

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 27.12.2020
Kabul Tarihi / Date Accepted : 21.01.2021
Yayın Tarihi / Date Published : 15.03.2021



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-847868>

AVRUPA KONSEYİ NİTELİKLİ TARİH EĞİTİMİ İLKELERİ: GELENEKSEL TARİH EĞİTİMİNE BİR ELEŞTİRİ

Gökhan ÖNAL¹

ÖZ

Eğitim, birlikte yaşam idealinin önemini kavramış ve aynı evrenin parçası olma yani evrendişlik bilincine sahip bireyler yetiştirme amacı taşımaktadır. Bu anlamda, tarih eğitimi önemli alanlardan bir tanesidir. Geleneksel olarak nitelenen tarih öğretimi; benimsediği yaklaşım, program, ders kitabı, öğretimde benimsenen pedagojik yöntem ve teknikler bakımından eğitimin bu amacına hizmet edememektedir. Bu çalışmanın amacı, 21. Yüzyılda Nitelikli Tarih Eğitimi için İlkeler ve Rehber (*Quality History Education In The 21st Century Principles And Guidelines*) isimli belgede Avrupa Konseyi'nin benimsediği tarih eğitimi anlayışını, Konsey üyesi bazı ülkelerdeki uygulamalara da atıfta bulunarak tartışmaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Konsey'in önerisi; farklılıkları kapsayıcı, demokrasinin tarihsel gelişimine yer veren, çoklu bakış açısı ve tarihsel empati kazandıran bir tarih eğitimidir. Tarih eğitiminde; analitik, eleştirel ve karşılaştırmalı düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemsenmektedir. Öğrencilerin değerlerin tarihsel süreç içerisinde değişebileceğini anlaması bir diğer önemli konudur. Kısaca, Avrupa Konseyi'nin önerdiği tarih eğitiminin, birçok Konsey üyesi ülkedeki dâhil, geleneksel olarak adlandırılan ve hamasi bir söyleme sahip tarih öğretim anlayışına yönelik bir eleştiri ve yenilik çağırısı olduğu söylenebilir. Önerilen tarih eğitiminde; farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşim ve birlikte yaşama kültürüne vurgu yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Konseyi, geleneksel, nitelikli, tarih eğitimi, ilkeler

QUALITY HISTORY EDUCATION PRINCIPLES OF THE COUNCIL OF EUROPE: A CRITIQUE OF TRADITIONAL HISTORY EDUCATION

ABSTRACT

Education should promote to the students the importance of the ideal of living together and the consciousness of being a part of the same universe. In this context, history education is one of the important fields. Traditional history teaching cannot serve this purpose of education because of its current approaches, curricula, textbooks, pedagogical methods, and techniques. This study aims to discuss the understanding of history education of the Council of Europe through its document titled *Quality History Education In the 21st Century Principles and Guidelines* and by referring to the current practices in some member countries. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in this study. The council proposes a history education that includes the diversity of a nation, gives place to the historical development of democracy, and adopts a multiperspective approach, and develops historical empathy. Developing analytical, critical, and comparative thinking skills is also considered essential in history education. Then, students should understand that values change in the historical process. In brief, the clear message of the key principles proposed by the Council of Europe is that there is an urgent need for a change of the traditional and heroic history teaching approach of many member countries. The proposed history education would emphasize respect for the diversity of each nation, intercultural dialogue, and a culture of living together.

Keywords: Council of Europe, traditional, quality, history education, principles

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, onal_g@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2250-7254>

1. GİRİŞ

Küreselleşme ve artan göçle birlikte günümüzde çok kültürlülük daha görünür olmuştur. Cinsiyet, etnisite, ırk ve inanç gibi farklılıklardan kaynaklanan ayrımcılık azalmıştır. Bireylerin kendilerini sadece bir ya da iki kimlikle (çoğunlukla inanç ve etnisite) ifade etme zorunluluğu eleştirilmeye başlanmıştır. Kimlik konusunda müphemiyete saygı sık dile getirilen bir talep hâlini almıştır. Günümüzde, farklılıkların en görünür olduğu alanların başında eğitim kurumları gelmektedir. Son yıllarda artan sayıda ülke, eğitim sisteminin ve müfredatın geliştirilmesinde toplumsal farklılıkları göz önünde bulundurmaya başlamıştır (Bromley, 2009; Hahn, 2015; Önal, 2017). Bu sürece yayımladıkları rapor ve bildirimlerle Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi gibi kuruluşlar katkıda bulunmaktadır. Bu belgeler; tarih eğitimi, demokratik vatandaşlık eğitimi, insan hakları eğitimi ve din eğitimi gibi alanlarda daha kapsayıcı ve yenilikçi yaklaşımları desteklemektedir (CoE, 2010, 2018; UNESCO, 2014; UNICEF & UNPF, 2011). Üye ülkelerde farklılıklara saygı ve farklılıkların ülkelerin zenginliği olduğu düşüncesi yayılmaya ve her türlü alanda farklılıkların karar alma süreçlerine katılımı desteklenmeye çalışılmaktadır. Bu kuruluşlar, devletlere sağladıkları iletişim ve tartışma platformları aracılığıyla; toplumsal, kültürel ve yasal konularda işbirliğini arttırmayı, demokrasi ve insan haklarını korumayı, ulusal ve uluslararası anlaşmazlıkların ve çatışmaların önüne geçilmesine ve var olanların çözümlenmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Uluslararası kuruluşların eğitim birimlerinin en çok üzerinde durduğu alanlardan bir tanesi tarih eğitimidir. Tarih eğitiminde, geleneksel bir yaklaşımdan ziyade nitelikli ve ilerici bir yaklaşım teşvik edilmektedir. Programlarda kültürlerarası diyalog ve ötekinin imajı üzerine yeniden düşünme çabaları görülmekte ve bu konularda çalışmalar yapılmaktadır (CoE, 2011, 2018). Yayımlanan belgelerle farklı ders öğretim programlarının birbirleriyle tutarlı olması desteklenmektedir. Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulunun *Tarih Öğretiminde Kültürlerarası Diyalog ve Ötekinin İmajı Üzerine Öneriler* isimli belgede vurgulandığı gibi, tarih eğitiminin amaçları, özellikle bu kurulun daha önce yayımlamış olduğu demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi bildirimlerinin farklılıklara saygı ve birlikte yaşama kültürü geliştirmeye dönük amaçlarıyla çelişmemelidir (CoE, 2010, 2017). Yine, UNESCO'nun (2014) küresel vatandaşlık eğitimi (dünya vatandaşlığı eğitimi) konusunda yayımladığı rapor, demokratik vatandaşlık için diğer derslerle işbirliğinin önemini vurgulamaktadır.

Küreselleşmeyle birlikte ülkelerin ticaret ve turizm başta olmak üzere farklı alanlarda yakınlaşması; savaş, göç, yoksulluk ve insan hakları ihlalleri gibi sorunların dünya barışını tehdit etmesini önlemede yeterli olmamıştır. Bu yetersizliğin bir nedeni, eğitimin dünyayı tanıyan ve günümüz dünya sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirme amacını yeterince başaramamasıdır. Diğer bir nedeni de karşılaşılan sorunların çözümü için aktif katılımı bulunan yeterli sayıda birey yetiştirilememesidir. Eğitim, birlikte yaşam idealinin önemini kavramış ve aynı evrenin parçası olma yani *evrendeşlikbilincine* sahip bireyler yetiştirme amacını taşımaktadır. Özetle, her yaş grubundaki öğrenciler günümüz dünya sorunlarının çözümünde sadece yerel ve milli bir yaklaşımın yeterli olmayacağını, dayanışma temelli evrensel bir bakış açısının gerekliliğini anlamalıdır. Bu idealin gerçekleşmesinde, eğitimin ve özellikle tarih eğitiminin geleneksel ve milli niteliğinin yanında evrensel bir nitelik taşıması son derece önemlidir.

1.1. Geleneksel tarih eğitimi

Geleneksel olarak nitelenen bir tarih öğretim programı, ders kitabı, öğretimde benimsenen pedagojik yöntem ve teknikler içinde birçok sorunu barındırır. Geleneksel tarih eğitiminin amacı, sorgulama ve eleştirme yoluyla tarihsel bilgiyi anlamlandıran bireyler yetiştirmekten ziyade, uysal, Üstel'in (2014) deyişiyle makbul vatandaş yetiştirmektir. Çoğu durumda, bu eğitim bilimsel değil, siyasi ve ideolojik bir nitelik taşımaktadır (Wansink vd., 2018).

