

İLK VE ORTA ÖĞRETİMDE TARİH ÖĞRETİMİ PROBLEMLER ve ÖNERİLER*

NURİ KÖSTÜKLÜ**

ÖZ

Bu araştırmada, "tarih" ve "tarih eğitimi"nin fert ve millet hayatındaki önemine işaret edildikten sonra, Türkiye 'deki ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki "tarih öğretimi" merceğe altına alınmıştır.

Özellikle; tarih öğretim metodları, tarih öğretiminde bilgi teknolojisi kullanımı, müfredat ve buna bağlı olarak hazırlanan tarih ders kitapları ve buralardaki tarih anlayışları, tarih öğretiminde "kavramlar" meselesi konularında mevcut problemler tespit edilerek modern batı ülkelerindeki uygulamalar da dikkate alınarak bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tarih öğretimi, eğitim, Türkiye, ilk ve ortaöğretim.

ABSTRACT

HISTORY TEACHING IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION:
PROBLEMS AND SOLUTIONS

In this paper, history teaching in Turkish primary and secondary educational institutions has been placed in focus, after stressing the significance of "history" and "history education" in individual and national levels.

Especially fundamental problems of, history teaching methods, information technology usage in history teaching, curriculum, text books and the historical approach in them, and "concepts" problem in history teaching have been discussed along with a number of proposal for possible solutions, in comparison with some applications in modern western countries.

Key words: History teaching, education, Turkey, primary and secondary education

I-GİRİŞ

Türk millî eğitimi içerisinde tarih öğretiminin durumunu tesbit ve konu ile ilgili hali hazırdaki problemler ve bazı önerilere geçmeden , tarihin ne olduğunu, insan için neyi ifade ettiğini, niçin tarih öğrendiğimizi, öncelikle kısaca ortaya koymamız gerekecektir.

* Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi'nin programlı konferanslarından 14 Ekim 1999 tarihinde Ankara'da Türk Dil Kurumu'nda verilmiştir.

** Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı, Konya, TÜRKİYE.

a- Tarih Nedir?

Sosyal bilimler içerisinde ele alınan tarih; geçmişte olan olaylar veya bunlar hakkındaki belgelerin verileridir. Tarihî olayların ve belgelerin verilerinin bilimsel bir metotla incelenmesi, tarih bilimini doğurmuştur. Bir bilim olarak tarihin değişik tanımları yapılmış olmakla birlikte şu şekilde ifade edebiliriz:

Tarih: **geçmişteki** olayları; **yer, zaman ve faileri** göstererek **kaynaklara** dayalı olarak **sebep-sonuç** ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır.

Bu tanımın anahtar kavramları; 1-geçmiş, 2- yer, zaman ve failer, 3- kaynak, 4- sebep-sonuç ifadeleridir. Tarihi bilim olarak ele alırken veya öğretirken ideal olanı, tanımda geçen bu kavramların kullanılmasıdır. Bu kavramlardan herhangi birinin ihmal edilmesi, tarihi başka alanlara kaydıracağı gibi, tarih öğretiminde de maksimum verimin alınmasını önleyebilir.

TARİH

- **Geçmiş** (teki olayları)
- **Yer, zaman ve Failer** (ini belirterek)
- **Kaynaklar** (a dayalı olarak)
- **Sebep-Sonuç** (ilişkisi içerisinde inceleyen bir)

BİLİM DALIDIR

b-Niçin Tarih Öğreniyoruz?

Bilindiği üzere insanoğlu bir sosyal varlıktır. Bu sebeple çevresiyle birlikte yaşamak durumundadır. Sağlıklı bir hayat veya düşünce tarzının teşekkülünde ise insanın önce kendini tanıması gerekir. Acaba insanlık hangi geçmişten bu zamana geldi? İnsanoğlu geçmişte nasıl yaşadı? Hangi fikirler veya idealler nasıl uygulandı ne gibi sonuçlar doğurdu? Bu ve buna benzer bütün sorulara cevap verebilmede öncelikle tarihe müracaat ederiz. Bir başka ifadeyle tarih; bir milletin hafızasıdır. Bir fert için hafıza ne ise, meseleyi makro düzeyde ele aldığımız zaman fertlerin oluşturduğu millet için de hafıza yani tarih aynı önemi taşır. Hafızasını kaybeden bir insanın istikrarlı bir geleceği olamaz. Hayatı her an tehlikeyle doludur. Meselâ; daha önce trafik kurallarını hıfz etmiş bir kişi günlük hayatında bu kurallara riayet etmesini bilir. Ancak hafızasını kaybetmiş ise, her an bir hata yapıp bunu hayatıyla ödeyebilir. İbn Haldun'un da vurguladığı üzere¹ millet-

1 İbn Haldun, *Mukaddime*, (Çeviren: Zakir Kadiri Ugan), MEB. Yay., 3 cild, İstanbul 1990.

lerin hayatı da insan hayatına benzer. Bu yüzden, toplumların veya milletlerin varlıklarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri, onlar için bir hafıza niteliğinde olan tarihi öğrenmeleriyle doğru orantılıdır. Geçmişte ve günümüzde, uzun bir devlet geleneğine sahip olmayan milletler veya milletleşme sürecinde olan toplumlar, kendilerine tarih yaratmanın endişesi içerisinde olagelmışlerdir. Meselâ; ABD'nin devlet olarak uzun bir geçmişi yoktur. Hatta bu devleti oluşturmuş toplum çok uluslu bir yapı olup "millet" dahi değildir. Ancak, milletleşme sürecindedir ve bir "Amerikan" milleti kurulmaya çalışılmaktadır. Bunun için de hafıza yani zengin bir tarih inşa edilmesine önem vermektedirler. ABD'nin kuruluşundan buyana girdiği savaşlar ve geçirdiği değişimlerin hemen bütün detaylarına varılıncaya kadar filmlerinin yapıp bunun halka sık sık gösterilmesinin sebebi budur. Bir "Kawai Köprüsü" basit bir senaryo olmakla birlikte 2,5-3 saat süren sinemaskop film olarak heyecanla seyredilebilmektedir. Her western filmi o kasabanın veya olayın geçtiği yerin bir tarihini ifade eder.

Bu kısa tesbitten sonra niçin tarih öğreniyoruz? Sorusuna daha ayrıntılı cevaplar bulabilmek için tarih öğretiminin amaçlarını ortaya koymamız gerekecektir.

c- Tarih Öğretiminin Amaçları

Tarih öğretiminin amaçlarını; 1- Bilim olarak tarih öğretiminin genel amacı, 2- O ülkenin şartları çerçevesinde tesbit edilen özel amaçlar olarak tasnif edebiliriz. Tarih öğretiminin genel amaçları şunlardır:

- Öğrencinin geçmişe alakasını çekmek
- Öğrencinin diğer ülkeleri ve kültürleri bilmesine ve anlamasına katkıda bulunmak
- Geçmişin ışığında günümüzü anlamak
- Müfredatın diğer alanlarını zenginleştirmek
- Disiplinli çalışma ile zihni eğitmek
- Öğrencileri yetişkin hayata hazırlamak
- Öğrencinin kimlik duygusunun gelişimine katkıda bulunmak

Sözünü ettiğimiz bu genel amaçlar, bugün modern eğitim anlayışının hâkim olduğu gelişmiş ülkelerde ve Batı ülkelerinde meselâ, İngiltere'de milli müf-

redat programlarında² yer alan temel amaçlardır. Eğitim alanında mesâî harcamış bellibaşlı eğitimciler de aşağı-yukarı yukarıda verilen amaçlara katılmaktadırlar. Meselâ, John Dewey'e göre tarih öğretmekten maksat; çocuğa sosyal hayatın değerini sezdirmek, insanları birlikte harekete getiren kuvvetleri buldurmak ve fertlerin bu umumi faaliyet içindeki rollerini göstermektir³.

Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminin amaçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde belirtilmiştir⁴:

- Tarih boyunca kurulmuş büyük medeniyetler, insanlığa hizmet etmiş milletler ve devlet adamları hakkında genel bir tarih kültürü kazandırırken, Türk tarihine kültür ve medeniyetine geniş ölçüde yer vererek, Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki şerefli geçmişi ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve medeniyetinin gelişmesindeki büyük payını öğretip kavratmak, onların milli duygularını daha bilinçli ve köklü kılmak.
- Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatsel veriliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimsetmek ve bu üstün özelliklerin davranış haline gelmesini sağlamak.
- Tarihte büyük medeniyetler kurmuş, köklü bir geçmişe sahip büyük bir milletin evladı olduklarının sorumluluğunu duyurmak; gelecek için ümit ve güven vererek Türk milletine, dünya milletleri içinde layık olduğu yeri sağlama ve Atatürk'ün direktifleri uyarınca “ Milli kültürümüzü muâsır medeniyet seviyesinin üstüne çıkarma” yolunda durmadan çalışmaları, sürekli bir çaba göstermeleri ve bu uğurda her fedakârlığı göze alabilmeleri gerektiği bilincini vermek.
- Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasî olayların sebepleri ve sonuçları üzerinde, günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve muhakeme etme yeteneğini geliştirmek;
- Atatürk'ün “yurtta sulh cihanda sulh” ilkesinin ve devletimizin bağımsızlığının ancak yurt ve millet bütünlüğümüzün bozulmasına fırsat vermemek ve güçlü olmakla devam ettirebileceği gerçeğini kavratmak;

2 History: History non Statutory Guidance, (National Curriculum Council), Scarborough 1991, p.B1.

3 Fuat Baymur, *Tarih Öğretimi*, 5.baskı, Ankara 1964, s. 12.

4 *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 29 Ağustos 1983, s.338-339.

- Tarihi olaylara yön veren kişilerin, yerinde ve zamanında gösterdikleri uzak görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlıkları veya uzağı göremeyişleri ve bilinçsiz davranışları sebebiyle olayların ve tarihin akışını nasıl etkilediklerini göstermek;
- Toplumu yönlendiren Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de kavratmak ve takdir ettirmek; milletinize düşen insanlık görevleri bulunduğunu belirtmek ve onlarda insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme duygusunu uyandırmak;
- Milli bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, milli çıkarlarımızı ve demokrasiyi üstün tutma bilincini ve davranışını kazandırmak;
- Geçmişle içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup gün geçtikçe daha da çoğalarak karmaşık hale gelen yurt ve dünya sorunlarını iyi değerlendiren, sorunlar yaratmak yerine sağduyu ile hareket ederek onlara çözüm getirebilen; millî, manevî ve maddî değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmaktır.

