


History teachers' experiences on peace education

Cahide KAYIŞ 

Marmara University, The Institution of Educational Sciences, E-mail: cahide89@windowslive.com


Akif PAMUK 

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, E-mail: akifpamuk@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Review
The arrival date	19.02.2022
Acceptance Date	15.09.2022
DOI Number	https://doi.org/10.17497/tuhed.1076040
Cite	Kayış, C. & Pamuk, A. (2022). History teachers' experiences on peace education. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(2), 174-194. https://doi.org/10.17497/tuhed.1076040
Ethics Statement	Since this study was conducted in 2019, it does not require ethics committee approval.
Note	This study was prepared by compiling from the master's thesis titled "Examination of History Teachers' Views on Peace Education".

History teachers' experiences on peace education

Cahide KAYIŞ 

Marmara University, The Institution of Educational Sciences, E-mail: cahide89@windowslive.com

Akif PAMUK 

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, E-mail: akifpamuk@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to find out the views of history teachers on peace education. The research consists of four sub-problem sentences. For this purpose, teachers' opinions were sought on the contribution of history teaching/history textbooks/values and historical thinking skills to peace education. At the same time, teachers' experiences in history lessons are also included in the context of peace education. The study group of the research consists of 19 history teachers working in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education in various districts of Istanbul. In this study, the qualitative research method was preferred, and Phenomenology (phenomenology) was chosen from qualitative research designs in order to reveal the experiences of the teachers who may be a party to the problem of the research. The data of the research consists of teacher opinions obtained through interviews and focus group interviews. The data were recorded with a voice recorder and transcribed. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data obtained. Findings reveal that teachers generally think that history teaching can contribute positively to peace education. In the context of the contribution of history textbooks to peace education, teachers have expressed that they can contribute both positively and negatively. When the experiences of history teachers in history lessons are examined, the categories of student prejudices, students' belonging to their identity, students' collective memory, and choosing sides have emerged. Among these categories, student prejudices and belonging to student identities have a high frequency. Considering the historical thinking skills, it comes to the fore that peace education will contribute positively to the research skills based on historical empathy and inquiry, and to the value of respect within the scope of values.

Keywords: peace education, history teaching, history textbooks, historical thinking skills, values

Introduction

With modernity after the Enlightenment, the function that science ascribes to ideologies has led to an inter-communal hierarchy. In the 1930s, those who wanted to develop ideologies, especially in anthropology, biology, and history, tried to justify their superiority by misusing science (Tekeli, 2014: 3). In terms of history, the claim of absolute truth, certainty, and objectivity of positivism enabled history to be written by using documents and brought the trust in official documents to be connected with "an unshakable faith" in Şimşek's words. In this process, with the simultaneous emergence of national ideas in Europe, historiography became instrumental and continued to be written for the purpose of glorifying or blessing its own nation. This situation has led to othering or a kind of negative approach towards states other than their own nation in the world of education. The fact that this situation brought about a devastating situation in education and society with World War II revealed that historiography was effective in solving problems. However, the correction of this devastating situation has also given history a great mission as a unifying factor (Şimşek, 2011). The process¹, which started with the work of the Intellectual Cooperation Commission in order to eliminate the destruction caused by the two world wars with education, led to bilateral agreements between states for UNESCO's history textbooks. Depending on these agreements, the textbooks were adjusted (Safran and Ata, 2006).

Individuals use their historical narratives not only in school or textbooks but also in social media, TV series-films, discussion programs, and parliament. Are also exposed in such places. The fact that history lessons are also a part of popular culture is effective in shaping students' perceptions, prejudices, and prejudices. Even if we do not know at all, we can have generalizations, preconceptions, or prejudices about states, nations, and cultures other than 'us' (Kaya and Topçu, 2017). In addition, the identity, culture, etc. of the classroom environment. Based on the assumption that it is an inhomogeneous area with diversity in terms of the importance of the impact of history lessons on individuals will be better understood. Therefore, when the purpose, values, and individual developments in the history curriculum (MEB, 2018) are considered; In the context of the effects of individual perceptions, prejudices, and prejudices on students, it can be stated that it is necessary to raise students who have the ability to live together in the school environment, have a culture of respect and embrace differences, have behaviors and attitudes that are far from all forms of violence, are far from conflict, and adopt a culture of peace.

Behaviorist and constructivist teaching approaches differ from each other, as they are the product of a positivist and postmodernist philosophies. Behaviorist and constructivist understanding of education is defined in different ways due to the nature of the two different approaches. According to Pamuk (2014: 111); "The behavioral history teaching paradigm is used as an important tool in the individual construction of identity by transferring the common historical narrative to the students in the school, which is the socialization environment, by

¹ Following the First World War Era, the League of Nations was established in order to "provide permanent and universal peace and ensure international security", but this could not save the world from a second war (Karaman K., 2007). The Institute of International Intellectual Cooperation (Institute International de Cooperation Intellectuelle), which was established by the French Government in Paris in 1925 (Ergun, 1985), in order to build peace, which is believed that cannot be achieved through wars, but with the guidance of education, culture and science, continued its services in cooperation with the League of Nations established in 1919 (Safran and Ata, 2006: 61).

determining the belonging of the students to the dominant culture or subculture and the historical narrative that they will reference in their individual identity construction.” It can be said that this feature of the behaviorist approach creates tension with peace education by ensuring that what was defined as the other in the past is still the other today. On the other hand, when the aim of constructivist history teaching is defined as not transferring knowledge, but giving the student the skills to make their own historical construction (Pamuk, 2014: 117), the constructivist paradigm enables individuals to build their own, reduces marginalization in macro discourse and contributes to the individual's own positioning, making peace education discussions possible brings. In this context, in terms of ensuring the continuity of the collective memory, it is realized by carrying the past events to the present time through history textbooks and maintaining its attitude towards the 'other' today.

Looking at the relevant literature in Turkey, peace education is mostly preschool (Doğanay, 2018; Göktürk İnce, 2014; Kartaltepe, 2014) and primary education (Akyol, 2015; Batti, 2016; Bozgöz, 2017; Coşkun, 2012; Damırchi, 2014; Ekinci, 2010; Halçe, 2018; Sağkal, 2011) groups were studied. Among these studies, it is seen that two studies deal with the views of teachers on peace education. The first of these studies is Coşkun's (2012) "Teachers' Opinions on Peace Education and Peace Education in Primary Education Curriculum", and the second is Kartaltepe's (2014) "Examination of Preschool Teachers' Views on Peace Education". From this point of view, it is understood that there is no research on secondary education institutions apart from Sağkal (2015). Sağkal (2015) examined the effect of the peace education program applied to 9th-grade students in his study named "The Effect of Peace Education Program on Ninth Grade Students' Attitudes Towards Violence, Social Problem-Solving Skills, and Classroom Climate" by using qualitative and quantitative research methods. As a result of the research, it was concluded that the peace education program was effective in decreasing the violent tendencies of the students, increasing their social problem-solving skills, and changing the classroom climate at a high rate. In addition, Aktaş (2012)'s study titled "War and Peace in History Education: Evaluation of Secondary School Students' Knowledge and Attitudes on War and Peace in Terms of Various Variables" is also important in terms of determining the attitudes of secondary school students towards peace, but all of these are in Turkey. Shows that the studies on peace education in secondary education institutions are not yet at the desired level. For this reason, the study is considered important, as it will reveal the views of teachers working in secondary education institutions on peace education and the perceptions and thoughts of students on peace education.

In this study, it was aimed to examine the opinions of history teachers, who closely observed students in the classroom, about how much history lessons are effective in helping them become individuals who have adopted a confrontational, marginalizing attitude or can live together, adopt differences, have peaceful attitudes and skills, and can empathize. In this context, the problem statement of the research is as follows: What are the views of history teachers about peace education?

The sub-problems of the research are as follows:

- What is the contribution of history teaching to peace education according to history teachers?
- According to history teachers, what is the contribution of history textbooks to peace education?

- What are the values and historical thinking skills that will contribute to peace education according to history teachers?
- What are the experiences of history teachers in the classroom environment in the context of peace education?

Method

Research Pattern

The qualitative research method was preferred in the study. The qualitative research method, which is based on the interpretative paradigm, tries to reveal the behavior of individuals and the meaning they give to the social world rather than revealing the relationship between events and variables through a single reality. According to Burrell and Morgan (1979), "what comes to the fore in qualitative research is not the general and universal, but the understanding of the unique and individual". (as cited. Balcı, 2011: 5). Therefore, qualitative research is the process of making sense of events, facts, and situations from the perspective of the participants. In addition, the pattern of the research is phenomenology. In phenomenological research, some results are reached by making use of the perceptions and experiences of individuals and revealing meanings from their world. In this context, in order to reveal the contribution of history lessons to peace education; Phenomenology, one of the qualitative research designs, was preferred in order to examine in depth how history teachers perceive and make sense of the concept of peace education, their thoughts on peace education, and what their views are on the perception of students in the classroom in the context of peace education.

Working group

Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the study. The purpose of sampling based on maximum diversity is not to generalize but to reveal similarities or differences between diverse situations. (Yıldırım and Şimşek, 2013: 137). In this context, in order to ensure maximum diversity in examining the views of history teachers on peace education, the study group consists of history teachers who are actively working in private schools in public schools in Istanbul, affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the 2017-2018 academic year. In order to provide maximum diversity, teachers working in Imam Hatip High School, Vocational High School, and Anatolian High School affiliated with MEB were preferred. In addition, history teachers working in private schools were also preferred. The aim here is not to generalize the result, but to enrich the data diversity by making use of the differences and similarities between public and private schools in the context of the problem statement. Information about the gender, age, duration of experience, and the institution they work for the history teachers participating in the research are given in Table 1. Since this study was conducted in 2019, it does not require ethics committee approval.

Table 1

Demographic Characteristics of the Teachers in the Study Group

Participating Teachers	Gender	Age	Experience Period (years)	Institution
Ö1	Female	46	22	State School
Ö2	Female	39	17	State School
Ö3	Female	30	3	State School
Ö4	Female	28	2,5	State School
Ö5	Female	28	4	State School
Ö6	Male	46	21	State School
Ö7	Female	45	23	State School
Ö8	Female	32	6	State School
Ö9	Female	53	30	State School
Ö10	Female	39	12	Private School
Ö11	Male	30	7	Private School
Ö12	Female	35	10	Private School
Ö13	Male	38	12	State School
Ö14	Female	28	2,5	State School
Ö15	Female	27	3	State School
Ö16	Male	47	21	State School
Ö17	Female	31	4	Private School
Ö18	Female	48	26	Private School
Ö19	Male	39	14	Private School

As given in Table 1; 19 history teachers, 14 of whom were female and 5 were male, participated in the research. The ages of the teachers are between 27 and 53. The experience period of the participating teachers varies between 2.5 and 30 years. The teachers who have the least experience (2.5 years) are Ö4 and Ö14. The teacher with the most experience (30 years) is Ö9. 6 of the participating teachers work in private schools and 13 of them work in public schools. The identities of the history teachers participating in the research were kept confidential in accordance with the ethical rules, and the teachers were coded as Ö1, Ö2, Ö3,...Ö19, according to the order of the interview.

Data Collection Tools

Phenomenology studies focus on how individuals perceive, interpret, describe or approach a phenomenon. Therefore, to collect data about the phenomenon, in-depth interviews are conducted with individuals who have directly experienced the phenomenon (Patton, 2014, p.104). In order to learn the thoughts and experiences of history teachers about peace education in depth, an interview, one of the most used data collection tools in phenomenology, was preferred. Semi-structured interview, one of the interview types, was used in the research. Participating teachers were asked questions about the contribution of history teaching, and history textbooks to peace education, the relationship between historical thinking skills and values in peace education, and the experiences of history teachers in the context of peace education.

Data Collection and Analysis

Opinions were received from two experts regarding the interview questions, the prepared questions were directed to three teachers, and the questions were revised as a result of the answers. The data of the study consists of semi-structured interviews and focus group interviews with teachers. The interviews were held between 25.12.2017-17.01.2018. Table 2 shows the teachers who were interviewed one-on-one and their interview times.

Table 2

Teachers with One-to-One Interviews and Interview Times

Participating Teachers	Interview Duration (minutes)
Ö1	39.53
Ö2	15.36
Ö6	21.09
Ö7	11.15
Ö8	52.11
Ö9	37.40
Ö12	20.00
Ö13	41.10
Ö16	60.13

As shown in Table 2, one-on-one interviews were conducted with 9 teachers who participated in the research. One-on-one interviews lasted for the shortest 11 minutes and the longest 60 minutes. In addition to the one-on-one interviews, focus group interviews were conducted. A focus group interview is a type of interview that is carried out with more than one participant at the same time. According to Berg and Lune (2015: 191), group dynamics are in question in focus group interviews. In these interviews, individuals are expected to answer questions asked in interaction with other individuals who have come together for the same purpose. Focus group interviews can be used in addition to one-on-one interviews in phenomenological research. (Ersoy, 2016: 85). Participants listening to each other's answers can add to the other participant's comment as well as their own. Therefore, the participants in the group do not need to share the same idea or disagree (Patton, 2014: 386). Focus group interviews were preferred in order to deepen the research topic by adding to the ideas of the teachers who came together for the same purpose or to reveal different ideas about the subject. Table 3 shows the teachers and the duration of the focus group interviews.

Table 3

Teachers with Focus Group Interviews and Interview Durations

Participating Teachers	Interview Duration (minutes)
Ö3, Ö4, Ö5	75.38
Ö10, Ö11	44.04
Ö14, Ö15	21.48
Ö17, Ö18, Ö19	67.28

As shown in Table 3, a total of four focus group interviews were conducted with "Ö10, Ö11" and "Ö14, Ö15" in twos, with "Ö3, Ö4, Ö5" and with "Ö17, Ö18, Ö19" in threes. The shortest of the focus group interviews is 21.48 minutes and the longest one is 67.28 minutes. The interviews were recorded with a voice recorder based on the permission of the

participants. The verbal data recorded by the researcher with a voice recorder were transcribed, coded, and analyzed. During the analysis of the data, the answers given by the participants to the semi-structured questions were transcribed unchanged. All written data is 100 pages in total.

