkında tetebbuatta bulunanlar da vardı. Bu müverrihler tarihlerine birçok beliğ (düzgün) nutuklar derc ederler, ahlaki ve ruhi gayet dakik (ince) mülahazatta (düşüncelerde) bulunurlardı. O zaman tarih edebi bir menkıbe haline gelir, bir tarih kitabında vakayi-i siyasiye bedâyi (mükemmel) edebiye ile mümtezic bulunurdu.

İşte tarih, kurûn-ı vasatiye bu şekli ile intikal etmiş ve bu usul devr-i intibah müverrihleri tarafından da muhafaza olunmuştur. On sekizinci asra gelinceye kadar tarihte şayan-ı ehemmiyet hiçbir eser terakki müşahede (gözlem) olunamaz. On yedinci asır müverrihlerinin hiç biri ezmine-i kadime müverrihlerine faik (üstün), onlardan daha tahlilkârane, daha vakıfâne bir eser vücuda getirememişlerdir.

Tarih ancak on dokuzuncu asırda fenni (bilimsel) bir tetebbu' (inceleme) derecesine vasıl olmuştur. On dokuzuncu asır cidden tarih asrıdır. Bu asırda bir taraftan hadisat ve vesaik (belgeler) bir usûl-i kat'i dâhilinde tetkik edilmiş, diğer taraftan beşerin (insanlık) kâffe-i mahsulat-ı fikriyesi, sanat, edebiyat, edyan (dinler) hep tarihi bir mahiyet iktisab eylemiştir. Her devrin, her kavmin tahassüs (duygulanma) ve efkârı en ufak teferruatına varıncaya kadar tetkik edilmiştir. Hususiyle Alman darülfünunlarında ulûm-ı tarihiyeye gösterilen rağbet bu terakkiyatın (ilerlemeler) başlıca müessirlerinden madudtur (sayılıdır). Bu asırda Almanya'nın büyük darülfünunlarında bütün vakayi-i maziye bir usûl-i tarihî ile tedkik olunmuş, vakayi-i salife sırasıyla terkib ve tanzim edilmiştir. Bu suretle yazının, lisanın, kilisenin, edyanın (dinler), hukukun, edebiyatın, mimarinin, heykeltıraşlığın, âdât (adetler) ve nizamatın mufassal birer tarihi vücuda getirilmiştir. Tarihin bu derece vâsi (geniş) birçok şuabatı (şubeler) cami' olunduğu anlaşılınca tarihte de ihtisasa lüzum hâsıl olmuştur. O andan

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

itibaren tarihin her şubesi bir takım kısımlara tefrik (ayrılma) olunmuş, tarih; akvam itibariyle birer şubeye ayrılarak Mısır tarihi, Yunan tarihi, Roma tarihi gibi müteaddid (birçok) kısımlar vücuda gelmiştir. Tarih, akvam nokta-ı nazarından şuabat-ı ihtisasiyeye tefrik olunduğu gibi netayic-i ahlakiye ve meslekiye itibarıyla da hususi şubelere ayrılarak tarih-i siyasi, tarih-i askeri, tarihi-i meşrutiyet gibi hususi tarihler de vücuda gelmiştir. O zaman tarih bütün manası ile bir fen (bilim) haline gelmiş; Almanya'da Niebuhr, Ranke, Mommsen, Sybel, Treitschke, Hauser, Gervinus; İngiltere'de Macaulay, Carlyle, Ziley, Freeman, Buckle; Fransa'da Guizot, Tocqueville, Fustel de Coulanges, Ten, Michelet, Renan, Sorel, Lavisse gibi büyük müverrihler mesai-i âlimane ve tedkikat-ı müverrihaneleri sayesinde tarih bütün dakayıkı, bütün tedkikat-ı mu-şikafanesi ile hakiki bir fenn haline gelmiştir. O derecedeki tarihin her şubesinde mütehassıslar, âlimler yetişmiş, monografiye verilen ehemmiyet tarihin en muzlim (karanlık), en esrarengiz noktalarına bütün hakayıkı tebeyyüne medar (vasıta) olacak bir şule-i hakikat îsâr (ikram) edilmesine medar olmuştur.

Tarihin geçirdiği bu devre-i tekâmül (olgunlaşma) esnasında tarih-i umumi hemen unutulur gibi olmuştur. On dokuzuncu asırda Almanya'da Schlosser, Weber, İtalya'da Cesare Cantu gibi müverrihler tarihi-i umumiye bir vüs'at (genişlik), bir ihâta-yı (kavrama) umumiye bahş etmek için pek ziyade ibraz-ı mesai etmişlerdir; fakat onların bu gayret-i âlimanesine karşı: "Beşeriyetin heyet-i umumiyesi ile bir tarik-i tekâmül takip eylemesi yanlış bir kaidedir." denilerek tarih-i umuminin fenne muvafık (uygun) olamayacağı ileri sürülmüştür. Hâlbuki ahlaka, sanayiye, nizamat ve müessesata müteallik hususi tarihler ne derece mükemmel olursa olsun, bunlar ne cemiyyat-ı beşeriyenin tekâmülünü, ne de kâinatın tarih-i umumisini kâffe-i dakayıkı ile ihata (kavrama) edemezler. Hadisat-ı tarihiye beyninde daima bir irtibat mevcuttur; muhacetler (göç), harpler, ihtilaller, keşifler, hep akvamın ef'al-i umumiye ve vakayi-i müşterekesinden ibarettir. Tarih bir tekerrürden ibaret değildir; her hadise başka bir muhitin, başka bir ırkın, başka bir halet-i fikriyenin tesiriyle vukua gelmiştir. Bütün bu hadisatın tedkikinden bahs bir tarih-i umumi, ulûm ve fünun-ı muaveneye müstenid bulundukça hiçbir vakit fenne gayr-i muvafık add (itibar etmek) edilemez.

İşte bu nokta-i nazardandır ki Almanya'da tarih-i umumi büyük bir vüs'at kesb (kazanma) etmiştir. Tarih-i umumi hususunda en zengin memleket Almanya'dır; en büyük mikyasta (ölçek) tarih-i umumiler Almanya'da vücuda getirilmiştir. Fransa'da Lavisse, Rambu, İngiltere'de Henry Smith Williams ile Hermes Vurs'un tarih-i

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

umumilerinden başka âsâr-ı cesîme-i tarihiye nadir bulunduğu halde Almanya'da Schlosser, Weber, Unken, Hern ve Ungert, Hellmut ve Flok Hartung'un tarih-i umumileri beşeriyetin kâffe-i âsâr-ı maziyesini, bedayi-i efkârını, mahsulat-ı sanatkâranesini cami' birer meşher-i (sergi) mazi add olunabilirler. Bu tarihlerin kâffesinde de ulûm ve fünunun asr-ı hâzırdaki terakkiyatı nazar-ı itibara alınmış, tarih hakiki bir fenn olarak tedvin (kitap haline getirme) edilmiştir. Fakat bu tedvinatta en ziyade nazar-ı dikkate tesadüf eden bir nokta varsa o da tarih-i umumi tahririnde kozmopolitizm mesleğine ittiba' edilmiş olmasıdır; çünkü Avrupa'nın en mükemmel tarih-i umumileri her milletin mâ-bih-il-iftihâr (kendisiyle övünülen) olan tarih ulemasının muavenet-i (yardım) müşterekeleri ile vücuda gelmiştir.

Tarihin Ulûm-ı Saire ile Münasebeti (Tarihin Diğer İlimler ile İlişkisi)

Tarih-i umumi, tarih-i beşeriyet (insanlık) demektir. Binâenaleyh beşeriyetin mesken-i ezeli ve ebedisi olan arzın (dünya) suret-i teşekkülü (oluşum), insanların suret-i zuhuru, beşeriyetin kabl-et-tarih (tarih öncesi) derece-i tekâmülü, tarz-ı hayat ve muaşereti amîk (derin) ve vakıfâne tedkik edilmek icab eder. Sir John Lubbock ve Morti'ye gibi âlimlerin tedkikat-ı kabl-et-tarihiyesi ispat ediyor ki, beşeriyet-i kabl-et-tarih uzun bir devre-i tarihi geçirmiştir. Beşerin iktisab-ı medeniyet etmezden evvel geçirdiği bu devre kâh yüz bin, kâh iki yüz bin sene kadar tahmin ediliyor; fakat bu devrenin her halde uzun bir müddet devam eylediğine hiç şübhe yoktur.

Beşerin hayat-ı kabl-et-tarihiyesi yeni yeni birçok ilimlerin zuhuruna bâdî (sebep) olmuştur. Bu ilimler bilinmedikçe tarih-i umuminin gaye-i fenniyesine, hayat-ı maziye-i beşeriyete vukuf (anlama) mümkün olamaz. Bu sebepten tarih-i umuminin en son terakkiyat-ı fenniyeye muvafık (uygun) olabilmesi için atideki fennlerle münasebetdar olması iktizâ (ihtiyaç) eder ki onlar da:

Kozmogoni, kozmoloji, tabakat-ül-arz (jeoloji); paleontoloji, antropoloji, ilm-i kabl-et-tarihi; coğrafya, etnoloji, ilm-i lisan, fizyoloji, ilm-i ruh; ilm-i asar-ı atika, paleografi, fenn-i meskûkât (madeni paralar), epigrafi, diplomasi ve ulûm-ı ictimaiyeden ibarettir.

Binâenaleyh tarihin müstenid bulunduğu vesaikin suret-i fenniyede tedkik ve tahlili, beşeriyetin hayat-ı maziyesini nazarımızda canlı bir surette temessül ettirecek vech (vasıta) ile netayic (sonuçlar) vazıha istihracı ancak bu fennlere vukuf ile müyesser olabilir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Tarihin meâhizleri (kaynakları), tecârib-i (tecrübeler) fenniyeye tahammülü vesaik-i kadime ve ma'bereden (geçit) ibarettir. Bu vesaik, bugün ilelebet zalam-ı (karanlık) maziye karışan insanların maddi ve ebedi birer şahit natıkı (konuşan) hükmündedir. Hadisat-ı kabl-et-tarihiye henüz yeniden yeniye keşf olunmaya başlamıştır. Bu devrin yegâne vesaiki taht-el-arz keşf olunan müstehaseler (fosil), mağaralar, taşlar, resimler ve aletlerden ibarettir. Rivayat-ı mevsukadan (güvenilir rivayetler) itibaren beda (başlama) eden tarihin vesaiki ise kütüb-ü mukaddese, abideler, kitaplar ve elsineden (lisanlar) ibarettir.

Kütüb-ü Mukaddes

Akvam-ı kadime yazı yazmayı öğrenir öğrenmez birçok kitaplar vücuda getirmişlerdir. Bu kitapların bir kısmı, mesela Hintliler, İranlılar ve Yahudilerde olduğu gibi kütüb-ü mukaddesten ibarettir. Yunanlılarla Romalıların bu gibi mukaddes kitapları mevcut değil ise de onlar hakkındaki vesaik-i tarihiye de tarih kitapları ile kasideler, nutuklar ve felsefe kitaplarıdır. Fakat bir tarih vücuda getirebilmek için lüzumu olan bu vesaik-i tarihiye natamam (tamamlanmamış) bir haldedir. Mesela Asuriler ile Fenikelilerden hiçbir kitap kalmamıştır; akvam-ı saireden kalan kitapların adedi ise gayet mahdudtur (sınırlıdır). Esasen ezmine-i kadimede kitap yazmak o derece taammüm (yayılma) etmemişti; hususiyle bir kitabın müteaddid nüshalarını kopya etmek gayet müşkil (zor), metaib-i (meşakatler) âlûd (bulaşmış) bir işti. Onun için ezmine-i kadime tarihine esas ittihaz (kullanma) olunabilecek pek az eser vücuda getirilmiş, bunların da kısm-ı azamı (en büyük kısmı) istilalar ve inkılaplar esnasında mahv (yok olma) ve perişan olmuştur. İşte bu kitapları tedkik ve mütalaa-ı fenne (paleografi) derler.

Abideler

Kitaplardan sonra vesaik-i tarihiyeden add olunabilecek en mühim eserler abidelerdir. Akvam-ı kadime, zamanımızda olduğu gibi, birçok abide inşa ederlerdi. Mabudları (Allah) için muhteşem mabedler, hükümdarları için mutantan (gösterişli) saraylar, ölüleri için metîn (sağlam) makberler (mezar), istihkâmlar, köprüler, su kemerleri, tak-ı zaferler bina eylerlerdi. Vaktiyle bin türlü meşakk ve müzahim (zahmet) içinde inşa olunan bu abideler bugün tesir-i zaman ile perişan olmuş veyahut ihtilaller ve harpler esnasında harap edilmiştir. Bununla beraber ezmine-i kadime için en mühim vesaik-i tarihiyeden add olunabilecek pek çok abideler kalmıştır. Bunların bir kısmı eski

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

şatolar gibi el'an (şimdi) hazin birer enkaz-ı perişan halinde bir manzara-ı mütefekkire ira'e (gösterme) etmektedir.

Ezmine-i kadimeye mensup abidelerin en meşhurları Mısır'da ehramlar (piramitler), Tepe ve File adasındaki mabetler, İran'da Persepolis Sarayı, Yunanistan'da Pantheon, Roma'da Kolezyum, Fransa'da Pont du Gard'tan ibarettir. Fakat ezmine-i kadime abidelerinden birçoğu da topraklar, kumlar, göller ve enkaz altında kalmış bulundukları için bunların yerlerinde hafriyat (kazı) icrasına lüzum görülmüştür. Mesela Asuri saraylarını meydana çıkarmak için birçok tepeleri kazmak, Miken mezarlarını bulabilmek için on iki metre kadar zemine inmek lazım gelmiştir. Fakat ezmine-i kadime abidelerinin duçar oldukları tahribatı yalnız zamana atf (yöneltme) etmemelidir; bunda insanların da dahli (müdahale) vardır. Ezmine-i kadimede yaşayan insanlar bir bina inşa etmek istedikleri zaman zemini tesviye (düzleme) etmek, binanın inşa olunacağı mevkii tathir (temizleme) eylemek zahmetini ihtiyar (seçme) etmezlerdi; arsadan çıkan enkazı kaldıracak yerde onları hep bir yere yığarlar, binayı üstüne inşa ederlerdi. Bir müddet sonra bu yeni bina da harap olur, enkaz-ı perişanı eski enkaz üzerinde ayrı bir tabaka teşkil eylerdi. İşte bu suretle bir binanın bulunduğu mahalde birkaç tabaka enkaz terâküm (birikme) etmiş bulunurdu. Alman ilim asar-ı atîka (antik) mütehassıslarından (uzman) Schliemann Truva'da hafriyat icra eylediği zaman beş tabakadan ibaret enkazı kazdırmaya mecbur olmuştur. Bu beş tabakanın her biri bir şehrin enkazından ibaretti; en derindeki şehir, zeminden on beş metre derinlikte bulunuyordu. Keza Roma'da da bazen birbiri üzerinde üç bina enkazına tesadüf edilmektedir; bu enkaz yek-diğeri üzerine tekarüm (yığılma) ede ede epeyce bir irtifa' (yükseklik) kesb eylemiştir.

Ezmine-i kadimeden şimdiye kadar mahfuz (korunmuş) kalan bir şehir varsa o da Pompei şehridir; fakat bu şehirde bir kaza neticesi olarak mahfuz kalabilmiştir. Miladın yetmiş dokuzuncu senesinde Vezüv yanardağı feverân (fışkırma) ettiği zaman Roma şehirlerinden ikisi lavlar ve küller altında kalmıştı. Bu şehirlerden biri Herkulaneum, diğeri Pompei'dir. Herkulaneum lavlar altımda, Pompei de küller altında kalmıştı; lavlar bütün eşyayı ihrak (yakma) etmiş, küller bilakis kâffesini ihâta (kuşatma) ederek havanın temasından muhafaza eylemiştir. Küller kaldırıldıkça, Pompei şehri de bundan on sekiz asır evvel ne halde idi ise o hal ile meydana çıkmıştır. İşte bu gibi abideler akvam-ı kadimenin tarz-ı maişet (geçim) ve medeniyeti hakkında tarihin en

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

mühim nevâkısını ikmale hizmet edebilirler. Bunların tedkiki ayrıca bir ilmin zuhuruna bâdî olmuştur ki o da ilm-i asar-ı atikadır.

Kitabeler

Ezmine-i kadime abidelerden mâada (başka) birtakım kitabeler de mevcuttur ki, bunlar da tarihin vesaik-i mühimmesinden mâdudtur. Kitabeler kitaplar haricinde yazılan muharrerâtın heyet-i umumiyesinden ibarettir. Kitabelerin kısm-ı azamı taş, bazıları da tunç levhalar üzerine mahkûktur (kazılmış). Pompei'de duvarlar üzerine kömür ile yazılmış birçok kitabeler tesadüf edilmiştir. Bu kitabelerden birçoğu hatıra makamında ilelebet payidar olmak üzere yaptırılan asardan ibarettir. Mesela İmparator August Ensir'de inşa ettiği bir abide üzerine bütün efal-i hayatiyesini yazdırmıştır. Bir kısmı da mezar taşları üzerindeki kitabelerdir. Tarihin mesâil-i (meseleler) mühimmesini hall (çözülme) ve tedkik hususunda kitabelerin büyük bir ehemmiyeti vardır.

Elsine

Akvam-ı kadimenin isti'mal (kullanma) ettikleri lisanda ahvâl-i tarihiyeleri hakkında mühim bir vesika add olunabilir. İki muhtelif lisanın kelimeleri bir biri ile mukayese edildiği zaman ekseriya (çoğu zaman) bu iki lisanın bir asıldan (kökten) neş'et (meydana gelme) ettiği tezahür eder. Buradan da o lisanda mütekellim (konuşan) olan akvamın bir aslından oldukları anlaşılır. Mamafih ezmine-i kadime tarihini tamamıyla saha-ı vuzuha(açıklık) çıkarmak için kitaplar, abideler, kitabeler, lisanlarına kâfi değildir. Vâkıâ bunlardan ezmine-i kadime hayatına dair malumat-ı (bilgi) lazıme istihraç etmek mümkün olursa da yine en ziyade bilinmesi arzu edilen bazı noktalar meçhul kalmıştır. Mamafih fennin terakkiyatı ile beraber asar-ı atika ulemasının mesai-i harikuladesi sayesinde ezmine-i kadimenin zalâm (karanlık) dura dura üzerine de bir zıyâ'-ı hakikat neşr edileceği ümit olunabilir.

Müverrihler ve Usûl-i Tarihi

Tarihin mevad-ı (maddeler) esasiyesini teşkil eden vesaik mutebere temin edildikten sonra tarz-ı tahriri de ayrıca bir mesele teşkil eder. Asr-ı hâzırda tarih bir fenn haline gelmiştir; fennin bir usulü olduğu gibi tarihin de bir usulü vardır. Usul-i tarihi, tarihi vücuda getirmek için takip olunan usuldür. Bu usul, hadisat-ı tarihiyeyi fenni bir surette tayin etmeye, bu hadisatı bir usul-i fenni dairesinde cem' ve tasvir eylemeye hizmet eder. Tarihin daire-i şümûlunu (kapsam) tahdîd (sınırlandırma) etmek, gayr-ı

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

kâbildir (mümkün değildir). Tarih, vakayi-i maziyenin kalesini ihtiva eder; siyasi, fikri, ictimai bütün hadisat-ı maziye hep tarihe dâhildir. Bütün bu hadisatı bu usul dairesinde tedkik eden tarih, bir fenndir. Ernest Renan diyor ki: " Tarih de kimya ve tabakât-ül arz gibi bir fenndir. Tarihi layıkı ile anlayabilmek için tedkikat-ı amikeye (derin incelemeler) lüzum vardır; bu tedkikatın gaye-i ulüvviyesi (yücelik) de ezmine, memalik, milel ve ecnas (türler) arasındaki farkı idrak etmekten ibarettir. Bugün gulyabanilere, sihirbazlara itikad eden bir kimse, ciddi bir insan add olunamaz."

Renan'ın bu fikrini Sorel de teslim ediyor. Sorel'in fikrince: "Tarih bir fenn, bir fenn-i cemiyyat haline gelir. Zaten öteden beri de insanların ihtirâsâtını (aşırı istekler) tedkik ve onları tasvir sanatından ibaretti. Bir kimse hakikati tedkik, istihşadatı? tenkid, hadisatı münasebat irtibatkârânesi ile cem' ve tahlil ederek onları mukayese, terkib, tevhid, idrak ve muhakeme edecek derecede âlim; malumatını anlaşılır bir surette izah, tefsir ve tahlil eyleyecek derecede sanatkâr; hâsılı mazide bir hayat keşf ederek onu muasırının gözü önüne canlı bir surette vaz' etmek usulüne vakıf olmazsa hakiki bir müverrih olamaz."

Tarihin fenn olduğu anlaşıldıktan sonra bu fennin tatbikatında asr-ı hâzır müverrihleri tarafından takip edilen muhtelif usulleri de tedkik etmek iktiza (ihtiyaç) eder. Tarih yazmak için muhtelif usuller vardır; bir tarih ya şahsi veya gayr-ı şahsi, ya ahlaki veya vatanperverane olur.

Tarihte şahsiyet ve gayr-ı şahsiyet meseleleri zamanımız müverrihleri arasında pek çok münakaşata bâdî olmuştur. Bir tarih şahsi mi olmalıdır, yani müverrih tarihi yazarken kendi hissiyatına da tabi' mi olmalıdır, yoksa gayr-ı şahsi yani hissiyatına tabi' olmamalı mıdır? Alamn müverrihlerden Ranke en ziyade tarihte gayr-ı şahsiyet taraftarıdır. Ranke diyor ki: "Bir müverrih istikbali tenvir (aydınlatma) için maziyi muhakeme ve hali müstefid (faydalanan) etmelidir deniyor. Ben bu derece bâlâpervazâne (yükseklerden uçan) bir maksat takip edemem. Yalnız vakayi nasıl olmuş ise o suretle göstermeye çalışırım." Ranke'nin bu fikri Georg Simmel ve Max Nordou tarafından muâheze (azarlama) olunuyorsa da tarihin bir fenn olduğu nazar-ı itibara alınırsa (gayr-ı şahsi) olması iktiza' eder. Şahsiyet nazariyesine tabi olanlar hakayık-ı hadisatı hissiyat-ı şairaneye, fazla meftuniyetlere feda ederler. Bir müverrihte bir âlim gibi şahsiyeti feda etmeye alışmalı, hadisatı bir tahlil fenni dairesinde terkip ve tahlil etmelidir. Muhakemeli tarih yazmak, hakayık-ı fenniyeye gayet muzır (zararlı) bir meslek takip etmektir. Rousseau'nun dediği gibi: "Gençler için en fena müverrihler,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tarihi muhakeme edenlerdir. Asıl lazım olan şey, vakayidir! Bunları okuyan muhakeme etmelidir; insanları anlamak ancak bu suretle kâbil (mümkün) olabilir. Müverrihin muhakemesi kârie-i (okuyucu) daimi surette rehber olacak olursa, kari' bütün hadisatı başkasının gözü ile görmüş olur; bu göz önünden kalkar kalkmaz hiçbir şey görmeye muvaffak olamaz." Müverrihin vakayi-i maziye hakkında yürüteceği muhakeme ne kadar beliğâne (düzgün), ne derece hatibâne olursa olsun, müdekkik (araştıran) bir fikrin zıyâ tenkidi karşısında bir duman gibi zâil (yok olan) olur; bu suretle vücuda getirilen tarih, tarafgirâne olmaktan kurtulamaz. Hâlbuki müverrih yalnız hadisatı söyletir, onları olduğu gibi tasvir eder, daima sağlam ve mukni (ikna edici) delâil (deliller) istinad ettirerek esbab-ı hadisatı izah eylerse, beyanat-ı mantıkıyesi ile kârini daha ziyade iknaya muvaffak olur. Mesela Ten? Şimdiki Fransa'nın Menşei namıyla yazdığı eserde Fransa inkılabı hakkında uzun bir muhakeme yürütmüş, bu muhakeme neticesinde inkılabı haksız görmüş, hiddetlenmiş, ateşler püskürmüştür. Ten'in? bu eseri tarihi olmaktan ziyade tarafgirâne add olunabilir. Mommsen'in Roma Tarihi de aynı nekaisle (noksanlıklar) maluldür. Mommsen'in bu eserini bir eser-i fenni olmaktan ziyade bir eser-i sanatkârane olmak üzere vücuda getirmiştir. Roma Tarihi sanat-ı tasvir, şaşa-ı üslup cihetiyle nefis bir eser-i tarihiyedir; imparatorluk devrine kadar bütün vakayi ihtiva eden bu eser, şairane, fakat tarafgiranedir; tarz-ı tahlil yanlış desatire müsteniden yürütülmüştür. Hatta Mommsen de bilahare bunun farkına varmış, muhakematını tadil etmek istemiş, fakat eserin kıymet-i sanatkaranesine halel vermemek için bu fikirden vazgeçmiştir.

İşte bu gibi hatalara giriftar olmamak için eşhas ve hadisat hakkında takdirat ve muhakematta bulunmaktan ictinab (kaçınma) etmek, yalnız esbab ve hadisatı tahlil etmek iktiza eder. Aksi surette hareket etmek, bir kimyagerin mevad-ı simyayı veya hadisat-ı cuyeyi takbih (ayıplamak) ve muâheze etmesine benzer.

Tarih gayr-ı şahsi olduktan sonra artık ahlaki ve vatanperverane olması nazar-ı itibara alınamaz. Filhakika tarihin tesirat-ı ahlakiyesi inkâr olunamaz; fakat bu tesir tarihten bilvasıta istihraç olunur. Bir milletin tarihinde her noktası şayan-ı takbîh ve muâheze değildir; behemehâl büyük büyük faziletler, mefaatten âri (uzak) fedakârlıklar, millet uğrunda dökülmüş kanlar, hâsılı birçok maesir ahlakiye ve fazilet perverane mevcut olabilir. İşte müverrih, hakayık-ı hadisatın mahiyet-i asliyesini tağyir (değiştirme) etmekten yalnız bu gibi muazzamat efali tahlil etse kifayet eder. Fustel de Coulanges'in dediği gibi: "Vatanperverliği tarih ile karıştırmak daima tehlikelidir; çünkü

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

bunlardan biri fazilet, diğeri fenndir." Tarih hakikati bila-tereddüt takip edecek olursa beşeriyete bilvasıta hizmet etmiş olur. Bu suretle hem fevaid küllîye temin, hem de malumat- lazıma ita eder. Fakat efkâr-ı vatanperveraneye tabi olarak hakayık-ı maziyeyi tahrîf etmek daima muzır ve muğfilane bir tesir icra eder.

Tarih, beşeriyetin hayat-ı maziyesi esnasında vukua gelen hadisat beşeriyenin tasvirini, izah ve teselsülünü tedkik eder. Binaenaleyh tarihin gayesi, cemiyyat-ı beşeriyenin tekâmülünü tedkik eylemekten ibarettir. Bu tekâmülde eşhas münferiden nazar-ı itibara alınamaz; bütün heyet-i ictimaiye ırkı ile muhiti ile nazar-ı itibara alınır. Kozen ve Carlyle gibi ekser müverrihler de tarihte en ziyade dâhileri, Nietzsche'nin tabiri vech ile fevkalbeşerleri (insanüstü) nazar-ı itibara alırlar. Hatta Ranke bile Carlyle kadar ifrata varmamakla beraber bir milletin veya bir devrin terakkisi o devrin efkârına timsal-i müşahhas teşkil eden büyük dâhilere tabi bulunduğuna kaildir. "Dünyayı alt üst eden şey desatir değildir; bu desatiri vücuda getiren zikudret insanlardır." fikrinde bulunur. Sybel ile Treirschke de aynı fikirdeler; her ikisi de eşhasa daha ziyade ehemmiyet verirler. Fakat eşhasa verilen bu ehemmiyet, muhiti nazar-ı itibara almamak demektir; eşhası vücuda getiren şahısları değil, muhitleri ve derininde yaşadıkları hey'at-ı içtimaiyedir. Zekâlarının tenmiye (geliştirme) ve inkişafı ancak o muhitin müsait olması sayesindedir. En parlak bir zekâ, akim (sonuçsuz) ve gayr-ı müsait bir muhit içinde hiçbir şule-i marifet iş'ar etmeden intifa-pezir olur. Binaenaleyh tarih eşhastan ziyade cemiyyatı tedkik ve tahlil eder.

Tarihin Edvâra (Çağlara) Taksimi

Tarih, rivayat-ı mevsukenin mevcut olduğu devirden itibaren bedâ eder. Fakat bu mebde (başlangıç noktası) her kavim için bir değildir; Mısır tarihi miladın 3000 sene evvelinden, Yunan tarihi 800 sene evvelinden başlar. Çinliler ile Hintliler ve Asurilerin tarihi milattan binlerce sene evvel vukua gelen hadisatı camidir. Tarih, umumiyetle dört devre taksim olunur: kurûn-ı evveli, kurûn-ı vasati, kurûn-ı ahire, asr-ı hâzır.