Tarih ve öğretiminin bir milletin varlığı ve inkişafı için neyi ifade ettiğini Atatürk vezir bir şekilde dile getirmiştir. Bu konuda onun birkaç sözünü burada özellikle vermek istiyoruz;

*“Eğer bir millet büyükse, kendisini tanımakla daha büyük olur.”*⁵

*“Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.”*⁶

*“Büyük devletler kuran ecdadımız büyük ve şümüllü medeniyetlere de sahip olmuştur. Bunu aramak, tetkik etmek, Türklüğe ve cihana bildirmek bizler için bir borçdur.”*⁷

“Türk çocuklarında kabiliyet her milletinkinden üstündür. Türk kabiliyet ve kudretinin tarihteki başarıları meydana çıktıkça, büsbütün Türk çocukları kendileri için lâzım gelen hamle kaynağını o tarihte bulabileceklerdir. Bu tarihten Türk çocukları bağımsızlık fikrini kazanacaklar, o büyük başarıları düşünecekler, harikalar yaratan adamları öğrenecekler,

5 Atatürkçülük I.Kitap, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bak. Yay., İstanbul 1988, s.358.

6 A. Afetinan, Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler, TTK yay., Ankara 1959, s.297.

7 A. Afetinan, Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler, TTK yay., Ankara 1959, s.297.

kendilerinin aynı kandan olduklarını düşünecekler ve bu kabiliyetle kimseye boyun eğmeyeceklerdir.”⁸

Buraya kadar temas ettiğimiz hususlar, açıkça göstermektedir ki; bir milletin millî birlik ve beraberlik içinde var olabilmesinde, ve huzur ve refah içinde geleceğe güvenle yürüyebilmesinde o milletin fertlerine vereceği tarih eğitimi ve öğretiminin çok büyük payı vardır. Bu yüzden hemen bütün devletler eğitim sistemi içerisinde, tarih terbiyesine önemli bir yer ayırmışlardır.

Bugün Türk millî eğitim sisteminde de ilköğretim 4. sınıftan itibaren ortaöğretim (lise) son sınıfına kadar yüklü bir tarih müfredatının uygulandığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Ancak programın konular itibarıyla yoğun olmasına rağmen, acaba yukarıda verdiğimiz Tarih eğitim ve öğretiminin amaçları ne derece gerçekleşebilmektedir? Eğer bu amaçlar istenilen düzeyde gerçekleşemiyor ise, o zaman tarih öğretiminde bazı problemler var demektir. Bugün modern dünyada **alan bilgisi** ile, o **alan bilgisinin öğretimi** konusu ayrı ayrı disiplinler olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla **tarih öğretimi** de karşımıza ayrı bir disiplin olarak çıkmaktadır.

Biz bu çalışmamızda günümüz ilk ve ortaöğretimdeki tarih eğitiminin durumunu ve problemlerini modern batı ülkelerinden özellikle yerinde inceleme imkanı bulduğumuz İngiltere’den vereceğimiz örneklerle karşılaştırmalı olarak şu alanlarda toparlayıp ele alacağız;

1. Tarih öğretim metodları ve etkinlikler,
2. Tarih öğretiminde materyal kullanımı; öğretim araçgereçleri,
3. Müfredat ve buna bağlı olarak hazırlanan ders kitapları, tarih anlayışı.

1. ve 2. noktalar daha ziyade öğretimin teknik boyutuyla alakalı olup, burada görülen problemleri ana hatlarıyla tesbit ettikten sonra esas itibarıyla millî eğitim programlarındaki tarih anlayışı ve yaklaşımlar ile buna bağlı olarak hazırlanan müfredat ve ders kitaplarındaki temel bazı problemlere değinilecektir.

II- TARİH ÖĞRETİM METODLARI VE MEVCUT PROBLEMLER

Öğretim konusunda şüphesiz ilk akla gelmesi gereken husus, metod meselesidir. Bugün, gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim hatta yüksek öğretimde de tarih derslerinde eskilerin “**takrîr**” dediği “**düz anlatım**” metodu hakim gözükmektedir. Bilindiği üzere bu metod öğretmen merkezlidir. Öğretmen anlatır, öğ-

8 Şemsettin Günaltay, *1951 Olağanüstü Türk Dil Kurultayı*, Ankara 1954, s. 33.

renci dinler veya not alır. Dolayısıyla öğrencinin pasif olduğu böyle bir uygulamada istenilen düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. İlkelerine göre uygulanan düz anlatım muhakkak diğer bazı metod ve etkinliklerle desteklenmelidir. Bu metod ve etkinlikler, veya bir başka ifade ile, düz anlatımın dışında tarih öğretiminde kullanılması gereken metod ve etkinlikler şunlardır; Örnek olay çalışması, soru-cevap, grup çalışmaları, alan gezileri, benzetişim (simulasyon). Gerçi günümüz tarih öğretmeni bunların hepsine yabancı değildir. Soru- cevap, grup çalışmaları veya diğer bazıları bir metod olarak tarih derslerinde uygulanabilmektedir. Ancak öyle zannediyoruz ki, bunlar pedagojik bilimsel veriler çerçevesinde tam olarak uygulanmamaktadır. Bilindiği üzere öğrenme sürecinin kademeleri, **bilgi, anlama-kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme**dir. Öğrenim çağının başlarında çocuğa önce **bilgi** düzeyinde eğitim verilirken yaş ve sınıflar ilerledikçe sırasıyla anlama-kavrama, analiz ve senteze yönelmelidir. Bir lise tarih dersinde öğretmen artık bilgi düzeyinden öte analiz ve sentez alanında sorular sorarak öğrencinin düşünme ve yorum kabiliyetini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Lise 1 için hazırlanmış bir tarih ders kitabından rastgele bir sayfayı açıyoruz⁹. Değerlendirme soruları'nda "II. Mahmud'un ıslahatları hakkında bilgi veriniz" şeklinde bir soru var... aynı sayfanın üstündeki metinde ise "II. Mahmud'un İslahat hareketleri" altbaşlığı zaten bilgi verilmektedir. Şüphesiz öğretmen de sorularını burada görüldüğü üzere soracaktır. Halbuki, aynı altbaşlıkla sorulacak bir soru öğrenciyi ezbere iteceğinden; "II. Mahmud dönemi ıslahat hareketlerinin daha sonraki ıslahatlara ne gibi etkisi olmuştur?" şeklinde veya bu gibi sorularla öğrencinin analiz ve sentez kabiliyetini geliştirmek amaçlanmalıdır.

Öğrenciyi daha aktif kılarak öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayacak **gurup çalışmaları** etkinliği bugün okullarımızda tarih öğretiminde maalesef pek kullanılmamaktadır.

Alan gezileri, tarih öğretiminde vazgeçilmez bir metod ve etkinliktir. Bugün gelişmiş ülkelerin hemen tamamında müzeler ve diğer tarihî alanlar tarih öğretiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Meselâ İngiltere'de hemen her müzede, müzeyi bir eğitim-öğretim alanı olarak ziyaret edecek okul öğrencileri için dersane ve eğitim uzmanları bulunmaktadır. Buradaki eğitim uzmanının görevi okul öğrencilerine müzeli materyallerin bir tarih öğrenim aracı olarak neyi ifade ettiğini bilimsel bir şekilde anlatmak ve onları bu yönde bilgilendirmektir. Öte yandan hangi müzenin okul tarih müfredatında hangi konulara hitap ettiği bir doküman şeklinde hazırlanmış olduğundan, tarih öğretmenleri işledikleri konuya uygun olan müzeleri eğitim alanı olarak seçmektedirler. Türk eğitim sisteminde böyle bir uygulama henüz bulunmamaktadır. Vakit geçirilmeden, Türkiye genelinde hangi müzenin okul tarih müfredatındaki daha ziyade hangi konulara hitap ettiğine dair kapsamlı bir doküman hazırlanmalı ve bu materyaller okullara gön-

⁹ Tahir Erdoğan Şahin, *Osmanlı Tarihi I*, Koza yayınları, s. 211.

derilmelidir. Öte yandan müzelerimizde sırf okul öğrencilerine eğitim hizmeti sunmak üzere o işin uzmanlarının görevlendirileceği eğitim uzmanı kadroları ihdas edilmelidir. Ancak o zaman hali hazırda yapıla-gelen müze gezileri rastgele olmaktan çıkacak ve eğitici- öğretici bir faaliyet du-rumuna gelmiş olacaktır.

Yine tarih öğretim metodu olarak benzetişim (simulasyon), tarih öğretmenin maalesef yabancı olduğu bir methodur. Halbuki, bazı tarihî olaylar sınıfta öğrenciler tarafından canlandırılarak işlenebilse, burada verilecek mesajlar daha kalıcı olabilmektedir. Eğitimde ileri gitmiş ülkelerde simülasyona hizmet eden ayrı bir sektör doğmuştur. Meselâ İngiltere’de İngiliz tarihinin önemli konuları ve olaylarının nasıl simüle edilebileceğine dair yani sınıfta nasıl canlandırılabilceğine dair senaryoları içeren yayınlar ciddi bir sektör halindedir.

Tarih öğretiminde metod konusunda sonuç olarak şunu söyleyebiliriz: Bugün eğitim biliminin de öngördüğü öğretim metodları tarih öğretiminde yeterince kullanılamamakta ve hatta bunların çoğundan haberdar dahi olunulmamaktadır. Mevcut uygulamalar genellikle öğretmen merkezli olduğundan öğrenci yeterince tarihin içine çekilememektedir.

III- TARİH ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KULLANIMI VE MEVCUT PROBLEMLER

Tarih öğretiminin bir diğer problemi öğretim araç-gereçleri alanında bulunmaktadır. Öğretim materyallerini; 1- İki boyutlu materyaller, 2- Üç boyutlu materyaller- müzeli malzemeler, 3- Elektro-nik araçlar olarak gruplandırabiliriz.

1-İki boyutlu materyaller dendiğinde; fotoğraflar, resimler, haritalar, grafikler, zaman ve tarih şeritleri vb. akla gelir. Bu tür materyallerin bazıları özellikle haritalar, zaman ve tarih şeritleri Türkiye’deki tarih öğretiminde yabancı olduğumuz materyallerdir. Ancak, resimler ve fotoğraflar tarih öğretimine yeterince sokulamamıştır. Veyahut da varsa bile doğru olarak kullanılamamaktadır. Halbuki, bu tür materyaller çocukları kendi kendine düşünme ve bilgi üretmeye sevketmede oldukça etkilidir. Meselâ, bir ders kitabında yer alan, Lale devrinde yaşanan Kağıthane eğlencelerini tasvir eden bir resim, öğrencinin önüne konarak, “bu resimden ne anlıyorsunuz?” diyerek önce öğrencinin kendi düşünerek bilgi üretmesi teşvik edilmelidir. Şüphesiz böyle bir resimden, o dönemin eğlence anlayışı, kadının sosyal hayattaki yeri, kılık-kıyafet, sanat vb. daha diğer kültür unsurlarına ait bilgilere ulaşmak mümkün olabilecektir.

Grafikler tarih öğretimine muhakkak sokulmalıdır. Grafik, uzun bir metinde ifade edilebilecek bir konuyu, çizgilerle kısa ve öz bir biçimde ifade edebildiği ve göze de hitap ettiği için öğretimde daha etkili olmaktadır. Bazı soyut kavramlar grafik sayesinde somutlaştırılabilmekte dolayısıyla daha öğretici olabilmektedir. Meselâ; Osmanlılardan cumhuriyete “demokrasi” kavramının tekamülü

bir grafik üstünde gösterilebilse şüphesiz öğrencinin konuyu anlamasını kolaylaştıracaktır. Türk ailesi anlatılırken, bununla ilgili bazı hükümler meselâ tek eşle evliliğin yaygın ve tercih edildiği hususu bir pasta grafikte verilebilirse konu daha iyi anlaşılabilir olacaktır.