After the oral data were written down, they were read in repetitions to get a general idea about all the data in the analysis process. Thus, it was decided which data would be coded and which data would be excluded from the analysis. In the research, after all the interviews were concluded, coding was created inductively based on the data obtained from the participants and by trying to reveal the underlying meanings of the views of the individual participants. The coding was done by hand, not by any program. Similar codings were brought together and main and sub-themes were formed in accordance with the problem sentences of the research and the data were interpreted. In the analysis of the data, the opinions of two experts were taken and descriptive analysis and content analysis were used in accordance with the phenomenology. Descriptive analysis is a clear and concise interpretation of the data by the researcher. In the descriptive analysis, direct quotations are frequently used in order to reflect the views of the individuals interviewed or observed in a striking way (Yıldırım and Şimşek, 2013: 256). The data obtained from the participating teachers in the research were explained under the themes determined as a result of the coding, by including the direct statements of the participants. On the other hand, the main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. Data summarized and interpreted in the descriptive analysis is subjected to deeper processing in content analysis. Concepts and themes that cannot be noticed with the descriptive approach can be discovered as a result of this analysis (Yıldırım and Şimşek, 2013: 259). In the analysis of the data, since there is no theory or model about the examination of history lessons in terms of peace education in the literature, the data were made into themes according to inductive content analysis. It tried to make the data more meaningful by coding the scattered data. After coding the data, the codings were interpreted by combining them under themes in accordance with the research problem and sub-problems, taking into account the common aspects of the coding.

Findings

In this section, there is a descriptive and content analysis of the data obtained from the participant teachers through semi-structured interviews and focus group interviews. The parts that are not suitable for the sub-problem are not included. Square brackets “[]” were used by the researcher in order to more accurately convey the context of the views shared by the participant teachers and to explain the non-verbal expressions in the data. However, in this section, in accordance with the problem statements of the research; According to history teachers, the contribution of history teaching and history textbooks to peace education, the values/historical thinking skills that can contribute to peace education, and the teachers' experiences in history lessons in the context of peace education are included.

History Teaching and Peace Education

Participating teachers were asked questions about the contribution of history teaching to peace education. The vast majority of teachers think that history and social lessons such as

history can contribute to peace education and have more duties. Table 4 includes the content analysis of teachers' opinions about the contribution of history teaching to peace education. According to Table 4; teachers Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, to understand/transmit peace and culture of peace, Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, TÖ9 to understand us and the other, Ö11, Ö16 to raise awareness against violence. They stated that history teaching would contribute to peace education. Teachers Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö18, and Ö19 stated that history teaching alone would not be sufficient for peace education and that it would only be possible with a universal change in history teaching.

Table 4

Views of History Teachers on the Contribution of History Teaching to Peace Education

Themes	Participating Teachers	(f)
Understanding/transmitting peace and a culture of peace	Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15	6
Understanding us and the other	Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, Ö19	6
The necessity of universal change in history teaching	Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö18, Ö19	6
Raising awareness against violence	Ö11, Ö16	2

Ö1 stated that the history course, as a memory of the past, has more duties than other courses in terms of contributing to peace education, and stated that history courses will contribute to peace education by conveying the peace and culture of peace in the past:

It is valid for every industry. I think that history is the best branch that can explain the value of peace, the understanding of peace in history, and the contribution of peace to society. All teachers will have an impact and contribution, but I think history teachers have the most to do. Because in terms of the field, you sit down and talk about the past, maybe you question it, maybe you judge it.

Giving an example on the subject of Ottoman-Russian relations, Ö8 stated that the teacher's approach to the subject is important. According to Ö8, justifying historical events in terms of "us" and "the other" will contribute to peace education by reducing othering in the eyes of students:

You are describing the Russian war. Expanding the periphery of the Russians, the classic phrase - do not go down in quotes that I hate - don't go down to warm seas, etc. Why does he want it, you always say this phrase... I try to explain it by trying not to say it as much as possible. Siberia's cold geography. Why? After you understand why children understand the culture of expanding borders, and wars or you talk about the Ottoman-Russian War. He has no cultural knowledge of the Russians, we do not give it because. Until now, no history teacher or mentor has taught, so there is only a Russian character, there is a Russian identity, there is an invasion of his country or he is coming towards his country, he creates national values that try to stop him. I think the attitude of the teacher is very decisive here. If you give a direct definition, if you create the concept of the enemy, the child will slide towards it...but if you do not use the word "enemy" and talk about the Ottoman interests, the interests of the Russians, the conflict of interest, if you explain the reasons for the war, the enemy does not create the identity.

According to Ö16, who stated that in-depth coverage of the dimensions of war in history teaching would contribute to peace education, understanding the dimensions of war

raises awareness about violence and enables one to have peaceful attitudes. Ö16 expressed this as follows:

The subject of the history lesson is humans, because of a concept related to the human we call peace. ...War, the conflict between countries... So many millions of people died. It is as if the fly is dying, the numerical values there are talking about the flies. Did families break up there or did people die? Did the young lovers break up with each other? An economic value that has been struggling for years, has a factory or a house been built and destroyed? They are not taken into account at all. In the context of peace education in history lessons; we do not only gain land, economic value, and political power is gained through wars, but also many human values are destroyed, and education can be given. Thus, the resources in the world where the world is a common value can suffice. If it is emphasized that the main problem is to know how to share, in history lessons, that is, not only war history but also cultural and economic...

According to Ö5, the construct of the other and us has the same understanding all over the world. Therefore, there is a need for a universal change in history teaching rather than unilateral efforts:

... There is nothing without conflict, that is, everywhere in every subject. We will be equivalent again if this is not done all over the world, this time you will be defenseless. We call only ourselves and describe everyone as the other, this is the case everywhere. This is how it is explained in all countries, so there needs to be a total change. If there is going to be peace education, it has to be more universal in general, in the world context. You are a pacifist, it is nice, but how he talks about the Turks when Greece talks about the Turks, and he talks about it in a hostile way. You are peaceful, he is hostile. It will not happen either; you will be defenseless.

In the context of the contribution of history teaching to peace education, some of the teachers stated that the subjects in history lessons will help to understand the past peace and culture of peace, wars, 'us' and 'us'. Other teachers also stated that society needs peace and a culture of peace in all areas, and therefore history teaching alone cannot contribute to it and stated that there is a need for universal change in history teaching.

History Textbooks and Peace Education

Teachers were asked questions about the contribution of history textbooks to peace education, and about the history textbooks prepared with both educational approaches, since the behavioral education model theoretically gave way to the constructivist education model after 2007.

History Textbooks and Peace Education Prepared According to Behavioral Approach

To explain the relationship between behavioral learning theory and peace education, the participating teachers were asked questions about how different identities and cultures were included in the pre-2007 history textbooks (content or style). However, since the questions asked did not correspond to any reality in the lives of some participants (such as not covering their professional experience years or not being able to make associations), they were changed and asked about their own student experiences. Table 5 includes the content analysis of behavioral history textbooks in the context of peace education according to history teachers. In line with the answers given by the participants, it has been revealed that the emphasis on nationalism is high in general, and there are situations such as othering,

glorifying, vilifying, using negative language, and is included in the enemy category over the nationalist emphasis.

Table 5

Views of History Teachers on the Contribution of History Textbooks with Behavioral Approach to Peace Education

Themes	Participating Teachers	(f)
Use of Negative Language - Inclusion in the Enemy Category	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18	7
Teacher Attitude: Exaltation - Blame	Ö14, Ö15, Ö19	3

Under the theme of Using Negative Language - Inclusion in the Enemy Category, Ö16; He mentioned that there are prejudices against some nations due to the conjuncture and that these prejudices bring with them othering. However, he stated that in the context of the other, 'us' is positioned as good and the 'other' as bad:

We are competent people; goodness is always on our side. However, they are always bad. However, it may not always be so. There was for example; there was a lot of prejudice against the Armenians, a prejudice against the French against the Greeks, but interestingly there was no prejudice against the British. They were so dominant in world politics, either the British prepared the textbooks or they forgot [Smiling]. Especially as I said, there was a lot of prejudice against our neighbors. Arab, Greek, Armenian, and Russian. Against the Russians too. At that, time there was the danger of communism, and we grew up with that prejudice. However, we were in the same apartment, but our neighbors [in terms of states] are always bad. We are looking to one side. There are Russians in the north; there are Arabs in Syria and Iraq on the other side.

In addition to these, Ö16, stated that before 2007, the political history was intense in the textbooks, and the distinction between 'us' and 'us' was more: "Before 2007 and before, more war history, but now more emphasis is placed on social aspects. Particular emphasis is placed on the concepts of civilization and culture. Previously, this was not so much. It was like my civilization or the civilization of others. Before, for example, there was something: us and them."

On the other hand, the teacher's attitude expressed othering in the category of exaltation - vilification over the glorified groups in Ö19:

... In the period we read, the titles of the books were national history, national geography, and national security. I do not know if it still exists though. After his book, 1980, soldiers would come to our lesson with coup habits. In that sense, every process was already irritating. If you look at it in terms of content, the trends of those periods were a little bit more – I sum it up, it will be a bit of a harsh expression, but- Alhamdulillah for a period, we were the children of that process- ... It was another extreme at that time. A state of consecration and consecration in terms of another aspect.

History Textbooks and Peace Education Prepared According to the Constructivist Approach

In the context of the constructivist education approach about the contribution of history textbooks to peace education, teachers were asked about the view of history textbooks, which were used after 2007, to different nations, states, or cultures. The content analysis of constructivist history textbooks in the context of peace education is given in Table 6. According to Table 6, some of the teachers answered in terms of style and some in terms of content. In this context, in line with the answers of the teachers, "othering language/ one-sided perspective (Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö19), "non-marginalizing language/ non-commentary-neutral content (Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16)), two themes emerged.

Table 6

Views of History Teachers on Contribution of History Textbooks with Constructivist Approach to Peace Education

Themes	Participating Teachers	(f)
Othering Language/ Unilateral Perspective	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö19	5
Othering Language/ Unilateral Perspective	Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	8

Expressing his opinion under the theme of marginalizing/ one-sided point of view, Ö3 gave an example through the title of "Armenian Issue" that historical events were not handled from a multi-faceted perspective, but were written from a one-sided perspective:

...In fact, the events were generally taken with their political aspects, cultural, psychological, social, etc. Dimensions are not mentioned much. For example, when describing the relations with Armenia, it was mentioned that they were loyal to the nation and that they lived in brotherhood with the Turks for centuries. Afterward, their demands for independence, which led to an uprising, especially under the influence of the British, were examined, and lastly, the atrocities they perpetrated as the reason for their deportation were explained. The question is, did all the individuals in the two communities look at each other as brothers when they talked about their fraternal life? Was the situation so homogeneous or were there also minor conflicts at that time – for example, over their belief in different religions? The same is true for the next period, while the events in 1915 are being described, were not there Armenians who did not participate in the conflicts even though they were in this period. There is no mention of the attitudes of such people and what happened to them...

In addition, in the context of the theme "Non-Marginalizing Language/ Non-Commentary-Impartial Content"; He stated that there is a nationalist emphasis in history textbooks, but that these are not otherizing expressions that amount to racist discourses, and emphasized that the quality of the expressions in the textbook can be increased:

The books about what you talk about peace education are getting better once again. It is getting better. Is it marginalizing as a language? It does not marginalize when the student reads ... Not so much. It could be even better. It can be done even better. Such very nationalistic rhetoric, you know, there is no racist rhetoric as an upper curtain of nationalism. It does get my attention. 'Wow racist', you say. You say, 'Look what the author wrote, you say... There is no such thing. Of course, the books will talk about our national values, this is what should happen, but there are no othering statements.

..You do not see a lot of positive bias; in fact, it does not say something like this. There is no othering or hostile attitude, let me tell you that.

Historical Thinking Skills and Peace Education

The historical thinking skill most expressed by history teachers in the context of contributing to peace education is historical empathy, as shown in Table 7. The historical thinking skill with the highest frequency after historical empathy is research based on historical inquiry.

Table 7

Views of History Teachers on Historical Thinking Skills That Will Contribute to Peace Education

Historical Thinking Skills	Participating Teachers	(f)
Historical Empathy	Ö3, Ö5, Ö8, Ö14, Ö16	5
Historical Inquiry-Based Research - Critical Thinking	Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	4
Historical Analysis and Interpretation	Ö13	1

Ö8 stated that the most important skill to be acquired in the context of peace education is historical empathy, and stated that empathy skills will help the student to understand 'us' and the 'other', and to establish a bond with the other:

...In my opinion, the most important thing is to gain empathy. Looking back at the Ottoman-Russian relationship with historical empathy, I try to capture the core of that period, and I would never say it in a marginalizing way. Empathy alone can perhaps be seen as something like: 'Why do I have to understand him, my friend? Why should I understand, but when you start to understand and think from that side, the truth is, you start to establish that human ground. In particular, today, the Syrians leave their homeland, migrate to another land and live in poverty, and they are really in a state of poverty in terms of education/health/culture. Hani will not establish a bond like this; 'in 2 days, my country can be invaded, let me think so and act accordingly, empathy does not mean this, it means being able to establish a bond...

Similar to Ö8, Ö18 also stated that students should be provided with research skills based on historical inquiry in the context of peace education: "...I think it will be okay if we teach the child where to look. If the child learns to question if he can sit down and question something he has read. Children do not know how to question. The moment the child begins to question, he will not be stuck in something he has read. What the teacher said..."

Ö13 stated that in the context of peace education, historical analysis and interpretation and inquiry-based research skills should be included in the textbooks. According to Ö13, for students to acquire the skills he mentioned, they must first have basic knowledge: "They must have critical thinking skills, reasoning, and criticism. Critical thinking and analysis skills can be gained. To be able to do these, we need to teach the child to read once. The child should know that he should criticize. They do not read... To be able to criticize, they must read, they must know".

According to the teachers, historical empathy, one of the historical thinking skills, helps the student to understand different perspectives and thus gain conciliatory behaviors, to understand the cause and effect relationships of historical events by empathizing with the

other, thus helping them to move away from the othering attitude. The empathy skill also contributes to the establishment of a culture of respect with the empathy that the student establishes with the 'other', thus contributing to the formation of a democratic classroom environment.

In the context of peace education, teachers -except for Ö8-, generally expressed the skills that should be gained in the history curriculum as being applicable and gainable. Therefore, it can be stated from the statements of the teachers that they do not make any application to gain historical thinking skills in the lessons. In addition, most of the teachers could not express their historical thinking skills conceptually.

