

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Dursun DİLEK

TARİH DERSLERİNDE ÖĞRENME VE DÜŞÜNCE GELİŞİMİ

2. BASKI

peçem A YAYINCILIK

Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

Yrd.Doç.Dr. Dursun DİLEK
TARİH DERSLERİNDE ÖĞRENME VE DÜŞÜNCE GELİŞİMİ
ISBN 975-6802-47-2

1. Baskı: Mayıs 2001
2. Baskı: Eylül 2002

Kapak Tasarımı
Zülfikar Sayın

Yayın Yönetmeni
Gürsel Avcı

Baskı ve Cilt
Başak Matbaacılık
(312) 368 27 61

Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
Adakale Sokak 4/B Yenışehir Ankara
Tel: (312) 430 67 50 – 430 67 51 – 435 44 60
Faks: (312) 430 67 51
İnternet: www.pegema.com.tr
e-posta: pegema@pegema.com.tr

Yrd. Doç. Dr. Dursun Dilek

Dursun Dilek, 1969 yılında Samsun-Bafra'da doğmuştur. İlk ve orta öğretim tahsilini doğduğu yerde tamamlamış, 1991 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nü bitirmiştir. 1992'de Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Yüksek Okulu'na Araştırma Görevlisi olarak girmiş, 1994'de aynı üniversitenin Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Ortaçağ Tarihi Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olmuştur. 1996 yılında YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında İngiltere'ye doktora eğitimi için gitmiş, 1999 yılında Warwick Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'nden "History in the Turkish Elementary School: Perceptions and Pedagogy" adlı çalışması ile doktora derecesini almıştır.

Aynı yıl Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim görevlisi olmuş, 2000'de Yrd. Doçentlik unvanını almıştır. İlköğretimde tarih ve sosyal bilgiler öğretimi, tarih derslerinde bilişsel gelişim, tarihsel anlama, tarihsel duyarlılık, tarihsel öğrenme, tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde yöntem ve teknikler üzerine çalışan ve ders veren Dursun Dilek, aynı zamanda program ve öğretim uygulamasını geliştirmeyi amaçlayan İlköğretim Sosyal Bilgiler Projesi (İLSOS) ve aynı fakültenin Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlıklarını yürütmektedir. 15'in üstünde makale, bildiri ve editörlüğünü yaptığı 1 kitabı bulunmaktadır.

Evli ve bir çocuk babası olan Dursun Dilek, Centre for Research in Elementary and Primary Education (CREPE) adlı kuruluşun üyesidir.

*Bir Ekim Sabahı Yitirdiğim
Sevgili Babam Hüseyin Dilek'in
Yaşayan Anısına
' ve
Sevgili Anneme...*

ÖNSÖZ

Bu yapıt, özellikle ilköğretim öğrencilerinin tarih konularına yönelik öğrenme ve düşünce gelişimi hakkında yapılan tartışmaları eleştirel bir bakış açısıyla incelemektedir. Sosyal bilimler içinde tarih, belki de en çok kendi amaçları dışında öğretilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan dışı amaçlara yönelik bir öğretim anlayışının sonucunda gerçekleşen bir öğrenme, tarihsellikten uzaktır. Tarihsel öğrenmenin gerçekleşmesi ve tarih düşüncesinin gelişmesi, öğrencilerin tarihçilerin çalışma yöntemlerini kullanarak ulaştıkları entelektüel aşamalardır.

Geleceğin araştıran ve sorgulayan bireylerini yetiştirmek için tarih öğretimine geleneksel eğitimin sunduğu sosyal amaçlarla yaklaşmak yerine, tarihin “doğruyu arama etkinliği”ne yönelik olan amaçlarıyla başlama düşüncesi bu incelemenin ana fikrini oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında tarih ve sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin, öğrencilerin tarihsel öğrenmeye dair yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu yapıtın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci bölümleri çeşitli zamanlarda yayınlanmış/yayınlanmakta olan makalelerin oluşturduğu içeriğe bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Makaleler ile ilgili açıklamalar adı geçen bölümlerin sonunda dipnot olarak verilmiştir. Kitap haline getirme sürecinde elde edilen yeni bilgilerin ve meslektaşlarla yapılan tartışmaların ışığı altında düzenlemeler yapılmıştır.

Burada, çalışmayı baştan sona okuyarak değerli fikirleri ile bu yapıtın oluşmasına yardımcı olan eşim Sosyal Bilgiler Öğretmeni Asuman Dilek, diğer meslektaşlarım Yrd. Doç. Dr. Esra Akgül (Macaroğlu), Yrd. Doç. Dr. Murat Aşıcı, Öğr. Görevlisi Orhan Akınoğlu, Dr. Ertuğrul Oral, Yrd. Doç. Dr. Ali Yılmaz ve yayın aşamasında özverili çalışmalarından dolayı Pegem+A çalışanlarına teşekkürlerimi sunmak isterim.

Öğretmen, öğrenci ve meslektaşlarıma katkı sağlaması dileğiyle...

İstanbul
Nisan, 2001

Yrd. Doç. Dr. Dursun Dilek

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

Türkiye'de Tarih öğretimi ve tarihsel öğrenme ile ilgili araştırmaların az oluşu, varolan çalışmaların çoğunun tarih veya sosyal bilgiler ders programlarının ve ders kitaplarının eleştirisine yönelik olması ve bunların "tarih eğitimi" araştırmalarıymış gibi takdim edilmesi, okuyucuya sunulan bu yapının oluşmasındaki etkenlerden biridir. Alandaki kavram kargaşası, hem öğretmenlerimizin hem de bu alandaki araştırmacılarımızın ortak sorunudur. Dolayısıyla eserde alanın eğitim ve öğretimine yönelik literatürde yer alan kavramlara ve tarihsel öğrenme ve düşünce gelişimi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu eser iki kitaplık bir serinin ilkidir ve doğrudan tarihsel öğrenme ile ilgilidir. İkinci eser daha çok ortaöğretim tarih öğretimi çerçevesinde halihazırda tarafımızdan kaleme alınmaktadır. Okuyucuya sunulan bu yapının bir yıl gibi kısa bir sürede tükenmesi, bu satırların yazarını oldukça mutlu etmekle birlikte, tarih öğretimine yönelik olan ikinci eserin bir an önce çıkarılması düşüncesini de gündeme getirmiştir.

Ülkemizde ve dünyada tarih öğretimine yüklenen misyonlar bu dersin bilimsel özelliğini kaybetmesine neden olmaktadır. Dünyanın tarih öğretimi "ulusçuluk" anlayışına göre şekillenirken, günümüz Türkiye'sindeki tarih öğretiminin "barışçıl tarih" yaklaşımı içinde tartışılması ve yapılandırılması gerekliymiş gibi bir anlayış empoze edilmeye çalışılmaktadır. Eğer tarih, bilim ya da bilimselleşme sürecinde bir disiplin ise; tıpkı matematik, fen, coğrafya vb. derslerde olduğu gibi disiplinin doğasına uygun olarak öğretilmelidir. Yani tarihin barışçılığı veya savaşçılığı söz konusu olmamalı, tarih öğretimi anlayışı disipline özgü amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmeli ve tarihçilerin yorumları tarihsel gerçeklermiş gibi öğrencilere takdim edilmemelidir.

Birinci baskıda yer alan yazım hatalarının ve anlaşılmayan bazı ifadelerin tespitinde ve giderilmesinde öğrenci arkadaşlarımdan emeği

oldukça fazladır. Eserin "Tarihsel Düş Gücü veya İmgelem" adlı beşinci bölümü meslektaşlarımla da katkıyla zenginleştirilmiştir. Bu baskıda emeği geçen sevgili öğrencilerime ve yayın aşamasındaki özverili çalışmalarından dolayı Sayın Servet Sarıkaya ve PegemA ekibine teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul/Göztepe
Eylül 2002

Dursun Dilek

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Önsöz.....	v
İkinci Baskıya Önsöz	vii
İçindekiler	ix

GİRİŞ

(ss. 1-4)

Çalışmanın Amacı Ve Planı.....	1
--------------------------------	---

BÖLÜM 1

TARİH NEDİR?

(ss.5-28)

Tarihsel Yöntem.....	10
Değişimin Bilimi Olarak Tarih.....	15
Tarihin Dili ve Kavramlar.....	16
Tarihsel Genellemeler	27
Sonuç	29

BÖLÜM 2

TARİH ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI ÜZERİNE

TARTIŞMALAR

(ss.29-65)

Tarih Öğretiminin Amaçları.....	29
Tarih öğretiminin disiplin içi amaçları.....	35
Tarih öğretiminin sosyal amaçları.....	44
Okullarımızda Tarih Öğretiminin Amaçları	52
İlköğretim Programı ve Tarih.....	55
Sonuç	64

BÖLÜM 3

TARİH DÜŞÜNCESİNİN GELİŞİMİ VE ÖĞRENME (ss.67-86)

Öğrencilerde Tarih Düşüncesi ve Bilişsel Gelişim	68
Çağrışımsal Düşünce	72
Dil ve Kavram Gelişimi.....	78
Zamanı Anlama.....	82
Sonuç.....	85

BÖLÜM 4

ÖĞRENCİLERDE TARİHSEL ANLAMA (ss.87-95)

Öğrencilerde tarihsel anlamamanın gelişimini etkileyen öğeler	89
Tarihsel anlama için etkili öğretim	93
Sonuç.....	95

BÖLÜM 5

TARİHSEL DÜŞ GÜCÜ VEYA İMGELEM (ss.97-111)

Tarihsel öğrenmede düş gücü (imgelem)	98
Gerçek ve kurgu arasındaki sınır	101
Tarih derslerinde düş gücünü kullanmak	103
Sonuç	111
Kaynakça.....	113
Dizin	121

ÇALIŞMANIN AMACI VE PLANI

Bu bölüm, çalışmanın amacı, içeriği ve planını sunmanın yanında, okuyucuya tarih ve tarih dersine dair (tarihsel) öğrenme ve düşünce gelişimi ile ilgili bakış açımızı ve eserden yarar sağlama yolları hakkında bilgi vermektedir. Türkiye’de tarih öğretimine ait çalışmaların az oluşu, varolan yapıtların çoğunun öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesine yönelik olarak yapılması, öğrencinin tarihsel öğrenmesi ve tarih düşüncesine yönelik bir çalışma yapmanın zorunlu olduğu fikrini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu yapıt, her şeyden önce tarih eğitiminde bundan sonra yapılacak araştırmalar için gerekli olan anahtar kavramlar ve terimleri sunmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında, tarihsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik bir çalışma yapmadan, tarih dersi için önerilen öğretim yöntemlerinin geçerliliği hakkında duyduğumuz kaygı da önceliği bu çalışmanın yapılmasına vermiştir.

Tarih disiplini ile ilgili düşünsel tartışmalar “tarih nedir?” adlı birinci bölümde ele alınmaktadır. Çünkü eserde, disiplin ile ilgili bu tartışmaların disiplinin öğretim amaçlarını belirlediği ve disiplinin öğrenilmesine yönelik pedagojik yaklaşımlara ışık tuttuğu fikri savunulmaktadır. Bu sav, ikinci bölümden itibaren tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarıyla, birinci bölümde yer alan tarihin ne olduğu hakkındaki düşünceler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasıyla desteklenmektedir.

Tarih öğretiminin amaçları genel olarak iki kısma ayrılmaktadır. Bunlar disiplin içi ve sosyal amaçlardır. Öğretim amaçlarına yönelik bu sınıflandırma tarih öğretimi programlarındaki özel hedeflere dönük yansımalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yansımalar, genelde ülkelerin kültürel yapısının, bilimsel geleneklerinin ve sosyal politikalarının, özelde ise program geliştirmecilerin tarih dersinin misyonunu belirlemede oynadıkları rollere işaret etmektedir. Türkiye örneğinde tarafımızdan *ulusal ütopyacılık* olarak adlandırılan program anlayışı, tarih disiplinin amaçlarıyla örtüşmeyen, fakat ütöpik bir toplum yaratma arzusu ve toplumun iyi huylu yurttaşlarını yetiştirme kaygısıyla, tarih öğretiminde sosyal amaçlara uygun olarak geliştirilmiştir.

Üçüncü bölüm, öğrencilerin tarihsel öğrenmesine ve düşünce gelişimine ayrılmıştır. Eğer, dilsel veya matematiksel öğrenme ve düşünce gelişiminden bu alanlara ait öğrenme ve düşünce gelişimini anlamaktaysak, tarihsel öğrenme ve tarih düşüncesinin gelişiminden de doğrudan alanla ilgili öğrenme ve düşünce gelişimini anlamalıyız. Eğitimsel açıdan, pratik kaygılar taşımadığı için, çocuğun duyuşsal gelişimine fazla bir katkı getirmediği düşüncesiyle eleştirilen disiplin içi amaçlara yönelik tarihsel öğrenme, -çünkü tarihin öğrencilerde yurtseverlik, milliyetçilik, kültürel mirasa sahip çıkma, vb. gibi misyonu olması gerektiğine inanılmaktadır- gerçekte çocuğun bir tarihçi gibi çalışarak ulaştığı tarih bilincidir.

Piaget'nin bilişsel gelişimi evrelere ayırmasının ardından çocuğun tarih düşüncesinin gelişimi ve tarihsel öğrenmesine dair yapılan araştırmalar, bazı eğitimcileri tarih dersinin içeriğinin soyut öncesi işlemler evresinde uygun olmayacağı düşüncesine sevk etti (Bu evreye tarih söz konusu olduğunda daha geç ulaşılmaktadır). Bu durum, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı ülkelerin ilköğretim programlarında, tarihin “Sosyal Bilgiler”

dersinin içinde yer almasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Rus eğitim psikoloğu L. Vygotsky'nin bilişsel gelişim ve öğrenmeyle ilgili fikirleri, İngilizce konuşulan dünyada J. S. Bruner tarafından sunulmaya ve kabul görmeye başladığında, Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili teorisine yapılan eleştirilerin dozu da artmaya başladı. Aynı zamanda, bazı tarih eğitimcileri Piaget'nin önerdiği bilişsel gelişim evrelerinin tarihsel öğrenme ve düşünce gelişimini açıklamada yeterli olmadığını yaptıkları araştırmalara dayanarak açıklama yoluna gittiler. Piaget çocuğun dilsel gelişiminin bilişsel gelişime olan katkısını göz ardı etmiş, öğrenmeyi çocuğun öğrenme durumu karşısında biyolojik açıdan hazır bulunuşuna ve keşfetmesine bağlamıştır. Oysa Vygotsky, dilin bilişsel gelişime olan etkisini ve öğretmeni, ebeveyni veya bir bilen çocuğun öğrenmesinin mimarı olarak görmesiyle, çocukta “ileri gelişim düzeyi”ni (*zone of proximal development*) işaret etmesi, bilişsel gelişimin yaşla bağlantılı olarak biyolojik gelişimle açıklanamayacağını göstermiştir. D. G. Watts gibi araştırmacıların, tarihte, somut kavramlar yoluyla çocuğun soyut düşünebileceğini ortaya koyması ve dil ve kavram gelişiminin zihinsel etkinliğe olan katkısının onaylanması, tarihin bilimsel içeriğine uygun olarak öğretilbileceği düşüncesine hayat vermiştir.

Dördüncü bölüm, yukarıdaki bakış açısından hareketle öğrencilerde tarihsel anlamının gelişimine ayrılmıştır. Bu bölümde, tarihsel anlamının, öğrencinin tarih çalışması yaparken tarihçinin geçirdiği süreçleri yaşamasıyla olası olduğu düşüncesi işlenmektedir. Bir bakıma tarihçinin kullandığı yöntemlerin öğrenciye sunulmasıyla, öğrencilerin tarihçiler gibi kanıt ve tarihe dair metinlerden geçerli yorumlar yapabileceği ve tarihin akıllı müşterileri haline gelebilecekleri düşüncesi ortaya konulmaktadır. Geleneksel tarih öğretimi anlayışına karşı geliştirilen yeni tarih öğretimi anlayışının incelenmesinin

4 Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi

yanında, öğrencilerde tarihe dair (*tarihsel*) anlamının gerçekleşebilmesi için tarihsel bilgi boyutunun da öğrenme sürecinde öğrencilere verilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir.

Yapıtın son bölümü tarihsel öğrenmede düş gücünün ve/veya tarihsel duyarlılığın önemi üzerine geliştirilen düşüncelere ayrılmaktadır. Bu bölümde tarih, geçmişin öğrenciler tarafından keşfedilmesi gereken bir çalışma alanı olarak vurgulanmaktadır. Öğrencilerin geçmişi yeniden yapılandırırken, kanıta dayalı etkinliklerin yanında, geçmişin kanıtlarla desteklenemeyen boşluklarını bir dizi geçerli doğrular oluşturma etkinliği olan tarihsel düş gücü veya duyarlılık ile doldurabilecekleri düşüncesi savunulmaktadır. Bu ise maziye geçmişin koşullarında incelemeyi gerektirmektedir.

Bu inceleme, alanla ilgili araştırmacılara, sosyal bilgiler tarih öğretmenleri ve lisans öğreniminde sosyal bilgiler ve tarih öğretimi derslerini alan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu bölümün başında da belirtildiği gibi ülkemizde tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel öğrenme ve düşünce gelişimi ile ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu yönüyle eserin alandaki boşluğu dolduracağı ve bundan sonra yapılacak araştırmalar için de gerekli katkıyı sağlayacağı umulmaktadır.

Yapıtın bölümleri belli bir mantıksal sıraya göre oluşturulmuştur. Dolayısıyla okuyucunun maksimum yarar sağlaması açısından bu sıranın izlenilmesi önerilmektedir.

TARİH NEDİR?

"Tarih nedir?" sorusunun cevabını "Geçmiş hakkında doğruyu söylemek mümkün mü?" diye bir başka soru ile aramaya başlarsak, muhtemelen geçmiş ve tarih hakkında, okuyucuya burada ileri süreceğimiz fikirleri tahmin etmesi için ipuçları vermiş olacağız. Aslında yukarıda ortaya atılan soruya okuyucudan "evet" ya da "hayır" gibi kısa cevaplar beklemek bu kitabın yazarının arzu ettiği yanıtlar değildir. Okuyucu bu bölümün sonunda tarihin ne olduğunun yanında, ne olmadığına dair cevaplar da bulacaktır. Dolayısıyla, daha çok geçmişte doğru olarak kabul edilen her şeyin, bize tarihçinin prizmasından ya da bakış açısından kırılarak yansıdığı ve geçmişin doğrusu olmak yerine tarihin veya tarihçinin doğrusu olmaya aday olduğu görülecektir. Buna rağmen, ne tarihsel bilginin kıymetini azaltmak gibi bir niyet, ne de bilimsel şüphecilik adına bütün tarihi gerçeklere sırt çevirmek gibi aslında bilim dışı olan bir düşünce ortaya atılmaktadır.

Tarih kütüphane raflarından birinde bulundurduğumuz bir kitap değil, sadece tarihsel malzeme ile insan etkileşimi yoluyla ortaya çıkan bir süreçtir (Watts, 1972:41). Bilinmesi gereken en temel hususlardan biri de *tarihin geçmiş* veya *geçmişin aynası* olmadığıdır. Tarih geçmişini inceleyen bir çalışma disiplini. Dolayısıyla geçmişin hiçbir suretle kendisi değildir. Tarihi bir bilim olarak kabul etmemize rağmen konulardaki seçiciliğinden dolayı, öznel. Esasında tarihin bir bilim olarak kabul edilmesi

yapılan tarihsel incelemelerde kullanılan bilimsel yöntemlerden kaynaklanmaktadır. Yoksa tarihte bir konunun veya sorunun tek bir yorumu olmadığı gibi, bir çok tarihsel belgenin de aynı olay hakkında çok farklı bilgiler içerebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Dilek, 1999). Jenkins'in (1991:5) dediği gibi tarih dünya hakkındaki tez ya da söylem serilerinden bir tanesidir. Bu tezler veya söylemler dünyayı yaratmaz, fakat onu kendilerine uyarlar ve anlam verirler. Dolayısıyla tarihin de dünyayı açıklamakta bir söylemi vardır ve bu söylemin kendi içinde tutarlı olması gibi bir kaygı da söz konusu değildir. Yani geçmiş hakkında tek ve geçerli bir tarih metni yoktur. Şimdi bu bahsi biraz açıklığa kavuşturalım:

Geçmiş yaşanmış ve bitmiştir. Ancak tarihçiler tarafından kitap, makale, belgesel vb. gibi gerçek olmayan çok farklı medya araçları ile geri getirilebilir (Jenkins,1991). Fakat, bu tarihin diğer bilim dalları gibi bir takım olayları açıklamak üzere oluşturduğu genel kanunları yoktur. Yani, "tarih –asla-tekerrürden ibaret" değildir. Her olay bir diğerinden farklıdır. Olayların sebepleri ve sonuçları arasında benzerlikler olsa da hiçbir olayın aynı şartlar altında tekrarı mümkün olmamaktadır. Olaylar arasında elbette neden-sonuç ilişkileri vardır ve bir olayın daha iyi açıklanabilmesinde benzer olaylardan faydalanmak da tarihçinin işidir. Fakat bunlar tarihsel perspektifin dışına çıkmamalı ve geleceği tahmin için bir temel oluşturmamalıdır (Dilek, 1999).

Buna rağmen tarih, zaman ve boşlukta geçmişe yapılan bir seyahat; geçmişten gelen deneyimleri yansıtmaya gücüne sahip bir disiplindir. Geçmişin herkes için farklı olduğunu söylemek kolaycılığa kaçmak olur. Fakat geçmişten gelen deneyimler değişerek bilgiye dönüşür bilgi ise insan hafızasında yaşanan

değişimler ve gelişen ideolojiler vasıtasıyla tarihin işlevinin zamanla toplum içinde değişmesine neden olur (Ferro, 1984:i).

Tarih en azından üç farklı bakış açısıyla incelenebilir: Bunlardan ilki *gerçeklik* veya *içerik olarak tarihtir*. Bu bakış açısına göre, bütün geçmiş olaylar tarih olarak görülür. İkincisi, *yöntem olarak tarihtir*. Bir başka deyişle, tarihçiler tarafından geçmişini yeniden yapılandırmak için kullanılan metottur. Sonuncusu, *ifade veya tepki olarak tarihtir*. Yani geçmiş olaylar hakkında tarihçilerin yazdığı ifadeler ve tarih okuyanların oluşturduğu tepkilerdir. Bu tarihsel ifadelerin kaynağını belgeler, ders kitapları, tarihsel öyküler vs. oluşturmaktadır (Banks, 1973:43).

Maziye ait şeyler gerçekte doğru mudur? Bu soruya bir bakıma evet diyebiliriz. Birinci Dünya Savaşı'nın 1914 ile 1918 arasında olduğunu, Cumhuriyetin 1923'de kurulduğunu, Hatay'ın 1939'da anavatana katıldığını, son askerî müdahalenin 12 Eylül 1980 de gerçekleştiğini ve daha nice olayların tarihte gerçekleştiğini bilmekteyiz. Bu olayları tarihleri ile birlikte hatırlamak için tarihçi olmaya gerek olmadığının da farkındayız. Hatta bu olayları değişik adlar ve kavramlarla anmamız da bizim tarihçi olmamızı gerektirmez. Askerî müdahale tabirini ele alalım: Kenan Evren ve Silahlı Kuvvetler için Cumhuriyet rejimi ve hatta demokrasiyi rayına oturtmak için gerekli olan bu *müdahale*, Süleyman Demirel, Bülent Ecevit ve diğer siyasî liderler için Türk demokrasisine karşı yapılmış bir *darbedir*. Öyleyse, tarihi insanların tarihsel olarak verdiği tepki (*historical response*) şeklinde tanımlayabiliriz. Bu *tarihsel tepki* insanların bilgi karşısındaki duygusal ve/veya ussal reaksiyonudur. Bunu roman, drama, şiir vb. karşısında oluşturduğumuz *artistik tepki*den ayırt etmek gerekir. *Tarihsel tepki* yaratıcı etkinliğin bulunduğu artistik tepkinin aksine, gerçeklik üzerine temellendirilmiştir

(Watts, 1972). Her ne kadar bu gerçeklik her birey için az ya da çok farklı bir şekilde ve değerinde oluşmuş olsa da.

Tarih, deneyim yoluyla doğrudan hafızaya kaydedilen olay ve olgulardan oluşmaz. Dolayısıyla başkasının gözlerine ve sesine güvenmek durumundadır. Tarihe mal edilen olayları geçmişte yaşananlar ile okuduklarımız arasında yer alan bir yorumcu vasıtasıyla görürüz (Jenkins, 1991:12). Aynı zamanda, bir tarihinin geçmiş hakkındaki bakış açısını etkileyen faktörler kaynakların yeterliliği, kendi kişisel önyargıları ve yazdığı zaman ve toplum ile ilgili kendi kişisel düşünceleridir. Mesela; Halkin (1989:11-2):

Tarihinin tarafsızlığından şüphe edebilir miyiz? Elbette, burada bir ahlâklılık imtihanı söz konusu değildir. Taraflı tarih konusunda, herkesin en azından nazari olarak görüş birliği içinde olduğu apaçık ortadadır, dolayısıyla bu konuda açıklamalar yapmak faydasız olur.