Kurûn-ı evveli veya ezmine-i kadime Mısırlılar, İbraniler, Keldaniler, Asuriler, Fenikeliler, Medyalılar, İraniler, Yunanlılar, Romalılar gibi şark ve garp akvam-ı malumesinin medeniyat-ı kadimesinden bahseder. Bu devir, Mısırlılardan Roma İmparatorluğunun enkazına kadar devam eder.

Kurûn-ı vasati veya ezmine-i mutavassıta 395 tarihinden 1453 tarihine yani Theodosius'un vefatından ve Romalıların Hristiyanlığı kabul ettikleri zamandan

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

İstanbul'un Osmanlılar tarafından fethine yani Roma Şark İmparatorluğunun enkazına kadar devam eder. Barbarların garbe istilası, İslamiyet'in zuhuru, Ehl-i Salib (Haçlılar) muhacematına karşı müdafaatı, derebeylik usulü, terk-i imparatorluğu, Osmanlıların zuhuru ve Avrupa'da tesis-i hükümet etmeleri hep bu devre dâhildir.

Kurûn-ı ahire veya ezmine-i cedide, İstanbul'un Osmanlılar tarafından fethi ile başlar. Fakat bu tarz-ı taksim her memlekette aynen kabul edilmemiştir. Avrupa müverrihlerinin mütalaasına nazaran İstanbul'un fethi terakkiyat-ı medeniye nazarından bir tekemmül add olunamaz. Hâlbuki tıbâatın (matbaa) icadı ve Amerika'nın keşfi merahil-i medeniyette büyük bir hatve (adım) add olunabilir. O tarihten itibaren hayat-ı ictimaiye iki mühim devre geçirmiştir ki onlar da intibah (uyanış) ve ıslahat devirleridir. Bütün enafis asar-ı sanatkârane intibah devrinin zade-i bedayidir. Hükümetler beyninde vukua gelen kanlı muharebeler, bütün din mücadeleleri ıslahat devrinin tesiratıyla vukua gelmiştir. Binaenaleyh bu devrin tesiratı, tarih tekâmül nokta-ı nazarından daha ziyade şayan-ı ehemmiyettir. İşte bu sebepten Avrupa müverrihlerinin fikrince kurûn-ı vasati 395 tarihinden keşfiyat devrine; ezmine-i cedide keşfiyat devrinden Fransa İnkılabına, asr-ı hâzır tarihi de Fransa İnkılabından zamanımıza kadar imtidad (uzama) eder.

Tarihin umumiyetle kabul olunan tarz-ı taksimi bundan ibarettir. Fakat Alman müverrihlerden bazıları vakayi kablelmilad (milattan önce) ve ba'delmilad (milattan sonra) olmak üzere iki kısma tasnif ettikleri gibi bazıları da efkâr-ı fenniyeye müstenid olmak üzere akvamın coğrafya nokta-yı nazarından taksimini nazar-ı itibara alırlar. Bu fikri takip edenlerin nazariyesince, tarihte tabiat ile beşer müştereken icrayı tesir eder. Akvamın teşekkülat ve tabayi' (tabiatlar) üzerine zeminin büyük bir tesiri vardır. Tarihte iklimi, teşekkülat-ı arziyyeyi, denizlerin kurbiyyet (yakınlık) veya ba'detini, ahval-i mekaneyi, hayvanat ve nebatatı da nazar-ı itibara almak lazımdır. Akvamın tebayi' ile zeminin ahvali beyninde irtibat daima vardır; aynı zemin, üzerinde yaşayan akvamın istidad (yetenek) ve tebayine nazaran başka başka tesirat husule getirir. İşte bu mülahazaya nazaran tarihin coğrafya nokta-ı nazarından taksimi kabul edilmiştir; fakat bu tarz-ı taksim, müverrihin beyninde taammüm (yayılma) etmemiştir.

Beşeriyetin hayat-ı maziyesini tedkik için tarihin yalnız bu tarz-ı taksim dâhilinde yazmaması kifayet etmez. Beşerin mesken-i ebedisi olan arzın sureti teşekkülünü, ilk insanların zuhurunu, kabl-et-tarih (tarih öncesi) ne türlü bir hayat-ı içtimai imrar eylediğini de mütalaa etmek lazımdır. Son asra gelinceye kadar bütün müverrihler bu

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

noktaları izah etmekten ictinab eylemişlerdir. Hatta Leopold von Ranke tarihi umumisine yazdığı mukaddimede: “Arz-ı iskâna salih bir halde idi ve iskân da edilmiştir: akvam bir kitle-i bukalemun halinde yaşayarak birbirinden ayrılmışlardı. Onların yazı icat edilmeden evvel de medeniyetleri vardı; fakat tarih ancak yazının icadından itibaren bedâ (başlama) eder.” diyor. Fakat son asır tarafından icra olunan keşfiyat-ı kabl-et-tarihiye birçok şüpheleri halle (çözülme) medar olmuştur. Binaenaleyh ilm-i kabl-et-tarih ulemasının mesai-yi fevkaladesi sayesinde en son yazılan tarih-i umumiler de arz ve beşerin tarih-i hilkat ve tekâmülü, insanların kabl-et-tarih geçirdikleri edvar-ı (devirler) medeniyede nazar-ı itibara alınmıştır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

مدخل

ساحهٔ بشریتده وقوعه کلن هر مهم
حادثه بتون بشریت ایچون شایان اهمیتدر .
یالکز بر ملت حقنده اجالهٔ قلم ایتمك محدود
بر فکره اسیراولمقدر . فلسفی بر فکر بو
درجه طار قیودات آلتنده اسیر اولاماز .

شیللر

اون طقوزنجی عصرده و اك زیاده‌ده عصر مذکورك نصف اخیرنده علوم و فنونك ترقیسی ، اختراعات مهمه‌نك توالیسی افکار و اعتقادات بشریه‌یی کلی تبدلاته دوچار ایلمشدر . بو تبدلات ، حیات اجتماعیه‌ده تحولات عظیمه حصوله کتیردیکی کبی شعبات علوم وفنونك درجهٔ شمول ووظائفنی‌ده توسیع ایلمشدر . بو ترقیاتدن اك زیاده مستفید اولان فنون مهمه‌دن بری‌ده تاریخدر .

تاریخك ترقیات خارق‌العاده‌سی سایه‌سنده‌درکه سرائر ماضیه‌یی بشریتك انظار اطلاعندن ستر ایدن پردهٔ مجهولیت کاملاً اورته‌دن قالقمش ؛ مدبدب آبده‌لرك انقاض پریشاننده ، محتشم ابوالهوللرك ابدی تبسملرنده مکنوز سرائر ، بتون دقایقی ایله حل اولونمشدر . بو کون تاریخك ضیای حقایق نمونی ایله تنویر اولونمامش هیچ بر کوشهٔ مجهولیت قالمامشدر .

۱ . تاریخ و مؤرخلر

تاریخ

تاریخ ، حادثات ووقایع ماضیه‌یی تدقیق فنیدر . دها کنیش برمعناسی ایله ، بشرك مبارزهٔ حیات وقایعنك هیئت مجموعه‌سندن عبارتدر . بر شخصك حیاتنه تعلق ایدرسه ترجمهٔ حال اولور ؛ جمعیات بشریه‌نك حیاتنی تدقیق ایلدیکی

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

زمان تاریخ نامنی آلیر. تاریخ یا بر ملتك و یا بتون ملتلرك حیاتندن بحث ایدر؛ اوزمان خصوصی ویا عمومی اولور. حادثات ووقایع ماضیه اوزرینه اجرای تأثیر ایدن اسباب و قوانینی تدقیق ایدرسه فلسفهٔ تاریخیه نامنی آلیر.

تاریخ، یونانیلرك ایجادیدر؛ (ابوالمؤرخین)، هه‌رودوتدر. فقط هه‌رودوت زماننده تاریخ هنوز حال ابتدائیده بولنیوردی. وقایع تاریخیه یالکز یونان شهرلرینه تخصیص اولنیور، تاریخ عمومیدن زیاده تاریخ خصوصی‌یه اهمیت ویریلیوردی. ایلك تاریخ عمومی فکری پولیب زماننده تقدیر ایدلمکه باشلامشدر. دها صوکره تاریخك عمومی بر صورتده یازلماسی دردنجی عصرده باپاسلره انتقال ایتمش، عصرمزده ایسه تاریخ عمومی دها زیاده بروسعت، بر تکمل اکتساب ایلمشدر.

تاریخ عمومی تاریخ عمومیده الکزیاده نظردقته آلنه‌جق نقطه، تحلیل وتصویر اولوناجق وقایعك طرز انتخابیدر؛ بو اصوله ازمنهٔ قدیمه‌ده رعایت ایدرلردی. توکیدیدك فکرنجه تاریخ عمومیده الك زیاده حیات حاضره‌مز ایچون مفید وشایان استفاده وقایع نظر اعتباره آلینیر. مؤرخ، رجال سیاسیه ایله قوماندانلر ایچون موجب استفاده نه‌کبی وقایع وارایسه الکزیاده اونلری انتخاب ایدر. بوصورتله اجتماعی وعمومی بر تاریخدن زیاده عسکری وسیاسی بر تاریخ وجوده کلمش اولور. ازمنهٔ قدیمه تاریخلرنده بو ایکی نقطهٔ نظر دائما حس اولنور. قسه‌نوفونك (اون بیکلرك رجعتی) ایله (آناباز یس)ی؛ توکیدیدك (پەلوپونەز سفرلری) کبی.

مؤرخین قدیمه تاریخده دائما بر غایهٔ اخلاقی تصور ایدرلردی. ماضی‌یی حال ایچون نمونهٔ عبرت اتخاذ ایتمك، حقایق حادثاتی تمایلات اخلاقیه‌یه فدا ایلمك مؤرخین قدیمه‌نك باشلیجه اصوللرندن ایدی. او زمانلر تاریخدن مقصد، رومالی برمؤرخك دیدیکی کبی: «اقوامه ایلرله فنالرك افعالنی، مشروع ایمپراطورلر ایله غیر مشروع ایمپراطورلرك اجراآتنی کوسترمك، برنجیلر حقنده حس توقیر، ایکنجیلر حقنده حس نفرت تولید ایلمك؛ ایلکه امتثال وفنالقدن اجتناب ایتمك» دن عبارت ایدی. پلوتارقك (حیات مشاهیر)ی؛ سوئه‌تونك (اون ایکی قیصر)ی کبی.

بعضاً ایشیتدکلری ویاتصادف ایتدکلری وقایعی بلاتفریق جمع وتلفیق ایدرلردی. بو کبی اثرلرده مؤرخ بتون وقایعی، بتون آفات سماویه‌یی، حتی شایان حیرت

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

حادثه‌لری الك كوچوك تفرعاتنه‌وارنجیه قدر ضبط‌وقید ایدردی . تاسیتك (وقایعنامه) می بو قبیل آثاردندر .

بونكله‌برابر ازمنهٔ قدیمه مؤرخلری آره‌سنده ترقیات مدنیه‌یی و حتی آثار ادبیه‌یی نظر اعتباره آلانلر ، معاصرلرینك محصولات فكریه‌سی حقنده تتبعاتده بولونانلرده واردی . بو مؤرخلر تاریخلرینه بر چوق بلیغ نطقلر درج ایدرلر، اخلاقی وروحی غایت دقیق ملاحظاتده بولونورلردی . او زمان تاریخ ادبی برمنقبه حالنه كلیر، بر تاریخ كتابنده وقایع سیاسیه بدایع ادبیه ایله ممتزج بولونوردی .

ایشته تاریخ ، قرون و سطایه بو شكلی ایله انتقال ایتمش و بو اصول دور انتباه مؤرخلری طرفندن‌ده محافظه اولنمشدر . اون سكزنجی عصره كلنجیه قدر تاریخده شایان اهمیت هیچ بر اثر ترقی مشاهده اولونامز . اون یدنجی عصر مؤرخلرینك هیچ بری ازمنهٔ قدیمه مؤرخلرینه فائق، انلردن دها تحلیلكارانه، دها واقفانه بر اثر وجوده كتیره‌مه‌مشلردر .

تاریخ آنجق اون طقوزنجی عصرده فنی بر تتبع درجه‌سنه واصل اولمشدر. اون طقوزنجی عصر جداً (تاریخ عصری) در . بو عصرده بر طرفدن حادثات ووثائق بر اصول قطعی داخلنده تدقیق ایدلمش ، دیكر طرفدن بشرك كافهٔ محصولات فكریه‌سی ، صنعت ، ادبیات ، ادیان هپ تاریخی بر ماهیت اكتساب ایلمشدر. هر دورك ، هر قومك تحسس و افكاری الك اوفاق تفرعاتنه وارنجیه قدر تدقیق ایدلمشدر . خصوصیله آلمان دارالفنونلرنده علوم تاریخیه‌یه كوستریلن رغبت بو ترقیاتك باشلیجه مؤثرلرندن معدوددر . بو عصرده آلمانیانك بیوك دارالفنونلرنده بتون وقایع ماضیه بر اصول تاریخی ایله تدقیق اولونمش ، وقایع سالفه صره‌سیله ترتیب وتنظیم ایدلمشدر. بو صورتله یازینك ، لسانك ، كلیسانك ، ادیانك ، حقوقك ادبیاتك ، معمارینك ، هیكلتراشلغك ، عادات و نظاماتك مفصل برر تاریخی وجوده كتیرلمشدر. تاریخك بو درجه واسع برچوق شعباتی جامع اولدیغی آ كلاشیلنجه تاریخده‌ده اختصاصه لزوم حاصل اولمشدر. او آندن اعتباراً تاریخك هر شعبه‌سی برطاقم قسملره تفریق اولونمش ؛ تاریخ ، اقوام اعتباریله برر شعبه‌یه آیریلارق مصر تاریخی، یونان تاریخی، روما تاریخی كبی متعدد قسملر وجوده كلمشدر. تاریخ ، اقوام نقطهٔ نظرندن شعبات اختصاصیه‌یه تفریق اولوندیغی كبی نتایج اخلاقیه و مسلكیه

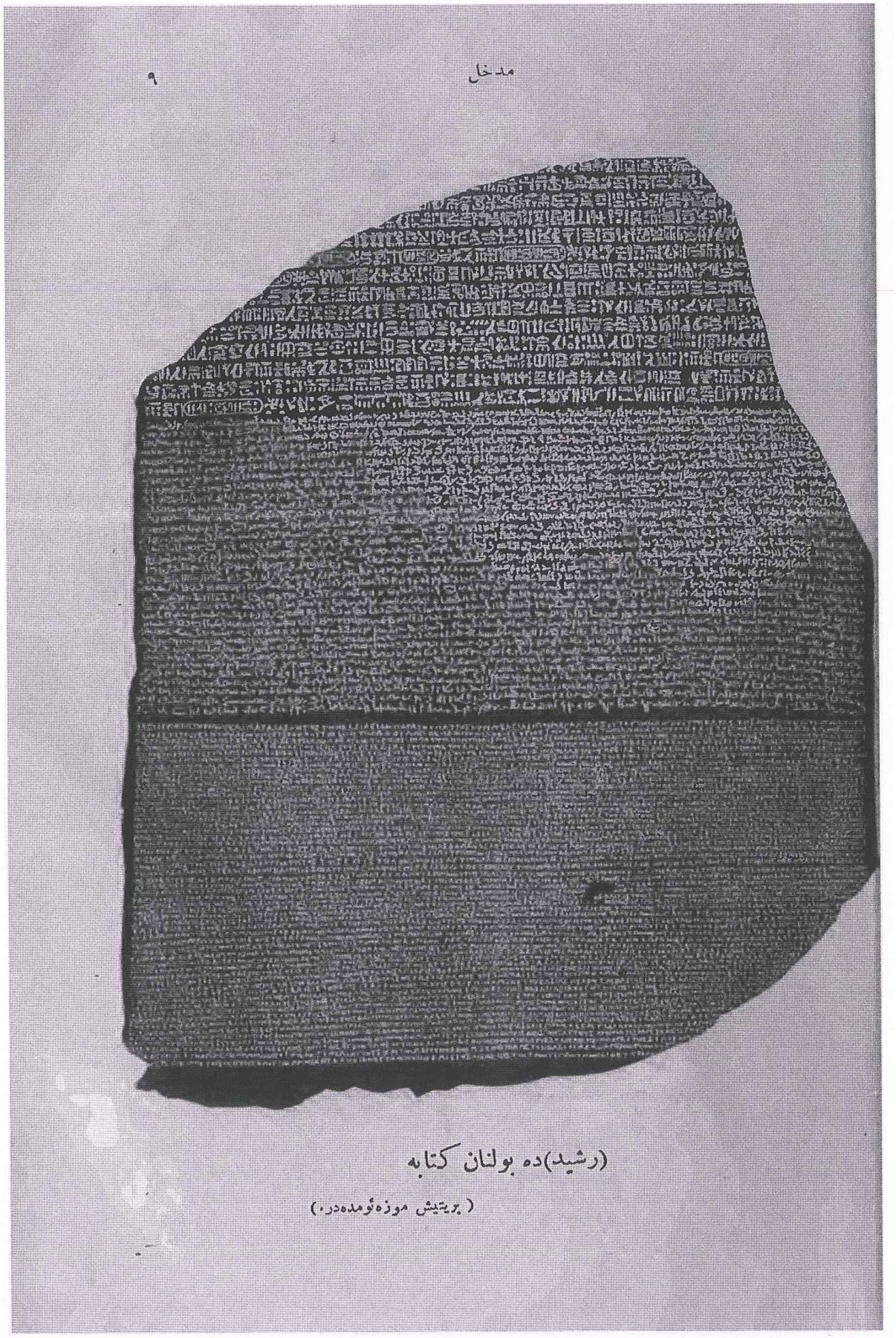
© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

اعتباریله‌ده خصوصی شعبه‌لره آیریلارق تاریخ سیاسی، تاریخ عسکری، تاریخ مشروطیت کبی خصوصی تاریخلرده وجوده کلمشدر. او زمان تاریخ بتون معناسی ایله برفن حالنه کلمش؛ آلمانیاده نیبور، رانکه، مومزن، زیبل، طرایچکه، هویسه‌ر، کەروینوس؛ انکلتره‌ده ماقوله‌ی، قارلایل، زیله‌ی، فریمان، بوقله؛ فرانسه‌ده کیزو، طوکویل، فوستەل دوقولانژ، تەن، میشله، ره‌نان، صوره‌ل ولاویس کبی بیوك مؤرخلرك مساعیٔ عالمانه وتدقیقات مؤرخانه‌لری سایه‌سنده تاریخ بتون دقایقی، بتون تدقیقات موشکافانه‌سی ایله حقیقی بر فن حالنه کلمشدر. او درجه‌ده‌که تاریخك هر شعبه‌سنده متخصصلر، عالملر یتشمش، (مونوغرافی) یه ویریلن اهمیت تاریخك اك مظلم، اك اسرارانکیز نقطه‌لرینه بتون حقایقی تبیینه مدار اولاجق برشعلهٔ حقیقت ایشار ایدلمسنه مدار اولمشدر.

تاریخك کچیردیکی بو دورهٔ تکامل اثناسنده تاریخ عمومی همان اونودولورکبی اولمشدر. اون طقوزنجی عصرده آلمانیاده شلوسه‌ر، ودبه‌ر، ایتالیاده سزارقانتو کبی مؤرخلر تاریخ عمومی‌یه بروسعت، براحاطهٔ عمومیه بخش ایتمك ایچون پك زیاده ابراز مساعی ایتمشلردر؛ فقط انلرك بوغیرت عالمانه‌سنه قارشی: «بشریتك هیئت عمومیه‌سی ایله بر طریق تکامل تعقیب ایلمسی یاکلش بر قاعده‌در.» دنیله‌رك تاریخ عمومینك فنه موافق اولامیه‌جغی ایلری سورلمشدر. حالبوکه اخلاقه، صنایعه، نظامات و مؤسساته متعلق خصوصی تاریخلر نه‌درجه مکمل اولورسه اولسون، بونلر نه جمعیات بشریه‌نك تکاملنی، نه‌ده کائناتك تاریخ عمومیسنی کافهٔ دقایقی ایله احاطه ایده‌مزلر. حادثات تاریخیه بیننده دائما بر ارتباط موجوددر؛ مهاجرتلر، حربلر، اختلاللر، کشفلر، هپ اقوامك افعال عمومیه‌سی ووقایع مشترکه‌سندن عبارتدر. تاریخ برتکرردن عبارت دکلدر؛ هرحادثه بشقه برمحیطك، بشقه برعرقك، بشقه برحالت فکریه‌نك تأثیریله وقوعه کلمشدر. بتون بو حادثاتك تدقیقندن باحث بر تاریخ عمومی، علوم و فنون معاونه‌یه مستند بولوندقجه هیچ بروقت فنه غیرموافق عد ایدیله‌مز.

ایشته بونقطهٔ نظردندرکه آلمانیاده تاریخ عمومی بیوك بروسعت کسب ایتمشدر. تاریخ عمومی خصوصنده اك زنکین مملکت آلمانیادر؛ اك بیوك مقیاسنده تاریخ عمومیلر آلمانیاده وجوده کتیرلمشدر. فرانسه‌ده لاویس ـ رامبو، انکلتره‌ده هانری سمیت ویلیامس ایله هرمس وورتك تاریخ عمومیلرندن بشقه آثار جسیمهٔ تاریخیه نادر

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516



(رشید)ده بولنان کتابه

(پریتیش موزه‌ئومده‌در.)

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

بولوندیغی حالده آلمانیاده شلوسهر، وه‌بهر، اونقن، هه‌رن و اونکه‌رت، هه‌لولط وفلوق هارطونغك تاریخ عمومیلری بشریتك کافهٔ آثار ماضیه‌سنی، بدایع افکارینی، محصولات صنعتکارانه‌سنی جامع برر مشهر ماضی عد اولونابیلیرلر. بو تاریخلرك کافه‌سنده‌ده علوم وفنونك عصر حاضرده‌کی ترقیاتی نظر اعتباره آلنمش، تاریخ حقیقی برفن اولارق تدوین ایدلمشدر. فقط بوتدوینانده اك زیاده نظردقته تصادف ایدن برنقطه وارسه اوده تاریخ عمومی تحریرنده (قوزموپولیتیزم) مسلکنه اتباع ایدلمش اولمسیدر؛ چونکه اوروپانك اك مکمل تاریخ عمومیلری هر ملتك مابه الافتخاری اولان تاریخ علماسنك معاونت مشترکه‌لری ایله وجوده کلمشدر.

تاریخك علوم سائره ایله مناسبتی

تاریخ عمومی، تاریخ بشریت دیمکدر. بناءً علیه بشریتك مسکن ازلی وابدیسی اولان ارضك صورت تشکلی، انسانلرك صورت ظهوری، بشریتك قبل التاریخ درجهٔ تکاملی، طرز حیات و معاشرتی عمیق و و اقنانه تدقیق ایدلمك ایجاب ایدر. سیرجون لوبوق ومورتیه کبی عالملرك تدقیقات قبل التاریخیه‌سی اثبات ایدییورکه، بشریت قبل التاریخ اوزون بر دورهٔ تاریخی کچیرمشدر. بشرك اکتساب مدنیت ایتمزدن اول کچیردیکی بو دوره کاه یوزبیك، کاه ایکی یوزبیك سنه قدر تخمین ایدیلیور؛ فقط بودوره‌نك هر حالده اوزون بر مدت دوام ایلدیکنه هیچ شبهه یوقدر.

بشرك حیات قبل التاریخیه‌سی یکی یکی برچوق علملرك ظهورینه بادی اولمشدر. بو علملر بیلنمدکجه تاریخ عمومینك غایهٔ فنیسنه، حیات ماضیهٔ بشریته وقوف ممکن اولاماز. بوسببدن تاریخ عمومینك لك‌صوك ترقیات فنیه‌یه موافق اولابیلمسی ایچون آتیده‌کی فنلرله مناسبتدار اولمسی اقتضا ایدرکه آنلرده:

قوزموغونی، قوزمولوژی، طبقات الارض؛ پاله‌ئونتولوژی، آنتروپولوژی، علم قبل التاریخی؛ جغرافیا، أتنولوژی، علم اللسان، فیزیولوژی، علم الروح؛ علم آثار عتیقه، پاله‌ئوغرافی، فن مسکوکات، أپیغرافی، دیپلوماسی وعلوم اجتماعیه‌دن عبارتدر.

بناءً علیه تاریخك مستند بولندیغی وثائقك صورت فنیه‌ده تدقیق و تحلیلی، بشریتك حیات ماضیه‌سنی نظریمزده جانلی برصورتده تمثل ایتدیره‌جك وجه ایله نتایج واضحه استخراجی آنجق بوفنلره وقوف ایله میسر اولابیلیر.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

تاریخك مأخذلری، تجارب فنیه‌یه تحملی اولان وثائق قدیمه و معتبره‌دن عبارتدر. بو وثائق، بوکون الی‌الابد ظلام ماضی‌یه قاریشان انسانلرك مادی‌وابدی بر شاهد ناطقی حکمنده‌در. حادثات قبل التاریخیه هنوز یکیدن یکی‌یه کشف اولونمغه باشلامشدر. بودورك یکانه وثائقی تحت الارض کشف اولنان مستحاثه‌لر، مغاره‌لر، طاشلر، رسملر و آتلردن عبارتدر. روایات موثوقه‌دن اعتباراً بدأ ایدن تاریخك وثائقی ایسه کتب مقدسه، آبده‌لر، کتابلر والسنه‌دن عبارتدر.

کتب مقدسه

اقوام قدیمه یازی یازمغی اوکره‌نیر اوکره‌نمز بر چوق کتابلر وجوده کتیرمشلردر. بو کتابلرك بر قسمی، مثلا هندلیلر، ایرانیلر و یهودیلرده اولدیغی کبی کتب مقدسه‌دن عبارتدر. یونانیلرله رومالیلرك بو کبی مقدس کتابلری موجود دکل ایسه‌ده انلر حقنده‌کی وثائق تاریخیه‌ده تاریخ کتابلری ایله قصیده‌لر، نطقلر وفلسفه کتابلریدر. فقط بر تاریخ وجوده کتیره‌بیلمك ایچون لزومی اولان بو وثائق تاریخیه ناتمام بر حالده‌در. مثلا آثوریلر ایله فنیکه‌لیلردن هیچ بر کتاب قالمامشدر؛ اقوام سائره‌دن قالان کتابلرك عددی ایسه غایت محدوددر. اساساً ازمنهٔ قدیمه‌ده کتاب یازمق اودرجه تعمم ایتمه‌مشدی؛ خصوصیله بر کتابك متعدد نسخه‌لرینی قوپیه ایتمك غایت مشکل، متاعب آلود بر ایشدی. انك ایچون ازمنهٔ قدیمه تاریخنه اساس اتخاذ اولونابیله‌جك پك آز اثر وجوده کتیرلمش، بونلرك‌ده قسم اعظمی استیلالر وانقلابلر اثناسنده محو وپریشان اولمشدر. ایشته بو کتابلری تدقیق ومطالعه فنّنه (پاله‌ئوغرافی) دیرلر.

آبده‌لر

کتابلردن صوکره وثائق تاریخیه‌دن عد اولنه‌بیله‌جك اك مهم اثرلر آبده‌لردر. اقوام قدیمه، زمانمزده اولدیغی کبی، بر چوق آبده‌لر انشا ایدرلردی. معبودلری ایچون محتشم معبدلر، حکمدارلری ایچون مطنطن سرایلر، اولولری ایچون متین مقبرلر، استحکاملر، کوپرولر، صوکمرلری، طاق ظفرلر بنا ایلرلردی. وقتیله بیك درلومشاق ومزاحم ایچنده‌انشا اولونان بو آبده‌لر بوکون تأثیر زمان ایله پریشان اولمش، ویاخود اختلاللر و حربلر اثناسنده خراب ایدلمشدر. بونکله برابر ازمنهٔ قدیمه ایچون اك مهم وثائق تاریخیه‌دن عداولنه‌بیله‌جك پك چوق

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

آبده‌لر قالمشدر. بونلرك بر قسمی اسکی شاتولر کبی الآن حزین بر انقاض پریشان حالنده بر منظرهٔ متفکره ارائه ایتمکده‌در.