Peace Education and Values

The values expressed by history teachers in the context of their contribution to peace education are given in Table 10. As shown in Table 8, the value most expressed by teachers is respect. After the value of respect, the most expressed value is tolerance and love.

Table 8

Views of History Teachers on Values Contributing to Peace Education

Values	Participating Teachers	(f)
Respect	Ö3, Ö5, Ö9, Ö14, Ö16, Ö19	6
Tolerance	Ö3, Ö9	2
Love	Ö5, Ö9	2
Compassion, Truthfulness-Honesty, Equality-Goodness, Environmental Awareness, Peace (Peaceful Looking)	Ö3, Ö10, Ö9, Ö16, Ö8	1

Emphasizing values such as tolerance, respect, and compassion, Ö3 stated that the values that will contribute to peace education should be universal/timeless values and should not be limited to history lessons only:

...Values that can or should be gained with respect, and tolerance. When the person, culture, religion, community, or state, whichever is in question, is gained, the culture of consensus is established, and the problems can be solved through communication.

...Must be universal and timeless values, that is, they should always be valid values. For example, we should raise people to be more conscientious and compassionate... According to Ö3, values contribute to individuals' solving their problems through communication and avoiding conflicting attitudes and behaviors.

Ö19, on the other hand, drew attention to the concept of respect and tolerance in the context of value and handled these concepts differently from other teachers. According to Ö19, the concept of respect for differences has a cyclical quality. Therefore, he emphasized the concept of self-respect instead of the concept of respect for differences:

... For example, when you say respect for differences, is it a point like "Let's take this for a measure according to the conditions of that day" or is it something internalized?

... No matter what culture or ground you look at, honorifics have a quality that can change from time to time depending on historical conditions. In the name of a universal spirit of peace without a hierarchical definition of A or B, which is actually a matter of personal respect and self-respect. Individuals other than A define individual A in space. In fact, I do not respect myself, I do not respect my difference, I also respect

other situations that define me in the universe, or I use the expression respect here, but when we start with self-respect, it is on a healthy ground, otherwise it gives us a subtext like the dosage of respect can be adjusted according to real politics or conditions.

According to Ö19, who, unlike other teachers, drew attention to the concept of self-respect instead of the concept of respect, the individual who respects his own self will also respect individuals other than himself. Therefore, first, it is necessary to gain a sense of self-respect from individuals.

According to teachers, respect stands out as a value that contributes to peace education. In general, the picture that teachers want to see in students in terms of contribution to peace education is as follows: They are individuals who are free from violence, have peaceful, not confrontational attitudes, do not marginalize, are sensitive to the environment, and people, and respect differences.

Peace Education and History Lessons

Participating teachers were asked about their experiences in history lessons in the context of peace education. In this context, Table 9 includes the topics of teachers' experiences in history lessons. Considering the examples given by the teachers about their experiences in Table 9, it is mostly T.C. It is seen that there are subjects of the History of the Revolution and the History of Kemalism. T.R. There are many examples of the National Struggle process and the societies established in this process, which are included in the unit of the History of Revolution and Kemalism, the Beginning of the Occupations, and the National Struggle and Preparation. In addition, some of the teachers gave more references to the subject of Ottoman-Russian Relations.

Table 9

Topics of Teachers' Experiences in the Context of Peace Education

Subjects	Participating Teachers	(f)
Ottoman-Russian Relations/ Russians	Ö1, Ö4, Ö10, Ö11	4
World War II (Hitler)	Ö11, Ö13	2
Societies Enemy to National Existence - Kurdish Teali Society	Ö13, Ö4	2
Armenians	Ö10, Ö11	2
Greeks/ Greek Civilization, Concepts of Occupation and Conquest, Sheikh Said Rebellion, Şahkulu Uprising, Yavuz Sultan Selim Period/ Shah İsmail, National Struggle Period, World War I, Associations Founded by Minorities	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	1

Table 10 includes the basics of the situations that teachers encounter in the context of peace education. According to Table 10; teachers stated that students mostly experience problems arising from prejudices/stereotypes and identities they belong to. Besides the teachers who stated that they had some generalizations and negative thoughts due to the prejudices of the students, some teachers stated that the students did not have any prejudices. Examples of the identity of the student are mostly about the expression of the feeling of we in some subjects that the student associates with himself in the lesson. Some

teachers also stated that they observed that students have otherings as a product of collective memory and the attitude of choosing sides.

Table 10

Themes of Teacher Experience in the Context of Peace Education

Themes	Participating Teachers	(f)
Student Prejudices	Ö2, Ö3, Ö5, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19	7
Student's Identity Belonging	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	7
Student's Collective Memory	Ö8, Ö10, Ö11	3
Choosing a Side	Ö11, Ö13, Ö17	3

Based on the observations of Ö2; He stated that students reject anything about the "other" due to prejudices and they subconsciously approach the concept of "us" with the idea that it is always in danger:

For example, when we talk about Greek civilization, children see them as enemies; our enemies. However, we are talking about 2000-2500 years ago. They do not know anything that was done in the name of democracy in the name of science in the name of science in Greek civilization, and when they learn, they do not want to see it. To them, everyone is our enemy, we are the strong ones. Because we are strong, all the states and the world's nations are jealous of us, so they do not accept the real things.

Faced with a different reaction through the Kurdish Teali Society, Ö13 stated that he was hurt because the identity of the student with which he identifies himself is included in the subject with the phrase "harmful", and he conveyed his experience as follows:

When Anatolia was occupied after the First World War, we call societies, beneficial and harmful societies. We divide harmful societies² into two: Turks founded; minorities founded... What is this and that is what minorities have established? Here are the Greeks Ethnic-i Etery, Mavri Mira, Pontus Greek... What are their aims, they want to establish a state... I am in Diyarbakır; While describing harmful societies, the Kurdish Teali Society -I am also a Kurd- the student used the same expression to me: 'Teacher, are we harmful?' he said. I left the class and tried to please the child for 45 minutes. Unknowingly, I have no such intention. You say the Kurdish Teali Society and the other party perceive it as such. He perceives the Kurds as representing himself.

The student reacted to the negative meaning attributed to the identity.

Another example belongs to Ö11; Ö11 stated that the student will have prejudices by being influenced by the collective memory of the environment in which he lives:

² This title mentioned by Ö13 was changed to Associations Enemy to National Existence. The explanation on the title is as follows in the Turkish Republic Revolution History and Kemalism textbook: "They are intellectuals who do not believe that independence can be achieved based on the power of the people, they defended the policies of the Ottoman administration and mandate solutions." In the continuation of this explanation, a table is given about the societies included in the title (Liberty and Entente Party, Wilson Principles Society, Kurdish Teali Society, Peace and Salvation Osmaniye Party, Islamic Teali Society, British Enthusiasts Society). The explanation in the table is as follows: "As can be seen in Table 2.7, the societies established by these intellectuals carried out studies that harmed the national existence (MEB, 2016: 45).

For example, go and do this research in Erzurum (I went to the university in Erzurum), and you will get different results in another place. Because the swear words using Armenians or Russians are in the foreground or the words you use if you are going to insult someone. There, naturally, the child realizes that it is not a good thing. It also varies according to the ethnic or cultural characteristics of the environment where the families come from.

Ö17, who works in a private school, gave the following example:

Being a private school, we have too many non-Muslim students or students from different ethnicities, and you can curb your language. In the 10th grade, I have Christian students in the same class, there are also Jews and there are Muslims. For example, in the process of saving the Jews and Muslims who were persecuted in Spain by the Ottomans with ships, resettling the Arabs to North Africa, and then relocating the Jews to Istanbul, Thessaloniki, or Izmir, there can be rhetoric against the Christian student in the classroom, even if they are mixed with jokes.

Looking at the examples given on two separate topics, it is seen that the students reacted to the past events by identifying themselves with the side they chose.

Conclusion

In the research, the views of history teachers on the contribution of history teaching, history textbooks, values/historical thinking skills to peace education, and their experiences in history lessons in the context of peace education were evaluated.

The majority of the teachers stated that they thought that history teaching would contribute to peace education. According to the teachers, history teaching contributes to the peaceful attitudes of individuals who understand/take an example of the peace culture in the past. Individuals with pre-acceptance and stereotyped expressions can differentiate their perspectives on understanding 'us' and 'us'' with multiple perspectives, empathy, and critical thinking. Raising awareness of all aspects of violence is important in the context of peace education. In this sub-problem, we have the following result. Teachers who express their opinions under the theme of understanding/transmitting peace and culture of peace and awareness against violence foresee the instrumentalization of history teaching for peace education by highlighting non-disciplinary purposes. Only the teachers in the category of understanding "us" and "the other" drew attention to the interdisciplinary purposes of history teaching and made statements about the construction of the student's own historical knowledge. The teachers, who stated that history teaching alone has little effect on the thoughts and behaviors of the individual, stated that the identity transfer of the dominant discourse and the concern of raising citizens could not contribute to peace education on a macro scale; therefore, history teaching needs a universal perspective. In the study of Demircioğlu, Mutluer, and Demircioğlu (2009), the conclusion that social studies teacher candidates can contribute to peace education with history subjects overlaps with the thought of history teachers in this study to contribute to peace education with historical subjects.

With the reflection of the changing educational paradigms on the curriculum in 2007, some changes have occurred in the textbooks. Depending on the changes made, it was named behavioral education before 2007 and constructivist education after 2007. In line with the

answers given by history teachers about behaviorist history textbooks, it has been revealed that there is a high emphasis on nationalism in general, and there are situations such as othering, glorification, slander, negative language use, and inclusion in the enemy category over the nationalist emphasis. In his study, Yıldırım (2014) stated that in history textbooks, identity transfer is made through the opposition between the other, and us, and some texts instill the feeling of exaltation and othering under the titles that change according to the periods. From this point of view, the study of Yıldırım (2014) and the views of history teachers about behaviorist history textbooks agree. Regarding the constructivist history textbooks, it is revealed that the teachers have two different ideas as othering language-one-sided perspective and non-othering language-neutral/non-interpretation. Most of the teachers stated that the textbooks after 2007 were not written with a marginalizing point of view and that they were far from impartial and uninterpreted guidance. Some teachers, on the other hand, think that marginalization is less than before 2007, but historical events are presented with a one-sided perspective, and historical thinking skills are not sufficiently included. From this point of view, it can be said that when compared to the pre-2007 period, there are no derogatory and othering expressions, but othering is included as subtexts. However, some of the teachers do not consider the history textbooks after 2007 as constructivist, as they do not allow individuals to have the skills to construct their history.

Teachers mostly gave examples of historical empathy and research skills based on a historical inquiry about the skills that should be developed in students in the context of peace education. According to Goleman (2011), being able to see something from another's perspective breaks [prejudiced] stereotypes and creates tolerance and acceptance of differences. From this point of view, the historical empathy skill helps to understand the 'other' in the context of peace education and reduces the tension with the other. According to Alpargu, Şahin, and Yazıcı (2009); empathy can be used for two purposes in history. The first is to give meaning to the past actions and activities of people belonging to your culture. The second is to understand what "other" is or what is called "other". In the first case, the empathizer can reconcile his or her own culture's understanding of the human being with his or her own beliefs, values, and culture. On the other hand, he can also understand the other, sometimes called the enemy, and fill a kind of void with it. At this point, students or teachers gain an automatic understanding of finding and adopting their role to contribute to peace, as in peace education. Memişoğlu (2015)'s study supports the findings obtained from this research in terms of teachers' expressing that they should gain historical empathy and critical thinking skills toward peace education. In addition, the emphasis on empathy skills as a sub-context of respect for differences in Pamuk (2021)'s research is significant in that it is similar to the results of this study. Few teachers have expressed their opinions about historical thinking skills. From this point of view, the fact that teachers cannot establish a connection between peace education and historical thinking skills and that they cannot express their historical thinking skills conceptually reveals that their knowledge of this subject is not sufficient. In addition, in the other sub-problems of the research, when the answers given to the question of historical thinking skills of the teachers, who emphasize the in-disciplinary purposes of history lessons under the theme of understanding 'us' and 'the other', regarding the contribution of history teaching to peace education are examined, research based on historical empathy and inquiry-critical thinking and historical analysis and interpretation skills. The skill with the highest frequency among these skills is historical empathy and inquiry-based research skill. The fact that these skills are included as responses to the skills that can contribute to peace education as a result of the research reveals that these skills are not

included in the current history textbooks or that the place of these skills in the textbooks is not sufficient.

As values that can contribute to peace education, teachers; expressed respect, tolerance, love, compassion, truthfulness, honesty, equality, kindness, environmental awareness, and peace. In this respect, they have only established a relationship with respect, love, and honesty, which are among the root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence) in the history curriculum of MEB (2018). According to teachers, respect stands out as a value that contributes to peace education. These findings coincide with Galtung's view that for individuals to be peaceful within themselves, they need to feel safe, meet their basic needs, and be respected (as cited in Kerem and Kamaraj, 2006: 83). Most of the teachers expressed humanism, people-oriented, human-based and similar expressions as values. In addition, the concept of conscience is frequently expressed as a value along with the concept of compassion. When evaluated from this point of view, teachers' conceptual knowledge about values was not found sufficient. At the same time, some teachers emphasized the values that they consider universal in the context of peace education. This shows that teachers believe that the values that can contribute to peace education are universal. In the research conducted by Memişoğlu (2015) with social studies teacher candidates, the value of tolerance and respect came to the fore among the values related to peace education, and in the same research by Memişoğlu, respect came to the fore as the characteristics of individuals with peaceful characteristics.

It may not give healthy results to refer to certain topics about the experiences of history teachers in the lessons in the context of peace education and to generalize in terms of the scope of the research. When we look at the situations that history teachers encounter in the lessons in the context of peace education, rather than the topics of history lessons in particular; Students stated that they had difficulty in explaining some subjects in the classroom due to the identity they belong to, student prejudices, attitudes such as collective memory and choosing sides, and they drew attention to student sensitivities by expressing that they had tension in the classroom and made statements that they had an attitude of marginalization. According to Egan (2010: 94), romantic understanding is created by seeing the object in question in the context of one or more people's thoughts, intentions, hopes, or fears. In other words, all events, objects, and processes are tried to be understood from a romantic point of view. When evaluated in this context, what is expected from the students is to try to understand the historical events according to the conditions of the period, but it is seen that the students are in the attitude of othering by ignoring this. Although the classroom environment is not homogeneous, it is an area where all kinds of contradictions or perspectives coexist. For this reason, there should be a place where individuals in the classroom environment can talk and question all kinds of issues as members of society in the future. In other words, the classroom environment should be capable of acquiring these behaviors. For individuals, the teacher-guided classroom environment can be a possible place for discussion and questioning of different ideas and the acquisition of peaceful values and behaviors. Thus, individuals can overcome their prejudices, prejudices, and sensitivities.

