



# TUHED

## TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

ISSN: 2147-4516



*Trabzon Muallim Mektebi*

Fall 2019, 8 (2)



# TUHED

## Turkish History Education Journal

### **Sahibi ve Baş Editörü**

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK  
İstanbul Üniversitesi

### **Editör**

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN  
İstanbul Üniversitesi

### **Yazı İşleri Sorumlusu**

Ahmet ŞİMŞEK

### **Yayın Kurulu**

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

Prof. Dr. Penelope HARNET – University of the West of England

Associate Prof. Dr. Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Elnur AGAYEV- European University of Lefke

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DURGUN – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Güneş IŐIKSEL – Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zahit ATÇIL – Medeniyet Üniversitesi

Sibel YALI – İstanbul Üniversitesi

## **Sayı Hakemleri**

- Prof. Dr. Halil TOKCAN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Doç. Dr. Bülent AKBABA, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Adnan ALTUN, Bolu Abant Baysal Üniversitesi  
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİBURSA, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ, Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatih YAZICI, Gazi Osman Paşa Üniversitesi  
Doç. Dr. Ersin TOPÇU, Kastamonu Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. Harun ER, Bartın Üniversitesi  
Doç. Dr. Tercan YILDIRIM, Ahi Evran Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Hülya ÇELİK, (2), Sakarya Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ümmügülsüm CANDEĞER, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Hasan GÜNAL, Balıkesir Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Servet ÜZTEMUR, Gaziantep Üniversitesi

## İndeksler:

---





### Editörden...

---

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) on beşinci sayısı yayındayız. 8. yılında olan dergimiz uluslararası, hakemli, akademik niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate" ve ULAKBİM'in TR İndeksi'nde taranmaktadır.

Dergimizin geçen Ekim 2018 sayısının yayınlanmasından bu yana 10-12 Ekim 2019 tarihleri arasında ISHE 2019'u Bolu'da Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin ev sahipliğinde gerçekleştirdik. 230'un üzerinde bildiri başvurusunun olması, Türkiye'deki tarih eğitiminin geldiği noktayı göstermesi bakımından kayda değerdi.

TUHED'in bu sayısında 7 makale, 1 kritik yazısı, 1 çeviri çalışması, 1 söyleşi yer almıştır.

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

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2019, 8(2)

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

# ARAŞTIRMA – İNCELEME MAKALELERİ



BASTIĞIN TOPRAKLARI TANIMAK: LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YEREL TARİH PROJESİ

RECOGNIZING the LAND STEPPED ON: The LOCAL HISTORY PROJECT of HIGH SCHOOL STUDENTS

İlker DERE

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, E-posta: [idere@erbakan.edu.tr](mailto:idere@erbakan.edu.tr)  
[orcid.org/0000-0003-0993-7812](https://orcid.org/0000-0003-0993-7812)

Ayşe Hilal UYSAL

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: [aysehilaluysal.33@gmail.com](mailto:aysehilaluysal.33@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-3063-5264](https://orcid.org/0000-0002-3063-5264)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	29.06.2019
Accepted	07.10.2019
DOI	10.17497/tuhed.584240
Corresponding Author	İlker DERE
Cite	Dere, İ. ve Uysal, A.H. (2019). Bastığın toprakları tanımak: lise öğrencilerinin yerel tarih projesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8 (2), 450-475. DOI: 10.17497/tuhed.584240

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, yaşadıkları yerin tarihini araştıran lise öğrencilerinin yerel tarih projesi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, eylem araştırması desenine göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmaya Mersin'in Mut ilçesinde hizmet veren bir lisede öğrenim gören 24 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler, odak grup görüşmeleri ve yapılandırılmamış gözlemlerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, yerel tarih projesinin öğrencilerin yaşadıkları yeri tanımalarını, iletişim, araştırma ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin Mut'un köklü bir tarihe sahip olduğunu öğrenmelerini, içinde yaşadıkları yere daha fazla değer vermelerini ve ilçeleriyle gurur duymalarını sağlamıştır. Son olarak yerel tarih projesinin öğrencilerin tarihe ve tarih derslerine olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği ve tarihi canlı bir şahitten dinlemenin öğrenciler için heyecan verici olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Öğretimi, Lise Öğrencileri, Yerel Tarih, Sözlü Tarih, Odak Grup Görüşmeleri

**Abstract:** The purpose of the study is to determine as revealing the opinions of the high school students who were researching the history of the place they were living in about local history project. The study was designed and conducted according to the action research pattern. 24 students studying in a high school in Mut district of Mersin participated in the study. The working group was selected by means of the convenience sampling method. The data were obtained from the focus group interviews and unstructured observations of the researcher. The data obtained were evaluated and interpreted with the content analysis method. The results of the research show that the local history project enables the students to recognize the place they live in and develops their communication, research and historical thinking skills. In addition, the fact that students learned that Mut had a deep-rooted history helped them to give a higher value to the place they lived in and to be proud of their district. Lastly, it was determined that the local history project positively changed the students' perspective on history and history courses and it was exciting for students to listen to history from a witness.

**Keywords:** Teaching History, High School Students, Local History, Oral History, Focus Group Interviews



## Extended Summary

### Purpose

The history education in Turkey has been shaped according to "the Turkish History Thesis" with the effect of the ideology of the Republic and the new regime since its first years. However, after 1940, with the influence of the humanist understanding, it was seen that history education included not only the Turkish history but also the history of other civilizations which lived in the past (emphasizing the ancient Greek and Roman civilizations). From the 1960s onwards, the humanist approach was criticized in the academy, entered into the scope of "the Turkish-Islamic Synthesis" by evolving step-by-step after 1980, and its content-based intensity in the curriculum and course books of Turkish History increased gradually. As a result, limited studies were conducted on contemporary history education in Turkey until the 1990s. After the 1990s, a new period began in the history of education when students began to be sent abroad for raising academicians. With the effect of the knowledge of the academicians who studied abroad, the educational philosophy changed in Turkey after the 2000s. Finally, the curricula of primary education in 2005 and secondary education in 2007 were prepared according to the constructivist learning approach. It gained significance in teaching values, skills, and concepts in the History curriculum prepared with the constructivist approach. In addition, oral history and local history methods, which had not adequately been used in history teaching before, became apparent with the new curriculum. These two methods are very effective in gaining historical thinking skills which are among the main objectives of the History curriculum. Moreover, local history and oral history methods are emphasized to be an important part of teaching history when the studies in the literature are reviewed. By taking the related studies into account, the purpose of the study was determined as revealing the opinions of the high school students who were researching the history of the place, they were living in.

### Method

The action research design was used to improve the quality of history teaching. 24 students studying in a high school in Mut district of Mersin participated in the study. The study

group was selected by means of the purposive sampling method. The data were obtained from the focus group interviews and unstructured observations of the researcher. The data obtained were evaluated and interpreted with the content analysis method.

### **Results, Discussion and Conclusion**

The results of the research show that the local history project enables the students to recognize the place they live in and develops their communication, research and historical thinking skills. The fact that students learned that Mut had a deep-rooted history helped them to give a higher value to the place they lived in and to be proud of their district. Furthermore, the local history project, according to these results, also helped students to gain respect, love, and patriotism, which are among the root values stated in the Curriculum of 2018 Secondary Education History Course. The second major achievement that the local history project offered students was related to communication skills. The students held oral history interviews with the related people after researching the topics regarding Mut's local history from written sources. These interviews improved their communication skills (listening, speaking, reading and writing) in their mother tongue. This acquisition shows that the local history project directly serves to achieve "Communication in Mother Tongue", which is one of the areas of competency in the History curriculum. Other important achievements of the local history project included developing students' researching skills and self-confidence. In addition, the students compared the past and the present in the context of the research topics. This experience enabled the students to develop historical thinking skills mentioned in the 2018 History Curriculum.

The results related to the second research question showed that the negative viewpoints of 16 out of 24 students on the history and the History course changed in a positive way after the local history project. Within the scope of the last research question, it was determined that the local history project positively changed the students' perspective on history and history courses and it was exciting for students to listen to the history from a live witness. Particularly, the fact that history went beyond the books and the ordinary subjects around them were a part of history excited the students and increased their interest in history. In the context of these results, history teachers can first perform a local history and oral history studies in order to give students the opportunity to do research like a historian while they explain the science of history in the 9th grade.

## Giriş

İnsanların geçmişteki eylemleriyle ilgilenen tarih disiplini, kanıtlara dayalı bilgi ve yorumlar ortaya koyar (Koç, 2018). Bunu yaparken, geçmişten bugüne yaşanmış olay, kişi, kurum, kültür ve düşüncelerin izlerini sürer. Bu yönüyle yaşam içinde meydana gelen değişimin ve bugüne kadar var olan sürekliliğin hikâyesini sunar (Şimşek, 2018). Bu hikâye aktarım süreci, 19. yüzyıla kadar daha çok savaşlar ve hanedanların eylemlerini odağına alarak devam etmiştir. Ancak bu yüzyıldan sonra çoklu tarih anlayışına geçilmiştir. Bu tarih anlayışı, farklı veya aynı verilere dayalı olarak birtakım sorular, yöntemler ve perspektiflerle çeşitli amaçlar için yazılan tarihleri ortaya çıkarmıştır (Koç, 2018). Ayrıca pozitivist nesnel tarih anlayışı ve Leopold von Ranke'in belgelere dayanan "objektif" tarihçiliği savunmasıyla (Alkan, 2018) o zamana kadar hikâye aktarımının temel kaynakları olan sözlü kaynaklar tarihyazımından dışlanmıştır. Böylece belge veya arşiv tarihçiliği, tarih disiplinini tamamıyla şekillendirmeye başlamıştır. Bu durum, yalnızca belgelendirilebilen insan etkinliklerinin tarihin parçası olmasına, dolayısıyla kişisel bellek ve değerlendirmelerin bilim dışı kabul edilmesine neden olmuştur. Buna karşın 20. yüzyılın ilk yarısında Amerika'da Allen Nevins'in siyasi sözlü tarih çalışmaları, İngiltere'de II. Dünya Savaşı'ndan sonra sosyolojiden (bir bakıma sosyal tarih çalışmaları) doğan "gizli tarihler"i ortaya çıkarma çabası, sözlü anlatımları tarihin alanına dâhil etmiştir (Danacıoğlu, 2001). Bu gelişmeler, dünyadaki tarihyazımında sosyal tarih, yerel tarih ve sözlü tarihin gittikçe genişleyen bir şekilde yer bulmasını sağlamıştır.

Öte yandan dünyada tarih eğitiminin başlangıcı, 19. yüzyılın başlarından itibaren tarih dersinin sistematik bir ders olarak okutulmaya başlanmasına kadar götürülebilir. Bu dönemdeki tarih öğretimi, ağırlıklı olarak milli kimlik gelişimi ve itaatkâr insan yetiştirme ya da geleneksel tarih anlayışıyla II. Dünya Savaşı'na kadar sürdürülmüştür. Savaştan sonra eğitim aracılığıyla demokratikleşme, insan hakları ve savaşları engelleme düşüncesi, gelişmiş ülkelerde geleneksel tarih anlayışını değiştirmiştir. Özellikle 1960'lı yılların sonunda İngiltere merkezli tartışmalarda, tarih öğretiminin yalnızca tarihsel bilgi ve tutum değil, öğrenciyi hayata hazırlayacak çeşitli beceriler kazandırması gerektiği savunulmuştur. 1980'li ve 1990'lı yıllarda İngiltere'de "Yeni Tarih" ya da "Yeni Tarih Öğretimi" olarak tanımlanan yeni anlayış, 2000'li yıllardan itibaren tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına dayalı tarih öğretiminin geliştirilmesini sağlamıştır (Ata, 2006, s. 31-32; Demircioğlu, 2014, s. 3-4).

Türkiye’de ise tarihyazımı ve tarih eğitimi, Cumhuriyet’in ve yeni rejimin ideolojisinin etkisiyle ilk yıllarından itibaren “Türk Tarih Tezi”ne göre şekillenmiştir. 1940’tan sonra hümanist anlayışın etkisiyle tarih eğitiminde yalnızca Türk tarihinin değil, geçmişte yaşamış diğer uygarlıkların da tarihine (Eski Yunan ve Roma uygarlıkları gibi) yer vermeye başlanmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013). Ayrıca iki büyük dünya savaşıyla büyük yıkımlar yaşayan dünyanın barışa kavuşması için tarih eğitimine barışçıl bir misyon yüklenmiştir (Demircioğlu, 2008). 1960’lı yıllardan itibaren ise hümanist anlayış akademide eleştirilmeye başlanmış, tarih eğitimi adım adım evrilerek 1980 sonrasında “Türk-İslam Sentezi”nin yörüngesine girmiş ve içerik olarak Türk tarihinin program ve ders kitaplarındaki yoğunluğu gitgide artmıştır (Şimşek, 2013). Bunun neticesinde Türkiye’de 1990’lı yıllara kadar çağdaş tarih eğitimi adına sınırlı çalışmalar yapılmıştır. 1990’lı yıllardan sonra akademisyen yetiştirmek için öğrencilerin yurtdışına gönderilmeye başlanmasıyla tarih eğitiminde yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca yurt dışında eğitimini tamamlayan birçok akademisyen, 2000’li yılların başlarında Türkiye’ye geri döndüklerinde tarih eğitimindeki eksiklikleri tespit etmişler ve yeni düzenlemelere gitmişlerdir. Bu yeni düzenlemelerde tarih dersi kitapları, konu içerikleri ve kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili yeni yaklaşımlar benimsenmiştir (Demircioğlu, 2008).

### **Yapılandırımcı Tarih Öğretimi**

Yurt dışında eğitim alan akademisyenlerin birikimlerinin etkisiyle 2000’li yıllardan sonra Türkiye’de eğitim felsefesi değişmiştir. Öncesinde davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu ilköğretim programı 2005 yılında, ortaöğretim programları ise 2007 yılında yapılandırımcı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiştir (Dinc, 2011; Şimşek ve Yazıcı, 2013). Yapılandırımcı yaklaşımla hazırlanan ortaöğretim tarih öğretim programlarında; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma gibi tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla tarih öğretmenlerinden, öğrencilere farklı kaynakları kullanmaları, araştırma neticesinde bir ürün ortaya koymaları ve “koşullara bağlı olarak yeniden yapılandırabilmeleri” için fırsatlar oluşturmaları istenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007; 2008; 2009; 2011; 2012). Bu yönüyle bilginin aktarımını değil, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını ve onu yapılandıracak becerilere sahip olmasını önemseyen yapılandırımcı yaklaşım, öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmen merkezli geleneksel bakış açısı yerine öğrenci merkezli bir anlayışı öngörmüştür (Şimşek ve Yazıcı, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan tarih programlarının getirdiği bir diğer önemli yenilik, tarih eğitiminde kullanılan öğrenme ve öğretme yöntem ve teknikleriyle ilgilidir. Bu kapsamda daha önce tarih eğitiminde yeterince kullanılmayan yerel tarih ve sözlü tarih yöntemleri, yeni programla birlikte önem kazanmıştır (MEB, 2007; 2008; 2009; 2011; 2012; Kabapınar, 2018).

Yeni yöntemlerden biri olan yerel tarih, tarihin bir fiziğe kavuştuğu, sınırları belli coğrafi bir alan veya mekândır. Diğer bir ifadeyle yerel tarih, insan ve mekânın bir araya geldiği bütünlüğü ifade eder (Danacıoğlu, 2001:6) Aynı zamanda yerel tarih, bir yörenin tarihinin sahip olduğu "kendine özgü" nitelikleri içerir. Bir yörede tarihi gelişim sonucunda bazı tarihi izler oluşur. Bu izler, o bölgenin ya da yörenin tarihi geçmiştir (Işık, 2008). Ayrıca yerel tarih, yerleşim birimi olarak kasaba, kırsal veya kenar mahalleler gibi küçük toplulukların tarihini; okul eğitiminde genellikle okul civarındaki yakın ve sınırlı bir bölgenin tarihi, tarihî mekân veya materyallerle ilgili çalışmaları ifade etmek için kullanılır (Aktekin, 2010). Yerel tarih çalışmalarında kıyafetler, aletler, yapılar, gelenekler, efsaneler, camiiler, medreseler, mezarlar, eski okullar, kütüphaneler, saraylar, kervansaraylar, kapalı çarşılar, kaleler, surlar, eşyalar gibi yazılı olmayan kanıtlarla öğrenciyi karşı karşıya getiren ve tarihsel değeri olan her şey (Safran ve Ata, 1998; Işık, 2008; Yeşilbursa, 2015) kullanılmaktadır.

Eğitimde yerel tarih çalışmalarının yapılması, öğrencilere çeşitli faydalar sağlamaktadır. Öncelikle yerel tarih, ders kitaplarının eksikliğinden kaynaklanan sorunların aşılmasını ve eksiklerin giderilmesini sağlar. Aynı zamanda hem bölgesel hem de genel tarihe olan ilgiyi canlı tutar. Ayrıca öğrencileri araştırmaya, analiz yapmaya, kanıtları karşılaştırmaya ve değerlendirmeye, gözlemlerini rapor etmeye ve sunmaya teşvik eder. Bunların dışında uzun vadede tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına yardımcı olur (Aktekin, 2010; Yeşilbursa, 2015; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015).

Yeni programla tanınırlık kazanan bir diğer yöntem, sözlü tarihtir. Sözlü tarih, belli bir döneme ait kişisel tanıklık ve/veya yaşantıların belleğin derinliklerinden çıkarılıp değerlendirilmesi yoluyla toplumların tarihlerinin inşasına katkıda bulunan ve bu sayede her türlü insan faaliyetinin tarihin bir öznesi haline gelmesine olanak tanıyan bir araştırma yöntemidir (Danacıoğlu, 2001, s. 133). İnsanların kendi geçmişlerine, toplumsal olaylara, tanıdıkları kişilere dair anlatımları ve anılarını görüşmeler yoluyla kayıt altına alan sözlü tarih, aynı zamanda bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak eğitim uygulamalarında

kullanılmaktadır (Kabapınar ve Kaya, 2013; Dere ve Dinç, 2018). Eğitimde özellikle sosyal bilgiler ve tarih derslerinde yapılan sözlü tarih çalışmalarında öğrencilere, yaşlı insanlar ile görüşmeler yaptırılır. Bu görüşmeler, öğrencilere tarih ve zaman bilinci kazanma, araştırma yapma, literatür tarama, sorgulama, veri analizi, değerlendirme, neden sonuç ilişkisi kurma, geçmişle günümüzü karşılaştırma, zaman, kronoloji, değişim ve sürekliliği algılama ve kanıt temelli öğrenme (Avcı-Akçalı ve Aslan, 2012; Demircioğlu, 2007; Doğan, 2015; Dere, 2018; Kabapınar, 2018) gibi çeşitli tarihsel düşünme becerileri ve kavramları kazandırır.

Yerel tarih ve sözlü tarihin değinilen nitelikleri birlikte düşünülduğünde, eğitim uygulamalarında birlikte kullanılmasının gerekçesi daha iyi anlaşılabilir. Her iki yöntem, daha çok geniş bir zamana yayılan çalışmalar olarak yapıldığı ve okul saatleri haricinde uygulamalar içerdiği için okul dışı öğrenme yöntemleri arasında yer almaktadır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

2005 ve 2007 yıllarındaki program değişiklikleriyle yerel tarih ve sözlü tarih yöntemleri tanınırlık kazanmıştır. Bunun yanında 2018 yılında yenilenen tarih programında “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” başlığı altında tarihsel düşünce becerilerine (kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel analiz ve yorum ve tarihsel empati) yer verilmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi için tarihi mekân gezileri, yerel tarih ve sözlü tarih çalışmaları tavsiye edilmesine (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında bu yöntemlerin etkili olduğu vurgulanmasına rağmen ilgili programın herhangi bir kazanımında doğrudan yerel tarih ve sözlü tarih çalışmalarının yapılması önerilmemiş, ilgili konuların belirlenmesi tarih öğretmenlerine bırakılmıştır.

### **İlgili Araştırmalar**

Öğrenci merkezli yöntemler arasında bulunan yerel tarih ve sözlü tarihi konu alan araştırmaların sayısı, Türkiye’de gittikçe artmaktadır. İlgili çalışmalarda daha çok ortaokul ve lise kademelerindeki öğrenciler ve öğretmenlerle çalışılmıştır. İlk olarak Işık (2002) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan yüksek lisans çalışması, yerel tarih öğretimi ve yerel tarih konularının işlenmesinin öğrenciler üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Deneysel desen kullanılan çalışmanın sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin akademik test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bunun yanında doktora tez çalışmasında Avcı-Akçalı (2013), tarih öğretiminde yerel tarihin katkılarını değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin bu tür etkinliklerle işlenen

dersleri ilginç ve etkileyici, edindikleri bilgileri daha somut ve kalıcı buldukları, kendilerini tarihçi gibi hissettikleri, geçmiş ve bugün karşılaştırması yapma fırsatı edindikleri ve çevredeki kültürel ve tarihi zenginliğe karşı daha duyarlı hale geldikleri tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih etkinliklerini kullanma konusunu ele alan Öztaşçı (2017), yüksek lisans tezinde yerel tarih öğretiminin sosyal bilgiler dersinde nasıl uygulanabileceği, öğrencilere katkısı ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda yerel tarih aktivitelerinin öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerine olumlu etkide bulunduğu görülmüştür.

Diğer bir araştırmada Ulutaş (2018), sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih uygulamasının öğrencilerin başarısına ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın ön test ve son test sonuçlarına göre, yerel tarihe dayalı etkinliklerle işlenen derslerde öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, mevcut yöntemle işlenen derslere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Lise kademesinde ise Kabapınar (2018), *“Gençler Üsküdar’ın Tarihini Yazıyor, Belgeselini Çekiyor”*: Tüm Süreçleriyle Bir Yerel ve Sözlü Tarih Projesi” adlı çalışmasını lise öğrencileri ve tarih öğretmenleriyle yürütmüştür. İlgili çalışmada öğrencilerin belgesel projesi sayesinde tarih konularını somutlaştırabildikleri, tarihe karşı bakış açılarının değiştiği, bir tarihçi gibi araştırma yapma becerisi kazandıkları ve çevreye daha duyarlı hale geldikleri saptanmıştır.

Ayrıntılarına değinilen araştırmaların dışında yerel tarih öğretimini öğretmenler (Aktekin, 2006; Göç, 2008; Aktekin, 2009; Kabapınar ve Karakurt, 2016; Yuvacı, 2018), farklı kademelerdeki öğrenciler (Tunç-Şahin, 2011; Avcı-Akçalı, 2013; Kabapınar ve Kaya, 2013; Özdemir, 2016; Bilicioğlu, 2017; Kılıç, 2018; Tuncel ve İçen, 2018) ile öğrenci, öğretmen ve yerel halkın (Dursun, 2017) görüşleri çerçevesinde ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ulaşılan çalışmaların tamamında, yerel tarih ve sözlü tarih yöntemlerinin tarih öğretiminin önemli bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Mevcut araştırmalar incelendikten sonra bu araştırmanın amacı, yaşadıkları yerin tarihini araştıran lise öğrencilerinin yerel tarih projesi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Diğer araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada yazılı kaynakların yanında sözlü verilerle çalışan öğrencilerin tarihin doğasına ilişkin perspektifleri ve tarihi canlı tanıktan dinleyerek öğrenme konusundaki düşünceleri yansıtılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın kanıt temelli tarih öğretimine, yerel ve

sözlü tarih projesiyle tarih öğretimi çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın amacına bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yerel tarih projesi, öğrencilere neler kazandırmıştır?
2. Yerel tarih projesi yürüten öğrencilerin tarihe ve tarih derslerine bakış açılarında ne tür değişimler yaşanmıştır?
3. Tarihi canlı bir tanıktan dinlemek hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması desenine göre şekillendirilmiştir. Eylem araştırması, bilimsel teknikleri barındıran, eleştirel bakış açısını geliştiren ve işbirliğine dayalı olan bir yöntemdir (Karasar, 2017). Eylem araştırmaları, genellikle bir sorunu çözmek, öğretimin ya da yürütülen faaliyetlerin kalitesini artırmak için yapılır (Norton, 2018). Tarih öğretiminin kalitesini artırmak için yapılan bu eylem araştırmasında 26.11.2018-15.01.2019 tarihleri arasında aşağıdaki süreç takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

Şekil 1. Eylem Araştırması Süreci





Eylem planı kapsamında araştırmanın problemi tanımladıktan sonra eylem araştırmasına yön veren 3 adet araştırma sorusuna belirlenmiştir. Ardından ilgili literatür taranmış ve ulaşılan veriler analiz edilmiştir. Bu veriler ve uygulamanın yapıldığı okulun ve öğrencilerin şartlarına uygun şekilde eylem planı geliştirilmiştir. Eylem planına bağlı olarak öğrencilere yerel tarih ve sözlü tarih etkinlikleri yaptırılmıştır. Görüşme dökümleri bitirildikten sonra öğrencilerden ulaştıkları sözlü ve yazılı verilerden yararlanarak ürünler ortaya koymaları istenmiştir. Son olarak eylem araştırması süreci ve yapılan etkinlikler öğrencilerle değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin'in Mut ilçesinde hizmet veren bir devlet lisesinin 9. sınıfında öğrenim gören 24 öğrenci (18 kız ve 6 erkek) oluşturmaktadır. Seçmeli bir ders kapsamında yapıldığı ve öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları için katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırma etiği gereğince öğrencilerin gerçek isimlerinin yerine kodlar (Ö1, Ö2, Ö3...) kullanılmıştır.

### Araştırma Süreci

Eylem araştırması, Mut ilçesinde hizmet veren bir devlet lisesinde yürütölmüştür. Yalnızca gönüllü olan ve velilerinden izin alan öğrenciler projeye dâhil edilmiştir. Gönüllü öğrencilerden seçilen ve üçer kişiden oluşan her grup, farklı bir konuyu araştırmıştır. Çalışma gruplarına ve onların araştırma konularına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

#### Çalışma Grupları ve Araştırma Konuları

Çalışma Grupları	Araştırma Konusu ve Kapsamı
Festivaller ve Etkinlikler	Mut Karacaoğlan Kayısı Festivali, Mut Zeytin ve Zeytinyağı Sempozyumu
Temiz İş Lokantası	Yöreye özgü yemekler ve 70 yıllık esnaf lokantası
Tantuni	Yöresel bir lezzet olarak tantuni ve bir tantuni ustasının hayatı
Tarihi Mekânlar	Mut ilçesindeki bazı tarihi mekânlar
Eski Çocuk Oyunları	Geçmişte Mut'ta oynanan çocuk oyunları ve ilçedeki değişimler
Çıtlık Dergisi	Yerel bir dergi olarak Çıtlık Dergisi
Halk Oyunları ve Türküler	Mut yöresinde oynanan halk oyunları ve yöreye ait türküler
İzorya Zeytinleri ve Zeytinyağları	Mut Zeytini ve zeytinyağı, yörenin ekonomik gelişimine katkıları

Her grup, Tablo 1’de sunulan konuları öncelikle yazılı kaynaklardan araştırmış, ardından birer kişiyle sözlü tarih görüşmesi yapmışlardır. Öğrencilerin görüştüğü kaynak kişilere ilişkin bilgiler, Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Kaynak Kişilerin Demografik Bilgileri

Araştırma Konusu	Yaş	Eğitim	Mesleği
Festivaller ve etkinlikler	35	Üniversite	Ziraat mühendisi ve fabrika işletmecisi
Temiz İş Lokantası	38	Üniversite	Lokanta işletmecisi
Tantuni	48	İlkokul	Tantuni ustası ve lokanta işletmecisi
Tarihi Mekânlar	57	Üniversite	Gazetecilik
Eski Çocuk Oyunları	63	Üniversite	Emekli öğretmen
Çıtlık Dergisi	65	Üniversite	Emekli öğretmen ve yazar
Halk Oyunları ve türküler	76	İlkokul	Halk Oyunları eğitmeni ve yazar
İzorya Zeytinleri ve zeytinyağları	81	Lise	Tüccar

Tablo 2’deki her bir araştırma konusunun geçmişten günümüze Mut ilçesi için anlamını ele alan öğrenciler, yerel tarih projesi süreci boyunca yazılı ve sözlü kaynaklara başvurarak aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirmiştir:

Tablo 3

Yerel Tarih Projesinde Öğrencilerin Yaptığı Faaliyetler

Faaliyetler
Araştırma konusunu bulma
Araştırma konusuyla ilgili yazılı kaynakları tarama
Görüşme soruları hazırlama
Kaynak kişiler bulma
Görüşmeler yürütme
Görüşmeleri yazıya aktarma
Yazılı ve sözlü verilerden ürünler ortaya koyma (kompozisyon, afiş, makale)

Yerel tarih projesine katılan öğrencilerden öncelikle Mut’un tarihiyle ilgili bir konu bulmaları istenmiştir. Konuların belirlenmesiyle ilk olarak öğrenciler, yazılı kaynaklardan kendi konularını araştırmış, bu araştırmadan edindikleri bilgilerle sözlü tarih görüşme soruları hazırlamışlardır. Aynı zamanda uygun kaynak kişiler arayan öğrencilerin soruları incelenmiş ve gerekli düzenlemelerden sonra görüşmelerde kullanılması için dağıtılmıştır. Öğrenciler, uygun kaynak kişi bulamadıkları için öğrencilere araştırmacı tarafından Tablo 2’deki kişiler

bulunmuştur. Kaynak kişilerin ve soruların belirlenmesinden sonra araştırmacının yaptığı plan doğrultusunda öğrenci grupları, sırayla görüşmelerini yapmışlardır. Görüşmelerin tamamlanmasından sonra her gruba kompozisyon, afiş, makale gibi ürünler ortaya koymak için görüşmeleri yazıya aktarma görevi verilmiştir. 26.11.2018-15.01.2019 tarihleri arasında yürütülen projede öğrenciler, okul dersleri ve dönem sonu sınavları gibi gerekçelerle yazılı ve sözlü verilerden ürünler ortaya koyma faaliyetini gerçekleştirememişlerdir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın veri kaynakları, odak grup görüşmeleri ve yapılandırılmamış araştırmacı (gözlem) notlarıdır. Öğrenciler, çalışmalarını grup olarak yaptıkları için odak grup görüşmeleri yürütülmüştür. Bu görüşmelerde yalnızca ortak paydaya ve tecrübeye sahip olan bireyler, görüşlerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. 3 kişilik gruplar halinde yapılan odak grup görüşmelerinde yerel tarih projesiyle ilgili toplam 11 açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşme sorularının uygunluğunu değerlendirmek için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Her iki uzmanın düzeltme önerileri neticesinde görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşmeler, yazıya aktarıldıktan sonra analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılandırılmamış araştırmacı (gözlem) notları, odak grup görüşmelerinde ortaya çıkarılan bulguları desteklemek için kullanılmıştır.

### **Veri Analizi**

Süreç boyunca sürdürülen analiz ve yorumlamanın yanı sıra odak grup görüşme kayıtları içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde veriler; öncelikle kodlanır, sonrasında ortaya çıkarılan kategoriler ve ulaşılan temalara dayanarak veriler yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2018). İçerik analizinin bu ilkeleri doğrultusunda veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bulguları desteklemek için odak grup görüşmelerinden elde edilen doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri analizi ve yorumlamasıyla ilgili olası sorunları gidermek için öncelikle araştırmacılar, verileri birbirinden bağımsız şekilde değerlendirmiştir. Ardından araştırmacıların yorumları karşılaştırılmıştır. Bunun yanında analiz ve yorumlamalar, görüşme sorularını inceleyen iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Onların eleştirileri doğrultusunda eksik bölümler düzeltilmiştir.

## Bulgular

Ulaşılan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde 3 farklı başlık altında sunulmuştur.

### Yerel Tarih Projesinin Öğrencilere Kazandırdıkları

Odak grup görüşmelerinde ilk olarak yerel tarih projesinin öğrencilere neler kazandırdığı değerlendirilmiştir. Bu bölüme ilişkin diğer kazanımlar aşağıdaki Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

Yerel Tarih Projesinin Kazandırdıkları

Kazanımlar	f
Yerel tarihi öğrenme	15
İletişim becerilerini geliştirme	12
Özgüven geliştirme	9
Araştırma becerisi geliştirme	9
Genel kültür bilgisini genişletme	5
Farklı bakış açılarını keşfetme	2
Geçmişle günümüzü karşılaştırma	1
Farklı yaşam hikâyeleri öğrenme	1

Tablo 4'te özetlenen kazanımlar, ayrıntılı bir şekilde aşağıda incelenmiştir.

### Yerel Tarihi ve Çevreyi Tanıma

Tablo 4'te özetlenen bulgular, yerel tarih projesinin nihai (asıl) amacına ulaştığını, öğrencilerin yaşadıkları ilçenin tarihini öğrenmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu amaca ulaşıldığı aşağıdaki öğrencilerin cümlelerinden anlaşılmaktadır:

*“Yaşadığım yerin geçmişini öğrendim. Geçmişte yapılan kültürel faaliyetleri öğrendim. Güzel oldu, insan yaşadığı yeri hakkında bilgisi olması gerektiğini fark ettim.”* (Ö2)

*“Gelecekte ben de yaşadığım yer hakkında bilgi verebilirim. Yaşadığım çevreyi daha rahat bir şekilde anlatacağım bu araştırma sayesinde.”* (Ö3)

*“Gurur duydum yaşadığım yerin bu kadar köklü bir tarihi olduğunu öğrenince. Yaşadığım yerin aslında önemli bir yer olduğunu fark ettim.”* (Ö4)

Görüldüğü gibi Mut'un geçmişini ve kültürünü öğrenen öğrenciler, yaşadıkları yeri daha yakından tanıdıkları için mutlu hatta gururlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında yaşadığı yer hakkında bilgi sahibi olan bazı öğrencilerin gelecekte araştırma konusu hakkında insanlara bilgi vermeyi düşünmesi, öğrendiği bilgiyi nasıl kullanacağını da bildiğini göstermektedir.

### ***İletişim Becerisi***

Yerel tarih projesinin öğrencilere sağladığı en önemli ikinci kazanım, onların iletişim becerilerini geliştirmelerine imkân tanımasıdır. Mut'un yerel tarihiyle ilgili konuları yazılı kaynaklardan araştırdıktan sonra öğrenciler, kaynak kişilerle sözlü tarih görüşmeleri yapmışlardır. Bu görüşmeler, onların anadilde iletişim becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmiştir. Sözlü tarih görüşmelerinin iletişim becerilerini nasıl geliştirdiği öğrenciler tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

*"...İnsanlarla karşılıklı istişare yapmayı öğrendim, insanlara soru sormazdım çok fazla, daha rahat soru sorabilir oldum."* (Ö3)

*"...Kelime dağarcığım gelişti. Tanımadığım biri ile konuşmak daha kolay olacak artık. İnsanlara daha kolay soru sorabileceğimi düşünüyorum."* (Ö5)

*"Konuşmamı yavaşlatmam gerektiğini fark ettim. Çok hızlı konuşan biriyim. Hızlı konuşunca karşı tarafın anlamadığını fark ettim."* (Ö6)

Görüşmeler sayesinde öğrenciler, öncelikle konuşma becerilerini geliştirmişlerdir. Bunun yanında kelime hazinelerini genişletmiş, uygun soru sormayı öğrenmiş ve tanımadığı kişilerle nasıl konuşacaklarını ve iletişim kuracaklarını tecrübe etmişlerdir.

### ***Özgüvenin Gelişmesi***

Üçüncü kazanım olarak yerel tarih projesi yapan öğrencilerin özgüveni gelişmiştir. Öğrenciler, yaptıkları projenin özgüvenlerini nasıl geliştirdiğini şöyle açıklamışlardır:

*"...Daha önce hiç röportaj yapmamıştım, bir deneyim oldu benim için. Çok heyecanlanmıştım ama artık bir kere daha yapsam daha rahat yapabilirim. Kendime daha fazla güvenmeye başladım. Artık daha rahat soru sorabilirim."* (Ö1)

*"Özgüvenimi artırdı. Daha önce soru sormaktan çekinirdim, şimdi daha rahat soru sorabilirim."* (Ö7)

Çalışmaya başlamadan yapamama kaygısı yaşayan öğrencilerin süreç içerisinde kendilerine olan güvenleri artmış ve çekingenlikleri azalmıştır.

### ***Araştırma Becerisi***

Yerel tarih projesinde öğrenciler, yazılı ve sözlü kaynakları kullandıkları için onların araştırma becerisi gelişmiştir. Yerel tarih projesinin araştırma becerilerinin gelişmesinde ve araştırmaya karşı bakış açılarının değişmesinde nasıl bir rol oynadığı şu şekilde gerekçelendirilmiştir:

*“Araştırmanın sadece internet ya da kitaplardan olmayacağını öğrendim. Araştırma yapmayı öğrendim. Onların bizi dinlemesi, cevap vermesi kendimi önemli biri olduğumu hissettirdi.”* (Ö8)

*“Bir konu araştırmasının internet ya da kitaplar dışında nasıl yapılabileceğini öğrendim.”* (Ö10)

Mut’un geçmişini araştırırken yazılı ve sözlü kaynakları kullanan ve araştırmanın yalnızca kitap ve internet kaynaklarıyla yapılmadığını fark eden öğrenciler, sözlü kaynakların önemini de anlamıştır.

Geniş şekilde ele alınan kazanımların dışında yerel tarih projesi, birbiriyle bağlantılı olarak öğrencilerin genel kültür bilgisinin artmasına, farklı bakış açılarını keşfetmelerine, farklı yaşam hikâyeleri tanımalarına ve sürecin tamamında aktif oldukları için yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanımıştır.

### ***Öğrencilerin Tarihe ve Tarih Derslerine Bakış Açılarında Yaşanan Değişimler***

Öğrenciler, okullarda yalnızca öğretmenin anlatımına dayalı tarih derslerini sıkıcı bulmaktadır (Özdemir, 2018). Bu gerekçeyle tarih derslerinin öğrencileri aktif kılan farklı yöntem ve tekniklerle işlenmesi tavsiye edilmektedir. Bu çalışmada öğrenciler, Mut’un yerel tarihini kendileri araştırmıştır. Farklı bir şekilde yapılan tarih öğretiminin öğrencilerin tarihe olan bakış açılarını nasıl etkilediği sorulmuştur. 24 öğrenciden 16’sı tarihe ve tarih derslerine ilişkin olumsuz bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Ayrıca geriye kalan 8 kişi, tarihi ve tarih derslerini önceden de sevdiğine ancak tarihin diğer yönlerini keşfettiğine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin düşüncelerinde yaşanan bu değişimleri, üç boyutta incelemek mümkündür. Birinci boyuttaki öğrencilerin yalnızca tarihe ve tarih derslerine ilişkin bakış açıları olumlu yönde değişmiştir. Bu öğrencilerden Ö11: *“Tarihi çok sevmezdim ama kendi*

yaşadığımız çevrenin tarihini öğrenmek daha zevkliydi. Yaşadığım yerin geçmişini öğrenince daha çok sevmeye başladım.” diyerek yerel tarih projesinin tarihe olan bakışını değiştirdiğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Ö13: *“Tarihi çok fazla sevmezdim. Bu projede sevmeye başladım. İnsanların yaşadıklarını öğrenmek daha zevkli geldi.”* diyerek yerel tarih projesinin bir parçası olarak gerçekleştirdiği kişisel tarih araştırmasının farkına atıf yapmıştır. Son olarak Ö14, okul dışında tarih öğrenmenin kendisi için anlamını: *“Çok şey değişti, tarih dersini sevmiyordum. Artık sevmeye başladım. Okul dışında, kitaplar dışında bir yerden öğrenmek daha zevkli oldu.”* şeklinde açıklamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin tarih derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerinde okul dışı öğrenme deneyimlerinin ve yaşadıkları yerin tarihini araştırmalarının önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

İkinci boyutta, öğrencilerin tarih doğasına ilişkin algılarında değişimler yaşandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden Ö1, tarih algısında yaşanan büyük değişimi şöyle açıklamıştır: *“Tarih dendiğinde savaşlar, anlaşmalar aklıma geliyor. Şimdi ise bir yörede yenen yemeklerin, kıyafetlerin de tarih olabildiğini gördüm... Tarihin sadece kitaplarda yazanlardan ibaret olmadığını anladım... Tarihin zevkli yönleri olduğunu fark ettim.”*

Ö1, yerel tarih projesi sayesinde tarihin yalnızca siyasi tarihten oluşmadığını, sıradan insanların yaşamlarının da (sosyal tarih) tarihin bir parçası olduğunu fark etmiştir. Benzer şekilde Ö9 da *“Tarihin konusu nedir?”* sorusuna yanıt vererek: *“Tarihi sadece önemli olaylar olarak görüyordum. Şimdi daha farklı görüyorum. Hemen her şeyin tarihin konusu olabileceğini fark ettim, sevmeye başladım.”* demiştir. Bu durum, öğrencilerin tarihin doğası konusunda var olan algılarının değiştiğini göstermektedir.

Üçüncü boyutta, tarihe ilişkin bakış açısı önceden olumlu olan ancak tarihin doğasına ilişkin düşünceleri değişen ve tarihe olan merakı artan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin görüşleri, ikinci boyutta görüşlerine yer verilen öğrencilerle paraleldir:

*“Tarihi seviyordum ama daha çok araştırma yapmam gerektiğini düşünüyorum.”* (Ö5)

*“Aynı, değişmedi. Daha önce tarihi, savaşlar üzerinden anlatılan bir şey diye düşünüyordum. Şimdi ise her şeyin tarih olabileceğini fark ettim.”* (Ö15)

*“Tarihi çok seviyordum, çok bir şey değişmedi. Araştırmacı yönümü geliştirdi.”* (Ö16)

Görüşlerine yer verilen üç öğrenci, tarihi önceden de sevdikleri için tarihe bakışlarında olumsuz değişim olmadığını söylemektedir. Ancak Ö16, hem tarihin doğası hem de tarihin farklı boyutları konusunda önemli bir farkındalık kazanmıştır.

### Tarihi Canlı Bir Tanıktan Dinlemek

Öğrenciler, yerel tarih çalışmaları sırasında geçmiş araştırmasından sonra araştırma konularıyla ilgili kaynak kişilerle sözlü tarih görüşmeleri yürütmüşlerdir. İlk defa sözlü tarih görüşmesi yapan lise öğrencilerine, bu deneyim hakkında neler düşündükleri sorulduğunda aşağıdaki Tablo 5'teki cevaplar alınmıştır:

Tablo 5

#### Tarihi Canlı Bir Tanıktan Dinlemek

Görüşler	f
Heyecan verici	13
Etkileyici	7
İlgi çekici	3
İnandırıcı	3
Zevkli	2
Merak uyandırıcı	2
Eğlenceli	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrenciler, canlı bir tanıktan tarihi dinlemeyi heyecan verici ve etkileyici bulmuşlardır. Öğrencilerden Ö23, yaptığı görüşmede şunları yaşamıştır:

*“Kitaplarda çoğunlukla aynı şeyleri veriyorlar, canlı birinden onun yaşadıklarını, araştırdıklarını dinlemek daha zevkli geldi. Heyecan verici idi çünkü o kişi bu konu hakkında araştırma yapmış, araştırdıklarını kendi düşünceleri ile bize anlattı.”*

Bir diğer öğrenci Ö21 ise: *“İlgi çekici idi. Birinci elden bir kaynaktan dinlemek daha güzeldi. Anlatılmaz yaşanırdı. Tarihin sadece yazılı kaynaklardan değil, birinden dinleyerek de öğrenebildiğini gördüm.”* demiştir. İlgili öğrenci, tarihi canlı bir tanıktan dinleyerek tarihin sadece yazılı kaynaklardan oluşmadığını fark etmiştir. Son olarak Ö16, canlı birinden tarih dinlemenin farkını şöyle anlatmıştır: *“Birinden dinlemek daha güzeldi. Kitaplarda okuduklarımızdan daha gerçekçi geldi. Onun hayat hikâyesini dinlemek güzeldi.”* Görüldüğü gibi Ö16, canlı bir tanıktan tarihi dinlemeyi daha inandırıcı bulmuştur. Bu durum, öğrencilerin dinlediği kişiyle kendi hayatı arasında daha somut bağ kurmasıyla açıklanabilir. Okuldaki derslerde dinlediği ya da okuduğu tarihî figürlerle konuşma ve onların duygularını anlama şansı



olmayan öğrenciler, sözlü tarih görüşmesinde ele aldığı tarihi daha canlı şekilde değerlendirme imkânı bulabilmektedir. Karşıdaki kişinin duygularını dinlemek ve anlamak, inandırıcılığı artırıcı bir unsur olarak kaydedilmiştir.

### Sonuç

Bu araştırma, yaşadıkları yerin tarihini araştıran lise öğrencilerinin yerel tarih projesi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda ilk olarak yerel tarih projesinin öğrencilere neler kazandırdığı incelenmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar, yerel tarih projesinin –beklendiği gibi- öğrencilerin yaşadıkları çevrenin geçmişini öğrenmelerine imkân tanıdığını göstermektedir. Bu kazanıma bağlı olarak öğrencilerin Mut’un köklü bir tarihe sahip olduğunu öğrenmelerini, içinde yaşadıkları yere daha fazla değer vermelerini ve ilçeleriyle gurur duymalarını sağlamıştır. Avcı-Akçalı (2013) tarafından yapılan çalışmada yerel tarih projesinin katılımcı öğrencilerin bilinçlenmesini ve kendi toplumları ile iftihar etmelerini sağladığı ortaya konulmuştur. Ayrıca Tunç-Şahin’in (2011) araştırmasında yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin kendi bölgelerinin tarihini öğrenmelerini sağladığı ve yaşadıkları yerin tarihine ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Oysa hızla gelişen teknoloji, nesiller arasında ciddi anlayış farkları oluşturmaktadır. Bu da doğal olarak yeni nesillerin yaşadıkları yeri yalnızca bir toprak parçasından ibaret görmelerine neden olabilmektedir. Mehmet Akif Ersoy’un İstiklal Marşı’nda: “*Bastiğın yerleri toprak diyerek geçme tanı, düşün altında binlerce kefensiz yatanı!*” diyerek yaptığı uyarının anlamlı hale gelmesi için yerel tarihin öğretimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Nitekim bu araştırmadaki sonuçlara göre, yapılan yerel tarih projesi, 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) yer alan kök değerlerden saygı, sevgi ve vatanseverlik değerlerinin öğrencilere kazandırılmasına da yardımcı olmuştur.

Yerel tarih projesinin öğrencilere sunduğu ikinci büyük kazanım, iletişim becerileriyle ilgilidir. Öğrenciler, Mut’un yerel tarihiyle ilgili konuları yazılı kaynaklardan araştırdıktan sonra kaynak kişilerle sözlü tarih görüşmeleri yapmışlardır. Bu görüşmeler, onların anadilde iletişim becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmiştir. Bu kazanım, yerel tarih projesinin 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı’nın yetkinlik alanlarından biri olan

“Anadilde İletişim’in kazandırılmasına doğrudan hizmet ettiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, Avcı-Akçalı (2013) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmaya katılan öğrenciler, tarih derslerinde yerel tarih kullanımının kendilerinin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine vurgu yapmışlardır.

Yerel tarih projesinin diğer önemli kazanımları arasında öğrencilerin araştırma becerisini ve özgüvenlerini geliştirme yer almıştır. Proje sırasında öğrenciler, ulaştıkları yazılı ve sözlü kaynakları ve bilgileri analiz etme ve değerlendirme fırsatı bulmuşlardır. Bunların yanında yine araştırma konuları bağlamında geçmiş ve günümüzü karşılaştırmışlardır. Bu tecrübe, öğrencilerin 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2018) “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” başlığı altında ele alınan tarihsel düşünce becerilerini (kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel analiz ve yorum ile tarihsel empati) geliştirmelerini sağlamıştır. Bu sonuçlar, Avcı-Akçalı ve Aslan (2016) ve Özdemir (2016) tarafından yürütülen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Özdemir (2016), öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerileri üzerinde yerel tarih uygulamalarının olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varırken; Avcı-Akçalı ve Aslan (2016) tarih dersinin yerel tarihe ve kaynaklarına dayalı etkinlikler aracılığıyla işlenmesinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

İkinci araştırma sorusunda yerel tarih projesinin öğrencilerin tarihe ve tarih dersine olan bakış açılarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu bölüme ilişkin sonuçlar, yerel tarih projesinden sonra 24 öğrenciden 16’sının tarihe ve tarih dersine ilişkin olumsuz bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. Bu sonuçlara Avcı-Akçalı (2007), Öztaşçı (2017) ve Kabapınar (2018) tarafından da ulaşılmıştır. İlgili araştırmalarda yerel tarih çalışmalarının öğrencilerin tarihe olan bakış açılarını olumlu yönde etkilediği ve değiştirdiğine değinilmiştir.

Yerel tarih araştırmasından sonra öğrencilerin düşüncelerinde yaşanan değişimler, üç boyutta ele alınmıştır. Birinci boyuttaki öğrencilerin tarih ve tarih derslerine ilişkin bakış açıları olumlu yönde değişmiştir. İkinci boyutta, öğrencilerin tarihin doğasına ilişkin algılarında değişimler yaşandığı tespit edilmiştir. Üçüncü boyutta, tarihe ilişkin bakış açısı önceden olumlu olan ancak tarihin doğasına ilişkin düşünceleri değişen ve tarihe olana merakı artan öğrenciler bulunmaktadır. Ancak üç boyutta da vurgulanan ortak noktalar, tarihin sadece siyasi tarih ve kitaplarda yazan konulardan ibaret olmadığını, yaşadıkları çevredeki olayların ve nesnelerin de

tarihinin olabileceğini kavramış olmalarıdır. Bu sonuçlar, sözlü tarih kavramını ilk olarak kullanan ve tanımlayan Joe Gould'ın şu sözlerini hatırlatmaktadır:

Biz tarihi sadece resmi tarih yani krallar ve kraliçeler, antlaşmalar, buluşlar, büyük savaşlar, kafa kesmeler, Sezar, Napolyon, Pontius Pilate, Kolombus, William Jennings Bryan olarak düşünüyoruz ve bu genel bir yanlış. Ben kısa kollu kalabalıkların informal tarihini, onların işlerini, aşk meselelerini, cümbüşlerini, sıkıntılarını ve üzüntülerini ortaya koyacağım (Mitchell, 1996, s. 13).

Joe Gould'dan 70-80 yıl sonra öğrencilerin tarihi benzer ifadelerle tarif etmeleri ve tarihin kişisel ve sosyal yönlerini vurgulamaları, bu araştırmanın en dikkat çekici sonuçları arasındadır. Bu önemli bağlantının dışında öğrenciler, tarihin soyut bir alan olmadığını, tarihin bizzat somut aktörleri olduklarını ve içinde yaşadıklarını fark etmişlerdir. Yani “yanıbaşındaki tarih”i (Danacıoğlu, 2001) öğrenmişlerdir. Bu bağlamda yerel tarih çalışmalarının öğrencilerin tarihi somut bir bilim olarak algılamaları konusundaki rolüne Avcı-Akçalı (2007) ile Üztemur, Dinç ve Acun (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgu yapılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında tarihi canlı bir tanıktan dinlemenin öğrencilerde uyandırdığı duygular incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler, canlı bir tanıktan dinlemeyi heyecan verici ve etkileyici olarak nitelendirmişlerdir. Tarihin kitapların dışına taşması ve çevrelerinde bulunan sıradan konuların tarihin konusu olması, öğrencileri heyecanlandırmış ve tarihe olan meraklarını artırmıştır. Ayrıca bu öğrenme deneyimi, kitaplarda anlatılanlardan daha fazla inandırıcı gelmiştir. Bu inandırıcılık, kaynak kişilerin bizzat yaşadıklarını anlatıyor olması ve hayatın içinden daha somut konuların ayrıntılarını vermesiyle açıklanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, yerel tarih konularının öğretiminde öğrencilerin sürecin aktif bir şekilde içerisinde bulunması gerektiğini ve sözlü tarih yöntemiyle birlikte kullanılmasının öğretimin etkisini artırdığını göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, tarih öğretim programının amaçladığı alana özgü tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında, sözlü tarih ve yerel tarih çalışmalarının önemli bir katkı sunacağını ortaya koymaktadır.

## Öneriler

Araştırma sonuçları bağlamında tarih öğretmenlerine bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle tarih öğretmenleri, 9. sınıfta tarih bilimini anlatırken öğrencilere bir tarihçi gibi

araştırma yapma fırsatı sunmak için yerel tarih ve sözlü tarih çalışmaları yaptırabilirler. Ayrıca 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersindeki yakın tarih konuları hakkında öğrenciler, yerel tarih ve sözlü tarih çalışmaları yürütülebilirler.

### **Kaynakça**

- Avcı-Akçalı, A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitime katkısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Avcı-Akçalı, A. ve Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), s. 669-688.
- Avcı-Akçalı, A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Avcı-Akçalı, A. ve Aslan, E. (2016). *Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımının akademik başarıya ve tarihsel düşünme becerisine etkisi*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), s. 375-397.
- Aktekin, S. (2006). Tarih öğretmenlerinin gözüyle tarih derslerinde yerel tarih. *Toplumsal Tarih*, 149, s. 83-89.
- Aktekin, S. (2009). Lise öğrencilerinin tarih derslerinde yerel tarih konularının öğretilmesiyle ilgili görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, s. 331-352.
- Aktekin, S. (2010). Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), s. 86-105.
- Alkan, N. (2018). Geçmişten günümüze dünyada tarih yazıcılığı. Şimşek, A. (Ed.), *Tarih için metodoloji* (ss. 26-38). Ankara: Pegem.
- Ata, B. (2006). Üniversite öncesi okul tarih öğretiminde siyasi tarihin yeri. *Prof. Dr. Oral Sander'in Anısına, Türkiye'de Siyasi Tarihin Gelişimi ve Sorunları Sempozyumunda* sunulan bildiri, Ankara, s. 31-48.

- Bilicioğlu, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Safranbolu örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E. ve Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Danacioğlu, E. (2001). *Geçmişin izleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Dere, I. (2018). "Why are we here?": Teaching of phenomenon of migration with oral history. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), s. 2780-2788.
- Dere, İ. ve Dinç, E. (2018). Yapılandırmacı bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerine entegrasyonu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), s. 115-127.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye'de tarih eğitiminin tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (12), s. 431-450.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (2. Baskı). Demircioğlu, İ. H. ve Turan, İ. (Edt.), Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (ss. 1-12). Ankara: Pegem.
- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. şimşek, A. ve Kaymakcı, S. (Edt.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 99-111). Ankara: Pegem.
- Dinc, E. (2011). A comparative investigation of the previous and new secondary history curriculum: the issues of the definition of the aims and objectives and the selection of curriculum content. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), s. 2149-2153.
- Doğan, Y. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih. şimşek, A. ve Kaymakcı, S. (Edt.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 113-142). Ankara: Pegem.
- Dursun, İ. (2017). *Yerel tarih öğretimi: Mudurnu örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Göç, N. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler dersinde uygulanması: karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Işık, H. (2002). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler programı tarih üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir Uygulama: Pasinler örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), s. 290-310.
- Kabapınar, Y. ve Kaya, M. (2013). Sözlü tarihe ilişkin bir uygulama olarak geçmişte ve günümüzde düğünler: Küçük tarihçiler/öğrenciler tarih yazıyor. *Toplumsal Tarih*, 236, s. 64-70.
- Kabapınar, Y. ve Karakurt, F. (2016). Yerel tarih sosyal bilgiler/tarih öğretim programlarında yer almalı mıdır?: "Malatyalı olmak" ile "Malatya'yı bilmek" aynı şey midir? *Turkish History Education Journal*, 5(2), s. 437-463.
- Kabapınar, Y. (2018). "Gençler Üsküdar'ın tarihini yazıyor, belgeselini çekiyor": tüm süreçleriyle bir yerel ve sözlü tarih projesi" *Turkish History Education Journal*, 7(2), 532-554.
- Karasar, N.(2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, A. (2018). *Hayat bilgisi dersi, "dün, bugün, yarın" temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, Y. (2018). Tarih niçin yazılır. Şimşek, A. (Ed.), *Tarih için metodoloji* (ss. 2-9). Ankara: Pegem.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: TTKB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: TTKB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: TTKB.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*. Ankara: TTKB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: TTKB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Tarih dersi öğretim programı (Lise 9, 10, 11, 12)*. Ankara: TTKB.
- Mitchell, J. (1996). *Joe Gould's secret*. New York: Modern Library.
- Norton, L. (2018). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- Özdemir, K. (2016). *Yerel tarihin sosyal bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Özdemir, K. (2018). Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi ile ilgili öğrenci görüşleri "Cevabı bende oyunu örneği". *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), s. 128-140.
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, s. 87-94.
- Şimşek, A. (2013). "Geçen yüzyılda Türkiye'de tarih dersleri", *Avrasya'da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Uluslararası Sempozyumunda* sunulan bildiri, 15-18 Haziran, Marmara Üniversitesi İstanbul, s. 224-234.
- Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye'de tarih öğretiminin dünü bugünü. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, s. 9-32.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (Edt.) (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Şimşek, A. (2018). Tarihsel zaman, değişim ve süreklilik. Şimşek, A. (Ed.), *Tarih için metodoloji* (ss. 9-15). Ankara: Pegem.

- Tuncel, G. ve İçen, M. (2018). "Sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih uygulamaları: mahallemin tarihini yazıyorum". *V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2018)*, 10-12 Mayıs, İstanbul, s. 698-711.
- Tunç-Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, (16), s. 453-462.
- Ulutaş, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde bağımsız değişken olarak yerel tarih tekniği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), s. 135-168.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (Edt.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 143-160). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar-Sivas ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.





YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAM ATLASI (2018) VERİLERİNE GÖRE TARİH  
BÖLÜMLERİNİN ve TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION of HISTORY DEPARTMENTS and DEPARTMENT of HISTORY  
TEACHER EDUCATION ACCORDING to HIGHER EDUCATION PROGRAM ATLAS  
(2018) DATA

Özgür AKTAŞ

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: [ozgurkafkas@gmail.com](mailto:ozgurkafkas@gmail.com)

[orcid.org/0000-0003-4218-9545](http://orcid.org/0000-0003-4218-9545)

Derya AKTAŞ

Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, E-posta: [inaltekinderya@gmail.com](mailto:inaltekinderya@gmail.com)

[orcid.org/0000-0001-7238-2448](http://orcid.org/0000-0001-7238-2448)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	14.05.2019
Accepted	29.08.2019
DOI	10.17497/tuhed.565228
Corresponding Author	Özgür AKTAŞ
Cite	Aktaş, Ö. ve Aktaş, D. (2018). Yükseköğretim program atlası (2018) verilerine göre tarih bölümlerinin ve tarih öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(2), 476-498. DOI: 10.17497/tuhed.565228

**Öz:** Bu çalışmada 2018 YÖK ATLAS (Yükseköğretim Program Atlası) verileri baz alınarak tarih bölümleri ve tarih öğretmenliği programları üzerine değerlendirme yapılmıştır. YÖK ATLAS programı tarih bölümlerine yerleşen öğrencilerin yaptıkları net sayısı, üniversiteye giriş sınavında hangi derslerden başarılı olup hangi derslerden başarısızlık gösterdiklerine ilişkin veriler sunmaktadır. Bu veriler hangi üniversitelerin ilk sıralarda tercih edildiği, hangi üniversitelerin son sıralarda tercih edildiğini de göstermektedir. Araştırmada doküman analizi yönetimi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre tarih bölümlerine yerleşen öğrencilerin genel anlamda net ortalamalarının düşük olduğu, sayısal derslere yönelik başarılarının sıfıra yakın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tarih bölümlerini tercih etmelerinde tarih bölümlerinin bulunduğu il ve bölümlerin örgün öğrenim olup olmama durumu etkili olmuştur. Eğitim fakültesi tarih öğretmenliği programlarının öğrenci sayısı açısından kontejanlarının az olduğu anlaşılmıştır. Tarih bölümlerinin kontenjanlarının çok fazla olması nedeniyle bu bölümlere çok düşük net ortalamasına sahip öğrenciler de yerleşebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih, Tarih Öğretmenliği, YÖK ATLAS, Temel Yeterlilik Testi, Alan Yeterlilik Testi

**Abstract:** The aim of this study is to evaluate the history departments and history teaching programs based on the 2015 Higher Education Program Atlas data. Higher Education Program Atlas includes the number of students in history and shows the data on which areas students are successful and in which areas they fail. It also shows which universities are preferred and which universities are preferred in the last ranks. In the study, screening model based on document analysis was used. According to the results of the study, it is seen that the net rates of students who settled in the historical departments are low and their success towards numerical courses is close to zero. The fact that the students prefer the history departments because of the provinces where the departments which are located has been effective. While it was seen that the scores of the students who settled in the faculties of education were more homogeneous, the faculties of education were found to be weak in terms of the number of students. On the other hand, it is concluded that the history departments have a high number of students and therefore the students who have lower scores could enter to the history department.