2- Üç boyutlu materyaller müzelik malzemelerdir. Tarih öğretiminde geçmişteki olayın yeniden test edilmesi mümkün olmadığı için, o dönemin veya olayın zihnimizde canlandırılmasında o dönemden kalma üç boyutlu materyallerin derste kullanılması, çok faydalı olacaktır. Mesela, Osmanlı paralarını anlatırken, sınıfa getirilecek gerçek bir Osmanlı parası çocuklara gösterilerek konu anlatılabilir. Tarihî materyali gören ve hatta ona dokunan öğrencinin bu materyalden bazı tarihî bilgilere ulaşması öğretmen tarafından teşvik edilmelidir. Bu tür etkinliklerin bulunduğu tarih öğretimi, hem öğretmen hem de öğrenci merkezli olduğundan daha verimli olacaktır.

3- Günümüzde bilgi teknolojisi gittikçe ilerleme kaydetmektedir. Şüphesiz bilgi teknolojilerinden faydalanmasını bilen disiplinlerde öğretim daha başarılı olmaktadır. Tarih öğretiminde kullanılacak elektronik araçların başında tepegöz, televizyon, bilgisayar, kasetçalar, vb. araçları sayabiliriz. Sözkonusu araçlar öğretimde hem kulağa hem de göze hitabettiği için öğretimde daha kalıcı faydalar sağlayabilmektedir. Bu yüzden meselenin farkında olan batılı ülkelerde meselâ İngiltere’de ilk ve ortaöğretim kurumlarının hemen peşpeşinde tepegöz ve televizyon demirbaş olarak bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminde ve özellikle tarih öğretiminde elektronik araçların çok az kullanılmasını veya hiç kullanılmayışının sebeplerini ekonomiye dayandırmaktan ziyade öncelikle öğretimde bu tür teknolojinin kullanılmasının gerekliliğinin ilgili kurumlar veya öğretmenlerimiz tarafından idrak edilmesi gerekir.

Buraya kadar Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan bazı teknik problemlere temas etmiş olduk. Ancak bugün bu problemlerin de ötesinde müfredattan ders kitaplarına, tarih terminolojisinden Türk tarihine bakış anlayışına kadar öğretimde “öz”e ilişkin pek çok meseleler dikkatimizi çekmektedir. Şimdi bu alandaki bazı tesbitlerimizi belirtmek istiyorum;

IV- MÜFREDAT ve YAPISI ÜZERİNE BAZI DEĞERLENDİRMELER

İlköğretimden lise son sınıfa kadar tarih müfredatını tetkik ettiğimizde a-konular itibarıyla “tekrar”lar ve b-konuların askerî ve siyasi alanda yoğunlaştığı ilk bakışta dikkat çekmektedir. Müfredattaki **tekrar**’la ilgili durumu bir fikir vermesi açısından İngiliz müfredatıyla karşılaştırmalı olarak bir şekil üzerinde göstermek istiyoruz (bkz., EK:1);

Türkiye’de 8 yıllık ilköğretim uygulamasına geçildikten sonra, daha önce Sosyal Bilgiler ve Milli Tarih adı altında yer alan dersler ilköğretim 4 – 7.

sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi programı içerisine dahil edilmiştir. 8. sınıfta Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi vardır. 8 yıllık ilköğretim uygulamasından önce 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi içerisinde tarih konuları yer alıyor; 6. ve 7. sınıflarda ise “milli tarih” dersi bulunuyordu. Bu dönemdeki uygulamaya baktığımızda 4. sınıftaki tarih konularının 6. sınıfta; 5. sınıftaki tarih konularının ise 7. sınıfta ufak bazı değişikliklerin dışında neredeyse aynen tekrar edildiğini görebiliriz. Öte yandan lisedeki tarih müfredatının da 4-8. sınıflarda görülen tarih konularının – biraz uzun biraz daha yakınçağa ve Cumhuriyet dönemini ağırlık verilerek– tekrarı niteliğinde olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Halbuki, batı ülkelerinde meselâ bizim inceleme imkânı bulduğumuz İngiltere’de okullardaki tarih müfredatı, Türkiye’deki uygulamadan çok farklı özellikler taşımaktadır. 11 yıllık mecburi eğitim süresince 7-11 yaşta (bizdeki ilköğretim 1. kademe olarak karşılığı düşünülebilir) üniteler daha ziyade eskiçağ ve ortaçağ konularına ayrılmıştır. 11-14 yaş (bizdeki eski uygulamada ortaokul veya yeni uygulamada ilköğretim 2. kademe olarak düşünülebilir), üniteler; Ortaçağ, Yeniçağ ve 20. yy.başlarında yoğunlaşmıştır. 14- 16 yaş (bizdeki lise karşılığı olarak düşünülebilir), üniteler; 20. yy. tarihi, I. ve II. Dünya Savaşları ve soğuk savaş dönemlerinde yoğunlaşmıştır. Yani tarih müfredatı tekrarlardan kaçınılarak 11 yıllık eğitim-öğretim sürecine yayılmıştır.

Şekilde de açıkça görüldüğü üzere, bize göre müfredat yapılarındaki bu farklılığın en önemli sebebi, eğitim sistemlerinin farklı oluşudur. Şöyle ki; İngiltere’deki mecburi eğitim 11 yıl olduğundan tarih müfredatı da bu yıllar dikkate alınarak tanzim edilmiştir. Halbuki Türkiye’de mecburi eğitim 8 yıl olmadan önce 5 yıl idi. Bundan sonraki ortaokul ve lise eğitimi isteğe bağlı idi. Durum böyle olunca mecburi olan ilkokul eğitiminde, öğrencinin tarihin bütün çağlarından haberdar edilmesi zarureti ortaya çıkmıştır. Bu yüzden ilkokuldaki tarih konularında eskiçağa ait bilgiler varken T.C. Tarihine ait konular da yer almıştı.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’nın hazırlamış olduğu “İlköğretim 4., 5., 6., 7., Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programı”nda İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi içinde yer alan tarih üniteleri, tekrarları ortadan kaldıracak şekilde hazırlanmıştır. Bu bakımdan, programda, eğitim ilkelerine uygun bir gelişme olduğundan söz edebiliriz. Çünkü, modern eğitim bilimi ve tarih öğretimi alanındaki uzmanların da kabul ettikleri üzere, tarih öğretiminde istenilen sonucun alınabilmesi için, ilköğretimden üniversiteye kadar her öğretim basamağında tarih dersi programlarının birbiriyle bağlantılı olması gerekmektedir. Bir matematik, fizik’ programı gibi her tarih programı da kendinden bir önceki programın devamı, bir sonraki programın da başlangıcını yani altyapısını oluşturacak şekilde düzenlenmelidir¹⁰. Yapılan

10 Inner London Education Authority (1982), “History in The Primary School” Curriculum Guidelines Series ILEA, s. 5’den naklen Mustafa Safran, *Tarih Eğitimi ve Öğretimi*, Makaleler, (yayımlanmamış) Ankara 1998, s.19.

bazı anketlerde de ilk ve orta öğretimde aynı konuların tekrar edildiğinden şikayetçi olan öğretmenler olmuştur. Mustafa Safran'ın 1993 yılında Ankara ilinde yapmış olduğu ankete katılan öğretmenlerin % 82.5'i "ilk ve ortaöğretimde aynı konular tekrar edilmektedir" yargısına katılarak¹¹, tarih öğretimindeki önemli sorunlardan birinin "müfredat" konusu olduğuna işaret etmişlerdir.

8 yıllık eğitime göre yeniden hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Programındaki tarih ünitelerine baktığımızda 4. sınıftan 7. sınıfa kadar her sınıftaki konuların bir sonraki sınıf konularının altyapısını hazırlar nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. İlköğretim aşamasında müfredat konusunda tekrardan kaynaklanan problemlerin kısmen çözüldüğü görülmektedir.

Lise tarih müfredatı ise, yukarıda Şekil'de tesbit edilen özelliğini muhafaza etmektedir. Yani, lise tarih müfredatı İlköğretim Tarih müfredatının biraz daha genişletilmiş ve derinleştirilmiş bir tekrarı olup, Yakınçağ, Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürk İlkeleri konuları biraz daha yoğunudur.

Müfredatta dikkatimizi çeken bir diğer problem, konuların daha ziyade askerî ve siyasî alanda yoğunlaşmış olmasıdır. Sosyal tarih konularına, müfredatta neredeyse hiç yer verilmemiştir. Bu problem, ilk ve ortaöğretimde olduğu kadar yüksek öğretimde de vardır. İlk ve orta öğretime öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki sözkonusu alandaki eksiklik, şüphesiz yetişen öğretmenler vasıtasıyla yüksek öğretim öncesi eğitim kurumlarına da olumsuz yönde yansımaktadır. Bir örnek vermek gerekirse; günümüzde yüksek öğretim kurumlarının tarih bölümlerinde neredeyse başvuru kitapları arasında yer alan 4. Cilde kadar İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın ve 5. Cildedden itibaren Enver Ziya Karal'ın¹² imzalarını taşıyan *Osmanlı Tarihi*'nde Osmanlıların sosyal hayatına dair bilgilere neredeyse hiç rastlanmaz.

Osmanlı'da aile kurumu nasıldı?, Bir Osmanlı Türkünün günlük hayatı nasıl geçiyor idi? Şehir ve köy hayatı nasıldı? İnsanlar daha ziyade ne giyer, ne yer, ne içerlerdi? Giyim ve beslenme alışkanlıkları nasıldı? Esnafın durumu nedir? İktisadî hayat ve fiyat hareketleri ne durumda idi? Sanat anlayışı ve hayatı nasıldı? Bu ve buna benzer daha pek çok sorulara bir *Osmanlı Tarihi* kitabında cevaplar bulunabilmelidir. Tarih öğretimi, yalnızca savaşları ve antlaşma maddelelerini anlatmak veya önemli siyasî olayları kronolojik sırada aktarmaktan ibaret kalmamalıdır. Ama yukarıdaki ilk ve ortaöğretimdeki tarih konuları ve müfredatı,

11 Mustafa Safran, *a.g.e.*, s.16.

12 İsmail Hakkı Uzunçarşılı'dan sonra Enver Ziya Karal tarafından kaleme alınan *Osmanlı Tarihi* 5.cild, yayımlandığında ciddi tenkidlere maruz kaldı. Prof. Dr. Akdes Nimet Kurat, "Prof. E.Ziya Karal'ın 'Osmanlı Tarihi V. Cilt'ine Dair" (*A.Ü., DTCF Dergisi* 1948, s.361-371) yazısında ilgili kitabı uzun uzadıya değişik açılardan tenkit ettikten sonra, eserin en zayıf yönünü şöyle ifade etmektedir: "Zaten eserin en zayıf tarafı da ekonomik ve sosyal meselelerin bir yana bırakılarak, şimdiye kadar bilinen dış olaylar ve iç olayların sıralanmasıdır" (s.369).

sosyal tarih konularına oldukça uzak görünmektedir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi tarafından 22-23 Ekim 1997 tarihlerinde düzenlenen “Dünyada ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim” konulu sempozyumda da; “*tarih derslerinde savaş tarihi üzerinde durulduğundan*” şikayetle, böyle bir tarih öğretiminin “*millî birlik duygularını*” pekiştirmekten uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu sempozyumun sonuç bildirisinde bu konuda aynen şöyle denilmektedir: “*Millî birlik duygusu ancak görüşler arasında birlik sağlanarak ve görüş ayrılıkları en aza indirilerek sağlanır. Bu da özellikle ana dili, tarih ve din eğitiminin sağlıklı olarak verilmesiyle olanaklıdır. Tarih derslerinde, savaş tarihi üzerinde durulmaktadır; bunun yanısıra ekonomi, sanat ve kültürel tarihimiz üzerinde durulmalı ve düşünsel birlik sağlanmalıdır. Millî birlik ancak bu şekilde pekiştirilir*”¹³. Buradaki tesbite katılmakla birlikte, bize göre sosyal tarih eğitiminin faydası yalnızca bu tesbitten ibaret değildir: Buna ilave olarak, sosyal tarih öğretimi, günümüz sosyal hayatına yani pratik hayata da bazı yönlerden ışık tutacağı için, tarih yalnızca “geçmişin hikâyesi” olmaktan çıkacak, pratik değeri olan bir disiplin alanı haline gelmiş olacaktır.