ازمنهٔ قدیمه‌یه منسوب آبده‌لرك اك مشهورلری مصرده اهرامله‌ر، تب و فیله آطه‌سنده‌کی معبدلر، ایرانده پرسه‌پولیس سرایی، یونانستانده پارته‌نون، روماده قولیزه، فرانسه‌ده پون دوغاردن عبارتدر. فقط ازمنهٔ قدیمه آبده‌لرندن برچوغی‌ده طوپراقلر، قوملر، کوللر وانقاض آلتنده قالمش بولندقلری ایچون بونلرك یرلرنده حفریات اجراسنه لزوم کورولمشدر. مثلا آتوری سرایلرینی میدانه چیقارمق ایچون برچوق تپه‌لری قازمق، میسه‌ن مزارلرینی بولابیلمك ایچون اون ایکی متره قدر زمینه ایتمك لازم کلمشدر. فقط ازمنهٔ قدیمه آبده‌لرینك دوچار اولدقلری تخریباتی یالکز زمانه عطف ایتمه‌ملیدر؛ بونده انسانلرك‌ده دخلی واردر. ازمنهٔ قدیمه‌ده یاشایان انسانلر بر بنا انشا ایتمك ایسته‌دکلری زمان زمینی تسویه ایتمك، بنانك انشا اولوناجغی موقعی تطهیر ایلمك زحمتنی اختیار ایتمزلردی؛ عرصه‌دن چیقان انقاضی قالدیره‌جق یرده انلری هپ بریره بیغارلر، بنایی اوستنه انشا ایدرلردی. برمدت صوکره بویکی بناده خراب اولور، انقاض پریشانی اسکی انقاض اوزرنده آیری بر طبقه تشکیل ایلردی. ایشته بو صورتله بر بنانك بولوندیغی محلده برقاچ طبقه انقاض تراکم ایتمش بولونوردی. آلمان علم آثار عتیقه متخصصلرندن شلیمان (تروا)ده حفریات اجرا ایلدیکی زمان بش طبقه‌دن عبارت انقاضی قازدیرمغه مجبور اولمشدر. بو بش طبقه‌نك هر بری بر شهرك انقاضندن عبارتدی؛ اك درینده‌کی شهر، زمیندن اون بش متره درینلکده بولونیوردی. کذا (روما) ده‌ده بعضاً بر بری اوزرنده اوچ بنا انقاضنه تصادف ایدیلکده‌در؛ بو انقاض یکدیکری اوزرینه تراکم ایده ایده ایجه بر ارتفاع کسب ایلمشدر.

ازمنهٔ قدیمه‌دن شمدی‌یه قدر محفوظ قالان بر شهر وارسه اوده (پومپه‌ئی) شهریدر؛ فقط بو شهرده بر قضا نتیجه‌سی اولارق محفوظ قالابیلمشدر. میلادك یتمش طقوزنجی سنه‌سنده (وه‌زو) بنار طاغی فوران ایتدیکی زمان روما شهرلرندن ایکیسی لاولر وکوللر آلتنده قالمشدی. بوشهرلردن بری (هرکولانوم)، دیکری (پومپه‌ئی)در. (هرکولانوم) لاولر آلتنده، (پومپه‌ئی)ده کوللر آلتنده قالمشدی؛ لاولر بتون اشیایی احراق ایتمش، کوللر بالعکس کافه‌سنی احاطه ایدرك هوانك

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

تماسندن محافظه ایلمشدی . کوللر قالدیرلدقجه ، (پومپه‌ئی) شهری‌ده بوندن اون سکز عصر اول نه حالده ایدی ایسه او حال ایله میدانه چیقمشدر . ایشته بوکبی آبده‌لر اقوام قدیمه‌نك طرز معیشت ومدنیتی حقنده تاریخك الکمهم نواقصنی اکماله خدمت ایده‌بیلیرلر. بونلرك تدقیقی آیریجه برعلمك ظهورینه بادی‌اولمشدرکه اوده (علم آثار عتیقه) در .

کتابه‌لر

ازمنهٔ قدیمه آبده‌لرندن ماعدا بر طاقم کتابه‌لرده موجـوددر که ، بونلرده تاریخك وثائق مهمه‌سندن معدوددر. کتابه‌لر کتابلر خارجنده یازیلان محرراتك هیئت عمومیه‌سندن عبارتدر . کتابه‌لرك قسم اعظمی طاش ، بعضیلری‌ده طونج لوحه‌لر اوزرینه محکوکدر. (پومپه‌ئی)ده دیوارلر اوزرینه کمور ایله یازلمش بر چوق کتابه‌لره تصادف ایدلمشدر . بو کتابه‌لردن بر چوغی خاطره مقامنده الی الابد پایدار اولمق اوزره یاپدیریلان آثاردن عبارتدر . مثلا ایمپراطور اوکوست (انسیر)ده انشا ایتدیکی بر آبده اوزرینه بتون افعال حیاتیه‌سنی یاز- دیرمشدر . بر قسمی‌ده مزار طاشلری اوزرنده‌کی کتابه‌لردر . تاریخك مسـائل مهمه‌سنی حل وتدقیق خصوصنده کتابه‌لرك بیوك بر اهمیتی واردر .

السنه

اقوام قدیمه‌نك استعمال ایتدکلری لسـان‌ده احوال تاریخیه‌لری حقنده مهم بر وثیقه عد اولونابیلیر . ایکی مختلف لسـانك کلمه‌لری بر بری ایله مقایسه ایدلدیکی زمان اکثریا بو ایکی لسانك براصلدن نشأت ایتدیکی تظاهر ایدر. بورادن‌ده او لسانده متکلم اولان اقوامك بر اصلدن اولدقلری اکلاشیلیر .

مع مافیه ازمنهٔ قدیمه تاریخنی تمامیله سـاحهٔ وضـوحه چیقارمق ایچون کتابلر ، آبده‌لر ، کتابه‌لر ، لسـانلرینه کافی دکلدر . واقعا بونلردن ازمنهٔ قدیمه حیاتنه دائر معلومات لازمه استخراج ایتمك ممکن اولورسه‌ده ینه اك زیاده بیلنمسی آرزو ایدیلن بعض نقطه‌لر مجهول قالمشدر . مع مافیه فنك ترقیاتی ایله برابر آثار عتیقه علماسنك مساعیٔ خارق‌العاده‌سی سایه‌سنده ازمنهٔ قدیمه‌نك ظلام دورادوری اوزرینه‌ده بر ضیای حقیقت نشر ایدیله‌جکی امید اولونابیلیر .

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

مؤرخلر واصول تاریخی تاریخك مواد اساسیه‌سنی تشکیل ایدن وثائق معتبره تأمین ایدلدکدن صوکره طرز تحریری‌ده آیریجه بر مسئله تشکیل ایدر . عصر حاضرده تاریخ بر فن حالنه کلمشدر ؛ فنك بر اصولی اولدیغی کبی تاریخك‌ده بر اصولی واردر . اصول تاریخی ، (تاریخ)ی وجوده کتیرمك ایچون تعقیب اولنان اصولدر . بو اصول ، حادثات تاریخیه‌یی فنی بر صورتده تعیین ایتمکه ، بو حادثاتی بر اصول فنی دائره‌سنده جمع وتصویر ایتمکه خدمت ایدر . تاریخك دائرهٔ شمولنی تحدید ایتمك غیر قابلدر . تاریخ ، وقایع ماضیه‌نك کافه‌سنی احتوا ایدر ؛ سیاسی ، فکری ، اجتماعی بتون حادثات ماضیه هپ تاریخه داخلدر . بتون بو حادثاتی بو اصول دائره‌سنده تدقیق ایدن تاریخ ، بر فندر . أرنست‌ره‌نان دییورکه : «تاریخ‌ده کیمیا وطبقات الارض کبی بر فندر . تاریخی لایقی ایله اکلایابیلمك ایچون تدقیقات عمیقه‌یه لزوم واردر؛ بو تدقیقاتك غایهٔ علویه‌سی‌ده ازمنه ، ممالك ، ملل واجناس اره‌سنده‌کی فرقی ادراك ایتمکدن عبارتدر . بو کون غول یابانیلره ، سحربازلره اعتقاد ایدن بر کیمسه، جدی بر انسان عد اولونامز .»

ره‌نانك بو فکرینی صوره‌لده تسلیم ایدییور . صوره‌لك فکرنجه : «تاریخ بر فن ، بر فن جمعیات حالنه کلیور . ذاتاً اوته‌دن بری‌ده انسانلرك احتراصاتی تدقیق وانلری تصویر صنعتندن عبارتدی . بر کیمسه حقیقتی تدقیق ، استهشاداتی تنقید ، حادثاتی مناسبات ارتباطکارانه‌سی ایله جمع وتحلیل ایدرك انلری مقایسه، ترکیب ، توحید ، ادراك ومحاکمه ایده‌جك درجه‌ده عالم ؛ معلوماتی اکلاشیلیر بر صورتده ایضاح ، تفسیر وتحلیل ایلیه‌جك درجه‌ده صنعتکار ؛ حاصلی ماضیده بر حیات کشف ایدرك انی معاصرینك کوزی اوکنه جانلی برصورتده وضع ایتمك اصولنه واقف اولمازسه حقیقی بر مؤرخ اولامز .»

تاریخك فن اولدیغی اکلاشلدقدن صوکره بو فنك تطبیقاتنده عصر حاضر مؤرخلری طرفندن تعقیب ایدیلن مختلف اصوللری‌ده تدقیق ایتمك اقتضا ایدر . تاریخ یازمق ایچون مختلف اصوللر واردر ؛ بر تاریخ یا شخصی ویا غیر شخصی، یا اخلاقی ویا وطنپرورانه اولور .

تاریخده (شخصیت) و (غیر شخصیت) مسئله‌لری زمانمز مؤرخلری اره‌سنده

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

پك چوق مناقشاتی بادی اولمشدر. بر تاریخ شخصیمی اولمالیدر، یعنی مؤرخ تاریخی یازارکن کندی حسیاتنه‌ده تابعمی اولمالیدر، یوقسه غیر شخصی یعنی حسیاتنه تابع اولماملیمیدر؟ آلمان مؤرخلرندن رانکه اك زیاده تاریخده غیرشخصیت طرفداریدر. رانکه دییورکه: «بر مؤرخ استقبالی تنویر ایچون ماضی‌یی محاکمه وحالی مستفید ایتملیدر دینیور. بن بو درجه بالا پروازانه بر مقصد تعقیب ایده‌مم. یالکز وقایع نصل اولمش ایسه او صورتله کوسترمکه چالیشیرم.» رانکه‌نك بو فکری ژورژ زیمه‌ل وماقس نورداو طرفندن مؤاخذه اولونیورسه‌ده تاریخك بر فن اولدیغی نظر اعتباره آلنیرسه (غیر شخصی) اولماسی اقتضا ایدر. شخصیت نظریه‌سنه تابع اولانلر حقایق حادثاتی حسیات شاعرانه‌یه، فضله مفتونیتلره فدا ایدرلر. برمؤرخده برعالم کبی شخصیتی فدا ایتمکه آلیشمالی، حادثاتی برتحلیل فنی دائره‌سنده ترکیب وتحلیل ایتملیدر. محاکمه‌لی تاریخ یازمق، حقایق فنیه‌یه غایت مضر بر مسلك تعقیب ایتمکدر. روصونك دیدیکی کبی: «کنجلر ایچون اك فنا مؤرخلر، تاریخی محاکمه ایدنلردر. اصل لازم اولان شی، وقایعدر! بونلری اوقویان محاکمه ایتملیدر؛ انسانلری آکلامق انجق بو صورتله قابل اولابیلیر. مؤرخك محاکمه‌سی قارئه دائمی صورتده رهبر اولاجق اولورسه، قارء بتون حادثاتی بشقه‌سنك کوزی ایله کورمش اولور؛ بو کوز اوکندن قالقار قالقماز هیچ بر شی کورمکه موفق اولاماز.» مؤرخك وقایع ماضیه حقنده یوروده‌جکی محاکمه نه‌قدر بلیغانه، نه‌درجه خطیبانه اولورسه اولسون، مدقق برفکرك ضیای تنقیدی قارشیسنده بردومان کبی زائل اولور؛ بو صورتله وجوده کتیریلن تاریخ، طرفکیرانه اولمقدن قورتولاماز. حال بوکه مؤرخ یالکز حادثاته سویله‌تیر، انلری اولدیغی کبی تصویر ایدر، دائما صاغلام ومقنع دلائله استناد ایتدیره‌رك اسباب حادثاتی ایضاح ایلرسه، بیانات منطقیه‌سی ایله قارئنی دها زیاده اقناعه موفق اولور. مثلا تەن (شمدیکی فرانسه‌نك منشائی) نامیله یازدیغی اثرده فرانسه انقلابی حقنده اوزون برمحاکمه یوروتمش، بومحاکمه نتیجه‌سنده انقلابی حقسز کورمش؛ حدتلنمش، آتشلر پوسکورمشدر. تەنك بو اثری تاریخی اولمقدن زیاده طرفکیرانه عد اولونابیلیر. مومزنك (روما تاریخی) ده عین نقائصله معلولدر. مومزن بو اثرینی بر اثر فنی اولمقدن زیاده براثر صنعتکارانه اولمق اوزره وجوده کتیرمشدر. (روما تاریخی) صنعت تصویر، شعشعهٔ اسلوب جهتیله اك نفیس

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

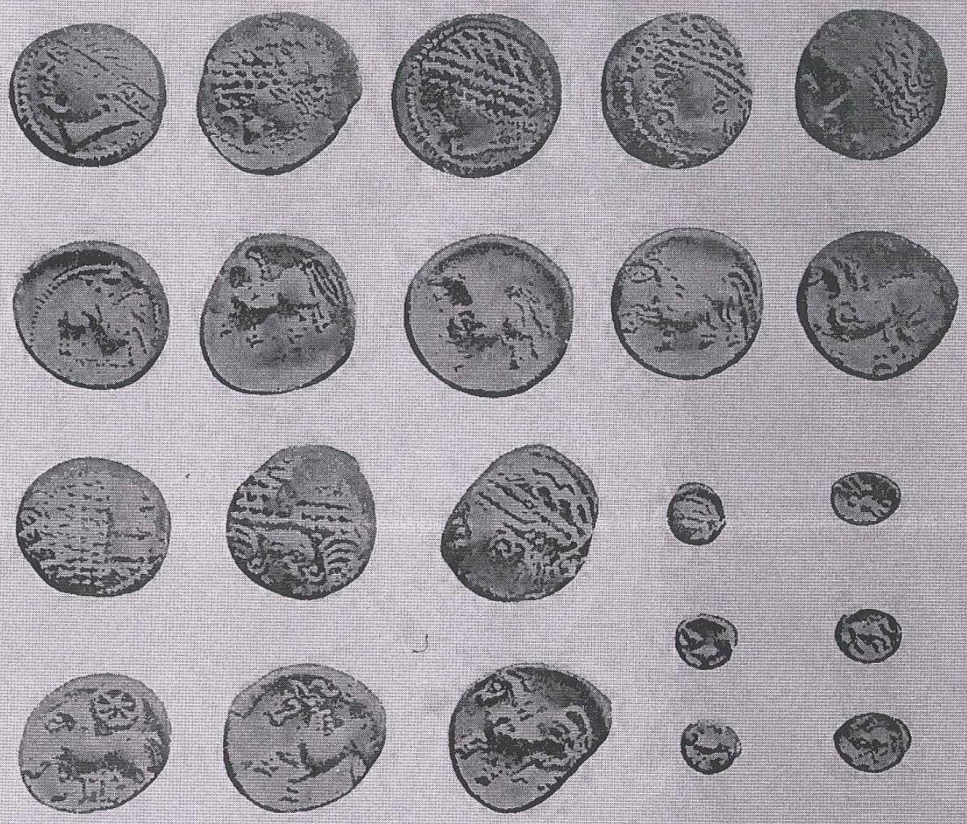
بر اثر تاریخیدر؛ ایمپراطورلق دورینه قدر بتون وقایعی احتوا ایدن بو اثر، شاعرانه، فقط طرفکیرانه‌در؛ طرز تحلیل یاپلمش دساتیره مستنداً یوروتولمشدر. حتی مومزنده بالاخره بونك فرقنه وارمش، محاکماتی تعدیل ایتمك ایسته‌مش، فقط اثرك قیمت صنعتکارانه‌سنه خلل ویرمه‌مك ایچون بو فکرندن واز کچمشدر.

ایشته بوکبی خطالره کرفتار اولمامق ایچون اشخاص وحادثات حقنده تقدیرات و محاکماتده بولونمقدن اجتناب ایتمك، یالکز اسباب وحادثاتی تحلیل ایتمك اقتضا ایدر. عکسی صورتده حرکت ایتمك، بر کیمیا کرك مواد سمیه‌یی ویاحادثات جویه‌یی تقبیح ومؤاخذه ایتمسنه بکزر.

تاریخ غیر شخصی اولدقدن صوکره آرتق اخلاقی و وطنپرورانه اولماسی نظر اعتباره آلنه‌ماز. فی‌الحقیقه تاریخك تأثیرات اخلاقیه‌سی انکار اولونماز؛ فقط بو تأثیر تاریخدن بالواسطه استخراج اولونور. بر ملتك تاریخنده هرنقطه‌سی شایان تقبیح ومؤاخذه دکلدر؛ بهمه‌حال بیوك بیوك فضیلتلر، منفعتدن عاری فداکارلقلر، ملت اغورنده دوکولمش قانلر، حاصلی بر چوق مأثر اخلاقیه و فضیلت‌پرورانه موجود اولابیلیر. ایشته مؤرخ، حقایق حادثاتك ماهیت اصلیه‌سنی تغییر ایتمدن یالکز بوکبی معظمات افعالی تحلیل ایتمسه کفایت ایدر. فوستل دوقولانژك دیدیکی کبی: «وطنپرورلکی تاریخ ایله قاریشدیرمق دائما تهلکه‌لیدر؛ چونکه بونلردن بری فضیلت، دیکری فندر.» تاریخ، حقیقتی بلاتردد تعقیب ایده‌جك اولورسه بشریته بالوسطه خدمت ایتمش اولور. بو صورتله هم فوائد کلیه تأمین، هم ده معلومات لازمه اعطا ایدر. فقط افکار وطنپرورانه‌یه تابع اولارق حقایق ماضیه‌یی تحریف ایتمك دائما مضر و مغفلانه بر تأثیر اجرا ایدر.

تاریخ، بشریتك حیات ماضیه‌سی اثناسنده وقوعه کلن حادثات بشریه‌نك تصویرینی، ایضاح وتسلسلنی تدقیق ایدر. بناءً علیه تاریخك غایه‌سی، جمعیات بشریه‌نك تکاملنی تدقیق ایلمکدن عبارتدر. بو تکامله اشخاص منفرداً نظر اعتباره آلنه‌ماز؛ بتون هیئت اجتماعیه عرقی ایله، محیطی ایله نظر اعتباره آلینیر. قوزه‌ن وقارلایل کبی اکثر مؤرخلرده تاریخده اك زیاده داهیلری، یخه‌نك تعبیری وجه ایله فوق البشرلری نظر اعتباره آلیرلر. حتی رانکه بیله قارلایل قدر افراطه وارمامقله برابر بر ملتك ویا بر دورك ترقیسی اودورك افکارینه تمثال مشخص تشکیل ایدن بیوك

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516



كه‌لتلره عائد بعض مسكوكات

داهيلره تابع بولونديغنه قائلدر . « دنيايى آلت اوست ايدن شى دساتير دكلدر ؛ بو دساتيرى وجوده كتيرن ذى‌قدرت انسانلردر . » فكرنده بولونور. زيبل ايله طرايجكه‌ده عين فكرده‌درلر ؛ هر ايكيسى‌ده اشخاصه دها زياده اهميت ويررلر . فقط اشخاصه ويريلن بو اهميت ، محيطى نظر اعتباره آلمامق ديمكدر ؛ اشخاصى وجوده كتيرن شخصلرى دكل ، محيطلرى ودرونده ياشادقلرى هيئات اجتماعيه‌در. ذكالرينك نمو وانكشافى آنجق اومحيطك مساعد اولمسى سايه‌سنده‌در . اك پارلاق برذكاء عقيم وغيرمساعد برمحيط ايچنده هيچ برشعلهٔ معرفت ايشار ايتمدن انطفاپذير اولور. بناءً عليه تاريخ اشخاصدن زياده جمعياتى تدقيق وتحليل ايدر.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

تاریخك ادواره تقسیمی تاریخ، روایات موثوقه‌نك موجود اولدیغی دوردن اعتباراً بدأ ایدر. فقط بو مبدأ هرقوم ایچون بردکلدر؛ مصر تاریخی میلادك ۳۰۰۰ سنه‌اولندن، یونان تاریخی ۸۰۰ سنه‌اولندن باشلار. چینلیلر ایله هندلیلر و آثوریلرك تاریخی میلاددن بیکلرجه سنه‌اول وقوعه‌کلن حادثاتی جامعدر.

تاریخ، عمومیتله درت دوره تقسیم اولونور: قرون اولی، قرون وسطی، قرون اخیره، عصر حاضر.

قرون اولی و یا ازمنهٔ قدیمه مصرلیلر، عبرانیلر، کلدانیلر، آثوریلر، فنیکه‌لیلر، مدیالیلر، ایرانیلر، یونانلیلر، رومالیلر کبی شرق وغرب اقوام معلومه‌سنك مدنیات قدیمه‌سندن بحث ایدر. بودور، مصرلیلردن روما ایمپراطورلغنك انقراضنه‌قدر دوام ایدر.

قرون وسطی و یا ازمنهٔ متوسطه ۳۹۵ تاریخندن ۱٤٥۳ تاریخنه یعنی تئودوزك وفاتندن و رومالیلرك خرستیانلغی قبول ابتدکاری زماندن استانبولك عثمانلیلر طرفندن فتحنه یعنی روما شرق ایمپراطورلغنك انقراضنه قدر دوام ایدر. باربارلرك غربه استیلاسی، اسلامیتك ظهوری، اهل صلیب مهاجماتنه قارشی مدافعاتی، دره‌بکلك اصولی، ترك ایمپراطورلغی، عثمانلیلرك ظهوری و آوروپاده تأسیس حکومت ایتملری هپ بو دوره داخلدر.

قرون اخیره و یا ازمنهٔ جدیده، استانبولك عثمانلیلر طرفندن فتحی ایله باشلار. فقط بوطرز تقسیم هرمملکتده عیناً قبول ایدلمه‌مشدر. آوروپا مؤرخلرینك مطالعه‌سنه نظراً استانبولك فتحی ترقیات مدنیه نظرندن بر تکمل عد اولونامازـ حالبوکه طباعتك ایجادی و آمریقانك کشفی مراحل مدنیتده بیوك بر خطوه عد اولونابیلیر. او تاریخدن اعتباراً حیات اجتماعیه ایکی مهم دوره کچیرمشدرکه انلرده (انتباه) و (اصلاحات) دورلریدر. بتون انافس آثار صنعتکارانه انتباه دورینك زادهٔ بدایعیدر. حکومتلر بیننده وقوعه کلن قانلی محاربه‌لر، بتون دین مجادله‌لری (اصلاحات) دورینك تأثیراتیله وقوعه کلمشدر. بناءً علیه بو دورك تأثیراتی، تاریخ تکامل نقطهٔ نظرندن دها زیاده شایان اهمیتدر. ایشته بو سببدن آوروپا مؤرخلرینك فکرنجه قرون وسطی ۳۹۵ تاریخندن کشفیات دورینه؛ ازمنهٔ جدیده کشفیات دورندن فرانسه انقلابنه، عصر حاضر تاریخی‌ده فرانسه انقلابندن زمانمزه قدر امتداد ایدر.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

تاریخك عمومیتله قبول اولونان طرز تقسیمی بوندن عبارتدر. فقط آلمان مؤرخلرندن بعضلری وقایعی قبل المیلاد وبعدالمیلاد اولمق اوزره ایکی قسمه تصنیف ایتدکاری کبی بعضلری‌ده افکار فنیه‌یه مستند اولمق اوزره اقوامك جغرافیا نقطهٔ نظرندن تقسیمنی نظر اعتباره آلیرلر. بو فکری تعقیب ایدنلرك نظریه‌سنجه، تاریخده طبیعت ایله بشر مشترکاً اجرای تأثیر ایدر. اقوامك تشکلات وطبایعی اوزرینه زمینك بیوك برتأثیری واردر. تاریخده اقلیمی، تشکلات ارضیه‌یی، دکزلرك قربیت ویا بعدیتنی، احوال مکانیه‌یی، حیوانات ونباتاتی‌ده نظر اعتباره آلمق لازمدر. اقوامك طبایعی ایله زمینك احوالی بیننده ارتباط دائمی واردر؛ عین زمین، اوزرنده یاشایان اقوامك استعداد وطبایعنه نظراً باشقه باشقه تأثیرات حصوله کتیرر. ایشته بو ملاحظه‌یه نظراً تاریخك جغرافیا نقطهٔ نظرندن تقسیمی قبول ایدلمشدر؛ فقط بو طرز تقسیم، مؤرخین بیننده تعمم ایتمه‌مشدر.

بشریتك حیات ماضیه‌سنی تدقیق ایچون تاریخك یالکز بوطرز تقسیم داخلنده یازلماسی کفایت ایتمز. بشرك مسکن ابدیسی اولان ارضك صورت تشکلنی، ایلك انسانلرك ظهورینی، قبل التاریخ نه درلو بر حیات اجتماعیه امرار ایلدیکنی‌ده مطالعه ایتمك لازمدر. صوك عصره کلنجیه قدر بتون مؤرخلر بو نقطه‌لری ایضاح ایتمکدن اجتناب ایلمشلردر. حتی له‌ئوبولد رانکه تاریخ عمومیسنه یازدیغی مقدمه‌ده: «ارض اسکانه صالح بر حالده ایدی واسکان‌ده ایدلمشدی؛ اقوام بر کتلهٔ بوقلمون حالنده یاشایارق بربرندن آیرلمشلردی. انلرك یازی ایجاد ایدلمدن اول‌ده مدنیتلری واردی؛ فقط تاریخ انجق یازینك ایجادندن اعتباراً بدأ ایدر.» دیبور. فقط صوك عصر ظرفنده اجرا اولونان کشفیات قبل التاریخیه بر چوق شبهه‌لری حله مدار اولمشدر. بناءً علیه علم قبل التاریخ علماسنك مساعیٔ فوق العاده‌سی سایه‌سنده اك صوك یازیلان تاریخ عمومیلرده ارض و بشرك تاریخ خلقت وتکاملی، انسانلرك قبل التاریخ کچیردکلری ادوار مدنیه‌ده نظر اعتباره آلنمشدر.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 438-468
www.tuhed.org

Çeviri:

MİLLÎ TERBİYE HEDEFLERİ[1]

Vefa Lisesi Müdürü Reşit

Çeviriyazı ve Günümüz Türkçesine Aktaran: Ayşe YANARDAĞ[*]

Muhtelif Devirlerin Terbiye Telâkkisi

Klapard "*Claparede*" der ki ilim, daima beşerin ma'ruz kaldığı bir meseleye cevap vermesi veya cevap teşebbüsünde bulunmasıdır.[2] Terbiye meselesi ise beşerin tekâmül tarihinde başka başka meseleler şeklinde tebarüz ettiğinden zamana göre bin türlü tefsirlere uğramıştır. Mesela Çin'de terbiyenin gayesi "*Allahın oğlu*" olan hükümdar ile onun âbâ ve ecdadından menkul itikadâtı gençlere sadıkane nakl etmekti. Hiçbir şahsiyet, hiçbir teşebbüs, hiçbir hürriyet mevzu-u bahs olamazdı.

Budist "*Boudiste*" Hindlinin terbiyeden anladığı ma'na "*Nirvavana Nirvana*" ya kavuşmak için ıztırabdan ve onun müvelledi olan arzudan ictinâb etmek, doğruluk, murâkabe içinde yaşamak, bedene hiç ehemmiyet vermemek, mâsivâdan tamamen el çekmek "*abnegation*" idi.

Bu terbiyeye göre insanı mes'ûd kılan yegâne şey "*ölüm*" idi.

Şark'ın bu eski milletlerinde terbiye dinin elinde ve hizmetinde idi. Eski Yunanistan ile eski Roma'da mesele büsbütün başka şekilde telâkki edilmiş, terbiye hükümetin hizmetine verilmişti. Bu iki memlekette terbiyenin ifade ettiği mana, okuyup

---

[1] Vefa Lisesi Müdürü Reşit, Millî Terbiye Hedefleri, İstanbul-Amedi Matbaası, 1927.

[*] Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, E-posta: ayanardag@cumhuriyet.edu.tr

[2] Psychologie de l'Enfant, Dr Ed. Claparéde.

Yayın Geliş Tarihi: 11.10.2017 Yayına Kabul Tarihi: 20.10.2017

yazmak, hesab, felsefe, ziraat, sanat öğrenmek, musiki ve oyun bilmek, yüzmek, disk atmak, güreşmek ve hulâsa ruh ve bedeni tabii bir ahenk içinde dünya için inkişâf ettirmekti.

Eflatun terbiyeyi, hükümetin en mühim vazifesi telâkki eder ve "*iyi bir terbiye vücuda ruha müstaidd olduğu mükemmeliyeti verendir*" der idi.[3]

Eski Roma terbiyecilerinden Yuvénal da "*terbiyenin gayesi sağlam bir vücutta sağlam bir ruh yapmakt*ır" der idi.[4] Hükümetlerin şekilleri, milletlerin itikatları değiştikçe terbiyede tarihin seyrini ta'kib ederek Reformasyon ve Rönesansdan evvel ve sonra kâh dinî, kâh ilmî, kâh siyasî ihtiyaç ve telâkkilere göre türlü türlü ma'nada, ifade edildi. Meselâ 18. asrın sonlarında terbiye işinde yükselmiş simalardan birine ve meselâ Frobel "*Kroebel*" le göre terbiye, insanı "*zeki, akıllı ve şu'ûrlu mahlûka*" malik olduğu hayat unsurunu işletmeye, inkişâf ettirmeye sevk eden bir yoldur. Gayesi de insana kendi hakiki kabiliyetini tanıttırarak o kabiliyeti serbestçe ve ihtiyarî olarak isti'mâl ettirmektir.