Devletlerarası antlaşmalar, yönetici sınıfın anı ve mektupları, saray memurlarının notları gibi devlet arşivlerinde korunan resmi belgelere dayanan geleneksel tarih yazımında eleştirel bir yaklaşım benimsenmez. Bu belgelerin mutlak doğru olduğu varsayılır (Barlas & Köksal, 2011). Bu tür tarih yazımıyla oluşan belgeler, geleneksel tarih eğitiminin içeriğini oluşturur. Bu içerikte; padişah, sadrazam, kral, imparator ve önemli komutanlar gibi tarihi aktörler ve onların tarihte yapıp ettikleri ön plandadır. Tarih dersleri bu aktörlerin başarı ve başarısızlıkları üzerinden anlatılır. Onların döneminde geçen savaşlar, fetihler, kaybedilen topraklar, imzalanan antlaşmalar ve bu tarihi olayların sebepleri ve sonuçları derslerde işlenir. Toplum tarihi, diğer bir ifadeyle "sıradan insanlar"ın oluşturduğu tarihe yer verilmez (Kabapınar & Dinç, 2011; Wansink vd., 2018).

Geleneksel yaklaşımla işlenen bir tarih dersinde ele alınan konular, güncel siyasetten ve uluslararası ilişkilerden etkilenir. Programın içeriğindeki öncelikler günün yöneticilerine göre değişebilir. İçerikte iyi ve kötü tarihsel aktörler vardır. Daima "biz" haklı ve "öteki" olarak sunulan ise düşman ve haksızdır. Ders kitaplarında komşu iki ülkenin uzun yüzyıllar önce yaşanan anlaşmazlık ve bazı durumlarda savaşlardan dolayı birbirlerini düşman olarak anlattıkları durumlar sıklıkla görülür (Kabapınar & Dinç, 2011; Önal & Aarsal, 2015). Bu eğitim yaklaşımı

günümüzde uluslararası ilişkilerin arttığı küresel bir dünyada evrensel barışa ve birlikte yaşama kültürüne hizmet etmekten daha çok, nefretin yayılmasına yol açmaktadır.

Geleneksel tarih eğitimi derslerde kullanılan; öğretim stratejisi, yöntemi ve teknikleri bakımından ilerici ve yenilikçi bir nitelik taşımaz. Bu eğitim yaklaşımı öğretmen merkezlidir. Bu tür bir eğitimde, tarihsel bilgi kesin ve tartışmasız bir olgu gibi sunulur. Tarihsel bilginin sunulmasında bilimsel yöntemde izlenen kronolojik bir sıra izlenir. Ancak, çoğu durumda aynı tarihsel dönemde dünyanın farklı bölgelerindeki gelişmelere yer verilmeyerek karşılaştırmalı bir tarih öğretimi benimsenmez. İnsanlık tarihinden ziyade, milli tarih ön plana çıkar. Öğretmen, dersi çoğu zaman düz anlatım yoluyla işler ve öğrenciye ders boyunca notlar aldırır. Öğretmenin sunduğu bilgiler tartışılmaz. Yine, derslerde içerdiği bilgilerin doğruluğu tartışılmayan bir ders kitabı kullanılır. Sınıfta tartışma ve grup çalışması gibi öğrenciyi daha aktif hale getirebilecek yöntemlere neredeyse hiç yer verilmez. Sınıf oturma düzeni öğrencilerin birbirlerinden ziyade dersi anlatan öğretmeni (otoriteyi) dinleyebileceği bir şekilde düzenlenmiştir. Bu sebeple öğrenciler tarafından çok sevilen bir ders değildir (Kabapınar & Dinç, 2011). Özetle, geleneksel yaklaşımla ele alınan bir tarih dersi öğretmen merkezlidir. Genellikle bu derslerde, tarihi olaya ilişkin bilgiler kesin doğrular olarak ve tekli bir bakış açısıyla öğrencilere ezberlettirilir.

Geleneksel tarih eğitiminde benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da yenilikçi bir anlayışı yansıtmaz. Ders kitabında yer alan ve öğretmen tarafından sunulan bilgileri öğrencilerin sadece hatırlayıp hatırlamadıklarını ölçen; çoktan seçmeli, yazılı ve sözlü sınavlar ön plandadır (Kabapınar & Dinç, 2011). Bu yaklaşımla öğrencilerde Bloom'un taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaz (Bloom, 1956). Öğrencilerden; tarihsel olayın sebepleri ve sonuçları, savaşları, savaşların sonucunda imzalanan antlaşma maddelerini, tarihsel olayın geçtiği yeri, aktörlerini ve tarihini ezberlemeleri ve dolayısıyla sadece bilgi düzeyinde öğrenmeleri beklenir. Oysa nitelikli tarih eğitimi bu tür geleneksel öğretime açık bir eleştiri ve yenilik önerisidir.

1.2. Nitelikli tarih eğitimi

Geleneksel tarih eğitimine 1970'lerden itibaren İngiltere'den başlayarak eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştirilerin odağında, geleneksel tarih eğitiminin sahip olduğu milli tarih niteliği, ulus oluşturma amacı, içeriğin çoğunlukla siyasi tarih konularından oluşması ve öğretimde ezberci yaklaşımın ağırlığı gelmektedir (Carretero vd., 2017). Bu anlayışın da nitelikli bir eğitim anlayışı ile uyumadığı üzerinde durulmaktadır.

Günümüzde, Avrupa'nın birçok ülkesinde öğretmenlerin tarih derslerini çoklu bakış açısıyla işliyor olmaları öğretim programının bir gerekliliğidir. Avrupa Konseyi, özellikle kültürler arası ilişkiler konusunda ve tarihi olayların analizinde tarih eğitiminin çoklu bakış açısı kazandırması gerektiğini vurgulamaktadır (CoE, 2011). Tarih eğitimi bağlamında çoklu bakış açılı yaklaşım; tarih disiplininin yoruma dayalı ve sübjektif olduğu, tarihte olmuş aynı olaya yönelik tek bir anlatım yerine, farklı anlatımların var olduğu epistemik anlayışa dayanır. Araştırmacılar, tarihi bilginin bir olgu ya da kurgu şeklinde değil, akıl ve mantığa dayalı olarak ve yeni kanıtlar doğrultusunda değişebilecek, yoruma açık bir bilgi olarak tartışılması gerekliliğini vurgulamaktadır (Wansink vd., 2018). Böylece, öğrencilerin tarihte olmuş aynı olaya farklı bakış açılarının olduğunu kavraması kolaylaşabilir. Bu durum ayrıca, farklı kültürlerin anlaşılmasını ve öğrencilerin karşılıklı saygıya dayalı demokratik bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Tarih eğitiminin daha nitelikli ve işe yarar olmasında tartışmalı ve hassas konuların ele alınması katkı sunabilir. Bu konuların tarih derslerinde ele alınıp tartışılması, öğrencilerin okul dışında farklı kaynaklardan edinebilecekleri gerçek-dışı, ayrıştırıcı, düşmanlaştıran ve aşırılığa özendirilen bilgileri benimsemesinin önüne geçebilir. Günümüzde tartışmalı ve hassas konuların ele alınması, özellikle İnternet (yeni medya) ile birlikte hızlı bir şekilde yayılan yalan yanlış ama duygusal ve öznel inançlara hitap ettiği için kolayca benimsenebilen (post truth), spekülasyon ve manipülasyon bilgilerin yayılmasını engelleyebilir. Öğrencilerin sahip oldukları sert görüş ve duygular sıklıkla tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde en büyük engel olarak görülür. Bu konuların derslerde ele alınması ve tartışılması öğrencilerin sert görüş ve duygularının da yumuşamasına yardımcı olabilir. Bu konulara derslerde yer verilmesi tarih disiplininin kapalı bir disiplin olarak değil, açık ve farklı yorumları barındıran bir disiplin olarak benimsenmesine katkı sunabilir (CoE, 2018). Böylece, öğrenciler sadece geçmiş değil, bugünün dünyasını da daha iyi anlayabilirler.

Nitelikli tarih eğitimi, evrensel barışa, insan haklarına ve birlikte yaşama kültürüne hizmet etmelidir. Kültürlerarası diyalogu geliştirmeli ve öğrencilere demokratik kültür için belli başlı yeterlilikleri kazandırma amacı taşımalıdır. Kendimizin ve "ötekini" farklı kimliklerine saygı geliştirmelidir. Bu çalışmada temel inceleme konusu yapılan Avrupa Konseyi'nin hazırladığı *21. Yüzyılda Nitelikli Tarih Eğitimi için İlkeler ve Rehber* başlıklı belgede, tarih eğitimiyle kazandırılması gereken belli başlı değer ve becerilere yer verilmiştir. İnsan onuruna ve haklarına, kültürel çeşitliliğe, demokrasiye, adalete, adil olmaya, eşitliğe ve hukuk devleti ilkesine saygı değerler arasında sayılmaktadır. Kendi kendine öğrenme, analitik ve eleştirel düşünme, dinleme ve gözlem yapma, empati, esnek ve uyumlu olma, dil ve iletişim becerisi, iş birliği ve sorun çözme ise öne çıkarılan

beceriler arasındadır. Bunların yanında, nitelikli bir tarih eğitimiyle öğrencilerin; diğer kültür, inanç, dünya görüşlerine açıklık, sivilite, saygı, sorumluluk, öz yeterlik ve müphemiyete saygı gibi niteliklere sahip olması da beklenmektedir (CoE, 2018).