Sosyal tarih çerçevesinde değerlendirebileceğimiz diğer bir önemli husus “mahallî tarih” tir. Bugün ilk ve ortaöğretim tarih müfredatında ve hatta pek çok yüksek öğretim tarih programlarında “mahallî tarih” yoktur. Halbuki, bilinen, yaşanan tarihî çevre veya olgudan başlayarak bilinmeyene doğru bir eğitim ve öğretim, bilinmeyenin daha sağlıklı algılanmasına zemin hazırlayacaktır. Öğrenci mahallî tarihte genel tarih konularına oranla kendini daha fazla ilgilendiren olgularla karşılaşacağı için tarih dersine olan ilgisi daha da artacak ve özellikle görek, yaşayarak, dokunarak edindiği tarihi bilgi onun için daha kalıcı olacaktır. Meselâ; T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde “mahallî tarih” adı altında Konya’daki okullarda “Millî Mücadele’de Konya” konusu yer alsa, şüphesiz ki bu konuya çocukların ilgisi daha fazla olacaktır. Belki bu konu içinde öğrenci, kendi ailesini kendi dedesini bulacaktır. Öğrenci, tarihi alanıyla çevre ve materyaliyle böyle bir konunun içindedir. Dolayısıyla, bu şartlarda öğretim daha etkili olacaktır. Millî tarih derslerinde de “mahallî tarih” olarak ayrılan ünite içerisinde o okulun bulunduğu ilin tarihi işlenebilir. Meselâ; Erzurum’daki bir okulda “tarih içinde ve Türk tarihinde Erzurum” veya “Erzurum Tarihi”, Ankara’daki okullarda “Ankara Tarihi” veya “tarih içinde ve Türk tarihinde Ankara” vb., konuların müfredatta yer almasının faydalı olacağını düşünmekteyiz. Yüksek öğretimde de, meselâ, Ege Üniversitesi veya Dokuz Eylül Üniversitesi’nin tarih programlarında “İzmir tarihi”, Selçuk Üniversitesi’nde “Konya Tarihi” veya “Konya ve Çevresi Tarihi” vb. tarih programı bulunan diğer üniversitelerde “mahallî tarih”in ders olarak bulunmasının tarih öğretiminde faydalı olacağı kanaatindeyiz.

13 *Eğitim Reformunun Temel İlkeleri- Dünyada ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim Sempozyum Bildirileri*, 22-23 Ekim 1997, Düzenleyenler: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, (baskı yeri ve tarihi yok), s.95.

Müfredatla ilgili olarak buraya kadar verilen problemler ve bazı öneriler, şüphesiz öğretmeni ve tarih öğreticisini aşan hususlardır. Ancak, yetki alanını aşsa dahi, yukarıdaki problemlere vakıf bir öğretmenin, – bilmeyene göre – tarih öğretiminde daha etkili ve faydalı olacağı kaçınılmazdır.

V- MÜFREDAT VE MÜFREDATA BAĞLI OLARAK HAZIRLANAN DERS KİTAPLARI, KAVRAMLAR VEYA TARİH ÖĞRETİMİNDE “TERMİNOLOJİ” MESELESİ

Bilimsel düşüncenin yerleşmesi ve gelişmesinde veya daha geniş anlamda söyleyecek olursak, öğrenmenin istenilen düzeyde oluşmasında terminolojinin yeri ve önemi inkar edilemez. Bu yüzdendir ki, sosyal bilimlerden, fen, matematik, Tıp bilimine varıncaya kadar bilimin bütün sahasında o sahaya has terminoloji oluşturulmuştur. Tıbbın kendine has bir terminolojisi vardır. Hukukun kendine özgü bir terminolojisi vardır. Bunun gibi diğer bilim dallarının da kendine has kavramları vardır veya muhakkak olmalıdır. Zaten bilim dallarını birbirinden ayıran en önemli özellik de farklı terminolojilere sahip olmalarıdır. Sosyal bilimlerin bütün dallarında olduğu gibi, tarihin de kendi alanına özgü kavramları vardır. Sözkonusu kavramları biz **evrensel nitelikli** olanlar ve **millî nitelikli** olanlar şeklinde iki alana dağıtabiliriz. Dünyadaki diğer milletlerin tarihlerinde veya tarih araştırmalarında ortaklaşa kullandıkları kavramlar evrensel özelliktedir. Ama bunun yanında diğer toplumların veya milletlerin tarihinde bir anlam ifade etmeyip yalnızca bir milletin tarihinde **teşekkül etmiş** olan kavramlar vardır ki bunları da milli nitelikli kavramlar olarak adlandırabiliriz. Meselâ; tarih araştırmalarında sık sık kullanılan **“medeniyet”**, **“insan hakları”**, **“demokrasi”** vb. kavramlar evrensel özelliktedir. Ama bir **“Kuvâ-yı Milliye”**, bir **“Misak-ı Millî”** kavramı Türk tarihinde teşekkül etmiş ve anlam kazanmış olup milli niteliklidir. Şüphesiz kavramlar üzerindeki böyle bir tasnifi daha ziyade, oluşmasında toplumların özelliklerinin de etkili olduğu bilim dallarında, bazı sosyal bilimler ve özellikle tarihte yapabiliriz. Fakat evrensel nitelikli bilim dallarında fen, matematik, tıp vb. alanlarda böyle bir **tasnife** gitmek doğru olmaz.

Tarih biliminin gelişmesi ve tarih öğretiminden istenilen neticenin elde edilebilmesi, yukarıda adını ettiğimiz her iki alanda yer alan kavramların isabetli olarak tesbit edilebilmesi ve mümkün olabilen zenginlikte, çoklukta kullanılabilmesine bağlıdır. Gelişen teknoloji dünyamızı gittikçe küçültmektedir. Daha önceleri dünyayı yalnızca köyü olarak bilen insanoğlu, bugün teknoloji sayesinde dünyayı odasına taşıyabilmiştir. Bir televizyon ile dünyadaki gelişmeleri tâkip edebilmektedir. İletişim gittikçe yaygınlaşmakta olup, milletlerarası ilişkiler önceleri devletlerarasında teşekkül eder iken, bugün devletin dışında toplumlar, milletlerarası kamuoyunun oluşmasında etkili olabilmektedirler ve bu oluşum gittikçe de artış göstermektedir. Durum böyle olunca tarih öğretiminin evrensel boyutu gittikçe önem kazanmaktadır. Şüphesiz bu yargı hiçbir zaman tarih öğretiminin “millilik” özelliğinin gözardı edilmesi anlamına gelmemelidir. Kaldı ki, araştır-

mamızın başında “**Tarih Öğretiminin Amaçları**” bahsinde ayrıntılı olarak verildiği üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan tebliğlerde, tarih öğretiminin amaçlarından olarak “*tarih boyunca kurulmuş büyük medeniyetler, insanlığa hizmet etmiş milletler ve devlet adamları hakkında bir tarih kültürü kazandırmak*” üzerinde durulurken; yeni yetişen nesle “*Türk tarihini Türk kültürünü kısacası millî ve manevî değerleri tanıtmak ve millî menfaatlerde duyarlı olmak, yani millî şuur kazandırmak*” hususu sıkça vurgulanmaktadır.

Tarih, millî şahsiyetlerini kazanamadıkları veya koruyamadıkları için, başka kültürler içinde eriyip giden insan topluluklarının hazin maceralarıyla doludur. Şayet bir toplum aynı akıbeti uğramak istemiyorsa, **tefekürüne**, millî kültür ve şahsiyetine hayat verebilecek değerdeki kavramlarla tanışmaya ve onları yaşayıp yaşatmaya mecburdur. Bunun için de önce, ciddî etimolojik **lügatlar** yazılmalı ve yaşayan kelime ve kavramlar, basit **lügat** karşılıklarıyla bırakılmayıp o kültür içinde kazandıkları anlam ve kavramlar araştırılarak, örnekleriyle birlikte, **tefekür** kabiliyetine sahip yeni nesillerin istifadesine sunulmalıdır. Bu düşüncelerden hareketle, tarih öğretiminde “kavramlar meselesi” ciddî olarak ele alınmalıdır.

İlk ve ortaöğretim tarih müfredatını ve müfredata bağlı olarak hazırlanan tarih ders kitaplarını incelediğimiz vakit “terminoloji” konusunda ciddî problemlerle karşılaşmaktayız. Bu problemleri şu noktalarda toplamak mümkündür:

1-Kavramlar, anlam olarak doğru ve isabetli kullanılabilir mi?

2-Kavramlar öğrencinin yaş ve anlama düzeyi dikkate alınarak kullanılıyor mu?

3-Kavramlar: kemiyet olarak istenilen çoklukta kullanılabilir mi?

Şimdi bu problemleri sırasıyla ele alalım;

1- İlköğretim 4. -7. Sınıflardaki Sosyal Bilgiler dersi müfredatı içerisinde yer alan tarih konularını, 8. sınıftaki Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ve lisedeki tarih dersleri müfredatı ile bu müfredata göre yazılmış ders kitaplarını incelediğimizde tarihî kavramların doğru olarak kullanımında yeterince hassas davranılmadığını söyleyebiliriz. Aşağıda bazı örnekleriyle ele alacağımız eksiklik ve yanlışlıklara, yalnızca okullardaki tarih öğretim materyallerinde değil, okul dışı tarih çalışmalarını ve araştırmalarında da rastlamak mümkündür. **Haddizatında** bu konu, tarih öğretiminde **müstakil** bir araştırma konusu olabilecek boyutta ve önemlidir. Ama

biz burada bazı örnekler çerçevesinde meseleye yalnızca giriş yapmakla yetineceğiz¹⁴.

Bazı örnekler vermek istiyoruz: İlköğretim programında ilgili ünitelerde “**uygarlık**” kavramı kullanılırken Lise programlarında “**medeniyet**” kullanılmıştır. Halbuki öğretimde kavram birliği gerekmektedir. Programlarda ve ders kitaplarında sıkça geçen “Orta Asya”, “Osmanlı İmparatorluğu”, “Kurtuluş Savaşı” ifadelerinin doğru olmadığı kanaatindeyiz. Özellikle Millî Mücadele tarihiyle ilgili pekçok kavram yanlış kullanılmaktadır.