19. asrın zihniyetine göre terbiye, her şahsı, beden ruh ve kalbinin en mükemmel inkişâfına vasıl kılmaktır.[5] 20. asrın terbiyeden kasd ettiği ma'nayı ifade etmek için bu asrın biraz eski terbiyecileri ile bize daha yakın olanlardan birkaç meseli alalım:

Konpeyer'e göre terbiye, insanın ahlakî, fikrî ve bedenî kuvvetlerinin inkişâfında tabiata yardımı olan meş'ûr gayretlerin heyet-i umûmiyesidir.[6] Yeni terbiyecilerden biri diyor ki terbiye, nev-i beşerin inkişâf-ı tâmmı ile teşekkül-ü ma'nevisi ve hayat-ı ictimâiyyenin âmâl ve îcâbları arasındaki samimi râbıtayı taht-ı emniyete almak mecburiyetindedir.[7] İctimâiyyâtcılara göre: Terbiye insanın asrından şekil alıp asrı için yetiştirilmesidir.[8]

Diğer yeni bir nokta-i nazara göre terbiye: insanı hayat için medeni bir devlet dâhilinde, onun azası sıfatıyla mevkiin icabâtına göre işe yarar kılmaktır.[9]

---

[3] Histoire de l'Instruction et de l'Education par François Gueux.
[4] Aynı eser sahife 14.
[5] E. Laboulay, Les methodes d'enseignement.
[6] Compayré: Cours de pédagogie théorique et pratique.
[7] Pédagogie générale, par L. Augé.
[8] Notion de Sociologie, par A. Hesse et Gleyse.
[9] Temmuz 926 Muallimler Birliği konferansında maarif müfettiş umûmîlerinden Zeki Maksud Beyin okuduğu raporda İngiliz maarif ıslahat komisyonunun raporuna atfen zikr ettiği ta'rif.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Terbiyenin muhtelif zamanlara göre başka başka ma'nada telâkki edilmesi gösterir ki terbiye, ilmin, ictimâiyyât ve ahlâkıyyâtın tahavvülâtına, her devrin hâkim kanaat ve ihtiyaçlarına göre şahsı hazırlamayı istihdâf etmiştir. Cemiyet dinsiz ise terbiyede dinsiz olmuş, din temâyülünün hâkim olduğu yerde terbiye manastır ve medresenin gayelerine göre istikâmet almıştır. Aristokrat bir cemiyette terbiyede bu sistemi ta'kib etmiş, istibdâdın hâkim olduğu devirde terbiye müstebid olmuş ve cemiyetin halka kıymet verdiği demokrasi devrinde de terbiye demokrasi ve ictimâî mefkûrelerden ilhâm almıştır. Şu halde terbiyenin mâhiyyet ve gayelerini yalnız "*ruhiyât nokta-i nazarından îzâh*" etmeye, terbiye meselesinde ictimâiyyâtı hesaba katmamaya imkân yoktur.

Klasik terbiyenin bugünkü ma'nası ferdi hayat mücadelesinde muvaffak kılmak için yalnız beden, fikir, his ve irade cihetiyle mükemmel kılmak değildir. Çünkü bu tasavvur edilen mükemmeliyetin şekil ve derecesi her ne olursa olsun insan nihayet bir cemiyet içinde yaşamaya mecburdur. Hayat mücadelesinde muvaffakiyet ise cemiyetin hayatına uygun yetişmiş olmakla mümkündür. Ferd, yalnız ictimâi vazifesini yaptığı nisbette himaye edilir, o vazifeyi yapmazsa cezalandırılır.[10] Bir çocuğun bedenî ve ruhî kuvvetlerini inkişâf ettirirken şüphesiz ki bazı ideallerimiz vardır. O ideallere göre çocuğu iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yapmak istiyoruz. Fakat hangi medeniyetin, hangi devrin iyi bir insanı ve iyi bir vatandaş ideali olduğunu da dâhil-i hesab ediyoruz. İyi bir insan ideali bugünkü medeni tipe uygun idealdir. Medeniyet idealimizde bu günkü medeniyet tipidir. Çocuğu terbiye etmek istiyoruz demek çocukta bu tiplere göre bazı fikirler, hisler arzular fiiller yaratmak ve inkişâf ettirmek, onu cemiyette mevcut heyecanlara, cemiyette toplanmış ve cemiyetlere intikal etmiş sanat ilim hazinelerine elimizden geldiği kadar alakalandırmak ve iştirâk ettirmek istiyoruz demekti.

Bu mütalaaya göre çocuk bizim mensup olduğumuz gayet büyük bir cemaat birliğine aza olacaktır. Çocuğu terbiye etmekten maksadımız işte o meslektaşlığın itikadlarına, a'mâline, menseklerine vâkıf kılıyoruz demektir ki cemiyetin bu esrarından herhangi birine vukûfsuzluk çocuğun terbiye edilmemiş olduğunu ifade eder. Terbiyenin gayesi, insanı hayat için, medenî bir devlet dâhilinde onun azâsı sıfatıyla mevkinin icabâtına göre işe yarar kılmaktır veya terbiye, insanın asrından şekil alıp asrı için yetiştirilmesidir, diyenler terbiye meselesini psiko-sosyolojik bir nokta-i nazardan

[10] Notions de Sociologie, par Hesse et Gleyze.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tetkik etmeye mecbur olanlardır. Ve esasen asrımızın son klasik terbiye telâkkisi de bundan başka bir şey değildir.[11]

Bahis 2: Terbiye ve Millî Terbiye

Bugünkü ictimâi hayat pek muğlak ve plastiktir. Cemiyet ticaret, tahsil ve nikâh işlerinden tutunuz da evinizin boyası, şapkanızın şekli, kravatınızın biçimine kadar en husûsî işlerinize müdahale eder. Bahçenizdeki ağaçta menfaat-i umûmiye vardır diyerek size kestirmez, yine o menfaati gözeterek mağazanızı yıktırır, yol yaptırır, canınızı yakarak aşılattırır. Fiillerimizde, yazılarımızda, hitabelerimizde hep onun takdir veya tevbihinden korkarız. Biz bu umûmî vasî için doğar, ondan bedenî ve ruhî kuvvetlerimizi, heyecanlarımızı alır ve nihayet her aldığımızı kendine terk ederek onun ebediyet kucağına gömülürüz.

Ferdin varlığına bu derece hâkim olan cemiyet, aynı zamanda ferdin mukabil te'sirlerini de duyar. Cemiyeti yapan da, yıkan da, mes'ûd veya bedbaht eden de ferddir. Onun duyduğu ihtiyaç ve cemiyet içinde kabulleştiği vazifeye karşı olan vaziyettir. Bundan dolayıdır ki terbiye meselesinde ferdi yalnız ferd olarak değil, "*cemiyet-ferd*" olarak tetkik etmeye mecburuz. Terbiyenin gayesi gösterir ki "*insanı hayat için, medenî bir devlet dâhilinde onun azâsı sıfatıyla mevkinin icabâtına göre işe yarar kılmaktır*" tarifini en muvafık bulmamız bundan ileri gelmiştir.

İnsanı nefsi ve mensup olduğu cemiyeti için faydalı bir hale getirebilecek usûller ma'lumdur. Bu usûller dünyada türeyen ilk atanın basit bir şekilde kurmuş olduğu sistemle başlayarak terbiye tarihinde birer abide gibi asırlara renk ve nur vermiş olan pedagogların himmetleriyle tedrici inkişâflara mazhar olmuş ve bugünkü şeklini almıştır. Binaenaleyh pedagoji hakikatleri, pedagoji metotları ilmin malıdır, beynelmileldirler. Pedagoji ilmin ve bütün milletlerin malı olunca ayrıca bir "*millî terbiye*" meselesini ortaya atmak mantıksız olmaz mı? Ancak bu hakikatlerin, bu metotların tatbik edileceği bir millet mevzu-u bahisdir. Pedagoji ve millet mefhumları kazada birer nokta-i hendesiye değildirler ki mekânları ve tatbik olunacakları ruh ve kalpler olmasın?

Terbiye insanı hayat için hazırlayacaktır diyoruz fakat hangi hayat için? Bu hayat şüphesiz ki kurûn-u vustânın hayatı olamayacağı gibi bu günün kırmızı veya siyah derili insanlarının hayatı da değildir. Bundan kasd ettiğimiz ma'na bu günkü medenî tipin

[11] Histoire de l'instruction et de l'Education par François Guez

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

hayatı gibi bir hayata hazırlayacaktır demektir sonra kabul ediyoruz ki terbiye, insanı medenî bir devlet içinde işe yarar kılmalıdır. Bu insan kimdir? Ve hangi medenî devlet dâhilinde iş görecektir? İnsan mefhumu vakı'a sarfça isim cinsidir fakat bana kalırsa bu mefhûm, sıfatı ve hem de iç içe geçmiş pek çok sıfatları ifade eder. Bu günün müsbet ilim telâkkisine göre insan hayatı ve ruhî verâsetlerin tarihlere sığmayan çok ağır hamulelerini taşıyan ve milyonlarcasından iki tanesi yekdiğerinin tamamen aynı olmayan "*tabiat-cemiyet*" mosteresi "*Echantillon*" dur. Etiketi de üzerindedir.[12]

İnsanın mutlaka bir toprak üstünde yaşadığı muhakkak ise başka başka terkib-i kimyeviye malik olan, rüzgârları ve kuruluğu nebâtât ve hayvanâtı güneşlenme Insolaration derecesi aynı olmayan bu toprak üstündeki insanların da gıdaları, elbiseleri, meskenleri alât ve edavât-ı sanâıyyelerinin aynı olamayacağı pek tabidir. Bütün bu başkalıklar içinde muhtelif cemiyetler kuran insan ne kadar istifa ederse etsin Bio-sosyolojik Bio-sociologiqne müessirât altında daima bir husûsiyet göstermiştir.

Tabi'i ve ictimâi muhitler "*Milieu*" ayni olmayınca ve her cemiyet tabii bir varlıkta yani muayyen bir toprak üstünde kurularak efrâdına mazide müşterek elemler, tahassür, zaferler ve hulâsa uzun bir birlik hayatı yaşatınca bittabii bundan da husûsî bir varlık, "*Hanry Hoze*" un dediği gibi birlik şuûru, birlikte yaşamak arzusu çıkar ki işte bu tarih, bir ideal olur "*millîyet*" kelimesiyle ifade olunur.[13] Bu suretle müşterek efkâra, müşterek menfaatlere, muhabbete ve hatıralara, müşterek ümit ve heyecanlara malik olan insanların, müşterek hassasiyet, müşterek şuûr, müşterek bir iradesi olur ki bu hassâsiyet, bu şuûr ve bu irade-i husûsiyet peydâ etmiş, millîleşmiş demektir. İnsan, umûmî insanlık evsâfını muhafaza ederek nasıl bu suretle umûmiyetten husûsîyete beyne-l-mileliyetten millîyete girmiş ise onu, içinde bulunduğu cemiyete göre inkişâf ettirmeye ve ta'kib eylemeye mecbur olan terbiye de ilmî mahiyetini muhafaza etmek şartıyla husûsî vaziyetlere göre inhirâf ederek millîleşmiştir. İşte bu husûsîyetten bir Amerikan terbiyesi bir Alman terbiyesi, bir Rus terbiyesi ve hulâsa bir millî terbiye doğmuştur.

O halde millî terbiye demek: istikâmetini millî şuurdan, millî ideallerden alan, istinâdını millî bünyede bularak onun ihtiyaç ve arzularına cevap veren bir terbiye

[12] Bu husûsta fazla ma'lûmât almak isteyenler Monpellier Fakültesi emraz-ı akliye ve asabiye profesörü Himauret nin (Veraset ve İsti'dadlar) isimli kitabına müracaat etmelidirler.

[13] Henri Hauser. Revue Politique İnternatiole No: 20 :1919

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

sistemidir demektir. Millî terbiyenin hayatı –ictimâî ve ruhî- ictimâî menşeini gösterdikten ve şu suretle tarif ettikten sonra tasrih etmek isterim ki millî terbiye, umûmî terbiyeden tamamen ayrı değildir. Yalnız umûmî terbiye hututu içinde millî bünyenin ihtiyaçlarına göre tanzim edilmiş bir terbiye şeklidir.

Millî terbiye dar manasıyla yalnız millîyet ve vatandaşlık telkin eden bir terbiye de değildir. Bu şekildeki terbiye umûmî psikoloji ve pedagoji kaidelerine tevfikan her millette aynıdır. Meksikalı, Çinli, İsveçli, Yunanlı, Hindli, Mısırlı… Bir gençte umûmî şekilde vatanına ve vatandaşlarına hayr-hâh olarak yetiştirilebilir. Vatan ve vatandaşlık terbiyesi millî terbiye çerçevesi içine dâhil olmakla beraber aşağı ki tedkikatta anlaşılacağı üzere millî bünyeyi ihâta ve millî terbiyeyi ifade edemez.

Millî Terbiye Nasıl Olmalıdır?

Millî terbiyeyi tarif ederken demiştim ki millî terbiye istikâmetini millî şuûrdan, millî ideallerden alan bir terbiye sistemidir. Burada mevzu-u bahs olan millet, şüphesiz ki Türk milletidir. Fakat mazinin derinliklerine kök salmış umûmî ma'nada Türk değil, bugünkü millî hudûdlar içinde yaşayan Türk'ü kast eyliyorum. O millet ki 11. asrın başlangıçlarında harikulade bir hayat ve temsil kudreti göstererek üç asırdan daha az bir zaman zarfında İran'ın bir kısmını, Ermenistan, Arabistan, Mısır, Filistin, Asya-yı suğra, Mezopotamya, Balkan şibh-i ceziresini, Sırbiyeyi, Bosna'yı Hersek'i, Macaristan'ın mühim bir kısmını, Transilvanya'yı, Tunus'u, Cezayir'i zabt eden ve nihayet 1529'da Viyana kapılarına dayanan, 3 asırda dünyanın üç kıtasında geniş bir imparatorluk kuran ve fakat Renan'ın[14] dediği gibi zaferleri imparatorluğunu yıkan hilkatın bu harikulade milletini kasd eyliyorum. Millî terbiye mademki millî bünyeye istinâd edecektir o halde millî terbiyemizin hedeflerini tayin etmek için evvelemirde o bünyeyi tahlîl etmek lazım gelir. Ma'lumdur ki ictimâî hadiseler, ictimâî zümreler, teşkîlâtlar tarafından sevk ve idare olunur. Türk hadisât-ı ictimâîyyesini yakın zamana kadar sevk ve idare eden en mühim teşkîlât şunlar idi:

1. Türk teokrasisini théoeratie icâb ettiren dinî teşkîlât.
2. Korkuya istinâd eden müstebid Despotique bir hükümet teşkîlâtı
3. Dini Teşkîlât:

[14] Elements de sociologie George Dayy 178

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Kadı ve müftüleri ile Türk din teşkîlâtının bir elinde cennet ve cehennem kuvveti, diğer elinde mahkeme ve siyaset kudreti yıllarca bu mülkün afâkında esti savurdu, Türk cemiyetini kasdı kavurdu.

İslam dininin sadeliğine, ferağatine, samimiyet ve nezahetine, fazilet ve sa'y emr etmesine; dünyaya, kadınlığa, ilme ve hayata alaka uyandırmasına, batıl i'tikadlara nefret telkin eylemesine rağmen[15] bu ictimâî din bir takım muhteris softaların elinde Türk'e hakiki bir din terbiyesi vererek kalbini teshîr ve teshin edemedikten başka hurafât ve batıldan ördüğü ma'nevi bir kozanın içine sokarak onu hayattan, tabiatten, zevk ve neşeden mahrum kıldı. Din-i ümmete irtikâb olunan o kadar fecâyi' vardır ki burada onlara küçük bir temas bile bizi yolumuzdan çıkarır. Biz mevzuumuzu şiddetle alakadar eden birkaç misâl göstereceğiz.

Malumdur ki bizde mekteb teşkîlâtı pek yenidir. İstanbul halkını okutmak maksadıyla Mahmud-u sani 1240 tarihli fermanda "*herşeyden evvel zaruriyât-ı diniyeyi öğrenmeklik umûr-u dünyeviyenin cümlesine takdim edilmek lazım iken…*" demesine nazaran o tahsilin ne derece uhrevî bir tahsil olduğu anlaşılır. Hatta ilk rüşdiye namıyla açılan mektebin Sultan Ahmet cami-i şerifi dâhilinde açılmış olması da[16] gösterir ki teokrasi ilk Türk mektebini benimsemişti, fakat bu tahsil yalnız erkek çocuklarına mahsustu. İlk kız mektebi ancak 1278'de o da "*emre itaat ve menhiyattan mücanebet ve tahsil esbab-ı iffet ve kanaata riayetleri…* " ([17]) maksadıyla İstanbul'da at pazarında zorla açılmıştı. Teokrasi Türkiye'de müsbet ilmin inkişâfına göz açtırmamıştır. 1263'de açılıp ilk dersi hikmet-i tabiiye olan Darülfünun 1288'de mutaassıpların "*tesirât-ı menhûsesi*" ([18]) ile otuz sene açılmamak üzere sedd edilmiştir.

Teokrasinin mekteplerdeki tesirâtını anlamak için daha yakın zamanlara ait bir misal verelim: 1310 senelerinde İstanbul ve kasabât-ı ibtidai mekteplerine mahsus ders cetvelinde Kuran-ı Kerim, tecvîd, ilmihal, üç sınıfta haftada (35) saat olduğu halde bu sınıflarda tarih (2) coğrafya (4), hesab (5) saat işgal ediyordu. Ulûm-u tabiiyeye ait hiçbir şey yoktu.[19]

---

[15] İslam dininin ferdî, ictimâ'î, sıhhî faziletleri bizce ma'lûmdur. Hakiki Müslüman dininin ne kadar yüksek ictimâ'î bir din olduğu bir de Hıristiyan ağzından işitmek isteyenler şu esere müracaat etmelidirler: Revue politique internatiole. No 22 juillet-Août 1919. La moralisme islamique par M. Marmaduk Piekthall.
[16] Maarif-i umûmîye nezareti tarihçe-i teşkil ve icraâtı sahife 25
[17] Aynı eser sahife 74
[18] Aynı eser sahife 124
[19] Aynı eser sahife 171

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Diğer bir misal:

Eylül 341 tarihli İstanbul telefon rehberinin (Hı) harfli sahifelerinde (296) Türk abonman ismi saydım: hesab ettim bu isimlerin (110) tanesi (hacı), (19) tanesi de (hafız) lakabı ile müsemmadırlar. İstanbul'da telefon kullanmak ihtiyacını hiss eden bir zevat şüphesiz ki Türk ictimâîyyâtı içinde birer mevki' sahibi olan münevver kimseler olduklarına nazaran teokrasinin Türk bünyesine ne derece işlemiş olduğu taktir edilebilir.

Medrese tahsilinde hayattan, dünyadan eser olmadığı ve hatta bu tahsilin ahirete de yaramayacak şeylerden ibaret olduğu ve aklın mantığın kabul edemeyeceği bir takım kurûn-u evvelî menkûlâtının evrilip çevrilmekte bulunduğu malumdur. Mekteplerdeki dini tedrisat ise çocuğa hakiki bir İslam terbiyesi vermekten pek uzak idi. Türk'e hiçbir şey kazandırmayan teokrasinin millî bünyeye ne elim yaralar açtığını tetkik edelim.

1- Mûsîkî resim, heykeltraş gibi medeni bir millete ait bedi'i duyguların kabiliyet-i ifadesini meflûc etmiştir. O suretle ki bediiyâtın meftûnu olan Türk, dinî telkîn altında kaldığı için ince hislerini ancak camilerde, yazıda, ilahilerde gösterebilmeye çabalamıştır. Bu gün ruhî kabiliyetlerimiz içinde bilhassa bedi'i temayülâtımızda görülen zaaf işte bu dinî teşkilâtın eseridir. Mütemâdi harpler, hicretler, mağlubiyetler içinde gözlerinden yaş yerine kan akan bu sabur milletin ah ü figanını, ıztırablarını terennüm eden bir şarkısı, bir feryâd musikisi nerede? Bütün dünyayı hayretlere sokan istiklâl ve inkılâb tarihimizi bize terennüm etmesi lazım gelen istiklâl marşını neden bir türlü beceremiyoruz? Elemlerimizi, heyecanlarımızı ahfada ve bütün dünyaya haykıramıyoruz.

Sert cami' mermerlerine ilahî bir ifade veren Türk mimarisindeki millî kudret-i ibdâiyye neden koca bir tarih yaratan inkılâb ricalimizin heykellerini heyecanlı ve şuurlu parmaklarıyla ifade etmekte izhâr-ı acz ediyor! Çünkü asırlardan beri musiki haram, resim haram, heykel haram idi. Yani duymak var, ifade memnû' idi.

İşte millî terbiyedeki boşluğun biri bu zevk-i bedii meselesidir.

2- Teokrasi, emirleriyle, telkinleriyle Türk'ü ahiret için yetiştirdi. Müsbet ilimler, tabii hadiseler ve bunların sanayiideki tatbikâtı küfr ile itham edilirdi. Bu hal asırlarca temâdî edip durdu. Tasavvuf sahasında şayan-ı takdir eserler bırakan Türk zekâsı

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

tetkik ve müşahedeye muhtaç olan ilim sahasında mevcudiyet gösteremedi. Göstermeye yeltenenler de tepelendi.

Teokrasi Türk'e daima mezar gösterdi o suretle ki mahalle sokakları ev avluları mezarlarla doldu. Türk tabiattan uzak yaşadı. Bunun neticesi olarak Türkiye'de ne müsbet ilimler, ne de bu ilimlere istinâd eden sanayi' inkişâf edebildi. Medrese tahsili gibi sanat ta babadan intikal etme, mülâhaza ve îcada ihtiyaç göstermeyen ibtidâî bir halde kaldı. Millî bünyedeki bu boşluk da bu "*anti natüre-Anti natüre*" dir.

3- Teokrasi Türk'e kanaati, meskeneti telkin etti. Hakiki serveti ahiret için emr etti. Bu hal, Türk'te hayat için mücadelenin ehemmiyetsizliği, yerini yurdunu bir istikrar içinde şenlendirmenin lüzumsuzluğu kanaatini hâsıl etti. Dünya fani olunca Türk gezici oldu. İstikrâr ve hayat için mücadele etmeye karşı gösterdiğimiz zaafın sebebi de bundandır.

4- Teokrasi, Türk kadınının yüzünü, gözünü örterek cemiyetin faal hayatından çekip evlerin sık örülmüş kafesleri arkasına soktu. Şu suretle Türk cemiyetinin yarı kuvvetini muattal bir hale koydu. Muvazane-i ictimâîyyemizin asırlarca yalpalamasının mühim bir sebebi de Türk kadınına tatbik edilen bu habs-i mütemâdi cezasıdır.

5- Teokrasi Türk'e anlamadığı bir lisan söyledi, her dediğini tasdik ettirmeye icbâr etti. Bu vaziyet karşısında Türk "*evetci*" ve "*aminci*" oldu. Vakâyii tetkik ve muhakeme etmeden evvel derhal redd veya tasdik ediciliğimizin bir sebebi de bundandır.

6- Teokrasi Arap ve İran dilini kullandı bu diller üzere dua yaptı, medreselerde mekteplerde bu dilleri öğretti zaman oldu ki anadilinin konuşması men' edilmek istendi. Türk kendi varlığının en mühim alameti olan dilini bu suretle Arap ve İran dilleriyle bulaştırdı. Bundan da lisan derdi meydana geldi.

Teokrasinin millî bünyeye açmış olduğu rahnelerden bir kaçını gösterdim. Bir Türk gencini terbiye etmekten neyi kast ediyorduk idealimiz ne idi? Bu günkü medeni tipe uygun bir ideal değil mi? Fakat bugünkü medenî tip musiki, resim, heykel meftunudur. Bugünkü medeni tip, mücadele ve bir mekânda şen ve mes'ûd yaşamak istiyor. Ve nihayet bugünkü medenî tip, kadını erkekle bir tutuyor; tetkik ve mülahaza istiyor, ruhun en hafif ihtizâzlarını, ilmin en çetin ta'birlerini millî dil ile ifade etmek istiyor.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Şimdi bir taraftan bütün bu arzu ve zaruretlerin, diğer taraftan teokrasinin asr-ı dîde zırhları karşısında geliniz panzehirlerinizi bulunuz, millî terbiyenin hedefini tayin ediniz!

Teokrasinin boşluklarına veya enkaz yığınlarına karşı bulacağımız hedefler şunlar olabilir:

1. Millî terbiye dünyevî olmalıdır.
2. Millî terbiye natüralist Naturaliste olmalıdır.
3. Millî terbiye mücadeleci olmalıdır.
4. Millî terbiye kadını erkek gibi hayata yetiştirmelidir.
5. Millî terbiye muhakeme ve tetkikçi olmalıdır.
6. Millî terbiye millî dilin vüsat ve elastikiyet ifade kazanmasını istihâf etmelidir.

Müstebid Hükümet Teşkîlâtı

Osmanlı hükümeti teşkîlâtından itibaren meşrutiyetin ilanına kadar bir hükümet-i müstebide olarak yaşadı. Dünyanın her müstebid hükümetinde olduğu gibi Osmanlı Hükümet-i müstebidesinin de prensibi korku idi. Vatandaşların kalbindeki korkuya zaaf arız olduğu gün artık hükümet inhilal edeceği için müstebidler ne yapıp yapıp te'banın kalbine azami derecede korku salmak isterler. Korkutmanın en ibtidâî şekli ölüm tehdiddir. Elem-i cismani, cehl, elem-i cismaniye intizar gibi avâmil-i korkuyu tevlid eder.[20] Hakikaten Osmanlı hükümeti bütün teşkilâtı ile bu korku esbabını takviye etmiştir. Tîmar ve ziraatçıların yeniçeri neferlerinin, ağaların, kazaskerlerinin, subaşılarının ve nihayet bir sürü nazırların, valilerin, paşaların, kadı ve müftülerin ve bunların kendi muhitlerinde urdukları haydutluk, şekâvet ağının içinde kalan biçare halkta emniyet-i can mı kalırdı? Elem-i cismanî ise pek münteşir bir vasıta-i tehdid, dayak yakın zamanlara kadar payidar olmuş müteammil bir usûl-ı tahvîf etti.

Bu müstebid hükümet teşkilatı kalplerde şu te'sirâtı bıraktı:

1- Müstebid Osmanlı hükümeti bu tedhiş siyaseti ile kendi varlığını uzun müddet muhafaza etti. Fakat Türk'te ferdî ictimâ'î teşebbüs kuvvetini körletti. Teşebbüs ve itimâd-ı nefsi icab ettiren vekâyi-i ictimaiye karşısında gençlerimizin korkak ve çekingen bir vaziyet almaları, hükümetten aileye halk tabakasının her tabakasına

[20] Notion de Psychologie C. Mélinand sahife 41.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

kadar giren bu tedhiş siyasetinin netice-i seyyiesidir. Hâlbuki medenî hayatta ferdî ve ictimai teşebbüs en mühim bir vasıta-i muvaffakiyettir.

2- Halk tabakasının kuvvetlenmesi müstebid hükümet kuvvetinin zaafına delâlet eder. Bu sebepten Osmanlı hükümeti üç tane Türk'ün bir araya gelip de bir mesele üzerinde hasbihal etmesine, cemiyet teşkil eylemesine meydan vermemiştir. Halk teşkilâtsız, cemiyet hayatına gayr-i vâkıf bir sürü halinde asırlarca idare edildi.

İctimâî müesseselere, kulüplere karşı gösterdiğimiz alakasızlığımızın, kahve hayatı cemiyet ve kulüp hayatına tercih etmekliğimizin, bu işlerdeki beceriksizliğimizin sebebi, öteden beri teşkilât işlerinde bulunmadığımızdır. Medenî Türk her şeyden evvel cemiyet ve teşkilât adamıdır.

3- Müstebid hükümet, cemâatin her türlü kuvvet menba'ını kendi elinde tutmak ister. Osmanlı hükümeti bu neticeyi elde etmek için halk kitlesi içinde bir kısmını aşiret reisi, bey, ağa yapmak suretiyle cemiyet içinden imtiyazlı tufeyliler türetmiş ve bu feodal Feodalite teşkîlâta tazyik-i tahammül-fersa bir aristokrasi hayatı kurmuştur. Çok uzun süren bu eşraf saltanatı ruhlarda hodgâmlık yaratmış, gayri endîşliği, sempatiyi zaafa uğratmıştır. Medeni Türk demokrattır, hodbîn değildir. Nefsine revâ görmediği bir şeyin başkasına tatbik edilmesini istemez. Demokrat Türk hayr-hâhdır, fazilet meftûnîedir. Fenalığa, zulme karşı isyankâr ve mücahedecidir.