**Keywords:** History, History Education, Higher Education Program Atlas, Basic Proficiency Test, Field Proficiency Test

## Extended Summary

### Purpose

The aim of this study is to make an evaluation of history departments and history education departments according to 2018 Higher Education Program Atlas data.

1. How does the Higher Education Program Atlas provide data related to history departments?

2. How does the Higher Education Program Atlas provide data related to history education departments?
3. How does Higher Education Program Atlas provide data related to foundation universities' history departments?
4. How does the Higher Education Program Atlas provide the Turkish Republic of Northern Cyprus' history departments?
5. How does the Higher Education Program Atlas provide data related to open education faculty's history departments?
6. How does Higher Education Program Atlas provide data related to foreign history departments?

### **Method**

The method of the study is based on the screening model based on document analysis. Document analysis is a method used by historians, anthropologists, and linguists. In the document review, the researcher can obtain the data he requires without the need for observing or interviewing (Şimşek and Yıldırım, 2006, p.188). In 2018, State, Foundation, Turkish Republic of Northern Cyprus, open education faculty and foreign history departments were evaluated according to Higher Education Program Atlas data. In the data of Higher Education Program Atlas, it is seen how the history students made net for the university where they settled. In addition, the average net values of the first five and last five history sections of the State and Foundation Universities were calculated by the researcher. The average score values of the first five universities according to the courses and the average of the last five universities were calculated. The average net is given as a percentage.

In the Basic Proficiency Test which is the first exam of the students who take the exam of Higher Education Institutions, there are Turkish (40), social sciences (20), basic mathematics (40), science (20) questions.

In the second exam, Field Proficiency Test, the questions are answered according to their fields. A student is required to score 150 or higher above In the Basic Proficiency Test to take the Field Proficiency Test exam. Students entering the Field Qualification Test must get a minimum of 180 points for graduate education. A secondary school achievement score is also important in the placement of a student. In the study, secondary school achievement scores

were not taken into consideration. Students who take the exam must be successful in the verbal test group in order to settle in the history sections. Four incorrect questions answered by the students erase the correct answer. In 2019, the minimum required score of 240000 was changed to 300000 to enter the faculty of education.

### **Findings**

In 2018, the Higher Education Program Atlas data was examined. Bosphorus, METU, Istanbul, Hacettepe and Ankara Universities are ranked in the top five. The second top five universities that come after first five universities are Marmara University, Mimar Sinan Fine Arts University, Ege University, Istanbul Medeniyet University, Dokuz Eylül University, respectively. Another point to be noted here is that two universities from Izmir entered queue. According to 2015 Higher Education Program Atlas data, Koç University history program is ranked first from the private universities and Istanbul Şehir University is in second place and Yeditepe University is in third place. These universities have scholarships and the language of instruction is English.

### **Results and Discussion**

The success of science and mathematics is close to zero when the exam of the students was evaluated. In the twelve-year education period, the students have been educated in primary and secondary education and high school in part. Why are students' maths and science achievement zero? The Ministry of National Education should give special importance to this important situation.

Most of the graduates of the department of history want to be a history teacher by taking pedagogical formation education. The number of history teachers assigned in February 2017 is 398. On the other hand, many students graduate each year. Hence there is a significant agglomeration in the history sections

In order to reduce the agglomeration, Higher Education Program decided not to take students to the departments of secondary education programs of Education Faculty in 2012-2013. However, right after that 10 students were taken to the secondary education programs. Following process, this number was increased to 20 with a very small improvement. Safran et al. (2013), according to the results of their research, reducing the number of students in the

secondary education department in history of education faculties was not a realistic approach. The problem which blocks the assignment of teacher was the excessive number of students in the faculty of science and literature. Consequently, it is concluded that the history departments have a high number of students and therefore the students who have lower scores come to the history department.

## **Giriş**

Türkiye’de üniversite sınavları lise mezunu öğrenciler açısından hayatlarının en önemli dönüm noktalarından birisidir. Öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları gelecekte hayatlarını derinden etkileyecek bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktadır. Üniversiteye giriş sınavlarında sorulan sorular pek çok araştırmacının ve eğitimcinin inceleme konusu olmuştur. Üniversiteye geçiş sınav sorularının özgünlüğü, geçerliliği, güvenilirliği, ayırt ediciliği uzmanlar tarafından pek çok kez değerlendirilmiştir. Bu sınavlarda başarılı olanların başarılarının ortaöğretim not ortalamasıyla orantılı olup olmadığı, üniversite sonrası aynı başarıyı devam ettirip ettiremediği, mesleğine bu başarısının yansıyor yansımadağı önemli konular arasındadır. Bahar (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre ÖSS ve lisans mezuniyet not ortalaması KPSS 10 puanının anlamlı bir yordayıcısıdır. Karakaya (2011) tarafından yapılan üniversiteye giriş puanı ile ortaöğretim başarı puanının öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya göre bu değişkenler arasında ilişki olmakla beraber özellikle sosyal bilgiler öğretmenliği programında düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Özkan (2015) birinci öğretim lisans eğitimi veren rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) programlarının giriş taban puanları ile Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) net ortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. RPD programlarının ÖSS taban puan sıralaması ile KPSS eğitim bilimleri puan sıralamaları arasında pozitif ve düşük, genel kültür puan sıralamaları arasında negatif ve orta, genel yetenek puan sıralamaları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum RPD programlarına rakiplerine göre avantajlı olarak giren yüksek giriş puanlı öğrencilerin, bu avantajı mezuniyet sonrasına taşıyamadıklarını

göstermiştir. Kabapınar ve Şen (2017) tarafından yapılan araştırmada ise YGS/ ÖSS sosyal bilimler sorularında görelilik ve öznellik olan soruların bulunduğu anlaşılmış, bu tür soruların öğrencilerin doğru cevapları bulmalarında problem yarattığı için sınavın güvenilirlik ve geçerliliğini olumsuz etkilediği dile getirilmiştir.

Tarih bölümlerini tercih eden öğrencilerin üniversite sınavındaki başarılarına yönelik doğrudan bir araştırma olmamasına rağmen, tarih bölümlerini tercih eden öğrencilerin eğitim seviyeleri, yabancı dil bilgileri ve alana ilişkin birikimleri bu bölümlerde görev yapan akademisyenlerin uzun zaman önce dikkatini çekmiştir. Bekir Sıtkı Baykal'ın değerlendirmesine göre:

Öğrenciler çalıştığı alana göre Yunanca, Lâtince, Sümerce, Akatça, Hititçe gibi kaynak dillerinden birisini bilmesi önemlidir. Eski çağlar içi arkeoloji bilgisi önemlidir. Ortaçağ tarihi için Arapça, Farsça, Çince dilleri öğrenmek gerekmektedir. Yeniçağlar için Fransızca, İspanyolca veya bir Avrupa dili bilmek önemlidir. Görüldüğü gibi dört yıl boyunca tarih öğrencisini bekleyen zorlu bir süreç vardır; ama liseden gelen öğrenciler bu duruma hazır değildir çünkü merkezî sistemle üniversiteye öğrenci alındığı için öğrenci istediği bilim öğrenimini yapamıyor, ne okuyacağı rastlantıya kalmıştır. Aldığı puana göre sen tarihe gideceksin deniliyor. Çocuk aslında başka bir şey olmak istemiştir. Filoloji nispeten yakındır tarih tahsiline. Fakat daha uzak alanlar var meselâ kendisi avukat olmak istemiştir, ama Tarih bölümünün Eskiçağına gideceksin deniliyor. Bunun neticesi olarak bize gelen öğrencilerin büyük bir yüzdesi tesadüfen gelmiş öğrencilerdir (Baykal, 1977: 315-316).

Yüksel (2011) ise tarih bölümlerinin sürekli puan kaybettiği, bölüme gelen öğrencilerin isteksiz ve tesadüfi geldiğini söylemiştir.

Tıp, eczacılık, mühendislik, mimarlık, siyasal, hukuk bölümleri gözde bölümler arasındadır. Tarih bölümü her geçen gün bu bölümler karşısında güç kaybetmiştir. Yüksek puanlı öğrenciler bu bölüme gelmektedir, taşradaki dar gelirli ancak yetenekli çocuklar ise aileleri tarafından askeri okullar, polis okulları ve hemşirelik bölümlerine yönlendirilmektedirler. Buna karşı tarih bölümlerine ise puanları düşük, istemeyerek bu bölümü tercih eden, motivasyonu düşük öğrenciler gelmektedir. Yüksel'e göre bu durumun başlıca nedenleri fen- edebiyat tarih bölümleri okuduğu zaman öğretmen

olup olamayacağı endişesi taşıması, ikinci nedeni ise ikinci öğretim programları nedeniyle kontenjanların abartılı olarak arttırılmasıdır. Ancak tüm olumsuzluklara rağmen öğrenciler öğretmen veya memur olabilir umuduyla tarih bölümlerini tercih etmektedirler (Yüksel, 2011: 222).

Günümüzde ise YÖK ATLAS verileri tarih bölümlerine yerleşen öğrencilerin niteliği ve niceliğiyle ilgili önceden yapılan değerlendirmeleri görüş olmaktan çıkararak daha nesnel ve bilimsel bilgi olarak sunmaktadır. YÖK ATLAS Programı tarih bölümlerinin taban puanının yüksekliğine göre sıralamalar yapmıştır. Bunun yanında YÖK ATLAS Programı öğrencilerin hangi illerden geldikleri, ne zaman mezun oldukları, kaçınıcı tercihlerine yerleştikleri, hangi derslerden başarılı oldukları, hangi derslerden başarısız oldukları, tarih bölümlerine yerleşen öğrencilerin cinsiyeti, lisede hangi okulda okuduklarına dair önemli veriler sunmaktadır. YÖK ATLAS Programı tarih bölümünü tercih edecek öğrencilere, öğrenci velilerine, YÖK'e, üniversitelere ve devletin çeşitli kurumlarına önemli veriler içermektedir bahsi geçen paydaşlar bu verileri göz önüne alarak gelecekle ilgili planlarını şekillendirebilirler.

#### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı YÖK ATLAS (Yükseköğretim Program Atlası) 2018 verilerine göre tarih bölümleri ile tarih eğitimi anabilim dalını tercih eden öğrencilerin nicelikleri ve nitelikleri üzerine değerlendirme yapmaktır. Bu amaçla aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1. YÖK ATLAS tarih bölümlerini tercih eden öğrenciler (fen-edebiyat, edebiyat, insani bilimler fakültesi) hakkında hangi nicel ve nitel verileri sunmaktadır?
2. YÖK ATLAS tarih öğretmenliği (tarih eğitimi anabilim dalı) programlarını tercih eden öğrenciler hakkında hangi nicel ve nitel verileri sunmaktadır?
3. YÖK ATLAS vakıf üniversiteleri tarih bölümlerini tercih eden öğrenciler hakkında hangi nicel ve nitel verileri sunmaktadır?
4. YÖK ATLAS Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti tarih bölümlerini tercih eden öğrenciler hakkında hangi nicel ve nitel verileri sunmaktadır?
5. YÖK ATLAS açık öğretim fakültesi tarih bölümlerini tercih eden öğrenciler hakkında hangi nitel ve nicel verileri sunmaktadır?
6. YÖK ATLAS yurt dışı tarih bölümlerini tercih eden öğrenciler hakkında hangi nicel ve nitel verileri sunmaktadır?

## **Yöntem**

Çalışmanın yöntemi doküman analizine dayanan tarama modelini esas almaktadır. Doküman incelemesi tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntemdir. Doküman incelemesinde araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2006: 188). Bu çalışmada 2018 yılı YÖK ATLAS verileri değerlendirmeye alınmıştır. Bu verilerde bölümlerin net ortalaması, tarih bölümlerinin sıralaması ve tarih bölümlerine yerleşen öğrenci sayıları baz alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Fen- edebiyat, edebiyat, insani bilimler fakültesi, vakıf üniversiteleri, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, açık öğretim fakültesi ve yurt dışındaki üniversitelerde yer alan tarih bölümleri incelenmiştir. YÖK ATLAS verilerinde tarih öğrencilerinin yerleştikleri üniversite için kaç net yaptıkları görülmektedir. Buna ek olarak araştırmacı tarafından devlet ve vakıf üniversitelerinin ilk beşinci ve son beşinci sıradaki tarih bölümlerine yerleşen öğrencilerin yaptıkları ortalama netler de hesaplanmıştır. Ortalama netler yüzde olarak da verilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurumları sınavına giren öğrencilerin ilk sınavı olan Temel Yeterlilik Testi'nde (TYT) Türkçe (40), sosyal bilimler (20), temel matematik (40), fen bilimleri (20) soruları bulunmaktadır.

İkinci sınav olan Alan Yeterlilik Testi'nde (AYT) ise öğrenciler alanlarına göre sorular cevaplamaktadır. Bir öğrencinin AYT sınavına girebilmesi için TYT'den 150 veya daha yüksek puan alması gerekmektedir. AYT'ye giren öğrenci lisans öğrenimi için en az 180 puan almalıdır. Bir öğrencinin yerleşmesinde bu iki sınavla beraber ortaöğretim başarı puanı da önemlidir. Çalışmada ortaöğretim başarı puanları dikkate alınmamıştır. Sınava giren öğrencilerin tarih bölümlerine yerleşmek için sözel test grubundan başarılı olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin yanlış cevapladıkları dört yanlış soru bir doğru cevabı silmektedir. 2019 yılı itibariyle eğitim fakültelerini tercih edebilmek için için ilk 240.000 içinde olma şartı, ilk 300.000 içinde olma şartıyla değiştirilmiştir ("YÖK Programları ve Kontejanları Klavuzu", 2018).



## Bulgular

### YÖK ATLAS Devlet üniversitelerinin tarih bölümlerini tercih eden öğrencilerin nitelikleri ve nicelikleri hakkında hangi verileri sunmaktadır?

Tablo 1

YÖK ATLAS (2018) Verilerine Göre İlk Beş ve Son Beş Sırada Tercih Edilen Tarih Bölümleri

Üniversite	Yer	Türkçe TYT (40)	Sos TYT (20)	Mat TYT (40)	Fen TYT (20)	AYT TDE (24)	AYT Tar1 (10)	AYT Coğ1 (6)	AYT Tar2 (11)	AYT Coğ2 (11)	AYT Fel (12)	AYT Din. (6)
1- Boğaziçi (İngilizce)	58	36,3	16,3	21,8	8,3	17,8	7,5	6,0	4,8	7,3	10,8	6,0
2- ODTÜ (İng.)	55	33,8	11,5	18,8	0,0	20,3	10,0	4,8	6,0	6,0	7,0	6,0
3- İstanbul	100	27,8	16,3	2,8	1,8	18,8	7,8	6,0	7,8	6,0	7,5	5,0
4- Hacettepe	80	29,3	8,3	8,5	0,0	16,8	6,5	4,8	3,5	6,5	8,8	3,5
5- Ankara	60	20,5	12,0	4,8	0,0	19,5	5,5	2,3	3,8	7,8	8,8	6,0
152- Iğdır	62	14,8	9,8	0,0	-0,3	11,0	-0,5	1,3	1,8	6,3	0,0	3,8
153- İbrahim Çeçen (İ.Ö.)	62	15,3	10,0	-0,8	0,0	7,0	4,0	1,0	3,0	5,0	2,0	5,0
149- Bayburt (İ.Ö.)	72	5,5	8,0	2,3	2,3	3,5	4,5	3,5	0,5	6,0	5,3	3,8
154- Ardahan (İ.Ö.)	52	10,8	5,8	0,0	0,0	3,0	0,8	4,0	2,0	5,3	3,5	4,8
155- Iğdır (İ.Ö.)	44	17,8	-0,8	5,3	0,0	4,0	3,3	1,0	-0,5	6,8	3,0	2,8

Tablo 1’de ilk beşinci sıradaki tarih bölümlerine yerleşen öğrencilerin TYT ortalama netleri Türkçe Testinde 29.5 (%73,7); Sosyal Bilimler Testinde 12.8 (%64); Matematik Testinde 11.3 (%28,2); Fen Bilimleri Testinde 1.9 (%9,5) olmuştur.

Tablo 1’e göre son beş sıradaki tarih bölümlerinin TYT Testi puanları ortalama netleri Türkçe Testinde 12.8 (%32); Sosyal Bilimler Testinde 6.5 (%32,5), Matematik Testinde 1.3 (%3,2), Fen Testinde 0.4 (%2) olmuştur. Sosyal Bilimler Testinde Iğdır Üniversitesi Tarih Bölümü (İÖ) öğrencileri; Matematik Testinde ise Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Tarih Bölümü öğrencileri eksi puana düşmüştür.

Tablo 1 verileri incelendiğinde sayısal alandaki başarısızlık göze çarpılmaktadır. Boğaziçi Üniversitesi Tarih Bölümü öğrencileri dışında diğer üniversitelerin tarih bölümü öğrencileri fen bilimleri sorusu neredeyse hiç yapamamıştır. Ancak son sırada bulunan Iğdır Üniversitesi’nin Matematik Testi net ortalamasının 5,3 olması manidardır. Türkçe Testinde son sıradaki Iğdır

Üniversitesi son beş sıra içinde en fazla Türkçe Testi sorusu yapmıştır. Türkçe Testi grubunda Bayburt Üniversitesi Tarih Bölümü ikinci öğretim öğrencileri 40 sorudan ancak 5,5 ortalama net yapabirmiştir. ÖSYM Türkçe Testi incelendiğinde sorular Türkçeyi doğru kullanma, okuduğunu anlama ve yorumlama, kelime hazinesi, temel cümle bilgisi ve imla kurallarını kullanma becerilerini ölçmeye yöneliktir (“YKS Kılavuz”, 2018). Bu temel yeterliliklerden yoksun olarak üniversiteye yerleşen öğrencilerin tarihsel verileri yorumlamaları ve tarihsel düşünme becerilerini kullanmaları oldukça zordur. Yirmi sorudan oluşan Sosyal Bilimler Testinde de başarısız sonuçlar göze çarpmaktadır. Buna ek olarak İğdır Üniversitesi’ne yerleşen öğrencilerin sosyal bilimlerdeki net ortalamasının eksi puana kadar düşmesi ise oldukça manidardır. Sosyal-1 Testinin içeriğine bakıldığında tarih, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe alanlarındaki temel kavram ve ilkeleri kullanma becerilerini ölçmeye yönelik soruları içeren beşer adet tarih coğrafya, felsefe, din kültürü ve ahlak bilgisi veya ilave felsefe sorularından oluşmaktadır (“YKS Kılavuz”, 2018). Ancak sosyal bilimlerin temel kavramlarını bilme, anlama ve yorumlamaya dayalı soruları doğru cevaplamada bile öğrencilerin eksiklikleri vardır.

AYT’ye gelince ilk beş sırada yer alan tarih bölümlerine yerleşen öğrencilerin ortalama netleri Türk Dili ve Edebiyatı Testinde 18.6 (%77,5), Tarih -1 Testinde 7.4 (%74); Coğrafya -1 Testinde 4.7 (%78,3); Tarih-2 Testinde 5.1 (%46,3), Coğrafya -2 Testinde 6.7 (%60,9); Felsefe Testinde 8.5 (%70,8); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinde 5.3 (%88,3) olmuştur. Öğrencilerin en başarılı olduğu test grubu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi olmuştur.

AYT’ye bakıldığında son beş sırada olan tarih bölümlerine yerleşen öğrencilerin ortalama netleri Türk Dili ve Edebiyatı Testinde 5.7 (%23,7); Tarih Testinde 2.4 (%24), Coğrafya-1 Testinde 2.1 (%33); Tarih- 2 Testinde 1.3 (%11,8); Coğrafya -2 Testinde 5.8 (%52,7); Felsefe Testinde 2.7 (%22,5); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinde 4 net (%66,6) olmuştur.

İlk dört sırada yer alan tarih bölümü öğrencileri Türk Dili ve Edebiyatı Testini, Tarih -1 Testini, Coğrafya -1 Testini, Coğrafya- 2 Testini, Felsefe Testini ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testini başarılı bir oranda cevaplamışlardır. Ancak Tarih -2 Testinde orta düzeyde bir başarı vardır. İlk beş sırayı İstanbul ve Ankara’daki tarih bölümleri paylaşmıştır. Ancak beşinci sıradaki Ankara Üniversitesi’nden sonra puanlar dikkat çekici oranda düşmektedir. Boğaziçi ve ODTÜ’ye yerleşen öğrenciler sayısal sorularda başarı gösterebilmişlerdir.

Tablo 1'e tekrar dönüldüğünde Türk Dili ve Edebiyatı ile Tarih-1 Testindeki başarısızlık kolayca görülmektedir. Hatta 152. sıradaki Iğdır Üniversitesi örgün eğitim programına yerleşen öğrencilerin Tarih-1 Testindeki ortalamaları eksiye kadar düşmüştür. Coğrafya -1 Testi ve Tarih- 2 Testinde yine başarısız oranlar vardır hatta Iğdır Üniversitesi Tarih Bölümüne (İ.Ö) yerleşen öğrencilerin Tarih-2 Testinde ortalama puanları eksidedir. Felsefe Testi ortalamaları düşük olurken Coğrafya -2 Testi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinde öğrencilerin net ortalamaları yaklaşık yüzde elli oranındadır.

YÖK ATLAS verilerine göre Boğaziçi Üniversitesi Tarih Bölümüne birinci sırada yerleşen öğrenci 512 puan alırken son sırada yerleşen öğrenci ise 455 puan almıştır Iğdır Üniversitesi Tarih Bölümü İ.Ö.'ye yerleşmiş öğrencinin taban puanı 202'dir. İlk sıradaki bölüm ile son sıradaki bölüm arasında taban puanı olarak 253 puan; Boğaziçi Üniversitesi Tarih Bölümü'ne birinci yerleşen tarih öğrencisi ile Iğdır Üniversitesi Tarih Bölümü'ne son sırada yerleşen öğrenci arasında 310 puanlık bir fark vardır.

### **YÖK ATLAS tarih öğretmenliği programlarını (tarih eğitimi anabilim dalları) tercih eden öğrencilerin nitelikleri ve nicelikleri hakkında hangi verileri sunmaktadır?**

Tablo 2

YÖK ATLAS (2018) Verilerine Göre Tarih Öğretmenliği Programları (Tarih Eğitimi Anabilim Dalı)

Üniversite	Yer	TYT Türkçe (40)	TYT Sos (20)	TYT Mat (40)	TYT Fen (20)	AYT TDE (24)	AYT Tar1 (10)	AYT Coğ1 (6)	AYT Tar2 (11)	AYT Coğ2 (11)	AYT Fel (12)	AYT Din (6)
Marmara	21	26,0	12,5	10,8	2,0	13,3	5,0	6,0	6,0	7,3	8,5	3,5
Gazi	18	27,5	13,8	8,8	0,0	16,3	4,0	2,3	6,3	7,3	6,5	3,8
Dokuz Eylül	20	23,8	15,0	3,5	0,8	20,3	3,8	6,0	4,8	6,0	4,5	6,0
Necmettin Erbakan	21	20,0	11,5	1,5	2,8	15,5	7,0	3,5	5,5	5,5	4,0	6,0
Atatürk.	21	14,3	11,3	0,0	0,0	14,8	6,5	3,8	5,3	6,3	6,0	3,5
Dicle	20	23,3	11,3	2,8	0,0	5,5	7,5	6,0	3,5	8,5	4,8	6,0
Yüzüncü Yıl	21	25,0	11,3	2,8	-0,3	19,0	0,0	3,5	3,5	6,0	4,0	2,3

Tablo 2'den görülebileceği üzere 2018 yılında YÖK ATLAS verilerine göre tarih eğitimi anabilim dallarına 143 kişi yerleşmiştir. Gazi Üniversitesi'ne ek puan olarak 1 öğrenci daha yerleşmiştir. Bir kişinin test ortalamaları tabloya alınmamıştır.

TYT değerlendirildiğinde ilk beş sıradaki tarih eğitimi anabilim dallarına (tarih öğretmenliği programı) yerleşen öğrencilerin net ortalamaları: Türkçe Testinde 22.8 net (%57); Sosyal Bilimler Testinde 12.3 (%61,5); Matematik Testinde 4.3 net (%10,7); Fen Bilimleri Testinde 0.7 net (%3,5) olmuştur.

TYT matematik soruları, matematik kavramlarını kullanma ve bu kavramları kullanarak işlem yapma, temel matematiksel ilişkilerden yararlanarak soyut işlemler yapma, temel matematik prensiplerini ve işlemlerini gündelik hayatta uygulama becerilerini ölçmeye yönelik sorulardır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik başarıları düşük düzeyde olarak kabul edilebilir. Aynı durum fen başarısı için de geçerlidir. Bu test grubunda Biyoloji, fizik ve Kimya alanlarındaki temel kavram ve ilkeleri kullanma becerilerini ölçmeye yönelik Fizik Testinden 7, Kimya Testinden 7 ve Biyoloji Testinden 6 soru yer almaktadır (“YKS Kılavuz”, 2018).

AYT’ye gelince tarih eğitimi anabilim dalına yerleşen öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı Testinden 14.9 (%62), Tarih -1 Testinden 4.8 (%48); Coğrafya -1 Testinden 4.4 (%73,3); Tarih -2 Testinden 4.9 (%44,5); Coğrafya- 2 Testinden 6.7 (%60,9); Felsefe Testinden 5.4 (%45); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinden 3.5 net (%58,39 ortalama net yapmışlardır. Tablo 4 yorumlanacak olursa sayısal alanlardaki başarısızlık ortadadır. Tarih eğitimi anabilim dalına yerleşen öğrencilerin tarih sorularındaki başarısızlığı da dikkat çekicidir. Örneğin Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı’na yerleşen öğrencilerinin Tarih -1 Testi başarı ortalaması puanı 0,0’dır.

2018 yılı YÖK ATLAS verilerine göre Marmara Üniversitesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı’na ilk sırada yerleşen öğrencinin puanı 417, son sırada yerleşen öğrencinin puanı 372 puan olurken; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı’na yerleşen son sıradaki öğrencinin taban puanı 320 olmuştur. İki üniversitenin taban puanı arasındaki fark 76 olurken tarih öğretmenliği anabilim dalına yerleşen birinci öğrenci ile sonuncu öğrenci arasında 97puanlık fark görülmektedir (“Lisans Programları”, 2018).

**YÖK ATLAS (2018) verileri vakıf üniversitelerinin tarih bölümlerini tercih eden öğrencilerin nitelikleri ve nicelikleriyle ilgili hangi verileri sunmaktadır?**

Tablo 3

YÖK ATLAS (2018) Verilerine Göre Vakıf Üniversitelerinin İlk Beş ve Son Beş Sırada Tercih Edilen Tarih Bölümleri

Üniversite	Yer	TYT Türkçe (40)	TYT Sos (20)	TYT Mat (40)	TYT Fen (20)	AYT TDE (24)	AYT Tar1 (10)	AYT Coğ1 (6)	AYT Tar2 (11)	AYT Coğ2 (11)	AYT Fel (12)	AYT Din (6)
1.Koç (İng.- Burslu)	6	27,8	17,5	15,0	13,0	22,8	7,8	6,0	7,5	6,0	9,5	6,0
2.İstanbul Şehir İng.- Burslu)	3	32,5	18,8	18,5	4,5	19,0	10,0	6,0	7,3	8,8	7,0	5,0
3.Yeditepe (İng-burslu)	3	30,0	13,8	23,3	4,0	14,0	8,8	6,0	8,5	7,3	9,5	6,0
4.İstanbul Bilgi İng.-burslu)	3	33,8	19,0	3,0	0,0	21,5	7,5	5,0	8,5	9,8	7,0	4,8
5.İstanbul 29 Mayıs (burslu)	3	31,8	15,8	4,0	1,8	22,8	8,8	6,0	7,3	8,5	8,3	6,0
32. Yeditepe	16	12,8	9,0	-2,0	2,3	4,0	1,3	2,3	3,0	3,8	3,3	3,5
33. FSM Vakıf %25 indirimli	6	19,8	5,8	1,0	2,5	3,3	3,0	2,3	3,8	0,3	1,0	2,5
34.İstanbul Aydın (%50 indirimli).	32	18,3	7,5	3,0	0,8	2,8	0,0	1,0	0,0	6,3	6,3	1,5
35. Nişantaşı (%75 indirimli)	33	15,0	2,8	5,0	1,0	4,3	1,8	2,3	0,3	5,0	3,0	4,0
36. Koç (İng.- %50 indirimli)	9	14,3	3,5	2,5	-0,8	1,5	1,8	3,8	0,8	6,5	3,0	2,8

Tablo 3'teki ortalama netler incelendiğinde ilk beş sıradaki vakıf üniversitesi tarih bölümüne yerleşen öğrencilerin TYT; Türkçe Testinde 31.2 (%77,7); Sosyal Bilimler Testinde 15.8 (%79); Matematik Testinde 12.7 net (%31,7); Fen Testinde 4.66 (%23) ortalama netleri olduğu görülmektedir. Tablo 3 değerlendirildiği zaman ilk beş sıradaki tarih bölümlerinin sözel net ortalamalarının başarılı olduğu söylenebilir. İlk üç sıradaki tarih bölümü matematik net ortalamaları sözel öğrencilerine göre başarılı sayılabilir. Ancak Fen Bilimleri testine gelince sadece Koç Üniversitesi'ne tam bursla yerleşen öğrenciler bu alanda başarı gösterdikleri söylenebilir.

Son beş üniversiteye yerleşen tarih öğrencilerinin ortalama netlerine bakıldığında TYT Türkçe Testinde 16.4 (%41), Sosyal Bilimler Testinde 5.7 (%28,5), Matematik Testinde 1.9 net (%4,7); Fen Bilimleri Testinde 1.1 (%6,5) olduğu görülmektedir. Koç Üniversitesi Tarih Bölümü'ne %50 bursla yerleşen öğrencilerin net ortalaması eksi puana kadar düşmüştür.

İlk beş tarih bölümünün AYT ortalaması değerlendirildiğinde Türk Dili ve Edebiyatı Testinde 20 net (%83,3); Tarih- 1 Testinde 8.5 (%85); Coğrafya -1 Testinde 5.8 (%96,6); Tarih - 2 Testinde 7.8 (%70,9), Coğrafya- 2 Testinde 8 net (%72,7), Felsefe Testinde 8.2 net (%68,3); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinde 5.5 net (%90) ortalama olduğu görülmektedir.

Son beş üniversitenin AYT'ye bakıldığında ortalama net oranı Türk Dili ve Edebiyatı Testinde 3.2 (%12,9), Tarih- 1 Testinde 1.5 net (%15), Coğrafya- 1 Testinde 2.3 (%38,3), Tarih - 2 Testinde 1.5 net (%13,6), Coğrafya- 2 Testinde 4.3 net (%39), Felsefe Testinde 3.3 net (%27,5); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinde 2.8 net (46.6) olmuştur

#### **YÖK ATLAS (2018) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti tarih bölümlerini tercih eden öğrencilerin nitelik ve nicelikleri hakkında hangi verileri sunmaktadır?**

Tablo 4

YÖK ATLAS (2018) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Tarih Bölümleri

Üniversite	Yer	TYT Türk (40)	TYT Sos (20)	TYT Mat (40)	TYT Fen (20)	AYT TDE (24)	AYT Tar1 (10)	AYT Coğ1 (6)	AYT Tar2 (11)	AYT Coğ2 (11)	AYT Fel (12)	AYT Din (6)
Yakın Doğu (Burslu)	5	18,3	10,5	2,0	-1,3	5,8	1,8	4,8	2,5	6,3	4,0	3,5
Yakın Doğu (%50indirimli)	1	23,0	7,0	-0,3	0,0	8,0	3,8	2,3	2,3	5,0	0,3	4,0
Yakın Doğu (%75 indirimli)	4	11,5	5,0	3,3	0,3	6,3	4,5	0,5	-1,3	4,8	4,3	3,5
Lefke Avrupa (burslu)	5	9,5	8,0	0,3	0,8	1,5	3,8	2,5	3,8	6,0	1,0	1,3

Tablo 4 incelendiğinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde iki üniversite tarih bölümüne öğrenci kabul etmiştir. Sıralamada da burs oranının etkili olduğu görülmektedir. TYT'ye bakıldığında öğrenciler Türkçe Testinde 15.5 (%38,7); Sosyal Bilimler Testinde 7,6 net (%38); Matematik Testinden 1,3 (%3,25), Fen Bilimleri Testinden ortalama olarak 0,2 net soru yapmışlardır.

AYT'ye gelince tarih bölümü öğrencileri Türk Dili ve Edebiyatı Testinden 5,4 (%22,5); Tarih Testinden 3,4 (%34); Coğrafya-1 Testinden 2,5 (%42); Tarih-2 Testinden 1,8 (%16,3), Coğrafya-2 Testinden 5.5 (%50); Felsefe Testinden 2,4 (%20); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinden 3,0 (%50) oranında net yapmışlardır.

Tablo 4'te tarih bölümüne yerleşen öğrencilerin tarih testlerindeki başarısız sonuçları görülmektedir. Örneğin Yakın Doğu Üniversitesi'ni %75 bursla tercih eden öğrenciler 11 soruluk Tarih -2 Testinden eksi ortalamaya düşmüştür. Yine bu üniversitenin %50 lik bursuyla yerleşen öğrenciler 12 soruluk Felsefe Testinden 1 net ortalamaya bile ulaşamamışlardır, bu öğrencilerin hem sayısal hem de sözel alanlardan yaptıkları ortalama netler oldukça düşüktür.

#### **YÖK ATLAS (2018) açık öğretim fakültesi tarih bölümlerini tercih eden öğrencilerin nitelik ve nicelikleri hakkında hangi verileri sunmaktadır?**

Tablo 5

YÖK ATLAS (2018) Verilerine Göre Açık Öğretim Fakültesi Tarih Bölümleri

Üniversite	Yer	TYT Türk. (40)	TYT Sos (20)	TYT Mat (40)	TYT Fen (20)	AYT TDE (24)	AYT Tar1 (10)	AYT Coğ1 (6)	AYT Tar2 (11)	AYT Coğ2 (11)	AYT Fel (12)	AYT Din (6)
Anadolu	2549	12,8	10,3	-0,3	0,0	3,8	4,0	1,0	-1,0	7,5	5,0	4,8
İstanbul	1019	18,0	4,3	1,3	2,8	8,0	-0,5	2,3	3,3	1,5	2,3	3,8

Tabloya 5'e bakıldığında 2018 yılında açık öğretim fakültesi tarih bölümlerine 3568 kişi yerleşmiştir. TYT Türkçe Testinde öğrencilerin 10.4 (%26); Sosyal Bilimler Testinden 7.3 net (%36,5); Matematik Testinden 1 net (%2,5); Fen Bilimleri Testinden 1.4 (%7); ortalama soru yaptıkları görülmektedir.

AYT'ye gelince tarih bölümü öğrencileri ortalama olarak Türk Dili ve Edebiyatı Testinden 5.9 (%24,5); Tarih-1 Testinden 1.75 net (%17,5); Coğrafya- 1 Testin 1.6 (%26,6); Tarih- 2 Testi 1.15 (%10,4); Coğrafya -2 Testinden 4.5 soru (%40,9); Felsefe Testinden 3.65 (%30,4); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinden 4.3 (%72) oranında net yapmışlardır.

Açık öğretim fakültesi tarih bölümü öğrencilerin ortalama netleri değerlendirildiğinde başarısız bir tabloyla karşılaşılmaktadır. Örneğin Anadolu Üniversitesi Tarih Bölümü öğrencilerinin 11 soruluk Tarih -2 Testinden ortalamaları -1 olmuştur. İstanbul Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Tarih Bölümü öğrencilerinin ise 10 soruluk Tarih- 1 Testinden yaptıkları

ortalama net 0,5'tir. Tarih bölümüne yerleşen öğrencilerin tarih testi ortalaması manidardır. Anadolu Üniversitesi öğrencileri 6 soruluk Coğrafya- 1 Testinden sadece 1 net yaparken; İstanbul Üniversitesi öğrencileri ise 11 soruluk Coğrafya -2 Testinden sadece 1,5 ortalama net yapabilmişlerdir. Tarih öğretiminde coğrafya bilgisi oldukça önemli (Kılıç, 2019) olmasına rağmen öğrenciler coğrafya bilgisi yeterliliğinde ve temel coğrafya bilgisi düzeyinde oldukça başarısız oldukları görülmektedir.

**YÖK ATLAS (2018) göre yurt dışı tarih programlarını tercih eden öğrencilerin nitelik ve nicelikleri hakkında hangi verileri sunmaktadır?**

Tablo 6

YÖK ATLAS (2018) Verilerine Göre Yurt Dışı Tarih Programları

Üniversite	Yer	TYT Türkçe (40)	TYT Sos (20)	TYT Mat (40)	TYT Fen (20)	AYT TDE (24)	AYT Tar1 (10)	AYT Coğ1 (6)	AYT Tar2 (11)	AYT Coğ2 (11)	AYT Fel (12)	AYT Din (6)
Kırgızistan- Türkiye Manas	3	17,5	5,3	5,3	0,8	7,3	2,3	2,3	2,0	7,5	6,3	0,5
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak (Ücretli)	5	15,8	12,3	0,0	2,3	9,0	0,3	2,5	2,8	3,5	2,5	1,8
Bakü Devlet (ücretli)	1	11,8	6,8	0,8	0,3	5,8	3,8	4,8	3,0	4,8	4,0	2,5

Tablo 6 incelendiğinde Kırgızistan, Kazakistan ve Azerbaycan'da bulunan üniversitelerin tarih bölümlerine 9 öğrencinin yerleştiği görülmektedir. Bu öğrencilerin TYT testi değerlendirildiğinde öğrencilerin kırk soruluk Türkçe Testinden ortalama 15 (%37,5) net 20 soruluk Sosyal- 1 Testinden ise yaklaşık 8 net (%40) net yaptıkları görülmektedir. Matematik testi başarısına gelince öğrenciler yaklaşık 2 net (%5) ve Fen Bilimleri Testinden ise 1.1 net soru (%5) soru yaptıkları görülmektedir.

Yine aynı öğrencilerin AYT başarıları ise şöyledir; Türk Dili ve Edebiyatı Testinden ortalama 6.7 (%29) oranında net yapmışlardır. Tarih-1 Testinden ortalama 2.1 (%20), Coğrafya -1 Testinden 3.2 (%53), Tarih -2 Testinden 3.2 (%29), Coğrafya -2 Testinden 5.2 (%47,2), Felsefe Testinden 4.4 (%35) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Testinden 1.6 (%26) oranında net yapmışlardır, Türk Dili Testinde yapılan net ortalamalarının düşük olduğu gözlemlenmektedir. Yurt dışı tarih



bölümüne yerleşen öğrencilerin diğer test grubundaki netleri gibi tarih testi ortalama netleri de dikkat çekici oranda düşüktür.

### **Sonuç**

YÖK ATLAS (2018) verileri incelendiğinde Boğaziçi, ODTÜ, İstanbul, Hacettepe, Ankara Üniversitesi tarih bölümleri ilk beş sırada yer almaktadır. Bu üniversitelerin ardından sırasıyla Marmara Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi gelmektedir.

Tarih bölümleri üzerine yapılan araştırmaya göre 2007 yılında 59 üniversitenin fen-edebiyat fakültesinde tarih bölümü yer almaktadır. 2007 yılında 19 üniversitenin fen-edebiyat fakültesinin tarih bölümüne ikinci öğretim öğrencisi alınmıştır. Bu bölümlere 2007 yılında alınan öğrenci sayısı 3836'dır. 2008 yılında 59 üniversitenin fen-edebiyat fakültesinde tarih bölümü eğitime devam etmiştir. Bununla birlikte ikinci öğretim program sayısı 19'den 26'ya çıkmıştır. Bu bölümlere 2008 yılında alınan öğrenci sayısı 5160'dır. Bir yıl önceki kontenjana 1324 kişilik ilave yapılmıştır (Erkan, 2009: 179).

2016 YÖK ATLAS verilerine göre (fen edebiyat, edebiyat, insani bilimler fakültesi) 151 tane tarih bölümü bulunmaktadır ve 2016 yılında tarih bölümlerine 10331 öğrenci alınmıştır. 29 adet vakıf üniversitesinde 410 öğrenci kabul edilmiştir, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ise 5 adet tarih programına 27 öğrenci alınmıştır. 7 adet tarih öğretmenliği anabilim dalına 135 öğrenci alınırken; 2 adet açık öğretim fakültesine 3351 öğrenci alınmıştır. 2016 yılında 5 tane ise yurt dışı programı vardır (Aktaş ve Aktaş, 2017).

2018 yılı YÖK ATLAS verilerine göre son on sıradaki tarih bölümlerinin yer aldığı üniversiteler; 146. sıra Mardin Artuklu Üniversitesi, 147. sıra Bingöl Üniversitesi (İÖ), 148. sıra Kafkas Üniversitesi (İÖ), 149. sıra Bitlis Eren Üniversitesi (İÖ), 150. sıra Siirt Üniversitesi (İÖ), 151. sıra Iğdır Üniversitesi, 152. sıra Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (İÖ), 153. sıra Bayburt Üniversitesi (İÖ), 154. sıra Ardahan Üniversitesi (İÖ), 155. sıra Iğdır Üniversitesi (İÖ) olmuştur. Bu üniversitelerde yer alan tarih bölümler en düşük netle öğrenci almaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta Iğdır Üniversitesi'nin normal öğretiminin bile pek çok üniversitenin ikinci öğretim programının altında kalmasıdır. "Serhat İlleri" diye adlandırılan Kars, Ardahan ve

İğdır'da yer alan üniversitelerinin tarih bölümü öğrenci tercihlerinde son sıralarda yer aldığı görülmektedir. 2018 yılında 155 devlet üniversitesine 11001 tarih öğrencisi kabul edilmiştir ("YÖK ATLAS", 2018). Eğitim fakültelerinin ortaöğretim programları 1997 yılında yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre ortaöğretim alan öğretmenlikleri, 3,5 veya 4 yıllık eğitim üzerine 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisansla öğretmenlik formasyonu kazandırılması amaçlanmıştır. Ancak 2013-2014 yılı itibarıyla YÖK'ün kararı gereği eğitim fakültelerinin ortaöğretim bölümlerine öğrenci alma kararı durdurulmuştur. Ancak daha sonra eğitim fakülteleri ortaöğretim programlarına önce 10 daha sonra da 20 öğrenci alınmasına karar verilmiştir. Bu fakültelerin süresi beş yıldan dört yıla indirilmiştir. Eğitim fakültelerinin en önemli öğrenci kaynağı olan Anadolu öğretmen liseleri kaldırılmış, öğretmenliği tercih eden öğretmen lisesi öğrencilerine burs ve ek puan uygulaması sona ermiştir (Kırpık vd. 2016: 275). Tarih eğitimi anabilim dallarına 2018 yılında 20 kişilik kontenjan verilmiştir. Kaya vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin bu alanı tercih etme nedenleri arasında ilk sırada %22 iş kaygısı ve ikinci sırada %22 tarih bilimine duyulan ilgi gelmektedir. Aynı öğrencilere gelecekte beklenenleri sorulduğunda ise ilk sırada öğretmen olarak atanmayı istediklerini belirtmişlerdir (Kaya vd. 2013: 13-19).

Tarih öğretmenliği programları üzerine yapılan çalışmaya göre 2007 yılında eğitim fakültelerinin 7 tarih öğretmenliği bölümüne 280 öğrenci alınmıştır. 2008 yılında ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde de tarih öğretmenliği programı açılmıştır. 2008 yılında tarih öğretmenliği bölümlerine alınan öğrenci sayısı 360 kişiye çıkmıştır. Eğitim fakültelerinin tarih öğretmenliği programlarında ikinci öğretim uygulaması yoktur. Sekiz bölümün ÖSS puan sıralamasına göz atıldığında en yüksek puan ile öğrenci alan yerin Marmara Üniversitesi olduğu bunu sırasıyla Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nin takip ettiği görülmektedir. Tarih öğretmenliği bölümüne girişte kullanılan ÖSS puanlarının en yüksek puan ile alan üniversite ile en düşük puan ile alan üniversite arasındaki farkın 2007 yılında 9, 2008 yılında 11 puan olması 8 üniversitenin de tarih öğretmenliği programının geçmiş yıllarda homojen bir yapı gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Erkan, 2009: 168).

2018 YÖK ATLAS verileri değerlendirildiğinde taban puanına göre vakıf üniversitelerinden Koç Üniversitesi Tarih Bölümü birinci sırada, İstanbul Şehir Üniversitesi

Tarih Bölümü ikinci sırada, Yeditepe Üniversitesi Tarih Bölümü üçüncü sırada yer almaktadır. Bu üniversiteler burslu ve öğrenim dili İngilizcedir. 2018 YÖK ATLAS verilerine göre Koç Üniversitesi, İstanbul Şehir Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, İbni Haldun Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi tarih bölümleri ilk on sırada yer almaktadır. İlk on sırada iki devlet üniversitesi ve sekiz vakıf üniversitesi bulunmaktadır. İlk on sıradaki vakıf üniversitelerine yüksek burs oranına sahip toplam 41 öğrenci yerleşmiştir. Bu üniversitelerin İstanbul'da olması ve yüksek burs oranı nedeniyle başarılı öğrenciler tarafından tercih edildikleri düşünülebilir.

Vakıf üniversiteleri arasında son sırada ise Koç Üniversitesi %50 indirimli tarih programı yer almaktadır ("YÖK ATLAS", 2018). Bu bilgiden de anlaşılacağı gibi burs miktarı öğrenci tercihlerinde çok etkilidir. 2018 yılında 15 vakıf üniversitesinin 36 programına 363 öğrenci alınmıştır. Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi bir vakıf üniversitesi farklı burs oranlarıyla tarih öğrencileri alabilmektedir ("YÖK ATLAS", 2018).

2007 yılında vakıf üniversitelerin tarih bölümlerine 49 tane burslu öğrenci alınmıştır. Vakıf üniversitelerinin fen-edebiyat fakültesi tarih bölümlerine en yüksek puanla Koç Üniversitesi öğrenci almıştır. Bunu sırasıyla Boğaziçi Üniversitesi ve Fatih Üniversitesi'nin burslu programı izlemektedir. 2008 yılında vakıf üniversitelerin tarih bölümlerine 53 tane burslu öğrenci kabul edilmiştir. 2008 yılında fen-edebiyat fakültesi tarih bölümlerine en yüksek puanla öğrenciyi Koç Üniversitesi almıştır. Bu puan burslu öğrencilerin yer aldığı 4 kişilik kontenjan dâhilindedir. 2007 yılında fen-edebiyat fakültesi tarih bölümleri içinde en düşük puanla öğrenci kabul eden üniversiteler ise İstanbul Bilgi Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi ve Fatih Üniversitesi'dir. 2008 yılında fen-edebiyat fakültesi tarih bölümleri içinde en düşük puanla öğrenci alan üniversiteler ise Yeditepe Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi ve Fatih Üniversitesi'dir (Erkan, 2009: 149).

Tarih bölümü öğrencilerin sınavlardaki başarılarına dönülecek olursa fen bilimleri ve matematik başarıları sıfıra yakındır. Öğrenciler on iki yıllık eğitimlerinde ilk ve ortaöğretimde tamamen lise de ise kısmen bu derslerin eğitimini almışlardır. Türkiye'de matematik sorularındaki başarısızlık kontenjanları önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin eğitim fakültelerine girebilmek için ilk 240 bine girebilme koşulunun gelmesiyle beraber Türkiye'de

bazı eğitim fakültelerinde fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı boş kalmıştır. Çünkü fen bilgisi öğretmenliğine yerleşebilecek öğrenciler tercihlerini daha popüler bölümlerden yana kullanmışlardır. Yine matematik sorusu cevaplayamama arkeoloji bölümlerinde ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Eşit ağırlık puan türüyle öğrenci alan arkeoloji bölümlerinin bir kısmı kontenjanını dolduramadığı için ek yerleştirme ilanı vermiştir (“ÖSYM Ek Yerleştirme”, 2018).

Türkiye’de tarih öğretmenliği alanında yığılmanın azaltılması gerektiği düşünülmüş 2012-2013 eğitim öğretim yılında Yükseköğretim Kurulu’nun eğitim fakültelerinin ortaöğretim programlarına öğrenci alınmaması kararı verilmiştir. Daha sonra ise ortaöğretim programları 10 öğrenci almıştır. Ancak yine çok küçük iyileştirme yapılarak bu sayı 20’ye çıkarılmıştır. Safran vd. (2013) yaptığı araştırmadan çıkardıkları sonuca göre eğitim fakültesi ortaöğretim kısmının öğrenci sayısının azaltılması gerçekçi bir yaklaşım değildir. Çünkü Fen Edebiyat Fakültesinin örgün ve ikinci öğretimdeki kalabalık öğrenci sayısı tarih öğretmenliğindeki yığılmanın en önemli sebebi sayılabilir. Tahsindağ vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada 2014 yılında tarih öğretmen adayı toplam 16.282 kişi vardır. 2014 yılında KPSS sınavına 15487 tarih öğretmen adayı girmiştir. Bu adayların 1954’ü (%12,62) eğitim fakültesi; 13.353’ü (%87,38) ise diğer fakülte mezunudur. Öğretmen olarak eğitim fakültesinden 94 (%4,81) diğer fakültelerden 25 (%2,23) toplam 346 kişi atanmıştır, tarih öğretmen adaylarının sınava girip öğretmenliğe atanma ortalaması yaklaşık 6,2 yıla denk gelmiştir (Üstündağ vd., 2016). Safran vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada KPSS atama puanları dikkate alındığında eğitim fakültelerinin fen- edebiyat fakültelerinden başarılı olduğu görülmüştür. Üstündağ vd. (2016) tarafından yapılan benzer çalışmada da eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının 2014 KPSS’de diğer fakültelerden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğu sonucu (Üstündağ vd. 2016: 614) ortaya konulmuş olsa da hem fen edebiyat hem de eğitim fakültelerinde tarih öğrenimi gören öğrenciler için öğretmenliğe atanamama sorunu vardır. Her yıl binlerce tarih bölümü mezunu olmasına rağmen 2017 yılı şubat ayında atanan tarih öğretmeni sayısı yalnızca 398’dir. 2018 yılı tarih öğretmenliği atama sayısı ise ilk atamada 163, ikinci atamada ise 503 kişi olmuştur (“Öğretmen Ataması Sayıları” 2018). MEB’e 2019 yılı şubat döneminde 350 (“Sözleşmeli Öğretmen Ataması”, 2019), Ağustos döneminde ise 350 tarih öğretmeni alınmasına karar verilmiştir (“Sözleşmeli Öğretmen Ataması”, 2019). Tarih bölümünde iş bulma olanağının düşük olması başarılı öğrencilerin üniversite tercihleri

yaparken tercihlerini tarih bölümünden farklı alana kaydıracağı açık olsa da öğretmen olabilme seçeneği nedeniyle her zaman tarih bölümlerinin belli oranda da talep göreceği açıktır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre;

Fen–edebiyat, edebiyat, insani bilimler fakültelerinde yer alan tarih bölümlerinin örgün ve ikinci öğretim öğrenci sayısı oldukça fazladır kontenjanların azaltılması tarih bölümlerinin niteliğini arttıracığı düşünülmektedir.

Eğitim fakültelerinde yer alan tarih eğitimi anabilim dalı (tarih öğretmenliği) öğrenci sayısı 20 kişidir. Bu kontenjan sayısının arttırılmasının eğitim ve öğretim faaliyetleri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tarih bölümleri bütün üniversitelerin açabileceği bir bölüm olmaktan çıkarılarak belirli kriterler konulması önemlidir. YÖK ATLAS verileri incelendiğinde öğrencilerin bölüm seçerken bölümün bulunduğu il en önemli belirleyici etkenler arasındadır. Bu yüzden Türkiye'nin batı illerinde veya büyük şehirlerde açılan her yeni tarih bölümü Türkiye'nin doğu illerinde yer alan tarih bölümlerine daha düşük puanla öğrenci gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle üniversitelerin tematik bir nitelik kazanmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Tarih bölümleri ve tarih eğitimi anabilim dalları birbirinin rakibi olarak değil birbirinin tamamlayıcı olarak düşünülmeli ve bu iki program arasında denge kurulmalıdır. Geçmiş yıllarda hangi fakülte mezunları öğretmen olabilir tartışması yaşanması böyle bir algıya neden olmuştur.

Tarih bölümlerini ve tarih eğitimi anabilim dallarını ortaöğretimden daha donanımlı yetişen öğrencilerin tercih etmesi için bölümün sağladığı istihdam önemlidir. Bu bölümlerinin en önemli istihdamının öğretmenlik mesleği olduğu düşünülürse tarih öğretmeni atanma sayısı bölümün niteliği açısından önemlidir. Bu nedenle liselerde tarih ders sayısının yeterli sayıda olması gerekmektedir.

### **Kaynakça**

2018 Branş Bazında Öğretmen Atama Sayıları. (2018). Erişim (21.10.2019): <https://www.tercihinyap.net/kpss/2018-brans-bazinda-ogretmen-atama-sayila.html>.

2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı. (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontejanları Klavuzu (2018). Erişim (03.08.2019): <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KONTKILAVUZ6082018.pdf>.

Aktaş, Ö., ve Aktaş, D. (2017). An evaluation on history and history education departments. // *International Iğdır Symposium, Abstract Book*, p.295. Erişim (03.08.2019): <http://sempozyum.igdir.edu.tr/Addons/News/uploads/files/IIIInternationaligdirSymposiumAbsractBook.pdf>.

Bahar, H.H. (2011). ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*. 36 (162), ss. 168-181.

Baykal, B.S (1977). Yükseköğretimde tarih bölümlerine dair. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, Ankara, ss. 313-338.

Erkan, S. (2009). Türk üniversitelerinde tarih öğrenimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kabapınar, Y., Şan,. S. (2017). SBS/OKS ve YGS/ÖSS sorularındaki görecelik: "hangi yanıt doğru, benimki mi ÖSYM'ninki mi? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 25 (1), ss.97-110. Erişim (03.08.2019): <https://dergipark.org.tr/download/article-file/296542>.

Karakaya, İ. (2011). Öğretmenlik programlarındaki öğrencilerin ÖSS puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), ss. 155-163. Erişim (03.08.2019): <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/65983>.

Kaya, R., Aslan H., Günal, H. (2013). Tarih öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ile bölümden beklentilerine ilişkin görüşleri. *TUHED*, 2(2), ss. 1-31.

Kılıç, P.İ. (2019). Tarih öğretimi ve coğrafya. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (29), ss. 869-883, DOI. 10.24106/kefdergi.2933.

Kırpık G., Ünal U., Işık, H., Demirtaş B., Tokdemir M.A., Birbudak T.S., Akyol, H. (2016). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Grafiker.

Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları. (t.y.). Erişim (03.08.2019): [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YER/Tablo4\\_MinMax\\_31082018.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YER/Tablo4_MinMax_31082018.pdf).

ÖSYM 2018 YKS Ek Yerleştirme Tercih Kılavuzu. (2018). Erişim (03.08.2019): [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/EK/Tablo4\\_13092018.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/EK/Tablo4_13092018.pdf).

ÖSYM Yükseköğretim Sınavı (YKS) Kılavuzu. (2018). Erişim (03.08.2019): [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ\\_28062018.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_28062018.pdf).

Özkan, M. (2015). Öğretmen yetiştiren programların giriş taban puanlarıyla KPSSortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (19), ss.279-303.

Safran M., Kan, A., Üstündağ M. T., Birbudak, T.S., Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), ss.13-25.

Sözleşmeli Öğretmen Ataması. (t.y.). Erişim (03.08.2019): <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/meb-sozlesmeli-ogretmenlik-ilk-atama-basvurusu-ve-sozlu-sinav-detayi-411>

Sözleşmeli Öğretmen Tercihleri ve İlk Atamalar. (t.y.). Erişim (15.08.2019): <https://www.cnnturk.com/turkiye/sozlesmeli-ogretmenlik-tercihleri-ve-kontenjanlar-meb-ilkatama-ekraninda>.

Üstündağ, M.T., Yalçın, H., Birbudak, T.S., Güneş, E., ve Safran, M. (2016). Öğretmen adaylarının 2014 KPSS puanlarının fakülte ve öğretmenlik alanlarına göre karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3),ss. 599619. Erişim (03.08.2019): <http://www.mutlutahsin.com/wp-content/uploads/2019/02/Tam-Metin-7.pdf>.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yükseköğretim Program Atlası. (2018). Erişim (03.08.2019): <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10201>.

Yüksel, H. (2011). Taşra üniversitelerinde tarih ve tarihçilik. *Cumhuriyet döneminde Türkiye'de tarih ve tarihçilik*, M. Öz (Ed), Ankara: TTK Yayınları, ss. 215-226.



TARİH ÖĞRETİMİNDE SOSYAL MEDYA ORTAMLARININ KULLANIMINA İLİŞKİN  
TARİH ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

HISTORY TEACHERS' OPINIONS ABOUT the USE of SOCIAL MEDIA in TEACHING  
of HISTORY

Osman OKUMUŞ

Aksaray Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: [osmanokumus@aksaray.edu.tr](mailto:osmanokumus@aksaray.edu.tr)  
[orcid.org/0000-0001-6304-4201](https://orcid.org/0000-0001-6304-4201)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	20.08.2019
Accepted	15.10.2019
DOI	10.17497/ tuhed.607642
Corresponding Author	Osman OKUMUŞ
Cite	Okumuş, O. (2019). Tarih öğretiminde sosyal medya ortamlarının kullanımına ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(2), ss. 499-535. DOI: 10.17497/ tuhed.607642



**Öz:** Teknolojide yaşanan dönüşüm ve gelişmeler, eğitim-öğretim süreçlerini de etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin dersle ilgili süreçlere etkin bir biçimde katılmasına ve derse yönelik olumlu duygular geliştirmesine katkısı olan teknolojik gelişmelerin öğrenme süreçlerine uygun hale getirilerek kullanıldığı görülmektedir. İnternet teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan sosyal medya ortamlarının bu türden gelişmelerden biri olduğu söylenebilir. Bireylere duygu ve deneyimlerini paylaşma, iletişim kurma, bilgi edinme gibi olanaklar sunan sosyal medya ortamlarının genç bireyler tarafından yoğun bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Sosyal medyanın öneminin ve popülerliğinin giderek artması bu ortamların ders kapsamında kullanımı konusunu gündeme getirmiştir. Öğrencilerin sosyal medya ortamlarını kullanarak hem eğlenmesi hem öğrenmesi hem de birtakım becerileri kazanması için alanyazında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada da genelde ezberlenmesi gereken zor bir ders olarak algılanan ve geçmişle ilgili soyut konulardan oluşan tarih derslerinin sosyal medya ortamları aracılığıyla öğretimi konusunda mevcut durumu tarih öğretmenlerinin gözünden değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ve nitel araştırma yaklaşımının doğasına uyumlu biçimde durum araştırması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 32 tarih öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak; tarih öğretmenleri tarafından sosyal medya ortamlarının sunduğu pek çok avantajla birlikte bazı sınırlılıkları da olduğu bununla birlikte, sosyal medya ortamlarının tarih öğretim faaliyetlerinde kullanımı için önemli bir potansiyel taşıdığı ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden hem sosyal medya okur-yazarlığı hem de sosyal medya ortamlarının eğitim pedagojisine uygun kullanımı için eğitim alınması gerekliliği ön plana çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya, Tarih Eğitimi, Tarih Öğretimi

**Abstract:** The developments and changes experienced in technology affect the teaching-learning process. Especially it is viewed that the technological developments which make contributions to students to engage actively in the process related to the course and to develop positive attitudes towards the course have been used in accordance with the teaching-learning process. It can be stated that the social media environment which emerged in parallel with the Internet technologies is one of those developments. In addition, it is regarded that social media environments that offer individuals some opportunities such as sharing their feelings and experiences, establishing communication, and getting information have been extensively used by young individuals. The rapid increase in popularity and importance of social media has brought into the question of using these environments within the course content. Many studies have been carried out in the literature with the intention of having students learn, have fun and gain some skills by using social media platforms. This study aimed at teaching history courses which are perceived as a difficult lesson to be memorized and usually include abstract topics related to the past via social media platforms and evaluating the present state through the eyes of the history teachers. Within this context, the research was carried out with qualitative research approach and case study design, which is in compliance with the nature of qualitative research approach. Semi-structured interviews were carried out with 32 history teachers. The data obtained were analyzed via content analysis. As a result, history teachers stated that social media environments offered many advantages but also, they had some limitations. In addition, they stated that social media environments had an important potential to be used during the activities of teaching of history. The participant statements revealed that training was required both for social media literacy and for the use of social media platforms in accordance with the education pedagogy.