“Orta Asya” ifadesinin bir Türk tarih kavramı olarak doğru olmadığını düşünmekteyiz. Bu kavram yerine “Türkistan” kavramının kullanılmasının daha doğru olacağı kanaatindeyiz. Bilindiği üzere sözü edilen coğrafya, güneyde Alp sistemine dahil en yüksek dağ sıralarını teşkil eden Himalayalarla, kuzeyde Sayan dağları ve Baykal gölü etrafındaki dağlar, batıda Hazar denizi ile doğuda Büyük Kingan dağları arasında kalan geniş sahadır. Asya’nın kalpgahı da sayılan bu coğrafyada tarih boyunca genellikle Türk unsurlar hâkim oldukları için buralara Türkistan denilmiştir. Pamir ile Altay dağları arasındaki dağlık sahanın doğu kısmı “Doğu Türkistan” batı kısmı ise “Batı Türkistan” olarak adlandırılmıştır. Bazı şarkiyatçılar meselâ; meşhur şarkiyatçı V.V. Barthold “Türkistan” ifadesini kullanmaktadır. Ancak, Batıdaki sanayi inkılabıyla birlikte artan oryantal çalışmalarla birlikte literatürde “Orta Asya” ifadesi yaygınca yer almaya başladı. Çünkü “**Türkistan**” ifadesi “**Türk’e âidiyet**”lik taşıyor iken, “**Orta Asya**” coğrafi bir kavramdır. Bu yüzden yakınçağ Batı kaynaklarında, seyahat-namelerinde “Orta Asya” tercih edilegelirdi. Diğer bazı tarih terimlerinde olduğu gibi, bu kavram da tercümelerle Batıdan Türk tarih kitaplarına girmeye başladı.

Yabancı bazı **müellifler** bu yerlerin bugünkü siyasî durumunu gözönünde tutarak Doğu Türkistan’a “Çin Türkistanı”; Batı Türkistana da “Rus Türkistanı” demektedirler. Bu tabirler tarihî bakımdan olduğu kadar ilmî bakımdan da hatalıdır. Aslında adı sadece Türkistan olan bu geniş bölge, coğrafi araştırmalardaki bölge taksimatına uyularak Doğu Türkistan - Batı Türkistan diye iki kısma ayrılmıştır. Ahmet Ardel’in de haklı olarak tesbit ettiklerine göre, Rus Türkistan’ı, Çin Türkistan’ı gibi sun’i bir ayırım yapanların maksatları, bu sahâların Türk ülkeleri olduğunu unutturmaktır. Ruslar’ın Batı Türkistan’ı “Sinkiang” eyaleti diye adlandırmaları “Türkistan” kavramını büsbütün ortadan kaldırmaya yöneliktir¹⁵. Türkistan yerine Orta Asya ifadesinin kullanılmasını da bu çerçevede

14 Tarih öğretiminde “kavramlar meselesi” ile ilgili görüşlerimizi; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersi öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi çerçevesinde bizden rapor isteyen 10.12.1993 tarih ve 5114 sayılı yazılarına cevaben vermiş olduğumuz yazıda ana hatlarıyla dilegetirdik. Bkz., Nuri Köstüklü, *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya 1998, s.203- 216.

15 Ahmet Ardel, “Türk Ülkelerinin Tabii Coğrafyası”, *Türk Dünyası El Kitabı*, I.Cild Coğrafya-Tarih, Ankara 1992, s.9.

düşünmek gerekir. Bu kavramın ders kitaplarımızda ve müfredatta kısa zamanda değiştirilmesi mümkün olamazsa hiç olmazsa “**Türkistan (Orta Asya)**” şeklinde yer almalıdır.

“**Osmanlı İmparatorluğu**” ifadesi de herşeyden önce ilmen doğru değildir. Bu ifade de bize batı kaynaklarındaki “**Ottoman Empire**” ifadesinin tercümesiyle girmiştir. Batılı yazarlar, kendi devlet anlayışları çerçevesinde “İmparatorluk” demişlerdir. Etimolojik tahlil yaptığımızda *Empire*, *Emperium*, *Emperial*, *Emperialist*, *Emperializm*, kelimelerinin aynı kökten geldiği görülür. Yani Türkçe; “sömürmek”, “almak” esasına dayalı bir siyasî **teşekkül** demektir Empire. Dolayısıyla, farkında olarak veya olmayarak “Osmanlı İmparatorluğu” ifadesiyle Osmanlı’yı sömürgeci devletler sınıfına koymuş oluyoruz ki, bu ise tarihî realiteye aykırı bir yargıdır, Osmanlı’yı anlamamış olmaktır. Kaldı ki, devletin resmî adı hiçbir zaman “Osmanlı İmparatorluğu” olmamıştır. Bütün resmî kayıtlarında, paralarında, pullarında, nüfus tezkirelerinde, izinnamelelerde vb. akla gelebilecek her türlü resmî belgede devletin adı “**Devlet-i ‘Aliyye**”, “**Devlet-i ‘Aliyye-i Osmâniye**”, “**Devlet-i Al-i Osman**” şeklinde geçmektedir. Yani “İmparatorluk” değil “Devlet” ifadesi yer almaktadır. Osmanlı idarecilerinde “İmparator” veya “İmparatoriçe” yoktur. Vakti bu iken, Osmanlı Devleti’nin adını “Osmanlı İmparatorluğu” şeklinde değiştirmek hem ilmen hem de millî tarih terbiyesi bakımından doğru değildir. Uzun zamandır dile getirdiğimiz bu konu üzerinde bazı gelişmeler olmuştur. Son bir-iki yılda çıkan müfredat ve resmî ders kitaplarında “Osmanlı İmparatorluğu” yerine “Osmanlı Devleti” ifadesinin kullanılmasına başlanması, Türk tarih terimlerinin doğru kullanılması açısından olumlu bir gelişmedir.

Yakın tarihimizden de bir örnek vermek istiyoruz: Yukarıdaki müfredatta İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının ilgili yerlerinde “**Kurtuluş Savaşı**” ifadesi sıkça geçmektedir. Yine ders kitaplarının ilgili konularında da aynı ifade yer almaktadır. Halbuki, bu ifade “**İstiklal Savaşı**” veya daha geniş anlamda “**Millî Mücadele**” olarak kullanılmalıdır. “Kurtuluş Savaşı” kavramının olayların yaşandığı 1919-1923 yıllarında kullanılan “İstiklal Savaşı” veya “Millî Mücadele” kavramını tam karşılması mümkün değildir. Bugün sömürge Afrika ülkelerinin esaretten kurtulmak için vermiş oldukları mücadele, tamamıyla İngiliz hâkimiyetine girmiş olan Hindistan’ın esirlikten kurtulmak için verdiği mücadele, “Kurtuluş Savaşı” olabilir. Ancak **Türkiye’nin Mondros Mütarekesi** sonrası düştüğü durum, yukarıdaki ülkelerin durumundan çok farklıdır. Türkler bu dönemde hürriyetini tamamen kaybetmedi, bir esirlik veya sömürge dönemi yaşamadı. 3-4 yıl işgal altında yaşamak hür yaşamak mı M. Kemal Paşa’nın önderliğinde Türklerin verdiği mücadele esirlikten kurtulmak için değil esarete düşmek için verilen bir mücadeledir. Dolayısıyla bu iki durumu muhakkak ayırt et-

mek lâzımdır. Yoksa bu kavramı yanlış kullanmakla, ilk ve ortaöğretimdeki çocuklarımızın tarih öğretiminden alması gereken “**kendine güven duygusu**”nun olumsuz yönde gelişmesine zemin hazırlamış oluruz. O dönemin bütün yazışmalarında ve Atatürk’ün *Nutuk*’unda “Kurtuluş Savaşı” ifadesine rastlanmaz, millî marşımızın adı da “kurtuluş marşı” değil “İstiklal Marşı’dır”. Bu konu, çeşitli ilmi platformlarda, yeri geldiğince tarafımızdan dile getirildi. 1993’te MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na verdiğimiz raporda da yer almış idi. 1994 sonunda basılan ve 1995’te okuyucuya sunulan T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi Daire Başkanlığı tarafından yayınlanan *İstiklal Harbi İle İlgili Telgraflar* adlı yayının son iki belgesi (ki bunun biri kapak resmi olarak konmuştur), yukarıdaki görüş-lerimizi teyit bakımından oldukça önemlidir;

Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Reisi Müşîr Fevzi (Çakmak), Başvekâlet-i Celileye gönderdiği 30.12. 1341 (1925) tarihli resmî yazıda şunları yazmaktadır:

“Anadolu İstiklal mücadelelerine resmî ve tarihî bir isim vermenin pek muvafık olacağı düşünüldüğünden ‘Türkiye Kurtuluş Harbi’ veya ‘Türkiye İstiklal Mücadelesi veya Muharebeleri’ isimlerinden birinin veya diğer bir ismin tesbitine müsâade buyurulması ma’ruzdur.”

Başbakanlık, Genelkurmay Başkanı Fevzi Çakmak Paşa’nın bu yazısına birkaç gün sonra 12 Kanun-i Sani 1926 tarihli resmî yazıyla cevap vermiştir;

“Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Riyasetine

6 Kanun-i sani 1926 tarih ve Talim ve Terbiye Dairesi I. Şube 757/5762 numaralı tezkere cevabıdır.

Anadolu istiklal mücadelelerine ‘İstiklal Harbi’ isminin verilmesi muvafık görülmüştür, efendim. Başvekil.”¹⁶

Bu belgelerde açıkça görüleceği üzere T.C. Başbakanlık makamı 1919-23 arasındaki dönemi adlandırırken “kurtuluş” ifadesini kullanmamıştır. Vâkıa bu iken, tarih kitaplarımızda veya tarih çalışmalarında kavramları **tahrif ve tahrîp** yönünde daha da ileri gidilerek “**Kurtuluş Savaşı**”ndan “**Ulusal Bağımsızlık Savaşı**” na terfi ! örneklerini nasıl izah edeceğiz?

Yine gerek müfredatta gerekse ders kitaplarında Milli Mücadele dönemine ait pekçok kavramın değiştirildiği ve doğru olarak kullanılmadığı görülmektedir. Kuva-yı milliye, Misak-ı milli, Heyet-i milliye, Tekalif-i milliye, Müdafaa-i

16 T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi Daire Başkanlığı, *İstiklal Harbi İle İlgili Telgraflar*, Ankara 1994, s. 608-611.

Hukuk Cemiyetleri vb. daha pek çok o dönemin karakteristiğini yansıtan kavramlar değiştirilmeden olduğu gibi bilinmeli, öğrenilmelidir. Atatürk *Nutuk*'ta nasıl kullandıysa, Millî Mücadeleyi hangi kavramlarla ele aldıysa o kavramları değiştirmeden olduğu gibi bilmek durumunda olduğumuzu düşünüyorum.