Tarih öğretiminin geleneksel anlayıştan kurtarılıp daha nitelikli bir eğitime dönüştürmede öğretmenin kilit rolünü unutmamak gerekir. Öğretmen ve ders kitabı, tarihin “kesin” bilgisinin tek sahibi olarak görülemez. Bunun yerine öğretmen, “*Bildiğiniz gibi ben kesin ve tek doğruyu söylemiyorum. Tarih disiplininde farklı bakış açıları vardır*” söylemini benimsemelidir (Wansink vd., 2018, s.507). Bu anlayışı benimseyen bir öğretmen herhangi bir tarih konusunu ele alırken konuya dair farklı bakış açıları öğrencilere sunmalıdır. Onların farklı görüşleri destekleyen argümanları ve kanıtları incelemeleri sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmen sınıfında özgür, demokratik, saygı ve hoşgörüye dayalı bir tartışma atmosferi oluşturmalı, kendisinin otoritesi sorgulanamaz bir figürden ziyade bir rehber olduğunu unutmamalıdır.

Farklı disiplinlerin birbiri ile ilişkilendirilmesi bütüncül okul yaklaşımını gerektirir. Bu yaklaşım, bütün okulda eğitimin niteliğini ve standartlarını arttırmayı amaçlamaktadır. Bu eğitim yaklaşımına göre farklılıklara saygı, barışı savunma, hoşgörülü olma, demokratik ve aktif vatandaşlık gibi değer ve becerilerin kazandırılması sadece bir dersin amacı olarak düşünülemez (Potter, 2003; Weare, 2000). Nitelikli tarih eğitimi, tarih dersinin vatandaşlık ve din eğitimi gibi diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesini gerekli kılar. Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği (EUROCLIO) tarafından yayımlanan *Yüksek Nitelikli Tarih, Kültürel Miras ve Vatandaşlık Eğitimi İçin Manifesto*'da yer verilen toplam 15 ilkenin hepsi tarih eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin ilişkilendirilmesi üzerinde durmaktadır (EUROCLIO, 2019). Günümüzde öğrencilerde istenen, toplumsal yaşamı kolaylaştıran değer ve becerilerin kazandırılması için, bütüncül bir okul yaklaşımının ve disiplinler arası iş birliğinin gerekliliği açıktır.

Farklılıklara saygı ve birlikte yaşama kültürünü geliştirme amacını taşıyan birçok eğitim disiplini vardır. Demokratik vatandaşlık eğitimi, insan hakları eğitimi, çok kültürlü eğitim, sosyal bilgiler eğitimi ve barış eğitimi bunlar arasında sayılabilir. Birçok araştırmacı, daha katılımcı ve sürdürülebilir bir demokratik sistem için bu disiplinlerin eğitimdeki artan önemini vurgulamaktadır (Banks, 2009; Barr, 1997; Crick, 1998; Harris, 2004; Kymlicka, 2011; Osler & Starkey, 2000; Osler & Starkey, 2005). Milliyetçi bir nitelik taşıyan vatandaşlık eğitimi anlayışının, çağın gerektirdiği farklılıkları kapsayan çok kültürlü eğitim ortamlarının ihtiyaçlarına karşılık veremeyeceği ve zamanın ruhuyla örtüşmeyeceği vurgulanmaktadır (Banks, 2008; Osler & Starkey, 2018). İdeolojik, siyasi ve tek bakış açılı bir tarih öğretimi okul programlarında yer alan bu disiplinlerin amaçlarıyla çelişmektedir. Bir öğrencinin vatandaşlık dersinde farklılıklara saygıyı öğrenmesi, diğer taraftan bir sonraki ders saati girdiği tarih dersinde bazı ülkelerin ve onların vatandaşlarının, hatta bazı durumlarda kendi ülkesindeki vatandaşların bazılarının bile “öteki” ya da “düşman, hain” olarak nitelenmesi bütüncül okul yaklaşımı ile çelişmekte ve disiplinler arası işbirliğini engellemektedir. Bu çelişkili eğitim, pedagojik açıdan çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Günümüzde ülkelerin etnik, ırksal ve dinsel olmak üzere çeşitli farklılıkları barındırdığı düşünüldüğünde öğrencilerin saygı, hoşgörü gibi değerleri ve eleştirel düşünme, sorun çözme gibi becerileri kazanmaları önem taşımaktadır. İngiltere’de sınıfında eski sömürgecilerden gelen Hindistanlı, Pakistanlı ve siyahi öğrencilerin bulunduğu bir tarih öğretmenin coğrafi keşifler, sömürgecilik ve köle ticareti gibi konuları anlatırken benimseyeceği geleneksel yaklaşım önemli bir pedagojik zorluğu beraberinde getirebilir. Yine, İstanbul’da görev yapan ve sınıfında Rum, Ermeni ve Arap kökenli öğrenciler bulunan bir tarih öğretmeni kurtuluş savaşında azınlıkların kurduğu cemiyetleri ele alırken benzer bir zorlukla karşılaşabilir. Tarih eğitiminde tek bakış açısını mümkün olduğunca azaltmak ve çoklu bakış açısı yaklaşımını benimsemek pedagojik zorlukların üstesinden gelebilmede yardımcı olabilir.

Bu çalışmanın amacı, geleneksel tarihe bir eleştiri ve iyileştirme önerisi niteliği taşıyan Avrupa Konseyi’nin tarih eğitimine yönelik ilkelerini değerlendirmektir. Bu amaca ulaşmak için; *Avrupa Konseyi’nin 21. Yüzyılda Nitelikli Tarih Eğitimi için İlkeler ve Rehber başlıklı belgesi nasıl bir tarih eğitimi öngörmektedir?* sorusuna yanıt aranmaktadır.

2. YÖNTEM

Hem Türkiye hem de diğer Konsey üyesi ülkelerin günümüzde toplumsal, kültürel ve siyasi yapıları göz önünde bulundurulduğunda, nitelikli tarih eğitimi son derece önemlidir. Bu çalışmada, Konsey’in ortaya koyduğu ilkelerinin teorik bir temel olarak alınmasının sebebi, birlikte yaşama kültürüne hizmet edeceği düşüncesidir. Çalışma sadece Türkiye tarih eğitimine odaklanmasa da Türkiye tarih eğitimine yönelik eleştirel çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Miles vd., 2014). Bu kapsamda, Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan 2018 tarihli *21. Yüzyılda Nitelikli Tarih Eğitimi için İlkeler ve Rehber (Quality History Education In The 21st Century Principles And Guidelines)* isimli belge temel alınmıştır (CoE, 2018). Doküman analizi yöntemiyle 30 sayfalık bu belgenin 8 maddeden oluşan temel ilkeleri incelenmiştir. Her bir maddeden; tarih eğitimi ve kültürel farklılıklar, tarih eğitimi ve kültürler arası etkileşim gibi temalar belirlenmiş ve bu temalar başlığa çıkarılmıştır. Bu başlıklar

altında Konsey'in belgesinde yer alan öneriler ve belgenin öngördüğü tarih eğitimi anlayışı, Konsey üyesi farklı ülkelerdeki uygulamalara da atıfta bulunularak tartışılmıştır.

2.1. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada doküman analizi kullanılmış olup insanlardan veri toplanmamıştır. Bu nedenle etik izin alınmamıştır.

3. BULGULAR

İncelenen *21. Yüzyılda Nitelikli Tarih Eğitimi için İlkeler ve Rehber* başlıklı belgede yer alan ilkelerden yola çıkılarak bulgu başlıkları oluşturulmuştur. Bulgular başlığı altında belgede yer alan sekiz temel ilke ve alt başlıklarda ele alınan temalar açıklanmıştır. Tartışma ve sonuç kısmında ise bu bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

3.1. Tarih eğitimi ve kültürel farklılıklar

Avrupa Konseyi'ne göre tarih eğitiminde kültürel farklılıklara yer verilmelidir. Tarih derslerinde öğretmenin esnek bir anlayışa sahip olması önemlidir. Öğretmen dersi etkileyebilecek kendi ön yargılarının dışında, inanç ve eğilimleri konusunda farkındalık sahibi olmalıdır. Sınıfta zorlayıcı diyalogların oluşabileceği, tüm öğrencilerin düşüncelerini ve aynı fikirde olmadıkları durumları dile getirmek için çekinmeyecekleri kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmalıdır.