**Keywords:** Social Media, History Education, History Teaching

## **Extended Summary**

### **Purpose**

The fact that social media environments are becoming more and more popular among young individuals and young individuals spend most of their time on these platforms has brought up the utilization of these environments in the teaching-learning process. Many studies have already been carried out about this subject in literature. The main purpose of this study is to explore history teachers' opinions and experiences about the use of social media environments in teaching of history and to make contributions to the literature. Considering this purpose, the study sought answers to the following research questions.

- What are the history teachers' perceptions of social media applications today?
- How much do history teachers use social media applications in history courses today?
- Is it possible to use social media applications in history courses?
- How can social media applications be used in history courses?
- What are the advantages of using social media applications during the processes of history teaching?
- What are the disadvantages of using social media applications during the processes of history teaching?
- Do history teachers get training on social media applications?

Because history courses are about the past and include some names, terms, and dates to memorize, young individuals develop a negative attitude towards history courses. Thus, if the course is made available for "students to find something of their own", it will increase student participation in the course and thus learn the course with fun. In this sense, it is considered that if the history course taught by using social media environments is evaluated by the history teachers who have a big responsibility during the implementation, it will make contributions to the use of these environments more efficiently for the future.

### **Method**

The research which explored the history teachers' opinions about the use of social media environments in history teaching was carried out via qualitative research method and case study design. 32 history teachers who worked as a teacher in different cities in Turkey in

2018 and were chosen according to the maximum variation sampling were interviewed via semi-structured interview form. The data obtained were analyzed using content analysis and presented in tables. Participants' statements were used as examples for each table.

### **Results and Discussion**

The participants were asked different questions in line with the aims of the study and thus their opinions, attitudes, and experiences about the use of social media applications in history courses were explored.

The participants were asked their opinions about "social media" in general terms in order to determine their perspectives towards social media environments. The positive opinions stated by the participants included the following: Social media offers an opportunity to communicate, share and get information without considering time and space, it is used extensively, its importance increases, it has become an indispensable part of our life, and it offers a lot of virtual opportunities. The negative opinions stated by the participants include verification of the information presented on social media platforms and some risks (eg: privacy, health concerns, and security). It was observed that the participants who approached social media negatively expressed negative opinions about the use of social media environments in history teaching throughout the interview. Considering positive opinions as an advantage and also creating constructive activities for the negative opinions will provide an opportunity to use these platforms more efficiently.

A considerable amount of history teachers expressed positive opinions about the possibility of teaching history on social media. They based their opinions on the opportunities provided by social media environments such as interactive applications and enriching history courses in terms of sources without considering time and space. In addition to this, they stated such opinions as visualizing the course, providing permanent learning, and drawing attention to the course. The participants expressed the following opinions as disadvantages: The sources shared on social media are not reliable, it takes time of the students and teachers apart from course hours, teachers are not qualified well about this topic, and teaching of history on social media does not comply with the spirit of history. It can be stated that while the positive opinions stated by the participants are intended for interaction in technology - education, the negative opinions result from lack of knowledge and experience which is due to the new use of social media environments in courses.

The participants shared the following opinions about how to use social media environments in history courses: preparation for the course/giving information, and drawing interest/ attention to the lesson are performed before the lesson; visualizing/enriching the course, exhibiting/sharing, discussion, socialization, and using it as an activity tool are done during the lesson; revision/consolidation, assignment, evaluation, and feedback are provided after the lesson. It is regarded that it is possible to teach history nearly at all levels of the course on social media. Especially, the diversity of social media applications gives an opportunity to use these applications differently in teaching of history.

It is revealed that the participants present many ideas about the advantages offered by social media to the teaching of history. These advantages involve an opportunity provided by social media environments to access information without limitation of time and space and other facilities, enriching history courses in terms of resources, learning by doing and acquiring other skills. When the participant opinions are examined, it is regarded that many opportunities provided by social media facilitate teaching-learning process, meaningful and permanent leaning as well as having students acquire many skills expected from the teaching-learning process.

Considering the disadvantages of social media environments in teaching of history, it was stated that knowledge shared on social media platforms are likely to be incorrect/ inadequate/distorted (misuse), the sources (references) of information are mostly not identified and in addition to this, they cause some problems such as addiction, personality disorder, lack of privacy, and security. Despite many advantages of social media, many problems occur due to the quality and source of information on social media. Training of social media literacy is quite important for the solution of many problems which occur due to the use of social media environments.

In addition to the opinions of history teachers on social media, their opinions were asked about the present state of the implementation. It was observed that the social media applications in history courses mostly involved activities such as watching a film/ documentary and giving information about the course and although the use of social media applications is limited, it positively supported the learning activities about the course.

The number of teachers who do not use social media environments in history courses is quite high. It was found that drawbacks in the use of social media and technology, as well

as teachers' anxiety about class management, stand out among the reasons why these teachers do not use social media environments. Starting to use social media environments in teaching-learning process relatively in recent years plays an important role in the emergence of this condition- teachers who use social media use it at a limited level and some teachers never use it.

It was detected that most of the participants did not get any training on the use of social media in the teaching-learning process. One of the reasons why the participants use social media at a limited level and they do not have detailed information about it is due to the lack of training. In addition to this, because the teachers who received training stated that they did not get any benefit from it and teachers who are also users of social media at the same time develop themselves with individual efforts and use these environments in their lessons, the efficient and quality use of social media platforms draws attention as an important problem. Another important factor which the participants who did not get training on social media point out are that such individual and environmental awareness was not raised.

The participants made different suggestions about the use of social media environments in history courses. The participants shared the following opinions: Teachers should be given in-service training/seminars on how to use social media environments in history courses, training on media literacy should be given, history curriculum and course contents should be synchronized with such education, the number of history course hours should be increased, there should be sample online platforms which teachers can benefit from, Internet infrastructure opportunities in schools should be upgraded, students should be provided with free internet access, and the training given in these environments should have a value in assessment and evaluation. It is revealed that the most common opinion shared by the participants in the teachers' need for training on the use of these environments. It drew attention that teachers brought the lack of information about the use of these environments into the forefront many times throughout the interviews.

## **Conclusion**

Considering the data obtained, it is regarded that social media environments have an important potential for the teaching of history and most of the history teachers have positive opinions about the subject. An important factor that has drawn attention during the research

is the beginning of using internet technologies within the educational technologies relatively in recent years. It is known that social media environments have become popular thanks to the development of infrastructure and opportunities for access to Internet technologies. In addition to this, one of the most important problems for history teachers is the lack of experience required for the use of social media environments within the content of history courses. Furthermore, there are formal deficiencies present about the use of these environments (e.g: in curriculum, coursebooks). Moreover, there are some limitations of using social media environments in history courses. In this sense, the need for training on social media literacy and pedagogical use of social media environments in teaching-learning process draw attention.

## **Giriş**

Dünyanın giderek sayısallaşarak, teknolojiye bağlı hale gelmesi; yenilikçi ortamların sınıflara/öğretim süreçlerine entegre olması konusunu gündeme getirmiştir. (Morgan, 2013: 558). Bu ortamların başında internet gelmektedir. İnternet, insanların günlük hayatında birçok alana hatırı sayılır bir katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, internetin ve internet teknolojilerinin zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın bilgiye kolay ulaşma imkânı vermesi, öğrenci merkezli ve işbirlikçi öğrenmeye fırsat veren bir yapıda olması eğitim alanında dikkate alınmasını sağlamıştır (Orlanda-Ventayen ve Ventayen, 2017: 1).

İnternet teknolojilerinin yoğunlukla kullanıldığı alanlardan biri sosyal medya ortamlarıdır. Sosyal medya ortamları, ortak ilgileri bulunan insanların iletişim kurma, bilgi alma gibi çeşitli amaçlarla kullandığı genel veya özel bir konuya yönelik platformlar olup, eğitimde bu türden imkânların kullanılması öğretim süreçlerinin kaliteli ve esnek bir yapıya sahip olmasını sağlayacaktır (İşman, 2015: 505, 543). Ayrıca; sosyal medya ortamları vasıtasıyla öğrencilerin gerçek insanlarla ilişki kurmaları, kolayca paylaşımda bulunmaları, akranları ve eğitimcileriyle etkileşime girmeleri ve pek çok teknolojik ve sosyal beceriyi kazanmaları da olanaklıdır (Thangiah, 2018: 44).

Günümüzde pek çok insanın zamanının önemli bir bölümünü sosyal medya ortamlarında geçirdiği ve günlük hayatta alışkanlık haline geldiği bir gerçektir. Bu anlamda; sosyal medya ortamlarının eğitim pedagojisi anlamında değerlendirilmesi ve öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla kullanılması mümkündür (Joosten, 2012: 3). Alanyazın incelendiğinde; sosyal medyanın eğitim ortamlarında kullanılmasına yönelik pek çok çalışmanın olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan araştırmalarda; öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulan öğrenen merkezli ve sosyal medya destekli yapının akademik faaliyetler için yararlı olduğu (Orlanda-Ventayen ve Ventayen, 2017: 4), zevkli, samimi, katılımlı ve verimli bulunduğu (Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015: 428), hem kişisel hem de katılımcı ve işbirlikçi bir yapıda olduğu (McLoughlin ve Lee, 2007: 672; Tay ve Allen, 2011: 153; Wang, Lin, Yu, & Wu, 2013: 318; Orlanda-Ventayen ve Ventayen, 2017: 4), öğrenmede öğrenci-öğrenci iletişimini arttıracığı ve akran desteği sağlayacağı (DiVall ve Kirwin 2012: 4-5), öğretmen-öğrenci etkileşimini arttıracığı, araştırma, problem çözme ve sorgulama becerilerini geliştireceği (Öztürk ve Talas, 2015: 118-119), sosyal ve aktif öğrenme ortamı sağlayacağı (Ferdig, 2007: 5), demokratik bir ortam oluşturacağı ve demokratik eğitimi destekleyeceği (Stoddard, 2014: 8), değer kazanımına katkısının olduğu (Oğuz ve Sözcü, 2016; Karaduman, Çengelci-Köse ve Eryılmaz, 2017; Ayaydın ve Yıldız-Ayaydın, 2018), vatandaşlık eğitimine ve bireylerin topluma katılmalarına katkı sağlayacağı (Mitu, 2013; Krishnan, Okubo, Uchino ve Goldberg, 2013; Pathak-Shelat, 2018) ve öğrencilerin akademik başarılarını arttıracığı (Ekici ve Kıyıcı, 2012; Wang vd., 2013; Toğay, Akdur, Yetişken ve Bilici, 2013) tespit edilmiştir. Bu anlamda; sosyal medya ortamlarının eğitim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu (van Dijck ve Poel, 2018: 586-587) ve eğitimciler tarafından öğretim süreçlerinde daha fazla dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Bu anlamda, sosyal medya ortamlarının eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasında, tarih dersleri önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Tarih konularının ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir nitelikte olması; sosyal medyanın da günümüzde popüler bir sanal sosyalleşme aracı olması her iki alanın güçlü yönlerinin bir arada değerlendirilmesi imkânını ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda; tarihteki hemen her konunun öğretimini sosyal medya üzerinden yapmak ve öğrencilerde bilgi, beceri, değer ve davranış kazandırmak mümkün gözükmemektedir. Üstelik her geçen gün hızla ilerleyen bilim ve buna bağlı teknoloji, bu durumu daha kolay hale getirmektedir (Okumuş, 2018: 46).

Tarih derslerinde; artık, tek bilgi kaynakları öğretmenler ve kütüphaneler değildir. Teknoloji destekli bilgi iletim araçlarının kullanımı, öğretmen-öğrenci etkileşimi arttıracak ve tarih derslerine ilişkin farklı öğrenme becerilerinin işe koşulmasını sağlayacaktır (Güven, Bıkmaz, İşcan ve Keleşoğlu, 2014: 202). Bu yönüyle de tarih derslerinde çevrim içi platform, kaynak ve araçların kullanılması tarihi öğretim konusunda dikkate değer fırsatlar sunmaktadır (Pearcy, 2014: 182).

İnternetin bilgi ve öğretim materyali kaynağı olması, iletişim ve etkileşim alanı olması, üretme ve sergileme alanı olması ve öğretim alanı olması yönüyle tarih eğitiminde önemli işlevleri vardır (Öztürk, 2012: 15). Özellikle tarih dersleri için potansiyel yarar taşıyan bir yığın malzemenin ve görsel kaynağın internet sayesinde ulaşılabilir duruma geldiği görülmektedir (Stradling, 2003: 247; Pearcy, 2014: 179). Tarih derslerinde teknolojinin kullanılması; yapılandırmacı eğitim sisteminin ruhuna uygun olarak araştırma, eleştirel düşünme, ortak çalışma, medya okur-yazarlığı gibi genel becerileri ve tarihsel düşünme, kronolojik düşünme, eşzamanlı algılama ve tarihsel araştırma gibi alana özgü becerileri geliştirmede etkili olması muhtemeldir (Turan, 2012: 208).

Sosyal medya ve diğer internet kaynaklarının tarihsel kaynakların zenginliğine erişme olanağı sağlamasıyla (Haydn, 2017: 26) birlikte; öğrencilerin tarihsel kanıtı değerlendirme, farklı bakış açılarını görme ve tarihte tek bir doğru olmadığını farkına varma gibi tarih disiplinine özgü bazı becerilerini geliştirme hususunda katkısının olduğu söylenebilir (Haydn ve Ribbens, 2017: 745). Sosyal medya ortamlarının öğrencilerin tarihçi gibi düşüncelerini; tarihi kişileri, olayları, fikirleri daha geniş bir perspektifle değerlendirip anlatılar oluşturmalarını sağlamada da önemli katkıları bulunmaktadır (Jensen, Caswell, Ball, Duffin ve Barton, 2010: 229). Başka bir deyişle, tarih öğretiminde sosyal medya ortamlarının kullanılması yoluyla öğrencilerin tarih disiplininin doğasını anlaması, tarihi metinlerin oluşturulma mantığı ve tarihçilerin tarih yazma süreçleri hakkında fikir sahibi olması mümkündür (Barton, Caswell ve Jensen, 2010: 31).

Sosyal medya ortamlarının gelecek yıllarda eğitim-öğretim süreçlerinde öneminin artacağı ve kullanımının bir gereklilik halini alacağı düşünülmektedir (Yaylak ve İnan, 2018: 23-24). Bununla birlikte, sosyal medya ortamlarının eğitim-öğretim süreçlerine pratikte sağladığı katkılar hakkında araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Selwyn, 2007: 6). Dolayısıyla, diğer derslerle birlikte tarih derslerinde de mevcut durumunun ve paydaşların yaklaşımının ne



olduğu, bu ortamların derslerde nasıl kullanılacağı konusu yakın dönem alanyazınında tartışılmaya başlanmıştır. Bu çalışma da böyle bir probleme katkı sağlama adına uygulamada önemli bir sorumluluğu olan tarih öğretmenlerinin düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarma adına yapılmıştır.

Her ne kadar tarih derslerinin konusu geçmişle ilgili pek çok olay ve olgudan oluşuyor olsa da ve öğrenciler tarafından soyut ve ezberlemeye yönelik ders olarak algılanıyorsa da günümüzün teknolojik imkânlarını kullanarak ve pek çok görsel malzemeyle öğrencilerde geçmişin daha eğlenceli ve kalıcı olarak öğretilmesi mümkündür. Alanyazın incelendiğinde; bilişim ve internet teknolojilerinin öğretiminde kullanılmasının önemini vurgulandığı; ancak özellikle sosyal medya anlamında görece yeterli sayıda teorik ve uygulamalı çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırmamızın temel amacı; tarih öğretmenlerinin sosyal medya ortamlarının tarih öğretim süreçlerinde kullanımı hakkında düşüncelerini ve deneyimlerini incelemek ve alanyazına katkı sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- Tarih öğretmenlerinin günümüzde sosyal medya ortamlarına bakış açısı nedir?
- Tarih öğretmenlerinin günümüzde sosyal medya ortamlarını tarih derslerinde kullanma durumu nedir?
- Tarih derslerinde sosyal medya ortamlarını kullanmak mümkün müdür?
- Tarih derslerinde sosyal medya ortamları nasıl kullanılabilir?
- Tarih öğretim süreçlerinde sosyal medya ortamlarını kullanmanın avantajları nelerdir?
- Tarih öğretim süreçlerinde sosyal medya ortamlarını kullanmanın dezavantajları nelerdir?
- Tarih öğretmenlerinin sosyal medya ortamlarını hakkında bir eğitim almış mıdır?

Sosyal medya ortamlarının tarih dersleri için sunduğu pek çok avantajların ve olanakların yanında, bazı dezavantajları ve sınırlılıkları da mevcuttur. Dolayısıyla, sosyal medya ortamlarının eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımı için mevcut durumun belirlenmesi ve mevcut durumun iyileştirilmesine yönelik planlama faaliyeti gerekmektedir. Bu anlamda tarih öğretmenlerinin bu konudaki düşünce ve deneyimlerini öğrenmek; mevcut durum hakkında genel bir görünüm sağlamakla birlikte hem öğretmenlere hem de karar alıcılara sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanımı hakkında fikir vermesi düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi konularına değinilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Tarih öğretmenlerinin sosyal medya ortamlarının tarih öğretim süreçlerinde kullanımı hakkında düşüncelerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel yaklaşım esas alınarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, sosyal olguları bağlı buldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünüşleriyle gözlem, görüşme ve/veya belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgilerin analiziyle kuram geliştirme çabası olarak ifade edilmektedir. Nitel araştırmalarda, çalışma grubunun araştırılan konu hakkında bilgi, algı, tutum, deneyim ve değerlendirmeleri incelenmektedir (İslamoğlu, 2011: 186-187). Çalışmada, tarih öğretmenlerinin genel anlamda sosyal medya algıları ve sosyal medyanın eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımına ilişkin tutumları, deneyimleri ve değerlendirmeleri incelenmeye çalışılmıştır. Böylelikle, sosyal medya ortamlarının tarih derslerinin öğretimindeki katkısı ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışma durum araştırması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Durum araştırmaları; bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Başka bir deyişle, bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir bakış açısıyla araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77).

### **Çalışma Grubu (Katılımcılar)**

Araştırmanın çalışma grubunu; 2018 yılında Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde, "Tarih Öğretmenliği" yapan 32 eğitimciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla birebir (21 kişi) ve çevrimiçi (11 kişi) görüşülmüştür. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle çalışma grubuna ulaşılmıştır. Bu örnekleme yönteminde; görel olarak küçük bir örneklem oluşturma suretiyle, probleme taraf olabilecek katılımcı çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

## Çalışma Grubuna İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Özellik	Değer	f	%
Cinsiyet	Kadın	15	47
	Erkek	17	53
Medeni Durum	Evli	16	50
	Bekâr	16	50
Deneyim	1-5 yıl	11	34
	6-10 yıl	6	19
	11-15 yıl	7	22
	16 yıl ve üzeri	8	25
Okul Türü	Kamu	20	63
	Özel	12	38
Çalışma Yeri	Büyükşehir	9	28
	İl	10	31
	İlçe	10	31
	Belde	3	10

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubunun cinsiyete göre %47'si kadın, %53'ü erkek; medeni duruma göre %50'si evli, %50'si bekâr; mesleki deneyim bakımından %34'ü 1-5 yıl arası, %19'u 6-10 yıl arası, %22'si 11-15 yıl arası, %5'i 16 yıl ve üzeri şeklinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca, çalışılan okul türü bakımından %63'ü kamu, %38'i özel; çalışma yeri bakımından da %28'i büyükşehir, %31'i il, %31'i ilçe ve %10'u belde şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

**Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veriler, amaca uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formdaki soruların hazırlanmasında; araştırmacı tarafından hazırlanan sorulara ek olarak, Tavşanlı ve Akaydın (2017) ve Yaylak ve İnan (2018)'in çalışmalarındaki sorular da dikkate alınmıştır. Tavşanlı ve Akaydın (2017: 520) ve Yaylak ve İnan (2018: 6) hazırlamış oldukları yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliği kapsamında alan uzmanlarına danışıldığı ifade edilmiştir. Alanyazındaki kavramsal çalışmaların incelenmesinden sonra taslak form oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan formun; tasarımı, soruların anlaşılabilirliği gibi konularda 3 tarih öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Forma son şeklin verilmesinde, tarih eğitimi uzmanlarına ve nitel araştırma uzmanlarına danışılmış ve iki bölümden oluşacak şekilde son şekli verilmiştir. Formun ilk bölümde katılımcıların bazı tanımlayıcı bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Formun ikinci

bölümünde ise katılımcıların sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanımına yönelik 9 adet soruya yer verilmiştir. Formdan elde edilen bilgilerin analizi sonucunda aynı şeylerin görülüp görülmediği hakkında başka bir uzmana danışılmış ve yine katılımcılarla imzalanan gönüllü katılım ve etik hususlar beyan formunda söz verildiği gibi isteyen katılımcılara görüşme dökümleri ve analiz sonuçları paylaşılmış ve ifadelerinden bir farklılığın olup olmadığı konusunda katılımcıların tekrar düşünceleri alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi işleminde, nitel araştırmanın doğasına uygun bir biçimde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir tekniktir. İçerik analiziyle metin içerisinde belirli kelimelerin ve kavramların varlığı tespit edilerek, bunlar arasındaki ilişkiler ve anlamlar analiz edilerek metnin verdiği mesaj hakkında çıkarım yapılmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 240).

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, katılımcıların tarih derslerinde sosyal medya uygulamalarının kullanımına ilişkin düşünceleri, tutumları ve deneyimleri incelenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdiği tüm yanıtlar, ayrı ayrı yargılara dönüştürülmüştür. Dolayısıyla bir katılımcıya ait birden fazla düşünce olduğundan; tablolarda belirtilen görüş sayısı, araştırmaya katılan katılımcı sayısı ile farklılık göstermektedir.

### **Katılımcıların Sosyal Medya Uygulamaları Hakkındaki Düşünceleri**

Katılımcıların sosyal medya uygulamaları hakkındaki düşünceleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Sosyal Medya Uygulamaları Hakkındaki Düşünceleri

<b>Yargı</b>	<b>Düşünce</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Olumlu Düşünceler</b>	Zaman/mekân sınırı olmaksızın bilgi/iletişim imkânı	9	23
	Yayın olarak kullanılmakta	5	12,8
	Hayatımızın vazgeçilmez/kaçınılmaz gerçeği	5	12,8

	Hızla değişim/gelişim göstermesi	3	7,7
	Sanal sosyalleşme alanları	3	7,7
	Sanal özgürlük ortamları	1	2,6
<b>Olumsuz</b>	Bilgi kirliliğine yol açması	3	7,7
<b>Düşünceler</b>	Mahremiyet problemlerine yol açması	3	7,7
	Herhangi bir yararının olmaması	3	7,7
	Bağımlılığa yol açması	3	7,7
	Tehlikeli bir yer olması	1	2,6
	<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100</b>
	<b>Yanıt Vermeyenler</b>	<b>2</b>	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılar, günümüz sosyal medya uygulamaları hakkında olumlu olarak; sosyal medyanın zaman/mekân sınırı olmaksızın bilgi/iletişim imkânı vermesi, yaygın olarak kullanılması, hayatımızın vazgeçilmez/kaçınılmaz gerçeği olması, hızla değişim/gelişim göstermesi, sanal sosyalleşme alanları olması ve sanal özgürlük ortamları olması düşüncelerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, olumsuz olarak sosyal medyanın bilgi kirliliğine, mahremiyet problemlerine ve bağımlılığa yol açması, herhangi bir yararının olmaması ve tehlikeli bir yer olması düşüncelerini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde; sosyal medya uygulamalarıyla ilgili katılımcı görüşlerinde hem olumlu hem de olumsuz düşüncelerin yer aldığı; başka bir deyişle, katılımcıların bakış açısına göre sosyal medya uygulamalarının olumlu yönleri olduğu kadar olumsuz yönlerinin de olduğu görülmektedir.

Sosyal medya uygulamaları hakkında olumlu görüş bildiren 1, 8 ve 10 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-1** “Sosyal medya hayatımızın kaçınılmaz bir gerçeği, ne yaparsak yapalım yolumuz o kanallara çıkıyor.”
- K-8** “Sosyal medya bugün yaygın olarak kullanılan bir platform ve her geçen gün de hızla değişim gösteriyor.”
- K-10** “Günümüzde oldukça popüler bir konumda olan sosyal medya önemli sosyalleşme alanlarından. Kuşkusuz bu durumun ortaya çıkmasında zaman ve mekân sınırı tanımadan insanlara iletişim olanağı sağlaması önemli bir etken. Sadece iletişim değil aynı zamanda da bilgiye ulaşma imkânı da veriyor.”

Sosyal medya uygulamaları hakkında olumsuz görüş bildiren 19 ve 32 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

**K-19** “Sosyal medya ortamları bugün çok tehlikeli bir hale geldi. Evet, zaman ve mekân sınırı yok her türlü bilgiye ulaşma imkânı var ama bu bilgi kirliliğine, yanlış bilgilerin kolayca yayılmasına neden oluyor. Üstelik insanların yaptıkları paylaşımlar daha sonra özel bilgilerinin aleyhine olacak şekilde kullanımına neden oluyor. Yani nerden tutarsanız elinizde kalıyor.”

**K-32** “Aklıma ilk gelen şey bağımlılık. Bu ortamlara alışan insanların onsuz bir dakika bile geçiremediği bir gerçek.”

### Katılımcıların Sosyal Medyada Tarih Öğretimi Yapılmasına İlişkin Düşünceleri

Katılımcıların sosyal medyada tarih öğretimi yapılmasının mümkün olup olmadığı hakkındaki düşünceleri Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sosyal Medyada Tarih Öğretimi Yapmanın Mümkünlüğü

Yargı	f	%
Evet (Mümkün)	24	75
Hayır (Mümkün Değil)	8	25
Kararsız	0	0
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların önemli bir bölümünün sosyal medya üzerinden tarih öğretimi yapmanın mümkün olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların belirttiği görüşlerin genel nedenleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Sosyal Medya Üzerinden Tarih Derslerinin Mümkünlüğü Üzerine Düşünceler

Yargı	Düşünce	f	%
<b>Olumlu Düşünceler (Mümkün)</b>	Zaman/mekân sınırı olmaksızın bilgi/iletişim imkânı	21	21
	Zengin ders içeriğine ulaşma imkânı	19	19
	Teknoloji-öğretim etkileşimi	13	13
	Geniş kitlelere ulaşma	8	8
	Görsel/ kalıcı öğrenme	6	6
	İlgiyi derse kaydırma	6	6

	Dönüt/düzeltilme imkânı verme	2	2
	Farklı bakış açılarını görme	1	1
<b>Olumsuz</b>	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin olmaması	8	8
<b>Düşünceler</b>	Ders dışı zaman gerektirmesi	7	7
<b>(Mümkün Değil)</b>	Öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmaması	7	7
	Tarihin ruhuna uygun olmaması	2	2
<b>Toplam</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcılar, sosyal medya üzerinden tarih öğretimi yapmanın mümkünlüğü üzerine olumlu olarak; sosyal medyanın zaman/mekân sınırı olmaksızın bilgi/iletişim imkânı vermesi, zengin ders içeriğine ulaşma imkânı vermesi, teknoloji ile öğretim arasında etkileşim sağlaması, geniş kitlelere ulaşmaya olanak vermesi, görsel/kalıcı öğrenme sağlaması, ilgiyi eğlenmeden derse kaydırması, dönüt/düzeltilme imkânı vermesi ve farklı bakış açılarını görmeye olanak tanınması düşüncelerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, olumsuz olarak sosyal medyada sunulan kaynakların güvenilirliğinin olmaması, ders saatlerinin dışında öğrenci ve öğretmenlerin zamanlarını alması, öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmaması ve sosyal medya üzerinden yapılacak tarih öğretiminin tarihin ruhuna uygun olmadığı düşüncelerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların olumlu olarak yapmış oldukları önemli vurguların günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin kazanması beklenen yetkinlikler arasında olduğu görülmüştür. Özellikle teknolojinin sunmuş olduğu olanakların tarih derslerinde kullanılması beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, sosyal medya ortamlarında paylaşılan pek çok bilgi ve içerik hakkında ciddi anlamda bir denetimin olmaması bu kanallardan yayılan bilgilerin güvenilirliğinin sorgulanmasına da yol açmıştır. Yine internet teknolojilerinin yeni popülerlik kazanmasından kaynaklı, eğitim-öğretim süreçlerinde bu teknolojileri kullanma adına öğretmenlerin bazı eksikliklerinin de olduğu görülmektedir.

Sosyal medya üzerinden tarih öğretimi yapmanın mümkünlüğü üzerine olumlu düşünceler sunan 5, 24 ve 28 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

- K-5** “Görsel birçok şeye ulaşabiliriz. Sanal müze gezisi. Anlattığımız konularla ilgili görseller vs... kullanabiliriz.”

**K-24** “Zaman ve mekân sınırı olmaksızın geniş kitlelere ulaşma imkânı veriyor. Neden olmasın tarih derslerinde de kullanılabilir. Biz Iğdır’dan Yıldız Sarayı hakkında öğrencilere pek çok görsel malzemeyle bilgi verebiliriz.”

**K-28** “Evet Mümkün. Derslerde tarih konularını anlatırken çok zorlanıyoruz. Eskiye dayalı bilgiler bunlar. Sosyal medya çok önemli bir artı sağlıyor bize. Geçmişe dair pek çok kaynağı hem de görsel bir biçimde, zaman ve mekân sınırı olmadan öğrencilere sunmamıza vesile oluyor. Öğrenciler zaten bu ortamlarda vakit geçiriyor. Öğretmenlerin bu ortamları aktif kullanması öğrencinin ilgisini derse aktaracaktır. Bizlere hizmet içi eğitimlerde teknolojiyi kullanın diyorlar. İşte teknoloji. Bu ortamları öğretim ortamları olarak kullanalım ve teknolojiyle öğretimi bütünleştirelim.”

Sosyal medya üzerinden tarih öğretimi yapmanın mümkünlüğü üzerine olumsuz düşünceler sunan 11 ve 31 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

**K-11** “Sosyal medyada pek çok platform ve pek çok da bilgi var. Doğrusu neyin nereden geldiği de belli değil. Bilgiler, bu bilgilerin kaynaklarının güvenilirliği yok. Yazan kim olduğu çoğu zaman belli değil. Dolayısıyla da tarih derslerinde bu ortamları kullanmak pek mümkün gözüküyor. Tabii ki ben bu tespitleri mevcut durumu dikkate alarak yapıyorum. Öğretmenlere bu konuda ne üniversitede ne de hizmet içi eğitimlerde bunun eğitimi verilmemiş, esasen neyi nasıl yapacağımızı da bilmiyoruz. Mesela bu işler hem öğrenciler için hem de öğretmenler için ders dışı zaman gerektiriyor. Mesai dışında, orta yaşlı biri olarak eski arkadaşlarımla, ailemle Facebook üzerinden iletişim kurmak bana daha cazip geliyor.”

**K-31** “Kısa ve net ifade edeyim. Bu ortamları kullanmak mümkün değil. Sunulan bilgiler şüpheli. Öğretmenler sadece kullanıcı konumunda, yani bu konunun pedagojisini almamışlar. Üstelik bu türden etkinlikler ciddi bir alan olan tarihin ruhuna da uygun değil diye düşünüyorum. Örnek verecek olursam, Muhteşem Yüzyıl dizisi. Youtube üzerinden bu diziyi sınıfta izletsem, hem hatalı bilgi hem de tarihin bir alan olarak zarar göreceğine inanıyorum.”



## Tarih Öğretiminde Sosyal Medyanın Kullanım Şekilleri

Sosyal medya ortamlarının sunduğu pek çok imkânla, tarih öğretiminde çeşitli şekillerde kullanılmasına olanak tanıdığı söylenebilmektedir. Bu kapsamda; katılımcıların tarih öğretiminde sosyal medyanın kullanım şekillerine ilişkin düşünceleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

### Tarih Öğretiminde Sosyal Medyanın Kullanım Şekilleri

Yargı	Düşünce	f	%
<b>Ders Öncesi</b>	Derse hazırlık/bilgilendirme	28	17,5
	İlgi/dikkat çekme	21	13,1
<b>Ders Sırası</b>	Dersi görsel hale getirme/zenginleştirme	29	18,1
	Sergileme/paylaşma	15	9,4
	Tartışma	11	6,9
	Sosyalleşme	10	6,3
	Etkinlik	8	5
<b>Ders Sonrası</b>	Tekrar/Pekiştirme	19	11,9
	Ödev	8	5
	Değerlendirme	6	3,8
	Geri bildirim sağlama	5	3,1
<b>Toplam</b>		<b>160</b>	<b>100</b>
<b>Yanıt vermeyenler</b>		<b>1</b>	

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcılar, sosyal medya üzerinden ders öncesinde derse hazırlık/bilgilendirme ve derse yönelik ilgiyi/dikkati çekme; ders sırasında dersi görsel hale getirme/zenginleştirme, sergileme/paylaşma, tartışma, sosyalleşme ve etkinlik aracı olarak kullanma; ders sonrasında tekrar/pekiştirme, ödev, değerlendirme ve geri bildirim sağlama olanaklarıyla tarih öğretiminin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Sosyal medya üzerinden tarih dersi ile ilgili hemen her aşamada öğretim faaliyetinin yapılmasının mümkün olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal medya uygulamalarının çok çeşitli olması, bu uygulamaların tarih öğretiminde farklı şekillerde kullanımına da olanak tanımaktadır.

Tarih derslerinde sosyal medya ortamlarının kullanım şekilleri üzerine 9 ve 21 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

- K-9** “Sosyal medya tarih öğretimi için sosyalleşme aracıdır diyebilirim. Yani öğrenciler bir birey olarak diğer arkadaşlarıyla vakit geçiriyor, aynı şeylerden keyif alıyorlar, birlikte vakit geçiriyorlar. Bunun dışında kaynaklar ve ortam

görsel ve etkileyici bir karaktere sahip. Dersten önce konuyla ilgili ön bilgilendirme, konu hakkında bilgilendirme yapabiliriz. Bizde de Whatsapp grubu var. Ders öncesinde hem velilere hem de öğrencilere dersle ilgili bilgilendirme yapıyoruz. Dersle ilgili ilgilerini çekecek bilgileri paylaşıyoruz. Şu an için öğrenciler de veliler de olumlu geri dönüşler yaptılar.”

**K-21** “Sosyal medya sunduğu pek çok görsel malzemeyle dersi farklı kaynaklardan zenginleştirme fırsatı sunuyor. Burası oldukça önemli. Biliyorsunuz görsel olarak öğrendiklerimizin önemli bir bölümünü hatırlıyoruz. Ders daha eğlenceli ve kalıcı oluyor. Hem ders öncesinde hem de derste ve dersten sonra kullanılabilir. Mesela öğrencilere Osmanlı uygarlığı hakkında bilgi vermeden önce Topkapı Sarayı gibi bazı mimari eserlerin ilginç yanlarını dersten önce öğrencilerle paylaşmamız öğrencilerde hem derse hazırlık hem de derse yönelik ilgi anlamında fayda sağlıyor. Yine ders sırasında Youtube’den dersle ilgili konular gösterilebilir ve dersin sonunda da sosyal medya üzerinden konu öğrenciye ödev olarak verilebilir.”

### Tarih Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Avantajları

Sosyal medya ortamlarının tarih öğretiminde farklı şekillerde kullanımı mümkündür. Bununla birlikte, bu uygulamaları kullanmanın çeşitli avantajları ve dezavantajları olabilmektedir. Bu kapsamda; katılımcıların sosyal medya uygulamalarının tarih öğretiminde kullanımının avantajları hakkındaki düşünceleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Sosyal Medyanın Tarih Öğretiminde Kullanılmasının Avantajları

Yargı	Düşünce	f	%
Avantajlar	Zengin ders içeriğine/bilgiye ulaşma imkânı	26	16
	Zaman/mekân sınırının olmaması	26	16
	Yaygın bir kitle tarafından kullanılması	22	13,6
	Görsel nitelikte olması	21	13
	Sürekli güncellenebilmesi/yenilenmesi	19	11,7
	İnternet okur-yazarlığı becerisini geliştirmesi	12	7,4
	Yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak tanınması	10	6,2
	Farklılıkları görme fırsatı vermesi	7	4,3
	Kaynakları karşılaştırma imkânı olması	6	3,7
	Ekonomik/pratik olması	4	2,5

Özgürlükçü/demokratik bir yapıyı geliştirmesi	3	1,9
Güncel bilgilere ulaşma imkânı vermesi	3	1,9
Derse olan ilgiyi arttırması	3	1,9
<b>Toplam</b>	<b>162</b>	<b>100</b>
<b>Yanıt vermeyenler</b>	<b>4</b>	

Tablo 6 incelendiğinde; katılımcıların sosyal medya ortamlarının tarih öğretiminde kullanılmasının avantajları hakkında görece pek çok önemli hususa değinen görüşler belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar, sosyal medyanın zengin ders içeriğine/bilgiye ulaşma imkânı vermesi, zaman/mekân sınırının olmaması, yaygın bir kitle tarafından kullanılması, görsel nitelikte olması, sürekli güncellenebilmesi/yenilenmesi, internet okur-yazarlığı becerisini geliştirmesi, yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak tanınması, farklılıkları görme fırsatı vermesi, kaynakları karşılaştırma imkânı olması, ekonomik/pratik olması, özgürlükçü/demokratik bir yapıyı geliştirmesi, güncel bilgilere ulaşma imkânı vermesi ve derse olan ilgiyi arttırması bakımından tarih öğretimine avantajları olduğu düşüncelerini belirtmişlerdir. Günümüzde bilişim ve internet teknolojilerinde yaşanan gelişmeler; bu teknolojilerin eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlayacak şekilde kullanımını da gerekli hale getirmiştir. Katılımcıların belirttiği görüşler incelendiğinde; sosyal medya ortamlarının sağladığı pek çok olanağın eğitim-öğretim süreçlerini kolaylaştıracak, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak; bununla birlikte, eğitim süreçlerinde beklenen pek çok beceriyi de kazandıracak nitelikte olduğu görülmektedir.

Sosyal medyanın tarih öğretiminde kullanılmasının avantajları hakkında 2, 6 ve 14 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-2** “Sosyal medya farklı nitelikteki pek çok ders içeriğine ulaşma imkânı sağlıyor. Konu hakkında bir arşiv belgesi, fotoğraf, sanal müzeler vs. Bu kaynakları istediğimiz zaman istediğimiz yerden öğrenciye sunma imkânımız var. Şu anda dünya uzaktan eğitime doğru gidiyor. Yakında belki de bu yolları kullanmak bizler için zorunlu olacak. Ayrıca belirtecek şeyler de var. Mesela, sosyal medyada öğrencilere sunduğumuz kaynaklar görsel kaynaklar ve biliyoruz ki görsel kaynakların öğrenmede büyük önemi var. Şimdiki öğrenciler her şeyi biliyorlar çünkü bu ortamlarda çok zaman geçiriyorlar ve görsel olarak öğrendikleri bilgileri de hatırlıyorlar. Sadece bu da değil bu öğrencilerin internet okur-yazarlığı becerileri de bizlerden daha iyi durumda. Farklı kaynakları, farklı

görüşleri görüyorlar, birbirleriyle mukayese ediyorlar. Bu da derse olan ilgiyi arttırıyor. Beni sosyal medya üzerinden takip eden öğrenciler var. Geçen Latin harflerine geçişin artılarını eksilerini sordum. Farklı nitelikte ve benim bile aklıma gelmeyen çok değerli bilgileri paylaştılar.”

**K-6** “Çok klişe şeyleri söylemeye gerek yok bence. Gençlerin önemli bir bölümü ve insanların çoğu sosyal medyayı aktif bir biçimde kullanıyor. Öğrencilere ulaşmak için önemli bir durum bu. Hem zaman ve mekân sınırı yok hem de pek çok bilgiye ulaşma imkânınız var. Arşiv belgeleri açıldıkça yeni bilgiler ortaya çıkıyor. Hem öğrenciler hem biz güncel bilgileri takip edebiliyoruz. Hem de bu uygulamalar sürekli güncelleniyor ve hemen hemen ulaşamadığımız bir kaynak ve bilgi kalmayacak galiba.”

**K-14** “Sosyal medyanın tarih öğretimi için kullanılmasının pek çok avantajı var. Zaman ve mekân sınırı olmadan istediğiniz yerden istediğiniz saatte dersinizi yapabilirsiniz. Pek çok kaynağa görsel bir biçimde ulaşıyorsunuz. Öğrenciler kendi bilgilerini yaparak-yaşayarak oluşturuyorlar. Bu kaynaklar kâğıt, emek, zaman israfını önüyor. Öğrencilere görüşlerini özgürce açıklama imkânı veriyor. Empati, farklılıklara saygı gibi demokratik kültürün oluşmasına da yardımcı oluyor.”

### Tarih Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Dezavantajları

Sosyal medya ortamlarının sağlamış olduğu pek çok avantajın yanında bazı dezavantajları ve/veya sınırlılıkları da mevcuttur. Katılımcıların sosyal medya uygulamalarının tarih öğretiminde kullanımının dezavantajları hakkındaki düşünceleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

#### Sosyal Medyanın Tarih Öğretiminde Kullanılmasının Dezavantajları

Yargı	Düşünce	f	%
<b>Dezavantajlar</b>	Hatalı/eksik/çarpıtılmış (kötüye kullanım) bilgi	17	15
	Bilgi kaynağının (referansların) belirtilmemesi	15	13,3
	Bağımlılığa yol açması	14	12,4
	Kişilik bozukluğuna yol açması	14	12,4
	Mahremiyet/güvenlik problemlerine neden olması	12	10,6
	Kontrol edilmesinin güç olması	10	8,8

Öğrencileri kolaylaştırmaması	10	8,8
Zararlı içeriklerin olması	6	5,3
Fiziki altyapı/erişim engellerinin olması	6	5,3
Öğretmenlerin hazırlıksız olması	6	5,3
Öğrencilerin katılımda isteksiz olmaları	2	1,8
Dersin ruhuna uygun olmaması	1	0,9
<b>Toplam</b>	<b>113</b>	<b>100</b>
<b>Yanıt vermeyenler</b>	<b>9</b>	

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcıların sosyal medya ortamlarının tarih öğretiminde kullanılmasının dezavantajları hakkında sosyal medyada sunulan bilginin kaynağı ve niteliği, sosyal medyanın ortaya çıkardığı bazı sağlık problemleri, eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili görüşleri belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların; sosyal medyada sunulan bilginin hatalı/eksik/çarpıtılmış (kötüye kullanım) bilgi olma ihtimali, çoğu zaman bilgi kaynaklarının (referansların) belirtilmemesi, sosyal medyanın bağımlılığa ve kişilik bozukluklarına yol açması, mahremiyet/güvenlik problemlerine neden olması, kontrol edilmesinin güç olması, öğrencileri kolaylaştırmaması, sosyal medya ortamlarında zararlı içeriklerin olması, sosyal medya için fiziki altyapı/erişim engellerinin olması, sosyal medyada verilebilecek bir eğitime öğretmenlerin hazırlıksız olması, öğrencilerin de katılımda isteksiz olmaları ve sosyal medyanın dersin ruhuna uygun olmaması düşüncelerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların belirttiği düşüncelerin hem eğitim-öğretim süreçleriyle hem de öğrencilerin günlük hayatıyla ilgili olduğu görülmektedir. Sosyal medya ortamlarının eğitim-öğretim süreçleri için sunduğu pek çok faydanın yanı sıra dikkatli kullanılmadığında ve iyi bir sosyal-medya okuryazarlığı eğitimi alınmadığında belli ölçüde zarara da yol açacağı görülmektedir. Özellikle, eğitim-öğretim süreçlerinde sosyal medya ortamlarının kullanılmasında; ayrıntılı bir planlama ve öğretmenin rehberliği önemli olarak görülmelidir.

Sosyal medyanın tarih öğretiminde kullanılmasının avantajları hakkında 7, 15 ve 30 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

- K-7** “Sosyal medyanın tarih öğretimine verdiği en önemli zarar tarihin kötüye kullanımıyla ilgilidir. Bunu sıradan bir vatandaş da yapabilir bir öğretmen de hatta bir akademisyen de. Kendi ideolojisine uygun olarak oluşturduğu hatalı ve çarpıtılmış bilgileri insanların önüne gerçekmiş gibi sunabilir. Burada sosyal medyanın bize ne demek istediğini iyi okumamız gerekiyor. Geçenlerde Twitter’da Mevlana hakkında bence yanlış olan bazı bilgileri gördüm. Bunu

gören öğrencide kişilik bozukluğu, yanlış bilgi edinme gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkabilir. Verilen bilgilerin kaynağı da belirtilmediğinden bu bilgiye karşı verdiğiniz mücadele de havada kalıyor.”

**K-15** “Sosyal medya bir derya, biz ne kadar ders anlatmaya çalışsak da öğrencinin farklı mecralara kayması olası. Üstelik gençler bu konuda oldukça cüretkâr, her türlü gizli bilgilerini ortaya çıkarıyorlar. Sonra ne mi oluyor? Bazen güvenlik bazen gizli kalması gereken şeylerin ortaya döküldüğünü ve geri dönülemez bir yola girildiğini görüyoruz. Bu ortamlar konusunda çok eksiklerimiz var. Öğretmenlere bu konuda eğitim verilmedi. Öğrenciler ise sosyal-medya okuryazarlığı konusunda çok bilinçli değiller.”

**K-30** “Öğrenciler kaynağı bile belli olmayan hatalı bilgileri sorgulamadan doğruymuşçasına alıyor. Bu uygulamalar, öğrencileri kolaylaştırmak için kitap okuma alışkanlığını elinden alıyor. Zaten sosyal medya ortamlarında Hürrem Sultan ve Kanuni'nin aşkına ilişkin geyikler dolanıyor. Bizim milletimiz de magazini seviyor. Öğretmenler derse çekmeye çalışsa da öğrencilerin doğru bilgileri öğrenecekleri şüpheli.”

### Sosyal Medya Uygulamalarının Tarih Derslerinde Kullanılma Durumu

Tarih öğretmenlerinin sosyal medya uygulamalarını derslerinde kullanma durumlarına ve genel izlenimlerine yönelik düşünceleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sosyal Medya Uygulamalarının Tarih Derslerinde Kullanılma Durumu

	Kullanılma Şekli	f	İzlenimler	f
Evet (22 Katılımcı)	Belgesel/film izleme	18	Dersi somut hale getirmesi	19
	Whatsapp yoluyla bilgilendirme	10	Derse olan ilgiyi arttırması	15
	Derslerde çevrimiçi soru çözme	8	Kalıcı öğrenme sağlaması	15
	Gönüllü takip	8	Bilgiye hızlı ulaşma	13
	Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımı	7	Her öğrencinin işin içine katılması	6
			Çağcıl öğrenme/öğretme	5
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>Toplam</b>	<b>73</b>

Kullanım Durumu	Kullanmama Gerekçesi	f
Hayır (10 Katılımcı)	Sınıfı kontrol edememe endişesi	8
	Eğitsel kullanım konusunda bilgi eksikliği	5
	Teknoloji kullanımı konusunda bilgi eksikliği	5
	Bilgi kirliliği	3
	Yeterli zamanın olmaması	3
	Sosyal medyanın eğitimdeki önemine inanmama	3
<b>Toplam</b>		<b>27</b>

Tablo 8 incelendiğinde; katılımcıların önemli bir bölümünün sınırlı bir çeşitlilikle de olsa tarih derslerinde sosyal medya ortamlarını kullandıkları görülmüştür. Sosyal medya ortamlarını tarih derslerinde kullanan katılımcılar, genel olarak; sosyal medya ortamlarını kullanarak belgesel/film izlettirdiklerini, sosyal medya ortamlarını kullanarak ders hakkında bilgilendirme yaptıklarını, çevrimiçi kanallardan soru çözümü yaptıklarını, kendi kişisel paylaşım sayfalarına isteyen öğrencilerini ekleyerek bazen tarihi paylaşımlarda bulduklarını ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nı ders sırasında kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bu uygulamaları derste kullanması sonucu edindiği izlenimler ise sosyal medya ortamlarının dersi somut hale getirdiği, derse olan ilgiyi arttırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı, bilgiye hızlı ulaşma imkânı verdiği, bu uygulamalar yoluyla her öğrencinin işin içine katıldığı yani yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu ve çağcıl öğrenme/öğretme fırsatı verdiğidir. Sosyal medya uygulamalarını tarih derslerinde kullanmayan öğretmenler de bu uygulamaları kullanmama gerekçesi olarak; sınıfı kontrol edememe endişesi, sosyal medyanın eğitsel kullanımı hakkında bilgi eksikliği, teknoloji kullanımı konusunda bilgi eksikliği, bilgi kirliliği, dersin bu uygulamaların kullanımı için yeterli saatte olmaması ve sosyal medyanın eğitimdeki önemine inanmama düşüncelerini belirtmişlerdir.

Sosyal medya ortamlarının sunduğu pek çok imkân ve fırsata rağmen; öğretmenlerin, sosyal medya uygulamalarını çeşitlilik ve imkân bakımından sınırlı kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, tarih öğretmenlerinin diğer sorularda verdikleri cevaplara göre daha kısa açıklamalar yaptıkları da görülmektedir. Sosyal medya uygulamalarını derslerinde kullanan öğretmenlerin en çok belgesel/film izlettirmek için kullandıkları görülmüştür. Genel anlamda; belirtilen düşüncelerin görsel öğrenme üzerinde yoğunlaştığı, öğretmenlerin edindiği

izlenimlerin de görsel öğrenmenin eğitimdeki olumlu sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Sosyal medya ortamlarını derslerinde kullanmayan öğretmenler ise sınıf yönetimi ve teknik bilgi eksikliklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durumun sosyal medya ortamlarının eğitimde kullanımının görece yeni bir olgu olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal medya ortamlarını tarih derslerinde kullananlardan 12 ve 13 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

**K-12** “Derslerimde sosyal medya uygulamalarını kullandım. Son olarak, Youtube üzerinden II. Dünya Savaşı'yla ilgili belgesel izletmişim. Çokça eleştirilse de Muhteşem Yüzyıl'daki saray görevlilerinin kılık-kıyafetleri ve padişaha gösterdikleri hürmet önemli. Kesitler halinde tarihi öğrencinin zihninde somutlaştırmaya çalıştım. Güzel oldu. İstedığımız bilgiye hızlıca ulaştık. Bunun yanında ders daha somut hale geldi ve öğrencilerin bundan sonraki hayatlarında öğrendikleri konuyu unutmayacaklarını düşünüyorum.”

**K-13** “Bazen belgesel bazen film izlettiriyoruz. Bir Whatsapp grubumuz da var. Öğrencilere gerekli bilgileri bu kanallardan sağlıyoruz. Bunlar çağın gerekliliği. Bilgiye ulaşmak oldukça kolay hale geldi. Öğrenci bu ortamları iyi bildiği için kendinden bir şeyler buluyor. Tarihin mutfağına giriyor ve yaşayarak öğreniyor. Böyle olunca da hem ders daha et tırnak gibi somut hale geliyor hem de öğrencinin derse olan ilgisi artıyor.”

Sosyal medya ortamlarını tarih derslerinde kullanmayanlardan 4 ve 26 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

**K-4** “Evet, bu alan çok gelişme gösterdi ama ben derslerimde kullanmadım. Bunun birçok sebebi var. Gençler sosyal medyayı bizlerden çok daha iyi biliyorlar. Derstense eğlenme daha cazip geliyor ve ders esnasında sınıfı kontrol etmek çok zor. Tüm öğrencilerin dikkatini toplamak gerçek sınıfa göre oldukça zor. Bir de ben yıllardır bu işi yapıyorum. Herkes çağcıl öğrenme diyor da bunu nasıl yapacağımızı anlatan kimse yok. Şahsım adına söylüyorum. Evet, büyük eksiklik ama ben internet teknolojisini sınıfta derse dönük nasıl kullanacağımı bilmiyorum.”



- K-26** “Bu kanallar bilgi çöplüğü diyebiliriz. Derslerimizi anlatırken müfredatı yetiştirmekte zorlanıyorum. Birçok bilginin içinden işime yarayanı seçip, yetersiz ders saatinde bunu kullanmak gerçekten zor.”

### Katılımcıların Sosyal Medya Eğitimi Alma Durumları

Katılımcıların sosyal medya uygulamalarının eğitimde kullanımı konusunda eğitim alma durumları ve kendilerini geliştirmeleri konusundaki düşünceleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

#### Katılımcıların Sosyal Medya Eğitimi Alma Durumları

Yargı	Düşünce	f	%
<b>Sosyal Medya Eğitimi Alma Durumu</b>	Aldım	8	25
	Almadım	24	75
<b>Toplam</b>		<b>32</b>	<b>100</b>
<b>Sosyal Medya Eğitiminin Faydaları (n=8)</b>	Bu türden kaynakları derste kullanma becerisi	2	25
	Sosyal medya okur-yazarlığı	2	25
	Fayda görmeme	4	50
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Sosyal Medya Eğitimi Almama Nedenleri (n=24)</b>	Eğitiminin olmaması	10	35,7
	Yönlendirmenin olmaması	9	32,1
	Gerek görmeme/Önem vermeme	9	32,1
<b>Toplam</b>		<b>28</b>	<b>100</b>
<b>Kendini Geliştirme Yolları (n=32)</b>	Bireysel Çaba	16	47,0
	Hizmetiçi eğitim/kurslar	10	29,4
	Kendini geliştirme çabası olmama	8	23,6
<b>Toplam</b>		<b>34</b>	<b>100</b>

Tablo 9 incelendiğinde; katılımcıların önemli bir bölümünün sosyal medyanın eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasıyla ilgili eğitim almadıkları görülmüştür. Eğitim alan katılımcıların yarısı sosyal medya ve benzer ortamların tarih dersleri kapsamında nasıl kullanacağı konusunda beceri kazandığı ve sosyal medya okur-yazarlığı konusunda gelişim gösterdiğini ifade ederken, diğer yarısı ise bu türden eğitimlerin herhangi bir faydasını görmediklerini belirtmişlerdir. Sosyal medya eğitimi almayan katılımcılar ise sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanımı hakkında bir eğitime rastlamadıkları, bu konuda ne idareciler ne de meslektaşları tarafından herhangi bir yönlendirme olmadığı ve böyle bir eğitimi gerek görmedikleri/önem vermedikleri düşüncelerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılara yöneltilen sosyal medya ortamlarının eğitimde kullanılmasıyla ilgili

kendilerini nasıl geliştirdikleri sorusuna katılımcıların önemli bir bölümünün bireysel çaba cevabını verdikleri görülmüştür. Bunun dışında hizmetiçi eğitim/kurslar yoluyla kendini geliştiren katılımcılar da mevcuttur. Yine katılımcılardan bir bölümünün bu konuda kendini geliştirme çabası içerisinde olmadıkları da görülmüştür. Katılımcıların ifadelerinden önemli bir bölümünün eğitim-öğretim süreçlerinde sosyal medya ortamlarının kullanımına ilişkin eğitim almadıkları, alanların da yarısının aldığı eğitimden fayda görmediği görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin de sosyal medya kullanıcısı olması nedeniyle aşına olduğu bilgilerden hareketle ve daha bireysel çabayla tarih derslerinde sosyal medya ortamlarını kullandıkları görülmektedir.

Konu hakkında 3, 4, 28 ve 29 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

- K-3** “Kendim sosyal medya kullanıcısıyım. Bireysel çabamla bu ortamları derste kullanmaya çalışıyorum.”
- K-4** “Ben herhangi bir şekilde eğitim almadım. Bununla ilgili bir eğitimin olduğu hakkında bir bilgim olmadı. Yöneticilerden de meslektaşarımdan da bu konuda bana bilgi verilmedi.”
- K-28** “Hizmetiçi eğitimle birlikte bu türden uygulamaları sınıf ortamında nasıl kullanacağımı öğrendim. Bundan sonrası kendi emeğim. Ben de sosyal medya kullanıcısıyım. İnceliklerini tecrübe ettiğim için kendi çabamla sınıf ortamına taşımaya çalışıyorum.”
- K-29** “Sosyal medyanın eğitimde kullanımıyla ilgili bir kurs aldım. Bu kursta sosyal medya okur-yazarlığı konusunda bilgi sahibi oldum. Sunulan bilginin arka planındaki niyeti daha iyi anlıyorum. Bu bizim tarih dersi için önemli bir mesele olduğunu düşünüyorum. Çünkü olaya ideolojik yaklaşan insanlar var ve bu tuzağa düşmemek gerekir.”

#### **Katılımcıların Sosyal Medya Ortamlarının Tarih Derslerinde Kullanımı İçin Önerileri**

Katılımcıların sosyal medya uygulamalarının tarih derslerinde daha etkili ve verimli kullanılması konusundaki düşünceleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

## Sosyal Medya Ortamlarının Tarih Derslerinde Kullanımı İçin Öneriler

Yargı	Düşünce	f	%
Öneriler	Hizmetiçi eğitim/kurs verilmeli	16	21,6
	Medya okur-yazarlığı eğitimi verilmeli	13	17,6
	Ders içeriği/müfredat uyumlu hale getirilmeli	12	16,2
	Ders saatleri arttırılmalı	10	13,5
	Örnek online platformlar yapılmalı	9	12,2
	Altyapı imkânları iyileştirilmeli	9	12,2
	Öğrenciye ücretsiz erişim sağlanmalı	3	4,0
	Değerlendirmede karşılığının olması	2	2,7
<b>Toplam</b>		<b>74</b>	<b>100</b>
<b>Yanıt vermeyenler</b>		<b>7</b>	

Tablo 10 incelendiğinde; katılımcıların sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanımı hakkında, hem eğitim ihtiyacına hem de bazı resmi düzenlemelere dikkat çektikleri görülmüştür. Katılımcılar sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmenlere hizmetiçi eğitim/kurs verilmesi, medya okur-yazarlığı eğitimi verilmesi, tarih öğretim planının ve ders içeriklerinin bu türden bir eğitim için uyumlu hale getirilmesi, tarih ders saatlerinin arttırılması, öğretmenlerin örnek alacağı online örnek platformların olması, okullarda internet altyapı imkanlarının iyileştirilmesi, öğrencilere ücretsiz internet erişimi sağlanması ve bu ortamlarda yapılacak eğitimin değerlendirmede bir karşılığının olması düşüncelerini belirtmişlerdir. Katılımcıların en çok belirttikleri görüşlerin öğretmenlerin bu ortamların kullanımına ilişkin eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşme boyunca bu ortamların kullanımına ilişkin bilgi eksikliğini birçok kere ön plana çıkardıkları da dikkati çekmiştir. Bunun dışında dersin sosyal medya ortamlarının kullanımına uygun hale getirilmesi ve çeşitli altyapı ve erişim olanaklarının iyileştirilmesi de diğer dikkati çeken hususlardır.