In the context of the results obtained from the research, the following suggestions are included:

- For history teachers to establish a relationship between history lessons and peace education, teacher candidates can be given lessons on peace education in

undergraduate education or teachers can be supported on this subject through in-service training.

- History textbooks can be revised and rearranged in the context of peace education.
- Course materials that can provide students with historical thinking skills and values can be prepared in history textbooks to contribute to peace education.
- Considering the teachers' experience in peace education, action and situation research can be conducted on history lesson subjects.

Contribution Rate Statement: The authors' contribution rates in the study are equal.

Conflict of Interest Statement: The author(s) declares that there is no conflict of interest.

References


- Akyol, C. (2015). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki barış eğitimi algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi University, The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Aktaş, Ö. (2012). *Tarih eğitiminde savaş ve barış: Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi University, The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Alpargu, M. , Şahin, E. ve Yazıcı, S. (2016). Teaching history and its contribution to peace. *International Journal of Social Inquiry*, 2 (2), s. 199-214.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batti, Ö. (2016). *Güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve barış değer düzeylerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara University, The Institution of Educational Sciences, İstanbul.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). Odak grup görüşmesi (Çev. H. Aydın). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s.189-222). Konya: Eğitim.
- Bozgöz, A. (2017). *Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ilkçağ tarihi konularından Kadeş Antlaşmasının barış eğitimi kapsamında ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan University, The Institution of Educational Sciences, Konya.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa University, The Institution of Educational Sciences, Tokat.
- Damırcı, E. S. (2014). *Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe University The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. ve Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış eğitimi hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. Fen Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumunda sunulan bildiri, Giresun University

Eğitim Fakültesi, 18-20 Kasım. 08.03.2022 tarihinde <https://www.academia.edu/11354403/> adresinden alınmıştır.


- Doğanay, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının barış eğitiminin temel kavramları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes University, The Institution of Educational Sciences, Kayseri.
- Egan, K. (2010). *Eğitilmiş zihin bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (Çev.F. Keser). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, B. (2010). *Diyarbakır'ın Eğil ilçesi ve köylerinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma stilleri ve empati düzeylerine barış eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi University, The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban, A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (51-111). Ankara: Anı.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık.
- Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü University, The Institution of Educational Sciences, Malatya.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22, s. 141-158.
- Halçe, B. (2018). *Barış eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin ayrımcılık eğilimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kartaltepe, O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe University, The Institution of Educational Sciences, Ankara.
- Kaya, B. ve Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin dost ve düşman ülke algıları. *Journal of Education and Practice*, 8(3), s. 48-56.
- Kerem A., E. ve Kamaraj, I. (2006). Erken çocukluk dönemi 'barış' değerine evrensel bir bakış. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, s. 81-92.
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal University Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), s. 151-175.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Top.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı*. Ankara. 06.12.2021 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- Mutluer, C. (2016). Sosyal bilgiler dersinin barış eğitimindeki yeri: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), s. 62-74.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan.

- Pamuk, İ. (2021). The use of “Anne Frank- A History For Today” exhibition as an example of out-of-school history education in training of history teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Research*, 6(15), s. 1040-1081.
- Patton, Q. (2014). Nitel araştırmada stratejik temalar (M. Bütün, S. Beşir Demir ,Çev.). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (s.387). Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M ve Ata, B. (2006). *Barışçı tarih öğretilimi üzerine çalışmalar; Türkiye’de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül University, The Institution of Educational Sciences, İzmir.
- Sağkal, A. S. (2015). Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözüme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül University, The Institution of Educational Sciences, İzmir.
- şimşek, A. (2011). Giriş ya da Heredotos’tan bugüne tarih yazımına kısa bir bakış. V. Engin, A. şimşek (Edt), *Türkiye’de tarih yazımı* (s.2-3) İstanbul: Yeditepe.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih yazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler- Tarih eğitimi ve tarihte “öteki” sorunu 2.uluslararası tarih kongresi tebliğler* (s.1-6). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Yıldırım A. ve şimşek H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet’ten günümüze tarih ders kitaplarında Türk kimliğinin inşası* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara University, The Institution of Educational Sciences, İstanbul.

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkındaki deneyimleri

Cahide KAYIŞ 

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-mail: cahide89@windowslive.com


Akif PAMUK 

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-mail: akifpamuk@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	19.02.2022
Kabul Tarihi	15.09.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1076040
Kaynak Göster	Kayış, C. & Pamuk, A. (2022). Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkındaki deneyimleri. Turkish History Education Journal, 11(2), 174-194. https://doi.org/10.17497/tuhed.1076040
Etik Beyannamesi	Bu çalışma 2019 yılında yapıldığından dolayı etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	Bu çalışma "Tarih Öğretmenlerinin Barış Eğitimi Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden derlenerek hazırlanmıştır.

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkındaki deneyimleri

Cahide KAYIŞ 

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-mail: cahide89@windowslive.com

Akif PAMUK 

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-mail: akifpamuk@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı tarih öğretmenlerinin barış eğitimine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma dört alt problem cümlesinden oluşmaktadır. Bu amaçla tarih öğretiminin/ tarih ders kitaplarının/ değerlerin ve tarihsel düşünme becerilerinin barış eğitime katkısı hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda barış eğitimi bağlamında öğretmenlerin tarih derslerindeki deneyimlerine de yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 19 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir ve araştırmanın problemine taraf olabilecek öğretmenlerin probleme ilişkin yaşantılarını ortaya koymak amaçlı nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) seçilmiştir. Araştırmanın verilerini görüşme ve odak grup görüşmesi ile elde edilen öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak tarih öğretiminin barış eğitime olumlu katkı sağlayabileceği görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır. Tarih ders kitaplarının barış eğitime katkısı bağlamında da öğretmenler hem olumlu hem olumsuz yönde katkısının olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Tarih öğretmenlerini tarih derslerindeki deneyimlerine bakıldığında ise öğrenci ön yargıları, öğrencinin kimliğine aidiyeti, öğrencinin kolektif hafızası ve taraf seçme kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu kategorilerden frekansı yüksek olan öğrenci ön yargıları ve öğrenci kimliklerine olan aidiyettir. Tarihsel düşünme becerilerine bakıldığında barış eğitiminin tarihsel empati ve sorgulamaya dayalı araştırma becerisine, değerler kapsamında ise saygı değerine olumlu katkı sağlayacağı ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: barış eğitimi, tarih öğretimi, tarih ders kitapları, tarihsel düşünme becerileri, değerler

Giriş

Aydınlanma Dönemi sonrası modernite ile birlikte bilimin ideolojilere yüklediği işlev toplumlar arası hiyerarşiye neden olmuştur. 1930'lu yıllarda özellikle antropoloji, biyoloji ve tarih ile ideolojileri geliştirmek isteyenler, bilimi kötüye kullanarak kendi üstünlüklerini temellendirmeye çalışmışlardır (Tekeli, 2014: 3). Tarih özelinde bakıldığında; pozitivistlerin mutlak doğru, kesinlik ve nesnellik iddiası, tarihin belgelerden yararlanılarak yazılmasını sağlamış ve resmi belgelere olan güvenin Şimşek'in ifadesi ile "sarsılmaz bir iman ile" bağlı olmasını beraberinde getirmiştir. Bu süreçte Avrupa'daki ulus düşüncelerinin de eş zamanlı olarak yeşermesiyle birlikte tarih yazımı artık araçsal hale gelerek kendi ulusunu yüceltme ya da kutsama amaçlı olarak yazılmaya devam etmiştir. Bu durum da eğitim dünyasında kendi ulusu dışında başka devletlere karşı ötekileştirmeyi ya da bir nevi olumsuz yaklaşımları doğurmuştur. II. Dünya Savaşı ile birlikte bu durumun eğitim ve toplumsal anlamda yıkıcı bir durumu ortaya çıkarması, sorunların çözümünde tarih yazımının etkili olduğunu gözler önüne sermiştir. Fakat yine bu yıkıcı durumun düzeltilmesi de birleştirici bir unsur olarak tarihe büyük bir misyon yüklemiştir (Şimşek, 2011). İki dünya savaşının yarattığı tahribatı eğitimle ortadan kaldırmak için Entelektüel İş Birliği Komisyonunun çalışmalarıyla başlayan süreç¹ UNESCO'nun tarih ders kitaplarına yönelik devletler arasında ikili anlaşmalara önyak olmuştur. Bu anlaşmalara bağlı olarak ders kitaplarında düzenlemeler yapılmıştır (Safran ve Ata, 2006).

Bireyler tarih anlatılarına sadece okul ya da ders kitaplarında değil sosyal medya, dizi-film, tartışma programı ve meclis vs. gibi mecralarda da maruz kalırlar. Tarih derslerinin popüler kültürün de bir parçası olması öğrencilerin algı, ön yargı ve ön kabullerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Hiç tanımasak dahi "biz" in dışındaki devletlere, milletlere, kültürlere dair genelleme, ön kabul ya da ön yargıya sahip olabilmekteyiz (Kaya ve Topçu, 2017). Bunun yanı sıra sınıf ortamının kimlik, kültür vs. açısından çeşitliliğe sahip, homojen olmayan bir alan olduğu ön kabulünden hareketle; tarih derslerinin bireyler üzerindeki etkisinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Dolayısıyla tarih öğretim programında yer alan amaç, değerler ve bireysel gelişimler (MEB, 2018) ele alındığında; bireysel algılar, ön yargılar ve ön kabullerin öğrenciler üzerindeki etkileri bağlamında okul ortamı içerisinde bir arada yaşayabilme becerisine sahip, saygı kültürü edinmiş ve farklılıkları benimseyen, şiddetin bütün şekillerinden uzak davranış ve tutumlara sahip, çatışmadan uzak, barış kültürünü benimsemiş öğrenciler yetiştirmenin gerekliliği ifade edilebilir.

Davranışçı ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımları pozitivist ve postmodernist bir felsefenin ürünü olduğundan birbirinden farklılık göstermektedir. Davranışçı ve yapılandırmacı eğitim anlayışı iki farklı yaklaşımın doğaları gereği farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Pamuk (2014: 111)'a göre; "Davranışçı tarih öğretim paradigması, ortak tarih anlatısını sosyalleşme ortamı olan okulda öğrencilere aktararak, öğrencilerin egemen kültüre veya alt kültüre olan aidiyetlerini ve bireysel kimlik inşalarında referans verecekleri tarihsel anlatıyı belirleyerek,

¹ Birinci Dünya Savaşı'nı takip eden dönemde "sürekli ve evrensel barışı ve uluslararası güvenliği sağlamak" amacıyla Milletler Cemiyeti kurulmuş fakat bu dünyayı ikinci bir savaştan kurtaramamıştır (Karaman K., 2007). Savaşlarla gerçekleştirilemeyeceğine inanılan barışın eğitim, kültür ve bilim vasıtasıyla tesis edilmesi için 1925 yılında Paris'te Fransız Hükümeti tarafından kurulan (Ergun, 1985) Milletlerarası Entelektüel İşbirliği Enstitüsü (Institute International de Cooperation Intellectuelle) 1919'da kurulan Milletler Cemiyeti ile işbirliği yaparak faaliyetlerini devam ettirmiştir (Safran ve Ata, 2006: 61).

kimliğin bireysel inşasında önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.” Davranışçı yaklaşımın bu özelliği geçmişte öteki olarak tanımlananın bugün de öteki olma halinin devamını sağlayarak barış eğitimi ile bir gerilim yarattığı söylenebilir. Diğer taraftan yapılandırmacı tarih öğretiminde amaç, bilgiyi aktarmak değil, öğrenciye kendi tarihsel inşasını yapabileceği beceriler kazandırmak (Pamuk, 2014: 117) olarak tanımlandığında yapılandırmacı paradigmanın bireylerin kendi inşalarına olanak sağlaması, makro söylemdeki ötekileştirmelerin azalması ve bireyin kendi konumlanmasına katkıda bulunması barış eğitimi tartışmalarını olanaklı hale getirmektedir. Bu bağlamda kolektif hafızanın sürekliliğini sağlaması açısından tarih ders kitapları aracılığıyla geçmişte yaşananları şimdiki zamana taşıyarak “öteki”ye karşı olan tutumunu bugün de devam ettirmesi ile gerçekleşmektedir.

Türkiye’de ilgili alanyazına bakıldığında barış eğitimine dair daha çok okul öncesi (Doğanay, 2018; Göktürk İnce, 2014; Kartaltepe, 2014) ve ilköğretim (Akyol, 2015; Batti, 2016; Bozgöz, 2017; Coşkun, 2012; Damırchi, 2014; Ekinci, 2010; Halçe, 2018; Sağkal, 2011) grupları ile ilgili çalışıldığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmalar içerisinde barış eğitimiyle ilgili olarak öğretmen görüşlerini ele alan iki araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki Coşkun (2012)’un “İlköğretim Programlarında Barış Eğitimi ve Barış Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, ikincisi de Kartaltepe (2014)’nin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”dir. Bu açıdan bakıldığında Sağkal (2015)’ın araştırması dışında ortaöğretim kurumlarına dair herhangi bir araştırmanın mevcut olmadığı anlaşılmaktadır. Sağkal (2015), “Barış Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak 9. sınıf öğrencilerine uygulanan barış eğitimi programının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasında, sosyal problem çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu ve yüksek oranda sınıf iklimini değiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak Aktaş (2012)’in, “Tarih Eğitiminde Savaş ve Barış: Ortaöğretim Öğrencilerinin Savaş ve Barış Konularıyla İlgili Bilgilerinin ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışması da ortaöğretim öğrencilerinin barışa dair tutumlarını tespit etmesi açısından önemlidir. Fakat tüm bunlar Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında barış eğitimine dair yapılan çalışmaların henüz istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Bu nedenden dolayı çalışma ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin barış eğitimine dair görüşlerini ve barış eğitimine dair öğrencilerin algı ve düşüncelerini ortaya koyacağından önemli görülmektedir.