4- Müstebid hükümetin gayesi sefâhet ve bilnetice soygunculuktur. Onun nazarında halk yalnız veren ve fakat hiçbir şey istememesi lazım gelen sağmal bir sürüdür. Müstebidlerin debdebe ve ihtişamı te'min edilsin de varsın millîyet, âbidât-ı millîye mahv ve harab olsun ne ehemmiyeti var! Osmanlı hükümeti işte tam böyle bir hareket etmiştir. Türk'ün dilini, sanatını, ananesini, iktisadiyâtını hatta bizzat maddi varlığını harab etmiştir, sırf menfaat çekmek için Türk unsurunu, gayri Türk unsurlara ezdirmiştir. Türk'te millî şuûrun uyanmasına imkân bırakmamıştır.

Medeni Türk ise millî varlığına şiddetle sahiptir.

5- Müstebid hükümet nazarında vatan demek, müstebitlere ait bir çiftlik demektir. O çiftlik müstebidleri temsil eden hükümdarındır. Halk çalışıyorsa, halk harp ediyorsa, halk şehit olursa vazifesini yapıyor demektir. Çünkü halkın vazifesi çiftlik sahibinin temin-i refahı için çiftliği kurtarmak, genişletmektir. Halkın vatana nisbeti onların nazarında bir sürünün meraya nisbeti gibi telâkki olunur. Bir insanın kendine nisbeti olmayan hangi bir şeye karşı alakası ya hiç veya gelip geçici olur. Osmanlı

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

hükümeti de vatanı ve halkı böyle telâkki etmiş ve bittabi' vatan hissinin inkişâfına sedd çekmiştir.

Demokrat Türk, vatanın bizzat sahibidir. Ve bunun içindir ki onun tamamiyet ve saadetini ister. Umûmî işlerde vazife ve mesûliyet hissini besler, vatanın tamamiyet ve saadetine karşı uzanan bir ecnebi el, kendi kalbinde elem ıztırablar yaratır. Binaenaleyh vatanperverdir. Mesûliyet hissi vardır.

6- Korkunun bir vasıtası da cehildir. Osmanlı hükümeti bu vasıtadan azami derecede istifade etmiştir. Dünya şuûnâtına, dünya ilmine karşı vatan kapılarını sımsıkı kapamıştır. Türk cehil ve zulmet içinde ilim nurundan mahrum bırakıldı ve bu hal bu suretle asırlarca temâdî etti. Ciddi mevzulara, ilmi tetkiklere karşı gösterdiğimiz alakasızlık, tetebbu' iştihasızlığımız bu fena itikadın mevlûdidir. Medeni Türk ilimden zevk alır, ilmi rehber-i hayat bilir.

Osmanlı müstebid hükümetinin tarz-ı idaresinden mütevellid nekâyıs-ı ictimâîyyemizin mühim bazı noktalarına temas ederek millî terbiyeye verilmesi lazım gelen istikâmetleri aradım. Bu nokta-i nazardan da millî terbiye şu hedefleri takib etmelidir:

1. Millî terbiye teşebbüscü olmalıdır.
2. Millî terbiye ictimâîyyatcı olmalıdır.
3. Millî terbiye zulme ve fenalığa karşı isyankâr ve mücahedeci olmalıdır.
4. Millî terbiye millî şuûr verilmelidir.
5. Millî terbiye demokrat olmalı. Vazife ve mesûliyetci, vatanperver olmalı.
6. Millî terbiye ilimci ve tetebbu'cu olmalıdır.

Son

14.12.926

İstanbul-Cağaloğlu

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

MİLLÎ EĞİTİM HEDEFLERİ (ÇEVİRİYAZI)

Farklı Devirlerin Eğitim Anlayışı

Klapard "*Claparede*" der ki ilim, daima insanın karşı karşıya kaldığı bir meseleye cevap vermesi veya cevap verme girişiminde bulunmasıdır.[21] Eğitim meselesi ise insanın olgunlaşma tarihinde başka başka meseleler şeklinde belirdiği için zamana göre bin türlü yoruma uğramıştır. Mesela Çin'de eğitimin gayesi "*Allahın oğlu*" olan hükümdar ile onun baba ve dedelerinden nakledilmiş inançları gençlere sadıkane nakl etmekti. Hiçbir şahsiyet, hiçbir teşebbüs, hiçbir hürriyet söz konusu olamazdı.

Budist "*Boudiste*" Hindlinin eğitimden anladığı mana "*Nirvavana Nirvana*" ya kavuşmak için ıstıraptan ve ondan doğan arzudan kaçınmak, doğruluk, iç âlemine bakmak, bedene hiç önem vermemek, Allah'tan başka bütün varlıklardan tamamen el çekmek "*abnegation*" idi.

Bu eğitime göre insanı mutlu kılan tek şey "*ölüm*" idi.

Şark'ın bu eski milletlerinde eğitim dinin elinde ve hizmetinde idi. Eski Yunanistan ile eski Roma'da mesele büsbütün başka şekilde anlaşılmış, eğitim hükümetin hizmetine verilmişti. Bu iki memlekette eğitimin ifade ettiği mana, okuyup yazmak, hesap, felsefe, ziraat, sanat öğrenmek, musiki ve oyun bilmek, yüzmek, disk atmak, güreşmek ve hulâsa ruh ve bedeni tabii bir ahenk içinde dünya için geliştirmekti.

Eflatun eğitimi, hükümetin en önemli görevi olarak anlar ve "*iyi bir eğitim vücuda ruha kabiliyetli olduğu mükemmeliyeti verendir*" der idi.[22]

Eski Roma eğitimcilerinden Yuvénal da "*terbiyenin gayesi sağlam bir vücutta sağlam bir ruh yapmakt*ır" der idi.[23] Hükümetlerin şekilleri, milletlerin inançları değiştikçe eğitimde tarihin seyrini takip ederek Reformasyon ve Rönesansdan önce ve sonra kâh dinî, kâh ilmî, kâh siyasî ihtiyaç ve görüşlere göre türlü türlü manada ifade edildi. Meselâ 18. asrın sonlarında eğitim işinde yükselmiş simalardan birine ve meselâ

[21] Psychologie de l'Enfant, Dr Ed. Claparéde.

[22] Histoire de l'Instruction et de l'Education par François Gueux.

[23] Aynı eser sahife 14.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Frobel "*Kroebel*" le göre eğitim, insanı "*zeki, akıllı ve bilinçli varlığa*", sahip olduğu hayat unsurunu işletmeye, geliştirmeye sevk eden bir yoldur. Gayesi de insana kendi hakiki kabiliyetini tanıttırarak o kabiliyeti serbestçe ve kendi rızasıyla kullandırmaktır.

19. asrın zihniyetine göre eğitim, her şahsı, beden ruh ve kalbinin en mükemmel gelişmişliğine ulaştırmaktır.[24] 20. asrın eğitimden kast ettiği manayı ifade etmek için bu asrın biraz eski eğitimcileri ile bize daha yakın olanlardan birkaç misali alalım: Konpeyer'e göre eğitim, insanın ahlakî, fikrî ve bedenî kuvvetlerinin ortaya çıkarılmasında tabiata yardımı olan bilinçli gayretlerin tümünün toplamıdır.[25]

Yeni eğitimcilerden biri diyor ki eğitim, insan cinsini tam geliştirerek, ruhsal durum ve toplumsal hayatın istekleri ve gerekleri arasındaki samimi ilişkiyi emniyet altına almak mecburiyetindedir.[26]

Sosyologlara göre: Eğitim insanın çağından şekil alıp çağı için yetiştirilmesidir[27].

Diğer yeni bir bakış açısına göre eğitim: insanı hayat için medeni bir devlet dâhilinde, onun üyesi sıfatıyla mevkiin gerekliliklerine göre işe yarar kılmaktır.[28]

Eğitimin çeşitli zamanlara göre başka başka manada anlaşılması gösterir ki eğitim, ilmin, toplumların ve ahlâka ait olan bilgilerin değişmesine, her devrin hâkim kanaat ve ihtiyaçlarına göre şahsı hazırlamayı hedef edinmiştir. Cemiyet dinsiz ise eğitim de dinsiz olmuş, din eğiliminin hâkim olduğu yerde eğitim manastır ve medresenin gayelerine göre yön almıştır. Aristokrat bir cemiyette eğitimde bu sistemi takib etmiş, istibdâdın hâkim olduğu devirde eğitim baskıcı olmuş ve cemiyetin halka kıymet verdiği demokrasi devrinde de eğitim demokrasi ve sosyal ülkülerden ilhâm almıştır. Şu halde eğitimin içerik ve amaçlarını yalnız "*psikoloji bakış açısından açıklamak*", eğitim meselesinde sosyolojiyi hesaba katmamaya imkân yoktur.

Klasik eğitimin bugünkü manası bireyi hayat mücadelesinde muvaffak kılmak için yalnız beden, fikir, his ve irade cihetiyle mükemmel kılmak değildir. Çünkü bu tasavvur edilen mükemmeliyetin şekil ve derecesi her ne olursa olsun insan nihayet bir cemiyet içinde yaşamaya mecburdur. Hayat mücadelesinde muvaffakiyet ise cemiyetin

---

[24] E. Laboulay, Les methodes d'enseignement.
[25] Compayré: Cours de pédagogie théorique et pratique.
[26] Pédagogie générale, par L. Augé.
[27] Notion de Sociologie, par A. Hesse et Gleyse.
[28] Temmuz 926 Muallimler Birliği konferansında maarif müfettiş umûmîlerinden Zeki Maksud Beyin okuduğu raporda İngiliz maarif ıslahat komisyonunun raporuna atfen zikr ettiği ta'rif.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

hayatına uygun yetişmiş olmakla mümkündür. Birey, yalnız toplumsal vazifesini yaptığı nispette himaye edilir, o vazifeyi yapmazsa cezalandırılır.[29] Bir çocuğun bedenî ve ruhî kuvvetlerini ortaya çıkarırken şüphesiz ki bazı ideallerimiz vardır. O ideallere göre çocuğu iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yapmak istiyoruz. Fakat hangi medeniyetin, hangi devrin iyi bir insanı ve iyi bir vatandaş ideali olduğunu da hesaba dâhil ediyoruz. İyi bir insan ideali bugünkü medeni tipe uygun idealdir. Medeniyet idealimizde bu günkü medeniyet tipidir. Çocuğu eğitmek istiyoruz demek çocukta bu tiplere göre bazı fikirler, hisler arzular fiiller yaratmak ve ortaya çıkarmak, onu cemiyette mevcut heyecanlara, cemiyette toplanmış ve cemiyetlere intikal etmiş sanat ilim hazinelerine elimizden geldiği kadar alakalandırmak ve iştirâk ettirmek istiyoruz demekti.

Bu değerlendirmeye göre çocuk bizim mensup olduğumuz gayet büyük bir cemaat birliğine aza olacaktır. Çocuğu eğitmekten maksadımız işte o meslektaşlığın inançlarına, işlerine, ibadet yerlerine vâkıf kılıyoruz demektir ki cemiyetin bu sırlarından herhangi birini bilmeyişi çocuğun eğitilmemiş olduğunu ifade eder. Eğitimin gayesi, insanı hayat için, medenî bir devlet dâhilinde onun üyesi sıfatıyla mevkinin gereklerine göre işe yarar kılmaktır veya eğitim, insanın çağından şekil alıp çağı için yetiştirilmesidir, diyenler eğitim meselesini psiko-sosyolojik bir bakış açısından tetkik etmeye mecbur olanlardır. Ve esasen asrımızın son klasik eğitim anlayışı da bundan başka bir şey değildir.[30]

Bahis 2: Eğitim ve Millî Eğitim

Bugünkü toplumsal hayat pek belirsiz ve esnektir. Cemiyet ticaret, tahsil ve nikâh işlerinden tutunuz da evinizin boyası, şapkanızın şekli, kravatınızın biçimine kadar en özel işlerinize müdahale eder. Bahçenizdeki ağaçta kamu yararı vardır diyerek size kestirmez, yine o menfaati gözeterek mağazanızı yıktırır, yol yaptırır, canınızı yakarak aşılattırır. Eylemlerimizde, yazılarımızda, hitabelerimizde hep onun takdir veya cezalandırmasından korkarız. Biz bu kamusal korumacılık için doğar, ondan bedenî ve ruhî kuvvetlerimizi, heyecanlarımızı alır ve nihayet her aldığımızı kendine terk ederek onun ebediyet kucağına gömülürüz.

Bireyin varlığına bu derece hâkim olan cemiyet, aynı zamanda bireyin karşılık veren tesirlerini de duyar. Cemiyeti yapan da, yıkan da, mutlu veya mutsuz eden de

[29] Notions de Sociologie, par Hesse et Gleyze.
[30] Histoire de l'instruction et de l'Education par François Guez

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

bireydir. Onun duyduğu ihtiyaç ve cemiyet içinde kabulleştiği vazifeye karşı olan vaziyettir.

Bundan dolayıdır ki eğitim meselesinde bireyi yalnız birey olarak değil, "*toplum-birey*" olarak tetkik etmeye mecburuz. Eğitimin gayesi gösterir ki "*insanı hayat için, medenî bir devlet dâhilinde onun üyesi sıfatıyla mevkinin gereklerine göre işe yarar kılmaktır*" tarifini en uygun bulmamız bundan ileri gelmiştir.

İnsanı nefsi ve mensup olduğu cemiyeti için faydalı bir hale getirebilecek usûller malumdur. Bu usûller dünyada türeyen ilk atanın basit bir şekilde kurmuş olduğu sistemle başlayarak eğitim tarihinde birer abide gibi yüzyıllara renk ve nur vermiş olan pedagogların himmetleriyle tedrici gelişmelere mazhar olmuş ve bugünkü şeklini almıştır. Binaenaleyh pedagoji hakikatleri, pedagoji metotları ilmin malıdır, beynelmileldirler. Pedagoji ilmin ve bütün milletlerin malı olunca ayrıca bir "*millî eğitim*" meselesini ortaya atmak mantıksız olmaz mı? Ancak bu hakikatlerin, bu metotların tatbik edileceği bir millet söz konusudur. Pedagoji ve millet kavramları uygulamada birer geometri noktası değildirler ki mekânları ve tatbik olunacakları ruh ve kalpler olmasın?

Eğitim insanı hayat için hazırlayacaktır diyoruz fakat hangi hayat için? Bu hayat şüphesiz ki ortaçağın hayatı olamayacağı gibi bu günün kırmızı veya siyah derili insanlarının hayatı da değildir. Bundan kast ettiğimiz mana bu günkü medenî tipin hayatı gibi bir hayata hazırlayacaktır demektir sonra kabul ediyoruz ki eğitim, insanı medenî bir devlet içinde işe yarar kılmalıdır. Bu insan kimdir? Ve hangi medenî devlet dâhilinde iş görecektir? İnsan kavramı gerçekten dilbilgisi bakımından isim cinsidir fakat bana kalırsa bu kavram, sıfatı ve hem de iç içe geçmiş pek çok sıfatları ifade eder. Bu günün müsbet ilim anlayışına göre insan hayatı ve ruhî verâsetlerin tarihlere sığmayan çok ağır yüklerini taşıyan ve milyonlarcasından iki tanesi birbirinin tamamen aynı olmayan "*tabiat-cemiyet*" numunesi "*Echantillon*" dir. Etiketi de üzerindedir.[31]

İnsanın mutlaka bir toprak üstünde yaşadığı muhakkak ise başka başka kimyasal birleşimlere sahip olan, rüzgârları ve kuruluğu bitkiler ve hayvanların güneşlenme Insolaration derecesi aynı olmayan bu toprak üstündeki insanların da gıdaları, elbiseleri, meskenleri sınai alet ve gereçlerinin aynı olamayacağı pek tabidir.

---

[31] Bu husûsta fazla ma'lûmât almak isteyenler Monpellier Fakültesi emraz-ı akliye ve asabiye profesörü Himauret nin (Veraset ve İsti'dadlar) isimli kitabına müracaat etmelidirler.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Bütün bu başkalıklar içinde muhtelif cemiyetler kuran insan ne seçilirse seçilsin etsin Bio-sosyolojik Bio-sociologiqne etkiler altında daima bir özellik göstermiştir.

Doğal ve toplumsal muhitler "*Milieu*" ayni olmayınca ve her cemiyet tabii bir varlıkta yani belirli bir toprak üstünde kurularak bireylerine mazide ortak elemler, hasretler, zaferler ve hulâsa uzun bir birlik hayatı yaşatınca doğal olarak bundan da özel bir varlık, "*Hanry Hoze*" un dediği gibi birlik bilinci, birlikte yaşamak arzusu çıkar ki işte bu tarih, bir ideal olur "*millîyet*" kelimesiyle ifade olunur.[32] Bu suretle ortak fikirlere, ortak menfaatlere, muhabbete ve hatıralara, ortak ümit ve heyecanlara sahip olan insanların, ortak hassasiyet, ortak bilinç, ortak bir iradesi olur ki bu hassâsiyet, bu bilinç ve bu irade özellik göstermiş, millîleşmiş demektir. İnsan, genel insanlık vasıflarını muhafaza ederek nasıl bu suretle genellikten özelliğe beyne-l-mileliyetten millîyete girmiş ise onu, içinde bulunduğu cemiyete göre geliştirmeye ve takip eylemeye mecbur olan eğitim de ilmi mahiyetini muhafaza etmek şartıyla husûsî vaziyetlere göre değişerek millîleşmiştir. İşte bu husûsîyetten bir Amerikan eğitimi, bir Alman eğitimi, bir Rus eğitimi ve hulâsa bir millî eğitim doğmuştur.

O halde millî eğitim demek: istikâmetini millî bilinçten, millî ideallerden alan, dayanağını millî bünyede bularak onun ihtiyaç ve arzularına cevap veren bir eğitim sistemidir demektir.

Millî eğitimin sosyal ve psiko-sosyal menşeini gösterdikten ve şu suretle tarif ettikten sonra açık söylemek isterim ki millî eğitim, genel eğitimden tamamen ayrı değildir. Yalnız genel eğitim sınırları içinde millî bünyenin ihtiyaçlarına göre tanzim edilmiş bir eğitim şeklidir.

Millî eğitim dar manasıyla yalnız millîyet ve vatandaşlık telkin eden bir eğitim de değildir. Bu şekildeki eğitim genel psikoloji ve pedagoji kurallarına uygun olarak her millette aynıdır. Meksikalı, Çinli, İsveçli, Yunanlı, Hindli, Mısırlı… Bir gençte genel şekilde vatanına ve vatandaşlarına faydalı olarak yetiştirilebilir. Vatan ve vatandaşlık eğitimi millî eğitim çerçevesi içine dâhil olmakla beraber aşağı ki incelemelerde anlaşılacağı üzere millî bünyeyi kuşatmaz ve millî eğitimi ifade edemez.

[32] Henri Hauser. Revue Politique İnternatiole No: 20 :1919

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Millî Eğitim Nasıl Olmalıdır?

Millî eğitimi tarif ederken demiştim ki millî eğitim yönünü millî bilinçten, millî ideallerden alan bir eğitim sistemidir. Burada söz konusu olan millet, şüphesiz ki Türk milletidir. Fakat mazinin derinliklerine kök salmış genel manada Türk değil, bugünkü millî sınırlar içinde yaşayan Türk'ü kast eyliyorum. O millet ki 11. asrın başlangıçlarında harikulade bir hayat ve temsil kudreti göstererek üç asırdan daha az bir zaman zarfında İran'ın bir kısmını, Ermenistan, Arabistan, Mısır, Filistin, Küçük Asya'yı, Mezopotamya, Balkan yarımadasını, Sırbiyeyi, Bosna'yı Hersek'i, Macaristan'ın mühim bir kısmını, Transilvanya'yı, Tunus'u, Cezayir'i zapt eden ve nihayet 1529'da Viyana kapılarına dayanan, 3 asırda dünyanın üç kıtasında geniş bir imparatorluk kuran ve fakat Renan'ın[33] dediği gibi zaferleri, imparatorluğunu yıkan yaratılışın bu harikulade milletini kast eyliyorum. Millî eğitim mademki millî bünyeye dayanacaktır, o halde millî eğitimimizin hedeflerini tayin etmek için öncelikle o bünyeyi tahlîl etmek lazım gelir. Malumdur ki toplumsal olaylar, toplumsal zümreler, teşkîlâtlar tarafından sevk ve idare olunur. Türk sosyal hadiselerini yakın zamana kadar sevk ve idare eden en mühim teşkîlât şunlar idi:

1. Türk teokrasisini théoeratie icâb ettiren dinî teşkîlât.
2. Korkuya dayanan istibdadcı Despotique bir hükümet teşkîlâtı
3. Dini Teşkîlât:

Kadı ve müftüleri ile Türk din teşkîlâtının bir elinde cennet ve cehennem kuvveti, diğer elinde mahkeme ve siyaset kudreti yıllarca bu mülkün ufuklarında esti savurdu, Türk cemiyetini kastı kavurdu.

İslam dininin sadeliğine, zenginlik, samimiyet ve inceliğine, fazilet ve çalışmayı emir etmesine; dünyaya, kadınlığa, ilme ve hayata alaka uyandırmasına, batıl inançlara nefret telkin eylemesine rağmen[34] bu toplumsal din bir takım hırslı softaların elinde Türk'e hakiki bir din eğitimi vererek kalbini büyüleyemedikten ve ısıtamadıktan başka hurafeler ve yanlış inançlardan ördüğü manevi bir kozanın içine sokarak onu hayattan, tabiatten, zevk ve neşeden mahrum kıldı. Ümmetin dinine karşı işlenen

[33] Elements de sociologie George Dayy 178

[34] İslam dininin ferdî, ictimâ'î, sıhhî faziletleri bizce ma'lûmdur. Hakiki Müslüman dininin ne kadar yüksek ictimâ'î bir din olduğu bir de Hıristiyan ağzından işitmek isteyenler şu esere müracaat etmelidirler: Revue politique internatiole. No 22 juillet-Août 1919. La moralisme islamique par M. Marmaduk Piekthall.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

suçlar, o kadar facialar vardır ki burada onlara küçük bir temas bile bizi yolumuzdan çıkarır. Biz mevzuumuzu şiddetle alakadar eden birkaç misâl göstereceğiz.

Malumdur ki bizde mekteb teşkîlâtı pek yenidir. İstanbul halkını okutmak maksadıyla II. Mahmud 1240 tarihli fermanda "*herşeyden evvel dini buyrukları öğrenmek dünyaya ait işlerin tamamının önüne geçmesi lazım iken…*" demesine nazaran o tahsilin ne derece uhrevî bir tahsil olduğu anlaşılır. Hatta ilk rüşdiye namıyla açılan mektebin Sultan Ahmet cami-i şerifi dâhilinde açılmış olması da[35] gösterir ki teokrasi ilk Türk mektebini benimsemişti, fakat bu tahsil yalnız erkek çocuklarına mahsustu. İlk kız mektebi ancak 1278'de o da "*emre itaat ve dinin yasakladığından sakınma ve iffetli olma sebeplerini öğretmek ve kısmete razı olmak…*" ([36]) maksadıyla İstanbul'da at pazarında zorla açılmıştı. Teokrasi Türkiye'de müsbet ilmin gelişmesine göz açtırmamıştır. 1263'de açılıp ilk dersi fizik olan Darülfünun 1288'de mutaassıpların "*uğursuz tesirleri*" ([37]) ile otuz sene açılmamak üzere kapanmıştır.

Teokrasinin mekteplerdeki etkisini anlamak için daha yakın zamanlara ait bir misal verelim: 1310 senelerinde İstanbul ve kasabalar ilk mekteplerine mahsus ders cetvelinde Kuran-ı Kerim, tecvîd, ilmihal, üç sınıfta haftada (35) saat olduğu halde bu sınıflarda tarih(2) coğrafya (4), hesab (5) saat işgal ediyordu. Doğal İlimlere ait hiçbir şey yoktu.[38]

Diğer bir misal:

Eylül 341 tarihli İstanbul telefon rehberinin (Hı) harfli sahifelerinde (296) Türk abonman ismi saydım: hesap ettim bu isimlerin (110) tanesi (hacı), (19) tanesi de (hafız) lakabı ile isimlenmiştir. İstanbul'da telefon kullanmak ihtiyacını his eden bir kişi şüphesiz ki Türk sosyolojisi içinde birer mevki' sahibi olan aydın kimseler olduklarına göre teokrasinin Türk bünyesine ne derece işlemiş olduğu takdir edilebilir.

Medrese tahsilinde hayattan, dünyadan eser olmadığı ve hatta bu tahsilin ahirete de yaramayacak şeylerden ibaret olduğu ve aklın mantığın kabul edemeyeceği bir takım ilk çağların nakillerinin evrilip çevrilmekte bulunduğu malumdur. Mekteplerdeki dini dersler ise çocuğa hakiki bir İslam eğitimi vermekten pek uzak idi.

[35] Maarif-i umûmîye nezareti tarihçe-i teşkil ve icraâtı sahife 25
[36] Aynı eser sahife 74
[37] Aynı eser sahife 124
[38] Aynı eser sahife 171

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Türk'e hiçbir şey kazandırmayan teokrasinin millî bünyeye ne elim yaralar açtığını tetkik edelim.

1- Mûsîkî resim, heykeltraş gibi medeni bir millete ait estetik duyguların ifade kabiliyetini felç etmiştir. O suretle ki güzelliğe gönül vermiş olan Türk, dinî telkîn altında kaldığı için ince hislerini ancak camilerde, yazıda, ilahilerde gösterebilmeye çabalamıştır. Bu gün ruhî kabiliyetlerimiz içinde bilhassa estetik eğilimimizde görülen zaaf işte bu dinî teşkilâtın eseridir. Sürekli harpler, hicretler, mağlubiyetler içinde gözlerinden yaş yerine kan akan bu çok sabırlı milletin ah ve figanını, ıztırablarını dile getiren bir şarkısı, bir feryâd musikisi nerede? Bütün dünyayı hayretlere sokan istiklâl ve inkılâb tarihimizi bize terennüm etmesi lazım gelen istiklâl marşını neden bir türlü beceremiyoruz? Elemlerimizi, heyecanlarımızı torunlara ve bütün dünyaya haykıramıyoruz.

Sert cami' mermerlerine ilahî bir ifade veren Türk mimarisindeki millî yaratılış doktrini neden koca bir tarih yaratan inkılap adamlarımızın heykellerini heyecanlı ve şuurlu parmaklarıyla ifade etmekte acizlik gösteriyor! Çünkü asırlardan beri musiki haram, resim haram, heykel haram idi. Yani duymak var, ifade yasak idi.

İşte millî eğitimdeki boşluğun biri bu estetik zevki meselesidir.

2- Teokrasi, emirleriyle, telkinleriyle Türk'ü ahiret için yetiştirdi. Müsbet ilimler, tabii hadiseler ve bunların sanayiideki tatbikâtı küfr ile itham edilirdi. Bu hal asırlarca devam edip durdu. Tasavvuf sahasında takdire layık eserler bırakan Türk zekâsı tetkik ve incelemeye muhtaç olan ilim sahasında mevcudiyet gösteremedi. Göstermeye yeltenenler de tepelendi.

Teokrasi Türk'e daima mezar gösterdi o suretle ki mahalle sokakları ev avluları mezarlarla doldu. Türk tabiattan uzak yaşadı. Bunun neticesi olarak Türkiye'de ne müsbet ilimler, ne de bu ilimlere dayanan sanayi gelişebildi. Medrese tahsili gibi sanat ta babadan intikal etme, düşünme ve icada ihtiyaç göstermeyen ilkel bir halde kaldı. Millî bünyedeki bu boşluk da bu "*anti natüre-Anti natüre*" dir.

3- Teokrasi Türk'e kanaati, miskinliği telkin etti. Hakiki serveti ahiret için emir etti. Bu hal, Türk'te hayat için mücadelenin önemsizliği, yerini yurdunu bir istikrar içinde şenlendirmenin lüzumsuzluğu kanaatini hâsıl etti. Dünya fani olunca Türk gezici oldu. İstikrâr ve hayat için mücadele etmeye karşı gösterdiğimiz zaafın sebebi de bundandır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

4- Teokrasi, Türk kadınının yüzünü, gözünü örterek cemiyetin faal hayatından çekip evlerin sık örülmüş kafesleri arkasına soktu. Şu suretle Türk cemiyetinin yarı kuvvetini kullanılmaz bir hale koydu. Toplumsal dengenin asırlarca yalpalamasının mühim bir sebebi de Türk kadınına tatbik edilen bu sürekli hapis cezasıdır.

5- Teokrasi Türk'e anlamadığı bir lisan söyledi, her dediğini tasdik ettirmeye mecbur etti. Bu vaziyet karşısında Türk "*evetci*" ve "*aminci*" oldu. Olayları tetkik ve muhakeme etmeden evvel derhal redd veya tasdik ediciliğimizin bir sebebi de bundandır.

6- Teokrasi Arap ve İran dilini kullandı bu diller üzere dua yaptı, medreselerde mekteplerde bu dilleri öğretti zaman oldu ki anadilinin konuşması men' edilmek istendi. Türk kendi varlığının en mühim alameti olan dilini bu suretle Arap ve İran dilleriyle bulaştırdı. Bundan da lisan derdi meydana geldi.