... Her insanın tercihleri vardır. İster onları takip etsin, ister onlarla savaşınsın, tarihçi hissiz kalamaz. Bu güçlük karşısında son derece hassas olan Fénelon, iyi tarihinin 'hiçbir döneme ve hiçbir ülkeye mensup olmamasını istiyordu. Gerçekleşmesi mümkün olmayan ve hatta akıldışı bir temenni!

demektedir.

Tarih, genellikle, okullarda sorgulanmayan, eleştirisi yapılmayan ve değişmeyen doğrular manzumesi olarak okutulur. Böyle kısır bir yaklaşım çoğunlukla öğretmenin tarihin yapısı ve tarihin vatanseverliğe olan katkısı inancını birbirine karıştırmamasından (Banks, 1973) ve eğitim bakanlıklarının tarihe yüklediği pratik amaçlı misyonlardan kaynaklanmaktadır (tarih öğretiminin amaçları için bkz. II. Bölüm). Eğer biz tarihsel ifadeler ile geçmiş olayları birbirinden ayırırsak tarihin yapısı hakkında düştüğümüz yanılgıları da en aza indirebiliriz. Tarihsel gerçeklermiş gibi

sunulan tarihsel ifadeler aslında gerçekte yaşanan olaydan çok farklı olabilir. Sayısız gerçekler, geçmişte yaşanan her hangi bir olay hakkında sıralansa da olayın kendisi ortadan kalkmıştır ve bir daha meydana gelmeyecektir (Banks, 1973). Aynı şekilde tarihi öğretim amaçları açısından bir erdemler manzumesi olarak takdim etmek de sakıncalıdır. Çünkü Nietzsche'nin (1998:59) dediği gibi "fazlaca çoğalmış bir erdem... bir ulusu pekâla fazlaca çoğalmış bir kötülük kadar çöküntüye götürebili[r]."

Geçmişte yaşanan bir olay farklı kişi veya gruplar tarafından incelendiğinde, her kişi veya grup bu olayı kendi amacına uygun olarak yeniden yapılandıracaktır. Hükümetin yaptığı bir araştırma ile muhalefetin aynı konuda yaptığı araştırma birbirinden oldukça farklı olacaktır. Devrim veya ihtilallerin hemen ertesinde yazılan yazılar ile onlarca yıl sonra bunların yıldönümlerinde yapılan tespitlerin birbirlerinden farklı olacağı gibi. Bir diğer öge de belli bir zaman dilimi geçtikten sonra yapılan araştırmalar hem olayın herhangi bir boyutu ile ilgileneceğinden hem de olayı yaşamış canlı şahitlerden yoksun kalacağından ancak olaydan elde edilen yazılı, sesli ve görüntülü kaynaklar ile sınırlı kalacaktır (Banks, 1973:208).

Tarihçiler geçmişi yeniden yapılandırmaya çalıştıklarında genellikle birbiriyle çelişen kaynaklarla karşı karşıya kalırlar. Mesela İstanbul'un Türkler tarafından fethedilişi Hristiyan kaynaklarında farklı, İslam ve Türk kaynaklarında farklı tasvir edilir. İstanbul'un fethedilişine sebep olan etkenler kaynaklarda farklı bakış açılarına göre yazıldığından, günümüz tarihçisine düşen iş hiç de kolay olmayacaktır. Çelişen kaynakları kullanmak zorunda olan tarihçiler belli bir ölçüte başvurmak zorunda kalırlar. Bu ölçüt büyük ölçüde kişiseldir. Mevcut ihtiyaçlar ve amaçlar tarihçinin geçmiş hakkında yaptığı yorumları etkiler. Tarihçinin sahip olduğu değer yargıları, mensup olduğu felsefi

okul, çevresi, kültürü vb. gibi etkenler tarihçinin kişisel ölçütünü belirlemektedir. Becker (Banks, 1973) "Geçmişin bizim önsezinizdeki geleceği projelendirdiğimiz bir çeşit sahne... ve onun şekil ve rengini bizim korku ve arzularımızdan alan bir hareketli resim olduğunu" ifade eder. Tarihçiler kaynak materyalleri ve kalıntıları geçmişi yeniden yapılandırmak için kullanmak zorunda olduğundan dolayı tarihsel gerçekler insan beyninin bir ürünüdür.

TARİHSEL YÖNTEM

Tarihçiler genellikle aynı olayı birbirinden farklı kaynaklara başvurarak yazarlar. Farklı zamanlarda ve kültürlerde olayların tarihsel yorumları değişkenlik arz eder. Tarihsel yöntemin yapısı ve sınırlarının ampirik (görgül) kavramlar, genellemeler ve teorilerin gelişimini nasıl etkilediğini tartışmak gerekmektedir. Üst düzey kavramlar, genellemeler ve teoriler, genel prosedürler, kesin tanımlar ve nesnel veri toplama teknikleriyle oluşturulan bir disiplin içinde geliştirilebilir. Bilgiye böyle bir disiplin içinde ulaşma yaklaşımı sistematik ve toptan (*cumulative/birikerek artan*) dır. Bu yaklaşımın en temel amaçları açıklama, anlama ve tahmin veya teori geliştirmedir. Tarihçilerin çoğu davranış bilimcilerin kullandığı biçimde bir araştırma yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmekle birlikte, bu yöntemin tarihsel araştırmada belli bir değişime uğraması gerektiğini de söylerler. Bir çok tarihçi, tarih araştırmasında kullanılan yöntemin bir dereceye kadar bilimsel, fakat aynı zamanda oldukça kişisel ve tarihin bilim ve sanatın karışımı olduğu konusunda hem fikirdir. Gottschalk (Banks, 1973) bu yüzden tarih için

"imtiyaz boşluğu"... gerçeklik olarak tarihi tarih bilgisinden ayırır ve bu boşluk sadece düş gücü süreci, olayların olduğu gibi yeniden

yapılandırılması veya eserlerdeki yetersiz ipuçları ile doldurulabilir. İşte yaratıcılık... hareket, ve bu yüzden sanata yakın" der.

Nesnel veri toplama ideal olmasına rağmen her disiplinde bulunan bir olgu değildir. Tarihçiler kendi araştırmaları üzerinde önyargıların etkilerinin bilinçli bir şekilde farkındadırlar. Becker, araştırmacının önyargısını kişisel denklem olarak adlandırır ve bunun tartışmalı olarak bilim adamının ulaştığı sonuçları etkilediğini söyler. Becker'e (Banks, 1973) göre konu ve materyal seçiminde, konunun organizasyonunda ve sunuşunda ve kaçınılmaz olarak konunun yorumunda önyargılar vardır. Bilinçli veya bilinçsiz olarak bütün tarihçiler önyargılıdır. Onlar kendi zamanlarının, kendi ırklarının, kendi inançlarının, kendi sınıflarının, kendi ülkelerinin insanlarıdır ve hatta mahpuslarıdır. Bu sözler bir parça abartılıymış gibi anlaşılsa da ikna edici bir şekilde tarih yazımında önyargının rolünü göstermektedir. Öyleyse, tarihçinin ulaştığı tarihsel gerçekler de ancak onu destekleyenler tarafından "doğru" olarak kabul edilebilir gözükmektedir. Buna karşılık, günümüzde doğruymuş gibi kabul edilen bir çok bilimsel yasa veya kuramların birer birer yıkıldığına ve yapılan ampirik araştırmaların birbirlerini yadsıdığına tanık oldukça, tarihçiyi ve eserini bilimsel olmamakla suçlamak da zorlaşmaktadır. Hatta Kuhn'un (1999:49)

"pek çok bilim adamının çoğu kez farkında olmayarak, deneylerine yön veren ve gözlemlerinin kafalarındaki kuramlara uymasını garanti eden belirli bir 'paradigma' ya da kuramlar, varsayımlar, araştırma gündemleri vs. içinde çalıştıkları"

tespitini yapması, özellikle doğa bilimlerine atfedilen nesnellığe gölge düşürmeye yetmektedir.

"Bilimde değişmeyen tek şeyin değişim olduğu" sloganına sığınmak da tarihsel veya bilimsel gerçek ve doğruların

göreceliliğini açıklamaya yetmemektedir. Hatta, kabaca bir tanımla tarihte olayların tekrar ettiğine inanılan Hint, Antik Yunan ve kısmen İbn Haldun'da ifadesini bulan “çevrimsel tarih anlayışı” ile “[t]arih, kısa dünya hayatı süresince bir an görmemize izin verilen, bütün boyutlarıyla kavrayamayacağımız ilahî, buyurucu, ilerlemeci bir planın uygulanmasından başka bir şey” değildir diyen Yahudi ve Zerdüşt düşüncelerini birleştiren Arnold Toynbee'nin (1988:19) argümanı ile da sorun çözülmemektedir. Toynbee şöyle demektedir:

Greko-Hint düşüncesine karşı Yahudi-Zerdüşt düşüncesini mi benimsemeliyiz? Her şeye rağmen, böylesine kesin ve köklü bir seçim yapmak zorunda olmayabiliriz; çünkü bu iki görüş esas itibariyle hiç de uzlaşmayacak cinsten görüşler değil. Her şeyden önce, eğer bir araç, sürücüsünün belirlediği belli bir yöne doğru yol alacaksa, monoton bir biçimde dönen tekerlerin üzerinde gitmek zorundadır. Medeniyetler yükselip alçalırken ve bu alçalışta kendilerinininkinden daha anlamlı amaçları olan başkalarına yol açarken aslında sürekli ilerliyor olabilirler ve medeniyetlerin gerilemesinin sebep olduğu acı ile elde edilen öğrenme, pekâlâ bir plan içinde gelişen ilerlemenin en âlâ yolu da olabilir.

Geleneksel bilim anlayışıyla çelişiyor gibi gözükmesine rağmen, her iki anlayışta da kural koyma veya varolanı keşfetme ve bundan hareketle genellemelere ulaşma, tespit etme, önermelerde bulunma gibi durumlar söz konusudur. Toynbee birleştirme yolunu seçerek her iki tarih telâkkisi hakkında yapay bir uzlaş sağlanmış olabilir. Tarihte tekerrüre yer vermediğimizi yukarıda zikrederek Greko-Hint düşüncesi karşısındaki konumumuzu belirlemiştik. Yahudi- Zerdüşt düşüncesine karşı eleştirimizi Toynbee'nin verdiği örneğin bir benzerine dayanarak açıklarsak; eğer dünya medeniyetleri insan kaptanlarının belirlediği yönlerde ilerlemekte ve bu kaptanlar için, belli, önceden planlanmış rotalar varsa; o zaman tarihte gerçekleşecek olayları tahmin etmek ve hatta belirlemek mümkün olmaktadır.

Bu da geleneksel bilim ile ilahî buyurucu anlayışın bir sentezi gibi gözükmektedir. Oysa bu rotaların birbirleriyle kesişmeleri sonucu, medeniyetlerin veya insanların birleşerek farklı yönde yeni bir rota oluşturmaları, ayrılıp önceden tahmin edilmeyen başka başka rotalar çizmeleri her zaman olasıdır. Bu durum tarihsel olayları ve bu olayların sebeplerini tesadüflere yüklediğimizi de göstermez. Fakat bu olayların ve sebeplerinin gelecek hakkında spekülasyon yapmak için malzeme olmadığını, aksine mazinin her insan için çözülmesi gereken ayrı bir bilmece olduğunu ve bu bilmecenin kişiler ve gruplar için zamana, yere ve içinde yaşanılan topluma bağlı olarak çözümlerinin bulunduğunu düşünmekteyiz.

Sosyologlar ve psikologlar başka araştırmacılar tarafından test edilebilir ve doğrulanabilir kavramlar ve genellemeler belirlemeye teşebbüs ederler. Bu yüzden teorilerin oluşturulmasına katkıda bulunurlar. Buna karşılık, tarihçiler geçmişteki olayları tek tek inceler ve tanımlarlar ve bu olaylara bir bakıma kişisel bir bakış açısıyla yaklaşır. Birçok tarihçi genellemeleri ve teorileri test etmek yerine olayları tanımlamak ile yetinir. Daha önce belirttiğimiz gibi, tarihçiler aynı problem ve olayları çalıştıklarında genellikle oldukça farklı sonuçlara ulaşırlar. Çelişkili bulgulara diğer disiplinlerde de ulaşıldığı halde, bu çelişkili bulgular tarih söz konusu olduğunda çok daha yaygındır (Banks, 1973).

Pozitivist ve akılcı paradigmalara göre sosyal araştırmanın en başta gelen hedefi bir olguyu açıklamak, anlamak ve tahmin etmekte etkin kılacak teorik bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Bu hedef kendisini sosyal bilimci olarak kabul eden birçok kişi tarafından kabul edilirken, tarihçilerin geçerli genellemeler yapabilme ve teoriler oluşturma hakkındaki yetenekleri hakkında derin şüpheleri vardır (Banks, 1973). Oysa "[a]raştırmacı bir olayı ya

da olguyu uzaktan ve dışarıdan incelemeye çalışsa bile, kullandığı veri toplama araçları ya da veri analiz biçimi ile kendi perspektifini yansıtır" (Yıldırım ve Şimşek, 1999:23). Birçok tarihçi geçmişini yeniden yapılandırmanın ve geçmiş olayları tanımlamanın kendilerinin öncelikli ve en önemli hedefleri olduğunu ifade eder. Tarihçiler yapılandıkları tarihsel öykülerin ilginç ve cazip olması gerektiğine inanırlar. Ely Chinoy'a (Banks, 1973:210) göre "tarih edebiyatın bir branşıdır...edebiyatın bir takım amaçlarına hizmet eder ve bazı edebiyat prensipleri tarafından yönetilir." Fakat tarih, sanat veya edebiyat gibi doğru yaratma etkinliği (*truth-creating activity*) değil, doğruyu arama etkinliği (*truth-seeking activity*) dir (Watts, 1972:51). Krug'a (Banks, 1973) göre "tarih, yöntemde dikkatli ve bilimsel, ama sonuçlarında sanatkarane bir şekilde, geçmişin düşünce gücüyle yapılandırılmasıdır."

Davranış bilimcileri (sosyologlar ve psikologlar gibi) öncelikle geniş çaptaki sosyal olguları çalışırlar ve bunlar arasındaki eğilim ve ilişkileri görmeye uğraşırlar. Geçmiş öncelikle çeşitli entrikalar ve edebî yollarla tanımlamakla ilgilenen tarihçilere genellikle *edebî* veya *tasvirici* (betimleyici) tarihçiler denir. Bazı tarihçiler, tarihin yöntemsel bazı sınırlamaları olduğuna inanmalarına rağmen, tarihte kavramlar, genellemeler ve hatta teoriler oluşturabileceğine veya oluşturulması gerektiğine inanırlar. Bu gruba giren tarihçilere *bilimsel* veya *teoriyen* tarihçiler denir (Banks, 1973). Fakat bu türden tarihçiler

"başarılması neredeyse olanaksız olan 'tam nesnellik' uğruna araştırmacının veri kaynaklarına yakın olarak elde edebileceği [tarihçinin belge ya da kaynağıyla kurduğu aktif diyalog] daha geçerli bilgileri kaybetme" (Yıldırım ve Şimşek, 1999)

riskiyi karşı karşıyadır.

DEĞİŞİMİN BİLİMİ OLARAK TARİH

Tarihsel yöntemin sınırlılıklarından ve kendine özgü özelliklerinden dolayı, tarihte ampirik kavramlar, genellemeler ve teoriler geliştirmek sosyoloji, psikoloji ve siyaset bilim gibi diğer bilim dallarına göre çok daha zordur. Buna rağmen hiçbir bilim dalının bilimsel yöntemin gereklerini bütünüyle yerine getirdiği söylenemez. Bazı pozitivist tarihçilerin kavramları, genellemeleri ve hatta teorileri tarih disiplininde ulaşılması gereken ideal olarak kabul etmeleri ve tarihçilerin tarihsel problemlere bilimsel yöntem çerçevesi içinde nesnel olarak yaklaşmaya çalışmaları onlara göre tarihin bilimselleşmesi anlamına gelmektedir (Banks, 1973).

Bilimsel geleneğe göre, tarih, bilimsel olmayan birçok özelliğe sahiptir. Tarihçilerin çoğu dikkatini belli modellere veya eğilimlere yoğunlaştırmak yerine tekil problem ve olaylara adanmıştır. Tarihçilerin büyük çoğunluğu bilinçli bir şekilde bilimsel geçerliliği olan kavramlar, genellemeler ve teorilerin ışığı altında sistematik bilgi oluşturma düşüncesinde değildirler. Dolayısıyla tarihçilerin kanıt yetersizliğinden kaynaklanan boşlukları bilimsel olmayan bir şekilde doldurdıkları, olayları düşsel bir şekilde yarattıkları ve bunları edebî bir üslûp ile yazdıkları kabul edilmektedir (Banks, 1973). Bu durum belki de tarihçilerin lehine olan bir zenginliktir. Bilim dışı olan bilgiye ulaşmak, insan davranışının tanınmasında ve açıklanmasında tarihçiye başka bilim adamlarına nasip olmayan bir özgürlük hissi vermekte, her ne kadar göreceli de olsa gerçeğe ulaşmada yöntemsel sınırlılıkları ortadan kaldırmaktadır.

Olayları tanımlamak ve bunları desteklemek için kanıtı ihtiyacı olduğunu düşünen tarihçiler bilimsel davranmaktadır. Tarihçiler ve tarih eğitimcileri tarih öğretimi için bir takım genellemeler oluşturmalarına rağmen, bilimsel teoriler hemen hemen tarihte

hiç yoktur. Brinton'un devrimler hakkında birbiriyle bağlantılı genellemelerin oluşturduğu bir sistemi belirlemesi, bir tarihçi tarafından bilimsel teori adına yapılan birkaç denemeden biridir.

Bilim ve tarihin ilişkisi hakkındaki tartışmalara ışık tutan yukarıdaki ifadeler, tarihin bilimsel olmayan özelliklerinden dolayı onun değerini eksiltmez. Çünkü bilmenin çok çeşitli yolları vardır; bilimsel yol bazı problemlerin çözümü için geçerli bir yöntem olurken, diğer problemler için olmayabilir (Banks, 1973).

TARİHİN DİLİ VE KAVRAMLAR

Tarihin lisânı -ki geçmişte yaşayan insanların ve toplumların dilidir- günümüzün lisânı değildir. Antik Yunan, Roma, İnka veya Aztekler gibi dilbilimsel açıdan kendimizinkinden farklı toplumları tanımladığımızda bu ifade açık bir şekilde doğru olarak kabul edilebilir (Husbands, 1996:31).

Husbands (1996) tarihin lisanını dört grupta incelemektedir. Bunlardan ilki tarihsel zamanın dilidir. *Çağ, yüzyıl, dönem, orta zaman, modern* gibi kavramlar bu gruba girer. İkinci grup tarihsel sürecin dilidir. *Sebeplere, kronoloji, benzerlik, farklılık* ve vb. kavramları içerir. Üçüncü grup tarihsel tanım ve analizin dilidir. *Devrim, monarşi, kadırğa, demokrasi*, vb. kavramlar bu dili oluşturur. Son olarak geçmişin dili ki özel bir terminolojisi (*mir-i arazi, kadı, beylerbeyi*, vb.) ve değişken bir dili (*monarşi, manifattura, düzen, sınıf, devrim*, vb.) vardır. Tarihe ait sözcüklere yüklenen anlamlar, tarihsel süreç içinde değişime uğrarlar. Manifaturayı ele alalım; kelimenin aslı Latince *manufactum* (el yapımı) ve İtalyanca kökenli bir Fransızca sözcük olan *manifattura* dan gelmektedir. 19. Yüzyılda dokuma endüstrisini işaret eden bu sözcük, 20. Yüzyıl Türkiye'sinde fabrikalarda

dokunan kumaşlar anlamına gelmektedir. Yani, sözcüklere yüklenen anlamlardaki değişimi tarihe ait olan yer ve zaman değişkenleri belirlemektedir. Pozitivist anlayışa göre kavramlar ve genellemeler teorilerle birlikte bilimin araçlarıdır. Tarihsel zamanın dilini bu prensipten yola çıkarak analiz ettiğimizde; *çağ*, *yüzyıl*, *ortaçağ* ve *modern* gibi tarihsel kavramların bile her tarihçi için ortak olmadığını değişik toplumların üyeleri olan tarihçilerin ortak bir ortaçağı, yüzyılı veya modernliği kabul etmedikleri görülmektedir. Bu neyi kanıtlar? Bu, tarihçinin kendi zaman, mekan ve toplumunun insanı olduğunu ve tarihin dilinin olaylar ve insanlar karşısındaki dinamizm ve değişkenliğini ispatlamaktadır.

Collingwood, tarih, düşüncenin tarihidir demektedir (Jenkins, 1991:43). Düşünce; dil ve bu dili oluşturan kavram ve kelimelerle oluşturduğumuz içsel imajlar, kavramlar ise düşünceyle işlenen "bilgiyi sınıflandırma" (Nichol ve Dean, 1997:96) araçlarıdır. Her sosyal bilim disiplinin kendine özgü anahtar kavram, genelleme ve teorileri vardır. Bu unsurlar sosyal bilimciye bilgiye ulaşmada, insan davranışını sınırlı bir bakış açısıyla gözlemlemek için yardımcı olur.

Davranış bilimleri insan davranışını gözlemlemek için özel kavramsal yapıları kullanmaktadır. Tarih disiplininin özelliği, onun insan davranışını geçmişte ve insanoğlunun toplam deneyimini inceliyor olmasıdır (Banks, 1973:212). Yani, davranış bilimlerine ait bu kavramsal yapılar, geçmişteki insan davranışını inceleme ve açıklamada doğrudan gözleme dayandırılmamaktadır.

Sosyologlar için *sosyalleşme* nasıl çok önemli bir kavramsa siyaset bilimcileri için de *güç* öyledir. Tarihçiler sosyal bilimlere ait bu türden kavramların geçmişte insanoğlunun hayatında nasıl örneklendirildiğini araştırmaktadırlar. Bu durumda, tarihin

disiplinler arası bir çalışma sahası olduğu söylenebilir. Çünkü prensipte tarihçiler, mazinin yansımalarını kaleme alırken, insanoğlunun geçmişteki davranışının bütün özelliklerini incelemektedirler. Bu yüzden tarihin kullandığı kavramların çoğu başka sosyal bilim disiplinlerinden çıkmadadır. Aşağıdaki iki örnek durumu özetlemek açısından faydalıdır.

"Günümüz toplulukları geçmişte yaşayan topluluklardan farklıdır."

"Kültürel değişimin oranı bir ülkeden diğerine farklılık arz eder."

Her iki ifadenin anahtar kavramları *topluluklar* ve *kültürel değişim*dir. *Toplum* ve *kültürel değişim* sosyoloji ve antropoloji için sınıflandırıcı kavramlardır.

Tarih *değişimin* bilimidir. O *geçmişten* günümüze yaşanan olaylar arasındaki *farklılık* ve *benzerlikleri* incelerken, olaylarla insanlar arasındaki ilişkileri, insanların olaylar karşısında gösterdiği tepkileri ve bu tepkilerdeki *değişimi*, bireysel, toplumsal ve küresel *değişimi*, *değişimdeki sürekliliği*, *değişimde yaşanan sebep-sonuç* ilişkilerini konu alanı olarak seçer. Tarih *değişimi* incelerken, yukarıda *italik* olarak verilen ve tarihe mâl edilen kavramlardan yararlanır. *Değişim*, sosyal ve fiziksel çevremizdeki her hangi bir olgunun sürekli bir şekilde her gün, her hafta ve her yıl farklılaştığı anlamına gelmektedir (Banks, 1973:215).

Bazı kaynaklar *değişimin* temel tarihsel kavramlardan biri olduğundan bahseder. Tarihsel veriler olmadan *değişim* hakkındaki ampirik ifadeleri doğrulayamayız. *Değişim* hakkında fikir yürüttüğümüz zaman, başka *değişken* veya kavramları da kullanmamız gerekmektedir (Banks, 1973:212).