Yine Konsey'e göre, öğretim programı, kapsayıcı olmalı farklılıklara ve göçmenlere dair içerik ve eğitim uygulamalarını içermelidir. Program, çoğunluk grubun dışında kalan öğrencilerin katılımını sınırlandırmamalı ve yalnızca baskın grubun tarihini ve kültürünü yansıtmamalıdır. Aksi durumda çoğunluk dışında kalanlar için program; anlamsız, ilgisiz ve incitici olabilecektir. Sadece toplumdaki çoğunluğun tarihini ve kültürünü yansıtan bir program, çoğunluğun toplumun barındırdığı farklılıkları öğrenmesini ve tanımasını da engelleyecektir. Avrupa Konseyi'nin üzerinde durduğu temel kavramlardan birisi *kapsayıcılıktır*. Kapsayıcılık; “*Öğrenmeye, kültürlere ve cemiyetlere katılımı artırarak, eğitim içinde ve dışında ayrımcılığı azaltarak, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini ele alma ve yanıtıma sürecidir. İçerikte, yaklaşımlarda, yapılarda ve stratejilerde küçük-büyük değişimleri gerektirir*” (CoE, 2018, s.10). Nitelikli bir tarih eğitimi için öğretmenler, öğrencilerin kimlikleri ve yorumlama yaparken ki normlarına dair fikir sahibi olmalıdır. Böylece, öğrencilerin ve ailelerinin tarihsel deneyimlerini, duygularını ve inançlarını bilme ve onlarla bağlantı kurma ve bunların yerel, ulusal ve küresel tarih dersi temalarına nasıl bağlandığı anlamak mümkün olacaktır.

Konsey'e göre, nitelikli tarih eğitimi için öğretmenlerin ders materyal seçimi de önemlidir. Öğretmenler kültürel baskınlığı, kalıp yargıları ve ayrımcılığı önlemek için herkesi kapsayıcı bir kaynak grubundan materyaller seçmelidirler. Tarih derslerinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin diyalog kurması; cinsiyete, etnik kökene, dile, toplumsal statüye dayalı veya gruba yakın zamanda katılmanın sonucunda oluşan örtük kalıp yargılardan kaynaklı sorunların fark edilebilmesi sağlar.

3.2. Tarih eğitimi ve demokrasinin tarihsel gelişimi

Konsey'in üzerinde durduğu bir diğer konu, demokrasinin karmaşık tarihine tarih öğretim programında yer verilmesidir. Demokratik toplumun temelinde bireylerin bilgiye ve mantığa dayalı tercihlerde bulunması ideali vardır. Avrupa Konseyi, tarih eğitimini ele aldığı konular, gerektirdiği beceriler ve pedagojisi sayesinde gençlerin demokratik karar alma süreçlerine hazırlanmasına önemli katkı sunacak bir alan olarak görmektedir. Tarih derslerinde eleştirel anlayış ve bilgi edinme ders konularının öğretiminde anahtardır. Derslerde demokrasi ve özgürlük için tarihteki mücadeleler veya demokratik kurumların ve demokratik süreçlerin gelişimine dair öğretme ve öğrenme olmazsa olmazdır.

Konsey'e göre, demokrasiye dair eğitim yapılırken öğrenmenin duygusal boyutunu geliştiren deneyimsel bir öğrenme süreci için öğrenme ortamının kendisinin demokratik olması gerekir. Tarihin öğretiminin ve öğreniminin, öğrencilerin karar verme süreçlerine katıldığı, işbirlikçi öğrenmeyi deneyimlediği, görüş ve yorumlarını ifade ettikleri, zıt görüşleri mantıklı ve saygılı bir şekilde dinledikleri ve düzenli olarak sınıf içi tartışmalara katıldığı sınıflarda gerçekleşeceği bilinmelidir. Demokrasiyi öğrenme, demokrasinin tarihsel ve eleştirel olarak anlaşılmasını sağlayan ve demokratik eğitim süreçleriyle gelişen bir öğrenmedir. Böylece, öğrenciler demokraside, kültürlerarası diyalogda ve genel olarak toplumda aktif ve özerk katılımcılar olmaya hazırlanırlar.

3.3. Tarih eğitimi ve sıradan insanların günlük yaşantıları ve topluma katkıları

Avrupa Konseyi'nin üzerinde durduğu konulardan bir diğeri, sıradan bireyler ve insan gruplarının (toplum ve cemiyetlerin) faaliyetlerinin bugünkü toplumların tarihinin oluşmasına etkileridir. Bu sebeple tarih eğitiminde sıradan insanların ülkenin, dünyanın ya da insanlığın tarihine etki eden eylemlerine yer verilmesi gerekir. Derslerde bu tür eylemlere örneklerin sunulması beklenir. Tarihte aktör olanların kurbanmış gibi gösterilmesine karşı çıkılır. Örneğin kadınların oy kullanma hakkı ya da kölelerin köleliğin kaldırılması için verdikleri mücadelelere yer verilmesi son derece önemlidir. Bu mücadelelerin görmezden gelinerek sanki otoritenin ya da yönetici sınıfların bir lütfuymuş gibi sunulduğu anlatısı eleştirilir. Bunların yanında, kitle halinde toplumların başına gelen tarihi olaylarla birlikte bireysel hikâye ve mağduriyetlere de yer verilmesi önerilir. Örneğin, 2. Dünya Savaşında Yahudi Soykırımından bahsetmenin yanında Anne Frank'ın ya da savaşta yer almış bir askerin hikâyesinden bahsetmek öğrencilerin tarihsel olayları anlamlandırmasını kolaylaştırabilir. Yine, Türkiye tarihinden örnek verilecek olursak, derslerde Türk-Yunan nüfus mübadelesi konusu işlenirken hep kitle olarak mübadillerin anlatılmasının yanında mübadelede bir ailenin ya da bir çocuğun hikâyesine yer vermek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

3.4. Tarih eğitimi ve kültürlerarası etkileşim

Avrupa Konseyi tarih eğitiminde; farklı kültürel, dini ve etnik kökene sahip insanların toplumlarda çok uzun bir geçmişe sahip olduklarının ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Konsey'in belgesinde, tarih derslerinin kapsayıcı olması için toplumdaki çoğunluğun dışında kalanların tarihine ve hikâyesine yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. İnsanlık tarihi, farklı kültürlerin karşılaştığında etkileşim yaşadığı kültürlerarasılık (interculturalism) ile ilgilidir. Bu kültürlerarasılık: farklı ülkelerden, dinlerden, inançlardan, dillerden, etnik kökenden insanları ya da yaşam tarzı, cinsiyet, yaş ve nesil, toplumsal sınıf, eğitim, meslek ve cinsel yönelim gibi farklılıklara sahip insanları içermektedir.

Konsey'e göre, bugün bazı ülkelerde karşımıza çıkan tarih eğitiminde tek-tip kültürcü program, farklılıkları ayrılıkçı ve tehlikeli gören baskın kültür modelinin bir parçasıdır. Tarih eğitimi mevcut çeşitliliği göz ardı etmemeli, en kalabalık, baskın dil veya kültür topluluğunun tarihine denk gelen ulusal anlatılarla sınırlı kalmamalıdır. Yine tarih eğitimi; tüm kültürlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu, hiçbirinin tek ve saf olmadığını, hepsinin melez, heterojen, olağanüstü farklılaşmış olduğunu, yani yekpare olmadığını ele almalı ve kapsayıcı olmalıdır. Bir diğer konu, sınıfta farklı kültürden öğrenci olmasa bile farklılıklar hakkında öğretimin gerekliliğidir. Bütün öğrencilerin sınıflarında farklı kültüre ait öğrenciler olmasa bile, farklı kültürlerden ve topluluklardan insanların geçmişte yaşadıkları topluma; yerel, ulusal ve küresel seviyede katkıları olduğunu öğrenmeleri son derece önemlidir.

3.5. Tarih eğitimi ve kimlik

Avrupa Konseyi'ne göre, tarih eğitiminde ele alınması gereken bir diğer konu kimliktir. Öğrencilerin, ötekileştirmenin gerekçeleri ve yanlışlıklarına bakılmaksızın, ötekileştirme sürecinde "ırksal saflık" veya "ulusal biriciklik" ya da "ulusal teklik" hakkındaki efsane ve geleneklerin yaygın olarak kullanıldığını fark etmesi gerekir. Yine, toplumda bir kimlik baskın hale geldiğinde farklılıklar arasındaki ilişkilerin hassaslaşabileceğini de anlaması gerekir. Avrupa Konseyi'ne göre, ötekileştirme, kendimizi birleşik ve farklılaşmamış, sadece biz veya bizim gibi algıladığımız insanlardan oluştuğumuz düşüncesinden kaynaklanan bir klişeleştirme biçimidir. Bu grubun dışındakiler kesin olarak farklı, onlar veya "öteki" olarak aşağı ya da daha zayıf, hatta tehlikeli olarak algılanabilir. Dolayısıyla buradan yola çıkarak, toplumun bir kesimi kendisini daha güçlü veya daha iyi olarak algılayabilir. Bu konuyla ilgili akla gelen en güzel örnek bu tip gerekçelerle sömürgecilik veya köleliği haklı çıkarmak için ötekileştirme yapılmasıdır.

Avrupa Konseyi'ne göre kimlik terimi, bir kişinin kim olduğu hissiyatını, önem ve değer atfettiği özellikleri tanımlamamayı ifade eder. Çoğu insan, hem kişisel hem de toplumsal kimlikler de dâhil olmak üzere kendilerini tanımlamak için bir dizi farklı kimlik kullanır. Artan sayıda birey, özellikle gençler, günlük olarak sevdiği ve aynı zamanda başa çıkmak durumunda kaldıkları kimlikle ilgili birden fazla kültürel ilişkiye sahiptir. Onların bu karmaşık kimlikleri, artık belirli bir etnik veya dini grupla ilgili ortak kimlik ile sınırlandırılmaz. Bu yüzden, tarih eğitiminde bireylerin kimlikle ilgili müphemiyetine saygı üzerinde de durulmalıdır.