Teokrasinin millî bünyeye açmış olduğu zararlardan bir kaçını gösterdim. Bir Türk gencini eğitmekten neyi kast ediyorduk idealimiz ne idi? Bu günkü medeni tipe uygun bir ideal değil mi? Fakat bugünkü medenî tip musiki, resim, heykele hayran olmuştur. Bugünkü medeni tip, mücadele ve bir mekânda şen ve mutlu yaşamak istiyor. Ve nihayet bugünkü medenî tip, kadını erkekle bir tutuyor; tetkik ve mülahaza istiyor, ruhun en hafif titremelerini, ilmin en çetin ta'birlerini millî dil ile ifade etmek istiyor.

Şimdi bir taraftan bütün bu arzu ve zaruretlerin, diğer taraftan teokrasinin yüz yıllık zırhları karşısında geliniz panzehirlerinizi bulunuz, millî eğitimin hedefini tayin ediniz!

Teokrasinin boşluklarına veya enkaz yığınlarına karşı bulacağımız hedefler şunlar olabilir:

1. Millî eğitim dünyevî olmalıdır.
2. Millî eğitim natüralist Naturaliste olmalıdır.
3. Millî eğitim mücadeleci olmalıdır.
4. Millî eğitim kadını erkek gibi hayata yetiştirmelidir.
5. Millî eğitim kıyaslayıcı ve inceleyici olmalıdır.
6. Millî eğitim millî dilin genişlik ve esneklik kazanmasını hedef etmelidir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

İstibdadcı Hükümet Teşkîlâtı

Osmanlı hükümeti teşkîlâtından itibaren meşrutiyetin ilanına kadar bir istibdad hükümeti olarak yaşadı. Dünyanın her istibdadcı hükümetinde olduğu gibi Osmanlı istibdad hükümetinin de prensibi korku idi. Vatandaşların kalbindeki korkuya zaaf geldiği gün artık hükümeti yıkılacağı için istibdadcılar ne yapıp yapıp tebanın kalbine en yüksek derecede korku salmak isterler. Korkutmanın en ilkel şekli ölüm tehdiddir. Fiziksel acı, cehl, fiziksel acıyı beklemek gibi sebepler korkuyu doğurur.[39] Hakikaten Osmanlı hükümeti bütün teşkilâtı ile bu korku sebeplerini takviye etmiştir. Tîmar ve ziraatçıların yeniçeri neferlerinin, ağaların, kazaskerlerinin, subaşılarının ve nihayet bir sürü nazırların, valilerin, paşaların, kadı ve müftülerin ve bunların kendi muhitlerinde kurdukları haydutluk, eşkiyalık ağının içinde kalan biçare halkta can emniyeti mi kalırdı? Fiziksel acı ise pek yaygın bir tehdit aracı, dayak yakın zamanlara kadar kalmış uygulama, hafifletilmiş yöntem oldu.

Bu istibdadcı hükümet teşkilatı kalplerde şu etkileri bıraktı:

1- İstibdad Osmanlı hükümeti bu korku siyaseti ile kendi varlığını uzun müddet muhafaza etti. Fakat Türk'te bireysel sosyal girişim kuvvetini körletti. Girişim ve kendine güven gerektiren toplumsal olaylar karşısında gençlerimizin korkak ve çekingen bir vaziyet almaları, hükümetten aileye halk tabakasının her tabakasına kadar giren bu korku siyasetinin kötü sonuçlarıdır. Hâlbuki medenî hayatta bireysel ve toplumsal girişim en mühim bir başarı aracıdır.

2- Halk tabakasının kuvvetlenmesi istibdad hükümet kuvvetinin zaafına delâlet eder. Bu sebepten Osmanlı hükümeti üç tane Türk'ün bir araya gelip de bir mesele üzerinde hasbihal etmesine, cemiyet teşkil eylemesine meydan vermemiştir. Halk teşkilâtsız, cemiyet hayatını bilmeden bir sürü halinde asırlarca idare edildi.

Toplumsal müesseselere, kulüplere karşı gösterdiğimiz alakasızlığımızın, kahve hayatı cemiyet ve kulüp hayatına tercih etmekliğimizin, bu işlerdeki beceriksizliğimizin sebebi, öteden beri teşkilât işlerinde bulunmadığımızdır. Medenî Türk her şeyden evvel cemiyet ve teşkilât adamıdır.

3- Müstebid hükümet, cemâatin her türlü kuvvet kaynağını kendi elinde tutmak ister. Osmanlı hükümeti bu neticeyi elde etmek için halk kitlesi içinde bir kısmını aşiret

[39] Notion de Psychologie C. Mélinand sahife 41.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

reisi, bey, ağa yapmak suretiyle cemiyet içinden ayrıcalıklı asalaklar türetmiş ve bu feodal Feodalite teşkîlâta tahammülün üstünde baskıcı bir aristokrasi hayatı kurmuştur. Çok uzun süren bu eşraf saltanatı ruhlarda bencillik yaratmış, ölçüyü, sempatiyi zaafa uğratmıştır. Medeni Türk demokrattır, bencil değildir. Nefsine revâ görmediği bir şeyin başkasına tatbik edilmesini istemez. Demokrat Türk iyilikseverdir, erdeme gönül verendir. Fenalığa, zulme karşı isyankâr ve mücadelecidir.

4- Müstebid hükümetin gayesi sefâhet ve netice olarak soygunculuktur. Onun nazarında halk yalnız veren ve fakat hiçbir şey istememesi lazım gelen sağmal bir sürüdür. İstibdadcıların debdebe ve ihtişamı te'min edilsin de varsın millîyet, millî abideler mahv ve harab olsun ne ehemmiyeti var! Osmanlı hükümeti işte tam böyle bir hareket etmiştir. Türk'ün dilini, sanatını, ananesini, iktisadiyâtını hatta bizzat maddi varlığını harap etmiştir, sırf menfaat çekmek için Türk unsurunu, gayri Türk unsurlara ezdirmiştir. Türk'te millî bilincin uyanmasına imkân bırakmamıştır.

Medeni Türk ise millî varlığına şiddetle sahiptir.

5- İstibdadcı hükümet nazarında vatan demek, istibdadcılara ait bir çiftlik demektir. O çiftlik istibdadcıları temsil eden hükümdarındır. Halk çalışıyorsa, halk harp ediyorsa, halk şehit olursa vazifesini yapıyor demektir. Çünkü halkın vazifesi çiftlik sahibinin refahını temin için çiftliği kurtarmak, genişletmektir. Halkın vatana nisbeti onların nazarında bir sürünün meraya nisbeti gibi anlaşılır. Bir insanın kendine nisbeti olmayan herhangi bir şeye karşı alakası ya hiç veya gelip geçici olur. Osmanlı hükümeti de vatanı ve halkı böyle anlamış ve doğal olarak vatan hissinin gelişmesine set çekmiştir.

Demokrat Türk, vatanın bizzat sahibidir. Ve bunun içindir ki onun tamamiyet ve saadetini ister. Kamusal işlerde görev ve sorumluluk hissini besler, vatanın tamamiyet ve saadetine karşı uzanan bir ecnebi el, kendi kalbinde elem ıztırablar yaratır. Binaenaleyh vatanperverdir. Sorumluluk hissi vardır.

6- Korkunun bir vasıtası da cehildir. Osmanlı hükümeti bu vasıtadan azami derecede istifade etmiştir. Dünya hadiselerine, dünya ilmine karşı vatan kapılarını sımsıkı kapamıştır. Türk cehil ve zulmet içinde ilim nurundan mahrum bırakıldı ve bu hal bu suretle asırlarca devam etti. Ciddi mevzulara, ilmi tetkiklere karşı gösterdiğimiz alakasızlık, bir şeyi etraflıca inceleme iştahsızlığımız bu fena inancın doğurduklarıdır. Medeni Türk ilimden zevk alır, ilmi hayatın rehberi bilir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Osmanlı istibdat hükümetinin idare tarzından ileri gelmiş toplumsal eksikliklerimizin mühim bazı noktalarına temas ederek millî eğitime verilmesi lazım gelen yönleri aradım. Bu bakış açısından da millî eğitim şu hedefleri takip etmelidir:

1. Millî eğitim girişimci olmalıdır.
2. Millî eğitim toplumcu olmalıdır.
3. Millî eğitim zulme ve fenalığa karşı isyankâr ve mücadeleci olmalıdır.
4. Millî eğitim millî bilinç verilmelidir.
5. Millî eğitim demokrat olmalı. Görev ve sorumluluk duygusu vermeli, vatanperver olmalı.
6. Millî eğitim ilimci ve araştırmacı olmalıdır.

Son

14.12.926

İstanbul-Cağaloğlu

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

مختلف دورلرك تربيه تلقيسى

قلاپارد Claparede ديركه علم ، دائما بشرك معروض قالديغى بر مسئله‌يه جواب ويرمسى ويا جواب تشبثنده بولونماسيدر [*] . تربيه مسئله‌سى ايسه بشرك تكامل تاريخنده باشقه باشقه مسئله‌لرشكلنده تبارز ايتديكندن زمانه‌كوره بيك تورلو تفسيرلره اوغرامشدر . مثلا جينده تربيه‌نك غايه‌سى (اللهك اوغلى) اولان حكمدار ايله آنك آبا واجدادندن منقول اعتقاداتى كنجلره صادقانه نقل ايتمكدى . هيچ برشخصيت، هيچ بر تشبث ، هيچ بر حريت موضوع بحث اولامازدى.

بوديست Boudiste هندلينك تربيه‌دن آكلاديغى معنا (نيرووانا Nirvâna) به قاووشمق ايچون اضطرابدن وآنك مولدى اولان آرزودن اجتناب ايتمك ، دوغرولق ، مراقبه ايچنده ياشامق ، بدنه هيچ اهميت ويرمه‌مك ، ماسوادن تماماً ال چكمك (abnegation) ايدى .

(* Psychologie de l'Enfant, Dr Ed. Claparède.

بو تربيه‌يه كوره انسانى مسعود قيلان يكانه شى (اولوم) ايدى .

شرقك بو اسكى ملتلرنده تربيه دينك النده وخدمتنده ايدى . اسكى يونانستان ايله اسكى روماده مسئله بوسبوتون باشقه شكلده تلقى ايدلمش، تربيه حكومتك خدمتنه‌ويرلمشدى. بو ايكى مملكتده تربيه‌نك افاده‌ايتديكى معنا ، اوقويوب يازمق، حساب ، فلسفه ، زراعت ، صنعت اوكرنمك ، موسيقى واويون بيلمك، يوزمك ، ديسك آتمق ، كوره‌شمك وخلاصه روح وبدنى طبيعى بر آهنك ايچنده دنيا ايچون انكشاف ايتديرمكدى .

افلاطون تربيه‌يى ، حكومتك اك مهم وظيفه‌سى تلقى ايدر و « اى بر تربيه وجوده وروحه مستعد اولديغى تكملتى ويرمدر » ديرايدى [*]

اسكى روما تربيه‌جيلرندن Yuvénal ده (تربيه‌نك غايه‌سى صاغلام بر وجودده صاغلام بر روح ايچمقدر) ديرايدى [**] حكومتلرك شكللرى ، ملتلرك اعتقادلرى دوكشدكجه تربيه‌ده تاريخك سيرينى تعقيب ايده‌رك ره‌فورماسيون و ره‌نه‌سانسدن اول و صوكرا كاه دينى ، كاه علمى ، كاه سياسى احتياج وتلقيلره كوره تورلو تورلو معناده، افاده‌ايدلدى. مثلا ١٨ نجى عصرك

(*) Histoire de l'Instruction et de l'Education par François Gueux.

[**] عينى اثر . صحيفه ٤١

صوكلرنده تربيه‌ايشينده بوكسلمش سيماردن برينه ومثلا فروبل Kroebel له كوره تربيه ، انسانى (ذكى ، عقللى و شعورلى مخلوق)مالك اولديغى حيات عنصرينى ايشلتمكه، انكشاف ايتديرمكه سوق ايدن بر بولدر . غايه‌سى‌ده انسانه كندى حقيقى قابليتنى طانيتديرارق او قابليتى سربستجه و اختيارى اوله‌رق استعمال ايتديرمكدر .

١٩ نجى عصرك ذهنيتنه كوره تربيه ، هر شخصى ، بدن روح و قلبنك اك مكمل انكشافنه‌واصل قيلمقدر [*]

٢٠ نجى عصرك تربيه‌دن قصد ايتديكى معنايى افاده ايتمك ايچون بو عصرك براز اسكى تربيه‌جيلرى ايله بزه دها ياقين اولانلرندن بر قاچ مثلى آلالم :

قوبيه‌يره كوره تربيه ، انسانك اخلاقى ، فكرى وبدنى قوتلرينك انكشافنده طبيعته ياردمى اولان مشمور غيرتلرك هيئت عموميه‌سيدر [*]

بكى تربيه‌جيلردن برى ديوركه تربيه ، نوع بشرك انكشاف نامى ايله تشكل معنويسى و حيات اجتماعيه‌نك آمال و ايجابلرى آراسنده‌كى صميمى رابطه‌يى تحت امنيته آلمق مجبوريتنده‌در . [**]

(*) E. Laboulay, Les méthodes d'enseignement.

(*) Compayré : Cours de pédagogie théorique et pratique.

(**) Pédagogie générale, par L. Augé.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

اجتماعیاتجیلره کوره :

تربیه انسانك عصرندن شكل آلوب عصری ایچون یتیشدیرلمسیدر [*]

دیکر بیکی بر نقطه‌نظره کوره تربیه : انسانی حیات ایچون مدنی بر دولت داخلنده ، اونك اعضاسی صفتیله موقعنك ایجاباتنه کوره ایشه یارار قیلمقدر. [**]

تربیه‌نك مختلف زمانلره کوره باشقه باشقه معناده تلقی ایدلمسی کوسترر که تربیه ، علمك ، اجتماعیات و اخلاقیاتك تحولاتنه ، هردورك حاکم قناعت واحتیاجلرینه کوره شخصی حاضرلامق استهدافی ایتمشدر . جمعیت دینسز ایسه تربیه‌ده دینسز اولمش ، دین تمایلنك حاکم اولدیغی یرده تربیه مناستر و مدرسه‌نك غایه‌لرینه کوره استقامت آلمشدر . آریستوقراط بر جمعیتده تربیه‌ده بو سیستمی تعقیب ایتمش ، استبدادك حاکم اولدیغی دوردە تربیه مستبد اولمش و جمعیتك خلقه قیمت ویردیکی ده‌موقراسی دورنده‌ده تربیه ده‌موقراسی و اجتماعی مفکوره‌لردن الهام آلمشدر . شو حالده تربیه‌نك ماهیت و غایه‌لرینی بالکز (روحیات نقطهٔ نظرندن ایضاح) ایتمك ، تربیه مسئله‌سنده اجتماعیاتی حسابه قاتمامغه امکان یوقدر .

(*) Notion de Sociologie, par A. Hesse et Gleyse.

[*] نموز ۹۲۶ معلملر برلکی قونفره‌سنده معارف مفتشی عمومیلرندن ذکی مقصود بکك اوقودیغی راپورده انکلیز معارف اصلاحات قومیسیونك راپورینه عطفاً ذکر ایتدیکی تعریف .

قلاسیك تربیه‌نك بوکونکی معناسی فردی حیات مجادله‌سنده موفق قیلمق ایچون یالکز بدن ، فکر ، حس واراده جهتیله مکمل قیلمق دکلدر . چونکه بو تصور ایدیان مکملیتك شکل و درجه‌سی هر نه اولورسه اولسون انسان نهایت بر جمعیت ایچنده یاشامغه مجبوردر . حیات مجادله‌سنده موفقیت ایسه جمعیتك حیاتنه اویغون یتیشمش اولمقله ممکندر .(فرد ، یالکز اجتماعی وظیفه‌سنی یاپدیغی نسبتده حمایه ایدیلیر ، او وظیفه‌یی یاپمازسه جزالاندیریلیر . [*] بر چوجغك بدنی و روحی قوتلرینی انکشاف ایتدیدرکن شبهه‌سز که بعض ایده آللرمز واردر. او ایده آللره کوره چوجغی ایی برانسان وایی بر وطنداش یاپمق ایستیورز . فقط هانکی مدنیتك ، هانکی دورك ایی برانسانی وایی بر وطنداش ایده آلی اولدیغنی ده داخل حساب ایدییورز . ایی برانسان ایده آلی بوکونکی مدنی تیپه اویغون بر ایده آلدر. مدنیت ایده آلمزده بوکونکی مدنیت تیپیدر . چوجغی تربیه ایتمك ایستیورز دیمك چوجقده بوتیپلره کوره بعض فکرلر ، حسلر ، آرزولر وفعللر یاراتمق وانکشاف ایتدیرمك ، آنی جمعیتده موجود هیجانلره ، جمعیتده طوپلانمش وجمعیتله انتقال ایتمش صنعت ، علم خزینه‌لرینه آلمزدن کلدیکی قدر علاقه‌لندیرمك واشتراك ایتدیرمك ایستیورز دیمکدو .

بو مطالعه‌یه کوره چوجوق بزم منسوب اولدیغمز غایت بویوك برجماعت برلکنه اعضا اولاجقدر. چوجوغی تربیه ایتمکدن مقصدمز

(*) Notions de Sociologie, par Hesse et Gleyze.

ایشته او مسلکداشلغك اعتقادلرینه ، اعمالنه ، مفکورینه واقف قیلیورز دیمکدر که جمعیتك بواسرارندن هرهانکی برینه وقوفسزلق چوجغك تربیه ایدلمه‌مش اولدیغنی افاده ایدر . تربیه‌نك غایه‌سی ، انسانی حیات ایچون ، مدنی بر دولت داخلنده اونك اعضاسی صفتیله موقعنك ایجاباتنه کوره ایشه یارار قیلمقدر ، ویا تربیه ، انسانك عصرندن شکل آلوب عصری ایچون یتیشدیرلمسیدر ، دینلر تربیه مسئله‌سنی پسیقو ـ سوسیولوژیك بر نقطهٔ نظردن تدقیق ایتمکه مجبور اولانلردر . واساساً عصرمزك صوك قیلاسیك تربیه تلقیسی‌ده بوندن باشقه برشی دکلدر [*]

(*)Histoire de l'instruction et de l'Education par François Guez.

بحث

۲

تربیه وملی تربیه

بوکونکی اجتماعی حیات پك مغلق وپلاستیکدر . جمعیت تجارت ، تحصیل ونکاح ایشلرندن طوتکزده ثه‌ویکزك بویاسی ، شایقه کزك شکلی ، قراواتکزك بچیمنه قدر اك خصوصی ایشلرکزه مداخله ایدر . باغچه کزده‌کی آغاجده منفعت عمومیه واردر دیه‌رك سزه کسدیرمز ، ینه او منفعتی کوزه‌ترك مغازه کزی یقدیرر ، پول یاپدیرر ، جانکزی یافه‌رق آتیلاندیرر . فعللرمزده ، یازیلرمزده ، خطابه‌لرمزده حب آنك تقدیر ویا توبخندن قورقارز . بز بو عمومی وصی ایچون دوغار ، آمدن بدنی وروحی قوتلرمزی ، هیجانلرمزی آلیر ونهایت هر آلدیغمزی کندینه ترك ایده‌رك آنك ابدیت قوجاغنه کومولورز .

فردك وارلغنه بودرجه حاکم اولان جمعیت ، عینی زمانده فردك مقابل تأثیرلرینی‌ده دوبار . جمعیتی یاپان‌ده ، بیقان‌ده ،

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

مسعود ویابدبخت ایدن‌ده فرددر . آنك دویدیغی احتیاج وجمعیت ایچنده قبوللاشدیغی وظیفه‌یه‌قارشی اولان وضعیتدر .

بوندن دولایدرکه تربیه مسئله‌سنده فردی یالکز فرد اوله‌رق‌دکل ، (جمعیت ـ فرد) اوله‌رق تدقیق ایتمکه‌مجبورز. تربیه‌نك غایه‌سنی کوسترمکه (انسانی حیات ایچون ، مدنی بر دولت داخلنده اونك اعضاسی صفتیله موقعنك ایجابانته کوره ایشه یارار قیلمقدر) تعریفی اك موافق بولامز بوندن ایلری کلمشدر .

انسانی نفسی ومنسوب اولدیغی جمعیق ایچون فایدالی بر حاله کتیره‌بیله‌جك اضولار معلومدر . بو اصوللر دنیاده توره‌ین ایلك آنامك بسیط برشکلده قورمش اولدیغی سیستمله باشلایه‌رق تربیه تاریخنده برر آیده کی عصرلره رنك و نور ویرمش اولان پداغوغلرك همتلریله تدریجی انکشافلره مظهر اولمش و بو کونکی شکلنی آلمشدر . بناءً علیه پداغوجی حقیقتلری ، پداغوجی مه‌تودلری علمك مالیدر ، بین‌الملدرلر . پداغوجی علمك و بوتون ملتلرك مالی اولونجه آیریجه بر (ملی تربیه) مسئله‌سنی اورتایه آتمق منطقسز اولمازمی؟ آنجق بوحقیقتلرك، بو مه‌تودلرك تطبیق ایدیله‌جکی برملت موضوع بحثندر. پداغوجی و ملت مفهومه‌لری قضاده بررنقطه هندسیه دکلدرلرکه مکانلری و تطبیق اولوناجقلری روح و قلبلر اولماسون ؟

تربیه انسانی حیات ایچون حاضرلایه‌جقدر دیبورز فقط

هانکی حیات ایچون ؟ بو حیات شبهه‌سزکه قرون وسطانك حیاتی اولامایاجنی کبی بوکونك قیرمزی ویا سیاه ده‌ریلی انسانلرینك حیاتی‌ده دکلدر. بوندن قصدایتدیکمز معنا بوکونکی مدنی تیپك حیاتی کی برحیاته حاضرلایه‌جقدر دیمکدر صوکرا قبول ایدییورزکه تربیه، انسانی مدنی بردولت ایچنده ایشه یارار قیلمالیدر . بو انسان کیمدر ؟ و هانکی مدنی دولت داخلنده ایش کوره‌جکدر؟ انسان مفهومی واقعاصرنجه اسم جنسدرفقط بکا قالیرسه بو مفهوم ، صفق وهم‌ده ایچاجه کچمش یك چوق صفتلری افاده ایدر . بوکونك مثبت علم تلقیسنه کوره انسان حیاتی وروحی ورانتلرك تاریخلره صیغامایان چوق آغیرحوله‌لرینی طاشیان و میلیونلرجه‌سندن ایکی‌دانه‌سی یکدیکرینك تماماً عینی اولمایان (طبیعت ـ جمعیت) موستره‌سی Echantillon در . نه‌تیکی‌ده اوزرنده‌در . [*]

انسانك مطلقا بر طوپراق اوستنده یاشادیغی محقق ایسه باشقه باشقه ترکیب کیمیوی‌یه مالك اولان ، روزکارلری ، و قوروانی نباتات و حیواناتی کونشلنمه Insolaration درجه‌سی عینی اولمایان بو طوپراق اوستنده‌کی انسانلرك‌ده غذالری ، البسه‌لری ، مسکنلری آلات وادوات صناعیه‌لرینك عینی اولامایاجنی پك طبیعیدر. بوتون بوباشقه‌لقلر ایچنده مخالف

[*] بو خصوصده فضله معلومات آلمق ایسته‌ینلر Monpellier فاکولته‌سی امراض عقلیه و عصبیه پروفسوری H- mauret نك (وراثت واستعدادلر) اسملی کتابنه مراجعت ایتملیدرلر .

جمعیتلر قوران انسانه قدر اصطفا ایدرسه ایتسون بیوسوسیولوژیك Bio-sociologiqne مؤثرات آلتنده دائما بر خصوصیت کوسترمشدر .

طبیعی واجتماعی محیطلر Milieu عینی اولمایجه وهر جمعیت طبیعی بروارلقده یعنی معین بر طوپراق اوستنده قوروله‌رق افرادینه ماضیده مشترك آلملر ، تحسر ، ظفرلر و خلاصه اوزون بر برلك حیاتی یاشاتجه بالطبع بوندن‌ده خصوصی بر وارلق ، (هاری هوزه)نك دیدیکی کبی برلك شعوری ، برایکده یاشامق آرزوسی چیقارکه ایشته بو برتاریخ، برایده آل اولور و (ملیت) کلمه‌سیله افاده اولونور . [*] بوصورتله مشترك افکاره ، مشترك منفعتلره ، مشترك محبته وخاطره‌لره ، مشترك امید و هیجانلره مالك اولان انسانلرك ، مشترك حساسیت ، مشترك شعور ، مشترك بر اراده‌سی اولورکه بو حساسیت ، بو شعور و بواراده خصوصیت پیدا ایتمش، میللاشمش دیمکدر. انسان ، عمومی انسانلق اوصافی محافظه ایده‌رك ناصل بوصورتله عمومیتدن خصوصینه بین‌الملیتدن ملیته کیرمش ایسه آنی ، ایچنده بولوندیغی جمعیته کوره انکشاف ایتدیرمکه وتعقیب ایلمکه مجبور اولان تربیه‌ده علمی داهیقی محافظه ایتمك شرطیله خصوصی وضعیتلره کوره انحراف ایدرك مللیاشمشدر . ایشته بو

Henri Hauser.
Revue Politique internationale No: 20 : 1919

خصوصیتدن بر آمریقان تربیه‌سی بر آلمان تربیه‌سی ، بر روس تربیه‌سی و خلاصه بر ملی تربیه دوغمشدر .

او حالده ملی تربیه دیمك : استقامتنی ملی شعوردن ، ملی ایده‌آللردن آلان ، استادینی ملی بنیه‌ده بوله‌رق آنك احتیاج و آرزولرینه جواب ویرن بر تربیه سیستمیدر دیمکدر .

ملی تربیه‌نك حیاتی ـ اجتماعی و روحی ـ اجتماعی منشأنی کوسترد کدن و شو صورتله تعریف ایتد کدن صوکرا تصریح ایتمك ایسته‌رم که ملی تربیه، عمومی تربیه‌دن تماماً آیری‌دکلدر. یالکز عمومی تربیه خطوطی ایچنده ملی بنیه‌نك احتیاجلرینه کوره تنظیم ایدلمش بر تربیه شکلیدر .

ملی تربیه دار مناسبله یالکز ملیت و وطنداشلق تلقین ایدن بر تربیه‌ده دکلدر. بو شکلده‌کی تربیه عمومی بسیقولوزی و پداغوجی قاعده‌لرینه توفیقاً هر ملتده عینیدر . مکسیقالی ، چینلی ، اسوچلی ، یونانلی ، هندلی ، مصرلی ... بر کنجده عمومی شکلده وطننه و وطنداشلرینه خیرخواه اوله‌رق تقشدیریله‌بیلیر. وطن ووطنداشلق تربیه‌سی ملی تربیه چرچیوه‌سی ایچنه داخل اولمقله برابر آشاغیکی تدقیقاتدن آکلاشیله‌جغی اوزره ملی بنیه‌یی احاطه و ملی تربیه‌یی افاده ایده‌من .

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ملی تربیه‌مز ناصل اولمالیدر ؟

ملی تربیه‌یی تعریف ایدرکن دیمشدم که ملی تربیه استقامتنی ملی شعوردن ، ملی ایده آللردن الان بر تربیه‌سیستمیدر . بوراده موضوع بحث اولان ملت ، شهه‌سز که تورك ملتیدر فقط ماضینك ده‌رینلکلرینه کوك صالمش عمومی معناده تورك دکل ، بوکونکی ملی حدودلر ایچنده یاشایان تورکی قصد ایلیورم . او ملت که xvll نجی عصرك باشلانغجلرنده خارق‌العاده بر حیات وتمثیل قدرتی کوستره‌رك اوچ عصردن دها آز بر زمان ظرفنده ایرانك بر قسمنی، أرمنستان، عربستان، مصر ، فلسطین ، آسیای صغری ، موزاپوتامیانی ، بالقان شبه جزیره‌سنی ، صربیانی ، بوسنه‌یی ، هرسکی ، ماجارستانك مهم بر قسمنی ، ترانسیلوانی ، تونسی ، جزایری ضبط ایدن ونهایت ۱۵۲۹ ده ویانه قاپولرینه دایانان ، ۳ عصرده دنیانك اوچ قطعه‌سنده کنیش بر ایمپراطورلق قوران وفقط Renan‌ك[*] دیدیکی کبی ظفرلری ایمپراطورلغنی بیقان خلقتك بوخارق لعاده ملتنی قصد ایلیورم .

(*) Elements de sociologie George Dayy 178

ملی تربیه مادام که ملی بنیه‌یه استناد ایده‌جکدر او حالده ملی تربیه‌مزك هدفلرینی تعیین ایتمك ایچون اول امرده اونیه‌یی تحلیل ایتمك لازم کلیر . معلومدر که اجتماعی حادثه‌لر ، اجتماعی زمره‌لر ، تشکیلاتلر طرفندن سوق واداره اولنور . تورك حادثات اجتماعیه‌سنی یاقین زمانه قدر سوق واداره ایدن الك مهم تشکیلات شونلر ایدی :

١ — تورك تاوقراسیسنی théoeratie ایجاب ایتدیرن دینی تشکیلات .