Konu hakkında 11 ve 21 numaralı katılımcıların düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

- K-11** “Ben yine bu kanallardan verilecek eğitimi olanaklı görmüyorum. Ama bu konuda hizmetiçi kurslar düzenlenirse, medya ortamlarının kullanım incelikleri anlatılırsa ve müfredat programları da bu eğitimin verilmesine olanaklı hale getirilirse biz orta yaşlılar zorlansa da genç öğretmenler kesin kullanır.”

**K-21** “Sosyal medya dersi pek çok anlamda zenginleştirme fırsatı sunuyor. Sadece bunu daha bilinçli yapmada sorunlarımız var. Eğitimciler de eğitim alır ve bu sorunlar da eğitimle çözülebilir. Bir de tarih derslerinin genel sorunu, anlatılacak, gösterilecek çok şey var ama buna doğru orantılı ders saati yoktur. Derslerde anlatım dışında etkinlik yaptırdığımızda süre yetmiyor. Bir belgesel izletsek ne kadar kesersek keselim süre sorun oluyor. Ders içerikleri ve ders saati de sadece sosyal medya için demiyorum tüm etkinlikleri dikkate alarak düzenlenmesi gerekir diye düşünüyorum.”

### **Sonuç**

Teknolojide yaşanan değişim ve gelişmeler eğitim-öğretim süreçlerini de etkilemekte, insanlar tarafından kabul gören, hayatta karşılığı olan yenilikler eğitim ortamlarına taşınmaktadır. İnternet ve bilişim teknolojisindeki gelişmelere bağlı olarak; günümüzde, özellikle genç bireyler tarafından yoğunlukla tercih edilen sosyal medyanın bir öğretim yolu olarak kullanımı yakın dönem araştırmalarının inceleme konusu olmaya başlamıştır. Bu çalışmada ise uygulamada tarih öğretiminde önemli bir yeri olan tarih öğretmenlerinin sosyal medya ortamlarının tarih öğretim süreçlerinde kullanımı hakkında düşünceleri ve deneyimleri incelenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların genel anlamda sosyal medya ortamlarına ilişkin bakış açılarını belirlemek amacıyla “sosyal medya” hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Katılımcılardan sosyal medya hakkında olumlu düşünceler belirtenler olduğu gibi olumsuz düşünceler belirten katılımcılar da olmuştur. Olumlu düşünceler belirten katılımcılar daha çok sosyal medyanın zaman/mekân sınırı olmaksızın bilgi/iletişim imkânı vermesi ve yaygın olarak kullanılması düşüncelerine dikkat çekmişlerdir. Olumsuz düşünceler belirten katılımcılar ise sosyal medyanın bilgi kirliliğine, mahremiyet problemlerine ve bağımlılığa yol açması düşüncelerini en fazla ifade etmişlerdir. Sosyal medyaya başlangıçta olumsuz yaklaşan katılımcıların görüşmenin ilerleyen bölümlerinde de sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanımı hakkında da olumsuz düşünceler belirttikleri gözlenmiştir. Tavşanlı ve Akaydın (2017: 520)’nin çalışmalarında sınıf

öğretmenlerinin sosyal medyayı iletişim, paylaşım ve bilgi edinme alanı olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların tarih derslerinde sosyal medya ortamlarının kullanımı hakkında bakış açılarını/yaklaşımlarını belirlemek amacıyla tarih derslerinde sosyal medya ortamlarının kullanımının mümkün olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların bu konu hakkında genel anlamda olumlu düşünceler belirttikleri görülmüştür. Konu hakkında olumlu olarak; sosyal medyanın zaman/mekân sınırı olmaksızın bilgi/iletişim imkânı vermesi ve zengin ders içeriğine ulaşma imkânı vermesi; olumsuz olarak ise sosyal medyada sunulan kaynakların güvenilirliğinin olmaması ve ders saatlerinin dışında öğrenci ve öğretmenlerin zamanlarını alması düşünceleri en çok ifade edilen görüşlerdir. Tay ve Allen (2011: 153), eğitimcilerin sosyal medya ortamlarının öğretim süreçlerinde daha fazla kullanılmasının gerekliliğine inanmalarına rağmen, bu ortamların pedagojik anlamda geliştirilmezse güvenilir ve istenilen sonuçlar vermeyeceklerini de ifade ettiklerini vurgulamışlardır. Bu konuda, Orlanda-Ventayen ve Ventayen (2017: 4-6); sosyal medyanın alternatif bir öğretme yöntemi olduğunu ve öğretmenlerin sosyal medya ortamları üzerinden sağlanacak bir eğitime olumlu baktıklarını; sosyal medyanın akademik faaliyetlerde yararının olduğunu, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırdığını ve öğrenci merkezli bir öğrenmeye imkân sağladığını tespit etmişlerdir. Yaylak ve İnan (2018: 10), sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle; sosyal medyanın eğitim süreçlerine dâhil edilmesinin önemli ve yararlı olduğu, öğrencilerin zamanı kaliteli geçirmesine yardımcı olacağı, teknoloji ve bilgi okuryazarlığı becerisinin geliştirdiği ve buna paralel olarak bilgiye doğru ve hızlı bir şekilde ulaşma imkânı verdiği, öğrenci-öğretmen-veli iletişimini ve etkileşimini arttırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Katılımcılar sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde nasıl kullanılacağıyla ilgili ders öncesinde derse hazırlık/bilgilendirme ve derse yönelik ilgiyi/dikkati çekme; ders sırasında dersi görsel hale getirme/zenginleştirme, sergileme/paylaşma, tartışma, sosyalleşme ve etkinlik aracı olarak kullanma; ders sonrasında tekrar/pekiştirme, ödev, değerlendirme ve geri bildirim sağlama düşüncelerini belirtmişlerdir. Okumuş (2018: 46) sosyal medyanın tarih dersleri için kullanım şekillerini; derse hazırlık, ilgi/dikkat çekme, etkinlik, ödev, sergileme, pekiştirme ve değerlendirme olarak ifade etmiştir.

Katılımcılar sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanılmasının avantajları hakkında; sosyal medyanın zengin ders içeriğine/bilgiye ulaşma imkânı vermesi, zaman/mekân

sınırının olmaması ve yaygın bir kitle tarafından kullanılması düşüncelerini en çok ifade etmişlerdir. Sosyal medyanın avantajları hakkında araştırmadan elde edilen sonuçlarla Tiryakioğlu ve Erzurum (2011: 148), Tavşanlı ve Akaydın (2017: 523-525) ve Okumuş (2018: 47)'un çalışmalarının benzer sonuçları ortaya koyduğu görülmüştür.

Katılımcılar sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanılmasının dezavantajları hakkında; sosyal medyada sunulan bilginin hatalı/eksik/çarpıtılmış (kötüye kullanım) bilgi olma ihtimali ve çoğu zaman bilgi kaynaklarının (referansların) belirtilmemesi ve sosyal medyanın bağımlılığa ve kişilik bozukluklarına yol açması düşüncelerini en çok belirttikleri görülmüştür. Sosyal medyanın dezavantajları hakkında araştırmadan elde edilen sonuçlarla Tavşanlı ve Akaydın (2017: 521-522) ve Okumuş (2018: 50)'un sonuçlarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, bazı sağlık ve gelişim sorunlarına neden olması bakımından Ray ve Jat (2010)'ın, bilginin kötüye kullanımı bakımından da Haydn ve Ribbens (2017)'in çalışmalarının sonuçlarını desteklemektedir.

Tarih öğretmenlerinin sosyal medyayla ilgili düşüncelerinin alınmasıyla birlikte uygulamada mevcut durumun nasıl olduğu konusunda da düşünceleri alınmaya çalışılmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin sosyal medya ortamlarını kullanarak en çok belgesel/film izlettirdikleri görülmektedir. Katılımcıların cevapları dikkate alındığında; sosyal medyanın olanaklarının tam olarak kullanılmadığı görülmüştür. Sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde sınırlı kullanımına rağmen derslerde olumlu etkiler ortaya çıkardığı da katılımcılar tarafından izlenmiştir. Sosyal medya uygulamalarını tarih derslerinde kullanmayan öğretmenlerin de bu uygulamaları kullanmama gerekçesi olarak; sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek problemler, hem eğitsel hem de pratik anlamda sosyal medya ve teknoloji kullanımı konusunda bilgi eksiklikleri, ders saati eksikliği, bu ortamlarda sunulan bilginin niteliği ve bu ortamların önemine inanmama düşüncelerini ifade etmişlerdir. Yaylak ve İnan (2018: 14), sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir bölümünün sosyal medyayı eğitim-öğretim süreçlerinde kullandıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler, sosyal medya ortamlarını kullandıkları derslerde; sosyal medyanın öğrencilerin derse karşı güdülerini artırdığı, okul dışında da ders ile ilgili konuşabildikleri, iletişimi kolaylaştırdığı, öğrencilerin derslere katılımını arttığı ve eğlendikleri ve öğretmenlerin birbirleri arasında mesleki deneyim paylaşımına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Derslerinde sosyal medya ortamlarını kullanmayan öğretmenler

ise bilginin kaynağıyla ve güvenlikle ilgili sorunlarla, alt yapı ve erişim eksikliklerine dikkat çekmişlerdir.

Katılımcıların önemli bir bölümünün sosyal medyanın eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasıyla ilgili eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, eğitim alanların yarısının da aldığı eğitimin faydasını göremediğini ve daha çok bireysel çabalarla bu ortamları tarih derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Konu hakkında Sarsar, Başbay ve Başbay (2015: 426-427)'ın sosyal medyanın eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımıyla ilgili yapmış olduğu uygulamalı çalışmada; dersin başında öğrenenlerin sosyal medyada verilecek eğitime karşı düşüncelerinin yarıya yakını olumluyken, sosyal medya ortamları kullanılarak yapılan eğitimle birlikte öğrenenlerin tamamının olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Konu hakkında öğretmenlere verilecek eğitim; hem öğretmenlerin deneyim kazanmasına ve sosyal medyaya ilişkin önyargılarının ortadan kalkmasına hem de önemli bir farkındalık geliştirmesine vesile olacaktır.

Katılımcıların sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanımı hakkında, hem eğitim ihtiyacına hem de bazı resmi düzenlemelere dikkat çektikleri görülmüştür. Yaylak ve İnan (2018: 21), öğretmenlerin hem mesleki gelişime ve eğitim-öğretim süreçlerine katkısı hem de bilgi okuryazarlığı gelişimi ve çağın gerekliliği açısından sosyal medya eğitimi almaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Tavşanlı ve Akaydın (2017: 518)'a göre sosyal medya ortamlarının daha bilinçli kullanımında, sosyal medya okuryazarlığı eğitimi büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerine yardımcı ve rehber olmaları ve derslerin daha verimli geçmesi için öğretmenlerin sosyal medya okuryazarlığı eğitimini almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

## Öneriler

Elde edilen sonuçlardan hareketle bu uygulamaya ve ileriki araştırmaya yönelik önerilerimiz şunlardır:

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde ve üniversitelerle işbirliği halinde eğitimde teknoloji olanaklarının kullanımına yönelik farkındalık geliştirilmelidir.
- Sosyal medya ortamlarının hem yoğun bir kullanıcı kitlesine sahip olması hem de görsel öğrenmeye olanak tanması tarih derslerinde daha çok faydalanılmasını gerektirmektedir.

- Sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde kullanımının faydaları olduğu gibi dikkatli kullanılmadığında bazı zararları da olabilmektedir. Bu anlamda tarih öğretmenlerinin iyi bir sosyal medya okuryazarlığı eğitimi alması gerekmektedir.
- Tarih öğretim programlarının (müfredat) ve ders içeriklerinin sosyal medya ortamlarını kullanmaya yönelik geliştirilmesi gerekmektedir.
- Tarih derslerinde sosyal medya ortamlarının kullanımına yönelik örnek uygulama ve etkinlik rehberi geliştirilmelidir.
- Bu araştırma, 2018 yılında araştırmacının ulaşabildiği çalışma grubu ile sınırlıdır. Her geçen yıl yeni gelişmeleri beraberinde getirmekte, tutum ve deneyimleri değiştirebilmektedir. Bu anlamda yeni çalışmaların yapılması; ilerlemenin ve değişimin daha rahat gözlemlenebilmesine ve gelecekte yol haritasının daha nitelikli çizilmesinde katkısı olacaktır.
- Sosyal medya ortamlarını tarih derslerinde kullanan öğretmenlerin tecrübelerinden hareketle daha derinlemesine ve iyi uygulamaların ortaya çıkarıldığı yeni araştırmaların tasarlanması mümkündür.
- Sosyal medya ortamlarının tarih derslerinde en etkili şekilde kullanılmasına yönelik yarı deneysel araştırmalar ve eylem araştırmaları yapılması mümkündür.

### **Kaynakça**

- Ayaydın, Y. ve Yıldız-Ayaydın, H. (2018). Sosyal medyanın değer oluşturma sürecindeki rolünün öğrenci görüşleriyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (35), 57-89.
- Barton, R., Caswell, T. & Jensen, M. (2010). *A twist on social media and history education*. 33<sup>rd</sup> Annual Proceedings of Association for Educational Communications and Technology (AECT 2010). Proceedings, pp. 27-31, California.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DiVall, M. V., & J. L. Kirwin. 2012. Using Facebook to Facilitate course-related discussion between students and faculty members. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (2), 1–5.



- Ekici, M. ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 156-167.
- Ferdig, R. E. (2007). Examining social software in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15 (1), 5-10.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan, C. D. ve Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Haydn, T. (2017). The impact of social media on history education: A view from England. *Yesterday & Today*, 17, 23-37.
- Haydn, T. & Ribbens, K. (2017). Social media, new technologies and history education. Mario Carretero, Stefan Berger & Maria Grever (Ed.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (1<sup>nd</sup> Edition) in (pp. 734-753). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- İslamoğlu, A. H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). İstanbul: Beta.
- İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Jensen, M., Caswell, T., Ball, J., Duffin, J. & Barton, R. (2010). *TwHistory: Sharing history using twitter*. In Open ED 2010 Proceedings. Barcelona: UOC, OU, BYU. Available at file:///C:/Users/PC/Downloads/open-ed-2010-proceedings-book.pdf. Accessed on 24.07.2018.
- Joosten, T. (2012). *Social media for educators: Strategies and best practices*. (1<sup>nd</sup> Edition). Hoboken, NJ, USA: Jossey-Bass.
- Karaduman, H., Çengelci-Köse, T. ve Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8 (2), 250-271.
- Krishnan, S., Okubo, Y., Uchino, K., & Goldberg, K. (2013). *Using a social media platform to explore how social media can enhance primary and secondary learning*. Paper presented at the Learning International Networks Consortium (LINC) 2013 Conference. MIT, Cambridge, MA.

- Mitu, B. M. (2013). *Social media and citizenship education*. Available at [https://www.researchgate.net/publication/236646098\\_Social\\_Media\\_and\\_Citizenship\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/236646098_Social_Media_and_Citizenship_Education) Accessed on 13.04.2019.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2007). *Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the web 2.0 era*. In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007. Available at <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>. Accessed on 25.07.2018.
- Morgan, E. J. (2013). Virtual worlds: integrating second life into the history classroom. *The History Teacher*, 46 (4), 547-559.
- Oğuz, S. ve Sözcü, U. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medya kullanımının değerler üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 11 (9), 617-634.
- Okumuş, O. (2018). *Wherever students are, we are there: History teaching on social media*. 4<sup>nd</sup> International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS). Proceedings, pp. 40-60, Venice.
- Orlanda-Ventayen, C. C. & Ventayen, R. J. M. (2017). Role of social media in education: A teachers' perspective. *ASEAN Journal of Open Distance Learning*, 9 (2), 1-7.
- Öztürk, İ. H. (2012). *Tarih öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojileri kuram ve uygulama*. (1. Baskı). İstanbul: Kriter.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal of World of Turks*, 7 (1), 101-120.
- Pathak-Shelat M. (2018) Social media and youth: Implications for global citizenship education. Davies I. et al. (Eds) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Pearcy, M. (2014). Student, teacher, professor: Three perspectives on online education. *The History Teacher*, 47 (2), 169-185.
- Ray, M., & Jat, K. R. (2010). Effect of electronic media on children. *Indian Pediatrics*, 47 (7), 561-568.

- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 418-431.
- Selwyn, N. (2007). *Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning - a critical review*. Paper for OECD-KERIS expert meeting - Session 6 - Alternative learning environments in practice: Using ICT to change impact and outcomes.
- Stoddard, J. (2014). The need for media education in democratic education. *Democracy & Education*, 22 (1), 1-9.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli?* (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Akaydın, B. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla sosyal medya okuryazarlığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (48), 517-528.
- Tay, E. & Allen, M. (2011). Designing social media into university learning: technology of collaboration or collaboration for technology. *Educational Media International*, 48 (3), 151-163.
- Thangiah, R. (2018). Social media on education. Arockiasamy vd. (Eds.), *Impact of social media on education in the present scenario* in (pp. 44-48). Elayampalayam: Karun.
- Tiryakioğlu, F. & Erzurum, F. (2011). Use of social networks as an education tool. *Contemporary Educational Technology*, 2 (2), 135-150.
- Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C. ve Bilici, A. (2013). *Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi*. Akademik Bilişim Konferansı, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Turan, İ. (2012). Tarih öğretiminde bilişim teknolojileri. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (ss. 207-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Van Dijck, J. & T. Poell (2018). Social media platforms and education. Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell (Ed.). *The SAGE Handbook of Social Media*, in (pp. 579-591). London: Sage.

Wang, J., Lin, C. F. C., Yu, W. W. C. & Wu, E. (2013). Meaningful engagement in facebook learning environments: Merging social and academic lives. *Turkish Online Journal of Distance Education (TODJE)*, 14 (1), 302-322.

Yaylak, E. ve İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 1-32.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.



2018 YILINDA BASILAN TARİH DERS KİTAPLARINDA ERMENİLER KONUSUNUN  
ELE ALINIŞI ve TOPLUMSAL HAFIZA

The ADDRESSING of the ARMENIAN ISSUE in the HISTORY COURSEBOOKS  
PRINTED in 2018 and COLLECTIVE MEMORY

Nejla GÜNAY

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: [ngunay@gazi.edu.tr](mailto:ngunay@gazi.edu.tr)  
[orcid.org/0000-0001-5895-8359](https://orcid.org/0000-0001-5895-8359)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	03.08.2019
Accepted	08.10.2019
DOI	10.17497/ tuhed.601250
Corresponding Author	Nejla GÜNAY
Cite	Günay, N. (2019). 2018 yılında basılan tarih ders kitaplarında Ermeniler konusunun ele alınışı ve toplumsal hafıza. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(2), 536-561. DOI: 10.17497/ tuhed.601250

**Öz:** Bu çalışmada toplumsal hafıza oluşturmada önemli bir işleve sahip olan tarih ders kitapları incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı; ortaöğretim tarih ders kitaplarında Ermenilerle ilgili konuların nasıl ele alındığının ortaya konmasıdır. Ermenilerle ilgili konular güncelliğini korumakta ve Türkiye Cumhuriyeti'ne yönelik bazı iddialar ortaya atılmaktadır. Bu da Ermenilerle ilgili konuların gelişigüzel ele alınmamasını ve bu hususta toplumsal hafıza oluşturulması gerektiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, doküman incelemesi yöntemi kullanılan çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2018-2019 öğretim yılında okullarda okutulan tarih ders kitaplarında özellikle Osmanlı Devleti'nin son dönemi, milliyetçilik akımının etkisi, Ermeni sorunu gibi konular olmak üzere eksiklikler tespit edilmiştir. Ders kitaplarının, konuyla ilgili yeni araştırmalar incelenmeden kaleme alındığı, farklı yazarlar tarafından hazırlanan kitaplarda aynı konu hakkında birbirine zıt görüşler ortaya konduğu belirlenmiştir. Ders kitaplarının akademik bilgiler yerine yazarların duygu ve düşüncesi doğrultusunda hazırlandığı tespit edilmiştir. Çalışmada Ermenilerle ilgili konuların tarih ders kitaplarında çok farklı şekillerde ele alındığı, yeni bilgi ve bulguları değerlendirmekten uzak olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarının Milli Eğitimin amaçlarına uygun hale getirilmesi için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih, Ders Kitabı, Ermeniler, Toplumsal Hafıza, Eğitim

**Abstract:** In this study, history coursebooks which play a significant role in building up a collective national memory were investigated. The aim of this study is to put forward how the Armenian issue was handled in high school history coursebooks. Issues relating to the Armenian problem are still important and accusations on the Republic of Turkey are brought forward on these matters; hence, these issues need to be handled with care and collective national memory has to be formed regarding this issue. In this context, the data that was gathered through document screening was examined using descriptive analyses. Deficiencies on topics such as the last era of the Ottoman Empire, the effects of nationalism and the Armenian issue were noted on these books, which were prepared by the Ministry of National Education and used in 2018-19 academic year. It was noted that these books were written without exploring new studies, and different authors of the book wrote clashing ideas on identical topics. Furthermore, it was observed that these books were written according to the thoughts and feelings of the authors rather than academic facts. Similarly, it was seen that topics relating to Armenians were handled very differently, and they were far from reviewing new notions and findings. Suggestions were provided to make the coursebooks suitable for the purposes of national education.

**Keywords:** History, Coursebooks, Armenians, Collective Memory, Education

## Extended Summary

### Purpose

The aim of this study is to investigate how the Armenian issue was handled on the 8th grade Turkish Revolutionary History and Kemalism coursebooks as well as on the 10th and 11th-grade History coursebooks that have been in use in Turkey since 2018.

## Method

In this study, qualitative analyses after the literature review were used. The 8th grade Turkish Revolutionary History and Kemalism coursebooks as well as the 10th and 11th-grade History coursebooks that have been in use in Turkey since 2018 were investigated to see how they handled the Armenian issue. The coursebooks were investigated using document analysis method, which is a qualitative research method. The data was interpreted through a descriptive analysis method.

## Results and Discussion

The 10th-grade History coursebook talks about how Anatolia became the land of the Turks starting with the first Turkish landing in Anatolia after 1071 Malazgirt War, and also about the social and cultural developments between the founding of the Ottoman State and the end of the 16th century. Some statements on the first settlements in Anatolia creates misunderstandings, suggesting that the whole Eastern Anatolia region belonged to the Armenians, which is incorrect. Moreover, the statements on the section that mentions the precautions by Kayqubad I against the Mongolian invasions, which emphasize that the Armenians thought of the Turks as the sole resort against the Mongolian invasions, are in contradiction with the information given on the earlier sections of the coursebook. Considering that the strength of the nations is the decisive factor in international relations, it is seen that the Armenians accepted Seljuk sovereignty in Anatolia because the Seljuks were powerful. Furthermore, there is significant false information on the page that talks about the 1176 Myriokephalon War between the Byzantine Empire and the Turkish Seljuks that mentions the role of the Armenian Patriarchate, which has not been formed until 1461.

The 11th-grade History coursebooks' contents are limited to Ottoman History between the 16th and the 20th century, as well as European history revolving around the relations between the Ottoman Empire and the European states. The coursebook contains many contradictory statements about the Eastern Issues, which was first brought up in 1815 on the Congress of Vienna. For instance, the coursebooks talk about the 'Asian soil'; however, it cannot be understood which lands it talks about, or what importance these lands have for the Armenians. Additionally, it also states that the Armenians are Orthodox Christians even though the Armenians have their own private apostolic communions. Furthermore, it talked about what the Armenians experiences in the nation system of the Ottoman Empire; however,

it gave no information whatsoever about what the nation system is. The acts of the Armenians were listed in chronological order. However, significant mistakes were noted on the listing of the uprisings. Furthermore, the 'Law of Relocation' was not explained sufficiently on the coursebook. Finally, it has not been mentioned in the coursebook that the Muslims of Van, Bitlis, Erzurum, and Erzincan were also forced to migrate because of the Armenian and Russian attacks during the relocation of the Armenians.

The historical reality of the term 'millet-i sadıka' (faithful nation), which keeps coming up on the 11th-grade History and on the 8th Grade Turkish Revolutionary History and Kemalism coursebooks, is debatable in nature. It is known that it is a romantic expression of some literate Ottomans to prevent the Armenians from uprising.

It is usually said on the investigated coursebooks that the Armenians were a harmonious nation and they rioted because of the provocations of other countries. On the Armenian riots, they also mention Russia while talking about England and France. However, Russia did not support the Armenians in 1890-1905 which was when the Armenian riots were happening the most. Additionally, the coursebooks also make it feel like the Armenians only lived in the Ottoman Empire. The fact that Armenians also lived under Russian and Iranian rule cannot be understood from these books.

On the investigated coursebooks, it is seen that the Armenians were referred to as 'Millet-i Sadıka' (faithful nation); however, this phrase is not present on the Ottoman documents.

It is also seen that terms such as province – city, minority – Non-Muslim, Eastern Anatolia and Patriarchate were misused. Furthermore, historical concepts were tried to be given by adapting them to the actual times. This attitude leads to a misunderstanding of the historical facts and concepts.

### **Conclusion**

From this study, it is concluded that strategic topics such as the Armenian issue were not taught on the investigated coursebooks under a strict plan but they were rather delivered to the students via the coursebooks according to the personal information and experience the authors possessed. It is also seen that the trains of thought and the ideologies of the authors were the most decisive factor in how these strategic issues were addressed. It is concluded



that the coursebooks repeated the same mistakes of the old books and did not include the new findings of the academic studies. Therefore, we recommend the following suggestions in order to fix the issues arising with these coursebooks:

The Armenian issue on the Ottoman Empire should be dealt with a simple approach and aggressive statements should be avoided. Rather than polarizing, the common traits of the two nations should be prioritized. It should be noted that the uprisings of the Armenians were caused due to the increased nationalistic ideas, which was a problem for some of the European countries in the 19<sup>th</sup> century. Even after the Armenian riots, it is seen that some Armenians were given high ranking positions on the government. This should also be emphasized on the coursebooks. The law of relocations should be explained sufficiently and the students should learn, interpret and connect the incidents correctly.

## Giriş

Geçmiş kapsayan ve geleceği şekillendiren bir kavram olan tarih, öğretimde önemli bir işleve sahiptir. Öğrencilerin geçmişten yola çıkarak bugünü anlamasına, onlara millî kimlik duygusu verip kültürel köklerini anlamalarına ve yetişkinlik dönemindeki hayatlarına hazırlanmalarına yardımcı olma amaçlarını taşır (Aslan, 2006: 164-165). Ayrıca devletine ve milletine bağlı bireylerin yetişmesine katkı sağlar. Ancak genel olarak bu şekilde düşünülen tarih öğretimi, Türkiye’de daha çok bilgi aktarımını hedeflemektedir. Liselerde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi okutularak öğrencilere değer ve beceri kazandırma çabası gösterilmeye başlanmışsa da bu genelleştirilememiştir (Safran, 2008:18). Bu durum, uluslararası ilişkilerde Türkiye Cumhuriyeti’ni meşgul eden Ermeniler, Kıbrıs, Ege Adaları gibi yabancı muhatapların takip ettikleri konular için de aynıdır. Özellikle Ermenilerle ilgili konular her yıl uluslararası alanda Türkiye’ye bir tehdit ve şantaj aracı olarak gündeme getirilmektedir.

Toplumsal hafıza, geçmişte yaşananların bir toplamı olarak sadece tarih değil, tarihle ilişkinin belirlenmesi ve hatta yeniden inşası anlamına gelmektedir. Yeni kuşaklar bir önceki kuşaktan teslim aldığı mekânlarda toplumsallaşmakta, gelenek ve görenekler üzerinden davranışlarını yönlendirmekte, ders kitapları, hikâyeler, türküler ve benzerlerinden

öğrendikleri ile tarih anlayışlarını biçimlendirip ana dillerinde düşüncelerini şekillendirmektedir (İçen, 2019: 76-77). Ermenilerle ilgili konulara karşılık Türkiye'nin tezlerini güçlendirebilecek Balkanlar, Kafkasya ve Mezopotamya'nın kaybı, buralardaki Türk ve Müslüman halka ne olduğu, nasıl bir zulme uğradıkları gibi konular da öğrencilere gerektiği gibi öğretilmemektedir. Durum böyle olunca da Türkiye Cumhuriyeti halkının bir "toplumsal hafızası" oluşmamaktadır. Ancak Ermenistan'da Türkiye'nin tam tersi bir durum vardır. Okutulan tarih ders kitaplarında tamamen "toplumsal hafıza" oluşturmaya dönük bir program hazırlandığı görülmektedir.

Ermenistan'da okutulan ders kitaplarında, toplumun hafızasını canlı tutulacak bir program izlenmektedir. 1915 Olayları, 8. ve 11 sınıf tarih ders kitaplarında detaylı olarak işlenmektedir. 8. Sınıf kitabında üç sayfa, 11. sınıf ders kitabında ise 12 sayfalık yer ayrılan bu konunun anlatımında görsellerden yararlanılmakta ve anlatımda "Biz" ve "öteki" kavramlarının canlı tutulduğu görülmektedir. 8. Sınıf kitabında "Ermenilerin Büyük Felaketi" şeklinde nitelendirilen 1915 olayları için 11. Sınıf ders kitabında "Büyük Ermeni Felaketi" ve "Ermeni soykırımı" kavramlarının birlikte kullanıldığı ve Türklerin Türk olmayan Müslümanları Türkleştirmeye çalıştığı, Hristiyanları yok etmeyi planladıkları yönündedir. Öte yandan bugünkü Türkiye Cumhuriyeti coğrafyası içinde yer alan bazı bölgeler; Batı Ermenistan, Kilikya, Küçük Asya şeklinde tasnif edilip buraların en eski Ermeni yerleşim bölgeleri olduğu ileri sürülmektedir. Ermenilerin, çok zor şartlar altında Türklere karşı koymaya çalıştıkları, ama yalnız oldukları ve orantısız güce maruz kaldıkları için yurtlarından sürüldükleri iddia edilmekte, öğrencilerin bilinçaltına Türklerin çok kötü bir millet olduğu imajı yerleştirilmektedir (Bozkuş, 2015:92-94). Böylece Ermenistan'da öğrencilere milli bir bilinç kazandırılıp farkındalık oluşturulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de tarih ders kitaplarında Ermenilere yönelik yazımın incelenmesidir. Çalışmada ayrıca tarih öğretim programında yer alan Ermenilerle ilgili konuların nasıl işlendiği, ders kitaplarındaki içeriğin, akademisyenlerin ortaya çıkardığı yeni bulgu ve bilgileri değerlendirip değerlendirmede ve kitaplar arasında tutarlılık olup olmadığının ortaya konması amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışmada literatür taraması sonrasında nitel çalışma yöntemlerinin kullanıldığı bir durum tespiti yapılmıştır. Nitel bir çalışma; gözlem, görüşme ve doküman çözümlemesini esas alan, algıların, olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya koyan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:19).

Bu çalışmada; Türkiye’de 2018 yılından itibaren öğrenimde olan tarih ders kitaplarında Ermenilerle ilgili ifadelerin yer aldığı Ortaöğretim (lise) düzeyindeki 10. ve 11. Sınıf tarih ders kitapları ile ortaokul düzeyindeki 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada nitel çalışma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi uygulanarak ders kitapları incelenip veriler betimsel analizle yorumlanmıştır.

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda okutulan bazı ders kitapları oluşturacaktır. Örneklem grubu, “Ermenilerle ilgili konuları” içeren ders kitaplarıdır.

### Veri Toplama Araçları

Konuyla ilgili literatür taraması yapılarak doküman analizi yöntemi uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Konuyla ilgili kaynaklara, ders kitaplarına ve müfredat programlarına ulaşılarak bilgiler konuyla bağlantılı bir şekilde ele alınmıştır.

## Bulgular

### Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı

10. sınıf ders kitabında anlatımda yer alan eksikliklerle yanlışlıklar üzerine elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiştir.

### Anadolu'daki Ermeniler

Anadolu'da ilk Türk yerleşmesi konusuyla başlayan ders kitabında *"Bu yüzden Bizans, bu yüzyıl başlarında Doğu Anadolu'daki Ermeni prensliklerini yıkıp buradaki halkı kitleler halinde Orta Anadolu'ya sürmüştür. Bizans'ın Ortodoks mezhebini bu milletlere dayatması, halkı Bizanslılardan daha da uzaklaştırmıştır (Yüksel, 2018:16)."* ifadesindeki "Doğu Anadolu" kavramı muğlaktır. Doğu Anadolu'nun tarihsel olarak Ermenilere aitmiş gibi algılanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca Doğu Anadolu kavramı günümüze özgüdür. Bu anlatımda "Doğu Anadolu" yerine, Türklerin Anadolu'ya girdiği dönemde, Ermenilerin Bizans'a bağlı küçük prenslikler şeklinde var olduklarından bahsedilmelidir. Çünkü Türkler Ermenilerle Van ve Kars'ın doğusunda kalan bölgelerde karşılaşmışlardır (Urfalı Mateos'un Vekayinamesi, 2000:100-102,157). Öte yandan Bizans, Türk akınları üzerine bazı Ermenileri Orta Anadolu ve Sivas'a zorunlu göçe tabi tutmuştur (Ostrogorsky, 1999: 291-292).

Bir diğer husus ise *"Ermenilerin Hristiyan oldukları hâlde Bizans'tan farklı bir mezhepleri olduğu ve bu mezhebin ne olduğu"* nun açıklanması gerekliliğidir. Diğer türlü Bizans'ın Ermenilere baskısının nedeni yeterince açıklayıcı olmamaktadır. Aynı durum sayfa 16'da yer aldığı üzere Ermenilerin Bizans yerine Selçuklu yönetimini tercih etme sebeplerinin yeterli kanıtlarla desteklenmemiş olmasında da görülmektedir.

Ermenilerin Türkleri çare olarak gördüğü, herhangi bir direniş göstermedikleri şeklinde ifadelerle 37. sayfada I. Alaeddin Keykubad döneminde Moğol istilasına yönelik alınan önlemlerden söz edilirken *"Ticari faaliyetlere zarar veren Ermeniler de itaat altına alınmıştır (37)."* şeklindeki ifade kitabın daha önceki bölümlerinde verilen bilgilerle çelişkilidir. Bizans karşısında Selçukluların güçlü olması Ermenilerin Selçuklu egemenliğini tanımada etkili olmuştur. Bu konuda Köprülü (1986:253) *"Kilikya Ermenileri, fırsat buldukça Akdeniz kıyılarındaki Hristiyanların da yardımıyla isyan ederler, fakat daima mağlûp olurlardı."* şeklinde bir tespitte bulunmuştur. Ermeniler, Anadolu'daki kargaşa dönemlerinde Türk hâkimiyetini tanımama eğilimi gösterip düşmanla işbirliği yapabilmişlerdir. Haçlılardan zulüm gördüklerinde tekrar Türk hâkimiyetini benimsemişlerdir (Runciman, 1986:147; Cahen, 1984:111-132; Turan, 1971:312-313,342-345; Alptekin, 1988:233-255,304,309-310). Her ulus gibi Ermeniler de kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmişlerdir.

### Ermeni Patrikliği

Türkiye Selçuklu Devleti'yle Bizans arasında 1176 yılında yapılan Miryokefalon Savaşı'ndan sonraki gelişmelerin anlatıldığı sayfada *“Miryokefalon Savaşı'ndan sonra II. Kılıç Arslan'ı tebrik için gelenlerin içinde Ermeni Patriğinin de bulunduğu Ruhani liderler vardır. Patrik Sultana: ‘Muzaffersiniz. Tanrı mübarek etsin.’ demiştir. (s.23)”* ve ilerleyen sayfalarda İstanbul'un fethi sonrasında *“Hahambaşı, Ortodoks ve Ermeni patriklerini İstanbul'a getiren Fatih, Bizans İmparatorluğu'nun geleneği ve merkezîyetçi politikasını bu alanda göstermiştir (130)”* ifadelerine bakıldığından ciddi bir bilgi eksikliği görülmektedir. Çünkü anlatılan dönemde Ermeni Patrikliği henüz yoktur.

Ermeniler Bizans hâkimiyetinde oldukları sırada Patriklik seviyesinde bir kurum yoktu. Ermeniler Bizans'ta, episkoposluk seviyesinde temsil edilmekteydi. Episkoposluk makamı Fatih döneminde *“murahhasalık”* şeklinde teşkilatlandırılmıştır. Bu, dini gücünü Ermenilerin ilk kilisesi olan Eçmiyazın'deki Ermeni Kilisesi'nden, siyasi gücünü ise Osmanlı hükümdarından alan bir yapılanmaydı. İstanbul Ermeni Kilisesi, Osmanlı Devleti'nin diğer Ermeni dini merkezleri üzerinde siyasi otorite kurmasıyla güç kazanmış, *“Murahhasalık”* *“Patrikhane”* şekline dönüşmüştür (Güllü, 2013:13). Ders kitabındaki bu eksik bilgi Ermeni Patrikliğinin Osmanlı Devleti'nden hatta Selçuklulardan daha önce varmış gibi bir algı oluşturmaktadır. Patrik yerine Ermenilerin dini önderi gibi ifadeler kullanılması daha uygundur.

### Ortaöğretim Tarih 11 Ders Kitabı

11. sınıf ders kitabında anlatımda yer alan eksiklikler ve yanlışlıklar üzerine elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiştir.

#### Şark Meselesi

Ders kitabında *“Şark Meselesi”* nin anlatımında çelişkili ifadeler yer almaktadır. Kitabın 94. sayfasında, bu konu açıklanırken *“XIX. yüzyıldan itibaren hız kazanan Şark Meselesi kapsamında Türkleri Balkanlar'dan çıkarmak İstanbul'u geri alma düşüncesiyle hareket edildi. Bunun yanında Osmanlı Devleti'nin Asya toprakları üzerinde yaşayan azınlıklarına önce özerklik verilmesi daha sonra da onların bağımsızlığa kavuşturulması hedeflendi (s.94)”* ifadelerine bakıldığında cümle düşüklüğü dikkate alınmazsa, Avrupalı Devletler tarafından Osmanlı Devleti'nin Balkanlardan çıkarılarak, burada yaşayan gayrimüslimlerin özerklik veya bağımsızlık elde etmesi için çalışılması ve Osmanlı Devleti'nin Avrupa'dan atılıp İstanbul'un ele

geçirilmesinin amaçlandığı vurgulanmaktadır. Bu yönü ile değerlendirildiğinde doğru bir tespittir. Ancak burada yer alan “Osmanlı Devleti’nin Asya toprakları üzerinde yaşayan azınlıklarına önce özerklik verilmesi daha sonra da onların bağımsızlığa kavuşturulması hedeflendi.” ifadesi konuyu ortaya koymaktan uzak ve yoruma açıktır. Asya toprakları üzerinde yaşayan gayrimüslimlerden kast edilen Ermeniler mi yoksa başka bir topluluk mudur? Eğer burada kastedilen Avrupalı büyük devletlerin bir Ermeni Devleti kurma projesi ise 1815 yılında toplanan ve “Şark Meselesi” ifadesinin ilk kez ortaya çıktığı “Viyana Kongresi”nde gündeme gelmemiştir. Dolayısıyla Asya toprakları ifadesinden hangi toprakların kastedildiği, bunların Ermenilerle ilişkisinin ne olduğu anlaşılamamaktadır. Çünkü Viyana Kongresi’ne katılan Büyük Devletlerin kendi aralarında birçok problemleri ve rekabetleri vardı.

Bu rekabet, Osmanlı toprakları üzerinde devam etmiş ve karışıklar çıkarılan Balkanlardaki Osmanlı hâkimiyeti zayıflatılmıştır (Kurat, 1987: 300-301; Küçük, 1979:607-638, Kodaman, 1983:162). Açtıkları müesseselerde aralarında Ermenilerin de olduğu Osmanlı vatandaşlarını himaye edip müşterileri haline getirmişlerdir. Kendi inançlarını onlara kabul ettirmeye çalışmışlardır. Bunun sonucunda Ermenilerin din ve mezhep mücadelesi, Müslümanlarla değil birbirleriyle olmuştur (Kocaş, 1967:52). Bunun ders kitabında “Ortodoks olan Ermeniler arasında İngiltere ve Fransa’nın etkisiyle Katolik ve Protestanlık mezhepleri de yayıldı (s.107).” ifadesi ile verilmesi, Ermenilerin Fener Rum Patrikhanesi’ne bağlı bir Ortodoks unsur olduğu izlenimi uyandırmaktadır. Hâlbuki Ermenilerin kendilerine özgü, apostolik bir mezhebi vardır. Öğrencilerde yanlış bir öğrenme olmaması için, bu bilgi eksikliği giderilmelidir.

### **Millet Sistemi**

Kitapta, “Fatih Sultan Mehmet Dönemi’nde kurulan millet sistemi içerisinde uzun yıllar boyunca Ermeniler Osmanlı Devleti’nde huzur içinde yaşadılar (s.106).” ifadesi kullanılmış, ancak millet sisteminin ne olduğu, nasıl uygulandığı ve nasıl sona erdiği anlatılmamıştır. Aynı durum ilerleyen sayfalarda “Osmanlı Devleti’nde millet sistemine ve meslek gruplarına... (s.128)” ifadelerinde de görülmektedir. Sadece “millet sistemi” diye bir ifade var ama içeriğine dair herhangi bir açıklama yoktur. Öte yandan millet sistemi içerisinde yer alan gayrimüslim cemaatlerin siyasi, kültürel ve ekonomik dönüşümüne sebep olan Tanzimat ve Islahat fermanlarının içeriği ve uygulanması anlatılmamaktadır. Bu durum öğrencilerin gayrimüslimlerle Osmanlı Devleti’nin yaşadığı sorunları anlayamamalarına sebep olabilir.

### Millet-i Sadıka

Kitapta “Osmanlı Devleti’nde “Millet-i Sadıka” adıyla anılan Ermeniler, devlet içerisinde önemli mevkilere getirilmişti (s.106)” ifadesinde yer alan Ermeniler, sayfa 87’de kavramlar kısmında “millet-i sadıka” ve sayfa 126’da 17. soruda “milleti sadıka” olarak farklı şekillerde yer almıştır. Bu konuda arşivlerde yapılan çalışmalar neticesinde Osmanlı Devleti’nin resmi yazışmalarında bu ifadeyi kullandığı tespit edilememiş ancak bazı yazarların bu ifadeyi kaynak göstermeden kullandıkları belirlenmiştir.

Karal’a atıf yapan Öke (1996:106), Ermeniler için “Osmanlı kültür, yaşam tarzı ve yönetim biçimini de benimseyerek kısa zamanda Türkler’in güvenine layık olup “millet-i sâdıka” ünvanına hak kazandığını kaydetmektedir.” ifadesini kullanmaktadır. Ancak Karal’ın atıf yapılan eseri incelendiğinde “millet-i sadıka” ifadesine rastlanmamıştır. Karal, Ermenilerin Türkçe konuştuklarını, mesleklerini ve kültürlerini serbestçe icra ettiklerini, önemli görevlere getirildiklerini ve Osmanlı ekonomisi içerisinde önemli rol oynadıklarını ifade etmektedir (Karal, 1983a:126-128). Hocoğlu (1976:62-64) bu konuyu “Teba-i sadıka efsanesinin aslı” şeklinde takdim edip Ermenilerin kendi çıkarları söz konusu olduğunda Türk devletinin düşmanlarıyla iş birliği yaptığını belirterek bu ifadeyi ret etmektedir. Göyünç (2005), Sevinç (2004), Uras (1987), Gürün (1985), Kocaş (1967), Sonyel (2009) eserlerinde bu ifadeyi kullanmamışlardır.

Ermeniler üzerine yapılan araştırmalarda yer almayan “millet-i sadıka” ifadesi, ders kitaplarında ilk defa 1976 tarihli, Yılmaz Öztuna’nın “Lise III” tarih ders kitabında yer almıştır. Ermeni terör örgütü ASALA’nın Türk diplomatlarına yönelik saldırılarının arttığı bu dönemde ders kitabında Ermeni meselesine yer verilmiştir (Alaca, 2018:566). Kitapta konuyla ilgili bir okuma parçası bulunmaktadır. “Türkler, kendi hallerinde, işleri güçleriyle uğraşan bu kavme <<millet-i sadıka>> derlerdi (Öztuna, 1976:195)” ifadelerine herhangi bir kaynak gösterilmemiştir. Bu okuma parçası Öztuna’nın (1967:142) “Başlangıcından Zamanımıza Kadar Türkiye Tarihi” adlı eserinin 12.cildinde yer almakta ve burada da kaynak gösterilmemektedir.

1876’da I. Meşrutiyet ilân edildi. 1877-1878 Osmanlı Rus harbi sırasında bazı Ermeniler Rus ordusunda Osmanlı Devleti’ne karşı savaşırken bazıları da Meşrutiyetle gelen ortam içerisinde, hem iktisadi imkân ve devlet kademelerindeki ağırlıklarını artırmaktaydı. Rus orduları galip geldiğinde Patrik Nerses, Patrikhane namına Grand dük Nikolas’ı ziyaret ederek

Şarkî Anadolu’da müstakil veya Rus kontrolü altında bir Ermeni devleti kurulması isteğini iletip aynı maksatla Avrupa’ya bir heyet gönderilmişti (Şimşir, 1989:173).

Ermenilerin bir kısmının devletin yanında, bir kısmının da düşmanlarla işbirliği hâlinde olma durumu bundan sonraki dönemlerde de görüldü. Mesela I. Balkan Savaşı’nda Osmanlı ordusunda savaşıp can veren Ermeni askerler varken tek kurşun atmadan düşmana teslim olan Ermeniler vardı (Günay, 2015:309-313). I. Dünya Savaşı’nda düşmanla işbirliği eden Ermeniler varsa da devletin yanında olanlar da bulunmaktaydı. Bu yüzden “Ermeniler” gibi genelleyici ifadeler kullanılmamalıdır.

1878 yılında savaş bitmesinin ardından önce Ayestefanos, sonra bu anlaşmanın geçersiz sayılmasıyla da Berlin Antlaşması imzalandı. Bu anlaşmanın 61. maddesinde Ermeniler için ıslahat yapılması hükmü bulunmaktaydı. Ders kitabında bu konuyla ilgili “1878 Berlin Antlaşması, XIX. ve XX. yüzyılda yaşanan Ermeni Meselesi’nin başlangıcıdır (s.107).” şeklinde bir ifade kullanılmıştır. Ancak Ermenilerle ilgili sorunlar Berlin Antlaşması ile başlamaz. Bu antlaşmayla Ermenilerle ilgili konular uluslararası hâle gelmiştir. Avrupalı devletler Ermenileri kullanarak Osmanlı Devleti’nin iç işlerine karışmışlar, Ermenilerden bazılarının devlete bağlılık duygusu zayıflamıştır.

Devletin dağılmasını engellemenin tek çaresinin meşrutiyeti yeniden ilân etmek olduğu düşünüldü ve II. Abdülhamit 23 Temmuz 1908’de II. Meşrutiyet’i ilan etti. Bu rejim, “Eşitlik, Özgürlük, Adalet” parolasını benimseyip ayrılıkçı faaliyetlere son vermek istedi. Devlet adamları bazı unsurlara hitaben yaptıkları konuşmalarda onların sadık tebaa olduğu vurgusu yaptı. Örneğin Maarif Nazırı Hakkı Bey, Rumların ayrılıkçı bazı talepleri üzerine Fener’deki Rum mektebini ziyaret ederek şu konuşmayı yapmıştır:

Hükümetin Rum millet-i sadıkası hakkındaki hissiyatı gayet samimi ve vedatkârane olup... genç Türkiye’nin maksad-ı yegânesi bilumum Osmanlı Rumlarına kendisinin niyet-i halisanesini anlatmak olup, yoksa onların mevcudiyet-i milliyelerini bel’ etmek gibi bir meslek takip olunmadığını (“Maarif Nazırı Hakkı”, 1327).

Osmanlı Devleti’nin toplumsal yapısı ve yönetim anlayışı ile yukarıda da görüldüğü üzere son döneminde yaşananlar göz önüne alındığında “Tebaa-i Sadıka/Millet-i Sadıka” ifadesinin, devletin Ermenileri diğer unsurlardan ayrı tutmak için kullanması gerçekçi görünmemektedir. Öte yandan Rumlar için de böyle bir ifadenin kullanıldığı düşünüldüğünde



dönemin şartları içerisinde geliştirilmiş bir söylem olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca daha önce de ifade edildiği üzere Osmanlı Devleti'nin, yazışmalarında bu ifadeyi kullandığı tespit edilememiştir. Bu ifade devlet tarafından sadık olarak nitelendirilen bir milletin ayaklanmasını açıklamaktan uzak, kendi içinde çelişkiler barındırmaktadır.

### **Ermeni Ayaklanmaları ve Tehcir**

Kitapta temel sorunlardan biri Ermenilerin, Osmanlı Devleti ile ilişkilerinin hukuki boyutunun ortaya konulmamasıdır. Ermenilerin Osmanlı vatandaşı mı, Osmanlı Devleti'nin komşusu mu olduğu kitaptaki anlatımdan anlaşılammaktadır. Bir diğer önemli husus *“Osmanlı Devleti’ni parçalamak ve toprakları üzerinde kukla devletler kurmak isteyen Avrupalı güçler hedeflerine varmak için birçok yöntem denemiştir. Bu yöntemlerden biri de Ermeni komitacılar vasıtasıyla katliamlar yaparak provakatif eylemler yaptırmaktır (s.107).”* ifadesindeki *“kukla devletler”* sözü, yaşayan Türkçenin en doğru şekliyle kullanımı prensibinden uzaktır. Osmanlı Devleti'nden ayrılarak kurulan devletlerin bağımsız hareket ettikleri düşünülürse mantıklı da değildir.

Ermenilerin eylemleri kitapta bir tablo şeklinde kronolojik olarak sıralanmıştır (s.108) İlk Ermeni ayaklanması burada belirtildiği gibi 1890 tarihindeki Erzurum Ayaklanması değil 1861-1862 yıllarındaki Zeytin Ayaklanmasıdır. Sason İsyanının anlatımındaki *“1891 yılında Batman’ın ilçesi olan Sason’a gelerek çeteler kurdu.”* ifadesi de yanlıştır. O dönemde Batman diye bir il yoktur. Adana olayları ise bu kitapta anlatıldığından çok daha farklıdır, bu konuda önemli düzeltmeler yapılması gereklidir.

Kitapta yer alan *“Ermeni Meselesi, isyanlarla çeşitli aşamalardan geçtikten sonra I. Dünya Savaşı’nda yeni bir karakter kazandı. İtilaf devletleri (İngiltere, Fransa ve Rusya) için Ermenileri kullanarak bir savaş başlatmak, Türkleri arkadan vurmak anlamı geliyordu. Ermeni isyanları Türk devletinin varlığını tehdit ediyordu (s.109).”* ifadelerindeki cümle düşüklükleri görmezden gelinse bile, bu anlatım ele alınan dönemdeki olayları açıklamaktan çok uzaktır. Ayrıca *“arkadan vurmak”* ifadesi yerine daha akademik bir üslup kullanılmalıdır. Yazarlar, Birinci Dünya Savaşı içinde Osmanlı Ermenilerinin oynadıkları rolü ele almadıklarından, konu gerektiği gibi ortaya konulamamıştır. *“Birinci Dünya Savaşı başladığında Rus Çarı, Ermenilere hitaben yayınladığı bildiride Ermenilerin Osmanlı Devleti’ne karşı savaşma zamanının geldiğini ifade etti... Ermeni komitacıları yurt genelinde yeniden çetecilik faaliyetleri yapmaya başladı. Büyük ve sistemli hareketler için Ermeniler, İngiltere ve Rusya’dan gelecek işareti beklediler*

(s.109).” ifadesinde söz edilen Ermeniler, Osmanlı vatandaşı Ermeniler midir? Yoksa Rusya vatandaşı Ermeniler midir? Nitekim Rusya’nın kendi vatandaşı Ermeniler de vardır. Yurt genelinden kast edilen yer neresidir? Bu durum bir bilgi karışıklığına sebep olmaktadır. Ayrıca Ruslarla Ermenilerin ilişkilerinden daha önce söz edildiğinden Ermenilerin Rusya’dan gelecek işareti beklmeleri anlaşılırken daha önceki anlatılarda İngiltere’den hiç bahsedilmediğinden “Ermeniler neden İngiltere’den işaret bekliyor?” sorusu cevapsız kalmaktadır.

Bir diğer önemli sorun ise “16/17 Nisan gecesi Van Rusların eline geçti. Van, bundan sonra birkaç kez Türklerle, Ermeniler ve onları destekleyen Ruslar arasında el değiştirdi (s.109).” ifadelerinde görülmektedir. Hâlbuki Ermeniler, Birinci Dünya Savaşı sırasında Rus ordusunda “Druzny” adı verilen öncü birlikler içerisinde gönüllü asker olarak yer almışlardır (Günay, 2015:485). Van’ın Ruslar, Türkler ve Ermeniler arasında el değiştirdiği yazılmıştır. Oysa Ermeniler o dönemde ayrı bir devlet değildir.

I. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti’nin çıkardığı “Tehcir Kanunu” üzerinden 100 yılı aşkın bir zaman geçmesine rağmen tarihteki tartışmalı konular arasındadır. Bu konu tarih ders kitaplarında klişe ifadelerin devam etmesi nedeniyle yeterince açıklanamamaktadır. Ders kitabında 109. sayfada “Van, Bitlis ve Erzurum vilayetlerinde isyana karışan Ermeniler, Halep ve Suriye vilayetlerinin bazı bölgelerine zorunlu göçe tabi tutuldular.” ifadesinden sonra “Erzincan, Samsun ve Adana’daki Ermeniler zorunlu göç dışında tutuldular.” şeklindeki ifade buralardan tehcir yapılması nedeniyle yanlıştır. (BDAGM, 2007:171,206,244,350-351,395-396,427). Ayrıca Erzincan o dönemde Erzurum vilayetine bağlı bir sancaktır. Bugünkü anlamda bir il değildir. Bu bilgi hatası, o dönemin vilayet taksimatının bilinmemesinden ve önceki ders kitaplarında yer alan klişe ifadelerin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Dâhiliye Nezareti tezkiresinde tehcirle ilgili olarak belirtilen hususlar ana hatlarıyla şu şekildedir (BOA, 198/24):

Savaş mıntıklarına yakın bölgelerde oturan Ermenilerin bir kısmı ordunun hareketini zorlaştırır davranışlarda bulunmakta, halka baskınlar düzenlemekte ve asilere yataklık ettiklerinden Van, Bitlis, Erzurum vilayetleriyle Adana, Mersin, Kozan, Cebelibereket kazaları, Maraş’ın merkezi hariç Maraş Mutasarrıflığı, Halep Vilayetinde; İskenderun, Beylan, Antakya kazalarında yerleşik Ermenilerin yerleri değiştirilecektir. Bunlar Musul ve Zor mutasarrıflıklarının Van vilayetiyle bitişik kuzey kısımlarına, Halep vilayetinin Doğusuyla Güneydoğusuna ve Suriye vilayetinin doğusuna nakledilecektir.

Buradan da anlaşıldığı üzere zorunlu göç, yalnızca ordu açısından stratejik önemi olan alanlarla sınırlıydı. Öte yandan bu kanunla Osmanlı hükümeti, Ermeni nüfusun bir kısmını tehcirin dışında bırakmıştı. (Çiçek, 2010:5-6):

Katolikler, Protestanlar, Zanaatkârlar, asker aileleri gibi birçok insanın tehcirden muaf tutulması Osmanlı Devleti'nin iddia edildiği gibi Ermenileri yok etme amacı taşımadığını, savaş şartlarında ordusunun geri hatlarıyla vatandaşlarının güvenliğini sağlamayı amaçladığını ve Ermeni, Türk, Kürt, Müslüman gibi ayrımlara girmeden Osmanlı vatandaşı anlayışıyla hareket ettiğini göstermektedir. Bu çerçevede Ermeni çetelerine katılmayan ve/veya yardım etmeyen Osmanlı vatandaşı Ermeniler de tehdit altında kalmıştır. Bu durum Osmanlı Devleti'ni böyle bir uygulamaya yöneltmiştir. Ayrıca kitapta Ermenilerin zorunlu göçü sırasında, Ermeni ve Rus saldırıları nedeniyle Van, Bitlis, Erzurum, Erzincan'da yaşayan Müslüman ahalinin de memleketlerini bırakıp göç etmek zorunda kalmasına hiç değinilmemesi ciddi bir eksikliklerdir. Öğrencilerin olayı daha iyi anlayabilmeleri için tehcir kapsamı dışındaki Ermenilerin ders kitabında yer alması yararlı olacaktır.

Kitapta yer alan (s.109) "Görsel 3.14: Tehcir Kanunu" adlı görsel günümüz Türkçesi ile yer almalıdır. Çünkü öğrencilerin eski dilde yazılmış bazı bilgilerin bulunduğu bu görselin ne olduğunu anlamaları mümkün görünmemektedir. Görsel açıklamasının biraz daha genişletilmesi kanıt temelli tarih öğretimi anlayışı ekseninde daha yararlı olacaktır.

### **Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı**

Top yayıncılık yayını olan, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ders kitabındaki anlatımda yer alan eksiklikler ve yanlışlıklar üzerine elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiştir.

#### **Ermeni Ayaklanmaları ve Tehcir**

Ders kitabında I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin savaştığı Kafkas (Doğu) Cephesi başlığı altında yer alan Ermenilerle ilgili konu, olabildiğince sade ve akıllarda soru işareti bırakmayacak şekilde ele alınmış ve bilimsel araştırmalardan elde edilen bulgular sekizinci sınıf seviyesine indirgenerek başarılı bir şekilde işlenmiştir (s.36). Ancak bu bölümün sonunda, salgın hastalıklar, açlık, kıtlık ve Ermeni saldırıları sonucunda ölen ve evini bırakıp başka yerlere göçmek zorunda kalan Türk ve Müslümanlardan bahsedilerek Ermenilerin Mondros

Mütarekesi'nden sonra memleketlerine döndükleri, işgalci devletlerle iş birliği yaptıkları ve bazı bölgelerde mücadelenin daha çok Ermenilere karşı verildiğinin anlatılması öğrencilerin konuyu pekiştirip karşılaştırma yapmasını sağlayacağından faydalı olacaktır. Her ne kadar bu konu hakkında kitabın 76. sayfasında bilgi verilmeye çalışılmışsa da bu bilginin Mondros Ateşkes Antlaşması'nın anlatıldığı bölüme alınması, kronolojik boşluk oluşmasını engelleyecektir.

### **Türk Milli Mücadelesi**

Türk Milli Mücadelesinin nedeni olan Mondros Ateşkes Antlaşmasının hükümlerinden söz edilirken 24. Maddede *“Doğu Anadolu’da “Vilayet-ı Sitte” denilen altı ilin (Diyarbakır, Elazığ, Van, Erzurum, Sivas ve Bitlis) Ermeni Devleti’nin egemenliğine geçmesi planlanmıştır (s.42)”* ifadesi yer almıştır. Burada “vilayet” ve “il” kavramları aynıymış gibi kullanılmıştır. O dönemde altı vilayet olarak adlandırılan bölgede, günümüzde yirmiden fazla il bulunmaktadır. Ancak konu içerisindeki anlatımda altı vilayet bugünkü altı ille aynıymış gibi verilmektedir. Bu durum kitabın 69. Sayfasındaki 3. soruda da görülmektedir. Bu bilgi eksikliğinin düzeltilmesi gerekmektedir.

