



Tarih Derslerinde Farklı Becerilere Sahip Öğrencilere Aynı Ders Kitaplarını Sunmak Ne Derece Adildir? : Heinemann Yayınevi Örneği*

How fair is to present the same history textbooks to pupils with different abilities? Heinemann Publisher Example

Yücel KABAPINAR**

Özet: Çağdaş eğitim yaklaşımları öğrencileri farklı becerilere sahip bireyler olarak görmektedir. Bu anlamda öğrencileri çalışkan-tembel olarak görmek yerine “daha az-daha çok yetenekli” olarak görmek öğrenci potansiyellerini anlama noktasında önemlidir. Bu çerçevede öğrencilerin kullandıkları ders kitapları da öğrenme sürecinde yeteneklerine göre farklılaştırılmalı mıdır? Bu çerçevede bu araştırmanın amacı farklı becerilere sahip öğrencilere farklı ders kitaplarını sunmak olanaklı mıdır sorusuna yanıt bulmaktır. Bu çerçevede Heinemann Yayınevi tarafından basılan ve farklı yetenek düzeylerine hitap eden tarih ders kitapları araştırmanın inceleme grubunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde şekillenen bu çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Heinemann Yayınevi tarafından basılan normal gelişim gösteren öğrencilerin tarih ders kitapları “yoğun (core)”, görece daha az yetenekli öğrencilerininki ise “temel (foundation)” kitap olarak nitelenmiştir. Yapılan içerik analizi “temel” olarak adlandırılan ders kitaplarındaki metinlerde daha az sözcük, daha az tümce, tümcede daha az sözcük olduğunu göstermiştir. Yine metinlerde detaylardan arındırma yapıldığı ve daha az soyut kavram kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Ders Kitapları, Daha Az/Çok Yetenekli Öğrenciler, Çoklu Zekâ Teorisi

Abstract: Contemporary approaches in education view students as individuals with different abilities. Instead of classifying and labeling students lazy/hard working, modern educational theories prefer to appreciate them as “less able/more able” by taking into account their skills and motivations. Thus, the question “Do textbooks need to be differentiated for students with different abilities” comes to the mind. The existing situation is to provide the same textbooks to all students even they possess different abilities. Thus, the present study aims to examine and make comparisons basic features of the two different history textbooks called as “core” and “foundation” published by Heinemann Publisher for the same graders with different abilities. Case study among the qualitative research designs was adopted in this study and document analysis method was benefitted since the history textbooks were the study group

* Bu makale 23-25 Haziran 2014 tarihinde Sakarya Üniversitesi’nce düzenlenen “III. International Symposium on History Education” adlı sempozyumdan sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

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

of the research. Two “core” and two “foundation” history textbooks published by Heinemann were examined in order to determine their basic features and find out their differences. The results of analysis of two types of the history textbooks called as “core” and “foundation” editions revealed that the foundation editions include less number of words and less number sentences as compared to the core counterparts. Similarly, the average number of words in the sentences and the number of abstract concepts were found to be less in foundation history textbooks.

Keywords: History Textbooks, Less/More Able Pupils, Multiple Intelligence Theory

Giriş

Bir öğrencinin, ders kitabı ya da öğretmen tarafından ne derece mükemmel sunulursa sunulsun, bir dersi sevmeme hakkı var mıdır? Bu sevmeme hali öğrencinin/çocuğun genetik olarak getirdiği beceri sınırlılığı ile bağlantılı olabileceği gibi dersin ilgi alanları arasında yer almaması gibi gerekçelerden de kaynaklanabilir mi? Böylesi bir durumda öğrenci "tembel" olarak etiketlenmeyi hak etmekte midir ve eğitim sistemi ya da öğretmen tarafından gözden çıkarılmalı mıdır? Yoksa beceri ve ilgi sınırlılığı kabul edilerek, yapabildikleri/potansiyeli temelinde ders içinde var olması sağlanmalı mıdır? Howard Gardner tarafından ortaya konulan Çoklu Zekâ Teorisi, öğrenciye "çalışkan-tembel" nitelime kolaycılığının çok daha ötesinde "Daha Az/Daha Çok Yetenekli" kavramları ile yaklaşılmasının daha adil olacağı bakış açısını gündeme getirmiştir (Kabapınar, 2014). Bu anlamda herhangi bir derste daha az yetenekli öğrencinin öğrenmesinin bir başka “çalışkan” öğrencininki ile kıyaslanması/değerlendirilmesi yerine, o öğrencinin kendi içinde oluşturduğu devinim/çaba merkeze alınarak ölçülmesi daha adil olacaktır.

Yine öğrencilerin *bireysel farklılıklarının* merkeze alındığı öğrenme ortamlarını gündeme getirecek öğretim materyal ve etkinliklerinin hazırlanması ve sınıf ortamına taşınması boyutunda Çoklu Zekâ Kuramı güncelliğini her zaman korumaya aday bir teori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuram, bir derse, ders konusuna ya da kavrama değişik yöntemlerle yaklaşılabilirliğini, *öğrencilerin farklı yeteneklerinin* işe koşulabileceğini göstermesi açısından önemli bir rehber işlevi görmektedir. Bu yaklaşım ile ders kitabı yazarının ve öğretmenin sınıftaki rolü değişmekte, klasik öğreten/bilen konumundan uzaklaşmaktadır. Bunun yerine yazar ve öğretmene, farklı yeteneklerin ürün ortaya koymasına ve problemleri çözmesine ortam hazırlayacak etkinliklerin oluşturulması, süreç içerisinde öğrencilere rehberlik edilmesi ve değerlendirme aşamasında yapıcı katkıların ortaya konulması yönünde bir rol da

düşmektedir. Bu kuramın öğrenci ve yetenekleri merkezli bir eğitim anlayışı olması nedeniyle, öğrenci kendi öğrenme sürecine etkin olarak katılmakta, kendi kavram ve anlamlandırmalarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır.

Bir diğer deyişle Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi çerçevesindeki temel çıkarım, öğrencilerin farklı derslerde farklı beceri düzeylerine sahip olabileceğidir. Bu çerçevede bazı öğrenciler tüm derslerde başarılı olurken bazı öğrenciler ise belirli derslerde kendilerini çok daha fazla oranda gösterebilmektedir. Bu anlamda tarih dersleri de bir bölüm öğrenci tarafından pek de seilmeyen bir ders olarak kabul edilmektedir. Bu seilmeyiş, konu kapsamı, ders kitabındaki sunum, öğretmenin yaklaşımı, sınıf içindeki öğretim süreci gibi nedenlerden dolayı olabileceği gibi öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve becerilerinden de kaynaklanabilir. Bu çerçevede tarih dersini çok da sevmeyen, görece motivasyonu daha düşük öğrenciler için özel tarih ders kitaplarının yazılması olanaklı mıdır? Böylesi ders kitapları öğrencilerin tarih derslerinden ve ders kitaplarından görece daha fazla verim alması noktasında katkı sağlayabilir mi? “Tembel” diye etiketlenmek yerine görece “daha az yetenekli” öğrenciler için eğitimcilerin daha çok çaba harcaması eğitim adına gerekli midir? Bu anlamda tarih ders kitabı yazarları ne gibi adımlar atabilirler? Bu noktada güncel ve ilginç deneyim, İngiltere'deki Heinemann Yayınevi tarafından “daha az yetenekli öğrenciler” için hazırlanan tarih ders kitapları olmuştur. Bu noktada yayınevi tarafından izlenen yöntem, ortalama öğrenciler için hazırlanan tarih ders kitaplarının belirli ilkeler çerçevesinde daha az yetenekli öğrencilerin düzeyine sadeleştirilerek indirgenmesidir.