Değişim farklı zaman dilimlerinde *değişkenlerin* durumunu tanımlar. Dolayısıyla *değişim* bağlantılı bir kavramdır. Çünkü iki *değişken* arasındaki bağlantıyı gösterir. *Değişim* tarihsel bir

kavram olmasına rağmen, onu diğer disiplinlerin içindeki kavram ve değişkenlerin yardımı olmadan açıklayamayız. Mesela, *kültürel değişim* (antropoloji), mallarda ve hizmetlerde *değişim* (ekonomi), bölgelerde *değişim* (coğrafya) hakkında genellemeler yaparız. Hem tarihsel veriler hem de diğer disiplinlerdeki kavramlar *değişim* hakkındaki genellemeleri ifade ve test etmek için gereklidir. Görüldüğü üzere *değişim* kavramı sosyal bilimlerde disiplinler arası bir kavram olarak kullanılabilir (Banks, 1973).

Değişimin süreklilik arz ettiğini, insanların sosyal değişime teknolojik değişimden daha zor ayak uydurduğunu veya değişimin bazı durumlarda kesintiye uğradığını söyleyebiliriz. Fakat yukarıdaki genellemeyi kullanmak için bile tarihsel verilere başvurmak gerektiğini söylemek durumundayız (Banks, 1973).

Tarihsel bakış açısının insanlığın toplam davranışını içermesi gerektiğini ifade etmiştik. Gerçekte tarihçiler, insanlık geçmişinin bütünüyle ilgilenmezler. Fakat genellikle geçmişin davranışını siyasî bilimler bakış açıları ile açıklamaya çalışırlar. Tarihçiler geçmişi incelerken bir dereceye kadar coğrafya ve ekonomi ile ilgili kavramları kullanırlar. Bir tarih kitabının içeriğine bakıldığında, onun siyasal bilimler kavramlarıyla dopdolu olduğu görülecektir. Çünkü tarihçiler öncelikli olarak *savaşlar*, *devrimler*, *milliyetçilik* ve *hükümetlerin* ortaya çıkışı ve yıkılışı ile ilgilenirler. Yakın tarihsel dönemler genellikle siyasî olaylar ile tanımlanır (mesela, I. Dünya Savaşı Dönemi, Cumhuriyet Dönemi). Tarih eserlerinin birçoğunda sosyolojik, psikolojik, antropolojik veya ekonomik kavram ve teorilere yer verilmez. Bununla birlikte, *kültür* ve *medeniyet* gibi bazı antropolojik kavramlar tarihsel dönemleri sınıflandırmak ve tanımlamak için kullanılırlar (Banks, 1973). (*Rönesans* gibi).

Tarihçilerin genelde siyasî olaylarla ilgilenmeleri, son zamanlarda onlara karşı yapılan eleştirilerin artmasına neden olmuştur. Tarihçiler sadece siyasî olaylar üzerinde durmakla kalmaz, aynı zamanda büyük liderlerin bu olaylardaki rollerini de belirlerler ve genellikle toplulukların bu olaylarda oynadıkları rolü pek önemsemezler. Türkiye ve dünyada da bir çok tarih eseri siyasî önyargılarla yazılmıştır. Batı'da batılıların, Doğu'da da doğuluların medeniyetin gelişimine olan katkılarından bahsedilir. Her iki taraf, birbirlerinin medeniyete olan katkılarını görmezden gelir.

Yukarıda tartışılan kavramlar tarihin içeriği hakkındadır. Oysa tarih sadece içerik ve olaylardan çıkarılan sonuçlardan ibaret değildir. Tarih aynı zamanda bir süreçtir. Tarihsel problemleri çözmek için kullanılan araştırma modeli tarihin yapısının bir parçasıdır (Banks, 1973).

Tarih, diğer sosyal bilim disiplinlerinin kavramları ile maziye yansıtırken, aslında *bugüncülük (presentism)* anlayışı ile karşı karşıya kalabilir. Diğer disiplinlerden ödünç alınan kavramlar güncel anlamları ile kullanılabilirler (*milliyetçilik, feminizm, komünizm, faşizm, vb.*) ve bu anlayıştaki bir tarih geçmişin günümüz için yansımalarından ve yansılamalarından ibaret olma pratiğine dönüşebilir. Gerçekte bu durum, "tarihi ... Bugün'ün politikalarına gerekçe ve haklılık kazandırmak için"(Koloğlu, 1998:96) yazmak anlamına gelmektedir.

Zaman (time)

Piaget'ye (Cooper, 1995:22) göre zaman kavramı, hız, hareket ve uzay kavramları ile birlikte ele alındığında anlaşılabilir. Ya da Tekeli'nin (1998:16) ifade ettiği gibi "günümüzde doğrusal olarak bir yönde akıp giden, yani geriye dönüşü mümkün olmayan,

homojen, belli bir ölçüsü olan (metrik) bir zaman kavramı hakimdir". Oysa tarihçilerin çoğu, zamanın fizik yasalarına göre yapılan bu tanımını eksik bulurlar. Kronolojik açıdan olayların tarihleri belli bir sırayı takip etse de toplumların veya insanların içinde bulundukları zaman, yaşam deneyimlerine bağlı olarak diğerlerininkinden farklıdır (Tekeli, 1998). Yeryüzünde kültür ve yer değişkenleri ile ifade edilebilecek çeşitli zaman bölgeleri mevcuttur. Arapların ve İslâmların, Avrupalıların, Çinlilerin vb. gibi toplumların birbirinden farklı takvimleri olduğu gibi, kültürel, toplumsal ve fiziksel olarak birbirinden ayrılan farklı zaman bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bir Çinli için milât, Avrupalınınkinden önce, bir Arap veya Müslüman için ise Avrupalınınkinden sonradır. Bir Afrika kabilesinde zamanın döngüsel olabileceği belki de sürekli yinelenen yaz ve kış mevsimleri olgusuyla açıklanabilecekken, endüstri devrimini yaşamış bir toplumda bu zaman, hem döngüsel hem de ilerleyen bir olgu olabilir.

Tarihsel zaman ister uzak isterse yakın geçmiş olsun geçmişin zamanıdır ve mazinin koşullarında incelenmelidir. Dolayısıyla doğrusal bir bütünlüğün yanında kültürel, kişisel ve toplumsal şartlar ve bölgesel özellikler de tarihsel zamanı tayin eden değişkenler olarak göze çarpmaktadır. Modern (çağcıl) Avrupa, tarihçilerin çoğu için Fransız Devrimi'nin hemen öncesinde yaşanan olaylarla başlar ve günümüze kadar devam eder. Modern Türkiye'nin milâdı Avrupa'dan sonra İran'dan önce bir tarih olabilir. Elbette bu nesnel kaygılarla yapılan bir değerlendirmedir. Her hangi bir toplumun iç dinamiklerine yönelik tarihsel zaman tanımları yapsaydık, kendimizi dinsel, kültürel veya teknolojik sebeplerden dolayı her zaman modern veya çağ ötesi görebilir, diğerlerinin bir kısmını modern, diğer bir kısmını ise çağın gerisinde, ortaçağ toplumu veya bazılarını da karanlık dönemi yaşayan topluluklar olarak ifade edebilirdik.

Öyleyse tarihsel zaman algısı güncel zaman anlayışından farklıdır. Güncel zaman şimdi öncesi yakını ve şimdiyi ilgilendirirken, tarihsel zaman her zaman maziye aittir. Çünkü tarih uzak ya da yakın geçmişi inceler, ona bugüncü veya öngörücü (*futurist*) yaklaşımlar gelecek falcılığı yapan kişilerin işidir.

Tarihte zamanla ilgili kavramlara ve öğrencide tarihle ilgili zaman algısının nasıl geliştiğine üçüncü bölümde değineceğimiz için şimdilik bu konuyu kapatacağız.

Mekân / Yer (place)

Mekân, tarihin bir başka boyutudur. İnsan davranışının tarihsel süreç içinde olduğu yerdir. Tarihsel zaman gibi, mekân da değişim süreci içinde, kültürel ve coğrafi şartlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Tarihsel anlamda bu belirleyici koşulları hesaba katmadan Kudüs, Mekke, İstanbul, Roma gibi şehirlerin tarihini çalışmak, kıtasal özellikleri ve Batı öncesi toplumların kültürlerini bilmeden Amerikan tarihini yazmak, tarihi boyutsuzlaştırmak anlamına gelmektedir. Tarihi/kültürel coğrafyadan eksik bir tarih yazımı, yer isimlerinden yoksun bir tarih olarak algılanmamalıdır. Burada tarihsel mekân ile insan davranışı ve olaylar hakkında ilişki kurmayan bir anlayış söz konusudur.

Yaşanılan yere ve çevreye olan tarihsel bağlılık veya bağımlılık, insanın yaşadığı yere karşı geliştirdiği tutum ve sergilediği davranış, *vatanseverlik* duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu duygunun paylaşımı, milliyetçilik ve bir kurum etrafında toplanma (devlet) gibi bir takım değerlerle yaşamayı da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, bir tarihçi ancak mekân boyutunu yaptığı işe kattığında geçmişte var olan kültür (ortak

değerler) ve insan davranışının tarihsel olayın belirleyicileri olduğunu ve bu belirleyicilerin mekânla olan ilişkilerini keşfetmiş olacaktır.

Çatışma / Uyuşmazlık(conflict)

Tarih boyunca farklı hedefler ve idealler peşinde koşan kişiler, gruplar ve milletler arasında anlaşmazlıklar ve düşmanlıklar yaşanmıştır. *Değişim* gibi *çatışma* da disiplinler arası bir kavram olmasına rağmen, tarihçiler zamanlarının çoğunu düşmanlıklar ve savaşların sonuçlarının konu edinildiği araştırmalara harcarlar. Yani çatışma kavramı da değişim gibi tarihin anahtar kavramlarından biridir. *Çatışma* bir toplum için hem işlevsel hem de durağan bir unsur olabilir. *Savaşlar*, *çatışma* veya *uyuşmazlıklar* olumlu sosyal değişimlere neden olabilir. Amerikan Devrimi ve Amerikan İç Savaşı'nın Amerikan halkının gelişiminde işlevsel bir yeri olduğu bir çok Amerikalı tarafından kabul edilir (Banks, 1973). Bunun gibi, yerli veya yabancı bir çok çağdaş tarihçi, Türk Millî Mücadelesi'nin ve Türk İnkılabı'nın Türk milleti için olumlu sonuçlar verdiği konusunda hem fikirdir.

Devrim (inkılâp/revolution)

Devrim hiç şüphesiz bir çeşit çatışmadır ve bu özelliğiyle siyaset bilimine ait bir kavramdır. Bununla birlikte devrimlerin tarih disiplininde de önemli bir yeri vardır ve bir çok tarihçi için eserlerinde özel bir öneme sahiptir (Banks, 1973). Devrim kavramı, 19. Yüzyıl için başlangıçta siyasî, fakat zamanla ekonomik ve 20. Yüzyılın başlarından itibaren çoğunlukla sosyal anlamlara bürünmüştür (Toprak devrimi, endüstri devrimi, iletişim devrimi, cinsel devrim vb.). Devrim kavramındaki bu

değişim aynı zamanda onun tarihsel süreç içindeki anlam açısından değişimini de işaret etmektedir (Husbands, 1996:32).

Devrim ve diğer kavramlara yüklenen bu çok anlamlılık, tarihsel dilin değişken ve dinamik yapısına işaret etmesine rağmen, tarihsel anlamının gerçekleşmesinde yaşanan zorlukları da beraberinde getirmektedir (Banks, 1973). Tarihin kullandığı dilden kaynaklanan bu zorluklara üçüncü bölümde değinilecektir.

Milliyetçilik (nationalism)

Modern anlamda ulus devletin temeli olan *milliyetçilik*, 1789 Fransız devrimi ile anılır. Başlangıçta monarşi ve aristokrasiye bir başkaldırı olarak gelişen Fransız devriminden sonra Fransa'da oluşturulan monarşi karşıtı devlet sistemi millî esaslara dayalı kurumsal modellerin önce Avrupa sonra da dünya çapında yaygınlaşmasına neden oldu. Esasında devrim, daha sonra gelişecek olan dünya düzenlerini iki yönden etkilemiştir. Bunlardan birincisi ifade edildiği gibi milliyetçilik ve ulus devlet ise, diğeri de komünizm ve sosyalist devlet düzenidir. Devrimin sınıfsal bir mücadele olduğunu ifade eden Karl Marx, burjuva ve işçi sınıfının monarka ve aristokratlara karşı verdiği mücadeleyi bu açıdan değerlendirir.

Avrupa'da gelişen milliyetçilik akımlarının merkezinde ırkçılığın çeşitli aşamaları mevcuttur (bu konu ile ilgili düşünceler ikinci bölümde açıklanmıştır) ve oluşturulan ulus devlet bilinci ve vatandaş kavramı bu türden yaklaşımların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa ve hatta Amerika Birleşik Devletleri'nde çok kültürlülüğe ve bunun kabulüne doğru yaşanan dönüşüm, milliyetçilik kavramının yeniden tanımlanması gerektiği düşüncesini akla getirmektedir. Çeşitli alt kültürlerin

değer ve yaptırımlarının üst kültür etrafında kültürel çeşitliliğin paylaşılan unsurları olarak algılandığı "ortak bir kültür" oluşturma çabası ile birlikte, ırk merkezli milliyetçilik kavramı yerini, kültür merkezli milliyetçilik anlayışına bırakmaktadır.

Milliyetçilik de devrim gibi tarihçilerin çok ilgi gösterdiği siyaset bilimi kavramlarından biridir. Bir ulusun mensubu olan kişi ve liderler millî sadakat ve vefa duygularının vatandaşlara aşılmasını istiyorlarsa *milliyetçiliğin* o ülkede mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Milliyetçiler uluslar arası ilişkilere önem vermekten ziyade, kendi ülkelerinin gelişmesi ile ilgilidirler (Banks, 1973).

Medeniyet (civilization)

Medeniyet belki de bir insanın, bir milletin veya tarihsel bir dönemin toplam kültürü olarak tanımlanabilir. Medeniyet (antropologlar *kültür* demeyi tercih ederler) tarihçiler tarafından sıklıkla kullanılan bir antropoloji kavramıdır. Fakat tarihçiler, medeniyeti insanlığın toplam deneyimi olarak görmezler. Tarihçilerin görüşüne göre Batı ve Doğu'daki ulusların geliştirdiği sanat, müzik, edebiyat ve hükümet şekilleri medeniyettir. Bu kısır tanımlama sade insanların yaşantılarını ve deneyimlerini kapsamaktan elbette uzaktır. Böyle eksik bir medeniyet tanımını yapmak sade insanların deneyimlerini genel, ucuz ve çirkin (sanattan yoksun) olarak görme yanılığısından kaynaklanmaktadır. Tarihçilerin çoğu *medeniyeti* ele alan eserlerinde insanlığın toplam deneyimiyle ilgilenmemeleri, tarihten değil tarihçilerin tutumundan kaynaklanmaktadır. Mesela Rönesans dönemi çalışılırken sadece Michelangelo veya Vinci'yi değil, bunun yanında bu dönemdeki kütlelerin kültürleri de çalışılmalıdır. Çünkü modern dünya ırk-merkezli

(*ethnocentric*) ve dar kapsamlı bir medeniyet tanımını sırtında taşıyamaz (Banks, 1973).

Güzel ve seçkin olan her şeye medeniyet ya da bilimsel ve teknolojik ilerlemeye üstün medeniyet deme yanılgısı; dünyadaki toplulukları medenî ve medenî olmayanlar diye sınıflandırmamıza sebep olacaktır ki, yukarıda ifade edildiği gibi bu türden tanımlamalar ırk-merkezli anlayışların merkezinde yer almaktadır. Belki de antropologların tercih ettiği *kültür* tanımı, içerik olarak daha masum ifadeler taşımaktadır. En azından kültürlerin sınıflaması yapılırken üstün kültür iddiası bilimsel açıdan zayıftır. Dolayısıyla, her kültür kendi içinde zengindir. Bu zenginlik onun üyelerinin kültürel kimliklerini ön plana çıkardığı, benimsediği ve yaşattığı ölçüde başka kültürler karşısında saygındır. İnsanlar tarafından belli bir tarihsel süreç içinde oluşturulduğundan her kültür araştırmaya değer. Üstünlük veya aşağılık iddiaları kişisel görüş ifadeleridir, görecelidir ve bilimsel açıdan bir değer taşımaz.

Keşif (exploration)

İnsanların kendilerince daha önce malum olmayan yerlere olan yolculukları tarihçilerin daima dikkatini çekmiştir. *Keşif* coğrafyaya ait bir kavramdır. Avrupalı kaşiflerin erdemlerini yücelten tarihçiler, keşfedilen yerlerde yaşayan insanları ve bunların kültürlerini tartışma konusu yapmaya bile gerek duymamışlardır. Birçoğumuz Amerika'nın Columbus tarafından keşfedildiğini öğrenir. Oysa Columbus Kuzey Amerika'ya gelmeden çok önceleri yerliler zengin ve farklı bir kültür geliştirmiş bulunuyorlardı. Günümüz dünyasında Columbus'un Amerika'yı keşfettiğini söylemek, ırk-merkezli bir yaklaşım gibi gözüküyor (Banks, 1973).

TARİHSEL GENELLEMELER

Geleneksel anlamda bilimsel yöntemin savunucusu olan tarihçiler, aralarında tarihsel yorum ve gerçekler hakkında fikir birliğine sahip olmasa da, tarihsel ifadelerden alt düzeyde genellemeler formüle etmek için bir uzlaşmaya varabilirler. Bazı tarihçiler tarihsel genellemelerin yapılabileceğini çünkü tıpkı bilimde olduğu gibi, tarihsel olayların da aynı doğal yasaları takip ettiğini iddia ederler. Tasvirici (betimleyici) tarihçiler tarihte genellemelere inanmamalarına rağmen, tarihçiler tek bir olayı veya kurumu tasvir ederlerken bile bilinçli veya bilinçsiz olarak genellemeler yaparlar. "Fransa'daki serfler (toprak işçileri) isyan çıkartacak kadar küskün ve kızgındı" veya "Fransa kralları her zaman keyfi davranıyorlardı" gibi genellemeler bu tarz genellemelerdendir. Zikrettiğimiz ilk ifade serflerin genelde kızgın olduğunu tasvir veya iddia ediyor. İkinci ifade Fransız krallarının ortak özelliğini yansıtmaktadır. Eğer tarihçi üst düzey bir genelleme yapmak durumunda kalsaydı şöyle bir ifade kullanırdı: "18.yy Batı Avrupa monarşisi halka karşı keyfi davranıyordu". Fakat bu genellemeyi doğrulayabilmek için araştırmacı 18.yy Batı Avrupası'ndaki bütün monarşileri araştırmak zorunda kalacaktı (Banks, 1973).

Bilimsel olarak nitelenen tarihçiler çok genel ifadeler kullanmaya özen gösterirler. Bunlar bilinçli bir şekilde genellemeler formüle etmeye çalışırlar. İngiliz, Amerikan, Fransız ve Rus devrimlerini çalışan Crane Brinton da bunlardan biridir:

"Bir devrim ortamında, yaklaşmakta olan ütopya toplumu hakkında efsane yaratan ve varolan rejimi kötüleyen eleştirmenler ortaya çıkar."

"Devrim toplumlarında, eski rejim ortadan kaldırılınca ılımlı liderler yönetimi ele geçirirler, fakat bunlar daha sonra aşırı uçlar

28 Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi

tarafından görevden alınır"

"Devrim sırasında aşırı uçlar devleti kontrol altına almaya başlarsa terör belirir" (Banks, 1973).

Diğer bilimsel tarihçiler gibi Brinton da bu şartların devrim olan her yerde veya her dönemde olacağını iddia etmez. Bununla birlikte, Brinton kendi çalıştığı toplumlara benzer bir toplumda devrim olursa yukarıdaki genellemelerin görülebileceği iddiasını ortaya atar.

Görüldüğü üzere sosyal bilimlerdeki diğer disiplinlere ait kavramlar tarihsel olgu ve olayların açıklanmasında ve anlaşılmasında bizlere yardımcı olmaktadır. Çünkü diğer sosyal bilimleri tarihin şemsiyesi altında toplamak mümkündür. Daha önce de açıkladığımız gibi, tarih geçmişteki insan davranışını diğer sosyal bilimlerin araştırma sahası olan bütün etkenleri göz önünde tutarak inceler (Banks, 1973).

SONUÇ

Bu bölümde tarihin anlamı, işlevleri ve kavramları hakkında bilgi verildi. Bu yapıt, tarihi, tarihin bakış açısından görme ve inceleme gibi temel bir prensip etrafında geliştirilmektedir. Dolayısıyla "niçin tarih öğreniyoruz?" sorusuna doğrudan bir cevap aramak yerine "nasıl tarih öğreniyoruz?" ve "tarih öğrenme sürecinin bireyin toplam gelişimindeki (bilişsel ve duyuşsal) katkıları nelerdir?" gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

Bu bölümde, tarihin tarihçinin prizmasından kırılarak geçen mazinin yansımalarıyla sınırlı olduğu ifade edildi. Bu sınır, tarihin sosyal ve siyasî amaçlarla kullanılmasına bilimsellik adına getirilen eleştirinin temel dayanaklarından biridir ve ikinci bölümde "disiplin dışı amaçlar" kapsamında ele alınacaktır.

Aynı zamanda, tarihin bir lisânı olduğundan ve diğer sosyal bilimlerle ortaklaşa kullandığı kavramlarından bahisle, bu kavramların tarihin dili içinde çoğu zaman farklı anlamlar alabileceği ortaya konulmuştur.

TARİH ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI ÜZERİNE TARTIŞMALAR*

İlk bölümde tarih nedir? sorusuna cevap aramaya çalışıldı ve belli bir bakış açısına ulaşıldı. Bu bakış açısı bize tarihin bir dizi tekrar eden olaylardan ibaret olmadığını göstermektedir. Yani tarihte genellemeler ve teoriler oluşturarak geleceği tahmin ve belirlemek mümkün değildir. Bu bölümde ise öğrencilerin tarihsel (tarih dersine yönelik) öğrenmesine hazırlık oluşturması düşüncesinden hareketle tarihe yüklediğimiz anlam ile onun öğretim amaçları arasında yakın bir ilişkinin olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

TARİH ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI

Bundan önceki bölümde "Tarih nedir?" sorusu tarihin ne olmadığına dair argümanlarla birlikte ele alındı. Onun ne olduğu veya olmadığına dair verilen yanıtlar, tarihin ders programlarında ne şekilde verilmesi gerektiğinin ip uçlarını

* Bu bölümün bir kısmı, "Okullarda Tarih Öğretiminin Amaçları Üzerine Tartışmalar: İngiltere Örneği" adlı *Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Dergisi*'nce yayınlanmak üzere kabul edilen incelememiz esas alınarak hazırlanmıştır.

taşımaktadır. Bu bölüme tarih öğretiminin amaçlarına geçmeden önce "Tarih ne içindir?" veya "Tarihin değeri nedir?" sorularına - ki disiplinin amaçlarını yansıtmaları bakımından önemlidir- R. G. Collingwood'un (2000:25) verdiği cevapla başlamanın iyi olacağı düşünülmektedir:

Tarih insanın kendisini bilmesi (self-knowledge) "için"dir. Genelde insanın kendisini bilmesi gerektiğinin önemli olduğu düşünülür: Kendini bilmek, sadece kendini diğer insanlardan ayıran şeyleri yani kişisel özellikleri değil, aynı zamanda insan olarak kendi doğasını bilmek anlamına gelir. Kendinizi bilmeniz, ilk olarak bir insan olmanın ne demek olduğunu, ikinci olarak ne tür bir insan olduğunuzu ve son olarak insanın siz (başka kimse değil) olduğunu bilmek anlamına gelir. Hiç kimse çaba sarf edene dek ne yapabileceğini bilmediğinden ötürü, insanın ne yapabildiğine dair yegâne ipucu, insanın (geçmişte) ne yapmış olduğudur. Tarihin değeri, o halde, bize insanın (geçmişte) ne yaptığını ve dolayısıyla (şimdi) ne olduğunu öğretmesinden kaynaklanır.

Tarih disiplininin işlevi hakkında yapılan yorumların farklılıklar arz ettiği bir önceki bölümde zikredilmişti. Aslında sosyal bilimlerin yapısından kaynaklanan bu durum pozitivist ve yorumcu yaklaşımlar arasındaki fikrî çatışmaların doğal sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bilime pozitivist yaklaşımlar, bilimin doğrudan veya dolaylı olarak toplum yaşamına katkısı olduğu görüşünü savunurlar. Bu anlayışın temelinde uğraşılan bilim dalının faydalı olduğuna dair genel kabul görmesi için gerekçeler oluşturulması düşüncesi yatmaktadır.