Sayfa 102’de Lozan Antlaşması’nın bazı maddeleri verilerek Türkiye sınırlarının nasıl çizildiği belirtilmiştir Ancak Doğu ve Kuzeydoğu sınırından söz edilmemiştir. Hâlbuki 1921’de Gürcistan, Ermenistan ve Azerbaycan ile imzalanan Kars Antlaşması kapsamında belirlenen sınırlar, Lozan Antlaşması’nda teyit edilmiştir. Böylece Türkiye Cumhuriyeti’nin sınırları dünya devletleri tarafından tanınmış ve kabul edilmiştir. Ders kitabındaki bu eksikliğin giderilmesi, Türkiye ile Ermenistan arasındaki sınırın uluslararası antlaşmalarla çizildiğini dolayısı ile de bugünkü Ermeni iddialarının aslında dayanaksız olduğu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Milli Mücadele sırasında TBMM döneminde Ermenilerle Doğu Cephesi’nde mücadele edilmiştir. Bu cephedeki gelişmeler öğrencinin seviyesine indirgenerek oldukça başarılı bir şekilde verilmiştir. Ancak burada sayfa 73’te bir illüstrasyon (resimleme) bulunmaktadır. Bu illüstrasyonun yanındaki açıklamada *“İllüstrasyon 3.2.: Zaferden sonra Kazım Karabekir için çıkarılan taş baskı poster. Üzerinde şu yazılı: “Ermenistan fatihi ve yetimler babası, muzaffer Şark ordularımızın kumandanı Kazım Karabekir Paşa.”* ifadesi yer almaktadır. Taş baskı posterin üzerinde yazılı olanların gerçek olduğunu kabul etsek bile tarihi gerçeklerle örtüşmeyen bir durum söz konusudur. Çünkü Kazım Karabekir Paşa, Ermenistan’ı

fethetmemiştir. Doğu Anadolu'daki Ermeni işgal ve mezalimini sona erdirmiştir. Bu durum kitabın hitap ettiği öğrencilerin seviyesi de dikkate alındığında başlı başına bir tarihi olay ve kavram kargaşasına sebep olmaktadır. Söz konusu illüstrasyonun buradan çıkarılması gereklidir. Bir resimleme yapılmak isteniyorsa Kazım Karabekir Paşa'nın başka bir resmi kullanılmalıdır.

### **Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı**

MEB yayını olan, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi ders kitabındaki anlatımda yer alan eksiklikler ve yanlışlıklar üzerine elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiştir.

#### **Millet-i Sadıka**

Kitapta *“Ermeni Sorunu”* başlığı altında, 46. ve 47. sayfalarda Ermenilerle ilgili ayrı bir bölüm olarak bilgi verilmiştir. *“Ermeniler, Osmanlı yönetimince “millet-i sadıka” (sadık millet) olarak adlandırılmıştır.”* ifadesi ortaöğretim tarih 11 ders kitabının incelendiği bölümde de açıklandığı üzere bu konuda arşivlerde yapılan çalışmalar neticesinde Osmanlı Devleti'nin resmi yazışmalarında bu ifadeyi kullandığı tespit edilememiştir.

#### **Türk Milli Mücadelesi**

Bu ders kitabında da Mondros Ateşkes Antlaşması'nın maddeleri ele alınmış, *“Doğudaki altı vilayette (Sivas, Elazığ, Diyarbakır, Bitlis, Erzurum, Van) karışıklık çıkarsa İtilaf Devletleri bu illeri işgal edebilecekler (s.49).”* ifadelerine yer verilmiş, Osmanlı Devleti'nin idari taksimatındaki “vilayet” ve cumhuriyet dönemi “il” kavramları birbirinin aynısıymış gibi kullanılmıştır.

Kitapta, Fransızların Anadolu'nun güneyinde başlattıkları işgal için kullanılan *“Fransızlar, bölgeyi işgal edebilmek için Suriye'den getirdikleri Ermenilerden de birlikler oluşturdular (s.78).”* ifadesi durumu tam olarak ortaya koymamaktadır. Çünkü aynı sayfadaki *“Olay I:”* başlıklı anlatımda yer alan *“Maraş'ı işgal için gelen Fransız askerleri, şehirdeki Ermeniler tarafından sevinçle karşılandı.”* ifadesi ile çelişmektedir. Çünkü Tehcir olarak bilinen Sevk ve İskân Kanunu kapsamında Ermeniler göç ettirilmiştir. Bu çelişkiyi ortadan kaldırmak için Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanmasından hemen sonra 31 Ekim ve sonrasında kısa aralıklarla alınan kararlarla daha önce memleketlerini terk eden

gayrimüslimlerin memleketlerine geri dönebileceklerine dair “Geri Dönüş Kararnamesi” çıkarıldığı ve Ermenilerin büyük kısmının kadın, çocuk ve yaşlılar da dâhil olmak üzere memleketlerine geri döndükleri bilgisi verilmelidir.

Kitabın 100. sayfasında Lozan Antlaşması ele alınmış, sınırlardan söz edilmiş, ancak Kuzeydoğu sınırı bu kitapta da yazılmamıştır.

### Sonuç

Çalışma sonucunda elde edilen verilerden hareketle incelenen ders kitaplarında Osmanlı Devleti’nin dağılma süreci, Ermeni sorunu ve milliyetçilik akımının etkisi gibi konuların bir uyum içerisinde verilmediği hatta bazı kavramların kullanımında özen gösterilmediği görülmüştür. Buna bağlı olarak “toplumsal hafıza” oluşturmaktan uzak olan bu kitaplardaki sorunlar ve eksiklikler şu şekilde tespit edilmiştir:

Ders kitaplarında Ermenilerin gayet uyumlu bir toplum olduğu, yabancı devletlerin kışkırtmaları sonucunda ayaklandıkları şeklinde bir söylem görülmektedir. Dış mihrak arayışı eksenli bir yaklaşım, Türkiye’deki tarih yazımında ve tarih ders kitaplarında sürekli işlenmektedir. Hâlbuki Osmanlı Devleti’ne karşı ayrılma amacıyla ayaklanan Rumlar, Sırlar gibi Ermeniler de bağımsızlık elde etme planlarını kendileri yapıp Avrupalı devletlerden destek arayıp bulmuşlardır. Burada asıl sorun Osmanlı Devleti’nin XIX. yüzyılda diğer devletler karşısındaki siyasi, ekonomik ve askeri konumunun değerlendirme dışı tutulmasıdır.

Osmanlı Devleti, gayrimüslimlerin ayaklanmalarını önlemek için 1856 yılında Islahat Fermanı’nı ilân etmiş, Lübnan’a, 9 Haziran 1861’de ayrıcalıklı ve bağımsız eyalet statüsü vermiştir (Shaw & Shaw, 1983:183; Jorga, 2005:434-440,457). Lübnan Mutasarrıflığına, Katolik bir Ermeni getirilmiştir (Karal, 1983b:41). Lübnan’dakine benzer düzenlemeler isteyen Zeytun Ermenileri, 1861-1862 yıllarında ayaklanmıştır. 1896 yılındaki Van ve Zeytun ayaklanmalarını Hınçak Komitesi; 1896 yılında Osmanlı Bankası baskını ve 1905 yılında Osmanlı Padişahına suikast girişimini Taşnaksutyun Komitesi planlayıp uygulamıştır. Bu gelişmelere bakıldığında sadece yabancı devletlerin etkisinden söz etmek mümkün değildir.

Tarih ders kitaplarında Ermeni ayaklanmalarında, Avrupalı devletlerin desteğinden söz edilirken İngiltere ve Fransa ile beraber Rusya da anılmaktadır. Oysa Rusya, 1890-1905 yılları

arasında, Osmanlı topraklarında Ermeni ayaklanmalarının en çok çıktığı dönemde, Ermenileri desteklememiştir. Çünkü kendi vatandaşı Ermeniler arasında milliyetçilik akımının yayılmasından endişe etmiştir. Kitaplardaki anlatıma bakıldığında Ermeniler sadece Osmanlı Devleti'nde varmış gibi bir algı oluşmakta, Rusya ve İran hâkimiyetinde yaşayan Ermeniler olduğunu öğrenmek mümkün olmamaktadır. Bu söylem soğuk savaş döneminde Türkiye'deki tarih ders kitaplarındaki yazımdan kaynaklanmaktadır (Aktaş, 2006:87).

Çalışmada incelenen ders kitaplarında Ermeniler için "Millet-i Sadıka" ifadesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Osmanlı belgelerinde böyle bir ifade yer almadığı, Ermenilerin 1905 yılında Osmanlı Padişahı II. Abdülhamit'e suikast girişiminde bulunmaya varan isyanları göz önüne alındığında bunun mümkün olmadığı görülmektedir.

Ermeniler için "Millet-i Sadıka" veya "Tebea-i Sadıka" ifadeleri 1976 yılında Milli Eğitim Bakanlığı kitaplarına girmiş ve günümüze kadar kullanılmaya devam edilmiştir. Dönemin tarih yazımında ve tarih ders kitaplarında bu ifadelerin yer almasının nedeni 1970'li yıllarda Ermeni terör örgütü ASALA tarafından Türkiye Cumhuriyeti devletinin diplomatlarına ve yurtdışı elçiliklerine terör saldırıları düzenlenmesi olmuştur. ASALA, Türkiye'den 1915'de yaşanan sözde soykırımın tanınmasını, tazminat ödemesini ve toprak vermesini istemiştir. Türkiye karşıtı terör örgütleri ile de işbirliği yaparak yurtdışında Türk diplomatlarına yönelik saldırılar başlatmıştır. Türkiye ise tarih ders kitaplarında böyle bir söylem geliştirerek aslında Ermenilerin iddialarının, geçmişi referans vererek, dayanaksız olduğunu anlatmaya çalışmıştır.

Türkiye'de okutulan tarih ders kitaplarında iyi niyetlerle yazılmış olsa da devlete sadık olan Ermenilerin Avrupalı devletlerin kışkırtmalarıyla ayaklandıkları ve ardından zorunlu göçe tâbi tutuldukları ciddi çelişkilere sebep olmaktadır. Bir millet, devletin tüm kademelerinde görev alabilmişse ve devlet tarafından da sadakatinden dolayı diğer milletlerden daha üstün tutulmuşsa devlete karşı neden ayaklanmıştır. Aynı şekilde devlet tarafından neden zorunlu göçe tabi tutulmuştur gibi soruların sorulmasına neden olmaktadır. Öte yandan 2005 yılında, Kayseri'de düzenlenen "Hoşgörü Toplumunda Ermeniler" adlı sempozyumda açış konuşması yapan dönemin Ermeni Patriği Mutafyan, "millet-i sadıka" ifadesini nostaljik bulduğunu ve bugünkü ilişkilerin normalleşmesine bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir (Hülagü, 2017: 3).

İncelenen kitaplarda vilayât-il, azınlık- gayrimüslim, Doğu Anadolu ve Patrik gibi daha birçok kavramın yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında geçmişteki kavramlar

bugünkü kavramlara uyarlanarak verilmeye çalışılmıştır. Vilayât ve il, azınlık ve gayrimüslim kavramları birbirinin yerine kullanılabilmiştir.

Doğu Anadolu kavramı ise Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti dönemindeki Doğu Anadolu'yu karşılamaktan uzaktır. Çünkü bugünkü anlamda Türkiye'nin coğrafi bölgelere ayrılması 1941 yılında toplanan I. Coğrafya Kongresi'nde olmuştur. Türkiye 7 coğrafi bölgeye ayrılmış, Doğu Anadolu kavramına burada yer verilmiştir (Tuncel, 2011:4). Bu çerçevede coğrafi taksimatta yanılıya düştüğü için idari taksimatta da yanılıya düştüğü görülmüştür.

Bir diğer önemli tespit ise aslında o dönemde hiç olmayan ama varmış gibi anlatılan kavramlardır. Bunlardan biri "Patrik" kavramıdır. 1461 yılında Osmanlı Devleti'nde Ermeni dini temsilciliğinin Patrik adını aldığı düşünüldüğünde Selçuklu Devleti dönemi boyunca ve Osmanlı Devleti'nin ilk yıllarında Türk-Ermeni ilişkilerinin anlatımında Ermenilerin dini önderi olarak "Patrik" kavramının kullanımı uygun olmamaktadır. Ders kitaplarında istemeden de olsa Ermenilerin, dini olarak Anadolu'da Türklerden önce kurumsal bir kimliğe sahip olduğu gibi bir izlenim oluşmaktadır.

## Öneriler

Çalışmada, ders kitaplarında başta "Ermeniler" gibi stratejik konuların nasıl anlatılacağına dair bir yol haritası belirlenmediği, konuların tamamen yazarların bilgi ve tecrübeleri ekseninde ele alındığı tespit edilmiştir. Yazarların düşünce ve ideolojik yaklaşımlarının konuların nasıl ele alınacağını belirleyen en önemli faktör olduğu görülmüştür. Örneğin "...Onlar evlerinin anahtarını birbirlerine teslim edecek dostluk geliştirmişlerdir. Bugün de Türkiye'nin değişik şehirlerinde Müslüman halkla birlikte huzur içinde yaşayan Ermeni asıllı vatandaşlar vardır. Dini, dili ve kökeni farklı insanların bir arada yaşaması ayrılık sebebi değil Anadolu halkı için zenginlik kaynağıdır (Baydar ve Öztürk, 2019:47)." ifadesi bir bilgi değil, daha çok yazarların yorumudur. Bu tip ifadeler iyi niyetlerle kullanılmışsa da bilimsel geçerliliği ve gerçekliği olmayan romantik bir söylemdir. Bu çerçevede tarih ders kitaplarının yazımında uluslararası ölçütlerin dikkate alınması, olumlu ve/veya olumsuz ön yargılardan uzak tamamen bilimsel verilerle desteklenmiş olması gerekmektedir. Türk Milli Eğitiminin hedefleri çerçevesinde ideal bir tarih ders kitabı hazırlanması için aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:



- Ders kitaplarının, büyük ölçüde daha önce yayınlanan kitapların tekrarı olduğu ve aynı bilgi yanlışlığı ve eksikliğinin sürdürüldüğü görülmüştür. Bunun ortadan kaldırılması için tarih öğretim programları yeniden düzenlenmeli ve ders kitapları yeniden alanın uzmanı akademisyenlere yazdırılmalıdır. Çünkü mevcut müfredatta, konular arasında bağlantı kurulamamaktadır. Bu durum tarih öğretim programından kaynaklı olarak, önce siyasi tarih anlatılan bölümlerle (1. 2 ve 3. Üniteler) kültürel, ekonomik ve siyasi değişimleri ele alan konuların (4, 5 ve 6. Üniteler) kesin hatlarla ayrı ayrı işlenmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin bu konuların birbiriyle bağlantısını kuramadan Osmanlı Devleti'nin yaşadığı sorunları ve yapılan reformları anlamaları mümkün değildir.
- Selçuklular ve Osmanlılar dönemindeki Türk-Ermeni ilişkilerini ideal bir şekilde sunmak mümkün değildir. Ancak yaşanan sorunlar, daha sade bir şekilde işlenmeli, kin ve nefret söyleminden uzak durulmalı, ayrıştırma yerine iki milletin paylaşımları öne çıkarılmalıdır. Örnek olarak Ermeniler, Türklerden etkilenerek, İslami bir müessese olan vakıf müessesesini kullanmış, miras paylaşımını İslam Hukuku'nun belirlediği şekilde yapmıştır. Türkler de Ermenilerden mimarî, kuyumculuk başta olmak üzere birçok zanaatın inceliklerini öğrenmişlerdir.
- Türk-Ermeni ilişkilerinde 1878 yılından sonra yaşanan gelişmeler ayrı bir bölümde değerlendirilmelidir. Milliyetçilik düşüncesinin etkili olduğu bir dönemde her devletin karşı karşıya kaldığı milliyetçi nitelikli bağımsızlık amaçlı ayaklanmaların Osmanlı Devleti'nde de görüldüğü, Osmanlı Devleti'nin ise "Osmanlılık" anlayışı kapsamında Osmanlı vatandaşı olan devlete bağlı Ermenilerle değil, sadece ayaklanan Ermeniler ile mücadele ettiği, her devlet gibi bütünlüğünü korumayı amaç edindiği vurgulanmalıdır.
- Osmanlı Devleti'nin uzun yıllar yaşayabilmesinin nedeni, değişen şartlara göre kendini yenileyip reformlara yönelebilmesidir. XIX. yüzyılda başta Ermeniler olmak üzere ayrılıkçı hareketlerin artması üzerine "Osmanlılık" politikasının uygulanması, Tanzimat ve Islahat fermanlarıyla "Meşrutiyet" ve "Kanun-ı Esasi"nin ilan edilmesi aynı amaçla ilişkilidir. Tüm bu yenilikler Gayrimüslim ve Müslim ayırımı yerine eşitlik esasına dayanan Osmanlı vatandaşı kavramını getirme çalışmasıdır. Bu nedenle devlet, Osmanlı vatandaşı anlayışıyla halka yaklaşmış, onları etnik ve dini kökenlerine bakmaksızın önemli görevlere getirmiştir. Nitekim Ermeni ayaklanmaları yaşandıktan sonra da devletin en üst düzey görevlerine tayin edilen Ermeniler görülmektedir.

Devletin birçok dış problemle uğraştığı 1912 yılında bir Ermeni olan Gabriel Noradunkyan Efendi'nin Hariciye Nazırlığı görevine tayin edilmesi, devletin herhangi bir etnik köken ayırımına gitmeksizin vatandaş kavramını esas aldığını gösteren çok önemli bir örnektir. İtalya ile Osmanlı Devleti arasında yapılan Trablusgarp Savaşı sonunda 1912 yılında imzalanan Ouchy (Uşi) Antlaşması, onun nazırlığı döneminde imzalanmıştır. Bunlar ders kitaplarında anlatılarak öğrencilerin olaylar arasında bağlantı kurmaları, olayları anlamaları ve yorumlayabilmeleri sağlanmalıdır.

- En tartışmalı konulardan olan “Sevk ve İskan Kanunu” ya da “Tehcir” sadece kanunun içeriği verilerek, Ermeniler Türk ve Müslüman köylerine baskın vererek katliam yapıyordu şeklinde yetersiz açıklamalarla anlatılmaktadır. Oysa bu konu uluslararası alanda her yıl Türkiye'nin önüne konulmakta, tehdit ve şantaj unsuru olarak kullanılmaktadır. Bu konudan söz edilirken dönemin koşulları, seferberlik, devam eden savaş hâli ve Çanakkale'deki ölüm kalım savaşı sırasında bazı Ermenilerin çetecilik faaliyetlerine girerek Müslüman köyleri basmalarından söz edilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken “Ermeniler” şeklinde genel bir ifadeden kaçınılmasıdır. Burada vatandaşlık kavramı vurgulanmalıdır. 1915 yılında çıkarılan “Sevk ve İskan Kanunu” ile aslında savunmasız, korunmasız ve askerde oldukları için erkek olmayan köylerde yaşayan kadın, çocuk ve yaşlıların güvenliğini sağlamak amaçlanmıştır. Çünkü bu Ermeni çeteleri sadece Türk ve Müslümanlara saldırmıyor, kendilerine destek vermeyen Osmanlı vatandaşı Ermenilere de saldırıyor, ihtiyaçlarını karşılamalarını istiyordu. Devletin önceliği vatandaşların can güvenliğini sağlamaktır. Bu çerçevede Osmanlı Devleti'nin, Türk ve Ermeni diye bir ayrıma gitmeden vatandaşlık çerçevesinde olaya baktığı, savaş koşullarında halkın tamamının can güvenliğini sağlamak amacıyla bu kanunu çıkardığı, Ermeni vatandaşlarını, cephe gerisindeki bölgelere sevk etme kararı almak zorunda kaldığı öğrencilere anlatılmalıdır. Savaş şartları nedeniyle 1915 yılında başlayan bu sevkîyatın 1916 yılına kadar sürdüğü, bu sırada salgın hastalık, açlık ve soğuk gibi nedenlere bağlı olarak kayıplar yaşandığı, aynı durumun sevkîyatı idare eden askerler içinde geçerli olduğu tarihi gerçekler ve mantık silsilesi içerisinde öğrencilerde herhangi bir şüphe bırakmayacak şekilde açıklanmalıdır. Ayrıca aynı dönemde Rus işgaline uğrayan Van, Bitlis, Erzurum gibi yerlerde yaşayan Müslüman halkın Batı'ya kaçmak zorunda kaldığı, onların da açlık, kıtlık, soğuk hava ve salgın hastalıklar nedeniyle çok büyük zorluklar yaşadığı bilgisi de işlenmelidir.

- Kitaplarda kullanılan kavramlar tamamen açıklanarak verilmelidir. Ayrıca bazı kavramların anlaşılabilir olması için söz edilen tarihi döneme ait bir kavram bugünkü bir kavramla aynı anlamda kullanılmamalıdır. Aynı şekilde günümüzde kullanılan bir kavramın o dönemde de kullanılıyormuş gibi yer almaması gerekir. Bu durum özellikle coğrafi yer ve bölgelerde fazlaca görülmektedir. Kavramın yanlış kullanımı öğrencilerde yanlış öğrenme dolayısı ile de yanlış yorumlamalara sebep olacaktır.
- Kitaplarda yer alan görseller ve haritalar konularla uyumlu olarak seçilmelidir. Özellikle Osmanlı Devleti dönemine atıfla Arap harfleri ile yazılı belgelerin günümüz Türkçesine çevrilmiş halde verilmesi gereklidir. Ancak incelenen kitaplarda görüldüğü üzere konularla ilgili görsel ve harita bulmakta zorlanıldığı, bunun sonucunda bazı konularda sadece düz yazı olup metinler sıkıcı olmasın diye konuya yakın görsel ve harita kullanılması yoluna gidildiği görülmektedir. Bunun yerine konuya uygun, olayların geçtiği dönemi yansıtan görsel ve haritalar ilgili arşiv ve kütüphanelerden temin edilmelidir.

### Kaynakça

- Ahmet Cevdet Paşa. (2011). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*. C. 2; İstanbul: İlgü Kültür Sanat.
- Aktaş, Ö. (2006). *Cumhuriyet devri tarih ders kitaplarında Rusya imgesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Kars.
- Alaca, E. (2018). Türkiye’de siyasi iktidarların değişimine bağlı olarak ortaöğretim (lise) tarih ders kitaplarında Osmanlı padişahı imajı: II. Abdülhamit örneği. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), ss. 555-577.
- Alptekin, C. (1988). Türkiye Selçukluları. *Doğuştan günümüze büyük İslam tarihi*. C. 8; İstanbul: Çağ.
- Andreasyan, H. D., Dalaurer, E. ve Yinanç, H. (2000). *Urfalı Mateous Vekayinamesi (952–1136) ve Papaz Grigor’un Zeyli (1136–1162)*. (Çev. H. D. Andreasyan). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, ss. 162-174.
- Ataş, Ç., Ataş, U. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf*. Ankara: Top.
- Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü (BDAGM). (2007). *Osmanlı belgelerinde Ermenilerin sevk ve iskânı (1878-1920)*. Ankara: Sistem Ofset.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA). *Meclis-i Vükela Belgeleri (MV)*. 198/24.
- Baydar, S., Öztürk, F. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı 8. Sınıf*. İzmir: Çağlayan.
- Bozkuş, Yıldız Deveci. (2015). Ermeni tarih ders kitaplarında 1915 olayları. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (1), ss. 89-105.
- Cahen, C. (1984). *Osmanlılardan önce Anadolu'da Türkler*. (Çev. Y. Moran). İstanbul: E.
- Cevdet Paşa. (1991). *Tezâkir*. (Yay. C. Baysun) Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çelebyan, A. (2003). *Antranik Paşa*. (Çev. M. Arpi ve N. Arek). İstanbul: Peri.
- Çiçek, K. (2010). .Osmanlı Ermenilerinin 1915'teki tehciri: Bir değerlendirme. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 3 (6), ss. 1-14.
- Erkal, M. (1993). *Cizye. DİA* 8. cilt, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ertan, T. F. (2000). Lozan Konferansı'nda Ermeni sorunu. *Kök Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), ss. 209-225.
- Göyünç, N. (2005). *Türkler ve Ermeniler*. (Haz. K. Çiçek) Ankara: Yeni Türkiye.
- Güllü, R. E. (2013). *Ermeni sorununun ortaya çıkış ve gelişim sürecinde İstanbul Ermeni Patrikhanesi'nin tutumu (1878-1923)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, İstanbul.
- Günay, N. (2007). *Maraş'ta Ermeniler ve Zeytin isyanları*. İstanbul: IQ.
- Günay, N. (2015). *Zoraki ittifaktan yol ayrımına İttihat Terakki ve Ermeniler*. İstanbul: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Gürün, K. (1985). *Ermeni dosyası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Hocaoğlu, M. (1976). *Arşiv vesikalarıyla tarihte Ermeni mezâlimi ve Ermeniler*. İstanbul: Anda.
- Hülagü, M. (2017). *Hoşgörüden yol ayırımına Ermeniler*. Erişim (19.03.2019): <http://fayllar.org/hazirlayanlar-v3.html?page=3>.
- İçen, M. (2019). Toplumsal hafızanın siyasal alan tarafından inşa sürecinin sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarına yansımaları. *Turkish History Education Journal*, 8 (1), ss. 60-81.
- İlter, E. (1995). *Ermeni Mes'elesi'nin Perspektifi ve Zeytûn İsyanları (1780–1915)*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- İnalçık, H. (1993). *Osmanlılar'da Cizye*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. C. 8; İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Jorga, N. (2005). *Osmanlı imparatorluğu tarihi*. (Çev. N. Epçeli). C. 5; İstanbul: Yeditepe.
- Kalecikli, K. (1994). *Türkiye Cumhuriyeti ve inkılâp tarihi ve Atatürkçülük*. İstanbul: Gendaş.
- Karal, E. Z. (1983a). *Osmanlı tarihi*. 8. cilt, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karal, E. Z. (1983b). *Osmanlı Tarihi, Islahat Fermanı Devri*. C. 6; Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kocaş, S. (1967). *Tarih boyunca Ermeniler ve Türk Ermeni ilişkileri*, Ankara: Altınok.
- Kodaman, B. (1983). *Şark meselesi ışığı altında Sultan II. Abdulhamid'in Doğu Anadolu Politikası*. İstanbul: Orkun.
- Köprülü, M. F. (1986). *Edebiyat araştırmaları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kurat, A. N. (1987). *Rusya tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Küçük, C. (1979). Şark meselesi hakkında önemli bir vesika. *İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 32, 607-638.
- Laçın, A., Önal, B., Demir, B., Erdem, E., Kaplan, M., Arıca, M., Gündoğdu, S., Aydemir V., Karakaya, Y. ve Çakmak, Y. (2018). *Ortaöğretim tarih 11 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Ostrogorsky, G. (1999). *Bizans devleti tarihi*. (Çev. F. Işıltan), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öke, M. K. (1996). *Uluslararası boyutlarıyla Anadolu-Kafkasya ekseninde Ermeni sorunu*, İstanbul: İz.
- Öztuna, Y. (1976). *Tarih lise III*. İstanbul: MEB.
- Öztuna, Y. (1967). *Başlangıcından zamanımıza kadar Türkiye tarihi*. C. 12; İstanbul: Hayat.

- Runcıman, S. (1986). *Haçlı seferleri tarihi*. (Çev. F. Işıltan). C. 1; Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Safran, M. (2008). Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimi. M. Safran ve D. Dilek (Edt.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (s. 13-20). İstanbul: Yeni İnsan.
- Sevinç, N. (2004). *Arşiv belgeleriyle tehcir Ermeni iddiaları ve gerçekler*. 2. Baskı. İstanbul: Milenyum.
- Shaw, S. ve Shaw, E. K. (1983). *Osmanlı imparatorluğu ve modern Türkiye*. (Çev. M. Harmancı). C. 2; 2.baskı, İstanbul: E.
- Sonyel, S. R. (2009). *Osmanlı Ermenileri büyük güçler diplomasisinin kurbanları*. (Çev. A. Birerdinç). İstanbul: Remzi.
- Süslü, A. (1990). *Ermeniler ve 1915 tehcir olayı*. Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü.
- Svazlian, V. (2005). *Ermeni soykırımı ve toplumsal hafıza*. (Çev. E. Demir). İstanbul: Belge.
- Şahin, R. (1988). *Tarih boyunca Türk idarelerinin Ermeni politikaları*. İstanbul: Ötüken.
- Şimşir, N. B. (1989). *British Documents on Ottoman Armenians*. 1C.; Belge Numarası: 69, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Maarif Nazırı Hakkı. (1327, 12 Mart). Tanin Gazetesi, Numara: 919, s. 2.
- Tuncel, M. (2011). Birinci Coğrafya Kongresi’nde Türkiye coğrafi bölgelerinin isimlendirilmesi, sınırlarının tespiti ve günümüze etkileri. *Türk Coğrafya Dergisi*, 57, 1-10.
- Turan, O. (1971). *Selçuklular zamanında Türkiye*. İstanbul: Ötüken.
- Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü. (1986). *Türk milli bütünlüğü içerisinde Doğu Anadolu*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Uras, E. (1987). *Tarihte Ermeniler ve Ermeni meselesi*. 2. Baskı, İstanbul: Belge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, E., Kapar, M. A., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardıç, M., Bağcı, Ö. ve Yıldız, S. (2018). *Ortaöğretim tarih 10 ders kitabı*. Ankara: MEB.



LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜYLE TARİH ÖĞRETMENİ: BİR METAFOR ANALİZİ\*

The HISTORY TEACHER THROUGH the EYES of HIGH SCHOOL STUDENTS: A  
METAPHOR ANALYSIS

Yasemin ER TUNA

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: [yasemin.er@gop.edu.tr](mailto:yasemin.er@gop.edu.tr)

[orcid.org/0000-0003-3007-6682](https://orcid.org/0000-0003-3007-6682)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	05.07.2019
Accepted	20.10.2019
DOI	10.17497/tuhed.587661
Corresponding Author	Yasemin ER TUNA
Cite	Er Tuna, Y. (2019). Lise öğrencilerinin gözüyle tarih öğretmeni: Bir metafor analizi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(2), ss. 562-588. DOI: 10.17497/tuhed.587661

\* Bu çalışma IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sepozyumunda özet bildiri olarak basılmıştır.

**Öz:** Metafor genellikle; benzetme, kinaye ve teşbih maksadıyla kullanıla gelmiştir ayrıca bir kavrama yönelik, bireylerin zihinsel şemalarının belirlenmesine de olanak sağlar. Bu doğrultuda lise öğrencilerinin Tarih Öğretmeni'ne ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı Tokat ili merkeze bağlı liselerde öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Lise öğrencilerinin tarih öğretmenine ilişkin oluşturdukları metaforlar, "Tarih öğretmeni.....gibidir/ benzer. Çünkü....." cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizine tabii tutularak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencileri tarih öğretmeni kavramına yönelik 45 geçerli metafor üretmişlerdir. Elde edilen bu metaforlar şu 7 kategoride toplanmıştır: "Her şeyi Bilen Tarih Öğretmeni, Geleceğe Yön Veren Tarih Öğretmeni, Geçmiş Yaşatarak Yansıtan Tarih Öğretmeni, Bilinmezleri Aydınlatan Tarih Öğretmeni, Geçmiş ve Geleceği Bağlayan Tarih Öğretmeni, Güçlü ve Güven Veren Tarih Öğretmeni, Vatansever Tarih Öğretmeni" olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç genel olarak tarih eğitiminin amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Metafor, Tarih Öğretmeni Metaforu, Tarih Öğretmen Tipolojisi, Tarih Eğitimi, Lise Öğrencileri

**Abstract:** Metaphors have been used for allusion and similitude. It also enables to reveal individuals' mental schemas about a concept. In this direction, the purpose of this study was to reveal high schoolers' perceptions regarding history teachers through metaphors. The participants of this study were composed of 80 students studying at high schools in Tokat during the 2017-2018 academic year. Data are compiled through students' answers to the "history teacher is like.....Because.....". Data are analyzed using content analysis method on phenomenology design. Findings show that high school students produced 45 valid metaphors on the concept of history teacher. These metaphors were grouped under 7 main categories, namely; "History Teacher Who Knows Everything, History Teacher Who Connect Past and Future, History Teacher Who Reflect past by living, History Teacher Who Guide (give direction) Future, History Teacher Who Brighten The Unknown, History Teacher Who is Strong/Powerful and Confident, Patriotic History Teacher. This result was discussed in respect to the aims of history teaching and some recommendations were provided for the history teacher educators.

**Keywords:** Metaphor, History Teacher Metaphor, History Teacher Typology, History Education, High Schoolers

## Extended Summary

### Purpose

The most important element in the individuals' learning life is the teacher. We always remember our teachers even though our school life ends. The meanings attributed to teacher by students vary from teacher to teacher. Although this changing is due to the personal characteristics of teachers, sometimes it can be said that it is due to the teachers' branches.



The aim of this study is to determine what is likened to history teachers by high school students and to identify the metaphors used by the students while doing this. So, meaning and duty attributed to history teacher by high school students are tried to determine using the analysis of metaphors.

### **Method**

The study is based on phenomenological approaches, one of the qualitative research methods. In this approach, the cases that we are aware of but do not have a detailed understanding are being investigated. The study was conducted with the participation of 80 students from 9th, 10th, 11th, and 12th grades in a high school in the 2017-2018 academic year in Tokat province. The high school students in the study are given forms including some sentences such as "History teacher is like ..... ; because...." And asked to fill the gaps about what they liken to history teacher.

In order to determine the metaphors that high school students have created for the history teacher concept; all data obtained from students' form is analyzed in content analysis. Content analysis requires a closer examination of the obtained data and access to the concepts and themes allowing them to obtain these data.

In total, 45 different metaphors about the history teacher were created by 80 students, when metaphors and explanations created by students were examined in a total of 8 different categories revealing different aspects of the history teacher were generated. These are as follows: History Teacher Who Knows Everything, History teacher who shapes the future, History Teacher Reflecting the Past by experiencing, History Teacher Illuminating the Unknown, History teacher connecting history and future, Strong and Confidential History Teacher, Patriotic History Teacher, History teacher Journeying into the past.

### **Results and Discussion**

In this study, determining high school students' perceptions about history teachers through metaphors, 45 different metaphors were gathered under 7 categories. These categories are All-Knowing History Teacher, Future-Directing History Teacher, History Teacher Reflecting the Past, History Teacher Illuminating the Unknown, History Teacher Connecting the Past and Future, Powerful and Confident History Teacher, Patriotic History Teacher". These categories are valuable in terms of the meaning that students attribute to history

teachers. It has been found that there are similarities between the results of this study and the results of different studies on teacher metaphor. to explain, the Özbaş and Aktekin (2013) conducted similar research with the history teacher candidates. As a result of the research conducted with the history teacher candidates, history teacher has the following meanings: “history teacher as the transmitter of historical knowledge, history teacher as the storage of historical knowledge, history teacher as the enlightener / guide, history teacher as the keeper of the curriculum, history teacher as the shape of the society and history teacher as a history researcher”. Even history teacher candidates believe that history teacher is only a source of information. They were not aware of their duties and responsibilities such as gaining skills, thinking, encouraging them to research and supporting information production. They evaluated the situation from a more traditionalist point of view. When both research results were compared, the perceptions as ‘history teacher as a storer of historical knowledge’ and ‘history teacher who knows everything’ were found to be similar. In addition, it was found a similarity between prospective history teachers’ perception as history teacher as illuminating/guiding person and high school students’ ‘History Teacher Illuminating the Unknown’.

The result of this study, which tries to determine the meaning attributed to high school students by history teachers, shows that in the eyes of the students, the history teacher is very knowledgeable (he knows many other things besides the knowledge of history) and is the most basic source of information. The students' perception of the history teacher has undoubtedly a positive meaning. However, according to the results obtained, students are passive in history classes and are in the position of receiving information without questioning. Because we see that history teacher continues to be the absolute source of narrator and knowledge in student perceptions. History teachers' students; Research shows that it is insufficient to gain high-level thinking skills such as encouragement, interpretation, analysis, and synthesis. According to Evans' (1989) research on history teachers, “Storytelling History” and storytelling history teacher typology, which is one of the typologies of teachers, is still very common. In addition, the history teacher, Evans, a storyteller of the types of history teachers, the survey included in 1989, the teachers included in the research were seen to represent a small group of 11%.

At different times, the results of research conducted for teachers' perceptions are similar to the results of this research. According to these results, it is possible to say that a teacher-centered approach is still widespread.

## Giriş

Okul denildiğinde, öğrenme ve öğretmen ilk akla gelen iki kavramdır. Öğretmen, uzun ve zor geçen eğitim öğretim hayatındaki en önemli yeri ifade etmektedir. Öğrenciliğe ve okula dair olaylar ve hatıraların pek çoğunda öğretmenler hep merkezde, baş rodedir. Öğretmenlerin kendi şahıslarına münhasır özellikleri olduğu gibi, branşlarından kaynaklı birtakım özellikler de öğretmenlerin ders işleyiş biçimlerine ve öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlamı etkilemiştir. Filmlerde, dizilerde, romanlarda ve hikâyelerde öğretmenlerin başrolde oldukları bilinmektedir. Bu edebi ve sanatsal ürünler incelendiğinde ünlü tarih öğretmeni karakterine rastlanmaktadır (edebi bir üründen hareketle devamı çekilen Hababam Sınıfı'ndaki Mahmut Hoca, Hayat Bilgisi TV dizinde Afet İnan'ı sembolize eden Afet Güçverir Öğretmen, TV dizi Parmaklıklar Ardında'da mahkûm Suzan öğretmen vb.). Çünkü tarih öğretmeni, bugünü anlamaya çalışan bireylerin, öncelikle geçmişi görmesini sağlamaktadır. Tarih öğretmeni gündelik hayatın içindedir. Öğrencilerin, okudukları bir gazetede ya da seyrettikleri haberlerde tarih öğretmenlerine merakla sorabilecekleri pek çok soru vardır. Güncel tartışmalar veya geçmişin bilinmeyen, sansasyonel tartışmalarına dair sorular hep tarih öğretmenine yöneltilir. Aslında tarih öğretmeni tabiri caizse "suya ve sabuna dokunan" kişidir. Bu sebeptendir ki, diğer branş öğretmenlerine nazaran farklı etmenlerin (toplumsal bakış açısı, öğrencilerin ön yargıları ve siyasi atmosfer) baskısı altında kalmaktadırlar. Tarih dersini ve tarih öğretmenini bu baskıdan kurtarmanın yollarından bir tanesi, tarih öğretim metodunun değiştirilmesi olabilir. Tarihin doğasına ve öğretim yöntemine uygun çağdaş metotların yaygın kullanımıyla önemli sorunlar aşılabılır.

Klasik tarih öğretim metodunda, öğretmen merkezdedir. Öğrencilere, en doğru ve en güvenilir bilgiyi tarih öğretmenin bizzat kendisi verir. Tarihi olaylar ya da şahsiyetler hakkında

öğretmen veya müfredat gerekli yorumları geliştirmiş ve bir sonuca varmıştır. Bu yorum ve sonuçları da öğrencilerin kabul etmeleri ve öyle öğrenmeleri gerektiğine inanılmıştır. Öğrencilere olgu ve yorum arasındaki fark hiç öğretilmemiştir. Böyle bir öğretim ortamında tarih öğretmeni her şeyi bilir ve bilmek zorundadır, öğrencilerin soruları da hemen yanıtlanır. Çünkü “Tarih önemlidir!” bu sebepten yeni yetişen genç bireylerin kendi başlarına tarihi olaylar üzerinden çıkarımda bulunmaları, eleştiri ve yorum yapmaları sakıncalı görülmüştür. Tarih öğretmeni ve ders kitapları gerekli yorumu öğrenciler adına yapmış ve sunmuştur. Tarih dersleri ve tarihi bilgiyle ilgili bu durum, öğretmenden öğretmene, tarihçiden tarihçiye değişen bir tarih oluşmasına sebep olmuştur. Bu durumu VanSledright da (1996) ifade etmiştir. O’na göre tarih öğretmenlerinin bireysel farklılıklarından ötürü, tarih dersine bakış açısı, müfredatta yer alan veya almayan konuların yorumlanması ve ders işleyiş biçimi farklılık gösterirken diğer branş öğretmenlerinde böyle bir farklılaşmaya rastlanmaz (akt. Çulha, 2010). Böyle olunca da öğrencilerin tarih öğretmenine ve tarih dersine yönelik bakış açısı da değişir. Öğrencilerin dikkatinden kaçan ya da anlayamadıkları nokta; her tarihi olayın tek ve biricik olmasına karşın, bu tarihi olayları aktaran öğretmenlerin (ya da tarihçilerin) kendi yorumlarının öğrenciler tarafından tarihi gerçeklik olarak anlaşılması ve kabul edilmesidir. Olay, olgu ve yorum arasındaki farklılığı anlayamayan öğrenciler için tarih dersinin “kimin doğruyu söylediği belli olmayan!” karışık bir ders olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerdeki bu kafa karışıklığının ve güvensizliğin giderilebilmesi için, tarih öğretmenlerinin öğrencilerine öğrenme sorumluluğunu yüklemesi gerekmektedir. Çünkü, öğrenci çok çeşitli tarihsel kaynaklarla karşılaştırılmalıdır. Bu kaynakları inceleyip, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma becerisi kazandırılmalıdır. Tarihsel kanıtlara dayalı olarak nasıl yorum yapıldığı, nasıl görüş geliştirildiği öğretilmelidir. Bunlar yapılmadığı takdirde öğrenciler; maksadını aşan, tarihi gerçekliklere uymayan kötü niyetli görüş ve düşünceler arasında boğulurlar. Bu da uzun vadede tarihe karşı, tarihin bilimselliğini sorgulayan ya da tarihi küçümseyen bir anlayışın gelişmesine zemin hazırlayabilir.

Tarih öğretimini gerçekleştiren ve hedeflenen programının tam anlamıyla uygulanmasını sağlayan yegâne otorite öğretmendir. O sebeptendir ki, tarih öğretmenleri çok önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları kişisel birikimlerinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgi ve yeterlilikleri büyük önem arz etmektedir. Evans (1989; 215) tarih öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu araştırma neticesine göre 5 farklı tarih öğretmeni tipolojisi olduğunu

belirlemiştir. Bu tipoloji, tarih öğretmenlerinin benimsedikleri öğretim yöntem ve tekniklerine göre, bizzat öğretmenin kendini ifade etmesi ve tanımlamasına göre belirlenmiştir. Oluşturulan öğretmen tipleri ve katılımcılar içerisindeki oranları şu şekildedir: Hikâyeci %11, Bilimsel Tarihçi %18, Reformcu %45, Eklektik %22 ve Kozmik Tarihçi %2. Bu öğretmen tipleri kısaca şöyle açıklanabilir:

1. Anlatıcı (Öykücü): Anlatıcı tarih öğretmeni, insanlar ve olaylar hakkındaki etkileyici ayrıntıları vurgularlar. Farklı zamanlar, insanlar ve yerler hakkındaki bilginin tarih çalışmak için en önemli gerekçe olduğuna inanırlar. Genel olarak, öğrencilerin temel gerçekleri ve zaman duygusunu anlamalarına yardımcı olmak için insanları ve olayları incelemenin önemli olduğunun vurgulanması gerektiğini savunurlar (Evans, 1989: 215). Anlatıcı tarih öğretmenlerinin yaygın olarak kullandıkları öğretim metodu, öğretmen konuşmasının baskın olduğu öğretmen merkezli bir anlayıştır. Bu da sosyal bilgilerdeki vatandaşlık aktarımı geleneğine uygundur. İçerik bilgisine önemle vurgu yapılır (Barr, Barth ve Shermis, 1977).

2. Bilimsel Tarihçi: Bu tip tarih öğretmeni; tarihsel açıklama ve yorumlamanın tarihi çok ilginç hale getirdiğini öne sürerek, tarihsel süreçleri ve güncel sorunları anlamak için arka plan bilgisi kazanabilmenin önemli olduğunu savunurlar. Bilimsel tarihçi, tarih öğretimi sırasında insanlar ve olaylar arasındaki benzersizliğin ve benzerliklerin bir karışımını vurgulamamız gerektiğini ve öğrencilerin tarihsel sorgulamanın tarihsel genelleme ve süreç becerilerine ilişkin bilgi edinmesinin çok önemli olduğunu öne sürmektedir. Bu tarihçi grubu, tarihi bilimsel bir sorgulama biçimi olarak görmektedir. Bu sebepten öğrencilerin nesnel olarak hakikati keşfetmeleri için kanıtları ve birincil kaynakları eleştirel bakış açısı ile inceler. Bilimsel tarihçiler, tarihi daha bilimsel ve daha objektif kılmak arzusuyla birleşirler (Evans, 1989: 217-224).

3. Reformcu: Bu grup, geçmişin bugünkü sorunlarla ilişkisini vurgular ve tarihin, güncel sorunları anlamak için arka plan olduğunu öne sürer. Genel olarak, bu öğretmenler güncel konuları anlamak ve çıkarımda bulunmak için tarihten ders çıkarmayı öneriyorlar. Bunu sağlarken de geçmişteki pek çok şeyi sorgulamayı tercih ederler. Neden, Niçin sorularını sıkça kullanırlar. Tarihi olaylarla ilgili geçici yasaların mümkün olduğunu ve kanıtlar ışığında geliştirilip incelenmesi gerektiğini savunurlar. İnsanların ve olayların benzerliğini vurgularken, geçmişin günümüzle ne düzeyde alakalı olduğunun öğrencilerce kavranmasının önemli olduğunu öne sürerler. Tarihsel süreçlerin incelenmesi ve geçmişte yaşanan olaylarla ilgili öğrencilerin önemli kararlar vermelerini sağlamayı hedeflerler. Ayrıca bu tarihçiler, tarihin

“geçmişimiz hakkındaki çağdaş düşünceyi” temsil ettiğini ve hiçbir tarihçinin geçmişi olduğu gibi tanımlayamayacağını savunurlar. Önemli olan tarihten ders çıkarmaktır ve bu işi de öğrencilerin yapması beklenir.

4. Eklektik: Bu öğretmenler baskın bir tarih öğretim eğilimine sahip değildirler. Öğrencilerin ilgilerini artırmak için farklı öğretim metodunu bir arada kullanmayı tercih ederler. Bu grubun tarih anlayışları, okul tarihi denem müfredat programının öğretilmesinin gerekliliğini vurgularken, öğrencilerin tarihe bir şekilde ilgilenmesini sağlayacak çeşitli yollar seçerek bunları uygular (Evans, 232).

5. Kozmik Filozof: Kozmik öğretmen olayları, tarihin en ilginç yanı olarak birleştiren genellemeler veya "yasalar" olarak görür. Kozmik filozoflar tarihteki kesin kalıpları görür ve tarihin döngüsel olduğuna işaret eder ve tarihin gelecek için çıkarımları olan derin bir anlamı olduğuna inanırlar. Bu tür öğretmenler açıklamalarını genellikle taktiri ilahi, kader veya Tanrı olarak tanımlanan, diğer dünyasal güçlere atfetme eğilimindedirler. Olayların seyrini şekillendiren güçlü kuvvetleri açıklamak için evrensel yasaları formüle ederek, gözlemlenebilir deneyimi aşan bir açıklama ararlar. Spekülasyonları da tarihsel kanıtlara dayandırmak isterler. Ayrıca bu tip öğretmenler, tüm insan deneyimini sentezleme, insan deneyimini büyük bir düzende konumlandırma girişimlerinde bulunurlar (Evans, 229).

Özetle, öykücü hikâye anlatır, bilimsel tarihçi tarih hakkında açık uçlu düşünmeyi teşvik eder, reformcu öğrencinin sorgulamasını teşvik etmek ve geçmişle bugünü ilişkilendirmek için yöntemleri birleştirir, eklektik öğrencinin ilgisini çekmeye yönelik çeşitliliği seçer ve kozmik filozof kozmik yorumlarla öğrencilere meydan okur. Elbette bu tipoloji tarih öğretmenlerinin tamamını kapsayıcı bir çerçeve oluşturmasa da, genel bir bakış açısı ortaya koyabilir. Tarih öğretmenleri, konunun içeriği ve bu içeriğe uygun kullandıkları ve geliştirdikleri öğretim yöntem-tekniklere göre farklı tiplere bürünmektedirler.

Tarih öğretmeni tipolojisi hakkında bilgi elde edebilmek için, öğrencilerin gözünden de tarih öğretmenin nasıl görüldüğü ve algılandığı tespit edilmelidir. Lise öğrencilerinin tarih öğretmenine yükledikleri anlamı belirlemek için eğitimin bütün farklı kategori ve branşlarında uygulanabilen metafor oluşturma tekniği ile tarih öğretmenine yüklenen anlam bu araştırma ile belirlenmeye çalışılmıştır. Metaforun eğitimde, ölçme aracı olarak kullanılması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Hem sosyal bilimler hem de fen bilimleri eğitiminde kullanıldığı gibi,

farklı bilim dalları tarafından metafor kullanılmaktadır. Metafor kavramı geçmişten günümüze çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu çeşitliliğin önemli etkenleri arasında farklı dil, kültür ve disiplinlerin kendince bir metafor tanımı benimsemeleridir (Özelmacı, 2017: 17). Metafor kavramına ilişkin pek çok tanım yapıla gelmiştir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir: Lakoff'a (1992) göre, "Metafor kelimesi, bir ya da daha fazla sözcüğün benzer bir kavramı ifade etmek için normal anlamı dışında kullanılmasıyla özgün ya da şiirsel olarak yeniden ifadelendirilmesidir." Başka bir tanıma göre: "Metafor, anlatmak istediğimiz nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan, kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırmamızı, değişik yönlerden görmemizi ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmemizi sağlar (Taylor, 1984)." Bu iki tanımdan anlaşılacağı üzere metaforun temelinde detayı görüp onu başka bir şeye dönüştürerek benzetme ve yer almaktadır. Lakoff ve Johnsen'a göre (2003), "Metaforun özü, bir tür şeyi başka bir tür şeyle anlaması ve deneyimlemesidir." Bireyin bir şeyi tanımlamak için oluşturduğu metaforlar aslında zihinsel ve dilsel bir ürünün neticesidir. Bununla ilgili olarak; Saban, Koçbeker ve Saban, (2006) metaforların, bireylerin üst düzey, soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araç olduğunu ifade etmişlerdir. Böylece metaforlar, açıklama ve tanımlama maksadıyla kullanılmakla birlikte, iki olgu arasındaki benzerliklerin vurgulanarak anlamın kuvvetlenmesi için de kullanılır (Er-Tuna ve Budak, 2013). Yob (2003) da, bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü zihinsel araçlar olarak ifade etmiştir (Akt. Çelikten, 2006).

Bireysel farklılıklar, dünyayı görmemiz, anlamamız ve yorumlamamızı noktasında birbirimizden ayrılmamıza sebep olur. Bir kavrama yönelik yüklenen anlamın ve algının çeşitliliğini, farklılığını ya da ortak yanlarının belirlenmesini metafor kullanımı sağlayabilmektedir. Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere metafor oluşturmak, özgünlük ve üst düzey zihinsel süreçleri ifade etmektedir. Bir kavrama ya da olguya yönelik ne kadar çok metafor üretilirse o olgunun ya da kavramın pek çok farklı yönünün olduğu anlaşılabilir. Metafor oluşturma ile hem olgu ya da kavrama yüklenen anlamların belirlenmesi hem de öğrencilerin benzerlik kurma gibi (yaratıcılık, özgünlük, bilgiyi dönüştürebilme, detayı fark edebilme, dili etkili kullanma) yeteneklerinin belirlenmesinde çok işlevseldir. Metafor aracılığı ile algıların ortaya konmasındaki amaç, algıların ne kadar zengin olduğu, algıları belirlerken hangi araçların nasıl kullanıldığı ve üzerine araştırma yapılan kavramların farklı

yöneliminin belirlenmek istenmesidir (Er Tuna ve Budak, 2013). Eğitim bilimlerinin farklı alanlarında metaforik algıların belirlenmesine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar genellikle belli bir disiplin içerisindeki temel kavramların ya da olguların metaforik algısının belirlenmesine yönelik iken, bir kısmı bir bilim dalı yahut dersin kendine yönelik, bir kısmı da öğretmen, öğrenci gibi eğitimin temel unsurlarına yüklenen algıyı belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

a) Bir derse yönelik oluşturulan metaforları belirlemek için yapılan araştırmalar: Merç ve Koç, 2017; Bolat, 2017; Namlı, Temel ve Güllü, 2017; Aktamış ve Dönmez, 2016; Gömleksiz, Kan ve Ömer, 2012.

b) Kavram ya da olguları belirlemek için yapılan araştırmalar: Gelişli ve Büyükkaya, 2019; Alım, Şahin ve Meral, 2018; Taşgın, İleritürk ve Erdoğan, 2018; Dinçel ve Yılmaz, 2018; Er, 2017; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Köseoğlu, 2017; Candan ve Öztaş, 2017; Şahin, 2016; Bozdoğan ve Sümbül, 2016; Hilmi, 2016; Mutluer, 2016; Ertürk, 2014; Er Tuna ve Mazman, 2013; Yalçinkaya, 2013, Öztürk, 2007:

c) Eğitim öğretim faaliyeti içerisinde yer alan kavram ya da olgulara yönelik yapılan araştırmalar: Kahya, 2018; Tok, 2018; Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2017; Akbulut, Özdemir ve Cıvğın, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Çulha Özbaş ve Aktekin, 2013; Hacıhafızoğlu vd., 2011; Aydın ve Pehlivan, 2010; Saban, 2004.

Metafor kullanımına ilişkin yapıla gelmiş araştırmalardan öğretmen adaylarının tarih kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesine yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalardan Er Tuna ve Mazman Budak (2013) sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde çalışırken, Yalçinkaya (2013) ise sınıf öğretmen adaylarının tarih algılarını belirlemeye çalışmıştır. Bunların dışında yine tarih kavramına yüklenen algının belirlenmesi için Mutluer (2016), edebiyat bölümündeki öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Candan ve Öztaş (2017) da lise öğrencilerinin tarih kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemeye çalışmıştır. Şimdiye kadar farklı eğitim kademesi ve farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin, tarih algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmeye çalışıldığı toplam dört farklı araştırmaya rastlanmıştır. Tarih kavramının dışında tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının belirlenmeye çalışıldığı bir başka çalışmada Çulha Öztaş ve Aktekin (2013) tarafından yapılmıştır.



Ağırlıklı olarak yüksek öğretim seviyesine yapılan tarih ile ilgili metaforik araştırmaların dışına çıkarak, bizzat tarih öğretmeni ile etkileşim halinde bulunan lise öğrencilerinin gözünden tarih öğretmenine yüklenen anlamın metaforlar aracılığı ile belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel (fenomenoloji) yaklaşıma göre desenlenmiştir. Bu yaklaşımda farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgular araştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008;72). Olgubilimsel yaklaşımın amacı, genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanmasıdır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:72). Böylece lise öğrencilerinin “tarih öğretmenine” ilişkin algıları, öğrencilerin oluşturdukları metaforlar aracılığı ile incelenmiş ve yorumlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tokat Merkezde yer alan bir lisede öğrenim gören 9, 10, 11, ve 12. sınıflardan toplam 90 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Katılımcıların sınıflara göre dağılımı aşağıdaki gibidir. Araştırmaya katılan öğrenciler tesadüfi basit örnekleme dayalı olarak seçilmiştir. Sadece şans unsuruna göre öğelerin seçilmesine imkân sağlayacak şekilde örnek grubun belirlenmesi esasına dayanan bir örnekleme yöntemidir. Evrendeki tüm öğelerin eşit derece seçilme şansı bulunmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımları

Sınıf Seviyesi	Kişi
9	20
10	20
11	20
12	20
<b>Toplam</b>	<b>80</b>

## Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında lise öğrencilerine “Tarih öğretmeni.....gibidir; çünkü.....” biçiminde cümlelerin yazıldığı formlar verilerek tarih öğretmenini neye benzettiklerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin formları doldurmaları için gerekli sürenin verilmesinin ardından veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

## Verilerin Analizi

Lise öğrencilerinin tarih öğretmeni kavramına yönelik oluşturdukları metaforların belirlenmesi amacıyla, öğrencilere verilen formdan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuşlardır. İçerik analizi, elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verilere ulaşılmasını sağlayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Büyüköztürk vd., 2008). Oluşturulan metaforlar içerik analiziyle şu üç basamakta çözümlenmiştir:

1. *Kodlama ve Ayıklama Aşaması:* Katılımcıların geliştirdiği metaforlar ilk olarak alfabetik olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları metaforların kaynaklarının betimsel analizi yapılarak tablo haline getirilmiştir. Tablolarda öğrencilerin geliştirdikleri metaforların mecazların ayrı ayrı ve kullanıma sıklıklarına göre yazılmıştır. Bu aşamada boş bırakılan kağıtlar ve metafora ilişkin açıklamalardan anlam olarak tutarsız olarak görülen formlar elenmiştir.

2. *Kategori Geliştirme:* Bu basamakta, oluşturulan metaforlar, metaforun konusu, kaynağı ve kaynak-konu arasındaki ilişki açısından incelenmiştir. Bu çalışmada metaforun konusu tarih öğretmeni, kaynağı ise öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar ve bu metaforlara yükledikleri anlamlardır. İnceleme sonucu katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve açıklamaları incelenmiş ve geliştirilen metaforlar 8 farklı kategoriye ayrılmıştır. Öğrenciler tarafından aynı metaforlar oluşturulsa bile bu metaforlar, kaynak-konu ilişkisine göre ayrılmış ve ilgili kategoriler arasına yerleştirilmiştir. Anlamsız, tutarsız ya da kaynak-konu ilişkisi kurulamamış formlar elenmiştir. Böylece 45 farklı metafor 80 öğrenci tarafından geliştirilmiştir.

3. *Geçerlik ve Güvenirlik:* Nitel araştırmalarda geçerliğin en önemli ölçütleri arasında elde edilen verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Oluşturulan kategoriler, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, metaforun yer aldığı kategoriye temsil edip etmediğini

belirlemek üzere 4 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda metafor ile dahil edildikleri kategoriler arasında uyumsuzluk olanlar tespit edilmiş ve yeniden düzenlenmiştir.

### Bulgular

Tarih öğretmeni ile ilgili toplam 45 farklı metafor 80 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde tarih öğretmenin farklı yönlerini ortaya koyan toplam 7 farklı kategori oluşturulmuştur. Geliştirilen metaforlar ve frekans dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

#### Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Metaforlar ve Frekans Dağılımı

Metafor	Frekans	Metafor	Frekans
1. Ağaç	1	24. Hidrolik sistem	1
2. Ansiklopedi	6	25. Işık	4
3. Asker	1	26. Kalp	1
4. Astronot	1	27. Kitap	10
5. Ayna	5	28. Komutan	1
6. Bahçıvan	1	29. Köprü	1
7. Çınar ağacı	1	30. Kütüphane	3
8. Dede	2	31. Meşale	1
9. Dede korkut	1	32. Müze	2
10. Deniz	1	33. Nehir	2
11. Devlet	2	34. Not defteri	1
12. Devlet yöneticisi	1	35. Okul çatısı	1
13. Doğunun başlangıcı	1	36. Otobüs	1
14. Dünya	1	37. Pusula	1
15. Filozof	2	38. Sözlük	1
16. Geçmiş	2	39. Tarih kitabı	2
17. Geçmişe açılan kapı	1	40. Yayıdan çıkan ok	1
18. Göz	1	41. Yılanmış şarap	1
19. Güneş	3	42. Yol gösteren rehber)	1
20. Hakem	1	43. Yol	1
21. Hatırlatıcı	1	44. Yürüyen tarih kitabı	1
22. Hazine	1	45. Zaman Makinesi	2
23. Hediye	1		

Konu içerik ilişkisi göz önüne alınarak öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar şu yedi kategoriye/temaya ayrılmıştır:

- Her şeyi Bilen Tarih Öğretmeni
- Geleceğe Yön Veren Tarih Öğretmeni
- Geçmiş Yaşatarak Yansıtan Tarih Öğretmeni
- Bilinmezleri Aydınlatan Tarih Öğretmeni
- Geçmiş ve Geleceği Bağlayan Tarih Öğretmeni
- Güçlü Ve Güven Veren Tarih Öğretmeni
- Vatansever Tarih Öğretmeni

Metaforların konusu dikkate alınarak oluşturulmuş olan temalar ve ilgili metaforlar aşağıdaki gibi tablolandırılmıştır.