3.6. Tarih eğitimi ve temel düşünme becerileri

Avrupa Konseyi'nin önem verdiği bir diğer konu tarih eğitiminde öğrencilerin bir tarihçi gibi düşünebilme becerisini (analitik, eleştirel ve karşılaştırmalı) geliştirmeye dönük çoklu kaynaklara ve kanıtlara yer verilmesidir. Tarih eğitimi, eleştirel düşüncüyü geliştirip manipülasyon (hile) mekanizmalarını ortaya çıkarmak için analitik araçlar sağlar. Öğrencilerin bilgi kirliliğine karşı farkındalık kazanmasını amaçlar. Öğrenciler tarih eğitimi sayesinde kazandıkları analitik ve eleştirel düşünme becerileriyle bir tarihçi gibi, dijital görsel ve yazılı

materyallerde etkin bir şekilde gezinebilir, kaynakları yorumlayabilir ve değerlendirebilirler. Bu becerileri kazandıktan sonra öğrenciler doğru yargılara varabilmek için önemli tarihsel bilgileri bulabilir, anlayabilir, seçebilir ve kullanabilirler. Bir durum/olayla ilgili nedeni, menfaati, inandırıcılığı ve güvenilirliği değerlendirebilme becerisi; tarihsel kaynaklara ve yorumlara erişirken hilenin önlenmesinde ve hileye dayanıklılık oluşturmak için önemli bir adımdır. Yine, çeşitli ve karşıt kaynakların kullanımı; öğrencileri tarihsel yorumların, hoşgörüsüz, aşırı milliyetçi, yabancı düşmanı veya ırkçı fikirleri teşvik etmek isteyen görüşlerin kabulüne karşı güçlü kılar. Böylece, tarihin kötüye kullanılmasına karşı temel bir güvence olan yeniden değerlendirmenin önemi de anlaşılabilir. Görsel kaynakların daha fazla erişilebilir olması, öğrencilerin bir fotoğrafı, bir belgesel filmi veya bir yayın videosunu eleştirel bir şekilde okuyabilmeleri ve kaynağın sunduğu ve görseli koyanların, görselle 'bilerek' ya da 'bilmeyerek' vermek istedikleri mesajları ayırt edebilme ihtimallerini arttırır.

Konseye göre, tarih eğitiminde yeni medyanın kullanımı son derece önemlidir. Öğrencilerde dijital medyanın potansiyel kötüye kullanımı konusunda farkındalık yaratılmalıdır. Eğitimciler, her ne kadar kendileri için alışılmış çalışma biçimlerinden çok farklı olabilse de öğrencilerin yeni medyanın hem yararlarını hem de potansiyel tehlikelerini izlemelerini sağlayacak stratejiler geliştirmeleri gerektiğini bilmelidir.

3.7. Tarih eğitimi ve hassas ve tartışmalı konular

Avrupa Konseyi, tarih eğitiminde hassas ve tartışmalı konuların öğretimine geniş yer verilmesini önermektedir. Konsey'e göre, tartışmalı ve hassas konuların ele alınması, tarihin kapalı, pozitivist bir disiplinden ziyade açık bir anlatı olarak öğrenilmesine olanak tanır. Tarih eğitiminde çeşitli ve karşıt kaynakların kullanımı, bilginin yapılandırılmasının devam eden bir araştırma olduğunu ve olayların farklı bakış açılarından analiz edilebildiğini gösterir. Geçmiş olayların çelişen yorumlarına eleştirel ve analitik bir şekilde yaklaşmak, günümüzdeki olay ve sorunları ele almaya benzer bir yaklaşım benimsemeyi gerektirmez.

Konseye göre, hassas ve tartışmalı konuları araştırmak, öğrencilerin sadece geçmiş öğrenmelerine değil, çağdaş dünyayı daha iyi anlamalarına da yardımcı olur. Öğrenciler sorunları mantıklı ve barışçıl bir şekilde tartışmayı öğrenirler ve dolayısıyla demokratik tartışmalara ve kültürlerarası diyaloga yapıcı bir şekilde katılmaya daha iyi hazırlanırlar. Ayrıca, çatışmaların doğası ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olur ve bunlarla başa çıkma yollarını düşünebilirler.

Konseye göre tartışmalı konuların, sınıf içinde ve dışında öğretilmesiyle ilgili en caydırıcı durum, öğrencilerde sert duygular uyandırma olasılığıdır. Ancak, öğretmenler sık sık öğrenmenin duygusal bileşeniyle baş etme konusundaki endişelerini ve eğitimde başlangıçta, yalnızca bilişsel boyuta odaklanmak yerine, öğrenmenin duygusal boyutlarına odaklanması gerektiğini belirtirler. Öğrenme ortamları öğrenci katılımı ve öğrenme üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Öğrenme ortamları, özellikle zor diyalogları veya duygusal değişimleri yönetmek, öğrencilerin düşüncelerini, katılmadıkları görüşleri seslendirmek ve kendilerine güven duymalarını sağlamak için önemlidir. Avrupa Konseyi'ne göre, bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için tarih eğitiminde hassas ve tartışmalı konuların da ele alınması son derece önemlidir.

3.8. Tarih eğitimi ve çoklu bakış açısı ve tarihsel empati

Avrupa Konseyi'nin üzerinde durduğu bir diğer konu, tarih eğitiminde bilişsel, duygusal ve etik boyutların dengelenmesidir. Konsey'e göre, duygusal güç kadar mantıksal gücün de farkında olmak, öğrencilerin ilgi ve isteklerini (motivasyonlarını) oluşturmada önemli bir unsurdur. Bu durum, yakın geçmişin incelenmesi, çağdaş olaylarla ve ilgilerle ilişkilendirilmesi bağlamında özel bir öneme sahiptir. Bu yüzden, öğretim, öğrencilerin daha bilinçli bir anlayış oluşturabilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri ve farklı görüşlerle meşgul olmalarını sağlamak için çoklu bakış açısı içermelidir.

Konseyin önerdiği tarih eğitiminde en önemli konulardan biri de öğrencilere tarihsel empati kazandırmaktır. Konsey'e göre tarihsel empati becerisi, kazandırılması karmaşık ve zor bir iştir. Bu beceri, tarihsel olaylar ve insanların eylemleri için olası motivasyon ve nedensel faktörlerle bağlantı kurmak ve bunları anlamakla ilgilidir. Bunun yapılabilmesi için, öğrencilerin tarihsel materyallerle etkileşime girmeleri ve işlenen dönemle ilgili belli bilgileri edinmeleri gerekir. Tarihsel empati, bir pozisyonu tanımlamaya veya sempati duymaya yol açmamalı aksine anlamayı desteklemelidir. Diğer taraftan, tarihsel empati kazandırılmaya çalışılırken, öğrencilerin duygusal tepkileri kışkırtılmamalıdır. Empatik farkındalık öğretimindeki ilerleme her zaman doğrusal, sabit veya açık olmayabilir. Bu nedenle, tarih öğretiminde esneklik de unutulmamalıdır.

Avrupa Konseyi'ne göre, öğrenciler tarih eğitimi yoluyla değerler ve ahlaki kuralların zamanla değişeceğini öğrenmelidir. Tarihte, insanların farklı zamanlarda ve farklı toplumlarda, aynı anda, bireysel eylemleri yargılayacak değer sistemlerine ve farklı ahlaki kurallara sahip oldukları unutulmamalıdır. Bununla birlikte, insanlığa karşı, yalnızca kendi zamanının değil tüm zamanların etik ve ahlaki sınırlarının ötesine geçen suçların olabileceği de hatırlanmalıdır. Geçmiş eylemlerle ilgili etik yargıları ifade etmenin olası tehlikelerine rağmen,

öğretmenlerin tutarlı ve çok katmanlı bir yorum çerçevesi geliştirmeleri ve geçmişin etik ve ahlaki boyutları üzerine sınıf tartışmalarını kolaylaştırmaları önemlidir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Nitelikli tarih eğitimi, sınıfta tüm öğrencilerin özgürce kendilerini ifade edebilecekleri, hiçbirinin dışlanmayacağı kapsayıcı bir ortam gerektirir. Program, sadece çoğunluğun değerlerini değil, göçmenler dâhil, tüm farklılıkların değerlerini yansıtmalıdır. Ayrıca öğrencilerin ve onların içlerinden geldiği ailelerin yaşamlarını yansıtan unsurlar da içermelidir. Ders kaynak ve materyallerinin öğrencilerin tamamının ilgisini çekecek ve onların yaşamlarıyla alakalı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Ancak, bugün Avrupa Konseyi üyeleri dâhil birçok ülkede tarih eğitiminin bu nitelikleri taşıdığı söylenemez. Örneğin, Türkiye’de tarih eğitimine dönük birçok araştırmada, farklılıkları kapsama konusunda sorunların olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmalar, farklılıkların çoğunlukla olumsuz nitelikle birlikte anıldıklarını ve düşmanla işbirliği yaptıkları yönünde bir anlatımın varlığını ortaya koymaktadır (İbrahimoglu, 2014; Yazıcı, 2019a). Bu durum, nitelikli tarih eğitimi ilkeleriyle açıkça çelişmektedir. Toplumun bütün kesimlerinin birbiriyle kaynaşması ve birlikte yaşam kültürünün gelişmesi için bu anlatımın değişmesi gerekmektedir. Bunun için de farklılıkların, tarih boyunca topluma katkılarını yer verilmesi önemlidir.