Buradan hareketle, eğitimin klasik anlamda temel amacı bilimin ülke ve toplumun gelişmesine katkıda bulunacak şekilde okul programlarında yer almasını sağlamak olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda matematik, coğrafya, fizik, kimya vb. disiplinler faydalıdır. Çünkü toplumda bilimsel ve teknolojik gelişmeye katkıda bulunduklarına dair yaygın bir kanı mevcuttur. Fakat tarih söz konusu olduğunda benzer gerekçelere sığınmak pratik

açından mümkün görünmemektedir. Bu tür kaygılardan yola çıkılarak hazırlanan tarih ders programları, bilimsel geleneğe uygun olarak tarihin topluma ve bireye pratikte faydalar vermesi düşüncesine göre geliştirilmiştir. Yani tarih, bireyin vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak algılanmış gelmiştir. Devletlerin ve toplumların vatandaşlığa yüklediği anlamlar farklılıklar arz etmesine rağmen, tarihin vatandaşlık eğitimi kapsamında ulusal duyguların gelişmesine, insan hakları demokrasi ve kültürel haklara saygı, kültürel kimliğin geliştirilmesi vb. gibi bir çok öğeyi seçilmiş olay ve olgularla beslediği düşünülmektedir. Bilimsel faydacılık adına uygulanan bu politika, yine tarihin bilimselliği hakkında düşünen bir çok bilim adamının karşı çıktığı bir husustur.

Bu bölümde, tarih öğretiminin amaçlarının, onun işlevine felsefi açıdan yüklediğimiz anlamlarla şekillendirildiğini göreceğiz. Tarihe geleceğin toplumunu hazırlamada bir misyon yüklendiği takdirde, tarihin geçmişten toplanan verilerle geleceği şekillendirmede bize dersler veren ve bilimsel açıdan genellemeler ve teoriler üreten bir disiplin veya bir ders programı olarak algılanacağı düşünülebilir. Veya tam tersine, tarih geçmişteki insan davranışını açıklamada entelektüel bir etkinlik olarak görüldüğünde, bireyin bilişsel ve bir dereceye kadar duyuşsal gelişimine katkıda bulunan bir disiplin ya da ders programı olarak karşımıza çıkabilir. Temelde birbirinden oldukça farklı bu iki bakış açısı, tarih dersinin amacı ve bu dersin öğretimi ile ilgili akademik anlamda var olan bir anlaşmazlığın sebeplerini teşkil etmektedir.

Lee (1991), Fines (1994), Slater (1995), Ferro (1984), Blyth (1989), Strom ve Parson (1982) gibi araştırmacılar bu tartışmanın katılımcılarıdır. Bu araştırmacılar tarihin amacı ve öğretimini oluşturan ana unsurları üç farklı görüşle belirtmişlerdir. Bunlardan birincisinde, tarih öğretimi öğrencinin kişisel

gelişiminde bir öge olarak kabul edilir. İkincisinde tarih öğretimi bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısıdır. Sonuncusunda ise bu öğretim vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kullanılır. İlk görüş bireysel unsuru ön plana çıkarırken, son iki görüş tarih dersinin toplumsal gelişime olan vurgusunu dile getirmektedir.

Lee (1984; 1991), Dickinson ve diğerleri (1978), Fines (1994), Andretti (1993) ve Slater (1995) gibi araştırmacılar tarih kavramının araştırmalara kapalı bir bilgi bütünü veya nesnel doğru olarak ele alınmasını problem olarak görürler. Bu problem tarihin genellikle disiplin dışı amaçlar (*extrinsic purposes*) doğrultusunda öğretilmesinden kaynaklanmaktadır. Onlara göre tarih öğretiminde, disiplin dışı amaçlar ile disiplin içi amaçlar (*intrinsic purposes*) arasında bir denge kurulması gerekmektedir. Adı geçen araştırmacılar tarih öğretiminin bilişsel gelişime katkıda bulunabilmesi için, öğrencilerin genel yeteneklerinin tarihsel duyarlılık, tarihsel anlayış ve tarihte eleştirel düşüncenin geliştirilmesiyle mümkün olacağı üzerinde dururlar. Bu yetenekler, tarih bilimine mâl edilen *değişim* ve *süreklilik* gibi kavramların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması bakımından önemlidir. Tarihsel kavramların anlaşılmasında takip edilen yol, temelde tarihçinin izlediği yoldan çok farklı değildir. Yani öğrenciler tarihsel kavram, olay ve olguları anlamak için tarihte araştırma yöntemlerini, kronoloji ve tarihsel belgeleri inceleme tekniklerini yardımcı unsurlar olarak kullanmalıdır. Bunlar tarih öğretiminin şu iki disiplin içi amacına hizmet eder:

1. *Tarih, tarih için öğretilir. Çünkü konuları itibariyle ilginçtir ve disipline edilmiş bir çalışma alanı olarak yerel, ulusal ve uluslar arası anlamda topluluk ve toplumlar hakkında öğrencilerin bilgi dağarcığını genişletir.*

2. *Tarih, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini zenginleştirme, çalışma disiplini ve kişisel gelişimlerinde bunun önemini kavrama*

gibi bir tarihçide olması gereken nitelikleri geliştirmek için öğretilir (Haydn ve diğerleri, 1997:17).

Buna karşılık, Ferro (1984), Blyth (1989), ve Strom ve Parson (1982) gibi araştırmacılar tarih öğretiminin sosyal amaçları üzerinde dururlar. Bu amaçlar kapsamında tarih, bir toplumun ihtiyacı olan moral ve kültürel değerlerin kazanılması için bir araçtır. Eğer öğrenciler tarihçiler gibi çalışırlarsa (her nasılsa disiplin içi ve dışı amaçlar bu noktada beraberdır) tarihin, öğrencileri, toplumda etkili vatandaşlar olmalarını sağlayacağı düşünülür. Bu araştırmacılara göre tarih programının anahtar konumundaki tarihsel olayları ve kişilikleri içermesi, zaman içinde insan davranışının anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Bu tür olayları anlayabilme yeteneğinin geliştirilmesinde program; kültürel miras, siyasî etkiler ve bir topluma mâl edilen değer ve kullanılan yaptırımları da göz önünde bulundurmak zorundadır. Dolayısıyla, böyle bir tarih programının hazırlanmasındaki amaç, öğrencilerin demokratik değerleri anlamaya yönelik sonuçlar çıkarmalarına yardımcı olmaktadır (bkz. Rathenow ve Weber, 1998).

Tarih Öğretiminin Disiplin İçi Amaçları

Yukarıda verilen özet, tarih öğretiminin amaçları hakkında devam ede gelen tartışmaların sadece ana hatlarını oluşturmaktadır. Eğitim politikalarını belirleyen kişilerin tarih öğretiminin en önemli rolünün vatandaşlık eğitimi desteklemek olduğunu düşündükleri iddia edilebilir. Mesela İngiltere'de Department of Education and Science (Eğitim ve Bilim Bakanlığı)' a (1990:11) göre:

... öğrenciler bir çalışma programı vasıtasıyla tarih ve diğer dersler arasındaki ilişkileri keşfetmek için fırsatlar elde etmelidir. Özellikle yurttaşlık, çevre, sağlık ve kariyer eğitimi, endüstri ve ekonomi

eğitimi gibi dersler ile tarih arasındaki ortak konular hakkında bilgi, anlayış ve beceriler geliştirilmelidir.

Benzer kaygılarla hazırlanan Türk ilköğretim sosyal bilgiler programında ise:

"[Tarih] [ö]ğrencilere... [m]illî bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, millî çıkarlarımızı ve demokrasiyi üstün tutma şuurunu ve davranışını kazandırmak [için] öğretilmelidir"

(M.E.B, 1995:368) ifadesi bulunmaktadır.

Pragmatik pedagojik kaygılar üzerine kurulu bu anlayış, eğitimcileri iki önemli sorunun cevabını aramaya yöneltti. Bunlar; *"Geçmiş hakkında öğrencilere ne öğretebiliriz?"* ve *"Tarih öğretiminin amaçları nelerdir?"*. Bu sorulara verilen yanıtlar, açıkça tarihi, kendi doğruları içinde bir disiplin olarak öğretme gereksiniminden soyutlanmıştır. Dolayısıyla bir çok ülkede tarih dersinin vatandaşlık eğitimde bir araç olarak görülmesi, bu dersin disiplin dışı amaçlar için kullanılmasının açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte, tarihin temel amacı Knight'ın (1993:84) da dediği gibi

"ne bize doğrudan dersler vermek, ne de geleceği gösteren kanunlar yapmaktır. Daha ziyade geçmiş, geçmişte farklı topluluklarda yaşamış olan insanların bakış açılarını ve anlayışlarını keşfedip anlamaya çalışmaktır".

Görüldüğü üzere bu anlayış bir disiplin olarak tarih öğretiminin içe dönük bir ifadesidir. Lee'nin (1984:6) ikazı da aynı yöndedir: Tarihten çıkarılan dersler tahminler yoluyla yapılan genellemeler ile şekillendirilir. Bu tahminler eğer özel bir önlem alınmazsa dünyanın yine eskisi gibi döneceğinin uyarıları gibi algılanabilir. Böyle bir tanımlama tehlikelidir. Tarihte, açık bir ifadeyle, günümüzün spesifik olaylarını açıklayan genellemeler vardır; fakat bunlar geleceği tahmin için zayıf bir temel oluşturur.

Lee (1984), tarihten genellemeler çıkarma olasılığını göz önünde bulundurmakla birlikte, tarihin bir öngörü veya tahminci bir bilim olarak kabul edilmesini reddeder. Bu yüzden tarih, bir toplumun geleceğini şekillendirmek amacıyla empoze edilen ideolojiler bütünü olarak görülmemelidir. Onun anlayışında tarih, yalnızca geçmişi kapsayan bir disiplin olarak karşımıza çıkar.

Bilindiği gibi, önemli tarihsel olaylar farklı bakış açıları ile incelenmiştir; fakat Lee (1984), Jenkins (1991), Knight (1993), Andretti (1993) ve Slater (1995) tarihsel olayların her birini *tek* ve *tekrarlanamaz* olarak görürler. Bu olaylar özel şartlarda meydana gelmişlerdir ve tarihsel olarak her biri ayrı bir vakiadır. Bunlar, belli bir zaman diliminde yaşayan tarihsel kişiliklerin meydana getirdiği olaylardır. Bu olaylar ve tarihsel kişilikler ancak devrinin kültürel ve tarihsel özellikleri göz önünde bulundurularak anlaşılabilir. Slater'e (1995:146) göre "öğrencilerin geçmişe ait bilgilerini geçmiş ile günümüz arasında açık ve belirgin bir ilişki olmadıkça, günümüzü anlamak için kullanabileceklerine dair bir kanıt yoktur." Dolayısıyla, yakın geçmişteki ihtilâflı konular eğer çok dikkatli bir şekilde planlanırsa güncel konular ile ilgili genel açıklamalar verebilir, fakat bu tür açıklamaların ilköğretim devresindeki öğrenciler tarafından anlaşılacağı şüphelidir.

Pluckrose (1991:8-9), 1988 den beri yayınlanan resmî dokümanlardan faydalanma yoluna giderek tarih öğretiminin amaçlarını belirlemektedir. Bunlardan bazıları tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarına uygundur:

Okullarda tarih öğretiminin amaçları, öğrencileri [tarihsel konulara] ilgi duymaya, sıradan yaşantıların özelliklerini öğrendiği gibi kendi ülkeleri ve dünya hakkındaki önemli konuları öğrenmeye, kronoloji bilgisini geliştirmeye, geçmişin günümüzden nasıl farklı olduğunu ve diğer zaman ve mekanlara ait olan

insanların bizimkinden farklı değer ve tutumlara sahip olabileceğini anlamaya, kanıtın doğasını kavramaya, tarihsel gerçekleri ve bunların yorumlarını ayırt etmeye, değişimin açıklamalarını aramaya, olayların bir çok sebeplerden kaynaklandığını anlamaya, değişim ve sürekliliğin anlamını kavramaya, bilgi ile taçlandırılmış bir takdir [hissi]... geliştirmeye muktedir kılma.

İngiliz eğitim tarihinde iki önemli proje tarih öğretiminin amaçlarını derinden etkilemiştir. 1970'lere kadar geleneksel anlamda ortak bir kültürel mirasın aktarımı ve İngiliz ulusunun kahramanlığı üzerine yapılandırılan tarih dersi, toplumdaki dinamikleri yansıtmaktan yoksundu. Yeni anlayışların ve arayışların kolayca kabul gördüğü 68 kuşağının sınırsız özgürlükçü ortamı İngiliz eğitim sisteminde de etkisini gösterdi.

Yer, Zaman ve Toplum (*Place, Time and Society*) 8-13 projesi olarak da bilinen Tarih, Coğrafya ve Sosyal Bilgiler (*History, Geography and Social Studies*) 8-13 projesi "program ile çocuklar, öğretmenler, okullar ve çevre arasındaki ilişkiyi araştırmak için 1971 yılında kuruldu" (Blyth ve diğerleri, 1975:13). Programın mantığı iki temel değer etrafında geliştirildi:

Bunlardan birincisi her kişi ve her kültürün mevcudiyetini meşru kılmak için kendi iddiasına sahip olduğudur ve bu yüzden eğitim bazı kişi ve kültürlerin diğerlerinden üstün olduğu varsayımları üzerine kurulmamalıdır. Bunun yerine eğitim, öğrencileri kişi ve kültürleri ve şayet varsa bunlardan hangilerini tercih ettiklerine dair kendi kriterlerini geliştirmeye muktedir kılmalıdır. Bu, sırasıyla ikinci değeri ifade eder, şöyle ki çocuklar problemlerden uzak tutulmak veya problemler hakkında bilgilendirilmek yerine, problemlerin ele alındığı tartışmalara dahil edilmelidir (Blyth ve diğerleri, 1975:23).

Proje, birçok ilköğretim okulunda içerik seçiminin sistematik bir anlayıştan yoksun olduğunu ve okullarda öğrenme seviyesini yükseltmek üzere yapılan çalışmaların oldukça yetersiz kaldığını

tespit etti (Farmer ve Knight, 1995:4). Farmer ve Knight'ın (Farmer ve Knight, 1995) bildirdiğine göre:

Proje, içerik seçiminde, okullarda yetenek ve kavramların geliştirilmesinde sistematik bir yaklaşımı, tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler programını planlama sürecinde bulunan öğretmenlerin [altı] anahtar kavram üzerinde durmalarını önerdi, süreklilik ve değişim, anlaşmazlık ve uzlaşma, sebepler ve sonuçlar.

Projenin ön plana çıkardığı spesifik tarih kavramları yirmi yıl boyunca sürekli gündemdediydi. Mesela süreklilik ve değişim, sebep ve etki, benzerlik ve farklılık.

Bir öncekinden farklı olarak Okullar Konseyi *Tarih 13-16 Projesi* (*The Schools Council Project History 13-16*) öğretmenlerin lise kısmında okutulan "geleneksel tarihi yetersiz bulmaları sonucunda" (Shemilt, 1980:1). 1972 yılında kuruldu. "Proje tarihin doğasını ve temel kavramlarını öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlandı ve sınıfta kaynakların kullanımına önem verildi" (Shemilt, 1980:3-4). Proje aşağıdaki varsayımlara dayandırıldı:

1. *Tarih öğretmenlerine göre, öğretilecek çok fazla tarih konusu var. Bu içerik problemini çözmedeki başarısızlık, diğer branş öğretmenlerinin [tarih dersinin okul öğretim programında yer alması konusu hakkında] şüphelenmelerine neden olur. Bir kısım tarihsel içerik bilgisi öğretilmeye değer düşünülse bile, tarih öğretmeni için bu içeriğin niye en iyi şekilde tarih dersi adı altında bağımsız olarak verildiğini açıklamak kolay değildir.*

2. *Eğer tarih çalışması, ezbere öğrenimden başka bir şeyi kapsamazsa, ancak birkaç bilişsel yeteneği geliştirir. Eğer çocuklar, bütün tarihsel verilerin, ders kitaplarının içinde olduğuna inanırlarsa, tarih onların boş zaman ilgilerini geliştiremez. [Tarihin hammaddesi olan geçmiş hakkındaki belgeler ve kaynaklar dersin öğretiminde göz ardı edilmiştir.]*

3. *Projenin "Tarih ne öğretmeli?" sorusuna cevabı "konunun [tarihin] doğası!"dır. Bu cevap öğrencilere tarihçi metotlarını takdim etmeyi, "Nasıl biliyoruz?" sorusunu sormayı, kanıtı*

değerlendirmeyi ve bunu "gerçekler" e ulaşmak için kullanmayı ve çatışan "açıklamalar" arasında [bir hakem gibi] çözümleme yapmayı kapsar.

4. Tarih, gençlere tarihin mantığı "değişim", "gelişim", "sebep" ve "etki" gibi bazı anahtar kavramların anlamının öğretilmesini kapsar.

5. Tarih, öğrencilere tarihe çok çeşitli yaklaşımları takdim eder.

Projenin öncelikle üzerinde durduğu nokta, öğrencilerin gereksinimlerini tespit etmek ve kabiliyetlerini geliştirmektir. Tarihin kültürel fonksiyonu hakkında hiçbir şey yoktu ve içerik, tarih disiplinin yapısı hakkındaki görüşleri vurgulamaktaydı (Slater, 1995). Slater'e (1995:13) göre

... proje, içerik seçimi için öğretmenlere bir mantık vermeyi, kanıtı tarih öğretiminin merkezi yapmayı, tarih öğretiminde yeni yaklaşımların değerlendirilmesini ve öğretmenlerin tarihin bir ders olarak değeri hakkında sahip oldukları inançları desteklemeyi amaçladı.

Proje, tarih dersinin gençlerin çalışması için yararlı ve gerekli bir alan olduğunu ispatlayabilecek yolları belirlemede aşağıdaki kriterleri geliştirdi:

Tarih, gençlerin çalışması için analiz, sentez ve hüküm verme gibi bazı bilişsel yeteneklerin kazanımı ve geliştirilmesinde bir araç ve boş zaman ilgilerinin kaynağıdır; ... güncel dünyayı ve öğrencilerin dünyadaki konumlarını analiz etmede, sosyal değişimin altını çizen güçleri anlamada ve kişisel bilgiyi geliştirmede, insan olmanın ne demek olduğunu keşfeden bir sahadır (Shemilt, 1980:2).

Proje, temelde tarihin disiplin içi amaçlarına uygun olarak beş ünite etrafında yapılandırıldı:

1. "Tarih nedir?"[ünitesi]... tarihi kendi mantığı, yöntemleri ve bakış açısı ile birlikte bir 'bilgi formu' olarak sunar.

2. "Etrafımızdaki tarih [ünitesi]"... tarih ile ilgili boş zaman faaliyetlerini geçmişin görünen kalıntıları hakkındaki bilgi ve ilgiyi arttırmayı amaçlar.

3. "Derinliğine araştırma" [ünitesi]... dikkati fikirler ve inançlar, değerler ve tutumlar, farklı zaman ve yerlere yoğunlaştırmak vasıtasıyla öğrencilerin insan olmanın ne demek olduğunu keşfetmelerine yardımcı olmak ve kişisel bilgilerini arttırmak üzere tasarlanmıştır.

4. "Modern dünya çalışmaları [ünitesi]"... geçmiş ve günümüz arasında bir bağlantı olduğunu, önemli sorunlar ve güncel dünyanın problemlerinin öncekiler göz ardı edilerek anlaşılamayacağı yaklaşımıyla işlemeye çalışır.

5. "Gelişimi çalışma" [ünitesi]... uzun bir zaman diliminde değişim ve süreklilik, gelişim ve ilerleme, nedensellik ve gereklilik, insan aksiyonlarının planlanmış ve planlanmamış sebepleri, kavram ve konuları kapsar (Shemilt, 1980:5-6).

Açık olarak görülmektedir ki tarih öğretimine bu yeni yaklaşım tarihi bir disiplin olarak okullara taşımıştır ve tarihin dinamiğini daha iyi anlayabilmek için tarihin disiplin içi amaçlarını kullanmayı amaçlamıştır. Bir bakıma tarih, ders kitaplarına bağımlı bir etkinlikler bütünü olmaktan kurtarılmış, sınıflarda kaynakların kullanıldığı ve öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmede bir araç haline getirilmiştir. Bununla birlikte tarih öğretimindeki bu yeni yaklaşım Nick Williams tarafından eleştirilmiştir.

"Tarih dersi, bilginin esasının doğrusal ve kronolojik bir planda aktarılmasından kurtarılmış olurken, kronoloji bilgisinin kurban edildiği de bir gerçektir... Öyle ki geleneksel tarih, kronolojinin öğretiminde çok daha başarılı idi" (Haydn ve diğerleri, 1997:18).

Hepsinden önemlisi "proje İngiliz ve Avrupa tarihi bilgisi için bir çatı program önermediği için eleştirildi. Projenin çatısı ise tutarsız bulundu" (Slater, 1995:116).

Proje tarih öğretimindeki tartışmaların yoğunlaşmasına neden oldu. Öğrencileri öğrenme sürecinde tarihçi gibi görmek güçlü bir slogan hâline geldi. Bununla birlikte, tarih öğrencisinin bir tarihçi olabilmek için ne tür bir eğitimden geçtiğinin değerlendirilmesi göz ardı edildi. Farmer ve Knight'a (1995:8) göre "hiçbir tarihçi kendisinden önceki ve çağdaş meslektaşlarının yazdıklarını okuma nezaketinden yoksun olarak bir konuyu araştırmaya kalkmaz". Öyleyse kronoloji olaylar arasında sağlam bir köprünün kurulması açısından tarihin temel öğelerinden biridir. Kronoloji sayesinde ki öğrenciler kendi tarihsel bilgilerini yapılandırabilirler. Doğrusu öğrenciler, kronoloji ve tarihsel bilgiyi elde ettikleri takdirde tarihçilerini kullandıkları yöntemleri yapacakları araştırmalarda uygulayabilirler.

Bunun yanında tarihin bu temel unsurlarına dönmek eğitim politikalarını planlayanlara tarihin disiplin dışı modelini hayata geçirme imkanı verdi ki bu anlayış Okullar Konseyi *Tarih 13-16 Projesi*'nin inandığı amaçlardan çok farklı idi. Farmer ve Knight'a göre

"1980'lerle birlikte tarih öğretimi ikiye ayrılmıştı. Bazıları, hangi yetenek ve kavramların tarihsel olduğuna dair tartışmalar olmasına rağmen, yetenek/kavram merkezli yaklaşımı tercih ederlerken, diğerleri içerik merkezli yaklaşımı desteklediler" (Farmer ve Knight, 1995).

Mesela, Ulusal Program Tarih Çalışma Grubu'nun (*National Curriculum History Working Group*) (1990:184-5) raporunda ifade edildiğine göre:

Tarih çalışması genç insanları temsili demokrasinin vatandaşları olarak sorumluluklarını yerine getirmek ve haklardan yarar sağlamak için donatmalıdır. Tarih bütün vatandaşların eğitimi için öğretim programında çok önemli bir unsurdur. Parlametionun tarihi hem kurumsal bir çatı hem de oybirliği ile hükümet

prensibine dayalı olmasından dolayı İngiliz tarihinin merkezindedir. Tarih; siyaset biliminin temel terminolojisini, siyasal anlayış için gerekli hünerleri, siyaset bilimine farklı bakış açılarından bakma yeteneğini ve bir politik problemi teşhis etmeyi öğretmelidir.

Yukarıda belirtilen varsayımlara karşıt olarak, biz tarih öğretiminin öğrencilerin bilişsel yeteneklerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğuna inanıyoruz. Okullardaki tarih öğretimi, Lee'nin (1991:43) de belirttiği gibi düşünce sistemini geliştirmeli ve bu dersin öğretimi için asıl sebebimiz onun toplumu değil, öğrencileri, dünyadaki problemlere bakış açılarını genişletmek yoluyla, değiştirmesidir.

Bu bakımdan tarih öğretiminde disiplin içi amaçlara ulaşmak elbette her eğitimcinin beklentisi olmalıdır. Çünkü bu amaçları tarih öğretimi için kullanmak,

"geçmişi yeniden yapılandırmada karşılaşılan güçlükleri takdir etme duygusunu öğrencilere kazandıracaktır. Onların [bir araştırmacıda var olması gereken] yeteneklerini geliştirecek ve onları tarihin akıllı müşterileri haline getirmek için işe yarayacaktır" (Banks, 1973:214).