### **1. Kategori: Her Şeyi Bilen Tarih Öğretmeni**

Bu kategoriye yani temaya ait öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve frekans tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 3

Her Şeyi Bilen Tarih Öğretmeni Temasına Ait Metaforlar ve Frekansları

<b>Metafor</b>	<b>Frekans</b>
1. Ansiklopedi	6
2. Dede Korkut	2
3. Devlet Yöneticisi	1
4. Dünya	1
5. Hazine	1
6. Kitap	10
7. Tarih Kitabı	2
8. Kütüphane	3
9. Nehir	2
10. Not defteri	1
11. Sözlük	1
<b>Toplam</b>	<b>30</b>

Tablo 3’de yer alan Her şeyi Bilen Tarih Öğretmeni Temasında 11 farklı metafor toplam 30 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Üretilen metaforlar incelendiğinde bilgi içeren ve bilgiye işaret eden metaforlar olduğu görülmüştür. Bu tema altında en çok kitap metaforu (10) oluşturulmuştur, en çok oluşturulan diğer metaforlar ise ansiklopedi (6) ve kütüphanedir (3). Tarih öğretmenin her şeyi bildiği ve bilgi kaynağı-deposu olduğuna sıklıkla vurgu

yapılmıştır. Bütün temalar içerisinde öğrenciler tarafından en fazla metafor üretilen kategoridir. Aşağıda bu temaya ilişkin üretilen metafor örneklerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: Tarih öğretmeni ansiklopediye benzer. Çünkü içinde A'dan Z'ye birçok bilgi barındırır.

Ö2: Tarih öğretmeni hazine gibidir. Çünkü içinde çok kıymetli şeyler barındırır, zengindir.

Ö3: Tarih öğretmeni ansiklopedi gibidir. Çünkü çok bilgilidir ve her olayın tarihini ve ayrıntılarını iyi bilir.

Ö4: Tarih öğretmeni kitap gibidir. Çünkü içerisinde değerli bilgileri olan ve her zaman yanınızda olan Ö4: Tarih öğretmeni bir kitaba benzer. Çünkü geçmişimiz ve geleceğimizle ilgili bilgilerle doludur.

Ö5: Tarih öğretmeni kütüphane gibidir. Çünkü her türlü bilgi onda vardır.

Ö6: Tarih öğretmeni kitap gibidir. Çünkü bilgileri en doğru şekilde verir.

Öğrencilerin oluşturdukları bu metaforlar incelendiğinde, tarih öğretmenin bilgisine saygı duyduklarını görmek mümkündür. Öğrencilerin gözünde tarih öğretmeni, sadece tarih bilgisine değil bunun dışındaki pek çok bilgiye de hakimdir.

## 2. Kategori: Geleceğe Yön Veren Tarih Öğretmeni

Bu kategoriye yani temaya ait öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve frekans tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Geleceğe Yön Veren Tarih Öğretmeni Temasına Ait Metaforlar ve Frekansları

Metafor	Frekans
1. Bahçıvan	1
2. Deniz	1
3. Doğrunun Başlangıç Noktası	1
4. Hidrolik Sistem	1
5. Komutan	1
6. Pusula	1
<b>Toplam</b>	<b>6</b>

Geleceğe Yön Veren Tarih Öğretmeni temasına ait metaforların yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde 6 farklı metaforun 6 öğrenci tarafından oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Her bir metafor bir öğrenci tarafından üretilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen bu metaforlar konusu itibarıyla tarih öğretmenine, rehber olma; bireylere ve topluma, geleceğe ilişkin yön verme özelliğinin yüklendiği görülmektedir. Bu temada yer alan bazı metafor örnekleri aşağıdaki gibidir.

*Ö1: Tarih öğretmeni bir arabanın çalışmasının sağlayan hidrolik sistem gibidir. Çünkü bu sistem olmazsa araba yeni yolculuklara ve yollara gidemez. İşte tarihi öğretmeni de toplumu geleceğe hazırlar ve ulaştırır.*

*Ö2: Tarih öğretmeni pusulaya benzer. Çünkü verdiği bilgiler öğrencisini yönlendirerek aydınlık geleceğe kavuşturur.*

*Ö3: Tarih öğretmeni bahçivana benzer. Çünkü öğrencisine tarihi nasıl anlatırsa, topluma öyle şekil ve yön verir.*

*Ö4: Tarih öğretmeni bir doğrunun başlangıç noktası gibidir. Çünkü, öğrenciyi verdiği bilgiler ışığında onu geleceğe doğru uzandırır.*

Geleceğe yön veren tarih öğretmeni temasında, öğrenciler tarih öğretmenin bireyleri ve dolayısıyla toplumu şekillendirdiğini düşünmekte ve bu şekillenmenin de geleceğe yönelik olduğuna inanmaktadırlar.

### 3. Kategori: Geçmiş Yaşatan ve Yansıtan Tarih Öğretmeni

Geçmiş yaşatan ve yansıtan tarih öğretmeni kategorisine ait, öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve frekans tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 5

Geçmiş Yaşatan ve Yansıtan Tarih Öğretmeni Temasına Ait Metaforlar ve Frekansları

Metafor	Frekans
1. Ayna	5
2. Geçmiş	1
3. Göz	1
4. Kalp	1
5. Ok	1
6. Zaman Makinesi	2
Toplam	<b>11</b>

Tablo 5’de görüldüğü üzere Geçmiş Yaşatan ve Yansıtan Tarih Öğretmeni temasında 6 farklı metafor 11 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bu tema içerisinde ayna (5) ve zaman makinesi (2) teması öğrenciler tarafından daha çok kullanılan metaforlardır. Bu tema içerisinde yer alan metaforlar, tarih öğretmenin iyi bir anlatıcı olma özelliğinden hareketle geçmiş hissettirdiği, yaşattığı ve geçmiş öğrencilere yansıttığı ifade edilmiştir. Örnek metaforlardan bir kısmı şu şekildedir:

*Ö1: tarih öğretmeni ayna gibidir. Çünkü tarihle ilgili bildiklerini, öğrendiklerini öğrencilerine sanki o zamanı içindeymiş gibi yansıtır.*

*Ö2: tarih öğretmeni zaman makinesi gibidir. Çünkü geçmişteki olayları daha dün yaşanmış gibi aktarır ve yaşatır.*

*Ö3: Tarih öğretmeni göze benzer. Çünkü gördüklerini ve bildiklerini o gözle bize yansıtır ve yaşatır.*

*Ö4: Tarih öğretmeni bir nevi geçmişin aynası gibidir. Çünkü eski zamanlardan bugüne tarihi yansıtır.*

Öğrenci açıklamalarından anlaşıldığı üzere tarih öğretmenin geçmiş e ait bilgileri tıpkı o anı yaşıyormuşçasına etkili bir şekilde öğrenciye aktardığına vurgu yapılmıştır.

#### 4. Kategori: Bilinmezleri Aydınlatan Tarih Öğretmeni

Bilinmezleri aydınlatan tarih öğretmeni kategorisine ait öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve frekans tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 6

Bilinmezleri Aydınlatan Tarih öğretmeni Temasına Ait Metaforlar ve Frekansları

Metafor	Frekans
1. Güneş	1
2. Hakem	1
3. Hatırlatıcı	1
4. Işık	4
5. Meşale	1
6. Hediye	1
<b>Toplam</b>	<b>9</b>

Bilinmezleri Aydınlatan Tarih öğretmeni teması altında 6 farklı metafor 9 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Tablo 6'dagörüldüğü gibi ışık (4) metaforu öğrenciler tarafından en çok kullanılan metafor olurken diğerleri birer defa kullanılmıştır. Aşağıda bazı metafor örneklerine yer verilmiştir.

*Ö1: Tarih öğretmeni ışık gibidir. Çünkü karanlık geçmişi aydınlatır.*

*Ö2: Tarih öğretmeni güneşe benzer. Çünkü o tarih hakkında bilinmeyi, doğmayan güneşi görmemizi sağlar.*

*Ö3: Tarih öğretmeni hakem gibidir. Çünkü tarafsız duruşuyla bilmediklerimizi aydınlatır.*

*Ö4: Tarih öğretmeni ışığa benzer. Çünkü tarihi geçmişimizi aydınlatarak düşüncelerimizi kesinleştirmeye yardım eder.*

*Ö5: Tarih öğretmeni bir hatırlatıcı gibidir. Çünkü o bizim bilmediklerimizi bilerek bizi aydınlatıyor.*

Bilinmezleri Aydınlatan Tarih Öğretmeni temasında, öğrenciler tarih öğretmenin en temel görevi olan öğretme eylemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenin sahip olduğu bilgilerin kendilerini aydınlattığını ve bilinmeyenleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

##### **5. Kategori: Geçmiş ve Geleceği Bağlayan Tarih Öğretmeni**

Bu kategoriye ait öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve frekans tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 7

Geçmiş ve Geleceği Bağlayan Tarih Öğretmeni Temasına Metaforlar ve Frekansları

<b>Metafor</b>	<b>Frekans</b>
1. Müze	2
2. Otobüs	1
3. Yol	1
4. Köprü	1
5. Filozof	1
<b>Toplam</b>	<b>6</b>

Bu tema içerisinde 5 farklı metafor 6 öğrenci tarafından üretilmiştir. Geçmiş ve geleceği birbirine bağlayan tarih öğretmeni temasında öğrenciler, tarih öğretmenin geçmiş ve gelecek arasındaki sıkı ilişkiyi vurgulayan yönüne vurgu yapmışlardır. Tablo incelendiğinde



müze (2) metaforunun dışındaki diğerlerinin birer öğrenci tarafından oluşturulduğu anlaşılmıştır. Aşağıda bu tema içerisinde yer alan metaforlardan bir kaçına yer verilmiştir.

*Ö1: Tarih öğretmeni otobüs gibidir. Çünkü geçmiş ve gelecek arasında yolculuk yaparak bunları birbirine bağlar.*

*Ö2: Tarih öğretmeni filozof gibidir. Çünkü düşünceleriyle geçmiş ve geleceği birleştirir.*

*Ö3: Tarih öğretmeni müzeye benzer. Çünkü hem geçmiş onundur hem de gelecek, tıpkı müzedeki eserler gibi.*

*Ö4: Tarih öğretmeni köprü gibidir. Çünkü geçmişle şimdi arasında bağlantı kurar.*

Tarih, geçmiş-bugün-gelecek arasındaki ilişkiyi göstererek aralarındaki bu sıkı bağları anlatmaya ve göstermeye çalışır. Dolayısı tarih öğretmeni de geçmişin, bugünden ve gelecekte kopuk olmadığını öğrencilere öğretmeye çalışır. Bu tema içerisinde öğrencilerin tarihin ve tarih öğretmenin bu misyonunu anlayarak buna vurgu yaptıkları görülmüştür.

## 6. Kategori: Güçlü ve Güven Veren Tarih Öğretmeni

Güçlü ve güven veren tarih öğretmeni kategorisine ait öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve frekans tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo8

Güçlü ve Güven Veren Tarih Öğretmeni Temasına Ait Metaforlar ve Frekansları

Metafor	Frekans
1. Çınar Ağacı	1
2. Devlet	2
3. Yıllanmış Şarap	1
<b>Toplam</b>	<b>4</b>

Tablo 8'e bakıldığında üç farklı metaforun dört öğrenci tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Çınar ağacı (1), devlet (2), yıllanmış şarap (1). Bu tema altında toplanan metaforlarda, tarih öğretmenin bilgisine duyulan saygı ve güven, öğrencilerin gözünde öğretmenin güçlü olduğu düşüncesini doğurduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda bazı örneklere yer verilmiştir.

*Ö1: Tarih öğretmeni çınar ağacı gibidir. Çünkü gölgesinde oturanlara ferahlık ve güven verir.*

Ö2: Tarih öğretmeni devlet gibidir. Çünkü bilgileri sayesinde güçlüdür ve bizi korur.

Ö3: Tarih öğretmeni yıllanmış şaraba benzer. Çünkü eskidikçe değeri ve lezzeti artarak bize güven verir.

Tarih öğretmeni genelde ciddi ve dolayısı ile önemli konulardan bahseder. Bu özelliğinden dolayı öğrenciler tarih öğretmeninini yine sahip olduğu bilgilerden dolayı güven duyulan bir karakter olduğunu düşünmüşlerdir.

## 7. Kategori: Vatansever Tarih Öğretmeni

Bu kategoriye ait öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve frekans tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 9

Vatansever Tarih Öğretmeni Temasına Ait Metaforlar ve Frekansla

Metafor	Frekans
1. Ağaç	1
2. Asker	1
3. Okul Çatısı	1
<b>Toplam</b>	<b>3</b>

Vatansever tarih öğretmeni temasına ilişkin metafor üreten öğrenciler, öğretmenlerinin vatansever olmalarına vurgu yapmışlardır. Ağaç (1), asker (1) ve okul çatısı (1) metaforları kullanılmıştır. En az metafor ve frekansa sahip ikinci temadır. Üç farklı metafor üç öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bazı metafor örnekleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Tarih öğretmeni asker gibidir. Çünkü vatani için her zaman hazır bekler, vatani için canını verir.

Ö2: Tarih öğretmeni ağaca benzer. Çünkü kökleriyle toprağına ve vatanına öyle bağlıdır ki, sökülemez.

Ö3: Tarih öğretmeni okulun çatısına benzer. Çünkü bütün öğrencileri vatan aşkı ve sevgisiyle toplar, bir araya getirir.

İnsanlar tarafından genellikle tarih ve vatan severlik arasında bir bağ kurulur. Bu bağın burada tarih ile ilgilenen, onu öğretmeye çalışan tarih öğretmeni ile de bağdaştırıldığı görülmüştür.

## Sonuç

Lise öğrencilerinin tarih öğretmeni algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada 45 farklı metafor, 7 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Her şeyi Bilen Tarih Öğretmeni, Geleceğe Yön Veren Tarih Öğretmeni, Geçmiş Yaşatarak Yansıtan Tarih Öğretmeni, Bilinmezleri Aydınlatan Tarih Öğretmeni, Geçmiş ve Geleceği Bağlayan Tarih Öğretmeni, Güçlü ve Güven Veren Tarih Öğretmeni, Vatansever Tarih Öğretmeni”dir. Tarih öğretmeni algısına yönelik Özbaş ve Aktekin’in (2013) tarih öğretmen adaylarının “tarih öğretmeni”ne ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile belirlendiği başka bir araştırma sonucu incelenmiş ve iki noktada benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Tarih öğretmen adayları ile yapılan araştırma sonucunda tarih öğretmenine şu anlamlar yüklenmiştir: “tarihsel bilginin aktarıcısı olarak tarih öğretmeni, tarihsel bilginin depolayıcısı olarak tarih öğretmeni, aydınlatan/yol gösteren kişi olarak tarih öğretmeni, müfredatın bekçisi olarak tarih öğretmeni, toplumu şekillendiren kişi olarak tarih öğretmeni ve tarih araştırmacısı olarak tarih öğretmeni”. Bu araştırma neticesinde de tarih öğretmenin aktarıcı, bilgi verici, aydınlatıcı gibi özellikleri ön plana çıkmıştır. Tarih öğretmen adayları bile tarih öğretmenin sadece bilgi kaynağı olduğuna inanmaktadırlar. Bilginin yanında beceri kazandırma, düşündürme, araştırmaya sevk ettirme, bilgi üretimine destek olma gibi görev ve sorumluluklarının farkında olmamışlardır. Daha gelenekselci bir bakış açısıyla durumu değerlendirmişlerdir. Her iki araştırma sonucu karşılaştırıldığında, tarihsel bilginin depolayıcısı ve tarihsel bilginin aktarıcısı olarak tarih öğretmeni ile Her şeyi Bilen Tarih Öğretmeni algısının benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının “aydınlatan/yol gösteren kişi olarak tarih öğretmeni algısı ile lise öğrencilerinin Bilinmezleri Aydınlatan Tarih Öğretmeni algısı arasında da bir benzerlik bulunmuştur.

Farklı branş öğretmenlerine yönelik araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları arasında da genel olarak öğretmen kavramına yönelik algıların benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları ve elde ettikleri sonuçlar şu şekildedir:

Saban (2004) sınıf öğretmen adaylarının öğretmene yükledikleri anlamı belirlemek için yapmış olduğu metaforik çalışmada, öğretmen adaylarının %64’ünü öğretmeni “bilginin kaynağı ve aktarıcısı, öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici, öğrencileri tedavi edici” olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Yine Saban, Koçpeker ve Saban (2006) öğretmen adayları

üzerinde yapmış oldukları metaforik çalışma neticesinde, öğretmen kavramına ilişkin “şekillendirici/biçimlendirici, yol gösterici/yönlendirici, bilgi sağlayıcı, iş birlikçi/demokratik lider, bireysel gelişimi destekleyici ve karakter gelişimcisi” gibi anlamlar yüklemişlerdir. Afacan (2011) fen bilgisi öğretmen adaylarının fen teknoloji öğretmeni algılarını belirlemeye çalıştığı araştırma sonucunda da ağırlıklı olarak fen bilgisi öğretmenine karşı geleneksel bir bakış açısıyla anlam yüklemişlerdir. Araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: “ yol gösterici-yönlendirici, her alanda bilgi sahibi, bilgi sağlayıcı, şekillendirici, bilim insanı, bireysel gelişimi destekleyici”. Kırıl (2015) da öğretmen adaylarının “öğretmen” algılarını belirlemeye çalıştığı bir başka metaforik çalışmada, “itici istenmeyen bir varlık, bilgi kaynağı, hoş giden değerli bir varlık, mekanik bir varlık, yol gösterici, yönlendirici bir varlık, rahatlatıcı ve sakinleştirici bir varlık olarak öğretmen sonucuna ulaşmıştır. Taşgın vd. (2018)’nin ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenine yönelik metaforik çalışma sonucunda Türkçe öğretmenine “Bilgi sağlayıcı, Rahatlatıcı, uzaklaştırıcı-korkutucu, yol gösterici, karakter gelişimcisi, biçimlendirici ve şekillendirici, otorite unsuru ve değerli bir unsur olarak Türkçe öğretmeni” biçiminde algıladıkları tespit edilmiştir. Kahya’nın (2018) edebiyat öğretmeni adayları ile edebiyat öğretmeni metaforuna ilişkin yapmış olduğu araştırma sonucuna göre katılımcıların %58’i de öğretmene geleneksel bakış açısıyla bakmış ve “bilgi kaynağı ve/veya sağlayıcısı, yol gösterici ve yönlendirici, rol model, değerli bir varlık, şekillendirici/biçimlendirici, süper otorite, sevgi ve fedakârlık örneği “gibi anlamlar yüklemişlerdir. Son olarak Alım vd. (2018)’nin coğrafya öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları “öğretmen” kavramına yönelik metafor analizi çalışmasında da öğretmene şu anlamlar yüklenmiştir: “yön/yol gösteren, aydınlatan, koruyucu olan, şekillendiren/biçimlendiren, yaşam kaynağı ve çok yönlü olarak öğretmen”.

Yukarda bahsedilen bu araştırma sonuçlarındaki “bilgi sağlayıcı, bilginin kaynağı, şekillendirici ve biçimlendirici, her alanda bilgi sahibi olan öğretmen, yol gösterici” algısı ile bu araştırmada elde edilen “Her şeyi bilen, geleceğe yön veren, bilinmezleri aydınlatan, güçlü ve güven veren tarih öğretmeni” algısının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca bakarak öğretmenlerin en güvenilir bilgi kaynağı olduğu ve bu bilgiye dayanarak toplumu ve bireyleri şekillendirme görevini sürdürdüğü ve sınıfın otorite kaynağı olarak liderliği eline tuttuğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler için öğretmen olumlu bir anlam ifade etmektedir.

Lise öğrencilerinin tarih öğretmenine yükledikleri anlamı belirlemeye çalışan bu araştırmanın sonucu göstermektedir ki, öğrencilerin gözünde tarih öğretmeni çok bilgilidir (tarih bilgisinin dışındaki diğer pek çok şeyi de bilmektedir) ve en temel bilgi kaynağıdır. Öğrencilerini aydınlatan, onları şekillendiren ve geleceğe yönlendirendir. Öğrencilerin sahip olduğu tarih öğretmeni algısı, şüphesiz olumlu bir anlam taşımaktadır. Ancak elde edilen sonuca göre öğrenciler tarih derslerinde pasiftir ve bilgiyi sorgulamadan alan konumundadır. Tarih ders işleyiş yöntemi, halen öğretmen merkezli ve anlatıma dayalıdır. Çünkü öğrencilerin metafor açıklamaları ve bununla ilgili oluşturulan kategorilerde hep öğretmenin etkinliğine vurgu yapılmaktadır. Tarih öğretmenlerinin öğrencileri; araştırmaya teşvik etme, yorumlama, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerinin -ki bunlar özel de tarihsel düşünme becerilerini ifade etmektedir- kazandırılmasında yetersiz kaldığını göstermektedir. Oysa yeni tarih anlayışında öğretmen, öğrencilere bilgi ve becerilerin dengeli bir şekilde kazandırılması görevini üstlenmiş, hikayeci anlatım tarzı da dahil olmak üzere tek tip öğretim yöntem- tekniklerinden vazgeçmiş olmalıdır. Tarih öğretmenleri farklı yöntem ve teknikleri uygulamış olsalar bile bu çabaların yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Çünkü öğrenci algılarında tarih öğretmenin, anlatıcı ve bilginin mutlak kaynağı olmaya devam ettiğini görmekteyiz. Evans'ın (1989) tarih öğretmenleri üzerine yaptığı araştırma neticesine göre oluşturulan öğretmen tipolojilerinden "Öykücü Tarih" anlayışının ve öykücü tarih öğretmeni tipolojisinin halen çok yaygın olduğu görülmektedir. Kaldı ki Evans'ın oluşturduğu tarih öğretmeni tiplerinden öykücü tarih öğretmeni, araştırmanın yapıldığı 1989 yılında araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %11'lik gibi küçük bir grubu temsil ettiği görülmüştür.

Ayrıca yukarıda bahsedilen farklı zamanlarda ve farklı gruplar üzerinde yapılan genelde öğretmen özelde branş öğretmenlerine yönelik metaforik algıların belirlenmeye çalışıldığı diğer araştırma sonuçları da bu araştırma sonucunda olduğu gibi temelde öğretmen kavramına ilişkin benzer ve olumlu bir algı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmen merkezli bir anlayışın halen yaygın olduğunu söylemek mümkündür.

### Kaynakça

- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “fen” ve “fen teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), ss. 1242-1254.
- Akbulut, S., Özdemir, E.E., ve Cıvğın, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramları üzerine metaforik algıları. *Turkish Journal of Primary Education*, Sayı: 2, ss. 30-43.
- Aktamış, H., Dönmez, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine bilime fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), ss. 7-30.
- Alım, M., Şahin, İ. F. Ve Meral, E. (2018). Coğrafya öğretmen adaylarının (pedagojik formasyon) öğretmen kavramına ilişkin algıları. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 22 (2), ss.1113-1127.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3), ss. 818-842.
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Arlington, Virginia: National Council for the Social Studies.
- Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim tarihi dersine ilişkin algıları: bir metafor analizi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (38), ss. 12-28.
- Bozdoğan, K., Sümbül A.M. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ‘müze’ kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.31, ss.107-127.
- Candan, A., & Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Journal of History Culture and Art Research*. 6(2), ss. 507-526.

- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), ss. 65-87.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), ss. 269-283.
- Çulha, B. (2010). İyi bir tarih öğretmenin nitelikleri (öğretmen tipolojisi). *Tarih Nasıl Öğretilir? Ed. Mustafa Safran (ss. 431-436)*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Çulha Özbaş, B. ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), ss. 211-228.
- Dinçel-Keray, B. ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmen adaylarının “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (1), ss. 243-276.
- Er, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “üniversiteye” ilişkin metaforik bakış açıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi (IJOESS)*, 8 (30), ss. 1928-1952.
- Er Tuna, Y. ve Mazman Budak, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 14, ss. 609-642.
- Ertürk Kara, H. G. (2014). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Kavramına İlişkin Metaforları, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), ss. 104-120.
- Evans, R.W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Educatin*, 17 (3), pp. 210-240.
- Gelişli, Y. ve Büyükkaya, C. E. (2019). 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları. *TURAN-SAM Uluslararası Hakemli Bilimsel Dergisi*, 11 (41), ss. 116-124.
- Gömlüksiz, M.N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), ss. 419-436.

- Hacıfazlıoğlu, Ö., Kardeniz, Ş., Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), ss. 97-121.
- Hilmi, S. S. (2016). Analysis of social sciences high school students' remarks on underground resources - Kütahya sample. *Educational Research and Reviews*, 11(1), pp. 23-29.
- Kahya, H. (2018). Aday Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin “edebiyat öğretmeni” kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla analizi. *Uluslar Arası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), ss. 104-117.
- Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin SBS’ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), ss. 64-81.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), ss. 57-65.
- Köseoğlu, P. (2017). An analysis of university students’ perceptions of the concepts of “water” and “water pollution” through metaphors. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), pp. 4343-4350.
- Mutluer, C. (2014). Edebiyat Öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, Sayı 19, ss. 699-718.
- Namlı, A., Temel, C. ve Güllü, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), ss. 479-496.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ‘coğrafya’ kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), ss. 55-69.
- Lakoff, G. and Johnsen, M. (2003). *Metaphors we live*. London: The University of Chicago.
- Merç, A.ve Koç, İ. (2017). Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersine ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), ss. 28-39.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), ss. 461–522.



- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), ss. 131-155.
- Sezgin, F. Koşar, D. Koşar, S. Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciyeye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32 (3), ss. 600-611.
- Şahin, S. H. (2016). Analysis of pre-service social sciences teachers’ geography perceptions through metaphors: case of Dumlupınar University, *Journal of Education and Training Studies*, 4 (2), ss. 159-168.
- Özelmacı, Ş. (2017). Metaforlar ve benzerleri ile ilgili söylemler. B. Kılcan (Edt.), *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (ss. 17-33). Ankara: Pegem.
- Taşgın, A., İleritürk, D. ve Erdoğan, K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni”ne ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (1), ss. 397-410.
- Taylor, W. (1984). *Metaphors of education*, London: Heineman Educational Books.
- Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 26 (2). ss. 599-611.
- VanSledright, B.A. (1996). “Closing the gap between disciplinary history? Historian as high school history teacher. J. Brophy (Edt.), *Advanced in Research on Teaching, Teaching and Learning History*, V.6, pp. 157-289.
- Yalçınkaya, A. (2013). Tarih kavramına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforların incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5 (3), pp. 95-112.



KURGU DIŞI TİCARİ KİTAPLARIN BİR MATERYAL OLARAK TARİH ÖĞRETİMİNDE  
KULLANIMI\*

USE of NONFICTION TRADE BOOKS as MATERIALS in HISTORY EDUCATION

Yeliz KALE

MEB, E-posta: yelizkale.yk@gmail.com

[orcid.org/0000-0002-4051-1708](https://orcid.org/0000-0002-4051-1708)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	07.09.2019
Accepted	17.10.2019
DOI	10.17497/ tuhed.616859
Corresponding Author	Yeliz KALE
Cite	Kale, Y. (2019). Kurgu dışı ticari kitapların bir materyal olarak tarih öğretiminde kullanımı. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(2), 589-614, DOI: 10.17497/ tuhed.616859

\* Bu alıŐma Prof. Dr. Bahri ATA danıŐmanlıđında hazırlanan, Yeliz KALE'nin Tarih Öğretiminde Ticari Kitapların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutum ve Görüşlerine Etkisi başlıklı doktora tez çalıŐmasından üretilmiŐ olup, 10-12 Ekim 2019 tarihleri arasında Bolu'da düzenlenen VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına olan etkisini belirlemek ve bu kitapların kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Uygulama sürecinde tarih dersi deney grubunda ders kitabının yanında yardımcı materyal olarak kurgu dışı ticari kitaplar ile kontrol grubunda ise sadece ders kitabı ile işlenmiştir. Araştırmada nicel veriler başarı testi ve tarih dersi tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımlı ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulama sonunda her iki grubun tarih dersine yönelik tutumları orta düzeyde olumlu ve benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kurgu dışı ticari kitapların öğrencilerin derse yönelik tutumlarında anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel boyutun bulgularında ise deney grubunun büyük bir kısmı derse yönelik tutumlarında kurgu dışı ticari kitapların kullanımının olumlu yönde etkilerine ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında tarih öğretiminde bu kitapların derse yönelik tutuma olan etkisi konusunda deneysel sürecin daha uzun süreli tasarlandığı araştırmaların yapılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Öğretimi, Öğretim Materyali, Kurgu Dışı, Ticari Kitap

**Abstract:** The objective of this study is to determine the effects of the use of trade nonfiction trade books education materials on the academic success and attitudes of students for the lesson and to find out the opinions of students on the use of such books. Explanatory sequential design among the mixed-method designs was used in the study. During this application, the history course was handled with nonfiction trade books as auxiliary material in addition to the coursebook in the experimental group and only the coursebook in the control group. Descriptive statistics, t-test for dependent and nondependent samples were used for the analysis of quantitative data. The interview form was used for the collection of qualitative data, and the data obtained were analyzed using the descriptive analysis method. In light of the findings obtained from the quantitative and qualitative aspects of the study, it was concluded that use of nonfiction trade books has positive effects on the academic success of students. In the quantitative section of the study, attitudes of experimental and control groups for history lessons were measured, and it was concluded that both groups had medium level positive attitudes for the history lessons, which were similar to each other. In the quantitative section of the study, since the attitude scores of the experimental and control groups for history lessons were close to each other, it was concluded that the nonfiction trade books did not create significant effects on the attitudes of students for the course. In light of the findings obtained in the study, it is recommended that studies designed with longer periods for the investigation of the positive effects of nonfiction trade books in history education particularly on the attitudes of students for lessons should be carried out.

**Keywords:** Teaching History, Teaching Material, Nonfiction, Trade Book

## **Extended Summary**

### **Purpose**

By definition, history studies events and facts arising from the relationships of humankind with time and space in the past. Students face many events in history lessons, which they do not observe and witness directly. To make the teaching of history, which includes subjects based on abstract concepts, and to achieve the goals of this course makes the use of supplementary material a necessity (Paykoç, 1991). It is known that use of supplementary materials in the learning environment has many benefits. Teaching materials are used in the education environment to increase the productivity of training and education environment by motivating the students, to make learning easier through concretizing the subject, and to ensure the persistence of items learned (Yalın, 2002). In teaching history, the requirement of supporting the course with other books arises both from the principles of education and from the reason that this course is not a course that can be taught based on one single textbook. It has been stated in some literature reviews (Moss, 1991, 2005; Moss, Leone, Dipillo, 1997; Palmer and Stewart, 1997; Vacca and Vacca, 2005: 161) that use of nonfiction trade books in lessons significantly contribute to encouraging reading and learning. Nonfiction books identified as informative books are included in a type that transfers factual information with the main purpose of disclosing knowledge (Kletzien and Dreher, 2004; Moss, 1991). According to Young and Vardell (1993), nonfiction books are useful because they have a diversity of subjects, can address different levels of reading, are more attractive than textbooks as regards writing style and appearance, allows deeper study on subject matters than textbooks and presents more current information. Although benefits of nonfiction books have been addressed in several studies in the teaching literature (Andler, 2014; Donovan and Smolkin, 2001; Harvey, 2002; Moss, 1991; Young and Moss, 2006; Young, Moss and Cornwell, 2007), it was found that information on the effects of the use of this type of books in teaching on academic success and attitude of students was not adequate. In conclusion, the purpose of this study is to establish the effects of the use of nonfiction trade books as supplementary materials in teaching history to students of the 9th grade in addition to textbooks on their academic success and attitude for the course and to find out the opinions of students on the use of such books.

## Method

Explanatory sequential design among the mixed-method designs was used in the study. The semi-experimental design was used in the quantitative aspect of the study, and the 65 students in total who were being educated in the 9th year of a state school in Ankara province constituted the study group. Of these students, 33 were included in the experimental group while 32 were included in the control group. In the qualitative section of the study however, an interview was carried out with the focus group, and this group included the 30 students from the experimental group. During this application, the units The Rise of Civilization and The First Civilizations included in the History Education Program for the 9th grade for 5 weeks (10 course hours) in total were given to the experimental group using the formal textbook and nonfiction trade books as the auxiliary material, while the same was given to the control group using only the formal textbook. Academic success test and the attitude scale for the history lessons were used when collecting quantitative data of the study. Descriptive statistics, t-test for dependent and nondependent samples test were used for the analysis of quantitative data. The interview form was used for the collection of qualitative data, and the data obtained were analyzed using the descriptive analysis method.

## Results and Discussion

Based on the findings obtained in the quantitative part of the study, nonfiction trade books used as supplementary materials for the textbooks in history teaching are effective in increasing the academic successes of students. This result is in parallel with some studies with results indicating that use of nonfiction trade books as supplementary materials have positive effects on increasing the academic success (Aşıcı, İnce, and Akyol, 2015; Guzzetti, Kowalinski, and McGowan, 1992; Jones, Coombs and McKinney, 1994; McGrain, 2002; McKinney and Jones, 1993; Tindall, 1996). Based on the opinions of students, in comparison with the textbooks, trade books are more accessible for students with the reasons that they are more noticeable with the richer illustrations they contain, and the language they use is more motivating for reading. Based on this, it can be concluded that nonfiction trade books have supporting effects on comprehending the subjects, on more persisting learning and in increasing the academic success of students. Since points obtained by experimental and control groups in the posttest history attitude were close to each other, it was concluded that such books were not effective in increasing the attitude for the course. However, based on the

answers of students to questions in the qualitative part of the study, it was found that opinions of students on the use of nonfiction trade books as supplementary materials were positive. This result is similar to those obtained some studies in the literature with results indicating that use of trade books in education do not create significant differences in the attitudes of students for the course (Guzzetti, Kowalinski, and McGowan, 1992; Jones and McKinney, 1993; Jones, Coombs and McKinney, 1994). In contrast, there are also studies reaching the conclusion that use of trade books as materials in teaching has positive effects on the attitude against the course (Tindall, 1996; Tucker, 2013). Accordingly, it is seen that differing results have been obtained in studies carried out on the effects of use of trade books as materials in teaching. The implementation period of this study might have effects on students having stronger and more settled attitudes. It was concluded that since attitude is a variable that changes in longer periods, effects of nonfiction trade books in history teaching on the attitude against the lessons should be investigated with studies designed with longer periods of the experimental process.

## Giriş

Tarih doğası gereği geçmiş zamanda insanların, zaman ve mekân ile ilişkisinden ortaya çıkmış olan olay ve olguları inceler. Tarih derslerinde öğrenciler, doğrudan doğruya gözleyemedikleri ve tanık olmadıkları geçmiş dönemlere ait birçok olayla karşı karşıya kalmaktadır (Paykoç, 1991). Bu durum tarih konularının öğrenciler tarafından anlaşılmasını güçleştirir. Şimşek (2003) tarih dersinin bütün öğretim basamaklarında sevilmemesinin ve ezber dersi olarak algılanmasının bir nedeni olarak tarihte sözel ve soyut sembollerin kullanılması ile açıklamıştır. Soyut kavramlara dayalı konuları içeren tarih dersinin öğretimini kolaylaştırmak ve tarih öğretiminde dersin amaçlarına ulaşmak yardımcı materyalleri kullanmayı bir ihtiyaç haline getirmektedir (Paykoç, 1991). Öğretim ortamında materyal kullanımının birçok yararının olduğu bilinmektedir. Öğretim materyalleri öğrencileri güdülemesi, öğrenmeyi somut hale getirerek kolaylaştırması, öğrenilenlerin kalıcılığını

sağlaması gibi nedenlerle eğitim öğretim sürecinin verimliliğini artırmak için kullanılmaktadır (Yalın, 2002).

Tarih dersinde kullanılabilir pek çok materyal olmasına rağmen dersin öğretiminde genellikle öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitapları; öğretmen ve öğrenciler için temel ders kaynakları olarak görülmektedir (Karabağ, 2014; Kaya ve Demirel, 2008). Tarih öğretiminin Türkiye’de en önemli sorunlarından birisi tarih derslerinin genellikle ders kitabına bağlı öğretmen merkezli işlenmesidir (Kaya ve Demirel, 2008; Öztürk, 2012; Tekeli, 1998). Tarih dersi öğrencilerin içinde buldukları zamandan çok uzak olan konuları ve kavramları öğrenmesini gerektiren bir ders olduğundan bu özellikteki bir dersin tek bir materyal üzerinden işlenmesi sorun yaratabilmektedir. Nitekim ders kitaplarının okullarda tek ders materyali olarak kullanılması eğitimi ders kitaplarına bağımlı hâle getirerek, öğrenciyi edilgenliğe ve ezbere yöneltebilir (Cemaloğlu, 2003). Ayrıca tarih ders kitapları, tek kaynak olarak kullanıldığında kapsamlı bir alandan seçilmiş sığ içeriğin tek bir bakış açısından sunumu söz konusu olmaktadır. Ders kitabı temel kaynak olarak kullanılsa bile çeşitli kitapların ikinci kaynaklar olarak kullanılması farklı bakış açılarıyla karşılaşmak açısından değerlidir (Tunnell ve Ammon, 1996).

Tarih öğretiminde tek tip ders kitabı merkezli öğretim, öğrencilerin tarih dersini yalnızca ezberden ibaret sıkıcı bir ders olarak algılamalarına, dersten uzaklaşmalarına, derse karşı olumlu bir tutum oluşturamamalarına ve bunun sonucunda başarılarının düşmesine neden olabilir. Bu durum dersin amaçlarına ulaşılmasını güçleştirebileceğinden tarih öğretiminde ders kitabının yanında farklı materyallerden yararlanılması ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bazı araştırmacılar (Beck ve McKeown, 1991; Donovan ve Smolkin, 2001; Freeman ve Levstik, 1988; McGowan ve Guzzetti, 1991a; Moss, 1991; Vacca ve Vacca, 2005) ders kitaplarına yönelik sorunları ve sınırlılıkları aşmada, ticari kitapların daha fazla derinlik sunması, farklı türlerde ve okuma seviyelerinde yazılması gibi nedenlerle yardımcı bir materyal olarak öğretime dâhil edilmesinin faydalı olacağını belirtmektedir. Bu durumla ilişkili olarak ders kitaplarındaki sorunlar ve sınırlılıklar sınıf içi öğretimde ticari kitapların kullanımının temel gerekçelerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Baer, 2012; Edgington, 1998; VanSledright, 1995). Bu aşamada ticari kitaplar terimini tanımlamak gerekirse, Kim ve Garcia’nın (1996) ticari kitaplara (trade books) ilişkin sıraladığı genel özelliklerden yola çıkarak; çocuklara ve genç okurlara keyif verme amacının yanı sıra kamuya satılmak üzere genel pazar için yazılmış, çeşitli

türde hazırlanan ve okulda farklı sınıf seviyelerinde kullanılmaya uygun ders kitabı olmayan kitaplar olarak tanımlanabilir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretimde ders kitabının yanında farklı kitapların kullanılmasının eğitsel açıdan önemi kabul edildiğinden eğitim çağındaki çocuk ve gençlere hitap eden materyaller kapsamında kitap yayıncılığının büyük bir sektör oluşturduğu ve alan öğretimine yönelik bu tür kitapların eğitim alanyazınında ticari kitap (trade book) adı ile terimleştiği görülmektedir. Yurt dışı alanyazınında alan öğretimine yönelik yayımlanan ticari kitaplar bir materyal olarak araştırmalara konu olmasına rağmen Türkiye'de bu konuya ilişkin bilimsel çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

Türkiye'de ilgili alanyazın incelendiğinde ticari kitap (trade book) terimine yer veren çok sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu bu çalışmalardan biri Doğanay tarafından çevirisi yapılan bir makale (McGowan ve Guzzetti, 1991b) iken, diğer bir çalışmada (Aktaş, 2011) ticari kitap terimi edebi türlerden biri olan hikâyeler kapsamında ele alınmıştır. Bunun dışında ilkökul fen dersinin öğretiminde kurgu dışı bilgilendirici ticari kitapların kullanımı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmıştır (Aşıcı, İnce ve Akyol, 2015). Ancak bu çalışmada trade book terimi ile ilgili net bir isimlendirme olmadığı gerekçesi ile ticari kitap (trade book) terimi araştırmacılar tarafından alanyazınıdaki adı ile değil ilgi kitabı adıyla ele alınmıştır. Türkiye'de tarih öğretiminde ilgili alanyazın incelendiğinde ders kitabı dışında materyal olarak kitap kullanımı özellikle roman ve hikâye gibi kurgu türündeki kitaplar kapsamında ele alındığı görülmektedir (Altunay, 2011; Akkuş, 2007; Ata, 2000; Çiftçi, 2011; Erol, 2012; Keskin, 2008; Öztürk, 2002; Şimşek, 2006a, 2006b; Top, 2009).

Şu aşamaya kadar yapılan açıklamalara göre, tarih dersinin öğretiminde gerek öğretim ilkeleri gerekse bu dersin doğası gereği tek bir kitaba bağlı kalınarak işlenebilecek bir ders olmaması nedeniyle ders kitabı dışında dersin farklı kitaplarla desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Öğretim sürecinde ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının yararlılıkları çeşitli yayın ve araştırmalarda (Beck ve McKeown, 1991; Donovan ve Smolkin, 2001; Freeman ve Levstik, 1988; Jones, Coombs ve McKinney, 1994; McGowan ve Sutton, 1988; McGowan ve Guzzetti, 1991a; Moss, 1991; Vacca ve Vacca, 2005; VanSledright, 1995) dile getirilmiştir. Ancak ticari kitapların kullanımı ile ilgili mevcut bu yayın ve araştırmalar incelendiğinde; çalışmaların çoğunlukla ilkökul, ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu, tarih öğretimine yönelik çalışmaların sosyal bilgiler dersi kapsamındaki yapıldığı, az sayıda deneysel araştırmanın olduğu, hikâye, roman kapsamında yer alan kurgu kitaplarının kullanımına odaklanıldığı tespit edilmiştir.



Alanyazında bazı çalışmalarda (Moss, 1991, 2005; Moss, Leone, Dipillo, 1997; Palmer ve Stewart, 1997; Vacca ve Vacca, 2005: 161) kurgu dışı ticari kitapların okul derslerinde kullanımının okumaya ve öğrenmeye teşvik etme konusunda önemli katkıları olduğu belirtilmektedir. Bilgilendirici kitaplar olarak da ifade edilen kurgu dışı kitaplar, olgusal bilgileri aktaran ve temel amacı bilgiyi açıklamak olan kitap türleridir (Kletzien ve Dreher, 2004; Moss, 1991). Öğrencilere yönelik yayımlanan kurgu dışı ticari kitaplarda tek bir kitap içinde çeşitli metin türleri kullanabilmekte ve bilgiler farklı formatta, çekici tasarımlarla sunulmaktadır. Bu duruma bağlı olarak kurgu dışı kitaplarda bilginin sunumunda açıklayıcı, anlatı ve her ikisinin birleşimi olan karma metin yapıları kullanılmaktadır (Kletzien ve Dreher, 2004; Donovan ve Smolkin, 2001). Kurgu dışı ticari kitapların sahip olduğu bu özelliklerin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmada yarar sağladığı belirtilmektedir (Vacca ve Vacca, 2005). Young ve Vardell'e (1993) göre de kurgu dışı ticari kitaplar; çeşitli okuma seviyelerine hitap edebilmesi, yazma stili ve görsellik açısından ders kitaplarından daha fazla çekici olması, etkileyici bir konu çeşitliliği sahip olması, konuları ders kitaplarına göre daha derinlemesine incelemeye olanak tanınması ve daha güncel bilgiler sunması açısından yararlıdır. Kurgu dışı ticari kitapların yararları eğitim alanyazınında birçok çalışmada (Andler, 2014; Donovan ve Smolkin, 2001; Harvey, 2002; Moss, 1991; Young ve Moss, 2006; Young, Moss ve Cornwell, 2007) ele alınmasına rağmen, öğretimde bu tür kitapların kullanımının sonuçlarını görme noktasında bilgilerin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle lise düzeyinde tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların ders kitabının yanında ek materyal olarak kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumuna yönelik etkileri konusunda deneysel bir araştırmanın olmadığı tespit edildiğinden bu konunun ele alınması ilgili alanyazına özgün bir katkıda bulunma çabası olarak görülebilir. Bu bağlamda yapılan bu araştırma, alan öğretiminde özellikle öğrencilere yönelik yayımlanan kurgu dışı ticari kitaplar konusuna dikkat çekmesi ve yapılacak yeni araştırmalara açılımlar sağlaması açısından önemlidir.

Sonuç itibariyle bu araştırmanın amacı 9. sınıf tarih dersinin işlenişinde ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini ve bu kitapların kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Deneysel işlem sonrası hem deney ve hem de kontrol grubunun öntest-sontest başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubunun sontest başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutumları nasıldır?
4. Deney grubu öğrencilerinin;
  - Tarih dersinde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının ders başarısına yönelik katkısının olup olmadığı konusunda görüşleri nasıldır?
  - Tarih dersinde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının derse yönelik bakış açılarında herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığı konusunda görüşleri nasıldır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

İlişkisel araştırma niteliğinde olan bu çalışmada, karma yöntemin açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir. Daha sonra nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerden yararlanılır (Creswell, 2017: 224). Araştırmanın nicel boyutunda verileri toplamak için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel boyutun verilerinin sonuçlarını daha derinlemesine açıklamak için nitel boyutta odak grup görüşmesi tekniğinden yararlanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, Ankara il merkezinde yer alan bir devlet okulunun 9. sınıfında öğrenim gören 33'ü deney grubunda ve 32'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 65 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama süreci Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izin alındıktan sonra başlatılmıştır. Amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen bu okuldaki 9/B ve 9/D sınıflarına deneysel işlemin başında kişisel bilgi formu ve başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan kişisel bilgi formu sonucuna göre iki grubun demografik özelliklerinin birbirine benzediği, yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre grupların başarı öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $t(65)=-,399, p>,05$ ). Bu iki gruptan 9/B şubesi deney grubu, 9/D şubesi ise kontrol

grubu olarak rastgele atanmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunu ise deney grubu içerisinde amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 30 öğrenci oluşturmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada nicel verilerin toplanması için akademik başarı testi ve tarih dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

### **Başarı Testi**

Başarı testinin hazırlanma sürecinde ilk olarak çoktan seçmeli test geliştirme konusu ile ilgili alanyazın incelemesi yapılmıştır. Daha sonra kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlanmış ve soru havuzu oluşturularak uzman görüşü alınmıştır. Ünitadaki her kazanıma ilişkin en az 5 soru olacak şekilde 30 soru araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu soru havuzuna ÖSYM'den alınan yazılı izinle üniversiteye giriş sınavlarında çıkmış 12 sorusunda dâhil edilmesi ile toplam 42 soruluk ön deneme formu oluşturulmuş ve bu form pilot uygulamada 247 öğrenciye uygulanmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında ön deneme formunun pilot uygulaması sonucu elde edilen verilere, madde analizi yapılarak her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi, 0 ile 1 arasında değerler alabilir. Bir madde için bulunan değer 0'a yaklaştıkça maddenin zor olduğu, 1'e yaklaştıkça kolay olduğu şeklinde yorumlanır. Buna göre bir başarı testinde güçlük indeksinin 0,50 civarında orta güçlükte olması gerekir (Bayrakçeken, 2009: 315). Madde ayırt edicilik indeksi (D) ise bir maddeyi bilenle bilmeyeni ayırt etme yüzdesi olarak ele alınan değerdir. Bu indeks -1.0 ile +1.0 arasında değişen değerler alır. Başarı testinin madde analizi sonuçlarına göre testin ortalama ayırt edicilik indeksi 0,42, madde güçlüğü ise 0,37 olarak hesaplanmıştır. Yapılan madde analizleri sonucunda alanyazında test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin belirtilen aralıktaki değerlerini alan maddeler seçilerek, testin kapsam geçerliğini göz önünde bulundurularak 25 soruluk nihai başarı testi oluşturulmuş ve bu test öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Ön denemede testin güvenilirlik analizi sonucu Kuder Richardson-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,76 olarak bulunmuştur. 0 ile 1 arasında değişen bir sayı ile ifade edilen güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014).

### **Tarih Dersi Tutum Ölçeği**

Araştırmada nicel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen tarih dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Tarih dersi tutum ölçeği maddeleri hazırlanmadan önce konuya ilişkin alanyazın taraması yapılarak kuramsal açıklamalar incelenmiştir. Bu süreçte 43 lise öğrencisinden tarih dersine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını anlatan kompozisyon yazmaları istenmiştir. Ayrıca alan uzmanlarının da görüşleri alınarak tarih dersine ilişkin tutumu ölçmeye yönelik beşli Likert tipinde 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması çalışmanın gerçek grubunda yer almayan Ankara ilinde bulunan iki ayrı devlet okulunda öğrenim gören 290 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Testin pilot uygulamasından elde edilen verilerin, faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett's testi ile kontrol edilmiş (KMO katsayısı ,88 ve Barlett testi  $p<,05$ ) ve sonuçta verilerin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Çalışmanın faktör analizinde temel bileşenler analizi sonucunda ölçek için varyansın %60'ını açıklayan üç faktörlü bir yapı önerildiği görülmüştür. 3 faktörlü ölçeğin faktörlerindeki açıklanan varyans yüzdesi toplamı 60,2 ve maddelerinin faktör yükleri ise |0,43| ile |0,80| arasında değişmektedir. Bu doğrultuda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda tarih dersine yönelik tutum ölçeği için toplam 20 madde; derse yönelik olumlu duygu tutum boyutu, derse yönelik olumsuz duygu tutum boyutu ve derse yönelik davranışa dönük tutum boyutu olmak üzere üç faktör olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha (a) iç tutarlılık katsayısı; derse yönelik olumlu duygu tutum boyutu ,95, derse yönelik olumsuz duygu tutum boyutu ,89 ve derse yönelik davranışa dönük tutum boyutu ,91, ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha (a) iç tutarlılık katsayısı ,94 olarak bulunmuştur.

### **Görüşme Formu**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının bağımlı değişkenleri olan başarı ve tutum değişkenleri dikkate alınarak, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmacının amacına yönelik görüşme formunun hazırlanması sürecinde konuyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için deneme uygulaması yapılmadan önce görüşme formu, uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra, gönüllülük ilkesine bağlı kalarak form deney grubundan seçilen 6 kişilik bir gruba deneme

amacıyla uygulanmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla yapılan bu pilot uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Öğrencilerden alınan yanıtların incelenmesi sonucu form bu haliyle uygulanmıştır.

### Uygulama Süreci

Araştırmanın deneysel işlemleri 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubuna deneysel işlem öncesinde ve sonrasında akademik başarı testi, deneysel işlem sonrasında tarih dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca deneysel işlem sonrasında deney grubuna görüşme formu uygulanmıştır. Deneysel işlem sürecinde 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında (2007) yer alan Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin işlenişinde deney ve kontrol grubunda aynı yöntem ve etkinliklerle (soru-cevap, tartışma, yazma çalışması) dersler işlenmiştir. Deney grubunda ünitenin işlenişinde kurgu dışı ticari kitapların kullanımına yönelik bir plan hazırlanmış ve bu plan toplam 5 hafta (10 ders saati) süren deneysel işlem sürecinde uygulanmıştır. Deneysel süreçte kullanılacak kitapların seçiminde; ünitenin kazanım ve konularına uygun olması ve eğitsel özelliklerinin (içerik, dil, görsel tasarım) çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seviyesine uygun olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Kitapların belirlenen ölçütlere uygun olup olmadığı konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca kitapların yaş grubuna uygunluğunun tespitinde araştırmacının çalışma grubuna dâhil olmayan 9. sınıf öğrencilerinin görüşleri dikkate alınmıştır. Deneysel süreçte kullanılan kitaplar araştırmacı tarafından temin edilerek deney grubu öğrencilerine dağıtılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubunda öğretim materyali olarak MEB tarafından dağıtılan ders kitabının yanında ek materyal olarak Tablo 1’de yer verilen kurgu dışı ticari kitaplar, kontrol grubunda sadece ders kitabı kullanılmıştır.

Tablo 1

#### Deney Grubuna Okutulan Kitaplar

Kitap Adı	Yılı	Yayınevi	Yazarı	Telif/ Tercüme	Sayfa Sayısı
Çizgilerle Anadolu Uygarlıkları (Taş Devrinden Demir Çağına- Göbeklitepe Çatalhöyük Hititler Urartular)	2015	Gölgeler Kitap Mecra	Behzat Taş	Telif	46
Antik Dünya (Mısır-Roma-Yunan)	2008	Türkiye İş Bankası Kültür	Stephen Biesty	Tercüme	78

Keşfedim (Mısır)	2013	Türkiye İş Bankası Kültür	Philip Steele	Tercüme	64
------------------	------	---------------------------	---------------	---------	----

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde; betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), bağımlı ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve araştırma sorularından yola çıkarak elde edilen veriler temalar altında düzenlenerek sunulmuştur.

### Bulgular

#### Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Başarı Puanları Farkına Yönelik Bulgular

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Başarı Puanları Farkına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	N	$\bar{x}$	S.S.
Kontrol	Başarı (Öntest)	32	19,38	7,40
	Başarı (Sontest)	32	47,75	16,88
Deney	Başarı (Öntest)	33	19,64	7,70
	Başarı (Sontest)	33	60,36	15,54

Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki farklara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun sontest puanları ortalamasının öntest puanları ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun öğretim süreci sonunda öntest puanlarına göre sontest puanları ortalamasında 40,73 puanlık bir artış oluşurken, kontrol grubunda 28,38 puanlık artış olduğu görülmektedir. Elde edilen farkların manidar olup olmadığının incelenmesi için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi parametrik bir yöntemdir ve analiz yapılmadan önce öntest-sontest farklarının normalliğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle hem deney hem de kontrol grubunun öntest-sontest puanlarının farkı alınarak dağılımın normalliği incelenmiştir. Öntest-sontest puanları farkının normalliğinin incelenmesi için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda hem deney hem de kontrol grubu için dağılımların normal olduğu belirlenmiştir ( $p>,05$ ). Hem deney hem de kontrol grubunun öntest-sontest puanları farkı için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

## Öntest-Sontest Başarı Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	$\bar{x}$ Fark	S.S.	t	sd	p
Kontrol	Öntest-Sontest	28,38	18,27	8,786	31	0,000
Deney	Öntest-Sontest	40,73	17,90	13,070	32	0,000

Tablo 3'te verilen bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki ortalama 28,38 puanlık artışın manidar olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki kullanılan ders kitabının öğrencilerin başarıları artırmada etkili olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki farkın incelenmesi sonucunda, öğretim süreci sonrasında öğrencilerin puanlarında ortalama 40,73 puanlık artışın manidar olduğu görülmektedir. Buna göre deneysel süreçte kullanılan her iki öğretim materyalinin öğrencilerin başarılarında artış sağladığı fakat deney grubunun başarılarındaki artışın kontrol grubunun başarılarındaki artıştan daha fazla olduğu görülmektedir.

#### Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldıkları Sontest Puanları Farkına Yönelik Bulgular

Tablo 4

## Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S.S.	t	sd	p
Kontrol	32	47,75	16,88	-3,136	63	0,003
Deney	33	60,36	15,54			

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın manidarlığının incelendiği bağımsız örneklem t-testi sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin sontest puanları arasındaki 12,61 puanlık farkın manidar olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öncesinde başarıları bakımından benzer olan iki grubun, sontest puanları arasında oluşan manidar fark, deney grubunda öğretim materyali olarak ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların kullanımının, kontrol grubunda sadece ders kitabı kullanımına göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

## Deney ve Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutum Betimsel İstatistikleri

Tarih Dersine Yönelik Tutum	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Olumlu Duygu (Sontest)	Kontrol	32	23,97	4,67
	Deney	33	24,52	5,39
Olumsuz Duygu (Sontest)	Kontrol	32	16,41	4,16
	Deney	33	15,21	3,38
Davranış (Sontest)	Kontrol	32	18,50	4,00
	Deney	33	17,70	4,28

Deney ve kontrol grubunun tarih dersine olumlu duygu boyutundaki puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubunun tutumlarının kontrol grubundan 0,55 puan daha yüksek olmakla birlikte oldukça benzer olduğu görülmektedir. Olumlu duygu boyutundaki puanların düzeyi değerlendirildiğinde öğrencilerin orta düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Olumlu duygu boyutundaki bulgulara paralel olarak öğrencilerin olumsuz duygu boyutundaki puanlarının dağılımı incelendiğinde deney grubunun, kontrol grubuna göre 1,2 puan daha düşük düzeyde olumsuz tutuma sahip olduğu görülmekle birlikte benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun düşük düzeyde olumsuz tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin davranış boyutunda tarih dersine yönelik tutumları incelendiğinde kontrol grubunun 0,80 puan daha yüksek olmakla birlikte benzer tutuma sahip olduğu görülmektedir.

## Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanımının Ders Başarısına Katkısının Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 6

Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanımının Ders Başarısına Katkısının Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Katkısı oldu	25
Derinlemesine öğrenmeyi sağlama	24
Bilgi açısından ayrıntılı olma	24
Daha anlaşılır olma	22
Görsellerin etkisi ile daha iyi anlama	23
İçeriğin sunumunun öğrenmeyi kolaylaştırması	17
Severek okuma	14
Kalıcılık	19



Öğrenmeyi kalıcı kılma	19
<b>Katkısı olmadı</b>	5
Kısa anlatımı tercih etme	3
Konuya ilgi duymama	2
Üniversite sınavında çıkmama	1
Sayısal öğrencisi olma	1
Okumaktan hoşlanmama	1

Tablo 6’da öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hemen hemen tamamının (f=25) kurgu dışı ticari kitapların kullanımının ders başarısına olumlu yönde katkısının olduğunu ifade etmektedir. Bu soruya yönelik öğrencilerden gelen olumlu yanıtlar *derinlemesine öğrenmeyi sağlama, daha anlaşılır olma ve kalıcılık* şeklinde üç ana temada toplanmıştır. *Derinlemesine öğrenmeyi sağlama temasında*, öğrenciler kitapların bilgi açısından ayrıntılı olması (f=24) nedeniyle başarılarına katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek bir alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

Ö30: “Evet kitapların katkısı oldu. Bu kitaplar her ayrıntıya girmiş. Bu sayede daha çok açıklayıcı bilgi aldım. Resimli olması benim çok hoşuma gitti. Hikâye gibi anlattığı için hayal kurarak o zamanı daha iyi anlamamı sağladı. Sanki bir belgesel izliyor gibi bir his verdi bana. Tarih kitabımız konuları fazla ayrıntıya girmeden hemen anlatmış.”

*Daha anlaşılır olma (f=22)*, temasında öğrenciler, kitaplardaki görsellerin etkisi ile daha iyi anladıkları (f=23), içeriğin sunumunun öğrenmeyi kolaylaştırdığı (f=17), severek okudukları (f=14) için başarılarına katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek bir alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

Ö20: “Bence başarı artırıcı ben böyle düşünüyorum. Çünkü bu kitaplar ders kitabı gibi değiller. Daha eğlenceli anlattığı için kişinin okuyası geliyor.”

*Kalıcılık (f=19)* temasında ise öğrenciler kitapların öğrenmeyi kalıcı kılması (f=19) nedeniyle başarılarına katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek bir alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Çünkü konular bu kitaplarda daha ayrıntılı ve resim içerikleri ile anlatılmış. Öğrenmesi kolay geldi. Böyle anlatım aklımda kalmasına yardımcı oldu.”

Öğrenciler kitaplardaki görsel zenginliğin konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve daha akılda kalıcı olmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu

bulgulardan hareketle, öğrenci görüşlerine göre tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların akademik başarıyı artırmada olumlu etkisinin olduğunu söylenebilir.

Tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların başarıya etkisi konusunda elde edilen veriler incelendiğinde 5 öğrencinin olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Öğrenciler olumsuz görüşlerindeki sebepleri; kısa anlatımı tercih etme (f=3), konuya ilgi duymama (f=2), üniversite sınavında çıkmama (f=1), sayısal öğrencisi olma (f=1), okumaktan hoşlanmama (f=1) şeklinde açıklamışlardır. Bu bulguya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek bir alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: “Benim açımdan çok olmadı. Açıkçası pek kitap okumaktan hoşlanmıyorum. Kitapların resimli anlatımı güzel ama ben bu konuları sevmedim. Ben Osmanlı konularını seviyorum.”