Daha az yetenekli öğrencileri merkeze alan bu deneyim, ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde, bilinen ilk deneyimdir. Bu anlamda tarih ders kitapları sözkonusu olduğunda, Türkiye'deki ve dünyadaki literatürde karşılaşacağınız belli başlı konular vardır. Bu çerçevede ilk akla gelen konu tarih ders kitaplarının nasıl ezber ile dolu olduğu ve bunun sonucunda öğrencilerin zihinsel işlem yapmasına nasıl olanak tanımadığıdır (Kabapınar, 1991; Johnsen, 1993). Tarih ders kitaplarıyla ilgili en popüler ikinci konu ise, bu ders kitaplarının ideolojiler tarafından nasıl kullanıldığına yönelik çalışmalardır (Ferro, 1984; Kreiser, 1987; Lee, 1991; Özbaran, 1992; Kabapınar, 1992; Carretero, 1994; Tulviste, Wertsch, 1994; Lowenthal, 1995; Dimitrova, Kaytchev, 1998;). Bunlardan başka tarih ders kitaplarının ötekilere bakış noktasındaki eksiklikleri de (Pesmazoğlu, 1998; Tekeli, 1998; Kaya ve ark., 2002;

Ceram, 2003; Boztemur, 2004; Kabapınar, 2007; Kabapınar, 2009;) en çok gündeme getirilen bir diğer konudur. Ayrıca tarih ders kitaplarının dizayn ve içerik açılarından durumları da inceleme alanlarından biridir (Bourdillon, 1992; Slater, 1995; Kabapınar, 1998). Buna karşılık literatürde farklı yeteneklere sahip öğrenciler için farklı tarih ders kitapları hazırlanması ve kullanılmasına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm bunların sonucu olarak bu araştırmanın amacı; daha az yetenekli öğrenciler için Heinemann Yayınevi tarafından hazırlanmış olan tarih ders kitaplarının temel özelliklerini ve diğer ders kitaplarıyla olan farklılıklarını ortaya koymaktır. Tüm bunların sonucu olarak araştırma soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Yoğun ve Temel tarih ders kitaplarıyla ilgili yayınevinin temel yaklaşımı nasıldır?
2. Yoğun ve Temel ders kitaplarının genel özellikleri ders kitaplarında nasıldır?
3. Yoğun ve Temel ders kitaplarının metin yapıları nasıldır?

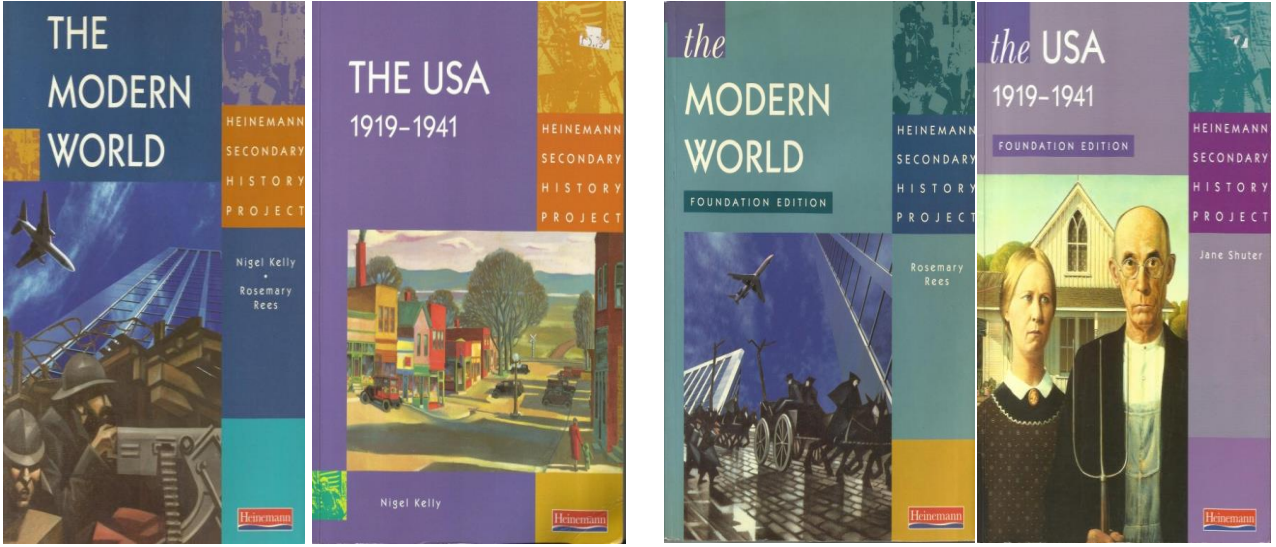
Yöntem

Araştırma nitel temelli bir yönteme sahip olup “durum çalışması” olarak desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “doküman incelemesi” kullanılmış olup, çalışmada kullanılan ders kitaplarının künyesi aşağıda sunulmuştur.

- Nigel Kelly, Rosemary Rees, *The Modern World*, Heinemann
- Rosemary Rees, *The Modern World* (Foundation Edition), Heinemann
- Nigel Kelly, *The USA 1919-1941*, Heinemann
- Jane Shuter, *The USA 1919-1941* (Foundation Edition), Heinemann

Yukarıda anılan ders kitapları İngiliz sisteminde Key Stage 3 için kullanılmakta olup ülkemizdeki sınıf karşılığı 7. sınıf olmaktadır. Kitap künyelerinden de görüleceği üzere kitaplar aslında aynı başlığı içermekte olup, bir diğerinde ise “Foundation Edition” (Temel Baskı) şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan dört tarih ders kitabının ön kapaklarına aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Dört Tarih Ders Kitabının Ön Kapakları



Buna göre sol tarafta sunulan tarih ders kitapları yayınevi tarafından Core (Yoğun) olarak kabul edilen görece daha yetenekli öğrencilerin ders kitaplarıdır. Buna karşılık sağ taraftaki tarih ders kitapları (kapakta “Foundation Edition” yazmaktadır ve “Temel Baskı” anlamına gelmektedir) ise daha az yetenekli öğrenciler içindir.

Çalışma grubunda yer alan ders kitaplarının nasıl bir düşünce sistematigi içinde yazıldığını saptamak için hem yayınevinin web sayfasındaki bu kitaplara ilişkin açıklamalar incelenmiştir. Yine aynı araştırma sorusunun yanıtını bulma noktasında yukarıdaki ders kitaplarının arka kapaklarındaki açıklamalar da incelenmiştir.

Bundan başka ders kitaplarındaki analiz sürecinde “The Modern World” adlı tarih ders kitabı doküman analizi için merkez olarak kullanılmıştır. Bunun iki nedeni vardır. Bu nedenler sırasıyla; anılan kitaptaki konuların *Türk okurlar için daha bilindik olması* ve çalışmanın sayfa sınırlaması nedeniyle uzamaması çabasıdır. Bu çerçevede iki ders kitabı arasındaki farkları gösterme amaçlı gerçekleştirilecek *içerik analizi* için seçilen birinci konu “Savaş daha başka nerelerde oldu?” başlığını taşımakta olup I. Dünya Savaşı’ndaki Cepheleleri konu almaktadır. Analizi yapılan ikinci konu da “Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı?” adlı başlığı taşımakta olup Naziler Dönemi’ndeki çocuk ve gençlerle ilgili yürütülen politikaları kapsamaktadır.