Böylelikle, öğrenciler mesela 1930'lu yılların başlarında Almanya'daki ekonomik krizin *Nazizmin* yükselişine olan etkisini (Slater, 1995:125-6) veya Avrupa ortaçağındaki feodal yapının ilk Haçlı seferlerine olan doğrudan veya dolaylı etkilerini gözlemleyebileceklerdir. Örnekler elbette çoğaltılabilir, bütün bunlar bize geçmişin keşfedilmesi ve öğrenciler tarafından incelenmesi gereken "yabancı bir ülke" olduğunu açıklar (Jenkins, 1997:55). Öyleyse tarih bir bütün olarak toplumun değil, bireylerin hizmetindedir. Bireylerin anlayışlarındaki değişimler vasıtasıyla o bizim çağdaş dünyayı anlayabilmemizi ve yorumlayabilmemizi sağlar. Tarihin bilim olarak geleceği tahmin etmede genellemeler yapabileceği sihirli kanunları yoktur

(Ancak tarihin bugünümüz ve yarınımız için bize bakış açıları kazandırabileceğini bilmemiz gerekir). Böyle bir tarih takdimi tarih öğretimi pratik amaçlar için kullanmak isteyenlerin işine gelecektir. Dolayısıyla bizim düşüncemize göre Reeves'in (1980:36) de dediği gibi tarih bir disiplindir. Bu disiplinle sonuçlar kolay ölçülemez ve suiistimallere açıktır. İşte bu tanımın ışığı altında tarih öğretiminin sosyal (disiplin dışı) amaçlarını inceleyeceğiz.

Tarih Öğretiminin Sosyal Amaçları

Çağdaş anlamda tarihi sosyal amaçlar için kullanmak ile geleneksel tarih öğretimi arasında ince bir çizgi olduğu gözlenebilir. Sosyal amaçlar için tarih öğretimi aktif öğrenme ortamı sağlandığında mümkün olabilir ve buna disiplin içi amaçlar için kullanılan tarihsel yetenekler aracılığıyla ulaşılabilir. Tarihin sosyal amaçlarının (demokratik/eleştirel yaklaşım) kişisel düşünceyi geliştirmek, öğrencileri demokratik topluma hazırlamak ve onları aktif yurttaşlar haline getirmek için gerekli olduğu iddia edilir. Bununla birlikte geleneksel tarih öğretiminin amacı öğrencileri yetişkin hayatına hazırlamaktır. Her ne kadar farklı içerik ve öğretim yöntemlerini vurgulasa da öğrencileri ders kitapları ve tek taraflı kaynaklar yoluyla devlet ve toplumun istediği gibi şekillendirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitimsel bir bakış açısından hareketle geleneksel tarih öğretimi anlayışının dahi bu sosyal amaçları yerine getirdiği söylenebilir. Dolayısıyla hem geleneksel tarih hem de sosyal amaçlar için tarih öğretimi bireylerden çok toplumun hizmetindedir. Arada belirgin olan en önemli fark ilkinin dogmatik ve şekilci olması diğerinin de tarih öğretiminde spekülâtif bir yaklaşıma sahip olmasıdır. Böyle bir anlayış çağdaş dünyayı ve sorunlarını kavrayabilmek

için tarihten dersler çıkarmak amacıyla seçilen bir ders içeriğiyle sağlanmaktadır.

Ferro'ya (1984:i) göre:

Bizim diğer insanları veya kendimizi tasvirimiz, biz çocukken öğretilen tarih bilgimizi yansıtır. Her birimiz için dünyanın ve geçmiş toplumların keşfi olan tarih sunusu değişen veya sabit fikirlerimizi kucaklar, bu yüzden geçmiş hakkında bizim ilk sorgulamamızın izleri ve ilk heyecanlarımız silinmez bir şekilde aklımızda kalır.

Bir bakıma tarih düşüncelerimizi şekillendirmede ve içinde yaşadığımız toplumdaki rollerimizi belirlemede önemli bir rol oynar. Bu yüzden öğrencilerin eğitiminde aktif merkezler olan okullar bir topluma verilen kültürel miras ve değerleri hükümetlerin belirlediği tarih politikaları yolu ile aktarırlar.

Bazıları tarihi çoğulcu ve çok kültürlü demokratik bir toplumda ihtiyaçları karşılayan bir öğe olarak görürken, bazılarına göre tarih, toplumun ve sistemin ihtiyaçlarına yurtseverlik veya ideolojik açılardan hizmet etmelidir. Böyle dar kapsamlı bir tanımlama herhangi bir toplumda demokratik tarihi geleneksel tarih öğretimi anlayışından ayırmayı anlaşılmaz hâle getirebilir.

Ferro'ya (1984:v) göre Avrupalılar için

"tarih Batı'nın tarihidir. Burada çeşitli ölçülerde ifade edilmekle birlikte bir tür etnik merkezîyet (ethnocentricity) anlayışı söz konusudur. Avrupa'yı Asya uluslarının karşısında gibi gösteren bir Avrupa ölçüsü vardır".

Avrupa'nın kendi içinde de bir etnik merkezîyetçilik hüküm sürmektedir. Mesela Rusya tarihi özellikle Büyük Petro'dan sonra çalışılır ki Rusya bu dönemde Avrupalılaştırılmıştır. Dolayısıyla Avrupa hem Hristiyanlık ile hem de teknik gelişme ile tanımlanır. İkinci bir etnik merkezîyet ölçüsü her ulusun komşuları ile olan ilişkileri bakımından görülür. Bunu

"yurtseverlik" olarak niteleyebiliriz (Ferro, 1984). Bir diğer etnik merkezîyet ölçüsü daha tespit edilebilir ki, biz bunu Nazi Almanyası'nda da görülen ve çoğunluğun etnik mirasını ve değerlerini kabul ettirmeyi amaçlayan "ulusal sosyalizm" olarak adlandırırız.

Tarihin işlevi geleneksel değerlerin aşılması veya demokratik/eleştirel amaçlara uygunluk çerçevesinde anlaşılabilir, tarihin her iki anlayışta da "sosyalleşme" amacına hizmet ettiğini görürüz. Okul programlarındaki tarih dersinin toplumun mevcut değerlerini devletin yönetim şeklinden kaynaklanan bir bakış açısıyla yansıttığı söylenebilir. Bu anlayışın siyasî şekli dağılan Sovyetler Birliği'nde de olduğu gibi diğer ulusların sözde ideoloji adına bir ulusun egemenliği altında toplanması olarak karşımıza çıkabilir. Ferro'nun (1984) ders kitaplarını esas alarak yaptığı çalışma, devletlerin tarih dersinin içerik ve öğretim yöntemleri üzerinde maksimum bir etkiye sahip olduğunu ve bu dersi bir "sosyalleşme" aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Adı geçen çalışmada Ferro, tarih öğretimi ideolojisinin kendisini "eritme kabı" (*melting pot*) olarak adlandırılan modelden (milletleri asimile yolu ile bir millet oluşturma çabası, mesela Amerikan ulusu gibi) karışık salata kâsesi modeline (*mixed salad bowl*) (farklı kültürlerin kendi benliklerini korudukları anlayış: çok kültürlülük) transfer ettiğini ifade etmektedir.

Haydn ve diğerleri (1997:73) sosyal amaçlı tarih öğretimi hakkındaki görüşleri şu şekilde özetlerler:

1. *Tarih bir sosyal kontrol aracı olarak kültürel normların ve değer sistemlerinin gelecek nesle aktarılması yoluyla geçmişin yanlışlarından öğrenme ve büyük ölçüde statükoyu (mevcut durumu) korumak amacıyla öğretilir.*

2. *Tarih abideler, tarihsel yapılar, kasabalar, mimarî, müzeler ve geçmiş olayların kayıt edildiği yazılı kaynaklar vasıtasıyla öğrencilere kendi miraslarını takdim etmek için öğretilir.*

3. Tarih bir ülkede ulusal gurur ve yurtseverlik duygularını aşışlamak için öğretilir.

4. Tarih erdemli ve aynı zamanda neyin yanlış ve neyin doğru olduğundan haberdar öğrenciler yetiştirmek için öğretilir.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere tarih öğretimi vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülmektedir. Haydn ve diğerleri (1997), 1988 yılında Ulusal Program Tarih Çalışma Grubu (*National Curriculum History Working Group*) tarafından belirlenen amaçların geleneksel beyaz vatandaşlık yaklaşımı etrafında geliştirildiği düşüncesine sahiptir.

Tarih öğretimine sosyal bir işlev yüklenmesi bu amaçların yanlış kullanılabileceği olasılığını beraberinde getirir. Çünkü "tarih matematik, teknoloji, atletizm veya müzik gibi sırasıyla ulaşılmaması gereken önceden belirlenmiş hedefler içermez" (Slater, 1991:17). Tarih kesinlik arz etmeyen olguları yargılamak için geçici cevaplar verir.

"Tarihsel düşünce hiçbir zaman 'şimdi yeterince biliyorum... ve her şeyi anladım' gibi ifadelerle izin vermez. O bizim tarihe olan ilgisizliğimizi azaltmaya ve yanlış anlamalarımıza açıklık getirmeye çalışır" (Slater, 1991).

1985 yılında HMI (Her Majesty's Inspector) tarafından yayınlanan "İlk ve Orta Öğretim yıllarında Tarih" (*History in the Primary and Secondary Years*) adlı kitapçıkta görüldüğü gibi tarihin sosyal amaçlarla okullarda öğretimi dersin içeriğinin hazırlanışında problemler yaratır.

Bu kitapçık öğretim programında tarih dersi için sadece toplumun ihtiyaçlarına yönelik bir içerik değil aynı zamanda öğrencilerin istek ve ilgilerini de kapsayan ve onların kişilik gelişimlerini göz önünde tutan bir rasyonel önerdi. İçeriği sadece çok genel anlamda tanımladı ve Britanya, dünya ve yerel tarihler arasında bir denge bulunması gerekliliğini tekrarladı (Slater, 1991:9).

Bununla birlikte kitapçık, sayıları elliye bulan birinci ve ikinci derecede önemli kavramların ilk ve orta öğrenimleri boyunca öğrencilere verilmiş olması gerekliliğini savundu (Slater, 1991). Bunlardan çoğu belli tarihsel dönemlere ve spesifik konulara ilişkindi. Kitapçığın içerik seçimi için uyguladığı ölçüt İngiliz okul sisteminde tarih dersinin okutulmasında farklı içeriklerin uygulanmasına sebep olabilirdi. Çünkü önerilen çerçeve program veya geçmişin haritası olarak sunulan içerik öğrencilere verilmesi gereken ortak bilginin minimum bir temele dayandırılması fikri üzerine yapılandırılmıştı.

Oysa 1988 yılına gelindiğinde eğitimde merkezileşme düşüncesinden tarih dersi de payını almıştır. HMI tarafından yayınlanan "5 ten 16 ya Program Sorunları: Tarih (*Curriculum Matters 5 to 16: History*)" adlı kitapçıkta tarih eleştirisiz bir şekilde bir sosyalleşme aracı olarak görülmüş ve bu derse kültürün ve toplumun ortak değerlerinin aktarılması hususunda bir misyon yüklenmiştir (Slater, 1991). Lee (1991:40-1) "ortak bir mirasa sahip olma" fikrini eleştirirken "*Kimin mirası seçilmeli?*" veya "*Toplum hayatında varolan farklı gelenekler hakkında ne denilmeli?*" gibi soruları sormaktan kendisini alıkoyamaz. Ona göre ortak bir tarihsel mirası paylaşmanın, tarih öğretimi ile uzaktan veya yakından bir ilgisi yoktur. Böyle bir anlayışta tarih ancak pratik ve sosyal amaçlar için kullanılır. Bu şekildeki bir geçmiş yasal olabilir fakat asla tarih ile karıştırılmamalıdır. Lee (1991:41-2) tarih disiplininin rasyonel bir geçmiş önerdiğini ve bu disipline bazı grupların ilgisi doğrultusunda bir takım misyonlar yüklememek gerektiğini savunur:

Toplumu tarih öğretimi vasıtasıyla değiştirmek arzusunda olanların düşüncelerinin temelinde siyasî kaygılar yatmaktadır. Bu kaygılar tarih öğretiminin dışında tutulmalıdır. Sosyalleşme, kendine güvenen vatansever insanların veya 'iyi vatandaşlar'ın yetiştirilmesi, kimseye geçmişin bilgisini kullanma veya geçmişin nasıl

şekillendirildiğine dair sınırlar koyma hakkını vermez. Çünkü bu hedefler şüphe uyandıran sloganlardır ve tarihsel kriterler ile desteklenemezler.

Tarih dersinin bir sosyalleşme aracı olarak kullanılması, öğretim programında yer alan diğer derslerin pratik anlamda faydalı olması kaygısından kaynaklanmıştır. Bu bağlamda tarih öğretiminin kapsamı demokrasi ve moral eğitimini de içine alacak şekilde genişletilmiştir. Mesela okullarda okutulan tarih dersinin öğrencilerin moral gelişimine katkıda bulunması düşüncesinden hareketle Strom ve Parson (1982) gibi Amerikalı araştırmacılar tarihin önemli olaylarının öğretimi yoluyla insan davranışının nedenlerini anlama kabiliyetini öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediler. Böyle bir projenin amacı ahlâk, hukuk ve vatandaşlık eğitimine katkıda bulunmaktı. Bu araştırmacılar "Tarih ve Kendimizle Yüzleşmek: Yahudi Soykırımı ve İnsan Davranışı Programı" (*Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior Curriculum*) adlı bir program geliştirdiler. Program iki önemli tarihsel olayı içermekteydi. Bunlar Yahudi ve sözde Ermeni soykırımları idi. Strom ve Parson'un (1982) iddiasına göre:

Bu programda öğrenciler gücün kullanımı ve suiistimali, itaat etme, sadakat, karar verme ve hayatta kalma gibi kavram ve konuları araştırır.

... Öğrenciler bir toplum için sivil özgürlüklerin kötüye kullanılması ve düşünce özgürlüğüne sansür uygulanmasının ne anlama geleceği hakkında sonuç çıkarmaya ve düşünmeye teşvik edilir. Öğrenciler bir yandan çeşitli insanî tepkileri keşfederken diğer yandan kurban, zalim ve seyirci rollerini anlamaya çalışır. Daha sonra sadece [bir olay karşısında] hukukî anlamda değil aynı zamanda ahlâkî anlamda da hüküm verme hakkında düşünmeye teşvik edilirler.

Yukarıdaki ifadeler tarih dersinin disiplin dışı amaçlar dahilinde kullanılmasına örnek teşkil etmektedir. Eğer biz tarih dersine

disiplinin dışında bir takım misyonlar yüklersek, geçmişte yaşanan olayları tarihsel bir perspektiften yoksun olarak ele almamız gerekecektir. Bu da bizi tarihi bir disiplin olarak öğretme hedefinden uzaklaştıracaktır.

Anlaşılabacağı üzere tarih, belge ve geçmişin yorumları ile ilgilenir. Tarihsel araştırmaya dayanan bir tarih öğretimi anlayışı, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmek ve onlara tarihsel duyarlılık kazandırmak ile sınırlıdır. En iyimser bir tahminle tarih dersi öğrencilerin kendi toplumlarını anlamasına ve bu toplumda kendi kimliklerini bulmalarına yardımcı olabilir. Fakat unutulmaması gerekir ki tarih öğretiminden ahlâk ve vatandaşlık eğitime katkıda bulunmayı garanti eden kesin sonuçlar çıkarılamaz (Slater, 1995). Bu bağlamda sözde Ermeni Soykırımı'nı bir okul programı konusu olarak seçmek yeterince problemlidir. Çünkü tarihçiler arasında bile bu konuda bir uzlaşma yoktur. Bu okul programına bakıldığında kanıt olarak ileri sürülen belgelerin birçoğu Ermenilerin öznel hatıralarına ve yorumlarına dayandırılmaktadır. Olay hakkında Osmanlı kaynakları ve bilimsel ölçülerde yazılan tarih kitaplarından faydalanılmamıştır. Zaten, Strom ve Parson (1982) olayın tarihsel boyutu ile ilgilenmemekte ve fakat bu olayı öğrencilerin moral gelişimi için Yahudi Soykırımı'nda olduğu gibi bir araç olarak kullanmaktadırlar. Jenkins (1991) ve Lee (1991) gibi araştırmacıların da dediği gibi geçmişi belirsizliklere ve önyargılara bağlı kalarak sunmak tarih değildir. Bize göre geçmişi bu belirsizlik ve önyargılarla okul programlarına yansıtmak, öğrencilerin bazı milletler hakkında yanlış düşüncelere sahip olmasına sebep olacaktır ki, bunun pedagojik açıdan eğitim politikalarında arzulanan hedefler arasında olmaması gerekir. Short (1988) çocukların okulöncesi dönemde bile ırksal anlamda düşmanca tavırlar geliştirdiklerini ifade etmektedir. Bridges (1986) öğrencilerin moral ve sosyal

gelişiminin okulun kural ve prosedürlerinden oluşan gizli programı (*hidden curriculum*) vasıtasıyla sağlanabileceğine inanmaktadır. Yalnızca bu kural ve prosedürler, arzulanan moral gelişimine katkıda bulunabileceği gibi, politik sistemin veya toplumun kabul ettiği vatandaş tipini de öğrenciye aşılabilir. Öyleyse Bridges'in (1986:26) de dediği gibi; bir kanıt veya bir fikre referans verilmeksizin hiçbir şekilde doğruluğu kanıtlanmamış bir şeyi doğru imiş gibi sunmak basit bir sahtekârlıktan öteye gitmez ve yine herhangi bir inancı, gerçekte başkaları tarafından saygı duyulan diğer bir çok inanç varken, öğretilmeye değer biricik inançmış gibi göstermek de aynı derecede sahtekârlıktır.

Strom ve Parson'un tarihsel gerçekleri hesaba katmaksızın Yahudi ve sözde Ermeni soykırımları arasında bağlantı kurmaya çalışması, tarihten genellemeler çıkarma isteğinin tipik bir örneğidir. Onlara göre her iki olayda Ermeniler ve Yahudiler ortak bir kaderi paylaşmışlar ve dünya yaşanan soykırımlara seyirci kalmıştır. Strom ve Parson (1982), dünyanın sözde Ermeni soykırımına olan tepkisizliğinin, İkinci Dünya Savaşı'nda Yahudilerin Almanlar tarafından etnik bir temizliğe uğramasında teşvik edici bir rol oynadığını ve bu soykırımları hazırlayan şartların da benzerlik arz ettiğini iddia etmektedirler. Strom ve Parson'un (1982) özellikle Amerikan tarihinden konular seçmemeleri de bu bağlamda düşündürücüdür. Elbette sözde Ermeni soykırımının analizini yapmak bu araştırmanın kapsamı dışındadır. Fakat görüldüğü üzere tarih dersine disiplinin dışında bir takım misyonlar yükleyerek hazırlanan bir program, Short (1988) ve Bridges'in (1986) de ifade ettiği gibi bir takım tehlikeleri de beraberinde getirmektedir.

OKULLARIMIZDA TARİH ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI

Bir önceki kısımda da belirtildiği gibi tarih öğretimi yoluyla, öğrencilerin "kişilik gelişimi", "sosyalleşme" ve "vatandaşlık eğitimi" ne katkıda bulunma amaçlanmaktadır. Türk okulları söz konusu olduğunda ise tarih dersi, sosyalleşme ve vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak düşünülmektedir. Tarih eğitimi vatandaşlık duygusu, moral ve kültürel değerleri aşlamak açısından Türk toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi programının tarih kısmı, öğrencileri kendi ulusal kimlik, kültürel miras ve Türk toplumunun değerlerinin farkına varmaları, açısından ulusal tarihin önemli olaylarını kapsamaktadır. Öğrencilerin ulaşacağı bu farkındalığın demokratik toplum içinde sosyal gelişimin sürekliliğine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, Türk okullarında tarih öğretiminin amacı bir bakıma ahlâk, hukuk ve vatandaşlık eğitimine hizmet etmektedir. Türk millî eğitim programının sosyal bilgiler dersinde öğrenciler:

Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı çalışan, araştırmacı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir vatandaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler... Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlâtları olduklarını anlar; milletin geleceğine olan güvenlerini arttırır ve Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar... Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; onlara karşı ilgi ve sevgi duyarlar. Türkiye Cumhuriyeti'nin, insan haklarına dayanan millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar, ... (MEB, 1995:329-30).

2000-2001 yılında ülke çapında kırk okulda deneme uygulaması yapılmakta olan taslak sosyal bilgiler öğretim programı da

vatandaşlık görev ve sorumlulukları yönünden 1995 programında yer alan amaçlarla *aynılık* arz etmektedir (MEB, 2000).

Bu amaçları gerçekleştirmek için sosyal bilgiler dersi programının tarih kısmı başlıca ulusal ve siyasal tarih üniteleri vasıtasıyla hazırlanmıştır. Bu programda, tarih öğretimi açık bir şekilde sosyal gereksinimleri amaçlamaktadır ve bu yüzden disiplin dışı amaçlar kapsamında değerlendirilmelidir. Cumhuriyetin devamlılığı için heyecan ve yurtseverlik duygularını canlı tutmak elbette gereklidir. Fakat aynı derecede tarihin içe dönük amaçları da önemli olmalıdır. Disiplin içi olarak tanımladığımız bu amaçlar, maziye güncel algılamaların oluşturduğu prizmalardan değil, bilimsel şüpheciliği, uslamlamayı, merakı, nesnelliği ve bilimsel sabrı, maziye geçmişin koşullarına göre araştırmayı ve geçmişteki insan davranışını insanın kendi şartları içinde anlamayı gerektirir. Bu yaklaşım, tarihçinin veya tarih öğretmeninin kendisini ait hissettiği toplumun sınırlarının üstünde ve dışında olan varlıkbilimsel bir nesnellığe ulaşmak için günümüz toplumunun güç ilişkilerinden kendisini soyutlamasıyla mümkün gözükmektedir.

Paykoç (1991:34,5), "[t]arih öğretiminde amaçların, sosyal bilimler alanının özelliklerine uygun olarak, esnek ve çok yönlü biçimde değerlendirilmesinde yarar" olduğunu ifade etmektedir. Tarih öğretiminin öğrencilere tarihsel duyarlılık, bilimsel yaklaşım, tarihçiler gibi çalışma, kronolojiyi bilme, değişim ve süreklilik gibi kavramları kazandırması gerektiğini düşünmekte, "tarih öğretmeninin geçmişi aynen yansıtmak yerine, sosyal bilimci ve tarihçi gibi geçmişi yorumlayarak ve yapısını ayrıştırarak yeniden yaratması gerek[tiğini]", belirtmektedir.

Paykoç (1991), tarihin disiplin içi amaçlarına vurgu yapmakla birlikte, onu öğrencinin sosyalleşmesinde ve demokratik bir topluma etkin bir vatandaş olarak katılmasında bir araç olarak

görür. Bu türden bir ikilem, bir çok eğitimcinin tarih dersinin eğitim programında diğer dersler gibi öğrenci açısından somut davranışlar kazandırması gerektiği fikrinden doğmaktadır.

1994 yılında başlatılan YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında sosyal bilgiler ve tarihin fonksiyonu yine sosyal amaçlar doğrultusunda tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı okullaşmanın amaçlarını şu şekilde sınırlamaktadır:

[E]ğitim programının bütün amacı öğrencileri iyi birer toplum, bölge [,] millet ve dünya vatandaşı haline getirmektir. Toplum tarafından resmi bir kuruluş olarak oluşturulmuş olan okullar kültürel mirası aktarmak ve ülke gençliğini gelecekteki hayata hazırlamakla yükümlüdür... Sosyal Bilgiler, sorumluluk sahibi vatandaşlık kavramıyla bağlantılı olarak bilgi, tutum ve becerilerin edinilmesi ile ilişkilidir. Bir yandan, ilköğretim eğitiminin tümü vatandaşlık eğitime destek verirken, diğer yandan da sosyal bilgilerden de yapısı itibarıyla formal vatandaşlık eğitime hizmet verecek şekilde kullanılması beklenir [Barth ve Demirtaş, 1997: 1.1].

Yukarıdaki bakış açısı, okul ve programın dışa dönük işlevlerinin ifadesi olarak algılanabilir. Fakat, anlaşılabileceği üzere tarih öğretiminin amaçlarıyla ilgili olarak okul programı çok sınırlı bir yaklaşım sergilemektedir. Gerçekte, bu yaklaşıma dayalı bir programla öğrencilerde bir tarih ilgisi uyandırmak oldukça zordur. Bu bağlamda tarih, kaçınılmaz olarak öğretildiği toplum içindeki kültürel faktörü yansıtmaktadır. Tarih öğretimine sosyal amaçların yüklendiği tespitinden hareketle, mevcut programın öğretmen ve öğrencilerin kendi fikirlerini geliştirmede negatif bir rol oynadığı iddia edilebilir. Tarafımızdan yapılan bir araştırmada öğretmenler bu amaçları gerçekleştirmek için geleneksel öğretim tekniklerini kullandıklarını ve sosyal bilgiler öğretiminde sıklıkla ders kitaplarına başvurduklarını ifade etmişlerdir (Dilek, 1999).

Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih ders programlarını yenileme çalışmaları son yıllarda hızlanmıştır. Fakat yukarıda zikredilen sosyal amaçlı kaygılar bu çalışmalarda da ön plana çıkmaktadır. Öğretimin sonuçlarını davranış düzeyinde pratik olarak görme çabası (öğrencilerin demokratik davranışlar sergilemeleri gibi) bu hazırlık düzeyindeki çalışmalarda da göze çarpmaktadır. Her şeyden önemlisi önerilmesi düşünülen sosyal bilgiler ders programı felsefî dayanaklardan yoksundur ve özünde Amerikan ve batı toplumlarının pratik ihtiyaçlarını karşılamak üzere hazırlanan bir sosyal bilgiler programından adapte edilmiştir (Sekin, 2000).

Daha önce ifade edildiği gibi, tarih ve sosyal bilgiler programları siyasal ve ulusal Türk tarihi ünitelerinden oluşmaktadır. Program bu şekliyle öğrencilerin demokratik topluma katılmaları için kendi fikirlerini geliştirmeye yardımcı olmamaktadır. Bu tespit bir çok bilim adamı tarafından ifade edilmekle (bkz. Özbaran, 1992) birlikte, tarihin öğrencilerin demokratik davranışını geliştirmede doğrudan bir katkısı olmadığı olasılığı göz önüne alınmamaktadır. Bu davranışın geliştirilmesi okulun demokratik bir kurum olarak yapılanması ve gizli program (okulun kendi geleneği, sözlü kuralları vs.) ile mümkündür.

İLKÖĞRETİM PROGRAMI VE TARİH

Okullar planlı ve programlı öğretimi merkezleridir. Buralardaki eğitimin temel fonksiyonlarından biri öğrenciler için öğrenme ortamları hazırlamaktır. Okullar aynı zamanda devletin toplum için öngördüğü ideolojinin bireylere aktarıldığı resmî kurumlardır. Konu devletin ideolojisi olunca, eğitim politikaları da siyasal içerikli olmak zorundadır. Devlet ideolojisinin yaşatıldığı kurumlar olan okullar bu ideolojiyi bireye kazandırmak için bilindik iki yolu tercih ederler. Bunlardan

birincisi ders öğretim programları vasıtasıyla öğrencilere devletin ideolojisini kazandırmaktır ki bu daha önce ifade edildiği gibi ders haline getirilen disiplinlerin pratik veya sosyal amaçlar doğrultusunda kullanılmasına neden olur. İkinci yol ilkinden farklı olarak geleneği olan bir kurum olarak okulun devletin resmî ideolojisi doğrultusunda geliştirmiş olduğu yazılı veya yazısız kurallarını uygulaması ile mümkün olmaktadır. Yani ders öğretim programına müdahale edilmeksizin okulda var olan gizli program vasıtasıyla devletin istediği "yurttaş tipi" ne bireylerin ulaşmasını sağlamaktır. Her iki şekilde de okullar ülkedeki siyasal yönetim biçimini (demokrasi, teokrazi, komünizm, vb.) ve problemlerini yansıtan kurumlar olarak karşımıza çıkar. Benimsenen ideolojiyi yaşatmak için her iki yolu kullanan eğitim politikaları da mevcuttur ve Türkiye bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri ile benzer görüşleri paylaşmaktadır. Bunda J. Dewey'nin 1924 yılındaki çalışmalarının etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Amerika'daki demokratik amaçlı tarih ve sosyal bilgiler öğretimi anlayışı ile Türkiye vb. ülkelerdeki sosyal ve ulusal amaçlı sosyal bilgiler ve tarih öğretimi anlayışı bu noktada beraberdır. İster çok-kültürcü (*multi-culturalist*) demokrasi ister kültürel relativist veya ulusal demokrasi inancını benimseyelim, bütün bu anlayışların tarih veya sosyal bilgiler dersine yansıtılması, bu derse yüklediğimiz amaçların sosyal boyutunu temsil ediyor olacaktır ve bizi birinci yolu savunanların kategorisine sokacaktır.

Bu hatırlatmadan sonra Türkiye'de program geliştirme faaliyetlerine tarihsel bir perspektif içinden bakalım:

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ulusal programı 1924 yılında başladığında ilköğretim bütün bireyler için zorunlu hâle getirilmişti (Oktay ve diğerleri, 1997:10). Program 1926 yılında, karma eğitim, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve yerellik prensiplerine dayalı olarak revizyondan geçirildi. 1936-1948

yılları arasında program bu prensipler etrafında geliştirildi. Programın geliştirilmesinde Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü aktif rol oynadı (Varış, 1996).

Beşinci Millî Eğitim Şurası (MEŞ) 1948 programından kaynaklanan problemleri tartışmak üzere toplandı. Varış'a (1996) göre MEŞ' in çalışmaları öğrenci-merkezli yaklaşımları, öğrenci sosyal etkinliklerini ve öğretmen otoritesine daha az müdahaleyi desteklemekteydi. MEŞ' in kontrolünde yapılan çalışmalar yoluyla ilkokulların ikinci devresine yönelik olarak, tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri sosyal bilgiler adı altında toplandı. 5. MEŞ' in dersleri sosyal bilgiler adı altında gruplaştırmasının gerekçesi şöyleydi:

...Dersleri bu suretle gruplaştırmaktan maksat, bunları sadece birbirine eklemek değil, bir hadiseyi veya bir problemi çeşitli bilgi ve anlayış açısından çocuğa inceletmek ve araştırma imkânlarını sağlamaktır. Bu sebeble çocuğun, çevresindeki olay ve problemlerin hareket noktası olarak alınması zorunludur. Meselâ Cumhuriyet Bayramı ünitesi öğretmen için hem coğrafya hem de yurttaşlık bilgisi ve anlayışı veren çeşitli bilgi unsurlarının birleştiği bir ünite teşkil eder... (Varış, 1996).

Bununla birlikte, 1968 programına kadar bu dersler ayrı ayrı okutulmaya devam edildi. Erden, 1968 programında 1924 yılında J. Dewey'nin Türkiye'de yaptığı çalışmanın esintilerinin ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenimlerini tamamlayan Türk eğitim bilimcilerin etkilerinin varlığından söz etmektedir. Aynı zamanda o, programdaki teorik açıklamalar, öğretim teknikleri ve hedeflerin ilerlemecilik (*progressivism*) politikalarına uygun olduğunu düşünmekte; buna gerekçe olarak Dewey'nin eğitimin demokrasi ile gelişeceğini ve okulların demokratik topluluklar olduğunu, öğrencilerin demokratik bir toplumda yaşamak için gerekli bilgi ve becerileri okullarda öğreneceği ifadesini tekrarlamaktadır (Erden, tarihsiz:12).

1995 programında demokrasi ve okul ilişkisi şöyle açıklanmaktadır:

İlkokul gerçek bir topluluktur...Öğrenciler, demokratik bir hayat için demokrasinin ne olduğunu anlamalıdır. Demokratik eğitim, yaparak ve yaşayarak öğrenme yolu ile, kendi kendini idare şeklini uygun bir tarzda ahenkleştirerek sağlanmaya çalışılmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için okulun bütün çalışmaları demokratik yaşayış ve kurallarına göre düzenlenmeli, sosyal kol çalışmalarına önem verilmelidir (MEB, 1995:25).

Öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılması vurgusuyla program okulu, öğrenciyi ve öğretmeni şu şekilde tanımlamaktadır:

İlkokul, öğrenciye bilimsel metodlara göre çalışma yolları öğreten bir kurumdur. İlkokul, öğrencileri tenkidî düşünmeye yöneltmeli, onların hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemelerini bir alışkanlık haline getirmelidir. Öğretmen, çocuğun evde ve okulda karşılaştığı olayları çözülmesi gereken birer problem olarak ele almasına, o problemi çözmek için yollar aramasına, bunun için gerekli bilgi ve malzemeyi toplamasına, problemin çözülmesine yarayacak bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varıp genel hüküm verebilmesine, bu hükmün doğru olup olmadığını tartıp ölçebilmesine ve elde ettiği bu yeni bilgiyi kullanmasına rehberlik etmeli; böylece öğrencilerin bilimsel görüş ve düşünüş kazanmalarına yardımcı olmalıdır (MEB, 1995:26).

Yukarıdaki ifadeler Bloom'un eğitim amaçlarının programa uyarlanmasıyla başka bir şey değildir. Teorik açıklamalardan çıkarılacak sonuç, programın kısmen de olsa ilerlemecilik felsefesine uygun hazırlandığı yönünde olmasına rağmen, sosyal bilgilere ve diğer derslere yüklenen amaçlar, bu anlayışı pratikte mümkün kılmamaktadır. Esasında program Türkiye'nin siyasal açıdan düştüğü kaosu yansıtmaları bakımından da ilgi çekicidir. Siyasal ajandada eski ve yeni yönelimlerin çoğu zaman uyumsuz

bir şekilde yer almasının yansımaları programda da yerini almıştır. Program geliştirme uzmanları her kesimi memnun etme kaygısıyla kavramsal açıdan bir çok anlayışı programa serpiştirmeyi uygun bulmuşlardır. Hâl böyle olunca, öğretmenler programın felsefî temellerini anlamakta güçlükler yaşamaktadırlar ki bu durum tarafımızdan yapılan bir araştırmada da tespit edilmiştir (Dilek, 1999). Şimdi düşülen bu kaosu açıklamaya çalışalım:

Eğitim anlayışının değişimi, siyasal ve sosyal değişimle iç içedir. Türkiye'nin millî mücadele dönemi sonrası, üniter yapıda bir ulus devlet anlayışına sahip olmasının ardından, Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile birlikte, bütün eğitim kurumları sistematik olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolü altında toplandı. Hükümetlerin siyasal hedefleri eğitim politikalarını doğrudan etkilemeye başladı. Zaim ve Dinçer (1985) 1924 sonrası eğitim politikasında yapılan yenilikleri üç tarihsel döneme ayırmaktadır. Bunlar: (1) Cumhuriyet dönemi devrimci hareketler (1923-1948), (2) Demokrat Parti 1948-60 ve Çoğulcu Toplum 1960-1970 dönemleridir.

İlk dönemde, toplumun doğulu ve İslamî yapısını laik ve batılı anlamda değiştirmek amaçlanmıştır (Zaim ve Dinçer, 1985). Cumhuriyetin ilânının hemen sonrasında Maarif Vekili İsmail Safa Özler'in ilân ettiği Maarif Misak-ı'nın genel amacı:

“Türk Milleti’ni medeniyet safında en ileri götürmek ve yeni nesilleri, Türk olmak haysiyetinin gerekli kıldığı bu amaca en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak irade ve kudrette yetiştirmek”(Cicioğlu, akt. Tazebay ve diğerleri, 2000:34-5).

şeklinde. Maarif Misak-ı'nın özel amaçları arasında “Milliyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik Cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek” (Tazebay ve diğerleri, 2000) ifadesi yer almaktadır. 1924 ilköğretim programı geçiş programı özelliği taşımasına rağmen

“özellikle ‘Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye’ dersi ile ‘Tarih Dersi’ konuları arasında ayıklamalar yapılarak Cumhuriyetin anlam ve önemine ve yakın tarihte olup bitenlere” önem verilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000). 1936 yılından itibaren ilkokul programın amaçları tamamıyla ulusçu ve devrimci bir nitelik kazanmış ve Cumhuriyet Halk Partisi’nin ulusal eğitim programına dayandırılmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000).

Demokrat Parti döneminin sosyal politikası, laik demokratik devlet yapısı içinde İslamî ve millî kültür değerlerine dayalı ekonomik, sosyal ve kültürel gelişim atılımını içermektedir. 1948 ilkokul programının “genel amaçlarına bakıldığında [ise] memleketimizin, dünyanın, milli, insani, kültürel, ekonomik ve demokratik gelişmeleri gözönünde tutulmuş olduğu görülmektedir”. Programda adı geçmemesine rağmen, seçmeli olan din dersine Türkçe veya Tarım-İş derslerinden bir saatlik zaman ayrılmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000:61,63).

Zaim ve Dinçer’in (1985) Çoğulcu Toplum (1960-1970) olarak nitelendirdikleri son dönem, laik devlet yapısı içinde kültürel çoğulculuğu işaret etmektedir. Onlar, bu dönemde, İslâmî ve geleneksel millî hareketlerin sosyal, kültürel ve siyasal güçleri karşısında devrimci, laik ve batıcı güçlerin olduğu düşüncesini taşımaktadırlar. Mesela, 1948 İlkokul Programı IV. Sınıf Tarih dersinde yer alan Yunanlılar, İyon Medeniyeti, Romalılar, Batı Hunlar, Göktürkler, Uygurlar, Moğollar vb. konular diğer programlarda çıkarılmış, 1968 programında bunlardan bazılarını okuma parçası olarak yer verilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000:117).

Eğitim politikasını da etkileyen ülkenin siyasal yaşamındaki 1970 sonrası değişimlerin ışığı altında bir ileri sınıflandırma yapmak söz konusu olabilir:

Askerî Rejim Dönemi 1980-83

1980 müdahalesi silahlı kuvvetlerin "anarşi" olarak nitelendirdiği 1975-80 arası yaşanan toplumsal olayların ardından geldi. Müdahale döneminde eğitim politikası, toplumun İslâmî ve millî değerleri de hesaba katılarak Atatürk ilkeleri etrafında oluşturuldu. Bu anlayış, muhtemelen ülke insanını kominizim karşısında koruma altına alma gerekçesine dayandırıldı. Orta öğretim kurumlarına zorunlu din eğitimi getirilirken, imam hatip okulları da sayıca arttırıldı (Dilek, 1999).

Müdahale sonrası dönem 1983-1997

Bu dönemde demokratik ve endüstriyel gelişme hemen hemen her hükümetin programında yer almaktaydı. Sovyetler Birliği'nin çöküşünden sonra kominizim Türkiye'nin politik yaşamı için bir tehlike olarak görülmemeye başlandı. Bununla birlikte, basın, sol partiler ve silahlı kuvvetler İslâmî köktencilğin muhafazakar partiler tarafından güçlendirilmiş bulunduğunu ve cumhuriyetin ilk dönemlerindeki devrimci hareketlere dayandırılan laik eğitimin kökten dinci akımlara kurban edildiğini ifade etmekteydiler. Muhafazakarlar ise laik eğitimin kökten dinciliğin yükselişi karşısında korunurken, demokratik değişimlerin sonucu olarak eğitim sisteminin çoğulcu toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği fikrini savunmaktaydılar. Sonuçta, baskı gruplarının desteği ile Turgut Özal sonrası Liberal bir görüntü çizen Anavatan Partisi ve Demokratik Sol Parti 1997 yılında iktidara geldi. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim ve imam hatip ve meslek okullarının orta kısımlarının kaldırılmasını içeren reform paketi Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edildi. Tarafımızdan *ulusal ütopyacılık (national*

utopianism) olarak adlandırılan ve aşağıda değinilecek olan geleneksel eğitim anlayışı, eğitim reformu olarak cumhuriyetin ilk döneminden alınan ilhamlarla hükümet tarafından ilan edildi (Dilek, 1999:22).

Ulusal ütopyacılık

1789 Fransız Devrimi sonrası milliyetçilik fikirleri Osmanlı ülkesi topraklarında yayılmaya başladı. Türkler milliyetçilik fikirlerinden en son etkilenen ulus oldular. Bununla birlikte, askerî ve teknoloji alanında batılılaşma 18. Yüzyıla dayanır. Bu batılılaşma hareketi 19. Yüzyıl boyunca ve 20. Yüzyılın başlarına kadar Fransa'ya öğrencilerin gönderilmesi ve askerî teknik okulların açılması ile sonuçlandırılmıştır. Fransa'dan inkılâpçı fikirlerle dönen bu kişiler *Genç Türkler* olarak isimlendirildiler ve Türk milliyetçiliği teorisini sistematik bir şekilde kuran Ziya Gökalp'i etkilediler (*Turkish Review*, 1989:37). Gökalp'in eğitim geçmişi hem geleneksel İslâm, hem de batı tarzı laik özellikler taşımaktadır. İslâm klasikleri yanında Genç Türklerin ve Emile Durkheim ve Jean-Jacques Rousseau gibi batılı düşünürlerin eserlerini de okumuştur.

Gökalp'e göre birey kendini doğal çevresine *gerçeklik yargıları* yoluyla uyumlar. Bu yargılar bilincin ürünleridir ve bilimsel bir eğitim süreciyle geliştirilebilirler. Gerçeklik yargıları ve bunların gelişim süreci evrenseldir. Öğretimin amacı öğrencilere gerçek yargıları ve bilimsel bilgiyi öğretmektir. Dolayısıyla, öğretim süreci ulusa ve kültüre özgü olmaktan ziyade uluslararası ve evrenseldir. Modern Türkiye'nin eğitim sistemi bu gerçeğin ışığında düşünülmelidir. Bunun yanında eğitim süreci iki temele dayandırılmalıdır. Bunlar millî eğitim ve uluslar arası veya evrensel öğretimdir. Gökalp Türk ulusunun modern yaşamının Türklerin kültür, gelenek ve değerlerinden çıkarılması

gerektiğine inanmıştır. Tartışmalı bir şekilde de olsa Gökalp, Giddens'in (1993:342) tanımladığı gibi bir ülkenin geçmişinin özel bir yorumuna dayandırılan -ulus devletin yükselişi, ulusal kimliğin yorumuyla birlikte ifade edilen ve düşsel bir toplum vaat eden- *klasik ulusçuluk* fikrine sahipti. Klasik ulusçuluğun yükselişi sıkı bir şekilde yaygın eğitim sistemiyle bağlantılıdır. Klasik ulusçulukta eğitim özellikle millî tarihin oynadığı rol ile birlikte, insanlara kendilerinin aynı ulusal topluluğa ait oldukları düşüncesini vermeyi sağlayacaktır.

Türkiye örneğinde klasik ulusçuluk anlayışı insanlar arasında yalnızca birlik oluşturmak için değil aynı zamanda yeni ve dinamik bir toplum meydana getirmek için *ulusal ütopyacılığa* dönüştü. Yani modern eğitim sisteminin özündeki felsefe ulusçu ve batıcı fikirlerin bir karışımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal yapılandırmacı olarak Gökalp, Türkiye'nin entelektüel ve eğitimsel anlamda çağdaşlaşmasında önemli bir yere sahiptir. Gökalp'in sosyal politikası "Türk milletinden, İslâm dininden ve Avrupa medeniyetinden olmak" şeklinde özetlenebilir (*Turkish Review*, 1989). Gökalp'in önerdiği sosyal politika, sonraları devlet tarafından "Türk ulusundan, laik ve Avrupa medeniyetinden olmak" formuna dönüştürülmüş ve bu hedefe ulaşmak için de yaygın eğitimle ilişkilendirilmiştir. Bu durumda cumhuriyet yönetimi, oluşturmak istediği toplumu tanımlamada kesin bir anlam içeren sosyal politikayı belirlemekle, eğitimi -J. Dewey'nin (1916: 112) ifadesiyle- sosyal bir süreç ve işlev olarak görüyordu.

Türk eğitim sisteminde milliyetçilik fikri ulus-devlet ideolojisinde ifadesini buldu. Atatürk'ün ölümünden sonra onun ilke ve devrimlerine olan bağlılığın etkisiyle Atatürk milliyetçiliği tanımı programın genel ve özel amaçlarında yoğun bir şekilde vurgulandı. Millî eğitim programı evrensel program teorilerinin karışımından oluşmaktaydı. Mesela, gelecekte arzu edilen (düşsel) toplumu oluşturma amacıyla, *Fransız ansiklopediciliği*/

klasik hümanizm (French encyclopaedism/classical humanism), Rus poli-teknikçiliği (Russian polytechnicalism) ve Amerikan pragmatizm/sosyal yeniden kurmacılık (American pragmatism/social reconstructionism) ulusçuluk teorileri ile birlikte, program geliştirme çalışmalarını etkilemiştir. Program, ansiklopedici bakış açısında olduğu gibi edebiyat, müzik ve tarih vasıtasıyla kültürel mirası aktarmayı amaçlamaktaydı. Bu yönüyle bilgiye dayalı ve hümanist bir yaklaşıma sahipti (Lawton, 1989:4). Poli-teknikçi açıdan bakıldığında programın deseni cumhuriyetin iyi huylu ve üretken yurttaşlarını hazırlamaya yönelikti (Holmes ve McLean, 1989:11-5; Lawton, 1989:4-6). Sonraları özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim gören eğitimcilerin ve Dewey'nin etkisiyle sosyal yeniden kurmacılık programda yerini aldı. Eğitimin toplumu ve toplumun üyeleri olarak bireyleri sosyal değerler, vatandaşlık ve sosyal işbirliğine dayalı deneyimler vasıtasıyla geliştirme işlevi ön plana çıkarıldı. Bilgi, gençlerin kendilerini demokratik bir toplumda karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeleri açısından sosyal bir gereksinim olarak değerlendirildi.

Böyle karmaşık ve bir o kadar da uygulanamaz gözükken program anlayışını *ulusal ütopyacılık* olarak tanımlamak yerinde olacaktır. Çünkü yukarıda ifade edilen program teorilerinin ulusçu yorumlarıyla program, günümüz Türk toplumunun gereksinimlerini karşılamaktan çok mevcut olmayan düşsel bir toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanmıştır.

SONUÇ

Bu bölümde, tarihsel bir perspektifi de içine alarak, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye eğitim sistemi içinde tarih öğretiminde var olan amaçlar bir bilgiler demeti halinde sunuldu. Tarih öğretiminin amaçları hakkındaki tartışmaların özellikle

İngiltere ve Türkiye, kısmen de Avrupa ve Amerika boyutları ana hatlarıyla ve eleştirel bir bakış açısıyla verildi.

Tarih öğretiminin amaçlar düzeyinde temel olarak ikiye ayrıldığı ifade edildi. Geleneksel tarih öğretimi anlayışı ile sosyal amaçlı tarih öğretimi anlayışının öğrencilerin sosyalleşmesi ve iyi vatandaş yetiştirme ihtiyacı üzerine kurulduğu söylendi. Öte yandan tarihin disipline özel amaçlar kapsamında öğretilmesi kaygısını taşıyanların böyle bir anlayıştaki öğretimin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunacağı hakkındaki düşünceleri dile getirildi. Bu amaçlara uygun olarak geliştirilen ve İngiliz eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan "Okullar Konseyi Tarih Projesi" tanıtıldı. Öte yandan sosyal amaçlı tarih öğretimine örnek olduğu düşünülen "Tarih ve Kendimizle Yüzleşmek: Yahudi Soykırımı ve İnsan Davranışı Programı" adlı Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan bir program ve Türk Sosyal Bilgiler Programı içerikleri bakımından eleştirildi. Amerikan örneğinde tespit edildiği gibi, tarih dersine disiplinin dışında misyonlar yüklendiğinde hiç de istenilmeyen sonuçlarla karşılaşılabilceği müşahade edildi.

Tarihte genellemeler yapabilmenin zorluğundan bahisle "tarih tekerrürden ibarettir" sloganının geçersizliği ve dolayısıyla "tarihten dersler çıkarılma"nın öyle sanıldığı kadar kolay olamayacağı anlatıldı. Bunu değişik görüşlerin ışığı altında sunma yoluna giderken tarihin asıl işlevinin farklı bakış açılarıyla geçmişin açıklamalarını yapmak, *süreklilik* ve *değişim*, *farklılık* ve *benzerlik çatışma* ve *uzlaşma* gibi tarih biliminin de kullandığı kavramları anlamının önemi üzerinde duruldu. Çünkü insan davranışını keşfetmenin ve toplumsal hafızanın varlığını anlayabilmenin yolu bu kavramlar üzerine dayandırılan bir tarih öğretimi anlayışından geçmektedir.

TARİH DÜŞÜNCESİNİN GELİŞİMİ VE ÖĞRENME*

*Tarihin bütünü mazideki insanların
düşünceleri olduğu kadar o tarihçilerin
düşüncelerinin de tarihidir
(K. Jenkins).*

İkinci bölümde, tarih öğretiminin amaçları üzerine yapılan akademik tartışmalar eleştirel bir bakış açısıyla incelendi. Birinci bölümde ortaya konulan tarih disiplinin içeriğine dair felsefî anlayışların okul programlarındaki tarih derslerinin amaçlarını belirlemede bir ölçü olduğu vurgulandı. Bu bölümde, diğer dersler için savunulanan aksine öğrencilerin tarihle ilgili bilişsel gelişiminde, dersin içeriğiyle ilişkili olarak, düzeyssel sınıflandırmanın kolay olmadığı tespiti yapılmakta, tarih düşüncesinin gelişiminin sadece gerçekçi veya ussal düşünce modeliyle açıklanamayacağı, çağrışımsal/sezgisel düşüncenin ve dil gelişiminin de bu gelişimde rolü olduğu vurgulanmaktadır.