Kavramlar konusundaki tesbitler, yalnızca burada yer alan örneklerle sınırlı değildir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Ama burada bizim örneklerden ziyade vurgulamak istediğimiz husus tarih öğretiminde kavramların ne derece önemli olduğudur. Bu öneme istinaden, kavramlar tarih bilimine ters düşmeden bilimsel anlayış ve metotlar içerisinde doğru olarak tesbit edilmeli ve kullanılmalıdır. Kavramlar doğru tesbit edilip kullanılmadıkça, bir başka ifade ile **tarih terminolojisi** doğru olarak teşekkül etmedikçe tarih biliminin gelişmesi veya tarih öğretiminden istenilen verimin alınması pek mümkün değildir.

2- Müfredatta ve müfredata uygun olarak hazırlanan tarih ders kitaplarında dikkatimizi çeken ikinci önemli problem; kavramların öğrencinin yaş durumu ve algılama düzeyine uygun bir şekilde kullanıp kullanılmadığı meselesidir. Bilindiği üzere kavramlar **somut** ve **soyut** olmak üzere iki grupta mütâlaa edilir. Somut kavramlar daha erken yaşlarda ve daha çabuk algılanırken, soyut kavramlar ancak belli bir seviyeden sonra algılanabilir.

Tarih öğretimi konusunda ciddi mesâîleri bulunan R.N. Hallam'ın vardığı sonuçlara göre, birçok çocuğun soyut işlemler aşamasına geçişi 11 yaş civarında gerçekleşmektedir. Buna göre, (ilköğretim I. kademe) yüksek sınıflarındaki çoğu öğrenciler tarihsel düşüncede halâ olayları sistematik olarak birbirlerine bağlayamamakta, çoğu (ilköğretim 2.kademe) öğrencisi de somut bilgiyi bağlantı kurup kendi içinde düzenleyebildiği halde, soyut kavramları anlamaktan henüz uzak oldukları devrededir. Hallam'ın bu bulguları; “Gençlerin Tarih Anlayışında Soyut Kavramlarla Düşünme Kapasitesi” adlı araştırmasında bu tür bir kapasitenin 15 yaşdan önce genellikle pek az gelişmiş olduğunu söyleyen S.K. Stones tarafından da desteklenmiştir¹⁷.

Yine Hallam'ın iddiasına göre “düşünme becerilerinin tarih öğreniminde nisbeten geç gelişmesinin bizi şaşırtmaması gerekir. Olaylar, çocukların o andaki dünyalarına fazla uzak olmakla kalmıyor, birçok zeki yetişkinin dahi aklını karıştıracak farazi düzeyde etkiler ve ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalıyorlar.”

Bu sonuçlar tarih programlarının düzenlenmesinde bir takım önerileri de beraberinde getirmektedir.

17 R.N.Hallam (1974) “Piaget and Thinking in History” M. Ballard (yay.haz.) *New Movements in the Study and Teaching of History*, Indiana Univ. Press S.K.Stones (1965) *An Analysis of the Growth of Adolescent Thinking in Relation to Their Comprehension of History Material* (master tezi) University of Birmingham nakleden: Mustafa Safran, a.g.e., s.25-26.

14 yaşın altındaki çocuklara biçimde fazla soyut olan tarih öğretilmeli, tarih dersi programları öyle düzenlenmelidir ki daha küçük yaştaki çocuklar ilk çağların daha az detaylı tarihini öğrenirken önemli ancak karmaşık konular içeren yakın tarih öğrencilere daha olgun bir düzeyde mantık yürütebilecek halde verilebilir¹⁸. Öğrencinin 10-11 yaşlarına tekabül eden İlköğretim I. kademe (4.,5.sınıf) tarih konuları; fazla soyut kavramların yer aldığı yakın tarih konularının dışında, daha ziyade basit temel somut tarih bilgilerinin verildiği eski ve kısmen ortaçağlara ait konular olmalıdır. Sınıflar ve yaş ilerledikçe yakınçağın karmaşık ve soyut konularına doğru artan bir yoğunlukta müfredat oluşturulmalıdır.

8 Yıllık mecburi eğitim programına göre hazırlanan İlköğretim 4., 5., 6., 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programındaki müfredata baktığımızda, konular açısından bu ilkelere kısmen uyulduğu söylenebilir. 4. Sınıfta Taş Devrinden itibaren Türk tarihinin bilinen ilk dönemleri Orta Asya (Türkistan) Türk tarihi, Hunlar- Göktürkler- Uygurlar ve bu dönemin kültür ve uygarlığı ana hatlarıyla ele alınmıştır. 5. Sınıfta İslamiyet ve Türkler konusuna girilerek daha ziyade Ortaçağ Türk tarihi ele alınmış ve konular Anadolu Selçukluları'na kadar getirilmiştir. Kanunî dönemine kadar olan Osmanlı tarihi konuları ise 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularını oluşturmaktadır. 17. yy. 20.yy arası Osmanlı tarihi konuları 7. Sınıfta yer almaktadır. Bunun yanında Yeni ve Yakın Çağ'da Avrupa'daki gelişmeler de öğrenciye 7. Sınıfta verilmektedir. Görüleceği üzere yeni hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Taslak programında Türk ve Dünya tarihinin ana konuları 4.-7. Sınıflara kronolojik bir mantık içinde dağıtılmış, tekrarlardan kaçınılmıştır. Ancak, somut ve soyut kavramların programa dağıtımında bazı noktalar dikkatimizi çekmektedir. Meselâ, 7. Sınıfta yani 12-13 yaş grubunda olan bir çocuğun, programda ve buna bağlı olarak ders kitabında yer alan *Rönesans, Reform, Aydınlanma Çağı, Sanayi İnkılabı ve Sömürgecilik* vb. soyut kavramların yoğunluk kazandığı konuları anlamakta zorluk çekeceği aşikârdır.

Öte yandan, 5. sınıftan itibaren müfredatta yer alan Atatürkçülük konularında ilk bakışta tekrarlar dikkati çekmektedir. 8. Sınıf ve Lise Atatürkçülük konularında da tekrarlar dikkati çekecek boyuttadır. 8 yıllık eğitim mecburi olduğuna göre 5.-8. sınıflardaki Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi alanına giren konuların, tekrarları ortadan kaldıracak şekilde sınıflara dağıtılması öğretim açısından daha uygun olacağı kanaatindeyiz.

Lisedeki Tarih ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi müfredatının, ilköğretimdeki müfredatın genişletilmiş ve derinleştirilmiş şekliinden ibaret olduğu söylenebilir. Yakınçağ ve T.C. tarihiyle ilgili konular biraz daha geniş ve yoğunluktadır. Ancak, tarih terminolojisi açısından baktığımızda, 4. Sınıftan Lise sona (11. Sınıfa) kadar olan eğitim sürecinde, somut kavramlardan soyut kavramlara doğru periyodik bir akış olması icap ederken, veya bir başka ifade ile 11 yaşa ka-

dar somut kavramlar konunun iskeletini oluşturup yaş ve algılama seviyesi ilerledikçe buna paralel olarak soyut kavramların gittikçe çoğalmasi gerekirken, uygulamanin böyle olmadigi gözlemlenmektedir. **Ortaokul** (İlköğretim 2. Kademe) ve Lise tarih ders kitaplarındaki kavramlar üzerine yaptığımız bir araştırma bu konuda çarpıcı bazı sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmada 8 yıllık ilköğretim uygulaması öncesinde okutulagelen ortaokul ders kitaplarından 3 kitap¹⁹ ile, lise kitaplarından 6 kitap²⁰ incelemeye alındı. Sözkonusu kitaplarda yer alan tarih terimleri somut ve soyut olarak tesbit ve tasnif edildi. Bazı kavramların konunun akışına göre anlam kazandığı dikkate alınırsa hem soyut hem de somut tasnifine girme durumu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden aşağıda verilen rakamları, mutlak kesin rakamlardan ziyade genel durumu yansıtan ve bize bir fikir veren rakamlar olarak algılamak daha doğru olacaktır²¹.

Tabloda da görüldüğü üzere (Bkz., EK:2), ortaokul ders kitaplarındaki toplam kavram içerisinde soyut kavramlar: % 26.41 olup, bu oran lise ders kitaplarında artması gerekirken %21.48'le azalarak karşımıza çıkmaktadır. Somut kavramlar açısından da ortaya çıkan durum, olması gerekenin tersine bir manzara arz etmektedir. Yaş ve sınıflar ilerledikçe yani algılama seviyesi ilerledikçe somut kavramlar oranının soyut kavramlar lehine azalması gerekir. Halbuki burada azalma değil artış görülmektedir. Böyle bir karakter sergileyen müfredat ve ders kitaplarının; öğrenciyi daha geniş bir perspektiften düşünmeye sevketmede, olayları doğru olarak algılamada, kısacası öğretimden istenilen hedeflere ulaşmayı sağlamada yetersiz kalacağını rahatlıkla söyleyebiliriz.

3- Tarih öğretimini etkileyen en önemli meselelerden birisi de kavram zenginliği veya fakirliğidir. Yukarıda verilen tablo – her ne kadar bazı kitaplarla sınırlı tutulmuş ise de Türk tarih ders kitaplarında yer alan tarih terimlerinin sayısı hakkında bir fikir vermektedir. Burada varılan sonuç, tarih müfredatının ve tarih ders kitaplarının kavram fakiri olduğu yönündedir. Kavram ve kelimelerin yetersiz olduğu bir disiplin dalında, bilimsel gelişme ve başarılı bir öğretimden söz edilemez. Meseleyi biraz daha büyüteç altına almak istiyoruz.

Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi tarafından 1996 yılının çeşitli aylarında Türkiye'de ve Dünya'da Ana Dili Eğitimi Sempozyumları düzenlendi. 4-5 Nisan 1996 tarihli Sempozyumda, Merkez Başkanı Dr. Mehmet Hengirmen bir önceki Sempozyumu değerlendiren konuşmasında; Merkez tara-

19 Nevin Ergezer, *Milli Tarih I*, Ankara 1995; Nevin Ergezer, *Milli Tarih II*, Ankara 1995; Nevin Ergezer- Cafer Kayıcıoğlu, *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*, Ankara 1997.

20 Osman Çakırtaş, *Osmanlı Tarihi I*, Ankara 1993; T. Erdoğan Şahin, *Tarih I*, Bem Koza yay. (yay.tarihi yok); Komisyon, *Tarih I*, İstanbul 1992; Veli Şirin, *Tarih II*, İstanbul 1995; Komisyon, *Tarih II*, İstanbul 1993; Selahattin Dikmen- K. Koçak, *Tarih III*, Ankara 1991.