#### **Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanımının Derse Yönelik Bakış Açılarında Değişikliğe Sebep Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Tablo 7

Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanımının Derse Yönelik Bakış Açılarında Değişikliğe Sebep Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
<b>Evet</b>	21
İlgi ve merakı artırma	19
Zevk alma	17
Derse katılımı artırma	15
Öğrenmekten hoşlanma	12
<b>Hayır</b>	9
Çalışma yükünü artırma	6
Dersi sıkıcı bulma	2
Okumayı sevmeme	2

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu dersin işlenişinde ticari kitaplardan yararlanmanın derse yönelik bakış açısını olumlu yönde etkilediği (f=21) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise derse yönelik tutumlarında bir değişiklik olmadığını (f=9) belirtmişlerdir. Öğrenciler derse yönelik bakış açısındaki değişiklikler ile ilgili olarak; ilgi ve merakı artırma (f=19), zevk alma (f=17), derse

katılımı artırma (f=15), öğrenmekten hoşlanma (f=12) gibi ifadeleri dile getirmiştir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnek bir alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: “Olduğunu düşünüyorum. Kitaplardan o zamanki insanların yiyecekleri, içecekleri, yaşamları, giyecekleri gibi şeylerini daha ayrıntılı öğrendim. Kitaplar eski yemek tariflerini bile vermiş. Tarihle ilgili konuları daha çok merak ettiriyor.”

Deney grubu öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, tarih dersinde kurgu dışı ticari kitapların kullanımın derse yönelik bakış açılarında herhangi bir değişiklik yaratmadığı yönünde 9 öğrencinin olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Bu görüşlere ilişkin örnek bir alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

Ö16: “Hayır değişiklik olmadı. Çünkü sınav soruları ders kitabından soruluyor. Sorular bu kitaplardan gelirse diğer derslere çalışmak için zaman kalmaz.”

Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, dersi kitabı dışında farklı kitapların kullanımının onların çalışma yükünü artırması (f=6), tarihi sıkıcı bulma (f=2) okumayı sevmeme (f=2) gibi gerekçelerin öğrencilerin hayır cevabını vermelerinde etkili olduğu söylenebilir.

### Sonuç

Araştırma bulgularına göre deneysel işlem sürecinde ders kitabı yanında kurgu dışı ticari kitaplar kullanılan deney grubu ile sadece ders kitabı kullanılan kontrol grubunun son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak tarih öğretiminde ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırmada olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretim sürecinde ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının başarıyı artırmada olumlu yönde etkisinin olduğuna yönelik sonuçlara ulaşan bazı çalışmalarla (Aşıcı, İnce ve Akyol, 2015; Guzzetti, Kowalinski ve McGowan, 1992; Jones, Coombs ve McKinney, 1994; McGrain, 2002; McKinney ve Jones, 1993; Tindall, 1996) paralellik göstermektedir. Kurgu dışı ticari kitapların öğretim sürecinde kullanımı ile ilgili çalışmalar yapan Moss (1991), içerik öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların ders kitaplarını tamamlayıcı bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarında

kilit rol oynayacağını ifade etmektedir. Ayrıca sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini inceleme amacıyla Kablan, Topan ve Erkan'ın (2013) yaptığı bir araştırmada 57 adet deneysel araştırmaya yapılan meta-analiz hesaplaması sonucunda sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarı açısından olumlu yönde etkili olduğu, bu etkililik düzeyinin öğretim kademeleri, ders türleri ve materyal türlerine göre farklılık göstermediği sonucu bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ticari kitapların öğretimde bir materyal olarak kullanılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine yönelik sonuçlara ulaşan araştırmalar çoğunluktadır. Ancak Tucker'ın (2013) yaptığı bir araştırmada farklı bir bulgu olarak ticari kitapların öğretimde kullanılması deney ve kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tucker (2013) yaptığı bu araştırmada iki grubun başarısında anlamlı farklılık çıkmamasında; uygulama süresinin diğer araştırmalara göre kısa olması (üç hafta sürmesi), öğrencilerin ticari kitaplarda daha derin içerik bilgisi ile karşılaşmasına rağmen başarının değerlendirilmesinde üst düzey bir test yerine bilgi düzeyinde bir test uygulanması ve uygulamanın okulun son üç haftası öğrencilerin dikkatlerinin azaldığı bir zaman diliminde yapılması şeklinde sonuçları etkileyebilecek bazı nedenleri sıralamıştır.

Araştırma bulgularına göre her iki grubun derse yönelik tutum puanlarının ortalamasının birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre deneysel işlem sürecinde kullanılan kurgu dışı ticari kitapların deney grubunun derse yönelik tutum puanları üzerinde kontrol grubuna göre etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında ticari kitapların öğretim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumunda anlamlı bir fark yaratmadığına ilişkin sonuçları olan bazı araştırmalarla (Guzzetti, Kowalinski ve McGowan, 1992; McKinney ve Jones 1993; Jones, Coombs ve McKinney, 1994) benzerlik göstermektedir. Buna karşılık öğretimde ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının derse yönelik tutuma olumlu yönde etkisinin olduğuna dair sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Tucker'ın (2013) öğretimde ticari kitapların kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmada, uygulanan tutum ölçeğinde test edilen dokuz boyutun ikisini oluşturan derse karşı tutum ve dersin yararlılığına ilişkin öğrenci algısında deney grubunda uygulama öncesine göre anlamlı farklılık gösterdiği, ölçeğin diğer boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Tindall'ın (1996) yaptığı çalışmada da ticari kitap kullanımının

öğrencilerin derse yönelik tutumunda olumlu yönde anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki araştırmada ticari kitaplar ders kitaplarından daha iyi bir edebi nitelik taşıdığı için bu durum öğrencilerin içerik alanına daha fazla ilgi göstermesine, daha iyi anlamasına, daha kolay bir şekilde ilgilerinin sürdürülmesine ve derse yönelik daha iyi bir tutum geliştirmesine sebep olduğu vurgulanmıştır. Buna göre öğretimde ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının derse yönelik tutuma etkisi konusunda yapılan araştırmalarda farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin çok büyük bir kısmının tarih dersinin öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının derse yönelik başarıya olumlu yönde etkisinin olduğu yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verilerin nitel boyutundan elde edilen verileri desteklediğini göstermektedir. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin ticari kitapların kullanımının ders başarısına katkısı olduğu yönündeki görüşlerinin altında yatan nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmı kitapların başarıya katkı sağlamasındaki nedenler olarak; derinlemesine öğrenmeyi sağlama, daha ilgi çekici, anlaşılır ve akılda kalıcı olma, okuma ve öğrenme isteği uyandırma gibi özellikleri belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinde dile getirilen kurgu dışı ticari kitaplara ilişkin olumlu özellikler öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve bu durumun onların başarı puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu alanyazında öğretimde ticari kitapların kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerini ele alan bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin VanSledrigt'in (1995) öğretimde ders kitabının yanında ticari kitapların kullanımının öğrenme üzerindeki etkisini incelediği araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ticari kitapları ilginç ve bilgilendirici buldukları, onları okumaktan hoşlandıkları, ticari kitapların tarih okuma motivasyonlarını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. VanSledrigt'in (1995) yapmış olduğu araştırmada ticari kitaplara yönelik öğrencilerin belirttikleri görüşler bu araştırmanın deney grubu öğrencilerinin odak grup görüşmelerinde ticari kitapların kullanımına ilişkin belirttikleri görüşlerle benzerlik göstermektedir. Tomlinson, Tunnell ve Richell (1993) tarafından yapılan tarih ders kitapları ile ticari tarih kitaplarının okunabilirliğinin ve örgütsel yapısının karşılaştırıldığı araştırmada ticari kitapların; ders kitaplarından öğrenciler için daha okunabilir, anlaşılır, daha cezbedici ve eğitici olduğu, ders kitaplarının ise konuyu derinlemesine

keşfetmeye izin vermediği için öğrencilerin nedensel ilişkileri anlaması konusunda eksik kaldığı belirtilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre ders kitabına göre ticari kitapların, içerdiği zengin görselleri ile dikkat çekmesi, anlatım dilinin okumaya daha çok motive etmesi nedeniyle öğrenciler için daha ulaşılabilir kitaplar olduğu söylenebilir. Bu duruma bağlı olarak kurgu dışı ticari kitapların konuları daha iyi kavramada, daha kalıcı öğrenmede ve öğrencilerin başarılarını arttırmada destekleyici etkileri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubunda görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir kısmının kurgu dışı ticari kitapların derse yönelik tutumlarında olumlu etkilerine yönelik görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşlerinin altında yatan nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin olumlu yöndeki görüşlerinin; kitaplardaki görsel zenginliğin ilgi ve merak uyandırması, anlatım tarzından hoşlanma, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama ve derse olan katılımı artırma gibi durumlardan kaynaklandığı görülmektedir. Vacca ve Vacca (2005), günümüzde yayımlanan kurgu dışı ticari kitapların, öğrencileri hem bilgilendiren hem de eğlenmesini sağlayan, çekici görselleri ile okuma konusunda motive edici güce sahip kitaplar olduğunu belirtmektedir. Moss ve Hendershot'un (2002) iki yıl süren 6. sınıf öğrencilerinin kurgu dışı ticari kitapları okuma motivasyonlarını incelediği çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı kurgu dışı kitapları heyecan verici ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Aşıcı, İnce ve Akyol'un (2015) yaptığı araştırmada da öğrencilerin kurgu dışı bilgilendirici kitaplara ilişkin olumlu görüş bildirdiği, bu kitapları okumaktan hoşlandıkları, diğer derslerde de kullanmak istedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın deneysel sürecinde ünitenin işleniş sırasında deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre derse katılım yönünden daha istekli bir tutum sergiledikleri, derste kitaplardan edindikleri bilgileri konuşmak istedikleri gözlenmiştir. McGrain (2002) öğretimde ticari kitapların etkisini araştırdığı çalışmada öğrencilerin ticari kitapların ve ders kitabının kullanıldığı durumlarda davranışlarının çok farklı olduğu tespit etmiştir. Bu araştırmada ticari kitaplar ile işlenen ünite öğrencilerin ticari kitaplarda yer alan farklı bilgileri paylaşma konusunda çok istekli oldukları, ticari kitapları okumaya daha iyi odaklandıkları gözlenmiştir. Ders kitabı ile işlenen ünite öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu, ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekmediği, sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin sorulara cevap verme düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kurgu dışı ticari kitaplara ve bunların tarih öğretiminde kullanımına yönelik olumlu görüş bildirmesine rağmen iki grubun tarih dersi tutum puanlarının birbirine yakın olmasında sonucu etkileyebilecek bir neden olarak deneysel işlem sürecinin 5 hafta (10 ders saati) süren bir ünite kapsamında yapılması olabilir. Araştırmanın uygulama süresi öğrencilerin daha güçlü ve yerleşik bir tutuma sahip olmasını etkileyebilir. Bilindiği üzere tutumlar bireyin yaşantı ve deneyimleriyle oluşarak davranışa yön veren öğrenilebilen eğilimlerdir (Tavşancıl, 2014). Bu noktada araştırmanın deneysel işleminin daha uzun süreli olması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçların araştırılması ihtiyacı gündeme gelmektedir.

### Kaynakça

- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebi ürün kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aktaş, Ö. (2011). ABD’de ticari amaçlarla yayımlanan hikâyelerdeki savaş ve barış teması üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), s. 165-185.
- Altunay Şam, E. (2011). “Şu Çılgın Türkler” Romanının “Kurtuluş Savaşı Bilgisi”ni öğrenmeye etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), s. 2555-2568.
- Andler, K. (2014). Nonfiction in the classroom: Exciting adventure or perilous journey. *Illinois Reading Council Journal*. 43(1), pp. 13-22.
- Aşıcı , M., İnce B., Akyol S. (2015). Fen ve teknoloji dersinde bir öğretim materyali olarak bilgilendirici kitapların kullanımı: İlkokul 4. sınıf örneği (Özel Sayı). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 206-222.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihi romanlar. *Türk Yurdu Dergisi*, 153 (154), s. 158-165.
- Baer, A. (2012). Pairing books for learning: The union of informational and fiction. *The History Teacher*, 45(2), pp. 283-296.

- Bayrakçeken, S. (2009). *Test geliştirme*. E. Karip (Ed.), Ölçme ve değerlendirme içinde (s. 293-324). Ankara: Nobel.
- Beck, I., ve Mckeown, M. (1991). Research directions: Social studies texts are hard to understand: mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68(6), pp. 482-490.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. N. Hayta (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 1-32). Ankara: Nobel.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiftçi, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Donovan, C. A., ve Smolkin, L. B. (2001). Genre and other factors influencing teachers' book selections for science instruction. *Reading Research Quarterly*, 36, s. 412-440.
- Edgington, W. D. (1998). The use of children's literature in middle school social studies: what research does and does not show, the clearing house: a journal of educational strategies. *Issues and Ideas*, 72(2), pp. 121-125.
- Erol, K. (2012). Tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1, s. 59-70.
- Freeman, E. B., ve Levstik, L. (1988). Recreating the past: historical fiction in the social studies curriculum. *The Elementary School Journal*, 88(4), pp. 329-337.
- Guzzetti, B., Kowalinski, B., ve McGowan, T. (1992). Using a literature-based approach to teaching social studies. *Journal of Reading*, 36(2), pp. 114-122.
- Harvey, S. (2002). Nonfiction inquiry: Using real reading and writing to explore the world. *Language Arts*. 80(1), pp. 12-22.
- Jones H. J., Coombs W. T. ve McKinney C. W. (1994). A themed literature unit versus a textbook: A comparison of the effects on content acquisition and attitudes in elementary social studies. *Reading Research and Instruction*, 34(2), pp. 85-96.



- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), s. 1629-1644.
- Karabağ, Ş. G. (2014). Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı, İ.H. Demircioğlu ve İ. Turan, (Ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 39-74). Ankara: PegemA.
- Kaya R., ve M. Demirel, (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), s. 163-177.
- Keskin, S. (2008). *Romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kim, C. Y., ve Garcia, J. (1996). Diversity and trade books: Promoting conceptual learning in studies. *Social Education*, 60(4), pp. 208-211.
- Kletzien, S. B., ve Dreher, M. J. (2004). Informational text in K-3 classrooms: Helping children read and write. Newark, DE: International Reading Association.
- McGowan, T. M., ve A. M. Sutton (1988). Exploring a persistent association: trade books and social studies teaching. *Journal of Social Studies Research* 12(1), pp. 8-16.
- McGowan, T., ve Guzzetti B. (1991a). Promoting social studies understanding through literature based instruction, *The Social Studies*, 82(1), pp. 16-21.
- McGowan, T., ve Guzzetti, B. (1991b). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi (A. Doğanay, Çev.). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), s. 35-44.
- McGrain, M. (2002). *A comparison between a trade book and textbook instructional approach in a multiage elementary social studies class*. Master's Theses. Eastern Michigan University Education and Human Development, Michigan.
- McKinney, C. W., ve Jones, H. J., (1993). Effects of children's book and a traditional textbook on fifth grade students' achievement and attitudes toward social studies. *Journal of research and Development in Education*, 27(1), 56-69.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), pp. 46-55.

- Moss, B., ve Hendershot, J. (2002). Exploring sixth graders' selection of nonfiction trade books. *The Reading Teacher*, 56(1), pp. 6-17.
- Moss, B., Leone, S., ve Dipillo, M. L. (1997). Exploring the literature of fact: linking reading and writing through information trade books. *Language Arts*, 74(6), pp. 418-429.
- Moss, B. (1991). Children's nonfiction trade books: A complement to content area texts. *The Reading Teacher*, 45(1), pp. 26-32.
- Öztürk, A. (2002). *Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), s. 271-299.
- Palmer, R. G., ve Stewart, R. A. (1997). Nonfiction trade books in content area instruction: Realities and potential, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40, pp. 630-641.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Şimşek, A. (2006a). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig Dergisi*, 37, s. 65-80.
- Şimşek, A. (2006b). Bir öğretim materyali olarak tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), s. 73-81.
- Şimşek, A. (2003) Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Dergisi*. 4(1), s. 143-157.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tindall, L. C. (1996). *A comparison of teaching social studies using a traditional textbook approach versus using a literature based approach*. Master's Theses. Mercer University, Georgia.
- Tomlinson, C. M., Tunnell, M. O., ve Richgels, D. J. (1993). The content and writing of history in textbooks and trade books. In M.O. Tunnell ve R. Ammon (Eds.), *The story of*

- ourselves: Teaching history through children's literature* (pp. 51-62). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tucker, C. G. (2013) *Instructional approaches in social studies: A comparison of the impact on student achievement and attitude* (Unpublished Doctoral Dissertation). Mississippi State University, Mississippi.
- Tunnell, M. O., ve Ammon, R. (1996). The story of ourselves: Fostering multiple historical perspectives. *Social Education*, 60(4), pp. 212-215.
- Vacca, T. R., ve Vacca, J. L. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Boston: Allyn ve Bacon.
- VanSledright, B. A. (1995). *How do multiple text resources influence learning to read american history in fifth grade? NRRC ongoing research*. GA: NRRC News: A Newsletter of the National Reading Research Center p. 4-5. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385832)
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Young, T. A. ve Moss B. (2006) Nonfiction in the classroom library: A literacy necessity. *Childhood Education*, 82(4), pp. 207-212.
- Young, T. A., Moss, B., ve Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(1), pp. 1-18.
- Young, T. A., ve Vardell, S. M. (1993). Weaving readers theatre and nonfiction into the curriculum. *The Reading Teacher*, 46, pp. 396-406.



TARİH ÖĞRETİMİNE YENİ BİR YAKLAŞIM: BÜYÜK TARİH PROJESİ

A NEW APPROACH to TEACHING HISTORY: BIG HISTORY PROJECT

Sibel YALI

İstanbul Üniversitesi, SBE, Avrupa Birliği Ana Bilim Dalı, E-posta: [ataman\\_si@yahoo.com](mailto:ataman_si@yahoo.com)

[orcid.org/ 0000-0002-1435-3726](https://orcid.org/0000-0002-1435-3726)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	03.10.2019
Accepted	18.10.2019
DOI	10.17497/ tuhed.628738
Corresponding Author	Sibel YALI
Cite	Yalı, S. (2019). Tarih öğretiminde yeni bir yaklaşım: Büyük tarih projesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 8(2), ss. 615-631. DOI: 10.17497/ tuhed.628738

**Öz:** Big History Project (BHP) Büyük Patlama'dan günümüze kadar olan tarihi, disiplinlerarası bir biçimde kapsayan pilot okullar, öğretmenler ve eğitimciler için oluşturulmuş ücretsiz ve çevrimiçi bir eğitim platformudur. Proje, lise öğrencileri arasında öğrenme konusunda daha büyük bir kapasite geliştirmeye adanmıştır. Projeyi destekleyenler arasında Bill Gates, David Christian ve Michigan Üniversitesi bulunmaktadır. BHP, dünyaya büyük bir resim sunmakta ve öğrencilerin okul içinde ve dışında öğrendiklerini anlamlandırmak için bir çerçeve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Derslerde öğrencilere, yaklaşık 14 milyar yıl olan dünya tarihinde bugüne nasıl vardığımız ve gelecekte nelerle karşılaşabileceğimiz konusunda geniş bir perspektif sunulmaktadır. 2011 yılında 7 pilot okulda başlatılan çalışma, 2019 yılı itibarıyla 1500'ün üzerinde okulda yaygınlaştırılmıştır. Bu okulların büyük bir bölümü Amerika'da bulunmaktadır. Programda yer alan öğrenciler okuma, yazma ve içerik bilgisinde net ve kanıtlanmış kazanımlar göstermektedir. Programın bu iddiasından ötürü son yıllarda İngiltere'deki okulların da bu programı uygulamaya geçtikleri görülmektedir. Bu başarıya rağmen BHP ve proje ana sponsoru Bill Gates müfredat sunumundan ötürü eleştirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Büyük Tarih Projesi, Bill Gates, Tarih Eğitimi

**Abstract:** The Big History Project (BHP) is a free and online training platform for pilot schools, teachers and educators covering the history from the Big Bang to the present in an interdisciplinary manner. The project is dedicated to building a greater capacity for learning history among high school students. Project supporters include Bill Gates, David Christian and the University of Michigan. BHP provides a great picture to the world and helps students develop a framework to make sense of what they learn inside and outside the school. The lessons provide students with a broad perspective on how we have reached today and what we can face in the future, which is around 14 billion years in world history. The study started in 7 pilot schools in 2011 and has been expanded to more than 1500 schools as of 2019. Most of these schools are located in America. Students in the program show clear and proven gains in reading, writing, and content knowledge. Because of this claim of the program, it is seen that schools in the UK have also implemented this program in recent years. Despite this success, BHP and the project main sponsor, Bill Gates have been criticized.

**Keywords:** Big History Project, Bill Gates, History Education

## Extended Summary

### Purpose

BHP works with a wide range of students and recognizes the challenges learners face trying to understand historical content and to use sophisticated historical reasoning and literacy practices. Using a form of cognitive apprenticeship and research on domain-specific learning, BHP has designed a series of activities intended to deepen students' ability to engage independently in more sophisticated historical inquiry, analysis, and reasoning. In this essay,

specific information is given about the Big History Project (BHP) and the critiques on BHP are checked. Finally, an evaluation is made in order to understand whether it can be a new approach to teaching history.

### **Method**

The fact that the literature on the subject matter is not very wide and no specific research has been applied academically yet brings a limitation to this study from the beginning. Therefore, this topic, which is discussed under the title of “A New Approach to History Teaching: Big History Project” might be seen important for the Turkish literature in terms of providing information about the project and drawing attention to the field of interdisciplinary historical thinking. The program has been recently implemented in some of the schools of America and Europe thus, the resources that are subject to evaluation within the scope of this study are the main framework of the project. The primary sources for the big history project are its official web page and the books of history professor David Christian's *Maps of Time* (2011), *Big History* (2013) and *Origin Story* (2018) and video conversations based on these books. All of these talks are available on the Big History Project website. Some of the selected videos according to the unit titles have been voiced in Turkish by the Khan Academy platform in 2017 and presented online via this platform. However, all the presentations and teaching materials produced for the project are currently only in English language.

In the study, document analysis was used as a data collection method. The main purpose of document analysis is to evaluate written materials containing information in accordance with predetermined criteria. Document analysis is used as a stand-alone research method, especially when direct interviews and observations are not possible. In this context, located at the project website as “Annual Curriculum and Unit Contents”, “Program Activity Materials” and related videos; “Program Infographic and Posters”, “2016 & 2017 Term Reports” together with the media reports about BHP and the information about Bill Gates' support to BHP were analyzed. In order to provide data on criticism of Bill Gates, the readers' comments to the article of Andrew Ross Sorkin published in the New York Times (NYT) namely " So Bill Gates Has This Idea for a History Class" were taken into consideration. For researchers working on history education and on the expectations from history education, it can be said that these comments can be in value. Specifically, the theories suggested for researchers

studying the subject of democratic, diverse and inclusive history curricula and pedagogy promoted by the Council of Europe (COE) can be analyzed in terms of how they contradict or conflict with practice. In this context, although it cannot be said that BHP provides a full model of the curriculum recommended by COE for quality history education, it is certain that the project will develop students' skills in the context of critical and historical thinking and provide them with an important perspective in the past-future paradigm.

## Results

The Big History Project online course offers a new approach to teaching history. The program is divided into ten units, from the Big Bang to the birth of our modern world via themes such as the origin of Homo Sapiens and the beginning of agriculture. With these themes, school subjects are linked to the history discipline. In the frame of those links each unit has its own driving questions. Namely;

- Why do we look at things from far away and close up?
- How and why do individuals change their minds?
- How can looking at the same information from different perspectives pave the way for progress?
- How and why do theories become generally accepted?
- How and why do theories evolve?
- What makes humans different from other species?
- To what extent was farming an improvement over foraging?
- What are the positive and negative impacts of interconnection?
- To what extent has the Modern Revolution been a positive or a negative force?
- What's the next threshold?

The number of schools with an active BHP program is in 2017-2018 period is 1567 and based on past growth, BHP team projects that they will reach over 1,800 schools in the 2018-2019 school year and over 2,000 in 2019-2020. Schools that teach BHP exist around the world, on almost every continent. Students in the program show clear and proven gains in reading, writing, and content knowledge. Because of this claim of the program, it is seen that schools in the UK have also implemented this program in recent years. Despite this success, BHP and the project main sponsor, Bill Gates Foundation have been criticized.

## **Conclusion**

Courses in BHP cover billions of years of cosmic and human history in a single semester, from the origins to the ultimate fate of the universe. Unlike national history education programs and centric curriculums BHP provides both students and teachers a cosmic and environmental context for human history, it reminds people of the importance of the earliest stages of human history, it provides an objective, connected, thematic evaluation of the Era of Agrarian Civilizations and offers a global, non-centric explanation for the 'Modern Revolution'. Finally, and most importantly it is offering all of us a consideration of the future of humans and our unique planet.

*Tarih, analitik ve bütünsel bir yaklaşım benimsenmesi şartı ile gelecekte bizi nasıl bir dünyanın beklediğine ilişkin öngörülerde bulunabilmemizi sağlar.*

E. Hobsbawm

## **Giriş**

2 Mart 2011 tarihinde California Long Beach'te düzenlenen Technology-Entertainment and Design (TED) konferansında tarih profesörü David Christian, Bill Gates Vakfı sponsorluğunda iddialı bir projeye başladıkları duyurusunu yaptı (Christian, 2011). Big History adı verilen ve dilimize Büyük/Muhteşem Tarih şeklinde çevirebileceğimiz bu projede mevcut en iyi ampirik kanıtları ve bilimsel yöntemleri kullanarak Evren, Dünya, Yaşam ve İnsanlığın bütünleşmiş tarihini anlamaya yönelik bir öğretim programı oluşturuldu (About the IBHA, 2010).

Gates, büyük tarih kavramı ile Profesör David Christian tarafından hazırlanmış "Büyük Tarih: Büyük Patlama, Dünyadaki Yaşam ve İnsanlığın Yükselişi" adı altında bir dizi dersi dinlemeye başladığında tanıştı. Dersler sonrası buradaki bilginin herkes tarafından öğrenilmesi



gerektiğini düşündü. Özellikle, "bilimleri gerçekten ilginç bir tarihsel bağlamda ele alması ve birçok çağdaş mesele ile nasıl başa çıkılabileceğini açıklayabilme potansiyeli" nedeniyle Gates, bu konuya ilgi duyduğunu açıkladı. Gates, bu proje ile "mümkün olduğunca çok sayıda öğrenciye büyük tarihi öğretmek" amacıyla olduğunu bildirerek Büyük Tarih Projesi'nin (BHP) doğmasına vesile oldu (Brewster, 2013).

BHP'nin Bill Gates Vakfı tarafından finanse edilmesinin ve okul yönetimleri ile öğretmenler tarafından benimseniyor olmasının temel nedeni farklı bilgi alanlarını birleşik bir hikâye olarak ele alıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bir diğer ifade ile bir şey ve her şey hakkında bilgi edinmek için BHP bütünsel bir çerçeve sunmaktadır. Bu sunum, öğrencilere geçmiş hakkında daha derin bir farkındalık sağlamak ve öğrencilerin zihninde geleceğin somutlaşmasına yardımcı olmaktadır. Program içeriğine bakıldığında, müfredatta zaman ve mekan içindeki değişim kavramına odaklanıldığı; tarihsel ve bilimsel keşiflerin anlayışımızı nasıl değiştirdiği; temel tarihsel ve bilimsel kavramların anlaşılmasının derinleştirildiği; disiplinler arası büyük tarih yaklaşımının diğer yaklaşımlarla karşılaştırıldığı; taleplerin çeşitli disiplinler aracılığı ile analiz edildiği; problemlerin kendi çerçevesi içinde deliller açıklamalar ve argümanlar yoluyla izahına ve çözümüne yönelik araştırmalar yapıldığı gözlenmektedir. Programda öğrencilerin birincil ve ikincil kaynakları eleştirel olarak okumaları ve analiz edebilmeleri istenmektedir.

Projenin ilk fazında pilot aşaması için yedi okul seçilmiştir.<sup>1</sup> Öğretmenler kendi okulları için dersler geliştirmiş ve bu dersler çevrimiçi-kurs için uluslararası eğitime bir zemin oluşturmuştur. Projenin ilerleyen fazlarında bu kurslar öğretmenlerin, öğrencilerin ve yaşam boyu öğrenme sürecine dahil olmak isteyenler için programlanmıştır. Proje, mevcut durumda 1567 okulda uygulanmaktadır. Programın önümüzdeki birkaç yıl içinde 2000 üzeri okulda uygulanacağı öngörülmektedir. Proje ekibi bu ilerleyişin ana nedenini sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de etkin bir eğitim programı olmasına bağlamaktadır. Öğrencilerin, okuma, yazma, kanıt kullanma ve eleştirel düşünme becerilerindeki yükseliş de programın

<sup>1</sup> Bu okullar, Amerika Birleşik Devletleri'nde San Diego Uluslararası Çalışmalar Lisesi (California); Rivers Okulu (Massachusetts); Northville Lisesi (Michigan); Greenhills Lisesi (Michigan) ve Lakeside Okulu (Washington) 2011/12 öğretim yılında, Avustralya'da, Yeni Güney Galler'deki Narara Valley Lisesi ve Victoria'daki Nossal Lisesidir. 2011'de Büyük Tarih Projesi ekibi okullardan öğretmenlerle Sidney ve Seattle'da konferanslar düzenledi. Bu konferanslar, büyük tarih için okul temelli bir müfredat geliştirmek üzere bir çerçeve oluşturdu ve 2011 / 12'de sınıflardaki etkinlikler ve özel dersleri planlamak için bir yapı belirlendi.

okullar tarafından tercih ediliyor olmasında önemli bir yer teşkil etmektedir (“Summary of Big History”, 2018).

Programda büyük tarihin felsefesini hayata geçirmek ve öğrencilere farklı alanlarda perspektifler kazandırabilmek amacıyla BHP'de alan uzmanları ve kurumsal ortaklıklar ile misafir öğretim görevlileri birlikte çalışmaktadır. Uluslararası Büyük Tarih Derneği (IBHA); Büyük Tarih Enstitüsü; Berkeley'deki California Üniversitesi ile Moskova Devlet Üniversitesi, Microsoft Research ile birlikte Chronozoom; Seattle merkezli bir danışmanlık şirketi olan Interntional Futures (IF) ve Öğrenme Yönetim Sistemi Haiku ile Kurs Yönetim Sistemi Moodle projenin ana ortaklarıdır. Projeye destek veren akademisyenlerin başında ise Sidney merkezli Macquarie Üniversitesi öğretim üyelerinden Tarih Profesörü David Christian ile Michigan Üniversitesi'nde Tarih ve Eğitim Profesörü Bob Bain bulunmaktadır. Microsoft'un kurucusu ve dünyanın en zengin ikinci insanı unvanına sahip Amerikalı iş insanı Bill Gates BHP projesinin ana sponsoru durumundadır.

Burada akla iki soru takılmaktadır. Birincisi teknoloji ve inovasyon alanında yatırım yapan bir iş insanı neden "mümkün olduğunca çok sayıda öğrenciye büyük tarihi öğretmek" amacındadır? İkincisi Gates tarafından finanse edilen bu program kaliteli bir tarih eğitimi için genel kabul görebilir mi? Bu sorulara yanıt bulabilmek amacıyla yazının ilk bölümünde BHP yapısı ve müfredatı konusunda okuyucuya bir özet sunulmaktadır. Yazının ilerleyen bölümlerinde programa yönelik eleştiriler ele alınarak ikinci soruya ilişkin görüşler paylaşılmaktadır.

## **Yöntem**

Mezkûr konu özelinde alanyazının çok geniş olmayışı ve ülkemizde konuya ilişkin herhangi bir çalışmanın şimdiye kadar yapılmamış oluşu bu çalışmaya en başından bir kısıt getirmektedir. “Tarih Öğretiminde Yeni Bir Yaklaşım: Büyük Tarih Projesi” başlığı altında ele alınan bu konu proje hakkında bilgi vermesi ve disiplinler arası tarihsel düşünme alanına dikkat çekmesi bağlamında Türkçe alanyazın için önem arz etmektedir. Büyük tarih projesi için birincil kaynak projenin resmi web sayfası ile tarih profesörü David Christian’ın Maps of Time (2011),

Big History (2013) ve Origin Story (2018) başlıklı kitapları ve bu kitaplar ekseninde hazırladığı video konuşmalarıdır. Bu konuşmaların tamamı Big History Project web sayfasında yer almaktadır. Buradaki videolar içinden ünite başlıklarına göre seçilmiş bazı videolar, Khan Akademi platformu tarafından 2017 yılında Türkçe olarak seslendirilmiş ve bu platform üzerinden çevrimiçi paylaşımına sunulmuştur. Ancak proje için üretilen tüm sunumlar ile etkinlik materyalleri şimdilik sadece İngilizce lisanında olup program Amerika ve Avrupa'daki bazı okullarda uygulanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında değerlendirmeye tabii olan kaynaklar projenin ana çerçevesini oluşturan kaynaklardır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç bilgi içeren yazılı materyallerin önceden belirlenen kriterler doğrultusunda bir değerlendirmeye alınmasıdır. Doküman incelemesi özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda BHP web sayfasında yer alan; "Yıllık Müfredat Programı ve Ünite İçerikleri", "Program Etkinlik Materyalleri" ve ilgili videolar; "Program İnfografik ve Posterleri", "2016-2017 Dönem Raporları" ve BHP hakkında basında yer alan haberler ile Bill Gates'in BHP'ye verdiği destek hakkında basında yer alan bilgiler incelenmiştir.

Bill Gates'e yönelik eleştiriler konusunda veri sağlayabilmek amacıyla Andrew Ross Sorkin'in New York Times'da (NYT) yayınlanan "Bill Gates Büyük Tarih Müfredatını Destekliyor" başlıklı makalesine gelen toplam 866 adet okuyucu yorumundan yararlanmıştır. Tarih eğitimi ve tarih eğitiminden beklentiler konusunda çalışan araştırmacılar için buradaki kaynağın değerlendirilebilir olduğu söylenebilir. Özellikle demokratik, çeşitli ve kapsayıcı tarih müfredatı ve pedagoji ("Avrupa Konseyi", 2018) konusunu çalışan araştırmacılar için tavsiye edilen teorilerin, pratikle nasıl çeliştiği ya da çelişebileceği tespiti buradaki veri üzerinden analiz edilebilir. Bu çerçevede, BHP'nin Avrupa Konseyi tarafından kaliteli bir tarih eğitimi için tavsiye edilen müfredat konusunda tam bir model sunduğu söylenemese de projenin eleştirel ve tarihsel düşünme bağlamında öğrencilerin becerilerini geliştireceği ve onlara geçmiş-gelecek paradigmasında önemli bir perspektif sunacağı kesindir.

### **BHP Programı**

BHP, geniş bir yelpazedeki öğrenciler için oluşturulmuş çevrimiçi ve ücretsiz bir eğitim platformudur. Bu platformda ana amaç öğrencilerin tarihsel içeriği anlamaları ve karmaşık tarihsel akıl yürütme ve okuryazarlık uygulamalarını kullanmaya çalışırken karşılaştığı

zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olmaktır. Bu bağlamda, bir bilişsel çıracılık biçimi (Alexander, Collins ve Newman, 1987) ile alana özgü öğrenmeye ilişkin araştırmalar kullanan (Alexander ve Murphy, 1998) BHP, öğrencilerin daha karmaşık tarihsel sorgulamaya bağımsız olarak katılmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, bu yolla analiz ve muhakeme becerilerini derinleştirebilmektedir ("Practice Progressions Guide", 2018). Bu çalışmalar, kurs boyunca birbirleri ile ilişkilendirilerek yapılandırılır ve tüm öğrencilere, ilerlemelerini desteklemek için okuma, yazma, araştırma gibi bir dizi etkinlik sunar.

BHP, 9. ve 10. sınıfları hedef alan ve yıl boyu süren disiplinler arası bir kurs olarak tasarlanmıştır. Proje, öğrencileri çeşitli disiplinleri içeren kanıtları ve iç görülerini tek, erişilebilir bir tarihsel anlatıya dönüştürerek Büyük Patlama'dan günümüze ve nihayetinde geleceğe kadar 13,7 milyar yıllık bir yolculuğa çıkarır. BHP çevrimiçi kursu, insanın dünyadaki varlığından öncesi ve sonrası olmak üzere tarihi iki ana bölümde ele almaktadır. İlk bölümde, Güneş Sistemi, Yıldızlar, Büyük Patlama ve Yaşam gibi konular beş ünite akışında işlenmektedir. Her ünite, belirli öğrenme hedeflerine ve kavramlarına ulaşmak için birlikte çalışan 30-50 ala carte etkinliklerden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise İnsan, Yerleşik Yaşam, Küreselleşme, Hız ve Antroposen ünite başlıklarına yer verilmiştir. Son ünite ise Dünyanın Geleceği başlığı altında geçmişten elde edilen tecrübe ile gelecek konusunda bir vizyon oluşturulmasına çalışılmaktadır ("BHP Sample Year-Long", 2019).

On ünitenin her biri, bir araştırmayı, çalışmayı o ünite ile eklemlendirmek için hedef bir soru içermektedir. Örneğin; "Tarım ve Medeniyet" başlıklı 7. ünite "tarım, yerleşik hayata geçiş konusunda ne ölçüde bir ilerleme sağladı?" sorunsalı üzerinde durulmaktadır. 8. Ünite'deki "Genişleme ve Küreselleşme" ana başlığı altında "küreselleşmenin olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?" sorusu tartışmaya açılmıştır. 9. ünite bir önceki ile bağlantılı şekilde "modern devrimin yaşam üzerindeki pozitif ve negatif etkilerini izah edebilmek üzere inşa edilmiştir. Her bir soru, öğrencileri araştırma boyunca yönlendirmek ve bir bakış açısı oluşturmak ve tezlerini savunmaları için bir meydan okuma üzere tasarlanmış özel olarak düzenlenmiş vaka analizlerini ihtiva etmektedir. Buna paralel olarak, içerik, insanlık tarihindeki büyümeyi ve dersin temel kavramlarını anlaşılmasını teşvik eden bir tarih anlatısını ortaya koymaya özen göstermektedir. Anlatı ile soruşturma arasındaki bu karşılıklı bağlantı disiplinler ve içerik türleri arasındaki okuryazarlığı teşvik etmek için önemlidir. Genel olarak baktığımızda BHP hedefleri arasında aşağıdaki başlıklar dikkati çekmektedir.

- Tarihsel, güncel ve gelecekteki olayları artan karmaşıklık, farklı zaman ve mekân ölçekleri içerisinde daha geniş bir anlatının parçası olarak anlamamıza yardımcı olmak.
- Evren ve evrensel değişim tarihini algılayabilmek üzere birden fazla disiplinin bakış açısını kullanabilmek.
- Önemli tarihsel ve bilimsel kavram ve gerçeklerin anlaşılmasını sağlamak.
- Varsayım yapabilmek, araştırılabilir sorular oluşturmak, araştırma yapmak, düşüncüyü gözden geçirmek ve bilimsel ve tarihsel kanıtlarla iyi desteklenmiş bulgular sunmak suretiyle anlamlı bilimsel araştırma ve tarihsel araştırmalara katılmak.
- İyi hazırlanmış ve dikkatlice desteklenen yazılı ve sözlü argümanlar oluşturmak için birincil ve ikincil tarihi, bilimsel ve teknik metinleri eleştirel olarak değerlendirmek.
- Temel metin ve konuların analizi yoluyla bilimsel iddiaları desteklemek için argümanlar geliştirmek; bireysel ya da paylaşılan yazma, konuşma ve diğer formatlar aracılığıyla geçerli akıl yürütme ve konuyla ilgili ve yeterli kanıtları kullanmak.
- Evrendeki kendi yerimizin, toplumumuzun yerinin ve insanlığın bir bütün olarak büyük tarihin anlatılarına nasıl uyduğunu ve onu nasıl etkilediğini kavramak.
- Çeşitli disiplinlerden teorileri ve uygulamaları kullanarak, evrenin tarihinin bütünleşik ve disiplinler arası bir anlayışına doğru tarihsel analizini yapabilmek.

Bu hedefler doğrultusunda hareket eden öğretmenlerin dersler süresince öğrencilerine, bilimsel, sosyal ve tarihsel teorilerin temel unsurlarını ve onları destekleyen detaylı kanıtları öğretebilmeleri mümkün olmaktadır. Ders kapsamında çeşitli aşamalarda BHP öğrencileri kozmoloji, astronomi, fizik, kimya, jeoloji, biyoloji, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, sosyoloji ve tarih disiplinleri ile temas etmektedir. Öğrenciler ayrıca, özellikle ileride kendi kariyerleri ile ilgili olabilecek konular hakkında derinlemesine araştırma yapmaya da teşvik edilmektedir. Bu bağlamda, BHP topluluğu içerisinde eleştirel ve tarihsel düşünme yolu ile akademik literatürdeki uzmanlık alanlarının yoğun olarak araştırılması sürecinde lisans düzeyinde çalışma imkanları gerek disiplinler gerek disiplinler arası genişleyebilmektedir.

### Eleştiriler

Tarih disiplininden gelen hemen herkesin görüş birliği yapacağı üzere "tarih" kazananların hikyesidir ve "tarih dersleri" de kazananların kendi vizyonlarına göre yazdırmış olduklarının birer anlatısı ve devlet-millet idealinde müfredatlaşmış hikyesidir. Bu standarda göre günümüzün kazananlarından bir tanesi de Microsoft'un kurucusu Bill Gates'dir denebilir.

Gates'in bu yazıya konu olmasının nedeni ise iş hayatında sağladığı başarılarından değil dünyanın en zengin insanı olması sıfatıyla bir "tarih müfredatının" okullarda uygulanması ve mümkün olduğunca çok gencin bu müfredat kapsamında eğitim görmesi isteğidir. Bill Gates, bu program için "tüm zamanların en sevdiğim programı" demektedir (Brewster, 2013). Bu hayali gerçekleştirmek üzere Gates, BHP projesine 10 milyon dolarlık yatırım yapmış ve bu konuda tarih profesörü David Christian liderliğinde disiplinler arası çalışan bir proje ekibi ile çalışmıştır. Peki, bir iş insanı niçin tarih eğitime yeni bir bakış açısı kazandırmak hevesindedir ve Gates'in bu hevesi neden bazı çevrelerce eleştirilmektedir.

Gates'e yönelik eleştiriler konusunda veri sağlayabilmek amacıyla Andrew Ross Sorkin'in New York Times'da (NYT) yayınlanan "Bill Gates Büyük Tarih Müfredatını Destekliyor" başlıklı makalesi incelenmiş ve bu makaleye yöneltilen toplam 866 adet okuyucu yorumundan rastgele seçilen bazı yorumlar değerlendirilmiştir (Sorkin, 2014). Gazeteci Sorkin'in Gates ile yaptığı röportaj sonrası kaleme aldığı bu makalede Bill Gates, David Christian'ın disiplinler arası yaklaşım ile ele aldığı tarih anlayışına olan hayranlığını dile getirmekte ve bu tarih yaklaşımından tüm kesimlerin istifade etmesi gerektiği düşüncesini paylaşmaktadır. Daha sonra bu düşüncüyü Gates Vakfı ile paylaşmış ve vakit kaybetmeden tarih profesörü ile görüşerek bir ekip kurmalarının yolunu talep ederek, projeye destek verecek üniversite ve akademisyenlerle Büyük Tarih Eğitimi yolculuğuna başlamışlardır. Sorkin, Gates'in böyle bir projeye ön ayak olmasını ve bu projeyi gönüllü desteklemesini "Gates'in lise döneminde sahip olmak isteyebileceği bir müfredat hayalini gerçekleştirme" arzusuna bağlıyor ve bu argümanını bir zamanlar Gates'i tekel olmakla suçlayan New York Eğitim Bakanlığı'nın eski başkanı ve Adalet Bakanlığı'nın avukatı Joel Klein'in şu sözleri ile destekliyor: "Gates'in, eğitimin geliştirilmesine çalışmaktan başka bir gündeme sahip olduğu fikri sadece utanç verici". Ancak Gates'in bu proje özelindeki tavsiyelerini sadece bir çocukluk hayali ile sınırlamanın pek de doğru olduğunu iddia edemeyiz. Gates'in bir yatırımcı olarak ele aldığı fikirleri ve gerçekleştirdiği projeleri dikkatle incelendiğimizde ortaya çıkan kavramın "optimizasyon" düşüncesi olduğu açıkça görülebiliyor. Bu kavram tanımı gereği "belirli koşullar altında herhangi bir şeyi en iyi yapma" prensiplerini içerir (Bunday, 1984; Himmelblau ve Edgar, 1989). Bill Gates ve idaresindeki ekibi, çocukluk yıllarından itibaren hep bu kavram çerçevesinde projeler ürettiği biliniyor ("Inside Bill's Brain", 2019).

Tarih eğitimi ve öğretimi konusunda Avrupa Konseyi tarafından periyodik olarak yayınlanan tavsiye kararlarında dile getirilen hususlarda okullarda kaliteli tarih eğitimi konusunda eksiklikler olduğuna dikkat çekilmektedir (Yalı, 2016). Bu eksikliklerin büyük kısmı programların nasyonel ağırlıklı hazırlandığı ve müfredatların eleştirel ve tarihsel yaklaşımlardan uzak olduğu noktasındadır. AK, kaliteli bir tarih eğitimi konusunda tarih öğretimi ve öğreniminin bilişsel, duygusal ve etik boyutlarını dengeleyerek hassas ve tartışmalı konulara el atılmasını ve tarihsel kaynakları değerlendirerek manipülatif propaganda ile mücadele edilmesini sağlamak üzere araçlar geliştirilmesini tavsiye etmektedir (“Avrupa Konseyi”, 2018). Bu bağlamda BHP’nin Avrupa Konseyi tarafından kaliteli bir tarih eğitimi için tavsiye edilen müfredat konusunda tam bir model olduğu söylenemese de projenin eleştirel ve tarihsel düşünme bağlamında öğrencilerin becerilerini geliştirerek onlara geçmiş-gelecek paradigmasında önemli bir perspektif sağlaması hususunda disiplinler arası bir araç olduğu görülebilir.

Ancak geleneksel yaklaşımların yaratmış olduğu ön kabuller nedeniyle bu tarz araçların kabul edilmesinde, benimsenmesinde ve sınıf ortamında uygulanmasında sorunlar olduğu bilinmektedir. Tarih eğitimi ve tarih eğitiminden beklentiler konusunda çalışan araştırmacılar için Sorkin’in bu makalesi için yapılan yorumlar bu çerçevede ciddi veri barındırmaktadır. Özellikle demokratik, çeşitli ve kapsayıcı tarih müfredatı ve pedagoji (Avrupa Konseyi, 2018) konusunu çalışan araştırmacılar için tavsiye edilen teorilerin, pratikle nasıl geliştiği ya da gelişebileceği tespiti bu data üzerinden çalışılabilir. Buradaki veriler genel olarak değerlendirildiğinde ön plana çıkan görüşler eleştirel ve analitik bir tarih yaklaşımından ziyade toplum tarafından onaylanmış bir kabulün bir sonraki jenerasyona aktarımı şeklindedir ve bu kabulün herhangi bir kişi tarafından eleştirilmesi ya da yenilikçi bakış açısıyla ele alınması fikri hoş karşılanmamaktadır.

Neticede NYT okuyucuları Gates'in bu tutumunu, “Gates'in eğitim durumu”, “müfredat yapıcıların niteliği”, “çevrimiçi eğitim” ve “projenin içeriği” gibi başlıklar çerçevesinde değerlendirdi (“6thFloor Blogs”, 2014). Ankete katılanların %22'si Gates'in kolej mezunu olduğunu ve eğitim konusunda müfredat geliştiremeyeceğini söyledi. Katılımcıların %24’ü milyarderlerin milli eğitim müfredatlarına alternatif geliştirmemeleri görüşündeydi. Katılımcıların %27'si Gates'in parasını faydalı bir iş için harcadığı görüşündeydi. Katılımcıların %10'u çevrimiçi araçlarla eğitimin fonksiyonel olmayacağı kanaatindeydi. Ankete katılanlardan

sadece %17'lik bir kesim müfredatın çok iyi olduğunu ve okullarda mutlaka okutulması gerektiğini söyledi.

Andrew Ross Sorkin'in NYT'de yayınlanan "Bill Gates Büyük Tarih Müfredatını Destekliyor" başlıklı makalesine gelen yorumlardan anlaşıldığı üzere okullarda tarih anlatısı halen savaşlar, siyasi anlaşmalar, ölümler, kıyımlar, milli zaferler ve yukarıdan bakış açısı ile işlenecek bir müfredat perspektifi üzerinden yürütülmek isteniyor (Sorkin, 2014). Örneğin jds966 kullanıcı adlı biri "*çok zengin ve ünlü bir insan inandıklarını yaymak için tutku ve paraya sahipse, azalan ulusal zekâya YARDIM edebilir*" kinayesinde bulunuyor. Tedmlewis kullanıcı adlı biri "*BHP'nin Microsoft firması için yeni bir proje*" olduğunu dile getiriyor. RJK adlı bir kullanıcı "*BHP'de kölelikten ya da Amerikan yerlilerinin soykırımından bahsedilip bahsedilmediğini*" sorguluyor. C.Frederick isimli bir kullanıcı "*ABD'de de bilim ve matematik konusunda bir endişe olduğuna, bu yeni yaklaşımın bunu gidermesinin mümkün olmadığına ve bu projenin aslında bir israf oluşuna*" dikkat çekiyor. @subirgrewal adlı bir kullanıcı, Gates'e "*evrimi tartışmak için çok fazla zaman ve içerik harcadığını ve insanlara inançlarını en iyi şekilde empoze edebilmek için okulları hedeflediği*" eleştirisini getiriyor ("Reader Comments on Sorkin's", 2014).

Anket neticesinde elde edilen sonuçlara göre bir varsayımda bulunmak gerekirse insanların bakmadan, incelemeyen, sorgulamadan özetle "inanıyorum öyle ise doğrudur" kabulünden hareketle yorumlar yaptıklarını söyleyebiliriz. Örneğin anket katılımcılarının %22'si Gates'in kolej mezunu olduğunu ve eğitim konusunda müfredat geliştiremeyeceği görüşünü desteklemiş halbuki Gates, kolej sonrası Harvard Üniversitesi'ne devam etmiş ancak bilgi teknolojileri konusundaki girişimleri için başka bir eyalete gitme kararı alması nedeniyle eğitimini dondurmak zorunda kalmış ("Inside Bill's Brain", 2019). Katılımcıların %24'ü milyarderlerin milli eğitim müfredatlarına alternatif geliştirmemeleri görüşünü desteklemiş. Bu konuda farklı görüşlerin ya da eleştirilerin olması kabul edilebilir ancak özellikle dezavantajlı bölgelerde halkın eğitim seviyesini ilerletmek için büyük kurum ve kuruluşların sponsor desteği aldıkları bilinen bir gerçektir (Yalı, 2017). Bu konudaki en önemli örneklerden bir tanesi Avrupa Birliği sponsorluğunda kurulan "Avrupa Tarih Evi Müzesi"dir.<sup>2</sup> Öte yandan %27'lik bir kesim

---

<sup>2</sup> Avrupa entegrasyonu üzerine faaliyet gösteren tek müze olma özelliğine sahip bu proje Avrupa Birliği'nin tarih konusunda doğrudan başlattığı ilk projedir. Müze ile Avrupa fikri kavramının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Proje bütçesinin hesap edilenden daha yüksek olmasına ve bu nedenle projenin ciddi



Gates'in parasını faydalı bir iş için harcadığı görüşünü onaylıyor. Bu onaydan hareketle katılımcıların yaklaşık %30'unun disiplinler arası ve eleştirel yaklaşımları destekleyebileceği varsayımı öne sürülebilir. Diğer taraftan katılımcıların %10'unun çevrimiçi araçlarla eğitimin fonksiyonel olmayacağı kanaatinden hareketle eğitim teknolojilerinin daha büyük kesimlerce kabul gördüğü sonucu çıkarılabilir. Bu konudaki en önemli gelişmelerden biri için Yale ve MIT gibi üniversitelerin derslerini çevrimiçi işlemeye ve bu dersleri ücretsiz olarak toplumun her kesimi ile anlık paylaşması örneği gösterilebilir. Teknolojik gelişmelerle bağlantılı olarak eğitimin atmosferi de doğal olarak farklı hale gelmektedir. Ankete katılanlardan sadece % 17'lik bir kesim müfredatın çok iyi olduğunu ve okullarda mutlaka okutulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda BHP programının küçük bir kesim tarafından dikkatlice incelenmiş olması ihtimaldir.

### Sonuç

Bilindiği üzere Bill Gates dünyanın en zengin ikinci insanıdır. Gates'in 90 milyar dolarlık serveti, birçok ülkenin gayri safi yurtiçi hasılasından (GSYH) daha fazladır. Hatta Gates eğer bir ülke olsaydı Dünya Bankası sıralamasına göre Ukrayna'nın üzerinde dünyanın en büyük 63. ekonomisi olabilirdi (Zenturk, 2016). Konu işte tam bu noktada ilginç bir özellik kazanmaktadır. Maddi anlamda bir zenginlik ve güce sahip biri "tarih eğitimi" konusunda yeni bir bakış açısı getirerek tartışma yaratmaktadır.

Öncelikle Gates Vakfı tarafından desteklenen Büyük Tarih Projesi'nin hakkını teslim etmek gerekir zira proje kapsamında insanlığın hem dünü hem bugünü hem de yarını ekseninde eleştirel bir sorgulama söz konusudur. Müfredatların tarihsel ve eleştirel düşünme becerilerini pek fazla kullanmadığı kabul edilecek olursak bu sorgulamadan öğrencilerin ve doğal olarak yarının yapımcılarının nasıl bir vizyonla ilerleyebileceğini kestirebilmek mümkündür. Özellikle bugün gelinen noktadan bakıldığında tarih eğitimi uygulamaları için programlar ve müfredatlar konusunun uzun yıllardır neden Avrupa Konseyi ve Birleşmiş Milletler gibi ulusüstü kurumların merceği altında olduğu daha net anlaşılmaktadır. Ne kadar ilerleme sağlanabildiği bu kurumların raporlarında tespit edilmiş durumdadır. Toplumsal

---

eleştirilere maruz kalmasına karşın Avrupa Parlamentosu müze çalışmalarına ciddiyetle devam etmiştir. AB için büyük önem taşıyan Nobel Barış ödülü müzenin en önemli parçası olma niteliğini taşımaktadır.

bağlamda tarih dersleri ile demokratik değerlerin içselleştirilmesi ve eleştirel düşünme yetkinliğinin geliştirilmesi imkân dahilindedir. İnsan haklarına ve çok kültürlülüğe saygılı aktif yurttaşlar yetişmesinin biricik yolunun eleştirel tarih dersleri ile mümkün olduğu ulus üstü kurumlar tarafından dile getirilmektedir. Özellikle, siyasette hakikat ötesi bir dönemin yol açtığı sorunların üstesinden gelebilmenin ve son elli yılda insanın doğaya dolayısıyla kendisine olan eziyetinin tarihsel düşünme dersleri ile aşılabileceği tespiti yapılmaktadır.

BHP'nin özellikle ikinci bölümden itibaren ele aldığı ders konularının bu bağlamda etkin ve önemli olduğu söylenebilir. BHP'deki kurslar, evrenin kökenlerinden nihai kaderine kadar milyarlarca yıllık evren ve insanlık tarihini kapsamaktadır. Ulusal tarih eğitim programları ve merkezli müfredatların aksine BHP, hem öğrencilere hem de öğretmenlere insanlık tarihi için kozmik ve çevresel bir bakış açısı sağlamaktadır. İnsanlık tarihinin ilk aşamalarının önemini insanlara hatırlatmakta, 'tarım uygarlıkları' ve 'modern devrim' için küresel ve merkeziz bir açıklama sunmaktadır. Sonunda ve hepsinden önemlisi, insanlığın geleceği hakkında ve eşsiz gezegenimiz üzerinde düşünmeyi teşvik etmektedir. Talebesini, özellikle 20. yüzyılın, insanlık tarihinin tüm geçmiş yüzyıllarından farklı olup olmadığı konusunda düşündürmektedir. Bu ölçekte bir tarih incelemesinin geleceği tahmin etmemize yardımcı olup olamayacağı sorgulanmaktadır.

Eric Hobsbawm, *Yeni Yüzyılın Eşiğinde (2011)* isimli kitabında analitik ve bütünsel bir yaklaşım benimsenmesi şartı ile tarihin gelecekte bizi nasıl bir dünyanın beklediğine ilişkin öngörülerde bulunabilmemizi sağlamanın mümkün olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda, böyle bir projeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir ve böylesi bir projenin zengin ve nüfuslu bir iş adamı tarafından finanse edilmesi de sorunlu olmayabilir. Müfredatlarda asıl problematik post-truth ve antroposen gibi konuların görmezden gelinmesidir. İktidarların, din adamlarının ve "bir grup akademisyenin" dayattığı nasyonel bakış açısının aksine BHP projesi - belki tamamı değil ama özellikle son üç ünitesi- okullarda okutulmalı bu tarz eleştirel programlar müfredatlarda yerini almalıdır.

## Kaynakça

- Alexander, P. A., and Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), pp.435-447.
- Avrupa Konseyi. (2018). 21. yüzyılda kaliteli tarih eğitimi: prensipler ve kılavuzlar. Çev: Sibel Yalı. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi* (TUHED). 8(1), ss.430-449.
- Barry, H. R. and Kutter, G. S. (2012). Big history: the study of all existence. Erişim (01.08.2013): [www.futurology.co.za/code/docs/bighistory/bighistoryOct2012.pdf](http://www.futurology.co.za/code/docs/bighistory/bighistoryOct2012.pdf)
- Brewster, K. (10.09.2013). Bill Gates plans to teach Australian man's history course in schools worldwide. *ABC Lateline*. Erişim (01.09.2019): <https://www.abc.net.au/news/2013-09-10/bill-gates-big-history/4946140>
- BHP Sample Year Long (2019). Erişim (23.08.2018) [https://school.bighistoryproject.com/-/media/SchoolBigHistory/BHP\\_2014-15/PDF/PLE/Session6/BHP-Course-Plan-Year-Long-2018-19-PDF.pdf](https://school.bighistoryproject.com/-/media/SchoolBigHistory/BHP_2014-15/PDF/PLE/Session6/BHP-Course-Plan-Year-Long-2018-19-PDF.pdf)
- Big History Project (2013). Erişim (01.08.2014): [www.bighistoryproject.com](http://www.bighistoryproject.com)
- Big History Project Course Guide. (2014) Erişim (19.02.2014) <https://school.bighistoryproject.com/media/homepagemedia/CourseGuide.pdf>
- Bunday, B.D. (1984). *Basic linear programming*. London: Cambridge University.
- Christian, D. (2011). Maps of time: an introduction to big history. California World History Library Book 2.
- Christian, D. (2011). Big History by David Christian. Erişim (01.05.2014): [www.ted.com/talks/david\\_christian\\_big\\_history](http://www.ted.com/talks/david_christian_big_history)
- Christian, D., Benjamin, C. & Brown, C. (2013). *Big history: Between nothing and everything*. New York: McGrawHill.
- Christian, D. (2018). *Origin story: a big history of everything*. Little, Brown and Company.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Edwards, K. (10.09.2014), Why the Big History project funded by Bill Gates is alarming. *The Guardian*. Erişim (01.09.2019): [www.theguardian.com/commentisfree/](http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/sep/10/big-history-bill-gates-uk-state-schools-education)

[2014/sep/10/big-history-bill-gates-uk-state-schools-education](http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/sep/10/big-history-bill-gates-uk-state-schools-education)

Hobsbawm, E. (2011), Yeni yüzyılın eşliğinde. Çev.İbrahim Yıldız. Yordam Kitap.