* Bu bölümün bir kısmı, “Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama”, *Milli Eğitim*, (145, 50-4, Ankara 2000) dergisinde yayınlanan incelememiz esas alınarak hazırlanmıştır.

ÖĞRENCİLERDE TARİH DÜŞÜNCESİ VE BİLİŞSEL GELİŞİM

Tarih düşüncesi (tarihsel düşünce/historical thinking) tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Tarih düşüncesi geçmişin tarih olmadığını *tarihsel gerçek* ile *gerçeğin* birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimidir.

Düşüncelerin gerek zihinde oluşması gerekse ifade yoluyla başkalarına aktarılması, bireyin sözcük ve kavramlar ile oynadığı mantıksal sürecin ürünleridir. Bireyin bilişsel gelişiminde evreler olduğunun Piaget (1959) tarafından ortaya atılması, birçok eğitim psikoloğunu bu evreleri eğitime uygulamaya itti. Bireyin bilişsel gelişimi somut öncesi işlemler evresinden soyut işlemler evresine kadar uzanmakta idi. Öyleyse eğitimde program geliştirme faaliyetinde bulunan kişiler bu evreleri göz önüne alarak eğitim programlarına şekil vermeli idiler. İşte bundan hareketle öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi bu evrelerin sınırları dahilinde pratikte yer aldı. Piaget'nin tanımladığı bu ilkeler bir çok eğitim araştırmasının özünü oluşturdu. Aslında Jean-Jacques Rousseau'dan itibaren üzerinde durulan "deneyim" yoluyla öğrenme Piaget ile bilimsel bir temele oturtulmuş oluyordu. Çünkü Rousseau'ya göre "çocukluğun kendine has görme, düşünme ve hissetme tarzı vardır: hiçbir şey kendi tarzımızı onlarınkinin yerine koymak ve [onlara kabul ettirmeye] çalışmak kadar aptalca olamaz"dı (Alexander, 1995:278).

Bireyin gelişiminde bilişsel evrelerin kabulü, bu evrelerin tarih eğitiminde de kullanılabileceği fikrini akla getirdi. Bir başka araştırmamızda derinlemesine incelediğimiz bu fikirden (Dilek,

1999) iki farklı bakış açısı doğdu. Bunlardan birincisi, kısaca somut öncesi, somut ve soyut işlemler olarak adlandırılan bilişsel evrelerin herhangi bir yaş sınırı olmaksızın bireylerde ortaya çıkabileceği düşüncesidir. Bu düşünceyi benimseyenlere göre tarihsel kanıtın doğası ve soruların karmaşıklığı bireylerin kanıt karşısında ulaştıkları sonuçları ve sorulara verdikleri karşılıkları etkilemektedir. İkinci bakış açısında ise bilişsel gelişimde bir evreden diğerine geçiş diğer öğretim alanlarına nazaran *tarihte* daha uzun sürmektedir. Bununla birlikte, Smith ve Knight yaptıkları bir araştırmada bazı öğrencilerin tarih dersinde de aynı diğer derslerde olduğu gibi soyut işlemler evresine uygun akıl yürüttüklerini tespit etmişlerdir (Knight, 1993:28).

Tarih düşüncesi ve bilişsel gelişim üzerine ilk araştırma R. N. Hallam (1967:183-203) tarafından yapılmıştır. Hallam, yaşları on bir ile on altı arasında değişen 100 ortaöğretim öğrencisine uyguladığı bir testle, onların soyut işlemler evresine 16.2-16.6 yaşlarında ulaştığı sonucuna varmıştır. Öğrenciler William I hakkında bir pasaj okuduktan sonra onlara William'ın "zalim" olup olmadığı hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Mesela, yaşı 16.2 olan bir öğrenci William'ın Kuzey İngiltere'yi niye yerle bir ettiği sorusunu şu şekilde yanıtlamıştır :

"[Kuzey İngilterelilerin] çoğu soyguncuydu ve muhtemelen katillerdi. Onlar yaşama hakkına sahip değillerdi".

York'taki Norman Garnizonunun ortadan kaldırılması William'ın gerçek hareket sebebiydi. Oysa bu nokta öğrenci tarafından önemsenmemiştir. Bu yüzden öğrencinin cevabı Hallam tarafından somut öncesi işlemler evresine uygun olarak değerlendirilmiştir. Yaşı 15.1 olan diğer bir öğrencinin cevabı ise şöyleydi:

"Bana göre O zalim değildi. Çünkü birçok kişiyi kılıçtan geçirdi, fakat ölülerini toprağa gömmek isteyenlere izin verdi."

"Bu neyi ispatlar?"

"William savaşı kazanmada zalim olabilir, fakat savaşı kazandıktan sonra insanlara daha fazla hareket serbestisi verdi".

Farklı doğrular arasında bağlantı kurulamadığı için, bu öğrencinin cevabı somut işlemler evresinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte 14.8 yaşındaki bir öğrencinin cevabı soyut işlemler evresinde idi. Çünkü bu cevapta bir takım dengelerin farkında olma durumu söz konusuydu:

"Neyi zalim olarak gördüğünüze bağlı. Eğer zalimliğin tanımı ne amaçla olursa olsun öldürmek, zevk almak ve yakıp yıkmaksa, William zalimdi. Bir başka açıdan eğer ortada bir politik gereklilik varsa, William'ın zalimliği haklı çıkarılabilir. Diğer derebeyleri (krallar vs.) ile karşılaştırıldığında gerçekte o iyi kalpli biriydi".

Hallam (1967) araştırmasında birçok somut öncesi cevaplar buldu. Ona göre bu cevaplar Piaget'nin düşüncenin farklı alanlarında daha küçük çocuklar için oluşturduğu kriteri yansıtıyordu. Göreceli olarak soyut işlemler evresindeki cevaplardan yoksunluk -birçok ortaöğretim öğrencisinin karşısına tarih dersi öğrenilmiş gerçeklerin ezberlenmesinden farklı bir disiplin olarak çıktığında- onların karşılaştıkları zorlukları yansıtıyordu.

Hallam'ın (1967) çalışmasına nazaran daha az karmaşık olan bir araştırmada Lodwick (Cooper, 1992) yaşları on bir ile on dört arasında değişen öğrencilere Stonehenge'in* bir resmini

* Stonehenge, İngiltere'de Salisbury yakınlarında M.Ö. 2000-1500 yılları arasında tamamlandığı söylenen ve her bir taşı yaklaşık 50 ton ağırlığında olan bir antik tarihi eserdir. Hangi amaçla ve kimler tarafından yapıldığı kesin olarak bilinmemekle birlikte, Stonehenge'in tapınak veya gözlemevi olarak yapıldığına dair teoriler de mevcuttur.

göstererek onun bir tapınak mı yoksa bir kale mi olduğunu sordu. Öğrencilerin cevapları mantıksızdan mantıklılığa, sonra da ifadelerini destekleyici kanıt kullanmaya ve olasılıklı düşünmeye kadar dereceler halinde bir gelişim gösterdi (Cooper, 1992). Cooper (1992), Lodwick'in çalışmasından hareketle öğrencilerin akıl yürütmedeki (*reasoning*) gelişimlerinin kısmen bilgi artışından kaynaklandığını, dolayısıyla tarihî olaylar ve olguları bir mantık çerçevesinde tartışmaları için daha fazla bilginin öğrencileri etkin kılacağını savunur.

De Silva (Steele, 1976) düşüncenin tanımlayıcı modelden açıklayıcı modele geçişinin on bir ile on dört yaşları arasında gerçekleştiğini iddia ederken, Steele (1976) tarihte soyut düşünmenin diğer derslere nazaran daha geç oluştuğunu ifade etti. Oysa İngiltere'de Okullar Konseyi Tarih Projesi'nde (*Schools Council History Project*) çalışan Shemilt (1976; 1980) aynı yaş grubuna yönelik olarak tarihte soyut işlemler evresinin artık geçerli bir hipotez olmadığını söyler. Tarihte geçersiz, diğer öğretim alanlarında geçerli sonuçlar alınabilir tarzındaki bir anlayışı da eleştirir. Soyut işlemler devresinde bulunan bir öğrencinin fen ile ilgili akıl yürüttüğünde rasyonel sonuçlar bulurken, aynı öğrencinin tarih ile ilgili yaptığı akıl yürütme işleminde irrasyonel sonuçlar elde etmesini yadırgar. Sonuçta, Shemilt tarihsel kavramların hem soyut hem de somut bir şekilde öğretilebileceğini ifade eder. Bu alanda yapılan son araştırma da Shemilt'i destekler niteliktedir. Lee ve diğerlerinin (1996.13-9) elde ettikleri sonuçlara göre yedi yaşındaki bazı çocukların on dört yaşındaki bazı çocuklardan tarihsel konular hakkında düşüncelerini ifade etmede çok daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu ve diğer araştırma projelerinin sonuçlarından hareketle tarihte *bilgi* faktörünün bireyin tarih düşüncesinin gelişiminde etkili bir role sahip olduğunu anlamaktayız.

ÇAĞRIŞIMSAL DÜŞÜNCE

Yukarıda Piaget ve onu takip edenlere araştırmalar yoluyla geliştirilen eleştirel bakış açısı, öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini Piaget'nin bilişsel düzeyleriyle açıklamanın yetersiz kalacağı anlayışını da beraberinde getirmektedir. Piaget, muhtemelen *Freudcu* anlayışın etkisiyle iki tür düşünceden bahsetmektedir. Birincisi *sezgisel (intuitive)*, ikincisi ve bilişsel gelişimin asıl konusunu oluşturan *gerçekçi (realistic) düşüncedir*. Piaget'nin de içinde bulunduğu *görgülcü-ilerlemecilik (empiricist-progressivism)* ekolüne göre çocuk, tıpkı hayvanlarda olduğu gibi çevresini sahip olduğu iç-dürtüler yoluyla algılar. Bu iç-dürtüler hayvanların fiziksel dünyasında etkili olmasına rağmen, çocuklukta zeka gelişiminin dayanağı sayılmazlar. Çocuk bu aşamada öğrenmekten yada öğretilmekten çok, olgunlaşır veya gelişir. O çevresinde var olan şeyleri kendi etkinliği sırasında fiziksel deneyimle kazanır. Dolayısıyla çevresi dışındaki kavramları anlamak için yetersizdir. Bu yüzden bilişsel yapılar kendi kendini besleyen süreçler haline gelir ve bu özelliğini ancak yetişkinlikle tamamlanan soyut düşünceden alır. Çocuk kendi somut deneyimi dışındaki materyallerle etkili bir şekilde ilgilenemez (Watts, 1972:16-7). Yani küçük çocuklar tarihe mâl edilen entelektüel ve bilişsel araçlara sahip olamazlar. Bu durumda, tarih somut bir şekilde takdim edilmediği takdirde, ilköğretimin ilk devresindeki öğrenciler için uygun bir ders olamaz düşüncesi ortaya atılabilir. Çünkü tarih dersinde anlama, *analitik düşünme ve değerlendirme* gibi ileri düşünce düzeylerine sahip olunduğunda gelişir.

Tarih dersinde öğrenme, çocuğun çevresinde algıladığı somut şeylerin içselleştirilmesinden çok, *sözlü ve kitabî öğrenme ve kanıtın sorgulanması* gibi bir takım süreçleri *düş gücü (imgeleme/muhayyile/imagination)* ve *yaratıcılık* gibi bir takım

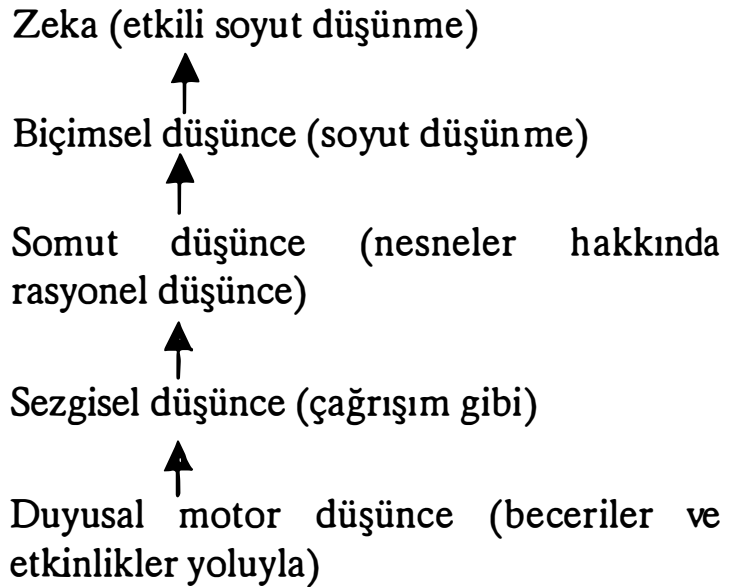
yeteneklerle birlikte içerir. Bu açıdan bakıldığında J. Dewey'nin düşünmeyi problem- çözme işlevi olarak görme tanımı da yetersiz kalmaktadır. Çünkü problem çözme sürecinde düşüncenin bir amaca ulaşmaya koşullanmış durumda olmasına rağmen, bu amacın altındaki daha küçük hedefleri aşmadan başlangıçta belirlenen amaca ulaşması imkansız görünmektedir (Atkinson ve diğerleri, 1996:323).

Bir kısım araştırmacının öğrencilerin tarihsel kanıtı anlama yolları hakkında düşünmelerinin başlangıç noktası B. Bloom'un bilgiye taksonomik yaklaşımı olmuştur. Aslında Bloom, bir konu hakkındaki gerçekleri, yeni bakış açıları üreten yollarla bilip anlayana uygulayana onları ayırana ve bir araya getirene kadar değerlendiremeyeceğimizi, ya da yargılayamayacağımızı ileri sürmektedir. Bloom'un taksonomisi, tarih öğretimi için İngiltere'de kanıt temelli çalışmayı şekillendirmede büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu, öğretmenlere öğrencilerin düşünmesini basitten karmaşığa, kavramadan değerlendirmeye ve sonuç çıkarmaya, tekil kaynağa odaktan, sayısız kaynağın sentezine, özelden genele sorular hiyerarşisi aracılığıyla geliştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu gibi hiyerarşilerin öğrencilerin öğrenimi hakkındaki düşüncemizi şekillendirmeye yardımcı olmakta gerçek bir değeri vardır. Fakat, Bloom'un taksonomisi öğretme yapısı değil, bir bilgiye bakış şeklidir. Sorgulamanın temeli olarak aşırı taksonomi kullanımı, öğrenmenin içerikten bağımsız olarak lineer bir süreç boyunca ilerlediği düşüncesini akla getirmektedir (Husbands, 1996).

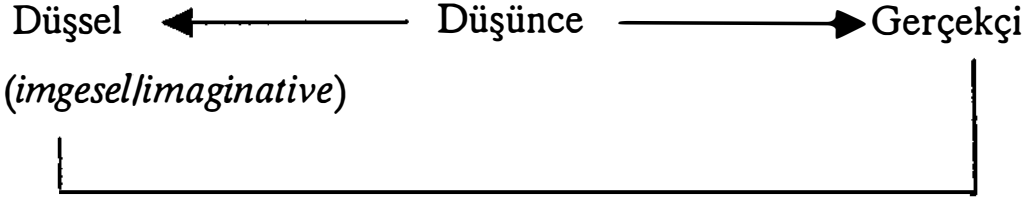
D. G. Watts (1972:20), düşünceyi tanımlarken, çoğu zaman *görgülcü-ilerlemecilik* ekolunu benimseyen bilim adamları tarafından önemi yeterince ifade edilmeyen, *çağrışımsal düşünmeyi*, tarih derslerinde öğrenme- ki bundan sonra *tarihsel öğrenme* (tıpkı matematiksel öğrenme gibi) olarak ifade edilecektir- söz konusu olduğunda farklı bir bakış açısıyla ön

plana çıkarmaktadır. Çağrışım, Watts'a göre düş gücü, sezgi ve yaratıcılığın bir ögesidir. Bundan hareketle, çocuk ve yetişkindeki bilişsel süreçler, imge ve kavram çağrışımlarının kendiliğinden oluşan yapılarıdır. İnsanlar güncel yaşamda problem-çözme modelinde öngörülen ussal veya mantıksal düşünmeden ziyade çağrışımsal düşünme modeline göre düşünürler. Entelektüel düşünce ussal ve çağrışımsal öğelerin kaynaşmasının veya sentezinin bir sonucudur.

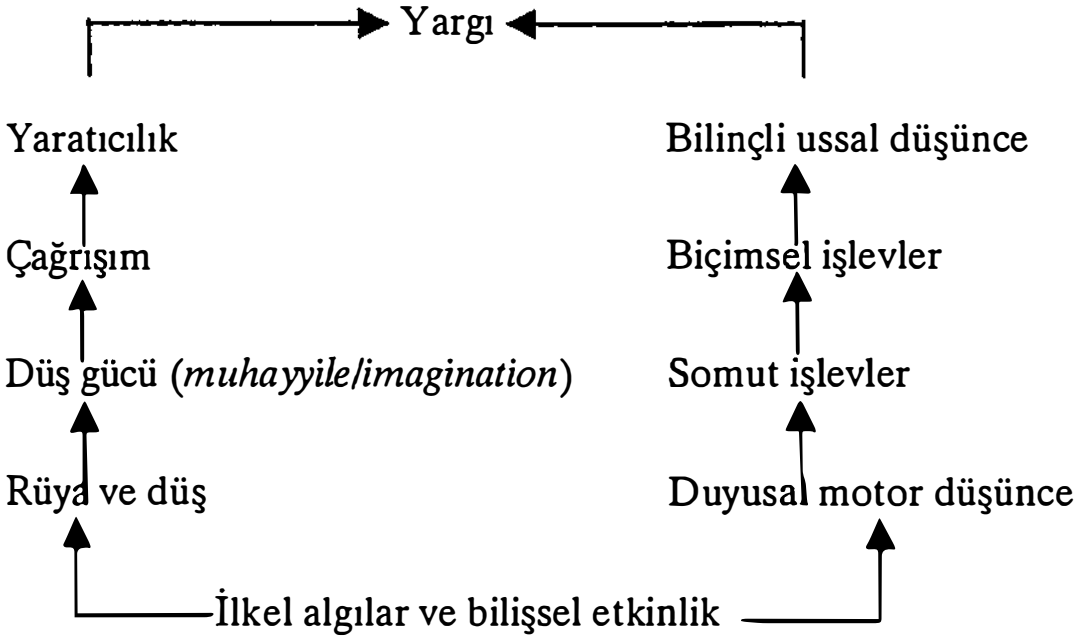
Watts (1972:20-1), çağrışımsal düşüncenin farkına varma ve düşünce gelişiminde buna yer verme zorluklarının yetersiz paradigma (yöntem modeli) lardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Mesela, *gelişim (developmental)* modelinin düşünce şeması şöyledir:



Watts, bu modelde sezgisel düşüncenin kaba ve bilişsel gelişimde zamanla terk edilmesi gereken bir süreçmiş gibi algılandığını söyler. *Görgülcü-ilerlemeci* paradigmanın diyagramı aşağıdaki gibidir:



Watts'a göre bu model de sorunludur. Çünkü bu modele göre hem gerçekçi hem de düş gücüne dayalı düşünceye sahip olmak oldukça zordur. Yani birey ya sanatçı ya da bilim adamı olabilir. Her iki özelliğe birden taşıyamaz. Yetişkin düşüncesine yönelik olarak Watts'ın alternatif modeli gerçekçi düşünce ile düş gücüne dayalı (*imgesel*) düşünceyi birleştiren bir diyagramdan oluşmaktadır.



Watts, bu modelin hem sentetik ve analitik düşünce arasındaki süregelen ayrımı kabul ettiğini hem de bunlar arasında faydalı bir etkileşim olabileceğini önerdiğini ifade eder. Binet (Watts, 1972:22), bilinçsiz etkileri beynimize gönderen değişikliklerin sürekliliği tespitinden hareketle, çıkış noktasını tahmin edemediğimiz bu değişik etkilerin, bilincin ışığında, aniden

ortaya çıkan fikir önerme gücüne sahip olduklarını ifade eder. Yani çağrışımsal düşüncenin gerçekçi düşünceyle olan karşılıklı etkileşiminde, birincisinin önemli bir role sahip olduğu fikri öne sürülmektedir.

Vygotsky gerçek ve mantık dışı kavramların çocuğun zihinsel gelişiminin bir parçası olduğu tespitini yapmakta, bu kavramların kullanımında sözel anlatıma ve okula pozitif bir rol yüklemektedir (Watts, 1972:22). Vygotsky, (1985:93), *çağrışımsal karmaşa (associative complex)* ve *bağdaştırıcı imge (Zihinde şu ya da bu biçimde bir imge halinde birleşmiş tek tek nesnelerin belirsiz bir sinkretik yığılması/syncretic image)* ile çocuğun bunları ifade etmek için sözcükleri nasıl kullandığını araştırma konusu yaptı. Düzensizliklerine rağmen birleştirici şemalar, çocuğu dereceli olarak uyarılama yapmaya yönlendirir. Bunların faydası önemsenmelidir. Uydurma veya sahte kavram halihazırda bir kavramın filizlenmiş tohumunu taşıyan bir bileşiktir. *Karmaşalarla düşünme (complex thinking)*, deneyimin farklı öğelerini gruplar içinde organize ederek ve sonraki genellemeler için bir temel oluşturarak, bölük pörçük ifadelerin birleştirilmesiyle başlar (Watts, 1972:25). Vygotsky (1985:101-2) çağrışımsal düşüncenin önemini şöyle ifade eder:

Düşüncesini kendi deneyiminin küçük, elle tutulur dünyasının sınırlarının ötesine geçirmeye cesaret ettiği zaman, çocuğun insana şaşkınlık veren bağlantılar kurup genellemelerde bulunabildiği, insanı hayrete düşüren geçişler yapabildiği herkesçe bilinmektedir. Çocuk 'bu küçük dünyanın dışında, sıkça içerdikleri bağların evrenselliğinin insanda hayranlık uyandırdığı sınırsız karmaşalar kurar.

Çağrışımsal düşüncede çocuğun sahip olduğu potansiyel zenginlik, bir sonraki bölümde ele alacağımız tarihsel düş gücü (imgelem) nün geliştirilmesindeki dayanaklardan biridir ve -her zaman mantıksal problem çözme süreçleriyle çözülemeyen tarihe

dair sorunlar hakkında- çocuğun tarih düşüncesi gelişiminde ne derece etkin bir rol oynaması gerektiğinin bir kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıda yapılan tespitler, düşüncenin yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanamayacağını göstermektedir. Esasında bu durum bizi, öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi hakkındaki bilgilerimizi yeniden gözden geçirmemiz gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır. Birinci bölümde tarihin bilim ile sanat arasında bir disiplin olduğu ifadesine yer verilmişti. Pozitivist düşünceye göre bilim, deney ve gözleme dayanan bulguların sistematik bir şekilde incelenmesidir. Bu incelemede yer alan düşünce süreçleri de *Görgülcü-ilerlemeci* paradigmanın önerdiği, Dewey, Bloom, Piaget ve takipçilerinin çalışmaları ile tanımlanmaktadır. Dolayısıyla tarih düşüncesinin gelişimini bu modelle açıklamak, geçmişteki insan davranışını ve olayları inceleyen bir disiplin olan tarihi, çocuklarımıza bugünün penceresinden bakma yanılığını öğretmek anlamına gelmektedir. Bu da geçmişteki insan davranışını bugünün değer yargılarıyla ve bilimsel yöntemleriyle açıklamaya çalışma çabasıdır. Bu düşünceye bilimsel, eleştirel, problem-çözmeye dayalı, vb. düşünce denilebilir. Fakat tarih düşüncesi olmadığı açık bir şekilde ortadır.

Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini bu türden modellerle açıklamanın altında yatan kaygılar, tarihin pratik anlamda matematik ve fen gibi faydalı olması gerektiği düşüncesinden hareketle yapılan genellemelerdir. Bu tür genellemelerle beslenen pedagojik anlayışa göre, tarihte, kişi, ulus ve medeniyetleri yargılamak, hatta cezalandırmak mümkün olmaktadır. Tarih düşüncesi, tarihsel duyarlılığın oluşmasıyla başlar ve gelişir. Bu duyarlılık, geçmişteki gerçeği mazide yaşayan insanın penceresinden görebilme yeteneğidir.