Seçilen konuların özellikle metin yapıları temelinde bazı analizler yapılmıştır. Bu çerçevede kullanılan sözcük ve tümce sayıları, yazılı kanıtlarda kullanılan sözcük

sayıları, yoğun kitapta kullanılıp temel kitapta kullanılmayan kavram ve bağlaçların neler olduğu temelli analizler gerçekleştirilmiştir. Bunun için seçilen konular kapsamında yer alan sözcükler ve tümce sayıları sayılmış ve “Yoğun” ile “Temel” tarih ders kitaplarındaki oranların nasıl farklılaştığı hesaplanarak % olarak sunulmuştur. Yine “Yoğun” kitapta kullanılıp “Temel” kitapta kullanılmayan kavramlar saptanmış ve bir tabloda sunulmuştur. Okuyucunun metin yapılarını daha iyi kavraması adına ders kitaplarından alınan bazı metin kesitleri araştırmacı tarafından tercüme edilerek çalışmada sunulmuştur.

Bulgular

1. Yoğun ve Temel tarih ders kitaplarıyla ilgili yayınevinin temel yaklaşımı nasıldır?

Yayınevinin web sitesinde bu tarih ders kitaplarının tanıtımı aşağıdaki açıklamalarla yapılmıştır (<http://www.pearsonschoolsandfecolleges.co.uk/Secondary/History>);

- “Ortalama beceriye sahip öğrenciler için olan ders kitaplarından başka, Temel Düzey Tarih serisi daha az yetenekli öğrenciler için basitleştirilmiş uyarlamalarını da sunmaktadır”.
- “Bu seri (“Modern World History” serisi) ders kitapları da “Core” (Yoğun) ve “Foundation” (Temel) baskıları olmak üzere farklılaştırılmıştır. Yani bu kitaplar karışık beceri düzeyine sahip sınıfların öğretimi için idealdir”.
- “Daha az yetenekli öğrencilerin tüm potansiyellerini göstermeleri”.

Yukarıdaki açıklamalardan da görüleceği üzere yayınevi, var olan tarih ders kitaplarını, “daha az yetenekli” olarak adlandırılan öğrenciler için gözden geçirerek temel düzey adı altında tarih öğretmenlerinin kullanımına sunmuştur. Ortalama beceriye sahip olan öğrencilerin ders kitaplarının basitleştirilmiş uyarlamaları olan bu ders kitapları böylelikle öğrencilere potansiyellerini gösterebilme olanağı sağladığı ifade edilmektedir. Var olan tarih ders kitaplarının, görece daha az yetenekli öğrenciler için düzenlenerek yeniden basımının yapılması bir eğitim yaklaşımı noktasında çok da karşılaşılan bir deneyim değildir.

2. Yoğun ve Temel ders kitaplarının genel özellikleri ders kitaplarında nasıldır?

Aşağıda yayınevinin Core (Yoğun) ve Foundation (Temel) baskıları olarak adlandırdığı ders kitaplarında aynı başlık altında sunulan konuların nasıl farklılaştırıldığına ilişkin somut örnekler yer verilmiştir. Örneklerden ilki Birinci Dünya Savaşı'ndaki cepheleri konu alan "Savaş daha başka nerelerde oldu?" ile İkinci Dünya Savaşı'nda Naziler dönemini kapsayan "Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı?" adlı konulardır. Bu çerçevede öncelikle Yoğun kitap sayfasına, onun hemen altında da aynı sayfanın Temel kitapta sunumuna yer verilmiştir.

Tarih ders kitaplarının örnek sayfalarına geçmeden önce kısa bir açıklama zorunluluğu vardır. Aşağıdaki ders kitaplarının genel bilgi açıklamalarını çevreleyen "Source" (kanıt) adı altında bazı yazılı ve görsel öğeler bulunmaktadır. "Kanıt temelli tarih öğretimi çerçevesinde öğrencilere tarihsel bilgi üretim basamaklarını deneyimletmeyi amaçlayan bu sistem, birinci ve ikinci elden, yazılı ve görsel ham kanıtları öğrencilere sunarak çoklu bakış temelli bireysel analiz ve yorumları gündeme taşımaktadır (Kabapınar, 2014). Aşağıda sunulan Core (Yoğun) ve Foundation (Temel) tarih ders kitabı sayfalarının bu çerçevede incelenmesi önemlidir.

1.4 Where else did fighting take place?

Source A

The horrors of it are so ghastly that an officer who saw it says that it will live in his dreams until his dying day. The sight of thousands of Russians driven into two huge lakes or swamps and the dying shrieks of men and horses . . . to shorten their agony the Germans turned the machine guns on them. But in spite of that there was movement seen amongst them for a week after.

▲ General von Moltke, writing in his memoirs about the German slaughter of Russian troops at the Masurian Lakes in 1914.

During the course of the war, Turkey and Bulgaria joined the side of Germany and Austria-Hungary, while Britain, France, Russia and Serbia were joined by Italy (in 1915), Japan, Greece, Romania and in 1917, with significant effect, the USA (see page 21). Consequently, while the majority of fighting took place in France and Belgium, the war was also fought in many other countries.

On the Eastern Front, the Russian armies halted an Austrian advance in 1914 and pushed the Austrians back into Germany. The Germans were forced to transfer some of their troops from the Western Front, and these troops helped inflict two crushing defeats on the Russians at Tannenberg and the Masurian Lakes. Although Russian forces had some successes in 1916, their casualties were enormous. By 1917 over two million Russian soldiers had been killed and millions more Russian peasants had died of starvation. These hardships were a major factor in bringing about a revolution in Russia in 1917 (see page 114). In March 1918 the new Bolshevik government was glad to buy peace when it signed the Treaty of Brest-Litovsk with Germany. But the price was high. Huge chunks of territory were surrendered to Germany in return for peace.

▼ The theatres of war.

14 CHAPTER 1 THE FIRST WORLD WAR

1.4 Where else did fighting take place?

Source A

Thousands of Russians were driven into two huge lakes and the dying shrieks of men and horses were terrible. To shorten their agony the Germans turned the machine guns on them. But in spite of that, we could see movement among them for a week afterwards.

▲ General von Moltke, writing in his memoirs about the German slaughter of Russian troops at the Masurian Lakes in 1914.

The Eastern Front

There were battles on the Eastern Front which were mainly in Germany, Poland, Austria and Russia. In August 1914, a Russian army of 800,000 men smashed into Germany. The German army fought back, and defeated the Russians at **Tannenberg** and the **Masurian Lakes**. The slaughter was terrible. About 300,000 Russians were killed or wounded. By 1917, over two million Russian soldiers were dead. Millions more Russian peasants had died from starvation. In March 1918, the new Russian Bolshevik government (see pages 114–119) wanted to make peace with Germany. So Russia signed the **Treaty of Brest-Litovsk**.

The Italian Front

In 1915, Italy joined the war on the side of the Allies. They were badly defeated by the Germans at **Caporetto** in 1917. But a year later, the Italian army crushed the Austrians at **Vittorio Veneto**.

▼ The First World War was fought all over the World.



1.4 CHAPTER 1 THE FIRST WORLD WAR

In April 1915 the British launched an attack on Turkey at **Gallipoli**. The attack was the idea of Winston Churchill, First Lord of the Admiralty, and Lord Kitchener. They believed that if the Allies controlled this area, they would be able to supply Russia through the Black Sea. A force of **Anzacs** (men of the Australian and New Zealand Army Corps) were landed at Gallipoli, but the campaign was a disaster. The troops had been given very little training in fighting on beaches and the Turks were ready for the attack. The Anzac forces remained pinned down in trenches on the beaches and suffered heavy losses through disease and sickness. In December 1915 the remaining 135,000 troops had to be rescued from Gallipoli by the navy.