Bu araştırmada tarih derslerinin çatışmacı, ötekileştirme tutumunu benimsemiş ya da bir arada yaşayabilme, farklılıkları benimseme, barışçıl tutum ve becerilerine sahip, empati kurabilen bireyler olmasında ne derece etkili olduğu hakkında sınıf içinde öğrencileri yakından gözlemleyen tarih öğretmenlerin barış eğitimine dair görüşleri incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- Tarih öğretmenlerine göre tarih öğretiminin barış eğitimine katkısı nedir?
- Tarih öğretmenlerine göre tarih ders kitaplarının barış eğitimine katkısı nedir?
- Tarih öğretmenlerine göre barış eğitimine katkı sağlayacak değerler ve tarihsel düşünme becerileri nelerdir?

- Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi bağlamında sınıf ortamındaki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Yorumlamacı paradigmayı temel alan nitel araştırma yöntemi tek bir gerçeklik üzerinden olaylar ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktan ziyade bireylerin davranışlarını ve sosyal dünyaya verdikleri anlamı ortaya çıkarmaya çalışır. Burrell ve Morgan (1979)'a göre, "nitel araştırmada ön plana çıkan genel ve evrensel olanın değil, tek ve bireye özgü olanın anlaşılmasıdır" (akt. Balcı, 2011: 5). Dolayısıyla nitel araştırma, araştırmaya dahil olan katılımcıların gözünden olay, olgu ve durumların anlamlandırılma sürecidir. Buna ek olarak araştırmanın deseni fenomenolojidir. Fenomenolojik araştırmada bireylerin algı ve tecrübelerinden yararlanılarak onların dünyasından anlamlar ortaya koyarak bazı sonuçlara ulaşılır. Bu bağlamda araştırmada tarih derslerinin barış eğitimine katkısını ortaya koymak adına; tarih öğretmenlerinin barış eğitimi kavramını nasıl algılayıp anlamlandırdıkları, barış eğitimine dair düşünceleri ve barış eğitimi bağlamında sınıf içerisindeki öğrenci algıları hakkında görüşlerinin derinlemesine incelemek için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme oluşturmadaki amaç genelleme yapmak değil çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlikleri ya da farklılıkları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 137). Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesinde maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı, İstanbul'daki devlet okullarında özel okullarda aktif olarak görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik sağlamak için MEB'e bağlı İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenler tercih edilmiştir. Buna ek olarak özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri de tercih edilmiştir. Buradaki amaç sonuca dair genelleme yapmak değil, devlet okulları ve özel okullar arasında problem cümlesi bağlamında farklılıklar ve benzerliklerden yararlanarak veri çeşitliliğini zenginleştirmektir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenleriyle ilgili cinsiyet, yaş, deneyim süresi ve çalıştığı kurumla ilgili bilgiler Tablo 1' de yer almaktadır. Bu çalışma 2019 yılında yapıldığından dolayı etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Öğretmenler	Cinsiyet	Yaş	Deneyim Süresi (yıl)	Çalıştığı Kurum
Ö1	Kadın	46	22	Devlet Okulu
Ö2	Kadın	39	17	Devlet Okulu
Ö3	Kadın	30	3	Devlet Okulu
Ö4	Kadın	28	2,5	Devlet Okulu
Ö5	Kadın	28	4	Devlet Okulu
Ö6	Erkek	46	21	Devlet Okulu
Ö7	Kadın	45	23	Devlet Okulu
Ö8	Kadın	32	6	Devlet Okulu
Ö9	Kadın	53	30	Devlet Okulu
Ö10	Kadın	39	12	Özel Okul
Ö11	Erkek	30	7	Özel Okul
Ö12	Kadın	35	10	Özel Okul
Ö13	Erkek	38	12	Devlet Okulu
Ö14	Kadın	28	2,5	Devlet Okulu
Ö15	Kadın	27	3	Devlet Okulu
Ö16	Erkek	47	21	Devlet Okulu
Ö17	Kadın	31	4	Özel Okul
Ö18	Kadın	48	26	Özel Okul
Ö19	Erkek	39	14	Özel Okul

Tablo 1’de yer verildiği üzere; araştırmaya 14’ü kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 19 tarih öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin yaşları 27 ile 53 arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin deneyim süreleri 2,5 ile 30 yıl arasında değişmektedir. En az deneyim süresine (2,5 yıl) sahip olan öğretmenler Ö4 ve Ö14’ tür. En fazla deneyim süresine (30 yıl) sahip olan öğretmen ise Ö9’dur. Katılımcı öğretmenlerin 6’sı özel okulda, 13’ü ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Etik kurallar gereği araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin kimlikleri saklı tutulmuş ve öğretmenler görüşme sırasına göre “Ö1, Ö2, Ö3,...Ö19” şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Fenomenoloji araştırmalarında bireylerin fenomeni nasıl algıladığı, anlamlandırıldığı, betimlediği ya da fenomene nasıl yaklaştıkları üzerine odaklanılır. Dolayısıyla fenomene dair veriyi toplayabilmek için fenomeni doğrudan deneyimlemiş bireylerle derinlemesine mülakat yapılır (Patton, 2014: 104). Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi hakkında düşünce ve deneyimlerini derinlemesine öğrenmek amacıyla fenomenolojide en çok kullanılan veri toplama araçlarından görüşme tercih edilmiştir. Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlere tarih öğretiminin, tarih ders kitaplarının barış eğitimine katkısı, tarihsel düşünme becerileri ile değerlerin barış eğitimi ilişkisi ve tarih öğretmenlerinin barış eğitimi bağlamında deneyimleri hakkında sorular yönlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme sorularıyla ilgili olarak iki uzmandan görüş alınmış ve hazırlanan sorular üç öğretmene yönlendirilmiş, cevaplar neticesinde sorular gözden geçirilmiştir. Çalışmanın

verilerini öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri oluşturmaktadır. Görüşmeler 25.12.2017–17.01.2018 tarih aralığında yapılmıştır. Tablo 2’de birebir görüşme yapılan öğretmenlere ve görüşme sürelerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Birebir Görüşme Yapılan Öğretmenler ve Görüşme Süreleri

Katılımcı Öğretmenler	Görüşme Süresi (dakika)
Ö1	39.53
Ö2	15.36
Ö6	21.09
Ö7	11.15
Ö8	52.11
Ö9	37.40
Ö12	20.00
Ö13	41.10
Ö16	60.13

Tablo 2’ de yer verildiği üzere araştırmaya katılan 9 öğretmen ile birebir görüşme yapılmıştır. Birebir görüşmeler en kısa 11 dakika ile en uzun 60 dakika sürmüştür. Birebir görüşmelere ek olarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi birden fazla katılımcı ile aynı anda gerçekleştirilen görüşme tipidir. Berg ve Lune (2015: 191)’a göre odak grup görüşmelerinde grup dinamiği söz konusudur. Bu görüşmelerde bireylerin, kendisi ile aynı amaç için bir araya gelmiş diğer bireylerle etkileşim halinde sorulan sorulara yanıtlar vermesi beklenir. Fenomenolojik araştırmalarda birebir görüşmelerin yanı sıra odak grup görüşmeleri de kullanılabilir (Ersoy, 2016: 85). Birbirlerinin yanıtlarını dinleyen katılımcılar kendi yorumlarının yanı sıra diğer katılımcının yorumuna ekleme yapabilir. Dolayısıyla grup içerisindeki katılımcıların aynı fikri paylaşımları ya da ihtilafa düşmeleri gerekmez (Patton, 2014: 386). Aynı amaç için bir araya gelmiş öğretmenlerin birbirlerinin fikirlerine ekleme yaparak araştırma konusunu derinleştirmesi veya konuyla ilgili farklı fikirleri ortaya çıkarması bakımından odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Tablo 3’te odak grup görüşmesi yapılan öğretmenlere ve görüşme sürelerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmenler ve Görüşme Süreleri

Katılımcı Öğretmenler	Görüşme Süresi (dakika)
Ö3, Ö4, Ö5	75.38
Ö10, Ö11	44.04
Ö14, Ö15	21.48
Ö17, Ö18, Ö19	67.28

Tablo 3’ te yer verildiği üzere “Ö10, Ö11” ve “Ö14,Ö15” ile ikişerli “Ö3,Ö4,Ö5” ve “Ö17, Ö18, Ö19” ile de üçerli olmak üzere toplamda dört tane odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin en kısa olanı 21.48 dakika, en uzun olanı ise 67.28 dakikadır. Görüşmeler katılımcıların iznine dayanarak ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilen sözlü veriler yazıya aktarılarak kodlamaları yapılmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde katılımcıların yarı yapılandırılmış sorulara verdiği cevaplar, değiştirilmeden yazıya aktarılmıştır. Yazılı verilerin tamamı toplamda 100 sayfadır.

Sözlü halde bulunan veriler yazıya aktarıldıktan sonra, çözümlenme sürecinde verilerin tamamı hakkında genel bir fikir elde edecek kadar tekrarlar halinde okunmuştur. Böylece hangi verilerin kodlanacağına hangi verilerin analizin dışında tutulacağına karar verilmiştir. Araştırmada görüşmelerin tamamı sonlandıktan sonra katılımcılardan elde edilen veriler esas alınarak ve tek tek katılımcıların görüşlerinin altında yatan anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılarak tümevarımsal bir şekilde kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlamalar herhangi bir program vasıtasıyla değil elle yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlamaların benzerleri bir araya getirilerek araştırmının problem cümlelerine uygun olarak ana ve alt temalar oluşturulmuş ve veriler yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde iki uzmandan görüş alınmış ve fenomenolojiye uygun olarak betimsel analiz ile içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin araştırmacı tarafından açık ve özet bir biçimde yorumlanmasıdır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Araştırmada katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler, kodlama sonucu belirlenen temaların altında katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilerek açıklanmıştır. Diğer yandan içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Verilerin çözümlenmesinde literatürde tarih derslerinin barış eğitimi açısından incelenmesine dair daha önce oluşturulmuş teori veya model bulunmadığından dolayı veriler tümevarımsal içerik analizine göre temalar haline getirilmiştir. Dağınık halde bulunan verilere kodlama yapılarak veriler daha anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Verileri kodlama işleminden sonra, kodlamaların ortak yönleri dikkate alınarak kodlamalar araştırmının problemine ve alt problemlerine uygun şekilde temalar altında birleştirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi yer almaktadır. Alt probleme uygun olmayan kısımlara yer verilmemiştir. Katılımcı öğretmenlerin paylaştığı görüşlerin bağlamını daha doğru aktarabilmek ve verilerde sözel olmayan ifadeleri açıklamak için araştırmacı tarafından köşeli parantez “[]” kullanılmıştır. Bununla birlikte bu bölümde araştırmının problem cümlelerine uygun olarak; tarih öğretmenlerine göre tarih öğretiminin ve tarih ders kitaplarının barış eğitime katkısına, barış eğitime katkı sağlayabilecek değerlere/tarihsel düşünme becerilerine ve öğretmenlerin barış eğitimi bağlamında tarih derslerindeki deneyimlerine yer verilmiştir.

Tarih Öğretimi ve Barış Eğitimi

Katılımcı öğretmenlere tarih öğretiminin barış eğitime katkısı hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarihin ve tarih gibi sosyal derslerin barış eğitime katkı sağlayabileceğini ve daha fazla görevinin olduğunu düşünmektedirler. Tablo 4’te tarih öğretiminin barış eğitime katkısı hakkında öğretmen görüşlerinin içerik analizine yer verilmiştir. Tablo 4’e göre; öğretmenlerden Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15 barışı ve barış kültürünü anlamayı/ aktarmayı, Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, Ö19 “biz”i ve “öteki”yi anlamayı, Ö11,

Ö16 şiddete karşı farkındalık oluşturmayı sağlayacağı düşüncesinden yola çıkarak tarih öğretiminin barış eğitimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö18, Ö19 ise barış eğitimi adına tarih öğretiminin tek başına yeterli olmayacağı düşüncesinden hareketle tarih öğretiminde evrensel bir değişimle ancak mümkün olacağını belirtmişlerdir.

Tablo 4

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretiminin Barış Eğitimine Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Temalar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Barışı ve Barış Kültürünü Anlama/Aktarma	Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15	6
“Biz”i ve “Öteki”yi Anlama	Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö16, Ö19	6
Tarih Öğretiminde Evrensel Değişim Gerekliliği	Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö18, Ö19	6
Şiddete Karşı Farkındalık Sağlama	Ö11, Ö16	2

Ö1, geçmişin hafızası olarak tarih dersinin barış eğitimine katkı bağlamında diğer derslerden daha fazla görevinin olduğunu belirtmiş, tarih derslerinin geçmişteki barışı ve barış kültürünü aktararak barış eğitimine katkı sağlayacağını ifade etmiştir:

Her branş için geçerli. Barış değerini, tarihteki barış anlayışını, topluma barışın katkısını anlatabilecek en iyi branş da tarihtir diye düşünüyorum. Bütün öğretmenlerin etkisi, katkısı olacaktır ama en fazla tarih öğretmenlerine iş düştüğünü düşünüyorum. Çünkü alan itibarıyla oturup geçmiş anlatıyorsun belki sorguluyorsun belki yargılıyorsun.

Osmanlı- Rus ilişkileri konusu üzerinden örnek veren Ö8, öğretmenin konuya yaklaşımının önemli olduğunu belirtmiştir. Ö8'e göre tarihi olayların “biz” ve “öteki” açısından gerekçelendirilmesi öğrencilerin nazarında ötekileştirmeyi azaltarak barış eğitimine katkı sağlayacaktır:

Rus savaşını anlatıyorsun. Rusların işte çeperini genişletme, klasik tabir –nefret ettiğim tırnak içerisinde aşağıya inme- sıcak denizlere inme vs. Niye istiyor bunu yani hep bu kalıp cümleyi söylersin... Mümkün merteye söylememeye çalışarak anlatmaya çalışıyorum. Sibiryaya soğuk coğrafya. Niye? O nedenini anladıktan sonra çeper genişletme, savaşlar kültürünü çocuklar anlıyor ya da Osmanlı Rus Savaşı'nı anlatıyorsun. Ruslara dair hiçbir kültürel bilgisi yok, biz vermiyoruz çünkü. Bu zamana kadarki bir tarih öğretmeni ya da yönlendiricisi öğretmemiş, bilmemiş o yüzden sadece bir Rus karakteri var, Rus kimliği var, işte ülkesini işgale kalkıyor ya da ülkesine doğru geliyor, onu durdurmaya çalışan milli değerler oluşturuyor bunun karşısında. Burada öğretmenin tavrı çok belirleyici sanırım. Eğer siz doğrudan tanıyı verirseniz, düşman kavramını yaratırsanız çocuk oraya doğru kayıyor... Ama siz o düşman kelimesini kullanmayıp Osmanlı'nın çıkarları Rusların çıkarları, çıkar çatışması üzerinden konuyu anlatırsanız, savaşın gerekçelerini anlatırsanız, düşman kimliğini yaratmıyor.