٢ — قورقویه استناد ایدن مستبد Despotique بر حکومت تشکیلاتی

١ — دینی تشکیلات :

قاضی ومفتیلری ایله تورك دین تشکیلاتنك بر النده جنت وجهنم قوتی ، دیکر النده محکمه وسیاست قدرتی بیللرجه بو ملکك آقاقنده اسدی صاووردی ، تورك جمعیتی قاصدی فاووردی .

اسلام دینك ساده‌لکنه ، فراغتنه، صمیمیت ونراهتنه، فضیلت وسمی امراتمسنه؛ دنیایه ، قادینلغه ، علمه وحیاته علاقه

اوباندیرماسنه ، باطل اعتقادلره نفرت تلقین ایلمه‌سنه رغماً [*] بو اجتماعی دین بر طاقم محترس صوفته‌لرك النده تورکه حقیقی بر دین تربیه‌سی ویره‌رك قلبنی تسخیر وتسخین ایده‌مه‌دکدن باشقه خرافات واباطلدن اوردیکی معنوی بر قوزه‌نك ایچنه صوقارق آنی حیاتدن ، طبیعتدن ، ذوق ونشئه‌دن محروم قیلدی . دین امنه ارتکاب اولونان او قدر فجایع واردرکه بوراده آنلره کوچوك بر تماس بیله بزی یولمزدن چیقارر . بز موضوعمزی شدتله علاقه‌دار ایدن برقاچ مثال کوستره‌جکز .

معلومدرکه بزده مکتب تشکیلاتی یك یکیدر . استانبول خلقنی اوقوتمق مقصدیله محمود ثانی ۱۲٤۰ تاریخلی فرمانده (هرشیدن اول ضروریات دینیه‌یی اوکرنمکلك امورِ دنیویه‌نك جمله‌سنه تقدیم ایدلمك لازم ایکن ...) دیمه‌سنه نظراً اوتحصیلك نه درجه اخروی بر تحصیل اولدیغی آکلاشیلیر . حتی ایلك رشدیه نامیله آچیلان مکتبك سلطان احمد جامع شریفی داخلنده آچیلمش اولماسی‌ده [**] کوستررکه نه اوقراسی ایلك تورك مکتبنی بنمسه‌مشدی ، فقط بو تحصیل یالکز ارکك چوجقلرینه

[*] اسلام دینك فردی، اجتماعی، صحی فضیلتلری بزجه معلومدر. حقیقی مسلمان دینك نه قدر بوکسك اجتماعی بر دین اولدیغنی برده خرستیان آغرندن ایشیتمك ایسته‌ینلر شو اثره مراجعت ایتملیدرلر :
Revue politique internationale. No 22 juillet - Août 1919. La moralisme islamique par M. Marmaduk Piekthall.

[**] معارف عمومیه نظارتی تاریخچهٔ تشکیل واجراآتی صحیفه ٢٥

مخصوصدی . ایلك قیز مکتبی آنجق ۱۲۷۸ ده ، اوده (امره اطاعت و منهیاتدن مجانبت و تحصیل اسباب عفت وقناعته رعایتلری ..) [*] مقصدیله استانبولده آت پازارنده زوره آچیلمشدی. نه اوقراسی تورکیاده مثبت عاملك انکشافنه کوز آچدیرمامشدر . ۱۲٦۳ ده آچیلوب ایلك درسی حکمت طبیعیه اولان دارالفنون ۱۲۸۸ ده متعصبلرك (تأثیرات منحوسه‌سی) [**] ایله اوتوز سنه آچیلماق اوزره سد ایدلمشدر .

نه اوقراسنیك مکتبلرده‌کی تأثیراتی آکلامق ایچون دها یاقین زمانلره عائد بر مثال ویره‌لم :

۱۳۱۰ سنه‌لرنده استانبول و قصبات ابتدائی مکتبلرینه مخصوص درس جدولنده قرآن کریم ، تجوید ، علم حال ، اوچ صنفده هفته‌ده (۳۵) ساعت اولدیغی حالده بو صنفلرده تاریخ (۲) جغرافیا (٤)، حساب (٥) ساعت اشغال ایدییوردی. علوم طبیعیه‌یه عائد هیچ برشی یوقدی [***]

دیکر بر مثال :

ایلول ۳٤۱ تاریخلی استانبول تلفون رهبرینك (ح) حرفلی صحیفه‌لرنده (٢٩٦) تورك آبونه‌مان اسمی صایدم . حساب ایتدم بو اسملرك (۱۱۰) دانه‌سی (حاجی) ، (۱۹)

		صحیفه
[*]	عینی اثر	٧٤
[**]	» »	١٢٤
[***]	» »	١٧١

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

احتیاج کوسترمه‌ین ابتدائی بر حالده قالدی . ملی بنه‌ده‌کی بو بوشلق‌ده بو (آنتی‌ناتور Anti nature) در .

۳ — ته‌اوقراسی تورکه قناعتی ، مسکنتی تلقین ایتدی . حقیقی ثروتی آخرت ایچون امر ایتدی . بوحال ، تورکده حیات ایچون مجادله‌نك اهمیتسزلکی ، یرینی یوردینی بر استقرار ایچنده شنلندیرمه‌نك لزومسزلغی قناعتنی حاصل ایتدی . دنیا فانی اولونجه تورك کزیجی اولدی . استقرار و حیات ایچون مجادله ایتمکه قارشی کوستردیکمز ضعفك سببی‌ده بوندندر .

٤ — ته‌اوقراسی ، تورك قادینك یوزینی ، کوزینی اورته‌رك جمعیتك فعال حیاتندن چکوب ثه‌ولرك صیق اورولمش قفسلری آرقاسنه صوقدی . شوصورتله تورك جمعیتنك یاری قوتی معطل بر حاله قویدی . موازنهٔ اجتماعیه مزك عصرلرجه بالالاماسنك مهم بر سببی‌ده تورك قادینه تطبیق ایدیلن بو حبس منهادی جزاسیدر .

٥ — ته‌اقراسی تورکه آکلامادیغی بر لساندن سویلدی ؟ هر دیدیکنی تصدیق ایتدیرمکه اجبار ایتدی . بو وضعیت قارشوسنده تورك (ثه‌ونجی) و (آمینجی) اولدی . وقایی تدقیق و محاکمه ایتمه‌دن اول درحال رد ویا تصدیق ایدیجیلکمزك بر سببی‌ده بوندندر .

٦ — ته‌اوقراسی عرب و ایران دیلنی قوللاندی بودیللر اوزره دعا یاپدی ، مدرسه‌لرده مکتبلرده بودیللری اوکرتدی زمان اولدی که آنا دیلنك قونوشماسی منع ایدلمك ایستندی . تورك

کندی وارلغنك الك مهم علامتی اولان دیلنی بو صورتله عرب وایران دیللریله بولاشدیردی . بوندن‌ده لسان دردی میدانه کلدی .

ته‌اوقراسینك ملی بنیه‌یه آچمش اولدیغی رخنه‌لردن برقاچنی کوستردم . بر تورك کنجنی تربیه ایتمکدن نه‌یی قصد ایدیبوردك ؟ ایده‌آلمز نه ایدی ؟ بوکونکی مدنی تیپه اویغون بر ایده‌آل دکلی ؟ فقط بوکونکی مدنی تیپ موسیقی ، رسم ، هیکل مفتونیدر . بوکونکی مدنی تیپ مثبت علم ، طبیعت عاشقیدر . بوکونکی مدنی تیپ ، مجادله وبر مکانده شن ومسعود یاشامق ایستیور . ونهایت بوکونکی مدنی تیپ ، قادینی ارککله بر طوتیور ؛ تدقیق وملاحظه ایستیور ، روحنك الك خفیف اهتزازلرینی ، علمك الك چنین تعبیرلرینی ملی دیل ایله افاده ایتمك ایستیور .

شیمدی بر طرفدن بوتون بوآرزو وضرورتلرك ، دیکر طرفدن ته‌اوقراسینك عصردیده زهرلری قارشوسنده کلکز یاتزهرلریکزی بولکز ، ملی تربیه‌نك هدفنی تعیین ایدیکز !

ته‌اوقراسینك بو بوشلقلرینه ویا انقاض بیغینلرینه قارشی بولاحقمز هدفلر شونلر اولا بیلیر :

۱ — ملی تربیه دنیوی اولمالیدر .

۲ — ملی تربیه ناتورالیست Naturaliste اولمالیدر .

دانه‌سی‌ده (حافظ) لقبی ایله مسمادرلر . استانبولده تلفون قوللانمق احتیاجنی حس ایدن بر ذوات شبهه‌سز که تورك اجتماعیاتی ایچنده برر موقع صاحبی اولان منور کیمسه‌لر اولدقلرینه نظراً ته اوقراسینك تورك بنیه‌سنه نه‌درجه ایشله‌مش اولدیغی تقدیر ایدیله‌بیلیر .

مدرسه تحصیلنده حیاتدن ، دنیادن اثر اولمادیغی و حتی بو تحصیلك آخرته‌ده یاراماياجق شیلردن عبارت اولدیغی و عقلك ، منطقك قبول ایده‌میه‌جکی بر طاقم قرون اولی منقولاتنك ثه‌ویریلوب چویرلمکده بولوندیغی معلومدر . مکتبلرده‌کی دینی تدریسات ایسه چوجغه حقیقی بر اسلام تربیه‌سی ویرمکدن پك اوزاق ایدی . تورکه هیچ برشی قازاندیرمایان ته‌اوقراسینك ملی بنیه‌یه نه آلیم یارالر آچدیغنی تدقیق ایدیلم .

۱ — موسیقی ، رسم ، هیکلتراش کبی مدنی بر ملته عائد بدیعی دویغولرك قابلیت افاده‌سنی مفلوج ایتمشدر . اوصورتله که بدیعیاتك مفتونی اولان تورك دینی تلقین آلتنده قالدیغی ایچون اینجه حسلرینی آنجق جامعلرده ، یازیده ، الهیلرده کوسترمه‌یلمکه چابالامشدر . بوکون روحی قابلیتلرامز ایچنده بالخاصه بدیعی تمایلاتمزده کورولن ضعف ایشته بو دینی تشکیلاتك اثریدر . منهادی حربلر ، هجرتلر ، مغلوبیتلر ایچنده کوزلرندن یاش یرینه قان آقان بو صبور ملتك آه وفغانی ، اضطرابلرینی ترنم ایدن برشرقیسی ، برفریاد موسیقیسی نرده ؟ بوتون دنیایی حیرتلره صوقان استقلال و انقلاب تاریخمزی نره ترنم ایتمسی

لازم کلن استقلال مارشنی نه‌دن برتورلو بجره‌میورز ؟ الملرمزی ، هیجانلرمزی احماده و بوتون بر دنیایه حایقرامیورز .

سرت جامع مرمرلرینه الهی بر افاده ویرن تورك معمار - یسنده‌کی ملی قدرت ابداعیه نه‌دن قوجه بر تاریخ یاراتان انقلاب رجالمزك هیکللرینی هیجانلی و شعورلی پارماقلریله افاده ایتمکده اظهار عجز ایدیبور ! چونکه عصرلردن بری موسیقی حرام ، رسم حرام ، هیکل حرام ایدی . یعنی دویمق وار ، افاده ممنوع ایدی .

ایشته ملی تربیه‌ده‌کی بوشلغك بری بو ذوق بدیعی مسئله‌سیدر .

۲ — ته اوقراسی ، امرلریله ، تلقینلریله تورکی آخرت ایچون یتیشدیردی . مثبت علملر ، طبیعی حادثه‌لر و بونلرك صنایعده‌کی تطبیقاتی کفرایله اتهام ایدیلیردی . بوحال عصرلرجه تمادی ایدوب دوری . تصوف ساحه‌سنده شایان تقدیر اثرلر براقان تورك ذکاسی تدقیق و مشاهده‌یه محتاج اولان علم ساحه‌سنده موجودیت کوستره‌مدی . کوسترمکه یلته‌نلرده تپه‌لندی .

ته اوقراسی تورکه دائما مزار کوستردی اوصورتله که محله سوقاقلری ، ثه‌و آولولری مزارلرله دولدی . تورك طبیعتدن اوزاق یاشادی بونك نتیجه‌سی اوله‌رق تورکیاده نه مثبت علملر ، نه‌ده بو علملره استناد ایدن صنایع انکشاف ایده‌بیلدی مدرسه تحصیلی کی صنعت‌ده بابان استقال ایتمه ، ملاحظه و ایجاده

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

٣ — ملی تربیه مجادله‌جی اولمليدر .

٤ — ملی تربیه قادینی ارکك کبی حیاته یتیشدیرمليدر .

٥ — ملی تربیه محاکمه وتدقیقجی اولمليدر .

٦ — ملی تربیه ملی دیلك وسعت وثه‌لاستیقیت افاده قازانمنی استهاف ایتمليدر .

ـ مستبد حکومت تشکیلاتی ـ

عثمانلی حکومتی تشکلندن اعتباراً مشروطیتك اعلانه قدر بو حکومت مستبده اوله‌رق یاشادی . دنیانك هر مستبد حکومتنده اولدیغی کبی عثمانلی حکومت مستبده‌سنك‌ده برنسبی قورقو ایدی . وطنداشلرك قلبنده‌کی قورقویه ضعف عارض اولدیغی کون آرتق حکومت انحلال ایده‌جکی ایچون مستبدلر نه پاپوپ پاپوپ تبعه‌نك قلبنه اعظمی درجه‌ده قورقو صالمق ایسترلر . قورقو تمامك اك ابتدائی شکل أولوم تهدیدر . الم جسمانی ، جهل ، الم جسمانی‌یه انتظار کبی عوامل قورقویی تولید ایدر[٥] حقیقةً عثمانلی حکومتی بوتون تشکیلاتی ایله بو قورقو اسیاسی تقویه ایتمشدر . تیمار وزعامتجیلرك ، یکیچری نفرلرینك ، آغالرك ، قاضیعسکرلرینك ، صو باشیلرینك ونهایت بر سورو ناظرلرك ، والیلرك ، پاشالرك ، قاضی و مفتیلرك وبونلرك کندی محیطلرنده اوردکاری حیدودلق ، شقاوت آغینك ایچنده قالان بی‌چاره خلقده امنیت جانمی قالیردی ؟

Notion de Psychologie C. Mélinand صحیفه 141

الم جسمانی ایسه بك منتشر بر واسطه‌تهدید ، داياق یاقین زمانلره قدر پایدار اولمش متعامل بر اصول تخویف ایدی .

بو مستبد حکومت تشکیلاتی قلبلرده شوتأثیراتی براقدی :

١ — مستبد عثمانلی حکومتی بوتدهیش سیاستی ایله کندی وارلغی اوزونی مدت محافظه ایتدی . فقط تورکده فردی واجتماعی تشبث قوتنی کورلتدی . تشبث و اعتماد نفسی ایجاب ایتدیرن وقایع اجتماعیه قارشوسنده کنجلرمزك قورقاق وچکینکن بر وضعیت آله‌لری ، حکومتدن إعانه‌یه خلق تشکیلاتنك هر طبقه‌سنه قدر کیرن بو تدهیش سیاستنك نتیجه سیئه‌سیدر . حالیوکه مدنی حیاتده فردی واجتماعی تشبث الکمهم بر واسطهٔ موفقیتدر .

٢ — خلق طبقه‌سنك قوتلنمسی مستبد حکومت قوتنك ضعفنه دلالت ایدر . بوسببدن عثمانلی حکومتی اوچ دانه تورکك بر آرایه کلوبده بر مسئله اوزرنده حسبحال ایتمسنه ، جمعیت تشکیل ایله‌مسنه میدان ویرمه‌مشدر . خلق تشکیلاتسز ، جمعیت حیاتنه غیرواقف برسورو حالده عصرلرجه اداره ایدلدی .

اجتماعی مؤسسه‌لر ، قلوبلره قارشی کوستردیکمز علاقه‌سزلکمزك ، قهوه حیاتی جمعیت و قلوب حیاتنه ترجیح ایتمکلمزك ، بو ایشلرده‌کی بجرکسز لکمزك سببی ، اونه‌دن بری

تشکیلات ایشلرنده بولونمادیغمزدر . مدنی تورك هر شیدن اول جمعیت و تشکیلات آدامیدر .

٣ — مستبد حکومت ، جماعتك هر تورلو قوت منبعنی کندی الده طوتمق ایستر . عثمانلی حکومتی بو نتیجه‌یی الده ایتمك ایچون خلق کتله‌سی ایچندن بر قسمنی عشیرت رئیسی ، بك ، آغا یامق صورتیله جمعیت ایچندن امتیازلی طفیلیلر تورتمش وبوفه‌تودال Feodal تشکیلاته تضییق تحملفرسا بر آریستوقراسی حیاتی قورمشدر . چوق اوزون سوره‌ن بو اشراف سلطنتی روحلرده خودکاملق یاراتمش ، غیراندیشلکی ، سیماتی ضعفه اوغراتمشدر . مدنی تورك ده موقراطدر ، خوبین دکلدر . نفسنه روا کورمدیکی بر شیئك باشقه‌سنه تطبیق ایدلمسنی ایسته‌مز . ده‌موقراط تورك خیر خواهدر فضیلت مفتونیدر . قنالغه ، ظلمه قارشی عصیانکار ومجاهده‌جیدر .

٤ — مستبد حکومتك غایه‌سی سفاهت و بالنتیجه صویغونلیقدر . آنك نظرنده خلق یالکز ویرن وفقط هیچ برشی ایسته‌مه‌مسی لازم کلن صاغمال بر سورودر . مستبدلرك دبدبه واحتشامی تأمین ایدلسونده وارسون ملیت ، آبدات ملیه محو وخراب اولسون نه اهمیتی وار ! عثمانلی حکومتی ایشته تام بویله حرکت ایتمشدر . تورکك دینی ، صنعتی ، عنعنه‌سی ، اقتصادیاتی حتی بالذات مادی وارلغی خراب

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ایتمشدر ، صرف منفعت چکمك ایچون تورك عنصرینی ، غیر تورك عنصرلره ازدیرتمشدر . تورکده ملی شعورك اویانماسنه امکان براقامشدر .

مدنی تورك ایسه ملی وارلغنه شدتله صاحبدر .

٥ — مستبد حکومت نظرنده وطن دیمك ، مستبدلره عائد بر جفتلك دیمکدر . او جفتلك مستبدلری تمثیل ایدن حکمدارکدر . خلق چالیشیورسه ، خلق حرب ایدییورسه ، خلق شهید اولیورسه وظیفه‌سنی یاپیور دیمکدر . چونکه خلقك وظیفه‌سی جیفتلك صاحبنك تأمین رفاهی ایچون جفتلکی قورتارمق ، کنیشلتمکدر . خلقك وطنه نسبتی آنلرك نظرنده بر سورونك مرعایه نسبتی کبی تلقی اولنور . بر انسانك کندینه نسبتی اولمایان هر هانکی برشیئه قارشی علاقه‌سی یا هیچ ویا کلوب کیبجی اولور . عثمانلی حکومتی‌ده وطن وخلق بویله تلقی ایتمش وبالطبع وطن حسنك انکشافنه سد چکمشدر .

ده‌موقراط تورك ، وطنك بالذات صاحبیدر . وبونك ایچوندرکه آنك تمامیت وسعادتی ایستر . عمومی ایشلرده وظیفه ومسئولیت حسی بسلر ، وطنك تمامیت و سعادتنه قارشی اوزامان براجنبی ال ، کندی قلبنده المواضطرابلر یاراتیر . بناءً علیه وطنپرور در . مسئولیت حسی واردر .

٦ — قورقونك بر واسطه‌سی‌ده جهلدر . عثمانلی حکومتی بو واسطه‌دن اعظمی درجه‌ده استفاده ایتمشدر . دنیا شئوناتنه ، دنیا علمنه قارشی وطن قاپولرینی صیم صیقی قاپامشدر . تورك جهل وظلمت ایچنده علم نورندن محروم براقیلدی وبوحال بو صورتله عصرلرجه تمادی ایتدی . جدی موضوعلره ، علمی تدقیقلره قارشی کوستردیکمز علاقه‌سزلك ، تتبع اشتهاسزلغمز بو فنا اعتیادك مولودیدر . مدنی تورك علمدن ذوق آلیر ، علمی رهبر حیات بیلیر .

عثمانلی مستبد حکومتنك طرز اداره‌سندن متولد نقایص اجتماعیه‌مزك مهم بعض نقطه‌لرینه تماس ایده‌رك ملی تربیه‌یه ویرلمسی لازم کلن استقامتلری آرادم . بو نقطهٔ نظردن‌ده ملی تربیه شو هدفلری تعقیب ایتملیدر :

١ — ملی تربیه تشبثجی اولمالیدر .

٢ — ملی تربیه اجتماعیاتجی اولمالیدر .

٣ — « « ظلمه‌وقتالعه قارشی عصیانکار ومجاهده‌جی اولمالیدر .

٤ — ملی تربیه ملی شعور ویرملیدر .

٥ — ملی تربیه ده‌موقراط اولمالی . وظیفه ومسئولیتجی ، وطنپرور اولمالی .

٦ — ملی تربیه علمجی وتتبعجی اولمالیدر .

صوك

١٥-١٢-٩٢٦

استانبول . حفال اوغلی

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

TUHED
Turkish History Education Journal
Fall 2017, 6(2), ss. 469-481
www.tuhed.org

Çeviri:

İLKOKUL DÜZEYİNDE TARİH ÖĞRETİMİ

(TEACHING HISTORY on the ELEMENTARY SCHOOL LEVEL)*

Samuel GOMEZ**

Türkçeye Çeviren: Bahri ATA***

Günümüzün İkilemi

Amerika'daki tarih öğretimi, Amerikan eğitim sisteminin değişik dönemlerinde önem kazanan düşünme modellerini yansıtmaktadır. Örneğin, eğer o dönemdeki hâkim düşünce 'yurtseverlik' ise, o zaman tarih öğretimi büyük ölçüde bunu

---

* Samuel Gomez(1967). Teaching history on the elementary school level. Joseph S. Roucek (Ed.), The teaching of history. New York: Philosophical Library, sf. 175-187.

** Dr. Samuel Gomez (30 Temmuz 1927- 4 Ocak 1998), Portekizli göçmen bir ailenin on bir çocuğundan biri olarak doğdu. Akademik yaşama başlamadan önce bir fabrikada çalıştı. 1952'de Bridgewater State Kolejinde İngilizce ve Tarih alanlarında lisans öğrenimini tamamladı. Bu arada Massachusetts Wareham'da kamu okullarında sınıf öğretmeni olarak çalıştı, 1954'te okul müdürü oldu ve yüksek lisansını tamamladı. 1960 ve 1965 arasında Glassboro State Kolejinde ve Bridgeport Üniversitesinde dersler verdi. 1967'de Salem State Kolejinde associate profesör ve Connecticut Üniversitesinde doktora öğrencisi iken bu yazıyı yazdı. 1964-1965 eğitim-öğretim yılının kış döneminde tez çalışmalarını Portekiz'de Coimbra Üniversitesinde sürdürmek için bir burs buldu. 1968'de Connecticut Üniversitesinde 'Portekiz'de Eğitim" adlı doktora teziyle doktor unvanını aldı. 1972'de Lizbon Üniversitesinde doktora sonrası çalışmalarını sürdürdü. 1970'de North Adams'a yerleşti. North Adams State Kolejde (şimdiki the Massachusetts College of Liberal Arts) Felsefe Bölümünü kurdu ve 1982'ye kadar bu bölümün başkanlığını yaptı. Pek çok akademik dergide makaleleri yayımlanmış olmakla beraber, *Competencies, Content, and Experiences in the Social Studies, Grades K-8*, (Sosyal Bilgilerde Yeterlilikler, İçerik ve yaşantılar adlı kitabın da (1959) yazarıdır. Dr. Gomez, mesleki yaşamını daha sonra karşılaştırmalı ve kültürlerarası felsefe ve eğitim konularına adadı. Vefatı arkasından yazılan yazılarda Portekiz kültürel mirasından hayatı boyunca gurur duyduğunun ve "Hümanistik felsefe insana bir inanç sunabilir" sözünün altı çizilmiştir.

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

Yayın Geliş Tarihi: 12.10.2017 Yayına Kabul Tarihi: 19.10.2017

yansıtmaktadır veya dönemin hâkim düşüncesi 'dünya'yı anlama' ise o zaman ilkokul programlarında azami önemi bu fikir üstlenmektedir. Programa yön veren örgütsel ve kavramsal çerçevelerden söz edildiğinde, fikirler vurgusu 'interdisipliner' ya da 'toplulaştırıcı' çerçevede toplandığında, o zaman sonuç, pek çok bilginin, 'Sosyal Bilgiler' ya da 'Sosyal Bilimler' olarak[1] adlandırılan genel bir konu alanı ya da disiplin altında birleştirildiği bir çeşit örgütsel mihverler olmaktadır. Diğer yandan, eğer bir kişi, Sosyal Bilgileri içeren uzmanlaşmalar arasında konu alanının birbirine bağımlı ortaklığı ile ilgilenmiyor ve daha çok insanlık durumunun farklı yönleriyle ilgilenen bağımsız disiplinlerin birleşimi üzerine düşünüyorsa, o zaman o kişi 'çoklu disipliner' pozisyonu almaktadır. Benimsenen alternatif felsefi görüşlere göre farklılıklar göstermektedir (Burada önerilen iki pozisyon, sadece açıklayıcıdır ve mevcut olasılıklarının hepsinin tanımı amaçlanmamıştır).

Böylece burada analiz altındaki öğretim programı alanında yaşantıların belirlenmesinde her hangi bir kriter setinde ima edilen en az iki fikrin işlevsel etkileşimi ile de karmaşık hale gelen problem: a). Birincisi, 'dünyayı anlama', 'sosyal yeterlik' v.b. özel iddiaların tarih disiplini ile ilişkisinde (b) İkincisi bir konu alanının ya da bilginin kendisinin alternatif kuramsal yapısının doğasında yatmaktadır. Tarih öğretiminin kendi içinde tarihsel olduğu gerçeğini apaçık not etmek ilginçtir.

Hiç şüphesiz ki eğitimde tarihin rolü ve işlevine ilişkin mevcut ikilem, şiddetli ve kararlı eleştirel analiz taşıyan fikirler ve süreçler yumağının bir sonucudur. Yukarıdaki pek çok yan etkileriyle ilkokulda tarihe vurgunun azalması sonucuna yol açacak bu düzenin iki yapısını önerecektir.

Eğitimin amacı 'bireylerin toplumdaki rolünü ve yerini hazırlamak' olarak algılandığında daha fazla okul tarihine ya önem verilmeyecek ya da ilkokul programlarının dışında bırakılacaktır. Eğitimde bu hedef türlerinin gerçekleştirilmesi ümit edildiğinde, ilkokul eğitiminde, sosyal bilgilerin rolü ve işlevinin mazisi, eğitim bağlamında sosyal bilimlerde tarihin meşruiyet gücünü kaybeder.

Bu görüşün bazı sonuçları şunlardır; içeriğin yokluğunda; kavramların anlamları üzerine karışıklıkta; çocukların tarihsel düşünme yaşantıları için çok 'olgunlaşmamış'

[1] Genellikle 'Sosyal Bilgiler' terimi, ilkokul düzeyinde kullanılır. Fakat pek çok biliminsanı, 'Sosyal Bilgiler' ya da 'Sosyal Bilimler' terimlerinin hangisinin daha kusursuz olduğu ve bundan dolayı her bir terimin temsil ettiği iki ayrı sorgulama tarzı olup olmadığı konusunda aynı fikirde değildir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

olduğuna ilişkin inançta; uyuma yönelik eğilimde görülebilir. Öyle görünüyor ki en az iki alternatifin her birinde ikilem ile yüz yüze gelinmektedir: (1) öğretim programı boyunca çoğalan tarihsel olgulardan sınırlı bir seçim veya (2) 'Sosyal Yaşam' öğretim programının geniş, fakat belirsiz yapısı.

Bu makale üçüncü alternatifi önermektedir. Bu da anlamsız parçalı olguların dar yalıtımından ya da sosyal uyum yaklaşımından sakınmayı iddia edecektir ki her ikisi de yukarıda sözü edilen iki stratejinin potansiyel mirasçısıdır. Bu alternatif; toplulaştırıcı nedir?, Sosyal bilgiler öğretim programında ne toplulaştırılabilir?, bu güce sahip disiplin olarak tarihle ilerlemenin üzerine dikkatli bir analizindeki çabaların sonucudur. Bu alternatif, tarihin sağladığı örgütsel ve yapısal çerçeve üzerindeki bir modele dayanmaktadır. Bu modelle büyük öneme sahip alanlarındaki sorunlar çözüme kavuşturulabilir. Böylece yükseltilebilecek kişisel tarz, tarih 'dinlemenin' kişilerin 'kendileri olmalarında' bir farklılık oluşturduğu bir yansıtıcı (reflektif) ve entelektüel hayat biçimi sağlayabilir. Bu şekilde eğitimin bireysel, bağımsız, rasyonel, hümanistik sorgulama gibi temel hedefine yakın ilgisinden dolayı, ilkokullarda tarih ayrı bir disiplin olarak itibar kazanır. Metodoloji ve yapısıyla tarihin görevi, eğitimin kendisinin amaç ve araçlarıyla bir ölçüde tutarlılığa sahip olmasıdır.