Although Italy had been a member of the Triple Alliance in 1914, it joined the war on the side of the Allies in 1915 hoping to win territory from Austria-Hungary. The Italians suffered a major defeat at the hands of the Germans at **Caporetto** in 1917, though they did inflict a crushing defeat on the Austrians at **Vittorio Veneto** in September 1918.

In order to protect the vital supply route through the Suez Canal the British sent forces to fight the Turks in Mesopotamia. They also sent **Colonel T. E. Lawrence** (Lawrence of Arabia) to train Arabs in Palestine to fight against the Turks who controlled the area. The work of Lawrence and the Arab guerrilla army helped **General Allenby** to defeat the Turkish army in September 1918.

Further successes came for the Allies in Africa, where three of Germany's four colonies (Togoland, German South-West Africa and the Cameroons) were captured by 1916. Only German East Africa escaped capture. Japan's entry into the war also led to German losses as Japanese forces captured **Kiachow** in China and the Marshall, Caroline and Marianne Islands in the Pacific.

SUMMARY

- War world-wide
- ▶ 1914 Major defeats for Russia on the Eastern Front.
- ▶ 1915 Allied failure at Gallipoli.
- ▶ 1916 German defeats in the Pacific and Africa.
- ▶ 1917 USA entered the war; Russia left the war.
- ▶ 1918 (March) Russia signed treaty of Brest-Litovsk with Germany.
- ▶ 1918 (September) Turkish army defeated.

Source B

No plan was prepared for an attack on the Gallipoli peninsula and Kitchener ought to have seen that this was done. The Turks have a reputation for fighting well and the operation was hampered by the failure to supply enough artillery, munitions and troop reinforcements.

▲ From a Government report about the failure of the Gallipoli campaign, published in 1917.

Source C

I looked at the place where my legs used to be
And thanked Christ there was nobody waiting for me
To grieve, to mourn and to pity
And the band played Waltzing Matilda
As they carried us down the gangway
But nobody cheered, they just stood there and stared
And they turned their faces away.

▲ Extract from an Australian folk song describing Australian wounded arriving home after the Gallipoli campaign.

QUESTIONS

- 1 Why did fighting in the war spread to so many different parts of the world?
- 2 Why did the attack on Gallipoli fail?
- 3 What did you think the songwriter was trying to say in Source C?

Gallipoli

In April 1915, the Allies attacked Turkey at Gallipoli. The Allies wanted to control the area so that they could get supplies to Russia. An army of **Anzacs** (soldiers from Australia and New Zealand) landed at Gallipoli. But their attack was a disaster. The Anzacs on the beaches were fired at from the cliff tops by Turkish soldiers. In December 1915, the 135,000 Allied troops left in Turkey were rescued from Gallipoli by the navy.

The Middle East

The **Suez Canal** was very important to the Allies. Oil tankers carried fuel from the Persian Gulf through the Suez Canal to Britain and France. The Allies had to protect the Suez route. They sent troops to fight the Turks in Mesopotamia. They backed **Colonel T. E. Lawrence**, who led gangs of Arabs in raiding parties against the Turks. Finally, in September 1918, General Allenby defeated the Turkish army.

Africa

In Africa, the Allies captured the German colonies of Togoland, German South-West Africa and the Cameroons. Japanese troops invaded China and seized German colonies there. The Japanese also captured the Caroline and Marshall Islands in the Pacific Ocean.

So the war, which started as a quarrel between Austria-Hungary and Serbia, ended by becoming a general European war which then spread throughout the world.

Source B

No plan was prepared for an attack on the Gallipoli peninsula and Kitchener ought to have seen that this was done.

▲ From a British government report about the failure of the Gallipoli campaign, published in 1917.

Source C

I looked at the place where my legs used to be
And thanked Christ there was nobody waiting for me
To grieve, to mourn and to pity
And the band played Waltzing Matilda
As they carried us down the gangway
But nobody cheered, they just stood there and stared
And they turned their faces away.

▲ Part of an Australian folk song describing Australian wounded arriving home after the Gallipoli campaign.

SUMMARY

War world-wide

- ▶ **1914** Major defeats for Russia on the Eastern Front.
- ▶ **1915** Allied failure at Gallipoli.
- ▶ **1916** German defeats in the Pacific and Africa.
- ▶ **1917** Russia left the war.
- ▶ **1918** (March) Russia signed treaty of Brest-Litovsk with Germany.
- ▶ **1918** (September) Turkish army defeated.

QUESTIONS

- 1 Why did fighting in the war spread to so many different parts of the world?
- 2 Why did the attack on Gallipoli fail?
- 3 What point was the songwriter (Source C) trying to make?

4.10 What was everyday life like for young people?

Hitler realized that any resistance to his regime would probably come from older people who could remember what life was like in Germany before his regime, and, maybe, before the First World War. With children it was different. They could be indoctrinated from babyhood with Nazi ideas and ideals, and would, so he believed, grow up to be good Nazis who would never question the Nazi regime.

Education

All teachers had to belong to the Nazi Teachers' Association because they had to be trusted to teach Nazi beliefs to the children for whom they were responsible. Children were taught that the German race was

superior to any other; that Hitler was a great leader whose actions were never to be questioned; and that the Jews were not fit to be citizens of Germany. The timetable in schools had subjects no school would teach today, like **race study**. Physical training lessons increased in number. In biology, pupils were taught about race and heredity, and encouraged to measure each other's skulls to see how Aryan they were. History books were rewritten to show the dreadfulness of the Jews and the unfairness of the Versailles Treaty. There was no attempt to teach students to think for themselves.

Hitler set up special schools for children whom their teachers had selected as future Nazi leaders. Some concentrated on Nazi thinking and ideology, while others trained boys to become Nazi officers.

Source A

| Periods | Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday | Saturday |
|---------------|---|------------|------------|-----------|----------|----------|
| 8:00 – 8:45 | German | German | German | German | German | German |
| 8:50 – 9:35 | Geography | History | Singing | Geography | History | Singing |
| 9:40 – 10:25 | Race study | Race study | Race study | Ideology | Ideology | Ideology |
| 10:25 – 11:00 | Recess, with sports and special announcements | | | | | |
| 11:00 – 12:05 | Domestic science with mathematics, every day | | | | | |
| 12:10 – 12:55 | Eugenics – Health Biology, alternating | | | | | |

▲ A girls' school timetable.

Youth movements

The Nazis did not only try to control the minds of young people when they were at school. In their spare time, children and young people were expected to join youth movements, which aimed to

4.10 What was everyday life like for young people?

Hitler believed that it was very important to teach Nazi ideas to children and young people. In this way, they would grow up to be good Nazis and would not question the Nazi regime.

Schools

All teachers had to belong to the Nazi Teachers' Association and had to teach Nazi ideas in their lessons. There were lessons about race, in which pupils

were taught that the Aryan race was the best. They were also told that Hitler was a great leader, who must never be questioned.

History books were rewritten to make the Jews look dreadful, and to show how unfair the Treaty of Versailles was. In biology lessons, pupils were taught about race and heredity, and were encouraged to measure each other's skulls to see how Aryan they were.