Himmelblau D.M., Edgar, T.F (1989). Optimization of Chemical Processes. McGraw Hill.

Inside Bill's Brain: Decoding Bill Gates. (2019). Netflix TV Series.

International Big History Association. (t.y.). Erişim (01.09.2017): <https://bighistory.org/>

Khan Akademi Büyük Tarih Projesi. (t.y.). Erişim (01.09.2018)

<http://www.khanacademy.org.tr/kategori.asp?cat=53>

6thfloor Blogs. (20.09.2014). What readers thought about bill gates's idea for a history

curriculum. Erişim (18.09.2019): [https://6thfloor.blogs.nytimes.com/](https://6thfloor.blogs.nytimes.com/2014/09/20/analytics-what-readers-thought-about-bill-gates-idea-for-a-history-curriculum/?searchResultPosition=2)

[2014/09/20/analytics-what-readers-thought-about-bill-gates-idea-for-a-history-curriculum/?searchResultPosition=2](https://6thfloor.blogs.nytimes.com/2014/09/20/analytics-what-readers-thought-about-bill-gates-idea-for-a-history-curriculum/?searchResultPosition=2)

Sorkin, A. R. (5-Sept-2014). So Bill Gates has this idea for a history class. *New York Times*.

Erişim (01.09.2018): <https://www.nytimes.com/2014/09/07/magazine/so-bill-gates-has-this-idea-for-a-history-class.html>

Summary of Big History Project Research. (2018) Erişim (01.09.2018):

[https://school.bighistoryproject.com/-/media/SchoolBigHistory/BHP\\_2014-15/PDF/Console/Summary-of-Big-History-Project-Research-2017-18.pdf](https://school.bighistoryproject.com/-/media/SchoolBigHistory/BHP_2014-15/PDF/Console/Summary-of-Big-History-Project-Research-2017-18.pdf)

Yalı, S. (2016). Tavsiye kararları çerçevesinde Avrupa Konseyi'nin tarih öğretimi vizyonu. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 5(2). ss.600-629.

Yalı, S. (2017). Bir ütopya analizi: Avrupa Birliği okullarda tarih öğretimine sponsor olabilir mi?

*Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 6(1). ss. 56-74.

Zenturk, O. (2016). Bill Gates'in serveti rekor seviyeye ulaştı. *TR-Euronews*. Erişim

(23.08.2016): <https://tr.euronews.com/2016/08/23/bill-gates-serveti-rekor-seviyeye-ulasti>



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2019, 8(2)

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

# KRİTİK TEMELLİ ÇALIŞMALAR



Yayın Kritiği:

GERÇEKTE(N) ÖYLE Mİ OLMUŞ? POST-TRUTH ZAMANLARDA TARİHİN TEMSİLİ

Ahmet ŞİMŞEK ve Sibel YALI

İstanbul: Yeniinsan, 2019, 181 sayfa

İbrahim TURAN

İstanbul Üniversitesi-CerrahpaŐa, HAY Eğitim Fakóltesi, E-posta: [ibrahim.turan@istanbul.edu.tr](mailto:ibrahim.turan@istanbul.edu.tr)

[orcid.org/0000-0001-5823-2742](https://orcid.org/0000-0001-5823-2742)

Article Info

Article Type	Book Review
Received	14.10.2019
Accepted	21.10.2019
DOI	10.17497/tuhed.638439
Corresponding Author	İbrahim TURAN
Cite	Turan, İ. (2019). [Yayın kritiği: Gerçekte(n) öyle mi olmuş? Post-truth zamanlarda tarihin temsili, A. Şimşek ve S. Yalı]. <i>Türk Tarih Eğitimi Dergisi</i> , 8(2), ss. 632-642. DOI: 10.17497/tuhed.638439

## Giriş

Hakikat arayışında insanlığın gördüğü en büyük krizi yaşıyoruz. İskenderiye ve Bağdat kütüphanelerinin yakılması dahi yolumuza bu kadar büyük bir engel koyamamıştı. Hakikat, haz ile olan mücadelesini kaybetti. İnsanların büyük çoğunluğu bilinçli veya bilinçsiz olarak tercihini “mavi hap”tan yana kullandı. Hakikat davasında hâlâ ısrarcı olanlar için ise rotada kalmak giderek zorlaşıyor.

Şimşek ve Yalı, bu krizin iki temel boyutunu şu sorularla ortaya koyuyorlar: “a) Gerçeği istiyor muyuz? b) İstiyorsak bu karmaşa içinde nasıl elde ederiz?” (s.173). Kitap, post-truth anlayışın hakikat arayışı için neden ve nasıl bir tehdit olduğunu, sosyal medya başta olmak üzere her türlü yayının bu anlayışın yayılmasındaki etkisini ortaya koymaktadır. Kitapta yine bu duruma bir çözüm olarak tarihçilik becerilerinden istifade edilmesinin faydalı olabileceği tezi öne sürülmektedir.

Kitap aynı zamanda kitlelerin olaylara gerçek-ötesi bir bakış açısı ile yaklaştığı bir dönemde “tarih, neden ve nasıl öğretilmelidir” sorularını akademik tartışmaya açmakta ve bu sorulara kısa da olsa bazı cevaplar vermektedir. Başta akademik camia olmak üzere farklı kesimlerden olumlu tepkiler alan kitaba dair iki ayrı dergide kritik yazısı yayınlanmıştır (Örs, 2019; Güler, 2019).

Akademik çevrede kitap kritikleri; kolay yazılan, kolay yayınlanan, atıf almayan, övgü kelimeleriyle dolu, yayın tanıtımı veya özetinden öteye geçmeyen, önemsiz yayınlar olarak görülmektedir (Obeng-Odoom, 2014; Lee, v.d., 2010). Bu durumun oluşmasında iki önemli etken söz konusudur: Bunlar, akademisyenlerin eleştiriye bakış açısı ve akademik dergilerde yayın kritiğinin içeriği ve formatıyla ilgili kriterlerin belirlenmemiş olmasıdır. Bu alanda görüş bildiren akademisyenlere göre kitap kritiği şu unsurları içermelidir: a) kitabın amacı, kapsamı ve tezi (veya ana fikri), b) güçlü ve zayıf yönleri, c) alana katkıları, d) kritik yazarının argümanları, e) kitabın genel değerlendirmesi (Lee, v.d., 2010).

Eser daha önce iki kez incelenip amacı, ana fikri, kapsamı, bölümleri, alana katkıları tartışıldığı için tekrara düşmemek amacıyla bu çalışmada akademik kitap kritiğinin Lee v.d.

(2010) tarafından belirtilen unsurlarından sadece kitap yazarlarının argümanları ve karşı argümanlara odaklanılmıştır. Bu argümanlar, kolay takip edilebilmeleri için önem sırasına göre değil bölüm sıralamasına göre alt başlıklar halinde tartışılacaktır.

### ***Tarihi neden-sonuç ilişkisi içerisinde öğretmek***

Birinci bölümde ÖSYM'nin tarih tanımı, parçalarına ayrılmak suretiyle detaylıca incelenmiştir. Bu tanımından hareketle tarihin “neden-sonuç ilişkisi” içinde çalıştığı teze eleştiri getirilmiştir. Bu tezin “bütünüyle yanlış olmadığı” belirtilmiş, sonrasında neden doğru olabileceği üzerinde durulmuş ancak tezdeki “yanlış” açıklanmamıştır. Teze yönelik eleştirinin netleşmesi için “neden-sonuç ilişkisine” dair olumsuz eleştirilere yer verilmelidir. Olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde ele almanın temelini klasik fizik yasalarına bağlı olduğu ve bu yasaların artık tartışılır hale geldiği konusuna veya bu yaklaşım ile determinizm ya da kadercilik arasındaki bağa girmeden, “her olay kendisinden önceki olayın sonucu, kendisinden sonraki olayın sebebi'dir” şeklinde özetlenen neden-sonuç ilişkisi yaklaşımının çokça dillendirilen birkaç dezavantajına yer vermek yerinde olacaktır. Bu yaklaşım öncelikle tarih öğrenenleri çok değişkenli bir olayı birkaç değişkenle açıklama diğer bir deyişle karmaşık olayları basitleştirmeye yönlendirir. Ayrıca bu yaklaşım farkında olmadan negatif mantık (A olmasaydı B olmayacaktı) öğretir. Son olarak bu yaklaşım bilinmeyen, fark edilemeyen değişkenlerin olabileceğine, yani şüpheye yer vermemek, kesin bir dil kullanmak suretiyle “benzer nedenler benzer sonuçlar doğurur” tezini yayar ki bu da insanları “tarih tekerrürden ibarettir” yanılgısına iter (“Cause and Effect”, t.y.).

Tarihin neden-sonuç ilişkisiyle öğretilmesinin yol açtığı sorunların bir örneğini kitabın 39. sayfasında görebiliriz: “... tüm endüstriyel devrimlerin nihai olarak insanların bireysel ve kolektif tercihleri tarafından yönlendirildiği unutmamalıyız. Bir başka deyişle araştırmacılar, mucitler ve tasarımcılar insanlığa hizmet amacıyla teknolojiler geliştirmektedir.” İcatların ihtiyaçtan ortaya çıktığı, üretimde olduğu gibi icatlarda da arz-talep ilişkisinin başat rol oynadığı savı kapitalizm ile çoktan rafa kaldırılmıştır. Kapitalizmin egemen olduğu günümüz ekonomi veya bilim dünyasında arz-talep ilişkisi gelişen pazarlama ve toplum mühendisliği teknikleri ile tersine çevrilmiştir. Artık arza göre talep oluşturulabilmektedir. Dolayısıyla kapitalizm sonrası endüstri ve diğer alanlardaki devrimlerin tamamen kolektif tercihlerin bir sonucu olduğu söylemek çok doğru olmaz.



Denilebilir ki, bir olayı olası tüm neden ve sonuçları ile öğretmek imkânsız olduğundan, neden-sonuç ilişkisinde doğal ve ekonomik olarak sadece ana neden ve sonuçlar üzerinde durulur. Ancak evrenin önem anlayışı bizimle aynı olmayabilir. Bizim küçük ve önemsiz gördüğümüz bir sonuç, bir sonraki olayın ana nedeni olabilir. İkinci bölümde (önceki ve sonraki başlık ile aralarındaki bağlantının tam olarak ortaya konulamadığı) “Space X etkisi” ve “TAY ve Sophia” bölümlerinde Ark Görev Kuruluşu’nun, Arkların gelecek nesillerin yararı için insanlığın bilgisini uzay ve zamanda koruyup yayacakları yönündeki açıklamasından yola çıkarak bu girişimin **olumlu** olduğu değerlendirilmiştir. Oysa uzaya bilgi göndermek sandığımız kadar doğru olmayabilir. Başta Stephen Hawking olmak üzere pek çok bilim insanı uzaya radar sinyali olarak dahi bilgi gönderilmesinin insanlık için tehlikeli olabileceği uyarısında bulunmaktadır (Moskowitz, 2010).

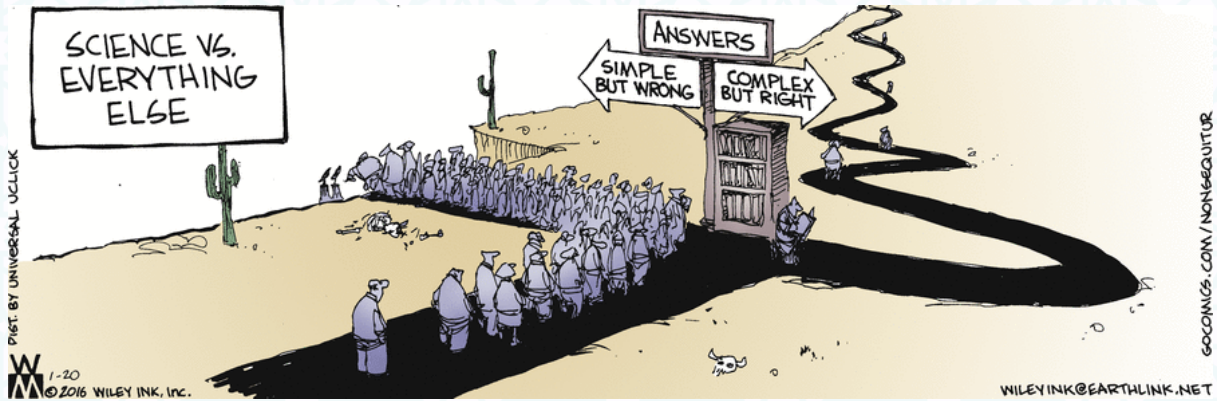
### **Gerçek-üstü savunma**

Post-Truth kavramının Türkçe karşılığı üzerine bir uzlaşa sağlanmadığı üçüncü bölümde belirtilmiştir. Kitapta, Türkçe literatürden verilen örnekler de bunu doğrulamaktadır. Burada verilen kelimelere bakıldığında, İngilizce “truth” kelimesinin karşılığı olarak Türkçe “olgu”, “gerçek” ve “hakikat” kavramları kullanıldığı görülmektedir. Bu kelimeler İngilizce “fact”, “true” ve “real” kelimelerinin karşılığıdır. Türkçe’de olduğu gibi İngilizce’de de bu kelimeler özellikle günlük dilde birbirinin yerine kullanılır. Kitap yazarları da 52. sayfada *truth* kelimesine *hakikat*, *fact* kelimesini de *gerçek* olarak tanımlamışlardır. İngilizce *truth* kelimesi Türkçe *doğru*, *gerçek* kelimelerine karşılık gelirken *fact* kelimesi ise *olgu*, *delil*, *ispatlanmış bilgi* kelimelerine karşılık gelir. Günlük dilde bunlar birbirinin yerine kullanılsa da aslında aralarında bir hiyerarşi söz konusudur. Bu hiyerarşiyi ve aralarındaki anlam farkını bir cümle ile şöyle ifade edebiliriz; bizler elimizdeki olgulara (fact) bakarak hakikatin (reality) bir yansıması olan doğrulara (truth) ulaşırız.

Gerçek-üstü (Post-truth) kalkışmasının hedefi (geleneksel) olgular (fact) ve bunlardan yola çıkarak oluşturulmuş doğrulardır (truth). Geleneksel olgulardan kasıt devletler veya şirketlerin sponsorluğunda veya özensiz akademik çalışmalar sonucunda üretilen bilgi ve bunun sunumunda kullanılan dildir. Yıllardır bilim insanların bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde mutlak hakikatlermiş gibi sundukları olgu ve doğrular, yine bilim ve bir şekilde devlet kontrolünden kaçan iletişim sayesinde çürütülmeye başlayınca insanların bilimsel bilgiye, onu

üretenlere ve daha önemlisi kesinliğe (Judd, 2005, s. 479) karşı inancı kırıldı. Bilimin kendine inşa ettiği kulenin birkaç camının kırılması dâhi bu kulenin sağlamlığının sorgulanır olmasına yetmiştir. Göreceliğin (relativizm) yükselişe geçtiği bu dönemde, post-modernizm, mutlak hakikate (%100 doğru) ulaşamayacağını savunan kuantum felsefesi ve bilgi üretimindeki artış rasyonalizmin çöküş sürecini hızlandırmıştır.

Şekil 1. Bilim ve tüm diğer alanlarda geçerli (Miller, 2016)



Miller'ın yukarıdaki karikatürde betimlediği fenomen, bilgi alıcılarından mı yoksa elindeki bilgiyi daha kolay satmak isteyen bilgi üreticilerinden mi kaynaklanıyor bilinmez, ama sonuçta bilgi kısa ve kesin bir dille aktarılıyor. Bu kesinlik diline, incelediğimiz kitaptan şöyle bir örnek verebiliriz:

Bir yanda şaşırtan teknolojilere imza atılırken öte yanda “dünyanın düz olduğu, küresel ısınmanın yalan olduğu, nükleer enerjinin avantajlı olduğu ve çocukları aşılamanın gereksiz olduğu” gibi bilimsel tespitlerin su götürmediği alanlarda kamplaşmalar oluşmaktadır (Şimşek ve Yalı, 2019, s. 61-62).

Kesinlik dili, ikna ediyor, bilginin alınmasını kolaylaştırıyor ve kendince güvenilir olanla daha az güvenilir olanı ayırıyor olabilir ancak, işin aslının öyle olmadığı veya tam olarak öyle olmadığı ortaya çıktığında toplumun bilgiye ve bilgiyi üretenlere olan inancı zedeleniyor. Şüphencilik, bilimin ve gelişmenin itici gücüdür. Vaktiyle milyonlarca insanın gözüyle görüp inandığı dünyanın düz olduğu *gerçeğine* aykırı kafalı birileri şüpheyile yaklaşip hayır demeseydi dünyanın yuvarlak olduğu anlaşılamayacaktı. Bilimsel doğrularımızın zaman içinde değişmesinin en önemli iki nedeni yukarıda belirttiğim üzere çıkar çatışması ve metodolojik eksikliklerdir. Bugün dahi birçok bilimsel araştırma yöntemi kitabında bir problemin çözüm aşamalarını sonuç (raporlaştırma) kısmında bitirilir. Oysa Karl Popper 1934'te bu aşamalara

“yanışlama” diye yeni bir basamak eklemişti. Yanışlamadan yani sağlaması yapılmadan ulaştığınız sonucun doğruluğundan emin olamazsınız. Bu sonuç, bilimsel verilere dayansa da yanışlanmalıdır. Kanıtlarını ortaya koymak suretiyle birileri çıkıp “dünya düzdür”, “küresel ısınma diye bir şey yoktur” diyebilmelidir. Bunun aksi bilimsel dogma olur. Bilimsel dogmanın kötü yüzüyle toplum olarak bizler Ermeni olayları konusundaki resmi tezin aksini savunduğumuzda Fransa’da karşılaşıyoruz. Bilime ve bilim insanına karşı güvensizliğin nedeni bu anti-tezlerde değil, bilimin kendisinde aranmalı ve acil bir çözüm olarak araştırma, raporlaştırma ve sunum süreçlerinde şüphencilige daha fazla yer verilmelidir.

İnternet ilk ortaya çıktığında devletlerin veya büyük şirketlerin kontrolünde olmayan gerçekten bağımsız bir iletişim ve medya aracı olarak lanse edilmişti. Ne yazık ki bugün geldiğimiz nokta bunun tam tersi bir durumu işaret ediyor. İnternet, iktidarlara diğer medya türleri ile kesinlikle elde edemeyecekleri bir kontrol gücü sunuyor. Gerçek-üstü yaklaşım İnternet ile aynı kaderi paylaşmaktadır. Bu yaklaşımı totaliter yönetimlerin bilimi, özellikle de tarihi kendi çıkarları uğruna bir araç olarak kullanmasına bir tepki olarak ortaya çıktığı halde devletler gerçek-üstü yaklaşımı düşman bellemek yerine onu kendi çıkarlarına hizmet eden bir araç haline dönüştürdüler. Toplum mühendisliğinin en önemli aracı “bireyselleştirme”dir. Toplum ne kadar (aile bağı veya düşünce olarak) birbirinden kopuk bireylerden oluşursa, o toplumu yönlendirmek o kadar kolay olacaktır. Bu nedenle gerçek-üstü yaklaşım bireylerin bir doğru üzerinde dahi anlaşamamalarını sağlayacak bir araç haline getirildi. Bireyler kendi doğrularını üretip bunu sosyal medya üzerinden milyonlar ile paylaşırken aslında hakikati arayanların sonsuz doğrular çölünde kaybolmasına yol atıklarını bilmiyorlardı. Kant “kendi anlayışınızı kullanmaya cesaretiniz olsun” derken işin bu raddeye varacağını sanırım düşünmemiştir.

### ***Tarihçiliğin Geleceği***

Bizler tarihin (tarihçilere bırakılamayacak kadar) önemli olduğunu bildiğimizden bu konuda bir gelecek endişesine pek düşmeyiz. Ancak kitabın yazarları acaba sorusunu sorarak okurları yaklaşan tehditlere karşı uyarmaktadır. Gerçek-üstü yaklaşımla ortaya çıkan tehditlere karşı geliştirilecek savunmada alanın güçlü ve zayıf yönlerini doğru tespit etmek gerekecektir. Kitapta bu konulara ayrı başlıklar altında değinilmektedir. Ancak “Tarihçiliğin güçlü yönleri” başlığı altında bu konudan ziyade tarihinin özelliklerine yer verilmiş bu nedenle başlık ile içerik

uyumsuzluğu oluşmuştur. Aynı durum bir sonraki “Tarihçiliğin zayıf yönleri” başlığı altında da görülmektedir.

Tarihçilik için tehditler konusu kitapta (sayfa 67) ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. Ancak gümünüzde tarihçilik için tek tehdit, tarihin gerçek olanla sahte arasında veya nesnel olan ile algısal arasında bir yerde görülmesi değildir. Bunun yanı sıra küreselleşme, dillerin (toplumların) yok olması, milliyetçiliğin şekil değiştirmesi (Yeni Zelanda camii katliamı bunun tezahürüdür), yeni nesillerin millet (ulus) tarihini öğrenme isteğinin azalması ve yapay zekâ gibi birçok tehditten söz edilebilir. Bunlardan yapay zekâ kitap içinde ayrı bir başlık altında bir sonraki bölümde ele alınmıştır ancak yapay zekânın tüm meslekler gibi tarihçilik için de bir tehdit olduğu ayrı bir bölüm yerine bu başlık altında ele alınabilirdi.

Her kriz aynı zamanda bir fırsattır. Bilgi çağı (gerçek-üstü anlayışın hâkimiyetinde veya değil) tarihçilik mesleği için olası kriz sinyalleri verse de bu durum tarih yazarları ve tarih eğitimcileri tarafından bir fırsata da dönüştürülebilir. Kitapta bu konuya kısaca değinilmiş ve “Tarihçilik için Fırsatlar” bölümünde tarihçilik becerilerinin gerek doğru bilgiye ulaşma ve gerekse eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisinden bahsedilmiştir. Tabi ki tarihçilik için yeni fırsatlar bunlarla sınırlı değildir. Bu konu kitabın sonuç bölümünde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır ancak konu bütünlüğünün korunması açısından sonuçta verilen bazı bilgilerin bu başlık altına alınması daha uygun olacaktır.

Hızla artan bilgi üretimi bilindiği gibi bir bilgi kirliliğine yol açmakta ve bu durum doğru bilgiye ulaşmayı güçleştirmektedir. Tarih eğitiminin önemli ancak hak ettiği değeri göremeyen parçası olan tarih metodolojisi çağa ayak uydurabilecek şekilde yeniden düzenlenir ve daha etkili bir şekilde öğretilenirse bilgi kirliliği ve gerçek-üstü yaklaşımla mücadelede önemli bir araç olabilir. Artan bilginin kendisi (big-data) de önemli bir fırsattır ki tarih araştırma ve yazım metodolojisi buna uyum sağlayabilirse toplumu anlamak için önemli bir veri kaynağı haline getirebilir. Bu dönemde ortaya çıkan bir diğer fırsat ise sadece tarihçilik değil ancak tüm meslekler için geçerli olan boş zamandır. Kitabın 76. sayfasında belirtildiği gibi teknoloji insanoğluna daha az çalışarak hayatta kalma imkânı sunmuştur. Tarım ve sanayi devrimlerinde olduğu gibi bilgi çağında özellikle yapay zekâ ve robotlar sayesinde insanların boş zamanı artacaktır. Şayet üretimden arta kalan bu boş zaman yaratıcılığa yönlendirilebilirse insanlık ikinci bir aydınlanma çağı yaşayabilir.

### **Bilgi çağında eğitimin odağı**

Eskiden her duyduğuna inananlara cahil denir ve insanlara duyduklarına değil gördüklerine inanmaları salık verilirdi. Bilgi çağının cahilleri ise duyduğu, okuduğu veya gözü ile gördüğünü teyit etmeden kabul edenler olacaktır. 6. Bölüm bu konuya ayrılmış ve bilgi kirliliğine karşı mücadelede yararlanılabilecek çapraz kontrol girişimlerinden bahsedilmiştir. Bu girişimlerin başarılı olabilmesi için öncelikle eğitimin odağının bilgi aktarımından beceri öğretimine kayması gerekmektedir. Kitabın başında meşhur sözüne atıf yapılan Dekart'ın Kartezyen Şüphe Metoduna veya kuantum mantığına göre gerçekliği tartışılır bilgi yığınlarını öğretmek yerine eğitim doğru bilgiye ulaşma, doğru bilgi ile yanlışı ayırt etme ve propagandayı fark edebilme becerilerini kazandırmaya odaklanmalıdır.

Bununla alakalı olarak kitapta “Bilginin Tahrifatı ve Medya” başlığı altında Alvin Toffler'in kanaatimce tüm eğitim kurumlarının kapısına asılması ve bilgi çağının eğitim mottosu olarak kabul edilmesi gereken çok güzel bir sözü alıntılanmış. Bu söz “bilgi artış hızına yetişmenin neredeyse imkânsız olduğu bir çağda öğretim nasıl yapılmalıdır?” sorusuna verilebilecek en iyi cevaptır. Yalnız bu çeviride birkaç küçük ama zannımca önemli düzeltme yapmak gereklidir. Şöyle ki: “21. Yüzyılın cahilleri, okuma yazma bilmeyenler değil; öğrenemeyenler, öğrendiklerini unutamayanlar ve yeniden öğrenemeyenler olacaktır” çevirisi orijinal anlamı daha doğru ifade edecektir.

### **Eğitim-Kalıtım Rekabeti**

Hiçbir insanın birbirinin aynısı olmadığı, dolayısıyla eğitimin değiştirmeyeceği bu gerçeğe (yani bireysel farklılıklara) uyum sağlaması gerektiği biliniyor. Eğitimciler bireysel farklılıkların neler olduğunu ve kaynağını doğru tespit etmedikçe “Neden öğretemiyoruz?” sorusuna bir cevap veremeyeceklerdir. Sayfa 93'de bireysel farklılıklar arasında yer alan algı ve duyumdan bahsedilmiş ve “Duyum her bireyde aynı şekilde gerçekteşirken algı bireyden bireye farklılık göstermektedir” denilmiştir. İnsanların duyu sayısı (beş midir?), duyumlarının kapasitesi ve çalışma tarzı (renk körlüğu gibi) aynı değildir. Dolayısıyla duyum her bireyde aynı şekilde gerçekteşmez. Bir örnek olarak, nadir bir durum olmakla birlikte bazı insanlar (Synesthesia “hastaları”) renklerin tadını veya seslerin kokusunu alabilirler. Eğitimde kalıtımın

etkisini konuşmak başarısızlığın sorumluluğunu başkasına yıkmak değil sorunu doğru tespit etmektir.

Eğitimde kalıtımın etkisi yedinci bölümde “gençlerin geçmişe ilgi duymaları içsel güdü müdür yoksa dışsal yani öğrenilmiş midir?” sorusu kapsamında yeniden konu edilmiştir. Aynı soruyu dinden sanata hemen her konu alanı için sorabilirsiniz. Bu soruyu insanların tutumlarını belirlemede genetik mi yoksa dış etkenler mi daha etkilidir şeklinde de sorabiliriz. Çocukların *tabula rasa* olarak görüldüğü antik anlayıştan beri uzun süre bu soruya verilen cevabın dış etkenler olduğunu görüyoruz. Bu cevap, toplum mühendisleri ve eğitimciler için bir dayanak noktası olmuş ve şahsi kanaatimce buradan yola çıkarak eğitimciler yaptıkları işi olduğundan daha önemli göstermişlerdir. Oysa son dönemde genetik üzerine yapılan çalışmalar, kalıtımın hayatımızda sandığımızdan daha önemli rolü olduğunu ortaya koymaktadır (bu konuda ikizler üzerinde yapılan çalışmalara bakılabilir). Buradan yola çıkarak sayfa 121’de dillendirilen “gençlerdeki nostaljik duygu oluşumunun **sadece** dışarıdan alınan bilgiler yolu ile inşa edildiği” görüşüne katılmadığımı belirtmek isterim. Bu bölümde iki olası etkiden birini dışlamak yerine daha kapsayıcı ve ihtiyatlı bir dil kullanılması gerektiğini düşünüyorum.

## Sonuç

Tarih eğitimine yönelik derslerime “Bilgi çağında tarih eğitimine neden ihtiyaç vardır?” sorusuyla başlarım. Doğrusunu söylemek gerekirse öğrencilerden gelen ihtiyaç gerekçelerinin çoğu maalesef bilgi çağında geçersiz veya Z kuşağı için önemsizdir. Alfa kuşağı için bu durum çok daha vahim bir hal alabilir. Bu durumda tarih eğitimi için yeniden (1960’larda olduğu gibi) bir gelecek endişesi ortaya çıkmaktadır. Bu kitabı benzer endişeleri içerdiği için ilgi ile okuduğumu belirtmek isterim. Kitap yazım tarzı ve anlatım dili açısından kolay okunan, hem akademiye hem de tarih ve eğitim konularına merak salan geniş kitlelere hitap edebilen bir eserdir. Post-truth gibi güncel ancak daha ziyade siyaset bilimi alanında tartışılan bir konuyu tarihçilik ve tarih eğitiminin geleceği açısından ilk ele alan eserlerden biri olması hasebiyle önemlidir.

Kitabın ana argümanı olan; gerçek-üstü anlayış ve bilgi kirliliğinin doğurduğu olumsuz sonuçlarla mücadelede tarihçilik becerilerinin etkili bir araç olabileceği tezine katıldığımı belirtmek isterim. Ancak günümüzde uygulanan tarih eğitimi bunu sağlamanın çok uzağındadır. Değişen şartlara uyum sağlayabilmesi için tarih eğitiminde kapsam, odak ve yöntem alanlarında bir devrime ihtiyaç vardır.

Eserde yer alan ikincil argümanlardan bazılarına dair düşüncelerimi bu yayıncı krtiğinde ifade etmeye çalıştım. Doğru yazılmış bir kitap kritiği yazarın (zaten tartışılmak üzere ileri sürdüğü) argümanları tartışarak kitabın şahsında benzer argümanları savunanlara geri dönüt sunarak aslında kitaba ve ilgili alana katkı sağlar. Kitapta ele alınan hususlarla ilgili zihnimde uyanan soruları tartıştığım bu çalışmanın tarih eğitimine bir nebze de olsa katkı sağlamasını umuyorum.

Daha çok okunup daha az yazılması temennisiyle...

### Kaynakça

- Cause and Effect. (t.y.). Writing on History. Erişim (28.08.2019): <https://qcpages.qc.cuny.edu/writing/history/considerations/cause.html>.
- Güler, M. (2019). [Yayın kritiği: Gerçekte(n) öyle mi olmuş? Post-truth zamanlarda tarihin temsili, A. Şimşek ve S. Yalı]. *Tarihyazımı*, 2019, 1(1), ss. 136-147.
- Judt, T. (2005). *Postwar: A History of Europe since 1945*. New York: Penguin.
- Lee, A. D., Green, B. N., Johnson, C.D. ve Nyquist, J. (2010). How to write a scholarly book review for publication in a peer-reviewed journal: A review of the literature. *The Journal of Chiropractic Education*, Vol. 24(1), ss. 57-69.
- Miller W. (2016, Ocak 20). "Science vs. everything else" [Karikatür]. Erişim (20.08.2019): <http://comics.roderickmann.org/ShowComic.do?id=12&o=1191>
- Moskowitz, C. (2010). Do we dare let aliens know we're here? Erişim (01.08.2019): <https://www.space.com/8955-aliens.html>

Obeng-Odoom, F. (2014). Why write book reviews? *Australian Universities' Review*, Vol. 56(1), ss. 78-82.

Örs, E. (2019). [Yayın kritiği: Gerçekte(n) öyle mi olmuş? Post-truth zamanlarda tarihin temsili, A. Şimşek ve S. Yalı]. *Turkish History Education Journal*, 8(1), ss. 342-355.

Popper, K. R. (1998). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (çev. İ. Aka, İ. Turan). İstanbul: YKY.





TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2019, 8(2)

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

# RÖPORTAJ



## Röportaj:

## PROF. DR. MARIA REPUSSİ ile RÖPORTAJ

Esra ÖZSÜER

İstanbul Üniversitesi, E-posta: [ozsueresra@gmail.com](mailto:ozsueresra@gmail.com)[orcid.org/0000-0001-6299-5929](https://orcid.org/0000-0001-6299-5929)

Profesör Maria Repoussi, Yunanistan Aristoteles Üniversitesi (Thessaloniki) tarih ve tarih eğitimi profesörüdür. Atina Üniversitesi'nden mezun oldu ve doktorasını Paris I-Sorbonne Üniversitesi'nden aldı. Araştırma ve ilgi alanları (A) Tarih Eğitimi Tarihi, (b) Tarih Eğitimi Tartışmaları, (c) Toplumsal Cinsiyet ve Tarih Eğitimi, (d) Resmi ve Gayri Resmi Öğrenme Geçmiş Ortamları ve (e) Tarih ders kitapları ve medya. Okul tarih

ders kitapları ve eğitim materyallerinin yazarları ve kitapların editörü, Maria Repoussi ayrıca Uluslararası Tarih ve Sosyal Bilimler Eğitimi Araştırma Kurumu'nun (IRAHSEE) kurucu üyesidir.

## Article Info

Article Type	Interview
Received	01.06.2019
Accepted	17.09.2019
Corresponding Author	Esra ÖZSÜER
Cite	Özsüer, E. (2019). [Röportaj: Prof. Dr. Maria Repoussi ile Röportaj]. <i>Türk Tarih Eğitimi Dergisi</i> , 8(2), ss. 643-649.

**1. Biz sizi Türk-Yunan ilişkileri üzerine yapmış olduğunuz önemli çalışmalardan tanıyoruz. Ancak siz de bize kendinizden biraz bahseder misiniz?**

Orta ve lise öğrenimimi doğduğum ve büyüdüğüm şehir olan Pire’de, Yunan-Fransız okulunda tamamladım. Akabinde Atina Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde önce Fransız Filolojisi sonra da Arkeoloji ve Tarih bölümlerini okudum. Yunanistan’da yükseköğrenimimi bitirdikten sonra yüksek lisansımı Paris’te yaptım ve doktoramı da Sorbonne Üniversitesinde “1919-1922 yılları arasında Türk-Yunan ilişkileri ve Anadolu’daki Türk-Yunan Milliyetçiliğinin Çatışması” başlıklı tez konusuyla bitirdim. Her iki tarafın milliyetçiliğini ve geniş bir coğrafyaya yayılan savaşın yıkımını araştırmak benim her zaman çok ilgimi çeken bir konuydu. Bu nedenle Yunanistan’da okul kitaplarıyla ilgili seçmelerde benim yazar kadrom tartışma yaratan Çağdaş Dönemler adlı kitabı yazmakla görevlendirildi. Bu kitapta da tarih ders kitaplarında yer alan milliyetçi stereotipleri yeniden üretme gayesinde değildim. Fakat bu düşüncem Yunanistan’da büyük bir çatışma ortamı yarattı ve sonuçta hem Yunan hem de Güney Kıbrıs okullarında kitap, bir eğitim-öğretim yılı sonunda toplatıldı. Burada belirtmek isterim ki o dönemde de ve hatta bugün de Selanik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmaktayım. Dolayısıyla vazifem gereği tarih öğretimi konusunda bilimsel araştırmalar gerçekleştiriyorum. Bu sebeple bilimsel araştırmalarımı eğitim aldığım konular ve tarih eğitimi ile ilgili çalışmalarım belirliyor. Bunun yanı sıra tarih alanında üçüncü bir uğraşım da Kadın Hareketleri ile ilgili konular. Siyasetin tozunu yutmuş biri olarak politik konular da oldukça ilgimi çekiyor ve sanıyorum ki hayatımda birçok şeyi siyaset belirliyor. 2012-2014 yılları arasında Demokratik Sol Partiden Yunan Meclisinde milletvekilliği görevinde de bulundum.

**2. Tarihçilik tüm dünyada sorumluluğu ağır bir meslektir. Siz bu konuda Yunanistan’da hiç zorluk çektiniz mi?**

Tarih yazımı, tarih eğitimi, çoğu durumda, geçmişin farklı versiyonlarını kabul etmede esnek ve elastik olmayan baskın bir ulusal hafıza ile yüzleşmek zorunda kalmıştır. Tarihçiler ne zaman bu farklı versiyonları yüzeye çıkarsa şiddetli çatışmalarla karşılaşmıştır. Bu durum Yunanistan’da çok daha belirgindir. Özellikle kamusal alanda sunulan ulusal geçmiş ve okullarda okutulan tarih ile ilgili süslü motifler söz konusudur. Tarihsel araştırma, tarihin egemen ulusal anlatısıyla uyum göstermeyen yönlerini yüzeye çıkardığında, ciddi bir sorun oluşturur. Ben birçok defa bu türden bir rejimi sadece ulusal bir doğruluk rejimi olarak değil

aynı zamanda ulusal bir terörizm rejimi olarak nitelendirdim. Türkiye'de de benzer sorunların olduğunu hayal ediyorum. Zira birçok ülkede, benzer olaylara rastlanmaktadır.

### **3. Yunanistan ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı araştırmalar yapan tarihçiler ne gibi zorluklarla mücadele ediyor?**

Tarihçiler yaptıkları araştırmalarla ve üniversitedeki eğitim faaliyetleriyle sınırlı kaldıklarında herhangi bir zorlukla mücadele etmek zorunda kalmaz. Yunanistan'da araştırma özgürlüğü ve akademik öğretim tümüyle teminat altına da alınmıştır. Sorunlar, tarihçilerin kamuya açık konuşmalar yapmak istediği andan itibaren başlar. Örneğin, geçmişin karanlık yüzlerini ortaya çıkardığımız televizyon programları yaptığımızda, alternatif olarak okul kitapları yazmak istediğimizde, tarih programlarını değiştirdiğimizde ya da bunlara benzer durumlarda problemler yaşarız. Yani kısaca kamusal alanda sesimizin duyulmasını istediğimizde sorunlar ortaya çıkar. Araştırmalarımıza dayanarak, tahmin ettiğimiz ulusal geçmişin, öğretildiği veya inanıldığı kadar süslü olmadığını ortaya koyduğumuzda zorluklar yaşarız.

### **4. Türkiye ve Yunanistan tarihi birbirlerine zıt iki renk gibi düşünülebilir. Bu bağlamda Yunanistan'da tarihçilerin girmemesi gereken "yasak bölgeler" var mı?**

Yunanistan için, Türkiye Öteki'dir. Muhtemelen Türkiye için de Yunanistan Milli Öteki'dir. Dolayısıyla, Türkiye ile ilgili tüm konular, iki ülke arasında hala anlaşmazlıkların devam etmesinden ötürü hassas kabul edilmektedir. Ancak, tarihi araştırmalarda yasaklı bölge kavramı olamaz. Sorun, daha önce söylediğim gibi, tarihsel araştırmanın bulgularını egemen ulusal anlatıyla değiştirmeye çalıştığınızda ortaya çıkar. Bu, ulusal kimliğe tehdit olarak kabul edilir. Yunan ulusal kimliği önemli ölçüde tarihe dayanır ve bu da baskın tarihsel anlatıyı değiştirmeyi zorlaştıran bir durum yaratmaktadır.

### **5. Yunanistan'da, resmi tarih inşası ile ilgili eleştirel yorumlar nasıl karşılanıyor?**

Bizi ulusal değerleri zayıf kişiler veya vatan hainleri olarak gören bir grup politikacı, gazeteci ve halk kitlesi var. Bu durum bilhassa siyasi hesaplaşmaların ve hatta siyasi seçimlerin olduğu dönemlerde çok daha yoğun hale geliyor. Yani aşırı bir politik sömürünün olduğunu söyleyebiliriz. Şahsen, tarihsel görüşümü ne zaman kamuya açık bir şekilde ifade etsem ya tarafıma gözdağı verildi ya da linç edildim. Kadın bir tarihçi olduğum gerçeği, sanıyorum ki hoşgörüsüzlüklerini güçlendiriyor. Genel olarak milliyetçilik ve cinsiyetçiliğin bir arada gittiğini

düşünüyorum. Neyse ki, bu davranışlar tüm vatandaşlar için geçerli değil. Zaten öyle olsaydık vay halimize. Ne yazık ki, tarih savaşlarının çoğu zaman milliyetçiler tarafından kazanıldığını da kabul etmek zorundayız.

**6. 2006 yılında Çağdaş Dönemler adlı kitabınızın Yunanistan'da resmi tarih inşasına ters düştüğü tartışmaları oldu. Bu nasıl gelişti?**

Yunanistan'da ilk kez 2003 yılında ders kitapları ile ilgili bir bildiri yayımlandı. Buna göre yazarlar ve yazar grupları tarafından sunulan yazı örnekleri devlet ve o sırada devlete bağlı bir kurum olan Pedagoji Enstitüsü tarafından değil de bağımsız hakemler tarafından değerlendirildi. Lideri olma onuruna sahip olduğum yazı ekibimizin sunduğu örnek, gönderilen tüm örneklerin arasında en yüksek puanı aldı. Biz de yeni dönemde okutulacak tarih kitabını yazmakla görevlendirildik. Söz konusu tarih kitabında iki aşamada yenilik yaptık. Birincisi, ulusal mitolojiden ziyade tarihsel araştırma üzerine inşa etmek istediğimiz içerikti. Dolayısıyla ulusal mitlerin ve basmakalıpların üretilmesinden uzak durduk. Örneğin o zamana değin okul tarih kitaplarında bulunmayan çocuk tarihi ya da kadın tarihi gibi tarihi konuları da kitaba dahil ettik. Askeri ve kahramanlık tarihini bir kenara bırakıp toplumsal tarihe ağırlık verdik. Kitapta yenilik yaptığımız ikinci aşama ise metodoloji üzerineydi. Çocukların ezberleyeceği büyük metinlerden ziyade, kitabı, çocukların tarihi kaynaklarla çalıştığı küçük bir tarih atölyesine dönüştürdük. Hazır cevaplar vermek yerine, onlara sorular sorduk. 2006-2007 öğretim yılında müfredata girecek kitap daha okullara dağıtılmadan önce, başta Başpiskopos Hristodulos ve daha sonra politikacılar ve gazeteciler tarafından tepkilerle karşılandı.

**7. Sizin için Akademik tarihçilik mi Popüler tarihçilik mi daha önem arz ediyor? Neden?**

Tüm meselelerde kilit rol oynayan ulus bireylerinin tarihi kültürü ve sahip olduğu özellik düşünülürken popüler tarihin git gide daha önemli hale geldiğini söyleyebiliriz. Ulus bireylerinin çok büyük bir kısmı sadece devletin sunduğu alanlarda tarihi tanıyor ve orada tarihsel algılarını şekillendiriyor. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların tümü bunu kanıtlar nitelikte. Bu nedenle, tarihçilerin sadece akademik tarih değil, aynı zamanda popüler tarih de yazması ve hatta tarihin popüler tarafının da çalışması oldukça önemlidir. Aksi takdirde, tarihçiler asla bir araya gelmeyen paralel iki sokak arasında yoldan çıkma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Ve bundan dolayı, toplum için son derece önemli sayılan eleştirel ve düşünsel bir kültürün oluşumu ile birlikte akademik tarih de kan kaybeder.

**8. Balkan coğrafyasındaki tarih kitaplarında genellikle Osmanlı döneminden çok bahsedilmez. Yunanistan'ın da bu konuda tutumunu biliyoruz. Sizce tarih zincirinden istenmeyen halkaların çıkarılması o tarihi güçsüzleştirmez mi?**

Mesele bence nicel değil, esasen niteldir. Öncelikli mesele Osmanlı Tarihine ne kadar alan ayırdıkları değil, o dönemi nasıl temsil ettikleridir. Örneğin, Yunanca ders kitaplarında, "Türkokratia" denilen döneme büyük yer verilir. Üstelik "Osmanlı egemenliği" terimi yerine "Türkokratia" terimini tercih etmek bile bu döneme atfedilen olumsuz anlamlandırmanın bir özelliğidir. İçeriği okuyan biri, bir dizi klişeden oluşan bir dönem aralığı olarak Osmanlı hakimiyet dönemini tamamen karanlık bir çağ biçiminde algılar. Bu mutlak karanlıkta, zamana veya yere dayalı hiçbir fark yoktur. Hıristiyanlar ve Müslümanlar, her zaman büyük çatışmalara hazırlanmış gibi, tamamen ayrı yaşıyorlarmış gibi görünürler. Her şey, ana dili Yunanca olan Ortodoksların ulusal uyanış yoluyla ilintili bir biçimde şekillenmiştir.

**9. Size göre Yunan tarihinin "suskunlukları" nelerdir? Peki ya "haykırıışları?"**

Tarihsel araştırma ve tarih yazımı düzeyinde, sessizlik yoktur, kasıtlı sessizlik vardır. 1974'ten bu yana, Yunan tarih yazımı tarihçilik ile ilgili yaklaşımlarında büyük bir gelişme ve cesaret ortaya koydu. Bu durumun aksine, sessizlikler halk tarihinde ve okul tarihinde oldukça çoktur. Örneğin, Yunanlar açısından şanlı ve epik kabul edilmiş ulusal anlatılara ters düşen tüm tarihsel olgular yok sayılır. Örneğin, 1821'deki Yunan İsyanı, okullarda öğretilen tarihte merkezi bir yere sahipken, isyan boyunca Yunanlar arasında yaşanan iç savaştan hiç bahsedilmez. Genel olarak, Yunan milletinin ahlaki avantajını sorgulayan her ne varsa suskunluklarla geçiştirilir. Çünkü bu durum Yunan tarafındaki adaletsizlik ve vahşet anlamına gelmektedir. Ulusal gurur için olumsuzluk kabul edilir. Haykırıışlar ise tam tersi durumdur. Okullarda okutulan tarih ve popüler tarih, Yunan ulusunu göklere çıkaran her konuda güçlü ses çıkarır. Benzer bir durumu Türk tarih kitaplarında da gördüm. Tıpkı başka örneklerde olduğu gibi.

**10. Sizce Balkan tarihçilerinin bir araya gelip ortak bir tarih yazabilirler mi? Bu çerçevede girişimler ne durumdadır? Bu gayret ne kadar başarılı sonuçlar doğurabilir?**

Balkanlar'daki okullarda okutulan tarih derslerini değiştirmeye yardımcı olmak amacıyla geliştirilen "Joint History project" bu yönde başarılı bir çabadır. Söz konusu proje Selanik merkezli Güneydoğu Avrupa Demokrasi ve Dayanışma Vakfı'nın girişimi ile 1999 yılında

çalışmalarına başladı. (CDRSE. Center For Democracy And Reconciliation In Southeast Europe) Tüm Balkan ülkelerinden gelen tarihçilerin katılımıyla, bölgenin Osmanlı döneminden İkinci Dünya Savaşı'na kadarki tarihsel gelişimini içeren 11 dile çevrilmiş 4 kitap yayımlandı. Bu girişim, Soğuk Savaş'ı ve 1990'ların savaşlarını kapsayan iki kitabın daha yayımlanmasıyla devam etti. Oysa Türk-Yunan tarihinin tüm tartışmalı konularını kapsayan ortak bir Yunan-Türk veya Türk-Yunan tarih kitabı hiçbir zaman olmamıştır. Hem Yunanistan hem de Türkiye'deki öğrencilerin, Öteki'nin anlatılarıyla temas edeceği ve böylece kendi tarihsel gerçeklerinin benzersizliğini sorgulayabileceği ortak bir kitap yoktur mesela. Olsa çok ilgi çekici olurdu.

**11. Türkiye'ye çeşitli bilimsel toplantılara davet edildiğinizi biliyoruz. Bu sayede Türk tarihçiliği ile ilgili de gözlemlerinizi olmuştur. Gözlemlerinize ve incelemelerinize dayanarak Türkiye'deki tarihçilik konusunda neler söyleyebilirsiniz?**

Türk tarihçiliği de yenilikçi yaklaşımlar ve çok önemli başarılar göstermiştir. Soru sorarak ve anlatılarını tazeleyerek hem Osmanlı öncesi dönemi hem de Osmanlı geçmişini yeniden ele almıştır. Alanım gereği uzun yıllardır takip ettiğim Türk tarih ders kitaplarının çok iyi olduğunu söyleyebilirim. Sanırım Türkiye'de okullarda okutulan tarih ders kitapları hakkında daha fazla yorum yapabilirim. Türkiye'de okullarda okutulan tarih derslerinin içeriği olumlu yönde gelişim gösteriyor ancak muadil araştırmaların ortaya çıkardığı yeni tarih anlatımlarının benzerini yakalaması için daha uzun bir yol kat etmesi gerekiyor. Egemen bir ulus merkezci anlatıya hapsolmuş Yunanca ders kitapları gibi olduğu yerde kaldı. Tarih eğitimi konusu Türkiye'de birçok üniversitede tartışılrsa da, metodolojik düzeyde herhangi bir yenilikten bahsedemiyoruz.

**12. Dünyada tarihe karşı bir ilgi var. Birçok film, strateji oyunu, roman, tarihten besleniyor. Dünya'da tarihe yönelik bu yoğun ilginin sizce sebebi nedir?**

Gerçekten çok ilginç. Tarihin patlaması diyebiliriz buna. Bir bellek patlaması da. Fakat aynı zamanda, güç elde etmek için i geçmişi kullanan ya da ondan faydalanan bellek taşıyonlarının da patlaması olarak düşünebiliriz. Bu durumla ilgili oldukça farklı yaklaşımlar söz konusu. Ben "Sonra"ya odaklanmış her ne varsa öncelikle bundan bahsetmek istiyorum: Komünizm sonrası dünya, sömürge sonrası dünya vb. [Post], post komünizm, post sömürgecilik, post diktatörlük, post çatışma... Bu "sonra" ve "post" kavramı, anıları serbest bıraktı ve hafızanın hatta tarihin demokratikleşmesine yol açtı. Böylece ortak tarih anlayışının ve onun tüketiminin artması da

gündeme geldi. Ayrıca, tarihin tercih edilme sebebini hızla değişen dünyada bir sığınak olarak görülmesinden, küreselleşmeye karşı oluşan tepkiden ve ulusal topluluklar çerçevesinin kademeli olarak çöküşünden kaynaklı görüyorum. İnsanlar kendilerini güvencesiz ve belirsiz bir bugünde hâkim kılmak için geçmişe ve tarihe dönüyorlar. Aslında tüm bunlar kısa sürede cevaplanamayan büyük meseleler...

Değerli görüşlerinizi bizlerle paylaştığınız için çok teşekkür ediyoruz.





TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2019, 8(2)

[www.tuhed.org](http://www.tuhed.org)

# ÇEVİRİ MAKALELER



Çeviri:

YÜKSEK NİTELİKLİ TARİH, KÜLTÜREL MİRAS ve VATANDAŞLIK EĞİTİMİ İÇİN

MANİFESTO:

TARİHİN GENÇ NESİLLERİN GELİŞİMİNDE AYIRT EDİCİ KATKISININ TANINMASINA  
İLİŞKİN 15 İLKE\*

EUROCLIO, 2013

Türkçeye Çeviren: Semih AKTEKİN

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, E-posta: [semih.aktekin@gmail.com](mailto:semih.aktekin@gmail.com)

[orcid.org/0000-0001-7011-989X](http://orcid.org/0000-0001-7011-989X)

Article Type	Translated Article
Received	15.10.2019
Accepted	22.10.2019
Corresponding Author	Semih AKTEKİN
Cite	EUROCLIO (2019). Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi için manifesto: Tarihin genç nesillerin gelişiminde ayırt edici katkısının tanınmasına ilişkin 15 ilke (S. Aktekin, Çev.). <i>Türk Tarih Eğitimi Dergisi</i> , 8(2), ss. 650-655. (Orijinal yayın tarihi 2013).

\* Avrupa Tarih Eğitimi Birliği EUROCLIO tarafından 2013 yılında yayınlanan “Manifesto on High Quality History, Heritage and Citizenship Education: 15 Principles for the Recognition of the Distinctive Contribution of History to the Development of Young People” başlıklı metnin tercümesidir.

## **Giriş**

Kısa adı EUROCLIO olan Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği (European Association of History Educators), 2013 yılında “Yüksek Nitelikli Tarih, Kültürel Miras ve Vatandaşlık Eğitimi için Manifesto: Tarihin Genç Nesillerin Gelişiminde Ayırt Edici Katkısının Tanınmasına ilişkin 15 İlke” başlıklı belgeyi yayımlamıştır. 2014 yılında EUROCLIO Genel Kurulu tarafından oybirliğiyle kabul edilen Manifesto, bugüne kadar on dört farklı dile çevrilmiştir. Belge, tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi alanındaki yirmi beş yıllık tecrübenin yanı sıra, yaşam boyu öğrenme, yeterlilik temelli öğrenme ve yirmi birinci yüzyıl becerilerine (bilgi, beceri ve tutumlar) ilişkin Avrupa politikalarına dayanmaktadır. Bu Manifesto, yeterliklerle ilgili olarak Avrupa Referans Çerçevesine dayanmaktadır.

### **Geçmişin Suistimalini Önlemek: Karmaşıklık-Çoklu Bakış Açısı-Eleştirel Düşünme**

#### **1. İlke**

Yüksek nitelikli tarih, miras ve vatandaşlık eğitimi geçmişe dair tek bir gerçeği aktarmaya çalışmaz. Bunun yerine, somut olgulara ve nitelikli kanıtlara dayanarak ve nesnellik yolunda çaba göstererek tarihsel gerçeklere mümkün olduğu kadar yaklaşmayı amaçlar. Tarihsel anlatıların çok katmanlı olduğu ve yoruma dayandığı anlayışından hareket ederek bu anlatıların sorgulanması ve eleştirel olarak düşünülmesini teşvik eder.

#### **2. İlke**

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, geleneksel “gurur ve acının aynası olarak tarih” yaklaşımına yeni bir perspektif getirerek tarihsel mitleri ve klişeleri yapı çözümüne uğratar. Böylece eğitimciler ve öğrencilerin kendi mantık ve kültürel deyimlerini sorgulamalarını destekler. Bir yandan ulusun çektiği acılar diğer yandan da milli gurur etrafında şekillenen bu geleneksel tarih eğitimi yaklaşımı, başkalarına verilen zararı ve milli anlatıyla bağlantılı olmayan alanların tarihçesini anlatmayı ihmal eder.

#### **3. İlke**

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, geçmişin bir insanın sosyal geçmişine, cinsiyetine, mensup olduğu kuşak, etnik, dil ve inanç grubu ile toplumdaki farklı

dünya görüşlerine göre farklı algılandığı hususunda farkındalık yaratır. İnsanların ve olayların, değerleri ve zamanları bağlamında ele alınması gerektiği kabulünü teşvik eder.

#### 4. İlke

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, tarihle ilgili tek taraflı, önyargılı ve siyasallaştırılmış görüşlerin etkisini zayıflatmak ve onun karmaşık ve çok boyutlu doğasını ortaya çıkarmak için, tarihteki hassas ve tartışmalı konuları sorumlu bir şekilde ele alır. Bu, duygusal, öznel ve düşmanca bir dilden kaçınmak ve geçmişe dair pembe bir görüntü elde etmek için sorunlu tarihsel anlatıların kusurlarını giderme ve arındırma çabası içine girmeden tarafsız kavramların kullanılmasını teşvik etmek anlamına gelir.

#### 5. İlke

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, bölünmüş toplumlarda, empati becerilerini ve nefret ve şiddete başvurmadan geçmişi yorumlama konusunda farklı fikirleri tartışabilme yeteneğini geliştirerek uzun vadeli uzlaşmayı destekler.

### Geçmişe Dair Çalışmalarda Kapsayıcı Bir Yaklaşımın Teşvik Edilmesi: Çeşitlilik-Diyalog-Eşitlik

#### 6. İlke

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, kendi öneminin mevcut deneyim ve güçlüklerle ilgili olduğunu kabul eder ve bu yüzden öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamalarına yardımcı olmayı ve gelecek için yönelimlerini desteklemeyi amaçlar. Bu, özellikle geçmişe dair çalışmanın politik ve toplumsal farkındalığın geliştirilmesinde faydalı bir araç olduğu, dolayısıyla karşılıklı olarak birbiriyle ilişkili iki okul dersi olan tarih ve vatandaşlık arasında köprü kurmak gerektiği inancı anlamına gelir.

#### 7. İlke

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, küresel bakış açılarını tanıtır ve geçmiş çalışmalarının siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel ve çevresel gibi birden çok boyutunu kapsar. Bu, sadece anahtar olayları içermekle kalmaz ayrıca uzun vadeli gelişmeleri ve günlük hayat, doğa, cinsiyet, insan hakları ve göç gibi önemli temaları da ele alır.

#### 8. İlke

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, demokrasi, hoşgörü, insan haklarına saygı, karşılıklı anlayış, sosyal uyum, dayanışma, özgürlük, cesaret, fırsat eşitliği,

sorumluluk ve aynı zamanda sevgi ve arkadaşlık gibi çeşitli insani değerleri, inançları, tutumları ve eğilimleri irdeler. Bununla birlikte, klişeler, kalıp yargı, ön yargı, yabancı düşmanlığı, ırkçılık, şiddet ve nefret gibi olumsuz kavramların da üstesinden gelmeye çalışır. Çünkü bu kavramlar da insan davranışları yelpazesinin parçalarıdır ve üzerinde derinlemesine düşünülmesi gerekir.

### **9. İlke**

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, sosyal uyumu ve katılımı teşvik etmenin ve kültürlerarası ve dinler arası diyaloga katkıda bulunmanın bir yolu olarak kültürel, dini ve dilsel çeşitliliği benimser.

### **10. İlke**

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, canlı bir geçmiş algısı aktarmanın güçlü bir yolu olarak “çevremizdeki/yanıbaşımızdaki tarih” anlayışını kullanır ve kültürel mirası, somut ve somut olmayan kalıntılarıyla, bu geçmişe benzersiz bir erişimin aracı olarak benimser.

## **Eğitimde Gelişen Yenilikler: Katılım-Yeterlikler-Özerklik**

### **11. İlke**

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, bilişsel (bilgi), işlevsel (bilginin uygulanması), kişisel (davranış) ve etik (davranışa yol gösterici ilkeler) bileşenleri de dahil olmak üzere yeterliliklere dayanmaktadır. Bu, bağlama uygun bilgi, beceri ve tutumların, inançların, eğilimlerin ve değerlerin kazanılmasına eşit derecede önem verilmesi anlamına gelir.

### **12. İlke**

Yüksek kaliteli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri, kültürel farkındalık ve ifade, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik gibi temel yeterliliklerin geliştirilmesine katkıda bulunur. Aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve karar alma gibi çapraz yeterlilikleri sunar.

### **13. İlke**

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, kronolojik anlayış, tarihi önem, birincil kaynağa dayalı kanıt, yorumlama, neden ve sonuç, değişim ve süreklilik, karşılaştırma, empati, olgu ve fikir, önyargı ve objektiflik gibi temel düşünme becerileri ve

kavramları geliştirir. Aynı zamanda kölelik, anayasa, sosyalizm ve ekonomik bunalım gibi temel kavramları da irdeler.

#### 14. İlke

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, konu ve olayları anlama ve analiz etme yeteneğini geliştirir; sonuçlara ulaşmak ve fikirler üretmek için mantıklı ve tutarlı bir şekilde kaynağa erişme, kaynak toplama, düzenleme ve inceleme yeteneği geliştirmeyi amaçlar. Aynı zamanda fikirleri ve argümanları özlü ve net bir şekilde ifade edebilme yeteneğini kazanmaya yardımcı olur.

#### 15. İlke

Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi; bağımsız öğrenmeyi, motivasyonu ve katılımı artıran pedagojik ve değerlendirme stratejilerine sahiptir. Aynı zamanda, sorumluluk duygusu, aktif katılım tutkusunu, inisiyatif alma dürtüsü ve iletişim ve işbirliğini teşvik eder. Bu eğitim, merak, özerklik, açık görüşlülük, uluslararası görüşlülük, bir sorgulama ruhuna sahip olma, bağımsız düşünme ve manipülasyona karşı direnme becerilerinin gelişimini önemser.

#### Kaynakça

EUROCLIO (2013). Manifesto on high quality history, heritage and citizenship education: 15 Principles for the recognition of the distinctive contribution of history to the development of young people. Erişim (13.09.2019): <https://www.euroclio.eu/manifesto/>