21 Bu araştırmanın yapıldığı sıralarda henüz 8 yıllık mecburi ilköğretim programına göre hazırlanan ders kitapları yayınlanmamış idi. Tesbit edilen kavramların tam listesi için Bkz., N. Köstüklü, a.g.e., s. 219-229.

findan yapılan araştırmalara istinaden, Türkiye'deki ders kitaplarında ortalama 5000 sözcük varken Amerika'daki kitaplardaki sözcük sayısının 71.000 civarında olduğunu belirterek şunları söylemiştir;

“Diğer ülke ders kitaplarındaki görselliğe verilen önemi belirttikten sonra, kitaplardaki söz varlığına ait rakamları ortaya koyalım: İngiltere'deki kitaplarda sözcük sayısı 6511, kavram sayısı 967'dir. Amerika'daki kitaplardaki sözcük sayısı ise 71.000'dir. Bu veriler de oldukça şaşırtıcı. Beşir Göğüş'ün kitaplarında söz varlığı 4822; Milli Eğitim Bakanlığı kitaplarında 4997, ortalama 5000. Amerika'daki kitaplar gerek görsellik yönünden, gerek söz varlığı yönünden çok ileride. Bu konuya, düşüncenin kavramlardan oluştuğu göz önünde bulundurularak çok önemlidir. Afrika'daki bir köylü 500 kavram biliyorsa düşüncesi onunla sınırlı kalır. Kitaplarımıza baktığımızda, bizim ilkökul öğrencimizin düşüncesinin de en fazla 5000 sözcük ile sınırlı olduğunu düşünebiliriz. Bu sayı Amerika'daki bir çocuk için daha ilkökoldan itibaren 71.000'i buluyor; çocuğun beyin hücreleri de ona göre gelişiyor. Amerikalı bir çocuğun beyni daha ilkökuldayken gelişmeye başlıyor ve ona göre üstün beyin gücüne sahip olan bazı insanlar yetişiyor...”²²

Mümtaz Soysal da aynı merkezin araştırmalarına atfen şu rakamları vermektedir:

“Amerikan ilköğretim okullarının ders kitaplarında kullanılan sözcük sayısı 71.681; Almanya'da 70.400; Japonya'da 44.224; İtalya'da 30.193; Suudi Arabistan'da 13. 579; Türkiye'de ise bu rakam 7.260.”²³

Rakamlarda bazı farklılıklar olsa da buradaki tablo yukarıdaki tesbitlerimizi teyit etmektedir. Tarih öğretiminde kavramlar meselesi ele alınırken, problemin, ders kitaplarımızdaki bu genel durumdan ayrı mütâlâa edilmesi mümkün değildir. Günümüzde öğrenci, Atatürk'ün “Nutuk”unu anlayabilecek yeterli kelime ve kavram zenginliğinden mahrum görünmektedir. Halbuki, çocuklarımızın, Türk gencinin azru edilen seviyede tarih terbiyesini kazanabilmesi için Nutuk'u anlayıp idrak edebilecek bir seviyede bulunmaları kaçınılmazdır.

Eğitim ve öğretimde, kavramlar konusunda, Türkçe konuşmak, güzel ve doğru konuşmak konusunda duyarlı olan bir öğretmen, bu konularda duyarsız olana göre, şüphesiz daha başarılı olacaktır.

Söz ders kitaplarından açılmışken burada ders kitaplarımızdaki metotla ilgili bir-iki noktaya daha temas etmek istiyoruz.

22 Mehmet Hengirmen, “Almanya, Fransa ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyumu'nun Değerlendirilmesi”, *Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, A.Ü. TÖMER Dil Öğretim Merkezi, Ankara, Temmuz 1998, s.76.

23 Mümtaz Soysal, “Sözcükler”, *Hürriyet* 16.11.1997, s.11.

Bugün hangi tarih ders kitabını ele alırsak alalım, herhangi bir konunun; a- konunun anlatıldığı metin ve b- metnin sonunda yer alan değerlendirme soruları olarak iki bölümde ele alındığını görürüz. Bazen de konu ile ilgili bazı resim ve haritalar eklenmiş olabilir. Halbuki öğretimde ileri ülkelerde ders kitaplarında herhangi bir konu bizdekinden farklı olarak üç bölümde işleniyor. Birincisi, konunun anlatıldığı kısa bir metin kısmı... daha sonra o konuyla ilgili değişik kaynaklarda farklı görüşleri ihtiva eden “source” dedikleri kutucuklara alınmış kısa kısa alıntılar... ve en sonda da değerlendirme soruları kısmı bulunmaktadır. Dikkat edilirse, “source” adlı alıntılar kısmı bizim ders kitaplarımızda yoktur. Halbuki bu alıntılarda konuyla ilgili değişik görüşler yer aldığından öğrenci düşünmeye sevkedilebilmektedir. Bu şekilde tarih peşin verilen bilgilerin ezberlendiği bir ders olmaktan ziyade düşünmenin aktif olduğu bir disiplin haline gelebilmektedir. Öte yandan bizim tarih ders kitaplarında yer alan değerlendirme soruları da öğrenciyi düşünerek ulaşılmaktan ziyade hazır cevaba itecek özellikte olduğu dikkatimizi çekmektedir.

Türk tarih ders kitaplarındaki “değerlendirme” soruları genellikle **bilgi** soruları niteliğindedir. **Anlama-Kavrama, analiz, sentez** nitelikli soruların oranı çok azdır.

Bir örnek vermek istiyoruz.

Osmanlı Tarihi I (Tahir Erdoğan Şahin, Koza yay., Ankara) ders kitabından rastgele bir konuyu açıyoruz.. “*Değerlendirme Soruları*”ndan bazıları şöyledir.

*Mercidabık Savaşı hakkında bilgi veriniz,
Ridaniye Savaşı hakkında bilgi veriniz,
Mısır Seferinin sonuçları nelerdir?*

Metine baktığımızda ise aynı soruların metinde konu altbaşlığı olarak yer aldığını görüyoruz. Dolayısıyla öğrenci bu soruların cevaplarını metinden olduğu gibi aktararak cevaplayabilir.

Müfredat ve müfredata bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarına yönelik yapılagelen eleştirilerden biri de Türkiye’deki tarih öğretiminde “başkalarının tarihine” yeterince yer verilmediği iddiasıdır. Bu iddianın doğru olmadığını düşünüyoruz. Bugün İngiltere’de 7- 11 yaş grubunda 6 ünite vardır. Bu ünitelerin 5’i kendi tarihleriyle ilgili olup yalnızca 1’i “Avrupalı olmayan milletlerin tarihi” ne ayrılmıştır. Yani İngilizler 5/6 oranında kendi kültür ve medeniyet dairesinin tarihlerini öğretiyorlar dersek yanlış söylememiş oluruz. Başkalarının tarihini ele aldıkları ünite içerisinde ise tamamen objektif ve bilimsel gerçekler içerisinde ha-

reket ettiklerini söyleyebilmek biraz güç görünmektedir. Bizi ilgilendirmesi sebebiyle İngiliz tarih ders kitaplarındaki Türk imajından kısaca bahsetmek istiyorum.

İncelediğimiz 12 tarih ders kitabının 4'ünde Türklerle ilgili ilmî olmayan önyargılı ifadeler ve yaklaşımlar oldukça dikkat çekicidir.

11-14 yaş gurubunun yer aldığı öğretim aşamasında (Key stage 3) Roma İmparatorluğu, İslamın Yükselişi ve Ortaçağ Krallıkları'nın işlendiği "*Understanding History I*" adlı ders kitabının son üç konusu Osmanlılar'a ayrılmıştır. İlk konu "Osmanlılar" olup, Osmanlı Devletinin kuruluşu ve yükselişi anlatılmaktadır. İkinci konu "İstanbul" başlığını taşıyor. Burada, İstanbul'un Türklerin eline geçmesi hususu anlatıldıktan sonra, Osmanlılarda sosyal hayat ve belligaşlı kurumlar üzerinde durulmuştur. En son olarak ise Osmanlı'nın Çöküşü konusu işlenmiştir. Osmanlılarda sosyal hayat ve kurumlar anlatılırken metin içerisinde Osmanlı Devleti'nin çok tolerans sahibi olduğu yazılmaktadır. Ancak aynı sayfaya karından kancaya takılmış ve kazığa oturtulmuş iki insan minyatürü yerleştirilmiştir.²⁴ Bu resimlerin altında ise, "Osmanlıda cezalandırma yöntemleri" ifadesi yer almaktadır. Bu sayfayı açan bir öğrencinin metinde yazılanlardan ziyade bu resimlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Halbuki, Osmanlı tarihi ile ilgili hiçbir temel kaynağın ve belgenin veya bu alanda otorite olarak kabul edilen ilim adamlarının sözkonusu resimdeki mesajı doğruladığı görülmemiştir. Kaldı ki, metindeki ifadelerle de çelişki teşkil eden sözkonusu minyatürlerin nereden, hangi kaynaktan alındığı da açıkça gösterilmemiştir.

Öte yandan bu konu içerisinde Osmanlı toplum hayatında kadının yerinden olumlu veya olumsuz olarak bahsedilmemiş iken, konunun sonundaki soruların ilki; "Osmanlı İmparatorluğunda kadının yeri hakkında, bu konu size ne fikir vermektedir?"²⁵ olarak sorulmuştur. Bu sorunun, öğrenciyi; "Osmanlılarda kadının hiçbir değeri ve önemi yoktur; dolayısıyla kadın haklarından da söz edilemez" şeklinde bir cevap vermeye yönlendirdiği gayet açıktır. Eğitim biliminin ölçme ve değerlendirme ilkelerinden uzak olan böyle bir tutum, ancak önyargılı bir düşüncenin sonucu olabilir.

14-16 yaşlarda okutulan "*Twentieth Century History the World since 1900*" adlı bir diğer ders kitabının I. Dünya Savaşı ve sonunda yapılan anlaşmaların anlatıldığı bir ünitesinde, Türkler'in durumundan bahsedilmektedir. Yazarın "Osmanlı Devleti" ifadesi yerine devamlı "Türk İmparatorluğu" kavramını kullanmayı tercih ettiği bu ünite, Türklerin I.Dünya Savaşı'nda yenilmesi ve arkasından İstiklal Savaşının başlaması ve diğer gelişmeler ana hatlarıyla verilmektedir. Yazarın ifadesiyle, General Mustafa Kemal'in önderliğindeki Türk milliyetçileri bütün Avrupahıları ülkelerinden kovmak için harekete geçmişlerdir. Türk mil-

24 *Understanding History I*, p.124. Minyatür için bkz., N.Köstüklü, a.g.e., s. 137.

25 A.g.e., s. 125.

liyetçileri ile Yunanlar arasında patlak veren savaş 1922'de Türkler'in zaferiyle sonuçlanmış ve 1923'te Lozan Barış Antlaşması imzalanmıştır. Ancak bu anlaşma ile her iki taraf arasındaki meseleler henüz bitmemiş ve ileriki yıllarda 1,5 milyon Türk ve Yunan'ı ilgilendiren bir mübadele uygulaması olmuş idi. Yazar, gelişmeleri kısaca bu şekilde verdikten sonra, bütün anlatılanların bir değerlendirmesi olarak, konunun sonunu şu cümle ile bitirmektedir; "Türkler, 20. yüzyılın çok daha zalim milliyetçileri için vahşiyane bir örnek teşkil etti."²⁶

Burada açıkça görüldüğü üzere Türkler, emperyalizmin boyunduruğuna girmeyip, hür ve insanca yaşamak için vatanlarını savunduklarından dolayı çok ağır ifadelerle kınanmaktadır. Yazarın bu yargısını, bırakın bilimsel anlayış içerisinde ele almayı, en basitinden insan hakları ve etik değerler açısından, nasıl izah edeceğiz? Bu ifadeleri okuyan bir kişinin aklına ister istemez; Acaba, Türk Millî mücadelesi, İngiliz sömürgelerinin, mesela Hindistan'ın, bağımsızlık hareketine girişmesinde cesaret verip moral kaynağı olduğu için mi "vahşiyane bir örnek" teşkil etti? sorusu gelmektedir. Yoksa, Türkler Sevr'e boyun eğip yeniden bir İstiklal Savaşına girmeseler idi, o zaman yukarıdaki "zalim milliyetçi" "vahşi" gibi suçlamalara muhatap olmayacaklar mı idi? Tabiidir ki bu soruların, ne bilimsel ne de etik zeminde tartışılma imkanları vardır.