Source A

| Periods | Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday | Saturday |
|---------------|---|------------|------------|-----------|----------|----------|
| 8:00 – 8:45 | German | German | German | German | German | German |
| 8:50 – 9:35 | Geography | History | Singing | Geography | History | Singing |
| 9:40 – 10:25 | Race study | Race study | Race study | Ideology | Ideology | Ideology |
| 10:25 – 11:00 | Recess, with sports and special announcements | | | | | |
| 11:00 – 12:05 | Domestic science with mathematics, every day | | | | | |
| 12:10 – 12:55 | Eugenics – Health Biology, alternating | | | | | |

▲ A girls' school timetable.

98 CHAPTER 4 GERMANY 1919–39

prepare the boys for war and the girls for motherhood. Boys joined the **Pimpf** (Little Fellows) when they were six. There the main activities were hiking and camping, as well as learning sessions based on Hitler's ideas. Boys aged between ten and fourteen were members of the **Deutsche Jungvolk** (German Young People), in which they took an oath of loyalty to Hitler and were introduced to military discipline and training. At the age of fourteen, boys moved on to the **Hitler Jugend** (Hitler Youth), in which military training was of the utmost importance. The boys wore uniforms, learned how to use guns and read maps, and went on camps, long marches and military-type exercises. It was different for girls. The **Jungmädel** (Young Maidens) was for girls up to the age of fourteen, and concentrated on teaching them about health matters and motherhood. The **Bund Deutscher Mädel** (League of German Maidens) continued the emphasis on preparation for motherhood.

The role of young women

Girls were trained from an early age to expect to become wives and mothers. They were to support the Nazi state by becoming mothers of at least four Aryan babies. The Nazi state encouraged young unmarried women to have babies by SS fathers, and built special homes for these babies. The Nazis heavily criticized young women who smoked, wore trousers or put on make-up because they were not concentrating on their most important role, which was motherhood.

QUESTIONS

- 1 Look at Source A. Which subjects would you not expect to find on your own timetable? Why did they appear on a timetable of lessons in a school in Nazi Germany?
- 2 Now read Source C and compare it with Source A. How did the education of girls differ from that of boys?
- 3 What part did the Hitler youth movements play in creating the ideal Nazi state?

Source B



▲ A crowd of Jungmädel wait outside the Reich Chancellery in Berlin for Hitler to arrive, May 1939.

Source C

All subjects – German language, History, Geography, Chemistry and Mathematics – must concentrate on military subjects – the glorifications of military service and of German heroes and leaders and the strength of a reborn, strong Germany. Chemistry will teach a knowledge of chemical warfare, explosives etc., while mathematics will help the young to understand artillery, ballistics etc.

▲ From a Nazi publication about education for boys, October 1939.

Source D



▲ Young men of the Hitler Youth parading with spades held as rifles.

Youth movements

In their spare time, children and young people were expected to join youth movements.

Boys

- **Pimpf** (Little Fellows) was for boys when they were 6 years old. They went hiking and camping, and had lessons based on Hitler's ideas.
- **Deutsche Jungvolk** (German Young People) was for boys aged between 10 and 14. They took an oath of loyalty to Hitler and learned about military discipline.
- **Hitler Jugend** (Hitler Youth) was for boys over 14 years old. They learned how to use guns and read maps; they also went on camps and long marches.

Girls

- **Jungmädel** (Young Maidens) was for girls up to the age of 14. They learned how to keep themselves healthy and look after babies.
- **Bund Deutscher Mädel** (League of German Maidens) was for older girls. They learned how to become good wives and mothers.
- When they married, girls were expected to have at least four Aryan babies.

QUESTIONS

- 1 Look at Source A. Which subjects would you be surprised to find on your own timetable? Why did they appear on a timetable of lessons in a school in Nazi Germany?
- 2 Now read Source C and compare it with Source A. How did the education of girls differ from that of boys?
- 3 Why were the Hitler Youth movements important?

Source B



▲ A crowd of Jungmädel wait outside the Reich Chancellery in Berlin for Hitler to arrive, May 1939.

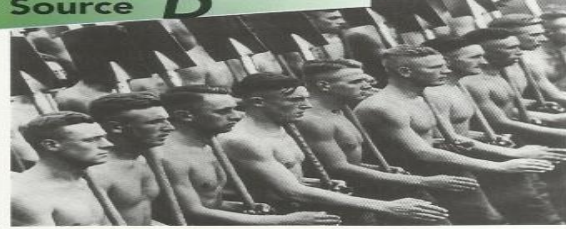
Source C

All subjects must concentrate on military matters and the glorification of military service and of German heroes and leaders.

Chemistry will teach a knowledge of chemical warfare, and mathematics will explain artillery, ballistics etc.

▲ From a Nazi publication about education for boys, October 1939.

Source D



▲ Young men of the Hitler Youth parading with spades held as rifles.

Bu sayfalar incelendiğinde ilk dikkati çeken noktalar, aslında her iki ders kitabında da sayfa numaralarının, konu başlıklarının ve görsellerin birebir aynı olduğudur. Buna karşılık konu yazılı anlatıma gelince durum değişmekte; farklılıklar göze çarpmaktadır. Yayınevinin Core (Yoğun) olarak adlandırdığı ders kitabındaki yazıların puntosu çok daha küçük ve yazılı açıklamalar çok daha fazla olarak görünmektedir. Buna karşılık Foundation (Temel) adlı baskıda ise puntolar çok daha büyük ve yazılı açıklamalar ise çok daha özet şeklinde görünmektedir. Aşağıdaki tabloda sunulan iki konunun metinlerinin sayısal analiz sonuçları bu durumu çok daha net olarak ortaya koyacaktır.

Tablo 1

'Yoğun' ve 'Temel' Düzey Tarih Ders Kitaplarındaki Sözcük-Tümce İlişkileri

| No | Konu Adı | Toplam sözcük | Toplam tümce | Tümce/ortalama sözcük | En kısa/uzun tümcede sözcük |
|----|--|---------------|--------------|-----------------------|-----------------------------|
| 1 | Savaş daha başka nerelerde oldu? (Yoğun) | 523 | 27 | 18.7 | 5-43 |
| | Savaş daha başka nerelerde oldu? (Temel) | 359 | 30 | 11.4 | 4-26 |
| 2 | Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı? (Yoğun) | 521 | 26 | 19.4 | 5-37 |
| | Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı? (Temel) | 290 | 19 | 14.5 | 9-24 |

Tablo 1 incelendiğinde Yoğun (Core) ile Temel (Foundation) ders kitaplarındaki metinler arasındaki farklar çok daha belirgin olarak açığa çıkmaktadır. Birinci örnek olan "Savaş daha başka nerelerde oldu" adlı konu Yoğun kitapta 523 sözcük ile açıklanırken Temel ders kitabında ise 359 sözcük kullanılmıştır. Bu, Temel ders kitabında % 31 oranında daha az sözcük kullanıldığı anlamına gelmektedir. Yine tümce başına düşen sözcük sayıları da yaklaşık 19 ve 11 sözcük civarındadır. Yoğun kitaptaki en uzun tümce 43 sözcüğe sahip olurken bu oran temel kitapta ise 26'dır. Benzer durum ikinci örnek olan "Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı" adlı konu için de geçerlidir. Bu kez kullanılan sözcük sayıları 521 ve 290'dır ve bu Temel kitapta % 44 oranında daha az sözcük kullanıldığı anlamına gelmektedir.