Tarih eğitiminde, demokrasinin tarihsel gelişimine yer verilmelidir. Öğrencilere demokrasi ile elde edilen kazanımların garanti olmadığı ve bunları korumak için sürekli bir mücadele gerektiği anlatılmalıdır. Tarih derslerinde eleştirel anlayış ve kavrayış yoluyla bilgi edinme önemlidir. Yine, bugün birçok ülkede tarih eğitiminde eleştirelilik yoktur. Gelişmiş bir demokrasi olarak kabul edilen İngiltere dâhil birçok ülkenin tarih eğitim programlarında imparatorluk mazisine özlem duyulan ve yeterince kapsayıcı olmayan bir anlayış vardır (Alexander & Weekes-Bernard, 2017; Smith, 2017). Ayrıca, İngiltere’de temel Britanya değerleri olarak adlandırılan değerler sadece İngiltere’ye özgüymüş gibi ve aynı zamanda İngiltere’de yaşayan herkesi kapsıyormuş gibi sunulmaktadır (Önal vd., 2018). Fransa, Hollanda ve Belçika gibi ülkelerde ise tarih eğitiminde hâlâ sömürgeci geçmişle yüzleşilmemiştir (Mycock, 2017). Araştırmalara göre, Türkiye’de demokratikleşme süreci konusundaki tarihsel anlatım ise militarist ve milliyetçi bir söylemle iç içe geçmiştir. Yine, çoğunluğa ait olan Sünni İslam ve Türklere ait değerler bütün toplumun değerleri gibi sunulmaktadır (Çayır, 2014; Şen, 2018). Bütün bunlar, önerilen ilkelerden Avrupa Konseyi’nin üyesi birçok ülkede hâlâ uzak olduğunu göstermektedir.

Nitelikli tarih eğitimi sıradan insanların, içinde yaşadıkları toplumların ve bütün insanlığın gelişimine tarih boyunca katkılarını yer verilmesini gerektirir. Türkiye’den örnek verilecek olursa, araştırmalar Türkiye’de tarih eğitiminde sıradan insanların tarihine yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır (İbrahimoglu, 2014; Yazıcı, 2019a). Padişah, sadrazam, vezir ve ileri gelen askeri kişilerin zafer ve yenilgileri çerçevesinde bir tarih anlatımı söz konusudur. Türkiye’de azınlıkların tarih boyunca özellikle mimari alanda ve Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi reformları gibi demokratik gelişmeler konusunda katkıları olduğu bilinmektedir. Ancak bu katkılar görmezden gelinmekte ve azınlıklar ihmal edilmektedir. Yine, tarih eğitiminde Osmanlı Devletinin son yıllarında ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında kadınların siyasi haklar başta olmak üzere kadın hakları konusundaki mücadelelerine yer verilmemektedir (Köse, 2015; Zihnioğlu, 2003). Bir diğer eksiklik, tarihte çekilen acıların sadece kitlelere etkisinin ele alınmasıdır. Öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması için tarihten seçilecek örneklerde bireysel mağduriyetlerin de sunulması gerekir. Örneğin, Yahudi Soykırımından bahsetmenin yanında Anne Frank’ın hikâyesinden bahsedilmesi yararlı olacaktır. Türkiye tarihi söz konusu ise I. Dünya Savaşı konuları ele alınırken, Çanakkale Savaşları’nda yer almış bir askerin ailesine yazdığı mektuba yer verilmesi nitelikli tarih eğitimine daha uygun bir yaklaşım olur. Benzer şekilde, İnkılap Tarihi dersinde Türk-Yunan nüfus mübadelesi konusu ele alınırken, genel olarak mübadillerden bahsetmenin yanında, bu göçü yaşamış bir çocuğun hikâyesi öğrencilerin daha fazla ilgisini çekebilir ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (Kabapınar & Yabansu, 2019).

Tarih eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer konu tek-tip kültürcü bir program yaklaşımından uzak durulmasıdır. Bu tür bir yaklaşım, farklılıkları ayrılıkçı ve tehlikeli gören baskın kültür modeline dayanır. Oysa insanlık tarihi, farklı kültürlerin karşılaşması ve etkileşimine dayanan hikâyelerden oluşur. Bu hikâyeler; farklı ülkelerden, etnik kökenden, dillerden, dinlerden ve inançlardan insanları içermektedir. Yine, tarihte yaşam tarzı, cinsiyet, yaş, nesil, toplumsal sınıf, eğitim, meslek ve cinsel yönelim gibi farklılıklara sahip insanlar bu hikâyelerin bir parçasıdır. Tarih eğitimi kapsayıcı olmalı ve bu farklılıkların hikâyelerine programda, ders kitaplarında ve sınıfta yer verilmelidir. Tarih eğitiminde hassas olunması gereken bir diğer konu kimlik konusudur. Öğrencilerin toplumda bir kimlik baskın hâle geldiğinde toplumu oluşturan farklı kimlikler arasındaki ilişkilerin hassaslaşabileceğini anlamaları gerekir. Dünya tarihinden kolayca ve çok sayıda örnekler bulunabileceği üzere, “ırksal saflık”, “ulusal biriciklik” ya da “ulusal teklik” hakkındaki efsane ve geleneklere dayalı bir öğretim yaklaşımının ülkelerde köktenci/aşırı görüşlerin güçlenmesine sebep olacağı konusunda farkındalık uyandırılmalıdır. I. Dünya Savaşı sonrasında Almanya ve İtalya’da yaşananlar bu duruma örnektir.

Yine, Lübnan, Irak ve Libya gibi ülkelerde yakın geçmişte yaşananlar ulusal biriciklik ve üstünlük hikâyelerinin toplumların başına açtığı dertler konusunda örnek oluşturmaktadır. Ünlü edebiyatçı Amin Maalouf'un üzerinde ısrarla durduğu gibi toplumların bireylerin çoklu kimliğine ve kimlik konusundaki müphemiyetine saygı duyması gerekir. Cezayirli bir anababdan Fransa'da doğan bir genç, içinde apaçık birden fazla aidiyet taşıyacaktır. Bu genç, aynı zamanda bekâr bir kadın, öğretmen, siyasi parti üyesi, hümanist, çevreci aktivist ve sanatsever olabilir. Bütün bu ve buna benzer kimlik boyutlarının görmezden gelinip bu kişiden kendisini sadece etnik ya da dini kimliği ile tanımlamasının istenilmesi doğru değildir. Maalouf'un ifadesiyle insanların kendilerini en fazla saldırıya uğrayan aidiyetleriyle tanımlamaya eğilimli olduğu unutulmamalıdır (Maalouf, 2020). Tarih eğitiminde bireylerin çoklu kimliklerine saygı duyulmalı ve evrensel kişiliğe (karaktere) vurgu yapılmalıdır.

Tarih eğitiminde Konsey'in önem verdiği bir diğer konu; analitik, eleştirel ve karşılaştırmalı düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin, tarihi yazanın tarihçi olduğunu ve tarihsel bilginin tarihçiden bağımsız olmadığını anlaması gerekir. Yine, tarihi bir konuda farklı tarihçilerin aynı tarihsel belgeleri kullanarak farklı yorumlara ulaşabileceğini öğrenmeleri gerekir. Hem Türkiye'de hem de Yunanistan'da üniversite düzeyinde öğretmenlik yapan ve öğrencilerle iki ülkeyi ilgilendiren tarihi konuları tartışma olanağı bulan Hercules Millas, bu iki ülkede ulusal kimliğin diğerini şeytanlaştırma üzerine kurulduğunu belirtmektedir. Dışlayıcı ve yabancı düşmanı tarih eğitiminin Türkiye ve Yunanistan örneğinde görüldüğü gibi uluslararası ilişkilere de zarar verdiğini vurgulamaktadır. Ona göre, bu milliyetçi ve önyargılı anlatıların ortadan kalmasının önündeki en büyük engel ise öğrencilerin geçmişin tekrar yorumlanmasına gösterdikleri dirençtir (Millas, 2017). Bu durum tarihsel düşünme becerilerinin erken eğitim dönemlerinde ele alınmasının önemini de ortaya çıkarmaktadır.