Şüphesiz, sözkonusu ifadeyi, yazarın şahsi görüşü ve yorumu olarak değerlendirenler olabilir. Ancak, bu yargının, sıradan bir yayında değil, ders kitabında yer aldığı hususu dikkate alınırsa meselenin daha ciddi boyutlar arzettiği açıkça ortadadır.

Başka yazarlara ait "*The Era of The Second World War*" adlı bir diğer ders kitabında da yukarıda Türklere yöneltilen "zalim milliyetçi", "vahşi" suçlamalarını teyit eden, hatta daha ileri giden önyargılı yaklaşımlar mevcuttur. Bu ders kitabında faşizmi ve etkisini tasvir eden bir resim bulunmaktadır. Resmin altında Musolini Avrupa'nın savaş sonrası ilk diktatörü olarak tanımlanmakta ve 1920'lerdeki İtalyan faşizminin başarılarının diğer ülkeler üzerinde etkili olduğu ve bu ülke diktatörlerinin Musolini'nin sivil ve taktiklerini kopya ettikleri yazılmaktadır. Musolini, bu resimde Roma mitolojisinde yer alan Romus ve Romulus'u emziren kurt şeklinde tasvir edilmiştir. Hitler, Atatürk, Metaxas (1936'dan itibaren Yunan Başbakanı), Franko, Oswalt Moseley (faşist İngiliz lider) de Musolini'den beslenen, ondan süt emen diktatörler olarak gösterilmiştir.²⁷ Halbuki şu bir tarihi gerçektir ki, Atatürk Musolini'nin fikirlerine karşı çıkmış ve

26 "The Turks had set a brutal example for the more crude nationalist of the twentieth century". Tony Howarth, *Twentieth Century History The World since 1900*, Hong Kong 1982, p.49.

27 T.& S.Lancaster, *The Era of The Second World War*, 1993; Tasvir için bkz.; N. Köstüklü, *a.g.e.*, s. 138; bu resimden bizi doktora öğrencisi Yücel Kabapınar haberdar etmiştir, kendisine teşekkür ederim.

Musolini'nin politikaları yüzünden Atatürk dönemi Türk- İtalyan ilişkilerinde zaman zaman gerginlikler yaşanmış ve ilişkiler inişli- çıkışlı bir seyr takip etmiştir.²⁸

Buraya kadar verdiğimiz örnekler, İngiltere'deki bazı tarih ders kitaplarının içerik açısından zaman zaman objektiflikten ve bilimsel ölçülerden uzak özellikler taşıdığını göstermektedir. Şüphesiz, İngiltere'deki tarih kitaplarında, bilimsel ve objektif ölçüler içerisinde Türk tarihini ele alan yaklaşımlar olmakla birlikte – yukarıda verdiğimiz bazı örneklerde de görüldüğü üzere – bilimsellikten uzak bir tarih yazım anlayışının – bu kitaplarda önyargıların şekillendirdiği bir Türk imajının oluşmasında etkili olması kaçınılmazdır.²⁹

Türkiye'de tarih ve öğretimi sözkonusu olduğu vakit, şüphesiz Türkiye dışındaki çevrelerde Türk tarihinin nasıl ele alındığı ve Türk imajının ne olduğunun da muhakkak bilinmesi gerektiği kanaatindeyiz.

Cumhuriyetimizin bânisi Atatürk'ün her zaman hassas olduğu disiplinlerin başında tarih ve öğretiminin geldiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Onun “Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır” sözü tarih öğretimimizin temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç etrafında şekillenen Millî Eğitim Bakanlığınca tesbit edilen ve yukarıda verdiğimiz tarih öğretiminin amaçlarına ulaşabilmek ancak bilimsel düşünce ve zemin üzerinde geliştirilecek politika ve uygulamalarla mümkün olabilir. Bu çerçevede, şüphesiz geliştirilmeye açık olmakla birlikte yukarıdaki tespitlerimizden şu sonuç ve önerilere ulaşabiliriz:

VI- SONUÇ ve ÖNERİLER

- 1- Son yıllarda modern dünyanın geliştirdiği öğretim metodları, hazırlanacak yeni yayınlarla tarih öğretmenlerimize tanıtılmalı gerekirse bu konuyla ilgili olarak üniversitelerimizle işbirliği yapılarak hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir.
- 2- Tarih öğretiminde fevkalade etkili olan müzelerin verimli bir şekilde eğitim alanına çekilebilmesi için; a- Hangi müzelerin, tarih müfredatının hangi konularına hitap ettiği bir kitapçık halinde hazırlanmalı ve bu materyal okullara dağıtılmalıdır. b- Müzelerde sırf okullardan gelecek öğrencilere eğitim

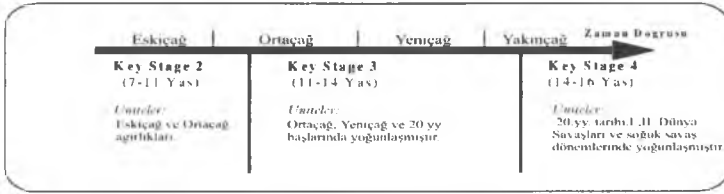
28 Ayrıntılı bilgi için bkz., Nuri Köstüklü, “Türk Arşiv Belgeleri Işığında Atatürk Dönemi Türk-İtalyan İlişkilerine Dair Bazı Düşünceler”, *Atatürk 4. Uluslararası Kongresi*, 25-29 Ekim 1999, Türkistan-Kazakistan.

29 İngiliz tarih ders kitaplarında metodoloji ve Türk imajına dair ayrıntılı tespitler için bkz., Nuri Köstüklü, “Türk Tarih Ders Kitaplarıyla Karşılaştırmalı Olarak İngiliz Tarih Ders Kitaplarında Metodoloji ve Türk İmajına Dair Bazı Tespitler”, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* 9-11 Eylül 1998, Konya.

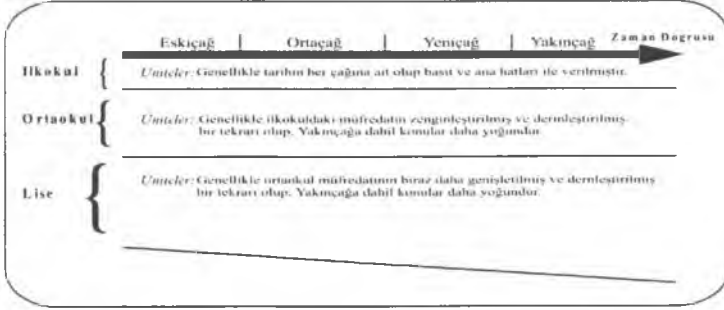
vermek üzere eğitim uzmanlığı kadroları ihdas edilmelidir. Eğitim uzmanının bulunduğu müzede ise sırf bu maksatla bir dersane hazırlanmalıdır.

- 3- Benzetişim (simülasyon), tarih öğretiminde modern dünyanın yeni geliştirmekte olduğu etkili bir metottur. Vakit geçirilmeden Türk tarihinin önemli dönüm noktaları ve konuları ilgili uzmanlarca benzetişim yapmaya uygun bir şekilde kitapçıklar halinde hazırlanmalıdır.
- 4- Öğretim materyalleri ve kullanımı açısından öğretmenlerimiz bilgilendirilmelidir. Tepegöz, tv, video vb. elektronik araçlar muhakkak öğretimde kullanılmalıdır.
- 5- Müfredatta önemli eksikler ve yanlışlar bulunmaktadır.
 - a- Konu tekrarları öğrenciyi sıkıcı boyutta olmamalıdır.
 - b- Soyut kavramların ağırlıklı olarak bulunduğu konuların çocuğun anlama yaşının üstünde olmamasına dikkat edilmelidir.
 - c- Askeri ve siyasi tarih ağırlıklı olan müfredat muhakkak sosyal tarih konularıyla zenginleştirilmelidir. “Sosyal tarih” müfredatımızda önemli bir eksikliklerdir.
 - d- Millî birlik ve bütünlüğümüzü zenginleştirecek şekilde “mahallî tarih” müfredatta yer almalıdır.
- 6- Tarih öğretiminin belki de en önemli problemi “ders kitapları”dır.
 - a- Ders kitapları ve müfredatta “tarih terminolojisi” meselesi öğretimin en ciddi problemlerinden biridir. Doğru ve zengin kavramların bulunmadığı ders kitabından hiçbir şekilde fayda beklenemez, hatta zarar gelebilir. En kısa zamanda ilgili uzmanlardan oluşacak bir komisyon tarafından, ders kitaplarındaki yanlış ve eksik kavramlar çıkartılarak yerlerine doğruları konmalıdır. Yakın tarihimizin terminolojisinin tesbitinde *Nutuk* esas alınmalıdır. Her 20-30 yılda tarih terminolojisinin değiştirildiği bir ülkede “millî hafıza”nın dolayısıyla “tarih şuuru”nun teşekkülü pek mümkün değildir.
 - b- Özellikle lise ders kitaplarında konular “övünme” veya “dövünme” tarih anlayışından öte “mesuliyetçi” tarih anlayışıyla ele alınmalı. “Tarihimizin, doğrusuyla yanlışıyla bizim tarihimiz olduğu” anlayışı kazandırılmalıdır.
 - c- Kitaplar, ezbercilikten ziyade düşünme ve bilgi üretmeye sevkedecek şekilde pedagojik esaslara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- 7- Yurt dışındaki Türk tarihiyle ilgili yayınlara özellikle ders kitabı düzeyindeki yayınlara yabancı kalınmaması, “Türk imajı”nı yanlış yönde etkileyecek

önyargılı yayınlara karşı ilgili kurumlar tarafından doğrular gösterilerek düzeltilme yoluna gidilmelidir. Bu tür yayınlar şüphesiz Türkiye'deki tarih öğretimine de etki edebilir.



Sekil A: İngiltere'deki İlk ve Ortaöğretim tarih müfredatının zaman doğrusuna göre konumu. (Key Stage'ler zaman doğrusunu dikey kesmektedir)



Sekil B: Türkiye'deki İlk ve Ortaöğretim tarih müfredatının zaman doğrusuna göre konumu. (Müfredat zaman doğrusuna paralel konumdadır)

EK: 1) İngiltere ve Türkiye'deki okul tarih müfredatlarının içerik açısından karşılaştırılması

Sınıflar	Somut kavram sayısı	Soyut kavram sayısı	Somut-Soyut oranı
Ortaokul I,II,III	326	117	%73.59, %26.41
Lise I,II,III	512	140	%78.52, %21.48

EK:2 İlköğretim 2. Kademe ve Lise Ders Kitaplarında Somut-Soyut kavram oranı (N. Köstüklü, *Tarih Öğretimi: 8*)