Tarih öğretimi içerisinde savaşın boyutlarına derinlemesine yer vermenin barış eğitimine katkı sağlayacağını ifade eden Ö16'ya göre, savaşın boyutlarının anlaşılması şiddete dair farkındalık kazandırır ve barışçıl tutumlara sahip olmayı sağlar. Ö16 bunu şu şekilde dile getirmiştir:

Barış dediğimiz insanla ilgili bir kavram dolayısıyla tarih dersinin konusu da insan. ...Ülkelerarasındaki savaş, çatışma... Şu kadar milyon insan öldü. Sanki sinek ölüyor, oradaki sayısal değerler sanki sineklerden bahsediyor. Orada aileler parçalandı mı

insanlar öldü mü? Genç sevgililer birbirinden ayrıldılar mı? Yıllarca uğraşılan bir ekonomik değer ortaya kondu bir fabrika veya bir ev yapıldı harap mı oldu? Onlar hiç göz önünde bulundurulmuyor. Tarih derslerinde barış eğitimi bağlamında; savaşlarla sadece toprak kazanmıyoruz ekonomik bir değer bir siyasi güç kazanılmıyor aynı zamanda bir sürü insanî değer de yok ediliyor bunun eğitimi verilebilir. Böylece dünyanın ortak bir değer olduğu dünyadaki kaynakların yetebileceği. Asıl sorunun bunun paylaşmayı bilmek gerektiği vurgulanırsa tarih derslerinde yani sadece savaş tarihi değil de kültürel ekonomik... Bunun üzerinde durulursa insanlar da çatışmacı bir yapıdan uzaklaşmış olur.

Ö5'e göre öteki ve biz kurgusu dünyanın her yerinde aynı anlayışa sahiptir. Dolayısıyla tarih öğretiminde tek taraflı çabalardan ziyade evrensel bir değişime gereksinim vardır:

...Çatışmasız bir şey yok yani her konuda her yerde. Yine aynı şeye geleceğiz, bu bütün dünyada yapılmazsa bu kez sen savunmasız kalırsın. Sadece biz dediğimiz ve herkesi öteki diye anlattığımız şey, bu her yerde böyle. Bütün ülkelerde bu şekilde anlatılıyor o yüzden topyekûn değişiklik olması gerekiyor. Eğer barış eğitimi olacaksa genel anlamda, dünya kapsamında yani daha evrensel olması lazım. Sen barışçısın ne güzel çok ala ama Yunanistan Türkleri anlatırken o nasıl anlatıyor, o da düşmanca anlatıyor. Sen barışçı o düşmanca. O da olmaz, savunmasız kalırsın.

Tarih öğretiminin barış eğitimine katkı bağlamında öğretmenlerden bir kısmı tarih derslerindeki konuların geçmişteki barışı ve barış kültürünü, savaşları, "biz"i ve "öteki"yi anlamada yardımcı olacağını böylece barış eğitimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Diğer görüş bildiren öğretmenler de toplumun tüm alanlarında barışa ve barış kültürüne ihtiyacı olduğunu dolayısıyla tek başına tarih öğretiminin katkı sağlayamayacağını ifade ederek tarih öğretiminde evrensel değişime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Tarih Ders Kitapları ve Barış Eğitimi

Tarih ders kitaplarının barış eğitimine katkısı hakkında öğretmenlere, 2007 yılı sonrasında teorik olarak davranışçı eğitim modelinin yerini yapılandırmacı eğitim modeline bırakmasından dolayı her iki eğitim anlayışıyla hazırlanan tarih ders kitaplarıyla ilgili sorular yönlendirilmiştir.

Davranışçı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Ders Kitapları ve Barış Eğitimi

Davranışçı öğrenme kuramı ve barış eğitimi arasındaki ilişkiyi açıklamak için katılımcı öğretmenlere farklı kimlik ve kültürlerin 2007 öncesi tarih ders kitaplarında nasıl yer aldığı (içerik veya üslup) hakkında sorular yöneltilmiştir. Ancak yöneltilen sorular bazı katılımcıların yaşantısında herhangi bir gerçekliğe karşılık gelmediği için (mesleki deneyim yıllarını kapsamaması veya çağrışım yapamaması gibi durumlar) değiştirilerek kendi öğrencilik deneyimlerine dair soru yöneltilmiştir. Tablo 5'te tarih öğretmenlerine göre barış eğitimi bağlamında davranışçı tarih ders kitaplarının içerik analizine yer verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda genel olarak milliyetçilik vurgusunun fazla olduğu, milliyetçi vurgu üzerinden ötekileştirme, yüceltme, yerme, olumsuz dil kullanma, düşman kategorisine dahil etme gibi durumların söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5

Tarih Öğretmenlerinin Davranışçı Yaklaşımına Sahip Tarih Ders Kitaplarının Barış Eğitime Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Temalar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Olumsuz Dil Kullanma- Düşman Kategorisine Dahil Etme	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18	7
Öğretmen Tutumu: Yüceltme- Yerme	Ö14, Ö15, Ö19	3

Olumsuz Dil Kullanma- Düşman Kategorisine Dâhil Etme teması altında Ö16; toplu durum gereği bazı milletlere karşı ön yargıların var olmasından ve bu ön yargıların da ötekileşmeyi beraberinde getirdiğinden bahsetmiştir. Bununla birlikte biz ve öteki bağlamında “biz”in iyi, “öteki”nin kötü olarak konumlandırıldığını dile getirmiştir:

Biz ehil insanlarız hep iyilik bizden yana. Ama onlar hep kötü. Oysa hep öyle olmayabilir. Vardı mesela; Ermenilere karşı çok ön yargı, Yunanlılara karşı Fransızlara karşı bir önyargı vardı ama ilginç bir şekilde İngilizlere karşı hiçbir ön yargı yoktu. Dünya siyasetinde onlar çok egemendi ya ders kitaplarını İngilizler hazırlamış ya da unutmuşlar [Gülümseyerek]. Özellikle dediğim gibi ki bizim komşularımıza karşı ön yargı çoktu. Arap, Yunan, Ermeni, Rus. Ruslara karşı da çok. O dönem komünizm tehlikesi var ya bizler de o ön yargı ile büyüdük. Oysa aynı apartmandaydık ama hep komşularımız [devletler anlamında] hep kötü. Bir tarafımıza bakıyoruz. Ruslar var kuzeyde, Araplar var Suriye, Irak öbür tarafta aynı binadayız komşularımız hep kötü kötü dolayısıyla sıkıntılı bir süreç yaşıyorduk ve etkileniyorduk gerçekten de düşman gözüyle görüyorduk.

Bunlara ek olarak Ö16; 2007 öncesinde ders kitaplarında siyasi tarihin yoğun olduğunu, “biz” ve “öteki” şeklinde ayrımın daha fazla olduğunu belirtmiştir: “2007 öncesinde ve daha öncesinde daha çok savaş tarihi ama şu anda daha çok toplumsal yönere de önem veriliyor. Özellikle medeniyet kültür kavramları üzerinde duruluyor. Öncesinde bu fazla yoktu. Benim medeniyetim veya ötekilerin medeniyeti gibiydi. Daha öncesinde mesela şey vardı: bizler ve onlar.”

Diğer yandan öğretmen tutumu: yüceltme- yerme kategorisinde Ö19’da yüceltilen gruplar üzerinden ötekileştirmeyi dile getirmiştir:

...Bizim okuduğumuz dönemde kitapların adı milli tarih, milli coğrafya, milli güvenlik. Hala var mı bilmiyorum ama. Zaten kitabı 1980 sonra darbe alışkanlıklarıyla asker gelirdi dersimize. O anlamda her süreci zaten irrite ediciydi. İçerik açısından bakarsan o dönemlerin trendleri de biraz daha –şey diye özetliyorum biraz sert bir ifade olacak ama- bir dönem elhamdülillah Kemalist’iz tadındaydı- biz o sürecin çocuğuyuz- ...O dönem de başka bir uçluluktu. Bir kutsanma hali ve başka bir cephe açısından kutsanma hali.

Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Tarih Ders Kitapları ve Barış Eğitimi

Tarih ders kitaplarının barış eğitime katkısı hakkında yapılandırmacı eğitim anlayışı bağlamında öğretmenlere 2007 sonrasında kullanılmaya başlanılan tarih ders kitaplarının farklı millet, devlet ya da kültürler bakımına soru yöneltmiştir. Yapılandırmacı tarih ders kitaplarının barış eğitimi bağlamında içerik analizine Tablo 6’da yer verilmiştir. Tablo 6’ya göre öğretmenlerin bir kısmı üslup açısından bir kısmı da içerik açısından cevaplamıştır. Bu

bağlamda bakıldığında öğretmenlerin cevapları doğrultusunda “ötekileştiren dil/ tek taraflı bakış açısı (Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö19), “ötekileştirmeyen dil/ yorumsuz- tarafsız içerik (Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16) olmak üzere iki ayrı tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 6

Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Sahip Tarih Ders Kitaplarının Barış Eğitime Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Temalar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Ötekileştiren Dil/ Tek Taraflı Bakış Açısı	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö19	5
Ötekileştirmeyen Dil/ Yorumsuz-Tarafsız İçerik	Ö2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	8

Ötekileştiren/ tek taraflı bakış açısı teması altında görüş bildiren Ö3, tarihi olayların çok yönlü olarak ele alınmadığını, tek taraflı bir bakış açısıyla yazıldığını “Ermeni Meselesi” başlığı üzerinden örnek vermiştir:

...Hatta olaylar genel olarak hep siyasi yönleriyle alınmış, kültürel, psikolojik, sosyal vs. boyutlarına da pek değinilmemiş. Örneğin Ermenistan ile olan ilişkiler anlatılırken önce onların millet-i sadıka olduğundan, Türkler ile yüzyıllar boyunca kardeşçe yaşadıklarından bahsedilmiş. Sonra özellikle İngilizlerin etkisiyle ayaklanma çıkardıkları bağımsızlık istekleri incelenmiş ve son olarak da tehcir nedeni olarak yaptıkları zulümler anlatılmış. Soru şu kardeşçe yaşadıklarından bahsettikleri dönemde iki toplumdaki tüm bireyler gerçekten birbirlerine kardeşçe baktılar mı? Bu kadar homojen miydi durum yoksa o dönemde de küçük çatışmalar- örneğin farklı dine inanmaları üzerinden- yaşanıyor muydu? Aynı durum sonraki dönem için de geçerli, 1915'teki olaylar anlatılırken de bu dönemde olmasına rağmen çatışmalara katılmamış Ermeniler yok muydu? Bu tarz kişilerin tutumlarından ve onlara ne olduğundan bahsedilmiyor...

Buna ek olarak Ö13 ise “Ötekileştirmeyen Dil/ Yorumsuz-Tarafsız İçerik” teması bağlamında; tarih ders kitaplarında milliyetçi vurgunun olduğunu fakat bunun ırkçı söylemlere varan ötekileştiren ifadeler olmadığını dile getirmiş ve ders kitabındaki ifadelerin niteliğinin artırılabilirliğini vurgulamıştır:

Barış eğitimi ile ilgili bahsettiğiniz şeyle ilgili kitaplar bir defa daha iyi oluyor onu söyleyeyim. Daha iyi oluyor. Dil olarak ötekileştirici mi? Ötekileştiriyor değil öğrenci okuduğunda ... O kadar değil. Daha da iyi olabilir. Daha da iyi yapılabilir. Böyle çok milliyetçi söylemler hani biraz daha milliyetçiliğin bir üst perdesi olarak ırkçı söylemler yok. Olsa dikkatimi çeker. ‘Vay ırkçı’, dersin ya. ‘Yazara bak neler yazmış’, dersin ya...Öyle bir şey yok. Tabii ki milli değerlerimizden bahsedecektir kitaplar, olması gereken bu zaten ama ötekileştirici ifadeler yok yani... Olumlu ön yargı yüklemeyi de çok görmüyorsun aslında şu şöyledir demiyor. Ötekileştiren, hasmane gören bir tavır yok öyle söyleyeyim.

Tarihsel Düşünme Becerileri ve Barış Eğitimi

Tarih öğretmenlerinin barış eğitime katkı bağlamında en çok ifade ettiği tarihsel düşünme becerisi Tablo 7’ de yer verildiği üzere tarihsel empatidir. Tarihsel empatiden sonra frekansı en yüksek olan tarihsel düşünme becerisi ise tarihsel sorgulamaya dayalı araştırmadır.

Tablo 7

Tarih Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Katkı Sağlayacak Tarihsel Düşünme Becerileri Hakkındaki Görüşleri

Tarihsel Düşünme Becerileri	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Tarihsel Empati	Ö3, Ö5, Ö8, Ö14, Ö16	5
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma- Eleştirel Düşünme	Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	4
Tarihsel Analiz ve Yorum	Ö13	1

Ö8 barış eğitimi bağlamında kazandırılması gereken en önemli becerinin tarihsel empati olduğunu dile getirerek öğrencinin “biz”i ve “öteki”yi anlamasında, öteki ile bağ kurmasında empati becerisinin yardımcı olacağını ifade etmiştir:

...Bana göre en elzemi en önemlisi empatinin kazandırılması. Osmanlı Rus ilişkisine dönüp tarihsel empatiyle bakıp işte o döneme dair bir nüve yakalatmaya çalışıyorum ve ötekileştiren bir ağızdan asla söylemem. Doğrudan tek başına empati belki şey gibi görülebilir: ‘Ya arkadaş niye ben onu anlamak zorundayım ki. Niye anlayayım ki’, ama anlamaya başladığında o taraftan düşünmeye başladığında işin aslı o insanî zemini kurmaya başlıyorsun. Bugün özelinde Suriyelilerin vatanını, ülkesini terk edip başka bir diyara göçmesi ve yokluk içerisinde yaşaması, eğitim /sağlık/ kültür açısından gerçekten bir yokluk halinde olması. Hani şöyle bir bağ kurmayacak; ‘2 gün sonra benim de ülkem işgal edilebilir dur ben öyle düşünüyüm de ona göre davranayım’, empati demek zaten bu demek değildir, bağ kurabilmek manasında...