Tarih eğitimi kapsamında kazandırılmaya çalışılan beceriler, öğrencilerin hileli (manipülatif) ve saptırılmış (spekülatif) bilgilerle mücadele edebilmeleri için de gereklidir. Örneğin araştırmalar, bazı öğrencilerin Atatürk'ün Kuran'ı yaktığına ve Kur'an'ın üzerine bastığına dair asılsız bilgilere sahip olduklarını göstermektedir (Baki Pala, 2020; Koldaş, 2018). Öğrencilerin bu asılsız bilgilere analitik ve eleştirel yaklaşabilmelerini sağlamak için tarih derslerinde çoklu kaynaklara ve kanıtlara yer verilmelidir. Ancak, Türkiye'den örnek verilecek olursa, tarih ders kitaplarında kullanılan tarihsel kaynakların yeterli olmadığı, sadece kabul edilen resmi tarih bilgisini destekleyecek kanıtların seçildiği görülmektedir (Yazıcı, 2019b). Araştırmalar, nüfus mübadelesi gibi konuların döneme ait fotoğraf, anı ve mektup gibi çeşitli kaynakları öğrencilere sunarak bir uygulama gerçekleştirilirse, öğrencilerin küçük birer tarihçi olabileceklerini ve başarılı çıkarımlar yapabileceklerini ortaya koymuştur (Kabapınar & Yabansu, 2019). Bu sebeple tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için tarih eğitiminde çoklu kaynak ve kanıtlara yer verilmelidir.

Tarih eğitiminde tartışmalı ve hassas konuların ele alınması son derece önemlidir. Bu konular, tarihin kapalı ve pozitivist bir disiplinden ziyade açık bir anlatı olarak öğrenilmesine olanak tanıyabilir. Dearden'e göre (1981) tartışmalı ve hassas konuların çoklu bakış açısına yer verilmeden, diğer tarafın argümanları görmezden gelinerek ele alınması bir anlamda tarihi bilginin eksik ve yanlış öğretilmesi demektir. Avrupa ülkelerinin tarihinde sömürgecilik, köle ticareti, Avrupa ülkelerin Yahudi Soykırımındaki rolleri gibi konular tartışmalı ve hassas konulara örnektir. Yine, araştırmacılara göre Türkiye tarihinde Lozan Antlaşması, saltanatın ve hilafetin kaldırılması, Dersim ve 6-7 Eylül olayları tartışmalı konular arasında sayılabilir (Baki Pala, 2020; Koldaş, 2018). Bu tarihi olaylarla ilgili farklı görüşlerin hiç tartışılmaması, halk arasında art niyetli ve saptırılmış bilgilerin yayılmasına sebep olabilir. Bu sebeple, öğrencilerin tarihi olayları doğru yorumlayabilmeleri ve tarihi olaylarla ilgili olgulara dayalı argüman geliştirebilmeleri için bu tür tarihi konular nitelikli bir tarih eğitimi yaklaşımıyla derslerde ele alınmalıdır.

Tarih eğitiminde bilişsel, duygusal ve etik boyutların dengelenmesi bir diğer önemli konudur. Bu durum, öğrencilere tarihsel empati kazandırma ile ilgilidir. Bilindiği gibi, tarihsel empati, tarihsel olaylar ve insanların bu olaylardaki eylemleri için olası motivasyonları ve nedensel faktörlerle bağlantı kurmak ve bunları anlamakla ilgilidir (CoE, 2018). Daha önce belirtildiği gibi, Anne Frank'ın günlüğünden örnekler Yahudi Soykırımını çocukların daha iyi anlaması ve empati geliştirmelerini sağlayabilir. Yine, Kabapınar ve Yabansu'nun (2019) belirttiği gibi Türkiye tarihiyle ilgili olarak Çanakkale Savaşında yer alan 15 yaşındaki çocukların birisinin hikayesine yer verilmesi, benzer şekilde tarihsel empati becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Öğrencilerin değerlerin tarihsel süreç içerisinde değişebileceğini anlaması bir diğer önemli konudur. Bir asır önceki değerlerle bugünkü değerlerin farklılık gösterebileceğini anlamaları gerekir. Örneğin, Fatih Sultan Mehmet (1432-1481) devrindeki değerlerle bugünkü değerlerin farklı olduğunun anlaşılması gerekir. Fatih devrindeki kardeş katli vaciptir uygulaması tarihi süreç içerisinde değerlerin nasıl değiştiğini gösteren güzel bir örnektir. Aile bireylerinin katli uygulaması bugün öğrencileri ürpertse de tarihte devlet yönetimlerinde devletin devamlılığını sağlama düşüncesiyle karşımıza çıkan bir uygulamadır. Bu olayı anlatırken zamanın koşullarından ve ayrıca tarihsel süreçte benzer uygulamaların varlığından bahsedilebilir. Örneğin İngiltere'de altı kez evlenen ve bir eşini (kraliçeyi) idam ettiren VIII. Henry (1491-1547) zamanında idamların giyotinle, halka açık olarak

yapılması ve kitlenin bunu bir tiyatro seyredemiş gibi izlediği öğrencilere aktarılabilir. Böylece kardeş katli gibi uygulamalar sadece bir ülke tarihinde yapılan yanlış bir uygulama olarak değil, tarihsel süreçte insanlığın değerlerindeki değişime bir örnek olarak ele alınabilir. Öğrencilerin bu karşılaştırmaları yapmaları sağlanırsa, değerlerin tarihsel süreç içerisinde değişeceği konusundaki farkındalıkları gelişir. Diğer taraftan, öğrencilerin zamanla değişmeyen bazı değer konularının varlığını da bilmeleri gerekir. Örneğin, bu makalede sık sık üzerinde durulan sömürgecilik, köle ticareti ve Hitler Almanya'sında yapılan Yahudi Soykırımı gibi konuların tarihin her döneminde olumsuz olarak yargılanmaya mahkûm olacağı da anlaşılmalıdır. Tarih eğitimi öğrencilere bu bilgi, beceri ve değerleri kazandırdığı ölçüde nitelikli kabul edilebilir.

Özetle, Avrupa Konseyi'nin ilkelerinden tarih eğitimiyle ilgili bir anlayış değişikliğine ihtiyaç olduğu sonucu çıkarılabilir. Dahası bu önerilerin Türkiye dâhil birçok ülkede uygulanan ve geleneksel olarak nitelendirilen, hamasi ve milliyetçi bir söyleme sahip tarih eğitimi anlayışına yönelik bir eleştiri ve yenilik çağrısı olduğu da söylenebilir. Tarih eğitiminde; toplumun barındırdığı farklılıklara saygının, kültürler arası diyalogun ve birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi de altı çizilen öneriler olarak dikkat çekmektedir.

KAYNAKÇA

- Alexander, C., & Weekes-Bernard, D. (2017) History lessons: Inequality, diversity and the national curriculum. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 478-494. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1294571>
- Baki Pala, Ç. (2020). *Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). Routledge.
- Barr, H. (1997). Defining social studies. *Teachers and Curriculum*, 1, 6-12.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44. <https://doi.org/10.1177/026327640201900101>
- Benedict, A. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives – The classification of educational goals – Handbook 1: Cognitive domain*. Longman.
- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in civic education: Exploring cross-national trends, 1970–2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 33–44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ879767.pdf>
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (2017). Introduction: Historical cultures and education in transition. In *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 1-35). Palgrave Macmillan.
- Council of Europe (CoE). (2010). *Charter on education for democratic citizenship and human rights education recommendation CM/Rec (2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe.
- Council of Europe (CoE). (2011). *The Committee of ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching*. Council of Europe.
- Council of Europe (CoE). (2018). *Quality history education in the 21st century principles and guidelines*. Council of Europe.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Çayır, K. (2014). *Who are we? Identity, citizenship and rights in Turkey's textbooks*. History Foundation Publication.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- EUROCLIO. (2019). Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi için manifesto: Tarihin genç nesillerin gelişiminde ayırt edici katkısının tanınmasına ilişkin 15 ilke (S. Aktekin, Çev.). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 8(2), 650-655. (Orijinal yayın tarihi 2013).
- Hahn, C. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119. <https://doi.org/10.1177/1745499914567821>
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/1740020032000178276>
- İbrahimoğlu, Z. (2014). *Gayrimüslim azınlıklara göre Türkiye'de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kabapınar, Y. & Dinç, T. (2011). Kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımına göre hazırlanmış konuların sınıfta işlenmesi: Ezber, tarih dersinin kaderi midir? *Toplumsal Tarih*, 213, 66-72.
- Kabapınar, Y. & Yabansu, Y. (2019). Kanıt temelli öğrenme perspektifinden mübadeleye bir bakış: “Küçük tarihçiler” olarak ortaokul öğrencileri. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme içinde* (ss.105-128). Pegem Akademi.
- Koldaş, M. (2018). *Türkiye’de tarih derslerinde tartışmalı konuların sunumunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Köse, M. (2015). *Tarih öğretiminde kadın imajının yeniden inşası*. Birleşik Yayıncılık.
- Kymlicka, W. (2011) Multicultural citizenship within multinational states. *Ethnicities*, 11(3), 281-302. <https://doi.org/10.1177/1468796811407813>
- Maalouf, A. (2020). *Ölümcül kimlikler* (A. Bora, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Millas, H. (2017). History for nation-building: The case of Greece and Turkey. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 355-372). Palgrave Macmillan.
- Mycock, A. (2017). After empire: The politics of history education in a post-colonial world. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 391-410). Palgrave Macmillan.