Yine ders kitabı sayfalarının incelenmesi İngiliz ders kitaplarındaki metinlerin salt genel açıklamalardan oluşmadığını göstermektedir. Kanıt temelli tarih öğretimi anlayışı çerçevesinde 'küçük birer tarihçi rolü verilen öğrencilere" görsel kanıtların yanında yazılı kanıtlar da sunulmaktadır. Ayrıca özetler ve etkinliklerin yer aldığı sorulara da ders kitaplarında yer verilmiştir. Bu çerçevede genel açıklamaların dışında kalan kanıtlar gibi diğer yazılı metinlerin analiz sonuçları da Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

'Yoğun' ve 'Temel' Düzey Tarih Ders Kitaplarının Metin Kesitlerinde Farklılaşan Sözcük Sayıları

| No | Konu Adı | Kanıt A Sözcük | Kanıt B Sözcük | Kanıt C Sözcük | Kanıt D Sözcük | Özet Sözcük | Sorular Sözcük |
|----|--|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------|----------------|
| 1 | Savaş daha başka nerelerde oldu? (Yoğun) | 73 | 45 | 55 | - | 49 | 40 |
| | Savaş daha başka nerelerde oldu? (Temel) | 46 | 21 | 55 | - | 45 | 36 |
| 2 | Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı? (Yoğun) | Görsel | Görsel | 56 | Görsel | - | 70 |
| | Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı? (Temel) | Görsel | Görsel | 36 | Görsel | - | 63 |

Tablo 2, tıpkı genel açıklamalarda olduğu gibi, öğrencilere sunulan kanıtlardaki sözcük sayısında da basitleştirmelere gidildiğini ortaya koymaktadır. Sözgelimi örnek 1'de yer alan Kanıt A'da Yoğun kitapta 73 sözcük kullanılırken Temel kitapta ise 46 sözcük kullanılmıştır. Diğer kanıtlardaki sözcük sayılarının incelenmesi sözcük sayılarında % 50'yi aşan azaltmaların yapıldığını göstermektedir. Sözgelimi, İkinci Dünya Savaşı'nda Naziler dönemini kapsayan "Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı?" adlı konuda yer alan Kanıt C'nin hem Yoğun hem de Temel kitaptaki sunumunun tercümesine aşağıda yer verilmiştir.

| | |
|---|---|
| <p>Kanıt C: Erkek çocukların eğitimiyle ilgili bir Nazi yayınından, Ekim 1939</p> <p>Tüm konular askeri meselelere ve askerlik hizmeti ile Alman kahraman ve liderlerinin yüceltilmesine odaklanmak zorundadır. Kimya, kimyasal savaş bilgisini öğretecek; matematik ise topçuluk, füze gibi şeyleri açıklayacaktır.</p> | <p>Kanıt C: Erkek çocukların eğitimiyle ilgili bir Nazi yayınından, Ekim 1939</p> <p>Tüm konular, Alman dili, Tarih, Coğrafya, Kimya ve Matematik gibi, askeri meselelere ve askerlik hizmeti, Alman kahraman ve liderleri ile güçlü Almanya olarak yeniden doğuşun yüceltilmesine odaklanmak zorundadır. Kimya patlayıcılar gibi kimyasal savaş bilgisini öğretirken matematik ise topçuluk, füze gibi konuları açıklayacaktır.</p> |
|---|---|

Kanıt C'nin iki ders kitabında sunumu incelendiğinde Yoğun kitaptaki kanıtta çok daha fazla detay bilgiye yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda tümcelerinde çok daha uzun olduğu gözden kaçmamaktadır. Nitekim Kanıt C'nin Türkçeye tercümesinde bile bu durum kendini göstermektedir. Temel kitapta tercüme 38 sözcük tutarken, Yoğun kitapta ise 53 sözcük ile konu tercüme edilebilmiştir. Yine metin incelemesi kapsamında Yoğun ve Temel kitap arasında kullanılan sözcükler açısından da karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çerçevede Yoğun kitapta kullanılıp Temel kitapta kullanılmayan sözcük ve bağlaçlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3

Yoğun Kitapta Kullanılıp Temel Kitapta Kullanılmayan Kavram Ve Bağlaçlar

| Konu Adı | “Temel Kitap”ta Kullanılmayan Kavram ve Bağlaçlar |
|---|--|
| <i>Savaş daha başka nerelerde oldu?</i> | Casualty (savaş zayıyatı), revolution (devrim), major factor (ana faktör), surrender (teslim olma), suffer heavy losses (ağır kayıplardan muzdarip olma), vital supply route (yaşamsal tedarik rotası), guerilla (gerilla), Consequently (Bunun sonucu olarak), Although (Bununla birlikte), In order to (-mek için) |
| <i>Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı?</i> | Realize (fark etmek), resistance (direniş), regime (rejim), indoctrinate (doktrinleştirme), ideal (ideal), belief (inanç), superior (üstün), unfairness (adaletsizlik), ideology (ideoloji), utmost importance (en üst öneme sahip), heavily criticize (ağır şekilde eleştiri) |

Tablo 3 incelendiğinde, görece daha az yetenekli öğrenciler için hazırlanmış olan Temel Kitap'ta kullanılmayan kavramların genellikle soyut kavramlar olduğu görülmektedir. Bu kitapta “devrim, yaşamsal tedarik rotası, rejim, doktrinleştirme, ideal, inanç, üstün, ideoloji” gibi soyut kavramların kullanımından kaçınılmıştır. Yine uzun ve karmaşık tümcelerinde habercisi olabilecek “Bunun sonucu olarak”, “Bununla birlikte”, “-mek/mak için” gibi bağlaçlara da çok daha az yer verildiği görülmektedir. Aşağıda Temel ile Yoğun ders kitaplarındaki metin yapılarının daha iyi anlaşılması noktasında “*Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı?*” adlı metnin Türkçe tercümesine yer verilmiştir.

Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı? (Temel)

Hitler, Nazi fikirlerini çocuklara ve gençlere öğretmenin çok önemli olduğuna inandı. Bu şekilde onlar iyi Naziler olarak yetişecek ve Nazi rejimini sorgulayamayacaklardı.

Okullar

Tüm öğretmenler Nazi Öğretmen Birliği'ne üye olmak ve derslerinde Nazi fikirlerini öğretmen zorundaydılar. Aryan ırkının en iyi ırk olduğunun öğrencilere öğretildiği ırkla ilgili dersler vardı. Aynı zamanda öğrencilere Hitler'in asla sorgulanmaması gereken büyük bir lider olduğu anlatılıyordu. Tarih ders kitapları Yahudileri korkunç ve Versay Antlaşması'nı adaletsiz göstermek için yeniden yazdırıldı. Biyoloji derslerinde, öğrencilere ırk ve kalıtım konuları öğretiliyor ve nasıl bir Aryan olduklarını görmeleri için birbirlerini kafataslarını ölçmeleri için cesaretlendiriliyorlardı.

Gençlik Hareketleri

Boş zamanlarında çocuklar ve gençlerin gençlik hareketlerine katılmaları beklenmekteydi.

Erkek Çocukları

- **Pimpf** (Küçük Arkadaşlar) 6 yaşındaki çocuklar içindi. Onlar gezilere gidiyor, kamp yapıyor ve Hitler'in fikirleriyle ilgili dersler alıyorlardı.
- **Deutsche Jungvolk** (Alman Gençleri) yaşları 10-14 arasında olan erkek çocuklar içindi. Onlar, Hitler'e sadık olmak için yemin ediyor ve askeri disiplini öğreniyorlardı.
- **Hitler Jugend** (Hitler Gençliği) 14 yaşın üzerindeki erkek çocuklar içindi. Bunlar nasıl silah kullanılacağını ve harita okunacağını öğreniyorlar; aynı zamanda kamplara ve uzun yürüyüşlere devam ediyorlardı.