Ö8 ile benzer olarak Ö18 de, barış eğitimi bağlamında öğrencilere tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir: “...Çocuğa nereye bakması gerektiğini öğretirsek bence olur. Çocuk sorgulamayı öğrenirse, okuduğu bir şeyi oturup da sorgulamayı başarabiliyorsa. Çocuklar sorgulamayı bilmiyor. Çocuk sorgulamaya başladığı an okuduğu bir şeye saplanıp kalmayacak. Öğretmenin söylediğine de...”.

Ö13 barış eğitimi bağlamında tarihsel analiz ve yorum ile sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin ders kitaplarında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Ö13’e göre bahsetmiş olduğu becerileri öğrencilerin kazanabilmesi için öncelikle temel bilgilere sahibi olmaları gerekmektedir: “Eleştirel düşünme becerisi, muhakeme edebilmesi lazım ve eleştirebilmeliler. Eleştirel düşünme yeteneği analiz edebilme yeteneği kazandırılabilir. Bunları yapabilmesi için çocuğa bir defa okumayı öğretmemiz lazım. Çocuk bilmeli ki eleştirmeli. Okumuyorlar. ...Eleştirebilmesi için okuması gerekiyor bilgi sahibi olması lazım”.

Öğretmenlere göre tarihsel düşünme becerilerinden tarihsel empati öğrencinin farklı bakış açılarını anlamalarına dolayısıyla uzlaşmacı davranışlar kazanmalarına, öteki ile duygudaşlık yaparak tarihsel olayların neden ve sonuç ilişkilerini anlamalarına böylece ötekileştirme tutumundan uzaklaşmalarına yardımcı olur. Empati becerisi, aynı zamanda öğrenciyi ‘öteki’ ile kurduğu duygudaşlıkla saygı kültürünün yerleşmesine böylece demokratik sınıf ortamının oluşmasına da katkı sağlar.

Tarih öğretim programında kazandırılması gereken beceriler barış eğitimi bağlamında genel olarak öğretmenler -Ö8 hariç- tarafından uygulanabilir, kazandırılabilir şekilde dile getirilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ifadelerinden derslerde tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik herhangi bir uygulamada bulunmadıkları ifade edilebilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin çoğu tarihsel düşünme becerilerini kavramsal olarak ifade edememişlerdir.

Barış Eğitimi ve Değerler

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimine katkı bağlamında ifade ettikleri değerler Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 8'de yer verildiği üzere öğretmenlerin en çok ifade ettiği değer saygıdır. Saygı değerinden sonra ifade edilen en çok değer ise hoşgörü ve sevgidir.

Tablo 8

Tarih Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Katkı Sağlayacak Değerler Hakkındaki Görüşleri

Değerler	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Saygı	Ö3, Ö5, Ö9, Ö14, Ö16, Ö19	6
Hoşgörü	Ö3, Ö9	2
Sevgi	Ö5, Ö9	2
Merhamet, Doğruluk-Dürüstlük, Eşitlik-İyilik, Çevreye Duyarlılık, Barış (Barışçıl Bakabilme)	Ö3, Ö10, Ö9, Ö16, Ö8	1

Hoşgörü, saygı, merhamet gibi değerlere vurgu yapan Ö3 barış eğitimine katkı sağlayacak değerlerin evrensel/zaman üstü değerler olması ve sadece tarih dersiyle sınırlı kalmaması gerektiğini ifade etmiştir:

... Saygı, hoşgörü kazandırılabilir ya da kazandırılması gereken değerler. Kişi, kültür, din, topluluk veya devlet, söz konusu hangisi ise bunlar kazandırıldığı vakit uzlaşma kültürü oturur ve problemler iletişim yoluyla çözülebilir. ...Evrensel ve zaman üstü değerler olmalı yani her zaman geçerli değerler olmalı. Mesela insanları daha vicdanlı ve merhametli yetiştirmeliyiz... Ö3'e göre bireylerin sorunlarını iletişim vasıtasıyla çözmeye, çatışmacı tutum ve davranışlardan uzaklaşmasına değerler katkı sağlar.

Ö19 ise değer bağlamında saygı ve hoşgörü kavramına dikkat çekerek bu kavramları diğer öğretmenlerden farklı olarak ele almıştır. Ö19'a göre farklılıklara saygı kavramı konjonktürel bir niteliğe sahiptir. Bundan dolayı farklılıklara saygı kavramı yerine öz saygı kavramına vurgu yapmıştır:

...Mesela farklılıklara saygı derken 'ya işte o günün koşullarına göre bir ölçü bunu da sineye çekelim' gibi bir nokta mı yoksa içselleştirilmiş bir şey mi? ... Hangi kültürün içinden hangi zeminden bakarsan bak saygı ifadesi aslında tarihsel koşullara göre zaman zaman ölçüsü değişebilecek bir nitelik taşıyor. A ya da B hiyerarşik bir tanım olmadan evrensel bir barış ruhu adına ki bu da aslında kişisel saygı ve öz saygı ile ilgili bir durum. A bireyini uzayda tanımlayan A dışındaki bireyler. Aslında benim kendime saygı duymam farklılığımıza saygı duymam evrende beni tanımlayan diğer durumlara da saygı duymamı ya da saygı ifadesini burada kullanıyorum ama özsaygı üzerinden yola çıktığımızda sağlıklı bir zemine oturmuş oluyor aksi hal reel politik ya da koşullara göre saygının dozajı ayarlanabilir gibi bir alt metin veriyor bize.

Diğer öğretmenlerden farklı olarak saygı kavramı yerine öz saygı kavramına dikkat çeken Ö19'a göre kendi benliğine saygı duyan birey, kendisi dışındaki bireylere de saygı duymuş olacaktır. Dolayısıyla öncelikle bireylere öz saygı anlayışının kazandırılması gerekmektedir.

Öğretmenlere göre saygı barış eğitimine katkı sağlayan değer olarak ön plana çıkmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin barış eğitimine katkı bağlamında öğrencilerde

görmek istedikleri tablo şu şekildedir: Şiddetten uzak, çatışmacı değil barışçıl tutumlara sahip, ötekileştirmeyen, çevreye ve insanlara duyarlı, farklılıklara saygılı bireylerdir.

Barış Eğitimi ve Tarih Dersleri

Katılımcı öğretmenlere barış eğitimi bağlamında tarih derslerindeki deneyimleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Tablo 9'da bu bağlamda öğretmenlerin tarih derslerindeki deneyimlerine ait konu başlıkları yer almaktadır. Tablo 9'da öğretmenlerin yaşadıkları deneyime dair verdikleri örnekler bakıldığında daha çok T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Tarihi dersi konularının olduğu görülmektedir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Tarihi dersi İşgallerin Başlaması ve Milli Mücadele ve Hazırlık adlı ünitesi içerisinde yer alan Milli Mücadele süreci ve bu süreçte kurulan cemiyetlere dair konular hakkında örnekler fazladır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmı da Osmanlı- Rus ilişkileri konusunu daha çok referans göstermişlerdir.

Tablo 9

Barış Eğitimi Bağlamında Öğretmenlerin Deneyimlerine Dair Konu Başlıkları

Konular	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Osmanlı- Rus İlişkileri/ Ruslar	Ö1, Ö4, Ö10, Ö11	4
II. Dünya Savaşı (Hitler)	Ö11, Ö13	2
Milli Varlığa Düşman Cemiyetler- Kürt Teali Cemiyeti	Ö13, Ö4	2
Ermeniler	Ö10, Ö11	2
Yunanlılar/ Yunan Uygarlığı, İşgal ve Fetih Kavramları, Şeyh Said İsyanı, Şahkulu	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	1
Ayaklanması, Yavuz Sultan Selim Dönemi/ Şah İsmail, Milli Mücadele Dönemi, I. Dünya Savaşı, Azınlıkların Kurduğu Cemiyetler		

Tablo 10'da ise öğretmenlerin barış eğitimi bağlamında karşılaştıkları durumlara dair temalara yer verilmiştir. Tablo 10'a göre; öğretmenler öğrencilerin daha çok ön yargılardan/stereotiplerden ve aidiyet kurduğu kimliklerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ön yargılarından dolayı bir takım genelleme ve olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ifade eden öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin ön yargılara sahip olmadıklarını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Öğrencinin kimlik aidiyeti ile ilgili örnekler ise daha çok öğrencinin derste kendisi ile ilişkilendirdiği bazı konularda biz duygusunun dışı vurumuna dairdir. Bir kısım öğretmenler de kolektif hafızanın ürünü ve taraf seçme tutumunun ürünü olarak öğrencilerin ötekileştirmelere sahip olduğuna dair gözlemlerde bulduklarını ifade etmiştir.

Tablo 10

Barış Eğitimi Bağlamında Öğretmen Deneyimlerine Dair Temalar

Temalar	Katılımcı Öğretmenler	(f)
Öğrenci Ön Yargıları	Ö2, Ö3, Ö5, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19	7
Öğrencinin Kimlik Aidiyeti	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	7
Öğrencinin Kolektif Hafızası	Ö8, Ö10, Ö11	3
Taraf Seçme	Ö11, Ö13, Ö17	3

Ö2 gözlemlerine dayanarak; öğrencilerin ön yargılardan dolayı “öteki”ye dair olan ne varsa reddettiklerini ve bilinçaltı olarak ‘biz’ kavramına her zaman tehlike altında olduğu düşüncesiyle yaklaştıklarını ifade etmiştir:

Mesela biz Yunan uygarlığını anlatırken çocuklar düşman gibi görüyorlar; bizim düşmanımız. Halbuki biz bundan 2000 -2500 yıl öncesinden bahsediyoruz. Yunan medeniyetinde bilim adına felsefe adına demokrasi adına yapılan hiçbir şeyi bilmiyorlar, öğrendiklerinde de görmek istemiyorlar. Onlara göre herkes bizim düşmanımız, güçlü olan biziz. Güçlü olduğumuz için de bütün dünya milletleri devletleri bizi kıskanıyor o yüzden reel olan şeyleri de kabul etmiyorlar.

Kürt Teali Cemiyeti üzerinden farklı bir tepki ile karşılaşan Ö13, öğrencinin kendisini özdeşleştirdiği kimliğin konunun içinde ‘zararlı’ ifadesi ile birlikte yer almasından dolayı incindiğini belirtmiş ve yaşadığı deneyimi şu şekilde aktarmıştır:

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Anadolu işgal edilirken cemiyetler, yararlı ve zararlı cemiyetler diyoruz. Zararlı cemiyetleri² kendi arasında ikiye ayırıyoruz: Türklerin kurduğu, azınlıkların kurduğu...Azınlıkların kurduğu cemiyetler nedir şudur budur. İşte Rumlar Etnik-i Eteryaya, Mavri Mira, Pontus Rum... Amaçları neler, şunlar şunlar, devlet kurmak istiyor... Ben Diyarbakır’da; zararlı cemiyetleri anlatırken Kürt Teali Cemiyeti’ni, -ben de Kürdüm- öğrenci bana aynen şu ifadeyi kullandı: ‘Hocam biz zararlı mıyız’ dedi. Ben dersi bıraktım 45 dakika çocuğun gönlünü almaya çalıştım. Farkında olmadan aslında hiç öyle bir niyetim de yok. Kürt Teali Cemiyeti diyorsun ve karşı taraf bunu şöyle algılıyor. Kürtleri yani kendisini temsil ediyormuş gibi algılıyor.

Öğrenci aidiyet duyduğu kimliğe dair yüklenen olumsuz anlama dair tepki göstermiştir.

Başka bir örnek ise Ö11’e aittir; Ö11 öğrencinin yaşadığı çevredeki kolektif hafızanın aktardıklarından etkilenecek ön yargıya sahip olacağını dile getirmiştir:

Mesela git bu araştırmayı Erzurum’da yap (Ben Erzurum’da okudum,) bir de başka bir yerde yap farklı sonuçlar elde edeceksin. Çünkü orada Ermeniler ya da Ruslar kullanılarak yapılan küfürler ön planda ya da birine hakaret edeceksen kullandığın kelimeler. Orada doğal olarak çocuk da onun iyi bir şey olmadığını fark ediyor zaten. Çevrenin ailelerin geldiği etnik ya da kültürel özelliklere göre de değişir bu.

Özel okulda çalışan Ö17 ise şu örneği vermiştir:

Özel okul olma itibarıyla ile çok fazla gayrimüslim ya da farklı etniselerden öğrencimiz var ve dilinizi frenleyebiliyorsunuz. 10. sınıflarda aynı sınıfta Hıristiyan öğrencim de var, Yahudi de var ve Müslüman da var. Mesela İspanya’da soykırıma uğrayan Yahudi ve Müslümanları Osmanlı’nın gemilerle kurtarıp Arapları tekrar Kuzey Afrika’ya yerleştirip sonra Yahudileri İstanbul’a, Selanik’e ya da İzmir’e yerleştirmesi sürecinde sınıfta

² Ö13’ün bahsetmiş bu başlık Milli Varlığa Düşman Cemiyetler olarak değiştirilmiştir. Başlığa dair açıklama Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında şu şekildedir: “Halkın gücüne dayanarak bağımsızlığın sağlanabileceğine inanmayan aydınlardır, Osmanlı yönetiminin politikalarını ve mandacı çözümleri savundu.” Bu açıklamanın devamında başlığa dahil olan cemiyetlere dair (Hürriyet ve İtilaf Fırkası, Wilson Prensipleri Cemiyeti, Kürt Teali Cemiyeti, Sulh ve Selamet-i Osmaniye Fırkası, İslam Teali Cemiyeti, İngiliz Muhipleri Cemiyeti) tablo verilmiştir. Tablodaki açıklama ise şu şekildedir: “Tablo 2.7’ de görüldüğü gibi bu aydınların kurduğu cemiyetler, milli varlığa zarar veren çalışmalar yürüttüler (MEB, 2016: 45).

Hıristiyan öğrenciye karşı söylemler olabiliyor, böyle şakayla da karışık olsa bunlar yaşanabiliyor.