- Osler, A., & Starkey, H. (2000). Citizenship, human rights, and cultural diversity. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality* (pp. 3-17). Trentham Books Ltd.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education* (1st ed.). Open University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2018). Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, 70(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388616>
- Önal, G. (2017). *İngiltere vatandaşlık eğitimine yönelik bir değerlendirme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Önal, G. & Arsal, Z. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında barış eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 176-191.
- Önal, G., Öztürk, C., & Kenan, S. (2018). Teachers' perspectives on citizenship education in England. *Education and Science*, 43(196), 243-256. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7060>
- Potter, J. (2005). *Active citizenship in schools: A good practice guide to developing a whole school policy*. Taylor & Francis.
- Smith, J. (2017). Discursive dancing: Traditionalism and social realism in the 2013 English history curriculum wars. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 307-329. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1279274>
- Şen, A. (2018). Değişim ve devamlılık: Türkiye’de vatandaşlık ve sosyal bilgiler ders kitaplarında asker-sivil ilişkileri ve darbeler (1950-2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1099-1119. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434454>
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- UNICEF., & UNPF. (2011). *Women’s and children’s rights: Making the connection*. United Nations Children’s Fund & United Nations Population Fund.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Routledge.
- Yazıcı, F. (2019a). Tarih ders kitaplarında azınlıklar: Ermeniler, Rumlar, Yahudiler. A. Şimşek (Ed.), *Tarih ders kitaplarında imajlar: Devletler, halklar, kişiler içinde* (ss. 393-408). Pegem Akademi.
- Yazıcı, F. (2019b). Güncel tarih öğretim programı ve ders kitaplarında kanıt temelli öğretim: “Türk usulü bir yaklaşım mı?”. Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme içinde* (ss.75-101). Pegem Akademi.
- Zihnioğlu, Y. (2003). *Kadınsız inkılâp*. Metis Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Today, multiculturalism has become more visible in societies. Education is one of the fields where multiculturalism is the most visible. In recent years, an increasing number of countries have started to give importance to social differences in the development of their education systems and school curricula (Bromley, 2009; Hahn, 2015; Önal, 2017). Organizations such as the United Nations and the Council of Europe contribute to this process with their reports and declarations on some key issues (CoE, 2010, 2018; UNESCO, 2014; UNICEF & UNPF, 2011). Education should promote to the students the importance of the ideal of living together and the consciousness of being a part of the same universe.

In this context, history education is an important field. Traditional history teaching cannot serve this purpose of education because of its current approaches, curricula, textbooks, pedagogical methods, and techniques. The criticized features include ideological bias, insufficient inclusivity, the overrepresentation of the ruling class in the content, a single-perspective approach, and a teacher-centered model emphasizing rote learning (Wansink et al., 2018). The Council of Europe proposed some key principles for a reform in its recent document. This study aims to discuss the understanding of history education of the Council of Europe through its document titled *Quality History Education In the 21st Century Principles and Guidelines* and by referring to the current practices in some member countries.

2. METHOD

Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in this study (Miles et al., 2014). In this context, the *Quality History Education in the 21st Century Principles and Guidelines* of the Council of Europe was used as a theoretical framework (CoE, 2018). The principles of this 30-page document, consisting of 8 main themes, were analysed using the method of document analysis. By referring to the practices in some member countries of the Council, the understanding of history education envisaged in this document has been discussed.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Quality history education requires an inclusive environment in the classroom in which all students can express themselves freely and no one is excluded. However, in many countries today, including members of the Council of Europe, history education does not have these qualities. For instance, in Turkey, studies show that there are still problems in covering the history of minorities. Even worse, there is a narrative that minorities are often associated with negative qualities and cooperate with enemy states (İbrahimioğlu, 2014; Yazıcı, 2019a). This discourse needs to be changed to develop social cohesion and a culture of living together. Thus, it is important to include the contributions of minority populations to the society throughout history.

History education should include the historical development of democracy. There is a nostalgia for the imperial past in the history education programs of many countries, including England (Alexander & Weekes-Bernard, 2017; Smith, 2017). In countries which are accepted as developed democracies such as France, the Netherlands, and Belgium, they still have not reckoned with their colonial past in their history education (Mycock, 2017). Comprehensive studies conclude that the historical narrative about the democratization process in Turkey is intertwined with militaristic and nationalistic rhetoric. Also, the values of the Sunni-Muslim and the Turkish majority are presented as though they belong to the whole nation (Çayır, 2014; Şen, 2018). In brief, many countries, including members of the Council of Europe, still fall short of the suggested history education principles.

Quality history education requires presenting the contributions of ordinary people in history to the development of the nation and humanity. In the case of Turkey, studies reveal that not enough space has been dedicated to the history of ordinary people in history education in Turkey (İbrahimioğlu, 2014; Yazıcı, 2019). Women's struggles for women's rights, particularly political rights, in the last years of the Ottoman Empire and the first years of the Republic, are also not included in history education (Köse, 2015; Zihnioğlu, 2003). In order for new generations, especially young women, to realize that rights can only be achieved through struggle, women's rights struggles should also be included in history education.

The mono-cultural curriculum in history education that views difference as dangerous and divisive is also an approach to avoid. History education should be inclusive and the stories of the minorities in a nation should be included in the programs, textbooks, and classrooms. Students need to understand that when an identity becomes dominant in a society, the relationships between the different identities that constitute a society can become sensitive. As many examples can easily be found from world history, awareness must be raised that a teaching

approach based on myths and traditions about "racial purity" and "national uniqueness" will lead to the strengthening of radical/extremist views in countries. It should not be forgotten that, in Maalouf's words, people tend to define themselves by the identity that is most attacked (Maalouf, 2020). Multiple identities and ambiguity about identity must be respected in history education.

History education should develop analytical, critical, and comparative thinking skills. Students need to understand that a historian writes the history and that historical knowledge is not independent of the historian. They should also learn that different historians can reach different interpretations of a historical event using the same historical documents. Hercules Millas used to be an academic both in Turkey and in Greece and discussed some historical events with students. In light of his experiences, he states that in these two countries national identity is based on demonizing the other (Millas, 2017). Such othering should be avoided and a multiperspective approach should be adopted in history education.

The skills that are important in history education are also necessary for students to cope with manipulative and speculative information. For instance, recent studies show that some students believe baseless rumors that Atatürk stepped on the Quran and burned it (Baki Pala, 2020; Koldaş, 2018). In order to enable students to approach this type of baseless information analytically and critically, history lessons should include multiple historical sources and evidence. It is extremely critical to cope with controversial and sensitive issues in history lessons. Thus, history can be studied as an open narrative rather than a closed and positivist discipline. Studies argue that the Treaty of Lausanne, the abolition of the sultanate and caliphate, Dersim and the events of September 6-7 can be considered, among others, to be controversial issues in Turkey's history (Baki Pala, 2020; Koldaş, 2018). It is crucial to acknowledge the existence of different views on these historical events and to discuss these views. Thus, the dissemination of manipulative and speculative information among students and the public can be prevented.

Historical empathy is another important skill to be developed in history education. Historical empathy relates to connecting with and understanding the possible motivation and causal factors for historical events and people's actions (CoE, 2018). For instance, examples from Anne Frank's diary can help children understand the Holocaust better and develop empathy. Similarly, the story of a child who has been in the Dardanelles Wars or experienced the Turkish-Greek population exchange can contribute to the development of historical empathy and a better understanding of historical events for students.

In history education, it is another critical issue for students to understand that values change in the historical process. They need to understand that values from a century ago differ from current values. For instance, it should be understood that the values in the period of Fatih Sultan Mehmet (1432-1481) and current-day values are different. The act of fratricide in the era of Fatih is a good example showing how values have changed throughout history. Similarly, Henry 8th (1491-1547) married six times and executed one of his wives (the queen) in England. During his time, executions were performed in public with a guillotine, and the public watched this act as if they were watching a play. Thus, acts such as fratricide are not merely considered as wrongdoing in a country's history, but as one example of how values have changed throughout history. If students are able to make these comparisons, they will develop an understanding that values change. However, students should also be aware that some values do not change over time. For instance, it should be understood that issues such as colonialism, the slave trade, and the Holocaust, which are frequently discussed in this article, will be condemned and judged negatively in every period of history. A quality history education is one that gives students such knowledge, skills, and values.

In conclusion, there is a need for a change in understanding history education. It can be said that the history education proposed by the Council of Europe is a criticism and a call for a change of the traditional and heroic history teaching approach of many member countries. The proposed history education would emphasize respect for the diversity of each nation, intercultural dialogue, and a culture of living together.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada doküman analizi kullanılmış olup insanlardan veri toplanmamıştır. Bu nedenle etik izin alınmamıştır.