Kız Çocukları

- **Jungmaiden** (Genç Kızlar) 14 yaşına kadar olan kızlar içindi. Onlar kendilerini nasıl sağlıklı tutacaklarını ve bebeklere nasıl

Genç insanlar için gündelik yaşam nasıldı? (Yoğun)

Hitler rejimine karşı herhangi bir direnişin, kendi rejiminden önceki ve hatta I. Dünya Savaşı öncesi rejim dönemindeki yaşamın nasıl olduğunu hatırlayanlardan gelebileceğini fark etti. Oysa ki çocuklar için durum farklıydı. Onlara bebeklikten itibaren Nazi fikir ve idealleri ile telkin edilebilirdi böylelikle Hitler, çocukların iyi Naziler olarak yetişeceklerine ve Nazi rejimini asla sorgulamayacaklarına inandı.

Eğitim

Tüm öğretmenler Nazi Öğretmen Birliği'ne üye olmak zorundaydı çünkü onlar sorumluluklarındaki çocuklara Nazi değerlerini öğreteceklerine inanılıyordu. Çocuklara Alman ırkının diğerlerinden üstün olduğu, Hitler'in eylemleri asla sorgulanmaması gereken büyük bir lider olduğu, Yahudilerin Alman vatandaşı olmaya yeterli olmadıkları öğretiliyordu. Okullardaki ders programları bugün hiçbir okulun programında olmayacak, **ırk çalışmaları** gibi konulara sahipti. Beden eğitimi derslerinin saati artırıldı. Biyoloji derslerinde, öğrencilere ırk ve kalıtım konuları öğretiliyor ve nasıl bir Aryan olduklarını görmeleri için birbirlerini kafataslarını ölçmeleri için cesaretlendiriliyorlardı. Tarih ders kitapları Yahudilerin korkunçluğunu ve Versay Antlaşması'nın adaletsizliğini göstermek için yeniden yazdırıldı. Öğrencilerin kendilerinin düşünmesi için hiçbir çaba gösterilmiyordu. Hitler, çocuklar için, öğretmenleri geleceğin Nazi lideri olarak seçilmiş olan özel okullar kurdu. Bazıları Nazi düşüncesi ve ideolojisine, diğerleri ise çocukları Nazi subayları yapmaya odaklandı.

Gençlik Hareketleri

Naziler sadece okulda oldukları zamanda genç insanların beyinleri kontrol altında tutmuyorlardı. Boş zamanlarında, çocuklar ve gençlerin, erkekleri savaşa kızlarıysa anneliğe hazırlamayı amaçlayan gençlik hareketlerine katılmaları beklenmekteydi. Erkek çocukları altı yaşında Pimpf'e (Küçük Arkadaşlar) katılıyorlardı. Temel etkinlikler olarak gezilere gitme, kamp yapma ve Hitler'in fikirleri temelinde öğrenme oturumları vardı. On ila on dört yaşları arasındaki erkek çocukları, Hitler'e sadık olmak için yemin edilen ve askeri disiplin ve eğitimin tanıtıldığı **Deutsche Jungvolk'a** (Alman Gençleri) üye oluyorlardı. On dört yaşında, erkek çocukları askeri eğitimin en üst düzey öneme sahip olduğu **Hitler Jugend'e** (Hitler Gençliği) geçiş yapıyorlardı. Çocuklar üniforma giyiyor, silahları nasıl kullanacakları haritayı nasıl okuyacaklarını öğreniyor, kamplara, uzun yürüyüşlere, askeri tip etkinliklere devam ediyorlardı. Kızlar için durum farklıydı. **Jungmaiden** (Genç Kızlar) on dört yaşına dek olan kızlar içindi ve sağlık meseleleri ile annelikle ilgili konuların öğretilmesine yoğunlaşmıştı. **Bund DeutscherMadel** (Alman Kızlar Birliği) annelik hazırlığını vurgulamaya devam etti.

Genç kadının rolü

Kızlar erken yaşlardan itibaren eş ve anne olma beklentisi için eğitildiler. Onlar en az dört Aryan bebeğin annesi olmak suretiyle Nazi devletini desteklemekteydi. Nazi devleti,

| | |
|---|--|
| <p>bakılacağını öğreniyorlardı. • Bund DeutscherMadel (Alman Kızlar Birliği) daha olgun kızlar içindi. Onlar nasıl iyi eş ve anne olacaklarını öğreniyorlardı. Evlendikleri zaman en az dört Aryan bebek sahibi olmaları bekleniyordu.</p> | <p>evlenmemiş kadınları SS babalardan bebek sahibi olmaları için cesaretlendiriyor ve bu bebekler için özel evler inşa ediyordu. Naziler sigara içen, pantolon giyen makyaj yapan kadınları ağır şekilde eleştiriyorlardı; çünkü onlar en önemli rolleri olan anneliğe odaklanmamış oluyorlardı.</p> |
| <p>Tercümedeki sözcük sayısı: 231</p> | <p>Tercümedeki sözcük sayısı: 392</p> |

Yukarıdaki metin tercümelemleri, Yoğun ile Temel tarih ders kitapları arasında aynı konuyu ifade ediş noktasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Ana çatı aynı olmakla birlikte, Temel kitapta tümce ve sözcük sayısı noktasında önemli sadeleştirmelere gidilmiştir. Bu anlamda Yoğun kitapta öğrencilere çok daha fazla detay verildiğini söylemek olanaklıdır. Nitekim bu fark metinlerin Türkçeye tercüme sürecinde de kendini göstermiş Temel kitabın metni 231 sözcük tutarken Yoğun kitap ise 392 sözcükle tercüme edilmiştir. Yine Temel ders kitabında soyut kavramlar daha az kullanılmıştır. Ayrıca Temel kitaptaki metin daha fazla sayıda alt başlığa ayrılarak okuma sürecinde öğrenciye yardım edilmiş, metnin zihinde anlamlandırılması süreci yapılandırılmıştır. Aynı durum metinlerde kullanılan bağlaçlarda da kendini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Heinemann Yayınevi tarafından “The Modern World” adı ve “Foundation Edition” nitelemesiyle basılan ders kitaplarının aynı adla basılan ve “Yoğun” olarak isimlendirilen ders kitaplarıyla karşılaştırması aşağıdaki sonuçları ortaya koymuştur. Buna göre daha az yetenekli öğrenciler için basılan tarih ders kitapları;

- metnin tümünde daha az sözcük,
- daha az tümce,
- tümcede daha az sözcük,
- detaylardan arındırma,
- daha az soyut kavram,
- metnin alt başlıklarla yapılandırılması,
- kanıtlarda özetleme içermektedir.

Buna karşılık inceleme ders kitaplarındaki görsel kanıtlar ile bu kanıtların incelenmesini içeren etkinliklerin ise aynı olduğunu göstermektedir. Özellikle etkinliklerin aynı olması ilginçtir. Buna karşılık, öğrencilerin etkinliklere verilen yazılı ya da sözlü yanıtlarda görece daha az yetenekli öğrencilere yönelik beklenti çıtasının daha düşük tutulduğunu varsaymak olanaklıdır.

Olasıdır ki, Temel tarih ders kitaplarıyla ilgili akla gelebilecek noktalardan biri, “bu ders kitapları aynı anda aynı sınıfta kullanılmakta mıdır ve “Temel” kitabı kullanan öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenmezler mi” sorusudur. Yanıt evet aynı sınıfta da kullanılmaktadır ve önemli bir sıkıntıya da yol açmamaktadır. Çünkü İngiltere’nin eğitim iklimi, bireysel farklılıklar çerçevesinde herkesin becerilerinin doğal olarak farklı olacağını altını özenle çizmektedir. Bu nedenle de öğrencilerin farklı derslerde farklı performans gösterebilmesinin olağanlığı tüm eğitim yaşamının genel bakış açılarındandır. Bunun sonucu olarak da öğrenciler arası bir huzursuzluğun çıkması çok da olan bir durum değildir.