Vurgunun bir konusuna dönmek istiyorum. Ayrı bir disiplin olarak tarih için alınan vaziyet, her halükarda kendi içinde bir zorunluluk olarak bu disiplinin metodoloji ve yapısının kurulmasını çağrıştırdığı düşünülmemelidir. Aslında en azından tarihte ya da her hangi bir disiplindeki yapının tutarlılığı ve uygunluğu eleştirisini ima ederek gündeme getirmek istiyoruz. Yapısalcılık ve Modelizm, kendi referans çerçevesinin açık bir parçası olarak kendileriyle beraber bir tuzak taşımaktadır. Aslında, tarih öğretimini gerektiği gibi yapmak demek, önyargı ve önfaraziyeler konusunda ihtiyatlı ve eleştirel olmak demektir. Burada amaçlanan, bilginin ya da modelistik analizin yapısını zorunlu doğasını vurgulamak değil, bunun yerine tarihte merkezde yer alan beşeri özü vurgulamaktır. Tarih, insani terimlere dönüştürmede anlamlar kazanır. Burada belirtilmesi gereken; yansıtıcı düşünmeye inanç ve bağlılıktır. Bunun yanında entelektüel tarzlar ve stiller üzerine dayalı kişisel özgürlük için araştırmayı geliştirmek için güçlü bir bağdır. Öyle ki birey, tarihsel diyaloga girerek, bütün varoluşsal varlığını gerçekleştirir. Ve hatta ilkokulu düzeyinde bile tarihin rolü eşsizdir.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Yenilikçi Fikirler (Innovations) ve Yeni Yönelimler

İlkokulda Sosyal Bilgiler öğretim programını değiştirme ve gözden geçirmeye etki çok değişik kaynaklardan çıkmaktadır. Bu kaynaklar, sosyal bilgiler öğretim programının çekirdeği olarak Tarih'i merkeze koyan fikir üzerine yoğunlaşıyor görünmektedir. Açıkçası, bu noktada sıkıca tuttuğumuz çoklu-disiplinlerin referans çerçevesi fikriyle tutarlı olması için de bütün sosyal disiplinlerin yapabilecek bir katkısı vardır. Burada şunu not etmekte yarar var.

Burada toplulaştırıcı olanın, metodolojinin ortak noktası ve disiplinlerin yapısı olmadığı, insan varlığının evrenselliği üzerine ayrı disiplinlerin kaynaşması sürecinin olduğu not edilmelidir. Girişim, tarihin kendi çekirdek katmanını sürdürdüğü çoklu disipliner bir çabadır. Kaynaşma (Fusion) ve toplulaşmaya (Integration) ilişkin olarak bazı ilginç sorular ortaya çıkmaktadır ve varsayım da şudur; bunların, her biri kendi metodoloji ve yapısına sahip ayrı ve farklı soruşturma türlerinin uygulanmasından meydana gelen entelektüel süreçlerdir. Buna her ne denirse densin bir soruşturma türünü oluşturan metodoloji ve yapının bazı doğal yapısından dolayı, kaynaşma (Fusion) ve toplulaşmanın (Integration) oluşabileceğini kimse varsaymamalıdır. Aralarındaki önemli farklılıkların olduğu toplulaştırıcı süreç faktörü göz önünde tutulduğunda, iki alternatif vardır.

Şu anda çekirdeğin anahtar toplulaştırıcı yapısı olarak diğer çalışmalara da odaklanan pek çok çaba gösterildi. Bazı durumlarda Coğrafya anahtardır. Diğerlerinde ise daha yakın zamanda Kültür Antropolojisi'nden alınan kavramlar ve fikirler olmaktadır. Bu da hiç şüphesiz ki kültür kavramının etkisi, kültür yoksunluğunun dinamikleri vb. hâkim düşünce tarzları tarafından etkilenmektedir. Bu problemle başa çıkmaya çalışan tipik okul sistemine bir örnek olarak Massachusetts Middleton'daki ilkokullar şimdi Tarih'i çekirdek olarak kullanmaktadır. Fakat hâlihazırdaki program geliştirme araştırmaları ve çalışmaları sonucunda, bazı düşünceler, anahtar disiplin olarak Ekonomi'nin toplulaştırıcı gücünün olası katkıları üzerine yöneldi.

Bununla birlikte aşağıdaki yararlılıklar çekirdek olarak Tarih'in kullanılmasından yana görünüyor. (1) Tarih, bu konuda kendisiyle beraber bir geleneği getiriyor ve çoğu zaman gelenek kendi garantisini sağlıyor. (2) Tarihsel ruh hali ve stili çok ilginçtir ve öğrenciler, tarih için daha çok merak duyuyor gibi gelmektedir. (3) Sosyal davranış çalışmaları ve analizinde tarihsel doğaya daha sık başvurulara yönlenildiği görülmektedir. (4) Bu problemlerin çalışılmasıyla ilgili materyallerin çoğu, örneğin,

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

diğer kültürlere ya da demokrasinin kökenleri ve problemlerine ilişkin olgular tarih bağlamında kolayca görünüyor. (5) Tarihsel boyut, rasyonel sorgulama, kanıta saygı, ertelenmiş hüküm, meselelere ilgi, demokratik yaşam stili, diğer öz kimlikler, olguları araştırma ve düzenleme yeteneği vb. sosyal bilgiler öğretim programının hedeflerinin gerçekleştirmeye yardım etmede hazırdır. (6) Tarihsel diyalog, öyle ki varoluşun gerçek insani sürecinin anlaşıldığı ve yükseltildiği, insan imajının yeniden yaratıldığı, varoluşsal özün nihai derinliğinin kökenine inmede insanı, insanla ebedi buluşturmaya döndürmede güçlü bir öneme sahiptir.

Belki de ilkokullarda tarih öğretimindeki en önemli yenilikçi fikir ilkokul programlarını biçimlendirmede üniversite sosyal bilimcilerin katılımı ve ilgisidir. Yeni bir etkinlik dalgası ve biliminsanları lehine derin ilgi var. Takdire değer bir nokta da, çabalarını ilkokullarda sınıf öğretmenleri ile birlikte karşılıklı işlemelerle yürütmeleridir.

Biliminsanlarının katılımı, çocuklara tarih derslerini doğrudan vermeden, program gerektirdiği materyal olarak metinlerin ve değişik yoğunluktaki materyalleri üretmeye kadar uzanmaktadır. Bu katılımın en ilginç etkisi, sürecin iki yönlü çalışmasının görülmesi olmuştur. İlkokullarda öğretim programı uygulamaları değişim geçirmekle kalmamakta, öğretmenlerin mesleki hazırlıkları ve üniversite tarih lisans programları analiz ve inceleme altına alınmaktadır. Sınıf öğretmenleri için Tarih alanında artan oranda uzmanlaşma örnekleri mümkündür. Bu, sırayla takım öğretimi gibi yeni yöntem ve uygulamaların, yükselişte olan modalara paralel olan diğerlerinin yarattığı ihtiyaçları ve karşılamaya yardım eder.

Diğer önemli bir gözlem, sosyal disiplinlere sarmal bilgi yapısı olarak yaklaşmadaki artan eğilimdir. Bu gelişme, bilimsel disiplinlerin metodolojilerini açıklayan ve sorgulamanın sonuçlarını düzenleyen kavram yapısında sahip olduğunu kabul eden psikolojik ve epistemolojik önermelere dayanmaktadır. Bu fikir, Bruner'in yazar olduğu *Eğitim Süreci* adlı kitabıyla geniş bir etkiyle çok popüler oldu. Bruner'in gelişiminin herhangi bir aşamasındaki çocuğa, herhangi bir disiplin ve konu alanı etkili bir şekilde öğretilebilir fikri, hızlı bir klişe oldu. Bu durum ilkokulda tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara ve vurgulara yol açtı. Öyle ki bu yaklaşımlara göre, tarihin kapsam ve sırası tarihsel kavramların seçimine dayalı idi. Böylece tarihin temel ilkelerini çocuklar, kolayca anlayabilecek ve kullanabilecekti.

Bu metodolojik ve örgütsel stilin tipik örüntüsü, tarihteki yapısal fikirleri (ilerleme, süreklilik, değişim, demokrasi, değerler vb.) tespit etmek ve çocukları bu kavram

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

örneklerini araştırmaya ve kullanmaya yol açacak problemleri keşfettirmektir. Çoğunlukla genelleme ya da ilke, 'anlamak' ve keşfetmek için araçlar hizmeti gören kılavuz sorular ya da problemlerin olduğu dersler için bir çerçeve hizmeti görür.

Bu gelişme, tümevarımsal düşünme ve eleştirel düşünmede set ve yeterlilikleri geliştirme üzerinde artan oranda vurgu ile bir tutarlılık çizgisine sahiptir. Üstelik bu da pek çok durumda özellikle ortaokul kapsamın çoğalmasına ve tekrarlanmasının giderilmesinde yol açan tarih programının kapsam ve içeriğine ciddi bir şekilde gözden geçirilmesine yol açmıştı.

Aynı zamanda bu, öncelikli hedef konularının değişik materyallerine, bu konulara üzerine bağımsız ve derinlemesine çalışmaya daha fazla vurguya da yol açtı. Derinlemesine inceleme öğretim yöntemine, genellikle 'kazık çukuru açma' (post-holing –post hole) yöntemi olarak gönderme yapılmaktadır. Genellikle, bu yöntem, uzun bir dönem içinde merkezi bir mesele, konu ya da birey üzerine çalışma anlamına gelir. Bir örnek olarak, Benjamin Franklin'in yaşamını derinlemesine inceleme, daha geniş bir dönem olan 'Koloni Amerika'sının' derin analizine bir anahtar sunacaktır.

Derinlemesine inceleme yaklaşımı, çok yüklü tarih programını azalttığı ve anlamlı ilkeler ve genellemelerin keşfedilmesine yol açmayacak daha geniş incelemelerin yerine daha az dönemlerin analizine doğru bir değişim anlamına gelmektedir.

Bunlara ek olarak, yapısal ve keşif yöntemine yönelik değişim, ilkokul çocuklarının tarihte ve sosyal bilgilerde sayısız kavramları anlamaya ve geniş kapsamlı ilgiye sahip olduğunu ileri süren genişleyen literatür çalışmalarında ve araştırmalarında bazı destekleyici kanıtlar bulmaktadır(Bkz. Kaynakça da Arnoff (1964), Smith&Cardinell (1964) çalışmasına bakınız)

Önceki öğrenme yaşantıları kavramları ve gelişimsel görevler tarihsel kavramsallaştırmanın erkenden girmesine daha fazla gerekçe sağladı. Bu fikirler ve ilgili araştırmalar; karmaşık beceri ve kavramların öğrenimi, istenen olgunlaşma noktasına ulaşılıncaya kadar geciktirilmeli anlayışına karşı bir meydan okumadır. Elbette, neden tipik bir ilkokul çocuğunun tarihte kavrasallaştırmayla uğraşabileceği ya da uğraşamayacağı çetrefilli bir problemdir. Fakat burada işaret edilmesi gereken nokta, belki de kavramsallaştırmayı iletici erken öğrenme yaşantılarından yoksun bırakma düşünülmesi gereken bir değişkendir ve tarihte herhangi bir öğrenme

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

yaşantısı, bir sonraki öğrenme için temel yaşantı olmaktadır. Bu sonraki öğrenme yaşantısı da sonra ki yaşantılar için bir önceki yaşantı olacaktır. Bundan dolayı karmaşık becerileri öğrenme bir ya da başka nedenlerden dolayı geciktirilmeli kuramı, eleştirel incelemeyi hak etmektedir (Örneğin kaynakçada Hebb (1958) ve Melzack ve Thompson'un 1956 tarihli çalışmasına bakınız).

Bir sonraki düşünce, 'yenilik' bakımından o kadar etkili olmayıp, bir yönde değişim olduğundan dolayı ciddi bir dikkati hak etmektedir. Burada iki gelişimi birleştireceğiz. Bunlar; 'çoklu-medya' yaklaşımı ve 'çoklu-yöntem'dir'. Bugün, tarih öğretimindeki materyal ve yöntemlerin büyük sergisi hızlı bir şekilde tipik bir ilkokulun sermayesini oluşturmaktadır. Bazı okullar, çoklu-medya yaklaşımlarının en fazla oranda kullanılması ve bu yaklaşımların esnek grup tekniklerindeki tamamlayıcı gelişmelerle ve takım öğretimi, bireysel çalışma, büyük ve küçük gruplar çalışma oturumları, sınıf içi gruplamalar, derecesiz ünite programı, bilgisayar dönütü kullanan oyunlar ve simülasyon ortamları, ünite öğretimi, değişik etkinlik ve projeler gibi çoklu-yöntemsel araçlarla birleştirilmesi için fiziksel tesis kolaylıklarıyla tasarlamışlardır.

Bunlar üzerine araştırma bulguları, en az iki güçlü tutarlılık ipliğini gösterdiği görülmektedir. Bunlar; başarı artmaları ve ilgi düzeyinde yükselmedir. Belki de sonuçlar kullanılan aletlerden dolayı ilgi faktörüne bağlıdır. Fakat bazı açık etkiler vardır. Ders kitabı ve çok sayıda ders kitabı kullanmada, modern ilkokullardaki tarih öğretmenlerinin önceki öğretmenlere göre hayli avantajı bulunmaktadır. Belki de zengin materyal çeşidi, ek metinler, biyografiler ve hâlihazırdaki programlı materyallerle yenilikçi devrim bu alanda çok etkili olmuştur. Ders kitabının, tarih dersinde hâlâ birincil öğrenme yaşantısı aracı olduğu doğru ise de metin tarzı materyallerin her zamankinden daha iyi olduğu görülmektedir.

Öğretimsel ve organizasyonel bir araç olarak yoğun kullanımı ve kalıcı gücünden dolayı, birkaç söz de 'ünite öğretimi' hakkında olmalıdır. Yeni bir teknik olmamakla birlikte, ünite öğretimi, sınıf öğretmenlerince ve üniter öğretim üzerine üslup işaretlerine dayanan metin materyallerinin pek çok yayıncısı tarafından geniş oranda kullanıldığı görülmektedir.

Ünitelerle öğretim eleştirilmekle beraber, hâlâ geniş oranda kullanılan yöntem, sonuçlar elde etti ve gelecekte bir biçimde ya da başka bir biçimde tarih programlarının merkezi yapısı olmayı sürdüreceğini vaat etmektedir. Burada ortaya çıkan sorular önceden önerildiği gibidir. Yani, 'Ne birleştirir?' ve 'Birleştirme nedir?' ve anlaşmazlık

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

üniter yaklaşımdan daha çok tekniğin altını çizen mantıkla ve de ünitelerin uygun yürütülmesinde yatmaktadır. Fakat tarih öğretiminin, üniteye dayalı öğretim tarzını çok iyi benimsediği olgusu üzerinde ortak anlaşma vardır. Üniteye dayalı hazırlık, öğretmene içerik ve yaşantılara ilişkin davranışsal hedeflere sistematik olarak bakmasını sağladığı için bir avantaj sunmakla beraber, her hangi bir özel programın kategorilerinin titiz şemalaştırılmasını gerektirir.

Tarih öğretiminin öncelikli hedefi olarak eleştirel düşünme düşünüldüğünde, öğrenme şartlarının planlanması ve gelişiminde bir istenen eğilim olarak bir yön algılanır ve bu, entelektüel süreçler ve fikirleri kullanmaya odaklanan bir çeşit öğrenme iklimi içinde yatar.

Öğrenme şartları için son derece önemli olan, tarih boyunca karşılaşabilecek kişilerin fikirleridir. Fikirlere ve entelektüel etkinliklere yönelik bu ilgi ve dikkat önerisi, tarih öğretiminde 'problem çözme' yaklaşımının ya da 'fikirlerin formüle edilmesi' yaklaşımının verimli olduğunu doğrular. Yenilikçi fikir tartışmasını, bu tekniğe kısa bir bakış ile kapamak istiyoruz. Eleştirel düşünmenin bazı yönleri aşağıdaki şekillerde sıralanabilir; İfade anlamlarını kavramaya ulaşma, sonuçlar için destekleyici veriler inşa etme, akıl yürütmede belirsizlik ve tutarlılığı analiz etme, fikirlerin ve sonuçların garantililiğini ve iddia edilebilirliğini yargılamak, açık fikirlilikle ve merakla fikirleri takip etmeye yatkınlık, varsayımları saptamak, problemlerin tanımlanması, ilkeler ve genellemelerin uygulanması, tanım ve anlamların belirginleştirilmesi, yapı, model ve kuramların kullanılması ve metodoloji bilgisi. Tarihi araştırması, bu beceri ve yetenekler özellikle uygundur. 'Anayasanın Giriş' ve 'İnsan Hakları Beyannamesinin' derin incelenmesine yol açan demokrasi problemini bir örnek olarak düşünün bir kere, 'Haklar' kavramının arkaplanı ile ilgili metinsel materyal, belki de İngiliz arkaplanı ile beraber tartışılacaktır. Kişilikler ele alınacak. Tarihsel çevreden kelime hazinesi, olgular ve kavramlar elde edilecek. Bu fikirler daha sonra orijinal sıçrama sağlayacak demokrasi problemi bakımından ilişkilendirilecektir.

Grafikleri, haritaları, küreleri anlama ve yorumlama gibi özel beceriler geliştiği gibi zaman duygusu, kronoloji, değişim ve süreklilik de gelişecektir. Nihayet, fikirler elde edilen anlamları ölçen varoluşsal şartları sondajlamaya gidecek ve özgürlük, sorumluluk, özgürlüğü sınırlayan ve geliştiren şartlar v.b. fikirlerin daha yoğun sondajlanmasında ilave sorular kılavuz olarak algılanacaktır. Bu, fikir ve problem-merkezli öğrenme çevrelerinin ilişkisinde tarihin gücünü gösteren kısa bir örnektir. Ve

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

ana sınıfları da içeren ilkokulun her hangi bir sınıfında, tarihe sıçramada uygun eğitim bağlamı olabileceği görüşünü sürdüreceğiz.

Öncelikler, sadece yenilikçi fikirlerin ve olası yönelimlerin belirtileri ve önerileridir. Bunların bazıları, işlemlerdeki hâlihazırdaki uygulamalardır. Diğerleri de tarih araştırması ile yakından ilgili eğitim hedefleri öncelikli takımının gerçekleştirilmesinde verimli ve tutarlı öğrenme şartlarını geliştirmek için yön gösteren satırlardır. Tarih, çocukta sorgulama ve entelektüelliği geliştirecek fikirlerle doludur. Özellikle, fikir merkezli ve problem merkezli eğitim bağlamı ile Tarih'in ilişkisini vurgulayan bu gelişme, umut vericidir. Şimdi yansıtıcı düşünmede Tarih'i bir araç olarak kullanmayı planlayan ilkokul öğretim programı örneğine döneceğiz.

Düşünce Çevresi İçinde Tarihte Öğrenme Yaşantılarının Genel Yapısı

Bu yüzyılın ikinci çeyreğinin başlangıcından itibaren, özellikle Amerikan eğitim çabalarının karakteristik durumu olarak değişik öğretim programı alanlarında içerik, kapsam ve ardışıklığı planlamak ve düzenlemek için çok değişik yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu alanda artan oranda ivme ve etkinlik, yazarı, ilkokulu eğitim programları üzerinde düşünmeye sevk etti. Bu programlarda Tarih, önceden analize edilen bazı ön faraziyelere ve ilkelere dayalı öğretim programında bilinçli olarak tanınan statüdedir. Aşağıda taslağı çizilen yönler, Massachusetts Middleton devlet ilkokullarındaki öğretmenlerin sürdürdüğü iş ve çabaların uyarlamasıdır[2]. Programın bütününden, dört aşama ya da sınıf düzeyi kısaca betimlendi. 1. sınıf ile devam edildiğinde, vurgu, en az üç odaksal boyutla birlikte fikirlerin çerçevesini inşa etmek ve geliştirmek üzerine oldu. Bu üç boyut şudur. 1). Kişisel algılar, değerler ve yaşantı organizasyonu (bireyin varoluşsal ilgileri), 2). Sosyal işlemler - okul davranışı, toplum hayatı, sosyal işlevler, uluslararası işler, şehir-eyalet-milli yaşam ve karakter bilgileri v.b. terimler açısından yaşantının sosyal dünya ile ilişkisi ve entegrasyonu, 3). Fikirlere ve problemler tekrarlayıcı vurgular ve bunların sorgulama, değerler, öz ve sosyal dünya ile ilişkileri. Başlıca durumsal çerçeve, sınıf yaşantılarının zengin setinden ortaya çıkan işlevsel durumlara verilen dikkatli bir önem ile birlikte, aşağıdaki ilgiler ve fikirler merkezleri etrafında planlandı. Bunlar; (a) ev yaşamı, (b) toplum yaşamı, (c) okul yaşamı, (d) tatiller. Bu düzeyde temel strateji özellikle dört kategorinin herhangi birinden ya da

[2] Yazar, Massachusetts Middleton okulları denetmeni George E. Port'a işbirliği ve yardımından dolayı minnettardır.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

hepsinden tarihe olası sıçramaları sağlamaktır. Fakat bütün bu öğeler, şüphesiz karşılaştırmalı yöntem ve yaklaşımlarla birlikte, kendilerini tarihsel yaşantıya kolayca kazandırır.

İkinci sınıfta tarihsel yaklaşımdan daha fazla kasıt amaçlanır. Çekirdek, şimdi 'ilkel yaşam' ya da 'İnsan ve uzun zaman öncesi yaşamı' olur. Önerilen başlıca konular 'Eskimo', 'Yerli Amerikalıları', 'Mağara İnsanı', 'Üç Yerleşim Sakinleri ', 'Yeni İcatları', ' Meslekleri', 'Seyahati', 'Haberleşmeleri' içermektedir. Ek olarak, genel anlamda 'Bayramlar' da tarihsel analiz için diğer fırsatlar sunmaktadır. Devam eden bir teşebbüs olarak, beceriler, tutumlar, takdirler, anlayışlar ve kavramsallaştırma gibi programın temel hedeflerine kasıtlı olarak katılım olacaktır. Yukarıdakine ilişkin olarak, seçilen bölümler öğrenciler ve sınıf öğretmeni tarafından geliştirilecektir.

Son bir örnek olarak, beşinci ve altıncı sınıftaki çekirdeği düşünün, bu sınıflardaki toplulaştırıcı fikir 'Amerikan Tarihi'dir.' Aşağıdaki geniş önemli öğeleri önermektedir: 'Eski Dünya ve Yenisi', 'Amerika'nın Keşfi', 'Amerika'da Yerleşim', 'Yeni Dünya'da Seçili Avrupa Ülkeleri Arasındaki Zıtlıklar' (İngiltere, Fransa ya da İspanya ve Portekiz gibi). 'Amerika'da Yeni Bir Hayat Tarzı', 'Bağımsızlık', Demokrasi Fikri', 'Sınır', 'Milleti Bölen Savaş', 'Batıya Doğru Genişleme', ' Bilim ve Teknoloji Çağı', 'Modem Amerika' ve 'Amerika ve Diğer Milletler'. 'Kazık çukuru açma' (post-holing) ve derin analizler için fırsatlar sayısızdır ve Coğrafya, Antropoloji, Ekonomi gibi diğer disiplinler devam eden uygulamalar olarak keşfedilir. Programın düzenli öğesi olarak hedeflere, içeriğe, öğrenme etkinliklerine, materyal ve yöntemler içinde bağlanan bağlantılara titiz bir yer almaktadır. Bu ilkokullarda tarih ile ne yapılabileceğine ilişkin bir örnektir. Betimlenen parçalar seçicidir ve bütün program değildir ve temel programın içinde bile herhangi bir düzeyde bütün bireysel sınıf öğrenme çevresi, anahtar bir faktördür.

Geçmişe Bir Bakış (In Retrospect)

İlkokullarda tarih öğretimi özenli ve sistematik analizden geçiyor. Her şey mayanlanma içindedir. Biz bu mayanlama kazanı içinde olabilecek kutuplaşmanın bir merkezini göstermeye çalıştık. Tartışılan fikirler, ilkokul düzeyinde tarih öğretiminde varolan meseleleri çözmede güç sahibi olmayı vaat ettiğini gösteriyor. Geçmişe bakışta meselenin iki boyutu hakkında yorum yapmak istedik. Bir düzeyde, eğitimsel girişimle ilgili olarak bir disiplin ile ilgili problemler ve alternatifler ile karşılaştık.

Özetleyecek olursak, meselelerin bazıları şunlardır; (1).Tarih birinci olarak, iyi

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

vatandaş oluşturma ile mi uğraşmalıdır yoksa bağımsız, bireysel yansıtıcı düşünmenin gelişimine mi kendini adamalıdır? (2). Tarih, Sosyal Bilgilerin geniş programı içinde sıkıştırılmalı mıdır? Yoksa zengin bir içerik unsurunu kapsayan bir disiplin olarak mı düşünülmelidir? (3). Çocuklar, olgunluk düzeylerinden dolayı, sosyal yaşamda daha uygun bir program mı tecrübe etmelidir? Yoksa Tarih dersinde sistematik ve esas bir program mı olmalıdır? (4). Programın düzenlenmesi, sosyal fenomenin incelenmesinde aynı metodolojiyi kullanan Sosyal Bilgiler gibi bilginin genel alanı, varsayımından mı kaynaklanmalıdır? Yoksa öğretim programının geliştirilmesinde kullanılabilecek, farklı yapı, sorgulama ve araştırma yöntemlerini gerektiren farklı fenomen setleri mi vardır?

İşte bunlar bu makalenin dikkat çektiği bazı meselelerdir. Fakat gerçek anlamda, bu meseleler, insanın ve eğitimin karşılaştığı daha geniş meseleler ile yakın ve sıkı ilişkisi vardır. Eğitim mesleği alt okul düzeylerinde, tarihe ayrı bir disiplin olarak kabul ederek ya da sosyal disiplinin daha geniş bir parçası olmadan, tarih öğretimini güçlendirmek için yöntemlerin yolunu bulmaya ve uygulamaya çalışmakla meşguldür. Öyle görünüyor ki ilkokullarda bazı noktalarda, çocuğun tarih söylemi nerede ve ne zaman karşılaşacağını ayarlama konusunda bir anlaşmazlık vardır. Sosyal girişimin diyalektiği içinde, çocuk toplumun ve uygarlığın daha geniş meseleleri ile karşılaşmaya girmektedir. Bunların merkezinde, insanı ilgilendiren başlıca mesele, insan imajı meselesidir.

Sonnotlar

1. Bruner, J. S. (1963). The Process of education. Cambridge: Harvard University Press.
2. Jarolimek, J. (1959). Social studies in elementary education, New York: Macmillan.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

Seçilmiş Kaynakça

American assocation of school administration. (1954). Educating for American citizenship, thirty-second yearbook. Washington, D.C.: National Education Association.

American council of learned societies and the national council for the social studies (1962). The Social studies and the social sciences, New York: Harcourt, Brace &the World.

Arnoff, M. (1964). Adding depth to elementary school social studies. Social Education, XXVIII, (October), pp. 335-336.

Bruner, J. S. (1963). The Process of education. Cambridge: Harvard University Press.

Carr, E. R. (1965). The Social studies. New York: The Center for Applied Research in Education.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan Company.

Ford, G. W. and Pugno Lawrence (Eds.) (1964). The structure of knowledge and the curriculum. Chicago: Randi McNally and Co.

Gomez, S. (1959). Competencies, content and experiences in the social studies, grades K-8. Glassboro: Glassboro State College.

Hebb, D. O. (1958). Introduction to psychology. Philadelphia: Saunders.

The History program in the middle public elementary schools. (1963). Mass: Middleton Public Schools.

Hullfish, H. G. and P. G. Smith (1961). Reflective thinking: The method of education. New York: Dodd, Mead and Co.

Joyce, B. and C. Weinburg (1964). Using the strategies of sociology in social education. Elementary School Journal, LXIV (February), pp. 265-272.

Massialas, B. G. and J. Levin (1964). Teaching social studies through discovery. *Social Education,* XXVIII, November, pp. 384-387.

Melzack, R. and W. R. Thompson (1956). Effects of early experiences on social behavior'. Canadian Journal of Psychology, X, November, pp. 87-91.

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516

National society for the study of education. (1957). Social studies in the elementary schools, fifty-sixth yearbook. University of Chicago.

Pritzkau, P. T., (1959). Dynamics of curriculum improvement. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

The Scholars look at the schools: A report of the disciplines seminar. (1962). Washington, D.C: National Education Association.

Smith, R. O. and C. F. Cardinell (1964). Challinging the expanding environment theory', Social Education, XXVIII, (March), pp. 141-143.

Social Education (1965). XXIX, (May).

The Social studies revolution. (1965). the Grade Teacher, LXXXIII, No: 2, (October).

© 2017 TUHED Tüm Hakları Saklıdır. ISSN: 2147-4516