İki ayrı konu üzerinden verilen örnekler bakıldığında öğrencilerin kendilerine seçtikleri taraf ile kendilerini özdeşleştirerek geçmiş olaylar hakkında tepki verdikleri görülmektedir.

Sonuç

Araştırmada tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminin, tarih ders kitaplarının, değerlerin/tarihsel düşünme becerilerinin barış eğitimine katkısı hakkındaki görüşleri ile barış eğitimi bağlamında tarih derslerindeki deneyimleri değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarih öğretiminin barış eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre tarih öğretimi geçmişteki barış kültürünü anlayan/örnek alan bireylerin barışçıl tutumlara sahip olmasına katkıda bulunur. Ön kabul ve kalıplaşmış ifadelerle sahip bireyler “biz” ve “öteki”yi anlamaya dair çoklu bakış, empati, eleştirel düşünme ile bakış açılarını farklılaştırabilir. Şiddetin her türlü boyutuna dair farkındalık kazandırmak barış eğitimi bağlamında önem taşımaktadır. Bu alt problemde karşımıza şöyle bir sonuç çıkmaktadır. Barışı ve barış kültürünü anlama/aktarma ve şiddete karşı farkındalık teması altında görüş bildiren öğretmenler disiplin dışı amaçları ön plana çıkartarak tarih öğretiminin barış eğitimi için araçsallaştırılmasını öngörmektedirler. Yalnızca “biz” ve “öteki”yi anlama kategorisindeki öğretmenler tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarına dikkat çekerek öğrencinin kendi tarih bilgisinin inşasına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Tek başına tarih öğretiminin bireyin düşünce ve davranışlarına etkisinin az olduğunu ifade eden öğretmenler egemen söylemin kimlik aktarımı ve vatandaş yetiştirme kaygısının makro ölçekte barış eğitimine katkı sağlayamayacağını bundan dolayı tarih öğretimin evrensel bir bakış açısına ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu (2009) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih konuları ile barış eğitimine katkıda bulunulabileceği sonucu bu araştırmadaki tarih öğretmenlerinin tarih konuları ile barış eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesi ile örtüşmektedir.

2007 yılı ile birlikte değişen eğitim paradigmalarının öğretim programlarına yansımalarıyla ders kitaplarında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Yapılan değişikliklere bağlı olarak 2007 yılı öncesi davranışçı, 2007 yılı sonrası ise yapılandırmacı eğitim olarak adlandırılmıştır. Davranışçı tarih ders kitapları hakkında tarih öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda genel olarak milliyetçilik vurgusunun fazla olduğu, milliyetçi vurgu üzerinden ötekileştirme, yüceltme, yerme, olumsuz dil kullanma- düşman kategorisine dâhil etme gibi durumların söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Yıldırım (2014)'in yapmış olduğu çalışmada tarih ders kitaplarında biz- öteki karşıtlığı üzerinden kimlik aktarımı yapıldığı, dönemlere göre değişen başlıklar altında yüceltme duygusunu aşılaman, ötekileştiren metinlerin yer aldığını ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında Yıldırım (2014)'in çalışması ile tarih öğretmenlerinin davranışçı tarih ders kitapları hakkındaki görüşleri uyuşmaktadır. Yapılandırmacı tarih ders kitapları ile ilgili olarak ise öğretmenlerin ötekileştiren dil-tek taraflı bakış açısı ve ötekileştirmeyen dil- tarafsız/yorumsuz şeklinde iki ayrı düşünceye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğu 2007 yılı sonrası ders kitaplarının ötekileştiren bir bakış açısıyla yazılmadığını, tarafsız ve yorumsuz şekilde yönlendirmelerden uzak olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise ötekileştirmelerin 2007 yılı öncesine göre az olduğunu fakat

tarihi olayların tek taraflı bir bakış açısı ile sunulduğu, tarihsel düşünme becerilerine yeterince yer verilmediğini düşünmektedirler. Bu açıdan bakıldığında 2007 yılı öncesi ile karşılaştırıldığında açık bir şekilde küçümseyici, ötekileştirici ifadelerin olmadığı fakat alt metinler olarak ötekileştirmenin yer aldığı söylenebilir. Ancak bireylerin kendi tarih inşalarını yapabilecek becerilere imkân vermediği için 2007 yılı sonrası tarih ders kitaplarını öğretmenlerin bir kısmı yapılandırmacı olarak değerlendirmemektedir.

Barış eğitimi bağlamında öğrencilerde geliştirilmesi gereken beceriler hakkında öğretmenler daha çok tarihsel empati ve tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini örnek vermişlerdir. Goleman (2011)'a göre bir şeyi bir başkasının bakış açısından görebilmek, [ön yargılı] kalıpları kırarak hoşgörüyü ve farklılıkların kabulünü doğurur. Bu açıdan değerlendirildiğinde tarihsel empati becerisi barış eğitimi bağlamında "öteki"yi anlamada yardımcı olarak öteki ile gerilimi azaltır. Alpargu, Şahin ve Yazıcı (2009)'a göre; empati, tarihte iki amaç için kullanılabilir. Birincisi, kendi kültürünüze ait kişilerin geçmişteki eylem ve faaliyetlerine anlam vermektir. İkincisi ise "öteki" olan veya "öteki" olarak adlandırılan anlamaktır. İlk durumda empati kuran kişi, kendi kültürüne ait insan anlayışıyla kendi inançlarını, değerlerini ve kültürünü uzlaştırabilir. Öte yandan, bazen düşman olarak adlandırılan diğerini de anlayabilir ve onunla bir tür boşluk doldurabilir. İşte bu noktada öğrenci veya öğretmenler, barış eğitiminde olduğu gibi barışa katkıda bulunmak için rolünü bulma ve benimseme konusunda otomatik bir anlayış kazanırlar. Memişoğlu (2015)'nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin barış eğitimine yönelik tarihsel empati ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerektiğini ifade etmeleri bakımından bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Buna ek olarak Pamuk (2021)'un yaptığı araştırmada farklılıklara saygı değerinin alt bağlamı olarak empati becerisinin ön plana çıkması bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermesi açısından anlamlıdır. Tarihsel düşünme becerileri hakkında az sayıda öğretmen görüş bildirmişti. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin barış eğitimi ile tarihsel düşünme becerileri arasında bağ kuramadıkları ve tarihsel düşünme becerilerini kavramsal olarak ifade edememeleri bu konudaki bilgilerinin yeterli olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna ek olarak araştırmanın diğer alt problemlerinde tarih öğretiminin barış eğitime katkısına dair "biz"i ve "öteki"yi anlama teması altında tarih derslerinin disiplin içi amaçlarını ön plana çıkaran öğretmenlerin tarihsel düşünme becerileri sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde tarihsel empati ve sorgulamaya dayalı araştırma- eleştirel düşünme ve tarihsel analiz ve yorum becerisine dikkat çektikleri tespit edilmiştir. Bu becerilerden en fazla frekansı olan beceri tarihsel empati ve sorgulamaya dayalı araştırma becerisidir. Araştırma sonucunda barış eğitime katkı sağlayabilecek becerilere verilen yanıtlar olarak bu becerilerin yer alması mevcut tarih ders kitaplarında bu becerilerin yer olmadığını veya bu becerilerin ders kitaplarındaki yerinin yeterli olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenler barış eğitime katkı sağlayabilecek değerler olarak; saygı, hoşgörü, sevgi, merhamet, doğruluk, dürüstlük, eşitlik, iyilik, çevreye duyarlılık ve barışı ifade etmişlerdir. Bu açıdan MEB (2018)'in tarih öğretim programında kök değerlerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir) yalnızca saygı, sevgi ve dürüstlük ile ilişki kurmuşlardır. Öğretmenlere göre saygı barış eğitime katkı sağlayan değer olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular Galtung'un bireylerin kendi içlerinde barışçıl olabilmesi için güvende olduklarını hissetmesi, temel ihtiyaçlarını karşılaması ve saygı görmeleri gerekmekte (akt. Kerem ve Kamaraj, 2006: 83) görüşü ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin birçoğu hümanizm, insan odaklı, insanı temel alma ve benzeri ifadeleri değer olarak dile getirmişlerdir. Buna ek olarak vicdan kavramı da merhamet kavramıyla birlikte

değer olarak sıkça ifade edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin değerler hakkında kavramsal bilgileri yeterli bulunmamıştır. Aynı zamanda bazı öğretmenler barış eğitimi bağlamında evrensel olduğunu düşündüğü değerlere vurgu yapmıştır. Bu durum da öğretmenlerin barış eğitime katkı sağlayabilecek değerlerin evrensel olması inancını taşıdıklarını göstermektedir. Memişoğlu (2015)'nin sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada barış eğitimi ile ilgili değerlerden hoşgörü ve saygı değerinin ön plana çıkması ve Memişoğlu'nun aynı araştırmasında barışçıl özelliklere sahip bireylerin özellikleri olarak saygının ön plana çıkması araştırmadan elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir.

Tarih öğretmenlerinin barış eğitimi bağlamında derslerdeki deneyimleri hakkında belirli konuları referans vermek, araştırmanın kapsamı açısından genelleme yapmak sağlıklı sonuçlar vermeyebilir. Özel olarak tarih dersi konu başlıklarından ziyade tarih öğretmenlerinin barış eğitimi bağlamında derslerde karşılaştıkları durumlara bakıldığında; öğrenci aidiyet duyduğu kimlikten, öğrenci ön yargılarından, kolektif hafıza ve taraf seçme gibi tutumlardan ötürü sınıf içerisinde bazı konuları anlatmakta zorluk çektiklerini, sınıf içerisinde gerilim yaşadıklarını ifade ederek öğrenci hassasiyetlerine dikkat çekmiş ve ötekileştirme tutumuna sahip olduklarına dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Egan (2010: 94)'a göre romantik anlama, özellikle, söz konusu nesneyi bir ya da birkaç kişinin düşünce, niyet, umut veya korkularının bağlamı içinde görerek oluşturulur. Başka bir deyişle bütün olay, nesne ve süreçler romantik bakış açısıyla anlaşılmaya çalışılır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerden beklenen tarihi olayları dönemin koşullarına göre anlamaya çalışmaktır fakat öğrencilerin bunu göz ardı ederek ötekileştirme tutumu içinde oldukları görülmektedir. Sınıf ortamı homojen bir ortam olmamakla beraber her türlü çelişki veya bakış açılarının bir arada bulunduğu bir alandır. Bu sebeple sınıf ortamındaki bireylerin gelecekte toplumun bir ferdi olarak her türlü konuyu konuşabilecekleri ve sorgulayabilecekleri bir yer olmalıdır. Başka bir deyişle sınıf ortamı bu davranışları kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Bireyler için öğretmenin rehber olduğu sınıf ortamı farklı düşüncelerin tartışılması, sorgulanması ve barışçıl değer ve davranışların kazanılması için mümkün bir yer olabilir. Böylece bireyler ön yargı, ön kabul ve hassasiyetlerini aşabilirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında şu önerilere yer verilmiştir:

- Tarih öğretmenlerinin tarih dersleriyle barış eğitimi arasında ilişki kurabilmesi için lisans eğitiminde öğretmen adaylarına barış eğitimi ile ilgili ders verilebilir ya da hizmet içi eğitim ile öğretmenlere bu konuda destek sağlanabilir.
- Tarih ders kitapları barış eğitimi bağlamında gözden geçirilerek yeniden düzenlenebilir.
- Barış eğitime katkı sağlayabilmesi açısından tarih ders kitaplarında öğrenciye tarihsel düşünme becerileri ve değerleri kazandırabilecek ders materyalleri hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin barış eğitime dair deneyimleri dikkate alındığında tarih dersi konularıyla ilgili olarak aksiyon ve durum araştırması yapılabilir.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar (lar) çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akyol, C. (2015). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki barış eğitimi algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ö. (2012). *Tarih eğitiminde savaş ve barış: Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpargu, M., Şahin, E. ve Yazıcı, S. (2016). Teaching history and its contribution to peace . *International Journal of Social Inquiry*, 2 (2), s. 199-214.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batti, Ö. (2016). *Güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve barış değer düzeylerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). Odak grup görüşmesi (Çev. H. Aydın). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s.189-222). Konya: Eğitim.
- Bozgöz, A. (2017). *Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ilkçağ tarihi konularından Kadeş Antlaşmasının barış eğitimi kapsamında ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Damırcı, E. S. (2014). *Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. ve Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış eğitimi hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği. Fen Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumunda sunulan bildiri, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 18-20 Kasım. 08.03.2022 tarihinde <https://www.academia.edu/11354403/> adresinden alınmıştır.
- Doğanay, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının barış eğitiminin temel kavramları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Egan, K. (2010). *Eğitimli zihin bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir?* (Çev.F. Keser). 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, B. (2010). *Diyarbakır'ın Eğil ilçesi ve köylerinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma stilleri ve empati düzeylerine barış eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban, A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (51-111). Ankara: Anı.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık.
- Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22, s. 141-158.
- Halçe, B. (2018). *Barış eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin ayrımcılık eğilimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kartaltepe, O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. ve Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin dost ve düşman ülke algıları. *Journal of Education and Practice*, 8, 3, s. 48-56.
- Kerem A., E. ve Kamaraj, I. (2006). Erken çocukluk dönemi 'barış' değerine evrensel bir bakış. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, s. 81-93.
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), s. 151-175.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Top.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim tarih dersi öğretim programı*. Ankara. 06.12.2021 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- Mutluer, C. (2016). Sosyal bilgiler dersinin barış eğitimindeki yeri: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), s. 62-74).
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Pamuk, İ. (2021). The use of “Anne Frank- A History For Today” exhibition as an example of out-of-school history education in training of history teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), s. 1040-1081.
- Patton, Q. (2014). Nitel araştırmada stratejik temalar (M. Bütün, S. Beşir Demir, Çev.). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (s.387). Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M ve Ata, B. (2006). *Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye’de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. (2011). Giriş ya da Heredotos'tan bugüne tarih yazımına kısa bir bakış. V. Engin, A. Şimşek (Edt), *Türkiye'de tarih yazımı* (s.2-3) İstanbul: Yeditepe.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih yazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler- Tarih eğitimi ve tarihte "öteki" sorunu 2.uluslararası tarih kongresi tebliğler* (s.1-6). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet'ten günümüze tarih ders kitaplarında Türk kimliğinin inşası* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.