Sonuç olarak konuya yönelik kısa bir Türkiye ve İngiltere karşılaştırması yapılmalıdır. Türkiye’deki tarih öğretimi süreci, son dönemde gerçekleştirilen olumlu bazı adımlara karşın, pek çok önemli ve yapısal sorunu içermeye devam etmektedir. Türkiye’deki tarih öğretimi reformu sürecinde işe koşulduğu iddia edilen “yapılandırımcı öğrenme anlayışı” temel anlamından uzaklaştırılarak ‘Türk usulü yapılandırımcılık’ boyutuyla karşımıza tarih ders kitaplarında çıkmaktadır. Yine Türkiye’de tarih öğretmeni yetiştirme, tarih derslerini örtük amaçlar için kullanma, tarih ders programını kronolojik akışla bilgi yoğun olarak sunma, tarih ders kitabı yazma, var olan öğretmenlerin tarih derslerinin amaç ve anlamını algılama ve sınıftaki öğrenme-öğretme sürecini düzenleme noktasında önemli sorunlar olduğu bilinmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın konusu olan “daha az yetenekli öğrenciler için tarih ders kitapları yazma” noktasındaki İngiltere deneyimi Türkiye için “çok da lüks ve detay” olarak görülebilir. Buna karşılık “daha az yetenekli öğrenciler” için tarih ders kitaplarının varlığı, dünyadaki bir ülkenin tarih öğretimi noktasında nereye geldiğini, neyi tartıştığını gösterirken, bizlere sorunlarımızı ve sorumluluklarımızı yeniden anlama ve betimleme olanağını vermesi noktasında da uyarıcıdır. Umalım ki bir gün

Kaynakça

- Bourdillon, H. (1992). (editör) *History and Social Studies: Methodologies of Textbook Analyses*, Swets and Zetlinger, Amsterdam.
- Boztemur, R. (2004). "History Textbooks and Human Rights", *Human Rights Issues in Textbooks: The Turkish Case* (edited by D. T. Ceylan, G. Irzik), İstanbul: The History Foundation of Turkey.
- Carretero, M, Jacott, L. (1994). "Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications", *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, (editör: M. Carretero, J.F. Voss), Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Ceram, C. W. (2003). *Tarihin Kötüye Kullanımı*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Dimitrova, S., Kaytchev, N. (1998) "Bulgarian nationalism, articulated by the textbooks in modern Bulgarian history 1878-1996, *Internationale Schulbuchforschung*, 20, 51-70.
- Ferro, M. (1984). *The Use and Abuse of History, or, How the Past is Taught*, London: Routledge.
- Gardner. H. (1999). *Çoklu Zeka: Görüşmeler ve Makaleler*. İstanbul: Enka Okulları.
- Johnsen, E. B. (1993) *Textbooks in Kaleidoscope*, Scandinavian University Press, Oxford.
- Kabapınar, Y. (1991). *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretim'de (Lise) Tarih Kitapları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kabapınar, Y. (1992). "Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları I", *Tarih ve Toplum*, 106, 36-41.
- Kabapınar, Y. (1998). *A Comparison Between Turkish and English History Textbooks: Design, Construction and Usability Issues*, Unpublished Doctorate Thesis, Leeds: University of Leeds.

- Kabapınar, Y. (2007). The Image of “Others” and Tolerance in Turkish History and Social Studies Textbooks: “Not Us”, “The Other is to Blame. *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies*. DEM Press, İstanbul, 33-50.
- Kabapınar, Y. (2009). “Prospective Teachers’ Ideas about the Methodology of Social Sciences/History and Purpose of Social Studies Teaching: Evaluation of “Us” Through “Others”. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*. 1 (8), 108-120.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, PegemA.
- Kaya, H., Kahyaoğlu, D., Çetiner, A., Öztürk, M. & Eren, N. (2002). “National Report: Turkey”, *Improvement of Balkan History Textbooks Project Reports*, İstanbul: The History Foundation of Turkey.
- Kreiser, K. (1987). "Zur Schulbuchpolitik der Republik Türkei", *Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen* (editör: Klaus Kreiser, Falk Pingel) Georg-Eckert Enstitüsü Almanya.
- Lee, P. (1991) “Historical Knowledge and the National Curriculum”, *Teaching History* (editör, Hilary Bourdillon) University of London.
- Lowenthal, D. (1995) *The Past is a Foreign Country*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pesmazoğlu, S. (1998). “Ötekilik” Üzerine Bazı Yöntemsel Yorumlar”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Slater, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*, Cassell Council of Europe Series, London.
- Tekeli, İ. (1998). “Tarihyazıcılığı ve Öteki Kavramı Üzerine Düşünceler”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tulviste, P., Wertsch, J.V. (1994). The Official and Unofficial Histories: The Case of Estonia, *Journal of Narrative and Life History*, 4 (4), 311-329.

Extended Summary

Purpose

The advent of the printing press made it possible for ordinary people to have access to the vast body of knowledge accumulated and transmitted across generations. Since then, textbooks have occupied a remarkable position in all educational settings. They not only determine the content of the lesson, but also the skills that students are required to gain in different fields. History textbooks have also played a crucial role. They have served as the teaching materials through which young people are introduced to knowledge of the past which states and societies regard as sufficiently important to pass from generation to generation.

The question, however, how fair is to present the same history textbooks to pupils with different abilities should be asked as well. In this regard, the textbooks published by Heinemann Publisher seem to be an interesting example. Heinemann publish special textbooks for less-able students. In the web-site of Heinemann, it is underlined that “Core and Foundation Pupil Books with corresponding support/extension worksheets in the Teaching and Learning Files provide differentiated resources for each year so both you and your pupils are fully catered for” and “The Heinemann History Study Units series gives you books for a wide range of topics - giving you the flexibility to build the course that you want to teach. As well as the core student books for average-ability students, Foundation History titles provide simplified versions for your less able students”. Helping less able students achieve their full potential. There is also a Foundation edition of the book for your lower-ability students”. As a result of this, the present study aims to make comparisons and to display the basic features of the two different history textbooks which are called as “core” and “foundation” published by Heinemann Publisher.

Method

Case study among the qualitative research designs was adopted in this study and document analysis method was benefitted since the history textbooks were the study group of the research. Two “core” and two “foundation” history textbooks published by Heinemann were examined in order to determine their basic features

and find out their differences. In the process of content analysis, some excerpts from the textbooks were randomly chosen and analyzed. The total number of the words and sentences, average words in the sentences, the number of abstract concepts in the excerpts chosen from “core” and “foundation” history textbooks were determined and compared.

Results

The results of analysis of two types of the history textbooks called as “core” and “foundation” editions revealed that the foundation editions include less number of words and less number sentences as compared to the core counterparts. Similarly, the average number of words in the sentences and the number of abstract concepts were found to be less in foundation history textbooks. The analysis also revealed that foundation history textbook writers tend to provide summaries in each section in order to make them more understandable for less able students. It was also noted that textbook writers use much more headings and subheadings in the “foundation history textbooks” possibly so as to increase the readability of the excerpts for less able students.

Discussion

Instead of classifying and labeling students lazy/hard working, modern educational theories prefer to appreciate them as “less able/more able” by taking into account their skills and motivations. The history textbooks published by Heinemann Publisher seem to be consistent with the modern educational approaches.