Anlaşılabacağı üzere Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerini tarih düşüncesine ve tarihsel öğrenmeye bağlamak ciddi anlamda bilimsel kaygıları da beraberinde getirmektedir. Esasen diğer öğretim alanlarındaki geçerliliği de sorgulanan bu evrelerin en azından tarihte yaş ile ilgili olmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte biz tarih düşüncesinin gelişiminin dil ve kavram gelişimi, çağrışımsal düşünme, tarihsel duyarlılık, tarih bilgisi, uygun ders materyallerinin kullanılması ve öğretim teknikleri ile doğrudan bağlantısı olduğuna inanıyoruz. Zaten Piaget bilişsel gelişimdeki evreleri belirlerken dil faktörünü hesaba katmamıştı. Bu bakımdan kendisi birçok psikolog ve eğitimci tarafından eleştirilmiştir. Dilin düşünmeye getirdiği önemli ölçüdeki zenginlik ve öğrenmedeki etkinliği Piaget sonrası yapılan birçok araştırmada vurgulanmıştır (Vygotsky, 1962, 1978; Bryant, 1974; Donaldson, 1978; Brown ve Desforges, 1979; Bruner, 1986).

Şu aşamada dil ve kavram gelişimi üzerinde durmanın yerinde olacağı ve bunun tarih düşüncesine olan etkileri hakkında tartışmak gerektiği kanısındayız.

DİL VE KAVRAM GELİŞİMİ

Vygotsky, Piaget'nin bilişsel gelişim hakkındaki teorilerine ciddi anlamda karşılık veren ilk kişidir. Vygotsky öğrenme sürecinde ve dolayısıyla öğrencinin düşünce gelişiminde hem öğrenciyi hem de öğretmeni merkez aldı. O öğretmeni öğrencinin bildiği ile ona kazandırılması gereken bilgiye ulaşılmasında kurulması gereken köprünün mimarı olarak görür. Yani öğretmen var olan düzey ile ulaşılması gereken öğrenme düzeyi arasındaki süreci yapılandırır (*scaffolding*). Vygotsky (Kyriacou, 1995:119), Piaget gibi öğrencinin etkinliğinin *öğrenmenin* merkezinde olması prensibine inanmakla birlikte, bu etkinlikte öğretmenin veya daha iyi bilen birinin kontrolünün

oldukça fazla olması gerekliliğini öne sürmektedir. Öğrenmenin yapılandırılmasında öğretmenin üstlendiği görev, öğrencinin anlayış gelişimini desteklemek ve şekillendirmektir. Öğretmen bunu yaparken dikkatini öğrenme etkinliğinin temel niteliklerine yöneltmeli ve yoğunlaştırmalıdır. Vygotsky'e (Tharp ve Gallimore, 1988:28-30) göre çocuğun gelişiminin ilk günlerinden itibaren çocuğun etkinlikleri sosyal davranış sistemi içinde kendine has bir anlam kazanır. Bu etkinlikler kesin bir amaca yöneliktir ve çocuğun çevresinin oluşturduğu prizmadan kırılarak çocuğa yansır. Yani çocuğun bir objeyi algımlarken izlediği yol doğrudan kendisi ile obje arasında kurulan iletişim değildir. Bu iletişim bir başka kişi aracılığıyla gerçekleşir. Vygotsky bireyde iki tane gelişim düzeyi olduğunu tespit eder. İlk düzey asıl gelişim düzeyidir ki, bireysel problem-çözme ile sınırlıdır. İkinci düzeyi *ileri gelişim düzeyi/alanı (the zone of proximal development)* olarak adlandırabiliriz. Bu aynı zamanda asıl gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki uzaklıktır ki yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli sıra arkadaşları ile yapılan işbirliği şeklindeki problem-çözme ile sınırlıdır.

Vygotsky'nin en önemli tespitlerinden biri bireyin öğrenme sürecinde bireyin kendisi için kendinin sağladığı yardımdır (Sutherland, 1992:46). Çocuk dili aktif olarak kullanmaya başladığından itibaren gözleriyle ve elleriyle olduğu kadar kendisiyle sesli konuşarak da problemleri çözümler. Bu durum aslında hayat boyu sürececek bir deneyimdir (Bruner, 1986:72). Birçok yetişkinin sesli düşünmesi de aslında çocukken edinilen bu davranışın devamı niteliğinde öğrenmede yararlı bir stratejidir.

Vygotsky çalışmalarını bilişsel gelişimde *sözel düşünce (verbal thought)* gibi dilin spesifik rolü üzerine yoğunlaştırdı. Onun çalışmalarından istifade yoluyla Bruner bilginin anlaşılmasındaki üç önemli süreci tanımlar: Fiziksel deneyime ve duyulara dayalı

olarak canlandırma/rol yapma yada yaparak yaşayarak öğrenme (*enactive*) (bir yeri ziyaret etme veya araç gereç kullanma gibi); deneyimlerin özünü resmetme (*iconic*) (resimler, haritalar, şemalar, modeller gibi) ve kavramları sembollerde veya dilde organize etme (*symbolic*) (kavramları yazarak yada sözle ifade etme gibi). Bruner bu süreçleri birbirinden farklı veya ayrı olarak değerlendirmez. Bunların birbirini tamamlayan süreçler olduğunu düşünür ve bunları katı sınırları olan ve önem sırasına göre geçilmesi gereken öğrenme süreçleri olarak da görmez. Özellikle tarih derslerinde öğrencilere sorulan soruların veya verilen materyallerin onları bir yöne doğru itmesi veya herkesin “öğretmenin istediği tarihsel gerçeğe ulaşması” gibi bir şey söz konusu değildir. Asıl olan bu süreçlerin yaşanarak tarih derslerinde sorgulama, hüküm verme gibi temel becerilerin kazanılması yoluyla belirsizlik ve olasılık faktörlerinin hesaba katılmasıdır (Cooper, 1995). Bu bağlamda tarihî bir resmin veya belgenin analizinin yapılması, kavramsal anlamayı pekiştirmek için tartışma ortamlarının yaratılması ve -elde edilmesi gereken sonuçtan çok- öğrenme sürecine önem verilmesi öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.

Bireyin dil gelişimi ile onun tarih düşüncesinin gelişimi arasında pozitif bir ilişkinin mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Ausubel ve diğerlerine göre kavramların öğrenilmesinde dilin çok önemli bir rolü vardır. Dil, soyut ve karmaşık kavramların öğrenilmesinde zihinsel işlemleri yansıttığı gibi sınırlar da. Dil aynı zamanda kültürel birlikteliğin de sembolüdür ve bireyler arası bilişsel iletişimin kaynağıdır (Ausubel ve diğerleri, 1978:105). Donaldson okumayı yeni öğrenen çocuğun önemli bir düşünce kanunu olan kavramsal anlamayı keşfetmek üzere olduğunu söyler. Dolayısıyla birey yazılı kelimelerin taşıdığı anlamların farkında olmakla kendi düşünce ufğunun sınırlarını da belirler (Donaldson, 1978:74).

Kavramsal anlama tarih derslerinde en çok üzerinde durulması gereken noktalardan biridir. Charlton (Steele, 1976.17) on dört yaşındaki öğrencilerin tarih ders kitaplarında kullanılan tarihe dair kavram ve kelimelerin yaklaşık yarısını anlamadıklarını tespit etmiştir. Husbands'a (1996:34) göre bu durum tarihçilerin dili güncel ve gerçek anlamından farklı veya öğrenciler açısından anlaşılabilir olarak kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Husbands (1996) "Victorian" kelimesini buna örnek olarak verir:

En basit şekliyle "Victorian" Birleşik Krallıkta 1837-1901 arasında kalan tarihî periyodu ifade eder. Fakat tarihçiler kelimeyi hem dar hem de geniş anlamda kullanırlar. Victorian aynı zamanda popüler bir anlama da sahiptir: Victorian teraslı mesken, Victorian stili, Victorianlar, Victorian değerleri ve benzeri gibi. Bundan dolayı dildeki anlam gelişiminin altını çizen fikirleri anlamak oldukça güçleşir. Çünkü 'tarihî' dil özellikle esnek bir şekilde kullanılmaktadır.

Coltham (Cooper, 1995) ilköğretim son sınıf öğrencilerine (on bir yaş) tarihsel kavram ve kelimelerin ne derecede anlaşıldığına yönelik bir araştırma yaptı. Coltham öğrencilerin "kral, eski insan, işgal, idareci, ticaret" gibi kelimelere yüklediği anlamlarda farklılıklar olduğunu tespit etti.

Aslında durum bizde de pek farklı değildir. Tarih veya ders kitapları incelendiğinde özellikle ilköğretim öğrencilerinin kitaplarda kullanılan dili anlamakta güçlüklerle karşılaştıklarını tespit etmekteyiz. Bunlarda kullanılan dil klasik tarih kitaplarımızdaki üslûbun sadeleştirilmiş şeklinden başka bir şey değildir (bkz. Dilek, 1999). Açıklama getirilmeyen tarihle ilgili bazı kavramların öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilirliğini düşünmek doğru olmasa gerektir.

Öyleyse öğretmene düşen en önemli görevlerden biri tarihî dile ait kavram ve kelimeleri öğrencilere öğretmek olacaktır. Bunun yolu öğrencilere bu kavramları okuyarak veya söyleyerek

tanımlama olmayacaktır. Vygotsky kavramların tartışılarak ve bizzat kavramları öğrencilerin yaşaması (deneyim) yoluyla öğrenebileceğini söylemektedir. Bundan hareketle tarih konularının öğretiminde eğitici dramının bir teknik olarak kullanılmasının faydalı olacağı inancını taşıyabiliriz (bkz. Önder, 1999). Çünkü drama yoluyla öğrenciler bilişsel etkileşimin ufuklarında işbirliğine dayalı öğrenmenin zevkine varacaklardır.

ZAMANI ANLAMA

Tarih düşüncesinin gelişimi çocuktaki kavramsal gelişime bağlıdır ve zaman, çocuğun bilişsel süreçleri boyunca geliştirilmesi gereken temel kavramlardan bir tanesidir. Piaget zamanın anlaşılabilmesi için bu kavramın hız, hareket ve uzay kavramları ile olan ilişkisinin birey tarafından yapılandırılması gerektiğini iddia etmektedir. Kavramlar arası bu ilişkinin ve dolayısıyla zaman kavramının anlaşılması uzun bir zaman sürecinde gerçekleşir. Bundan hareketle Piaget (Cooper, 1995:22), çocukluğun erken döneminde eşit aralıklarla ölçülen zamanın anlaşılamayacağını ileri sürer. Hem Bruner hem de Piaget çocuğun düşüncesinin bağıntılı veya göreceli (*relative*) algısal egemenlik alanından kavramsal sınıflandırmaya doğru gelişmekte olduğunu kabul eder. Piaget'nin fiziksel süreçlerin süresi üzerine yaptığı çalışma çocuğun uzaysal zaman kavramından doğrusal bir kronolojik anlayışa gelişimsel bir sıra içerisinde geçtiğini göstermiştir (Smith ve Tomlinson, 1977:164). Piaget (Cooper, 1995) çocuklara, suyun bir kaptan aşağıdaki başka bir kaba bir boru vasıtasıyla akışını gösteren resimler dizisi çizmelerini istemiş ve somut işlemler öncesi çocukların yukarıdaki ve aşağıdaki kaplarda bulunan suları önce ve sonra şeklinde sıraya sokabilme yeteneğine sahip olduklarını tespit etmiştir. Somut işlemler evresindeki çocuklar bir kaptaki suyun

azalmasıyla diğer kaptaki suyun çoğalmasının aynı sürede gerçekleştiğini yani suyun takip ettiği geçici noktalar arasındaki birbirine eşit geçici sürelerin varlığını anlamışlardır. Soyut işlemler evresindeki çocuklar ise bu işlemin aynı sürede gerçekleştiğini anlayabilmenin yanında geçici sürelerin birbirine eklenebileceğini kavramışlardır. Bu kronolojik düşünce sayesinde çocuk sadece olayların tek bir dizi halinde sıralandığını değil, aynı zamanda bu olayların eşit geçici süreler dizisi karşısındaki dizisel birlikteliğini de görür (Smith ve Tomlinson, 1977). Fakat Piaget bu anlayışa çocukların soyut işlemler evresinde ulaşabileceğini ifade ederek, "yaşanmış zaman", "yaş", ve "içedönük öznel zaman"ı ancak bu evrede anlayabileceklerini iddia etmiştir. Eğer çocuklar durumların birbiriyle bağlantılı olarak ne kadar sürdüğünü, sırasını veya olayların rastlantısallığını anlayamıyorlarsa bir ders olarak tarihin onlara uygun olmadığı sonucu ortaya atılabilir. Zaten Peel ilköğretimin ilk devresindeki çocukların tarihin temel niteliğini veya bunun içindeki zamanın önemini anlayamayacaklarını ileri sürmüştür (Cooper, 1995). Benzer şekilde Harnett (1993:145), uzun zaman dönemlerini tanımlayabildikleri halde, zamanın süresini anlamada çocukların zorluklarla karşılaştığını keşfetmiştir. Araştırmasında, çocuklar çok eski olarak ifade ettikleri şeyleri uygun bir sayıyla ilişkilendirememişlerdir. Mesela, on bir yaşındaki bir çocuk bir kalenin "çağlar öncesi"ne ait olduğunu ve bunun Victorian döneminde (1837-1901) yapıldığını söylemiştir. Flicker ve Rehage (Steele, 1976:19) çocukların geçmiş hakkındaki bazı kavramları sekiz yaşında, zamanı sayma sistemini tamamıyla on bir, zaman şeritlerini on üç yaşında anlamaya başladıklarını ve zaman, zamanla ilgili sözcükler ve tarihler hakkındaki olgunluğa da on altı yaş civarında eriştiklerini önermektedirler. Jahoda (Steele, 1976) beş yaşındaki çocukların zaman ve uzay hakkında karmaşa yaşadıklarını gözlemlemiş ve çocuklar için zamanın aynı ve homojen bir akışı olmadığını, fakat

zamanın onlar tarafından özel nesne, yer ve olaylara bağlandığını bulmuştur.

Whitrow (1988:10) zaman kavramının kültürel olarak yapılandırıldığını, bütün insanlığa ait ortak bir zaman geleneğinin olmadığını ifade etmektedir. West (Knight, 1993:93) çocukların tarihsel materyalleri sıralama becerileri ve aynı zaman dilimini anlatan bu materyallerin orijinallerini diğerlerinden ayırmaları üzerine bir araştırma yaparak, ilköğretim öğrencilerinin iddialı ve dikkate değer bir tarih çalışması meydana getirmek için bir kronoloji anlayışına ulaşabileceği sonucuna ulaşmıştır. West, yedi ve dokuz yaşları arasındaki çocukların bir resmin ait olduğu dönemle çağdaş olup olmadığına karar vermekte zorlanırken, resmin ait olduğu dönemi belirlemede daha iyi olduklarını keşfetmiştir. Mesela, çocuklar eski ve ortaçağa ait resimleri anlamakla birlikte, bunların o dönemde mi yoksa son zamanlarda mı yapıldıklarını karıştırmışlardır. Steele (1976:20) tarihsel zamanın anlaşılmasının yüksek bir olasılıkla zihinsel olgunluğa bağlı, fakat çocukların tarihsel zamanla ilgili anlayışlarının geliştirilmesinin de aynı derecede önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Anlaşılacağı üzere yirminci yüzyılın son çeyreğinde yapılan araştırmalar, bundan öncekileri yadsımaktadır. Bu durum en sade şekliyle daha önce inanılan paradigmalardan kaynaklanabileceği gibi (mesela Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine uygun olarak yapılandırılan çocuklarda tarih düşüncesinin gelişimine dair araştırmalar), bizzat Vygotsky ile gündeme gelen öğretmenin öğrencinin öğrenmesindeki rolünün (öğretmen öğrenmenin mimarıdır) yeniden belirlenmesiyle açıklanabilir. Buna rağmen, çocukların zamanı kronolojik olarak anlamakta bazı güçlüklerle karşı karşıya oldukları kabul edilmektedir. Kronoloji, tarih öğretiminin temel öğelerinden biri olmasına rağmen, tarihçilerin tarihsel zamanı açıklamada her

zaman metrik olarak ifade edilmesi şart olmayan geniş dönemleri (Ortaçağ, Yakınçağ, Kanuni zamanı vb. gibi) kullandıkları da bilinmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin tarihsel zamanla ilgili öğrenmelerini yapılandırırken, kronoloji olarak ifade edilen metrik ve doğrusal zamanın yanında, kültürel ve bölgesel zaman kavramları üzerinde durarak onların somut imgeler yoluyla olayların geçtiği zamanı soyut olarak kavramalarına yardımcı olmaları gerekmektedir.

SONUÇ

Kısaca somut öncesi, somut ve soyut işlem evreleri olarak adlandırılan düşünce süreçlerinin tarih konuları söz konusu olunca öğrencilerin tarih düşüncesini açıklamakta yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Piaget'nin ilerlemeci anlayışına uygun olarak geliştirdiği bilişsel gelişim teorisinin tarihte öğrenme açısından araştırmacıları iki değişik kampa ayırdığı gözlenmiştir. Birinci grupta yer alan araştırmacılar tarih derslerinde öğrencilerin bu evrelere herhangi bir yaş sınırı olmaksızın ulaştıklarını ifade ederlerken, ikinci grupta yer alan araştırmacılar öğrencilerin tarih derslerinde bu evrelere diğer derslere nazaran daha geç ulaştıklarını iddia etmekteydiler. Gerçekten yukarıda zikredilen araştırmaların bulguları değerlendirildiğinde düşünce gelişimini birtakım yaş sınırları içinde açıklamanın kolay olmadığı müşahade edilmektedir.

Bilginin ve sorgulamaya dayalı öğretim tekniklerinin öğrencinin tarih düşüncesinin gelişiminde pozitif bir role sahip olduğu tespiti yapıldı. Bunun yanında çağrışımsal ve sezgisel düşüncenin Piaget'nin önerdiğinin aksine ilkel olmadığı, çocukları imgeler yoluyla soyut düşünmeye yönelttiği ve bu durumun tarihsel düş gücünün dayanağı olduğu ifade edildi. Dolayısıyla bir kısım araştırmacının Piaget'yi referans göstererek tarih dersinin soyut

işleniler evresine ait olması gereken entelektüel bir etkinlik olması düşüncesine karşı ciddi anlamda bir eleştiri getirilmiş oldu. Halihazırda tarih, Türkiye'de lise programında yer almakta, ilköğretim ders programında Piaget'ye dayandırılan pedagojik anlayışın bir tezahürü olarak dışlanmaktadır. Sosyal Bilgiler adı altında çocuğa sunulan programda, tarih dersi tarihsilikten öteye geçememektedir.

Üzerinde durulan bir başka konu da haliyle dil ve kavram gelişiminin tarih dersinde öğrenmeye ve düşünmeye olan katkısıydı. Düşünce gelişiminin yalnız biyolojik etkenler ve gerçekçi düşünce modeliyle açıklanamayacağı, çağrışımsal veya sezgisel süreçlerin, içinde yaşanan kültürün ve bu kültürü belirleyen dilin de bunda belirleyici faktörler olduğu ifade edildi.

Son olarak kavramsal gelişimin dilin aktif olarak kullanılmasıyla mümkün olabileceği zikredildi. Buna dayanarak öğrencilerin öğrenilmesi gereken kavramları aktif bir şekilde yaşayarak elde edebilecekleri ve başarının öğretmenin işbirliğine dayalı öğretim tekniklerini geliştirerek bireyler arası bilişsel etkileşime uygun ortamlar hazırlamasıyla geleceği vurgulandı.

ÖĞRENCİLERDE TARİHSEL ANLAMA*

Bu bölümde, öğrencilerde tarihsel anlamanın gerçekleşmesinde “yeni tarih öğretimi” anlayışının işlevi üzerinde durulmaktadır. Geleneksel tarih öğretimine karşı olarak geliştirilen bu anlayışta, deneyim, keşfetme ve problem çözme gibi teknikler yoluyla öğrencide tarihsel anlamanın gerçekleşmesi hedeflenmiştir.

Ancak, yalnız başına bu teknikler yeterli değildir. “Tarihsel bilgi” boyutu da öğrenme sürecinde öğrencilere verilmelidir. Çünkü, kendisine tarihçi rolü verilen öğrencinin tarihî olay ve olguları sorgularken, geçmişin tarihçiler tarafından nasıl yorumlandığını bilmesi gerekmektedir.

Öğrenme hakkında ilerlemeci (*progressivist*) anlayışın temel ilkelerinden biri öğrencileri “küçük bilim adamları” (bkz. Bruner, 1966) olarak görmektir. Bu anlayışa göre öğrenme deneyim, keşfetme ve problem-çözme yoluyla gerçekleşir. Bu kavramsal yapı tarih öğretmenlerinin öğrencilerini tarih öğretiminde “küçük” tarihçiler gibi kabul etmelerini sağlamıştır. Bu bakış

* Bu bölüm, “Öğrencilerde Tarihsel Anlama: Öğrencilere Öğrenme Sürecinde Tarihçi Rolünün Verilmesi”, *Tarih ve Düşünce*, (2000) dergisinde yayınlanan incelememiz esas alınarak hazırlanmıştır.

açısına göre tarihsel anlama (*historical understanding*), tarihî delil ve belgelerin sınıf içinde sistematik bir şekilde kullanılması yoluyla gerçekleşir. Bu aynı zamanda -gelecek bölümde konu edineceğimiz- öğrencilerde var olması gereken tarihe ait “düş gücü” veya “tarihte muhayyile” (*historical imagination*) ve “tarihsel duyarlılık” (*historical empathy*) gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunur.

Lee ve diğerleri (1996:14), tarihte belge veya kanıt kavramının önemi öğretilmeyen ve sadece bilgi ile donatılan öğrencilerin, birbiriyle çelişen kaynakları incelerken ancak alandaki otoritelere başvurmak yoluyla veya çoğunluğun ne söylediğine bakarak doğruyu arama çabasına gireceklerini ifade ederler (Eğer birçok kişi aynı şeyi söylüyorsa onun doğruluğunu kabul etmek lazımdır). Husbands’a (1996:13) göre, tarihsel anlamamanın gelişimi daima geçmişin çeşitli şekillerde ardında bıraktığı delil veya kalıntılar ile kurduğumuz etkin diyalog ile mümkündür. Dickinson ve diğerleri (1978), tarih ile meşgul olmanın karmaşık bir zihinsel etkinlik olduğundan hareketle tarihsel kanıt ve bilginin öğrencinin tarihsel anlamasının gelişiminde aynı derecede öneme sahip olduğu tespitinde bulunurlar. Tarih öğretiminde daha şimdiden klasikleşen eserinde Cooper (1995:6) şöyle demektedir:

Geçmiş hakkında ikinci elden kaynaklardan öğrenen öğrenciler bu kaynaklardaki kayıtların birbirinden farklı olduğunu keşfedeceklerdir. Birinci elden kaynaklar hakkında kendi sorularını sormaya başlamakla, argümanların bu kaynaklarla desteklenmesi gerektiğini kavrayacaklar ve genellikle bir “doğru” cevabın olmadığını göreceklerdir. Bu şekildeki bir öğrenme modeli [sorgulamaya dayalı öğrenme] öğrencilerde tarihsel anlamaya yardımcı olacağı gibi onların zihinsel ve sosyal gelişimine de önemli katkılarda bulunacaktır.

ÖĞRENCİLERDE TARİHSEL ANLAMAMANIN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN ÖĞELER

Tarihsel bir belgeyi, eseri veya kalıntıyı incelemek ve yorumlamak, muhtemelen bunların ne amaçla ve nasıl yapıldığını, bunların geçmişte insanlar için ne mânaya geldiğini ve insanlar üzerinde nasıl etkiler bıraktığını anlamak açısından önemlidir (Cooper, 1995:4). Tarihin bir kanıt olarak bize bıraktığı izler üzerinde öğrenciler tarafından yapılan bütün incelemeler, onların içinde bulundukları öğrenme sürecindeki problem çözme etkinlikleridir. Başlangıçta çok şey ifade etmeyen geçmişin bu izleri uygun sorular yöneltildiği takdirde anlam kazanırlar. Tarihî bir eser, resim veya araç-gerecin niye, nasıl ve ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ne ölçüde kolaylaştırdığına veya onlar için ne anlam ifade ettiğine dair “sorgulama” yoluyla yapılan bir tarihsel araştırmada öğrenciler, tarihin şemsiyesi altında düşünce ufuklarının sınırlarını zorlayacaklardır. Ancak bu şekilde, tarihsel anlamamanın en önemli aşamalarından biri olan “tarihsel duyarlılık” noktasına ulaşmada belirli bir mesafe kazanmış olacaklardır. Bu süreç bilgi ile süslenmediği müddetçe, hem öğrenen hem de öğretene için, etkinlik yönünden zengin olmasına ve spekülasyonlara açık olmasına rağmen, tarihsel anlamamanın gerçekleşmesi bakımından yeterli değildir.

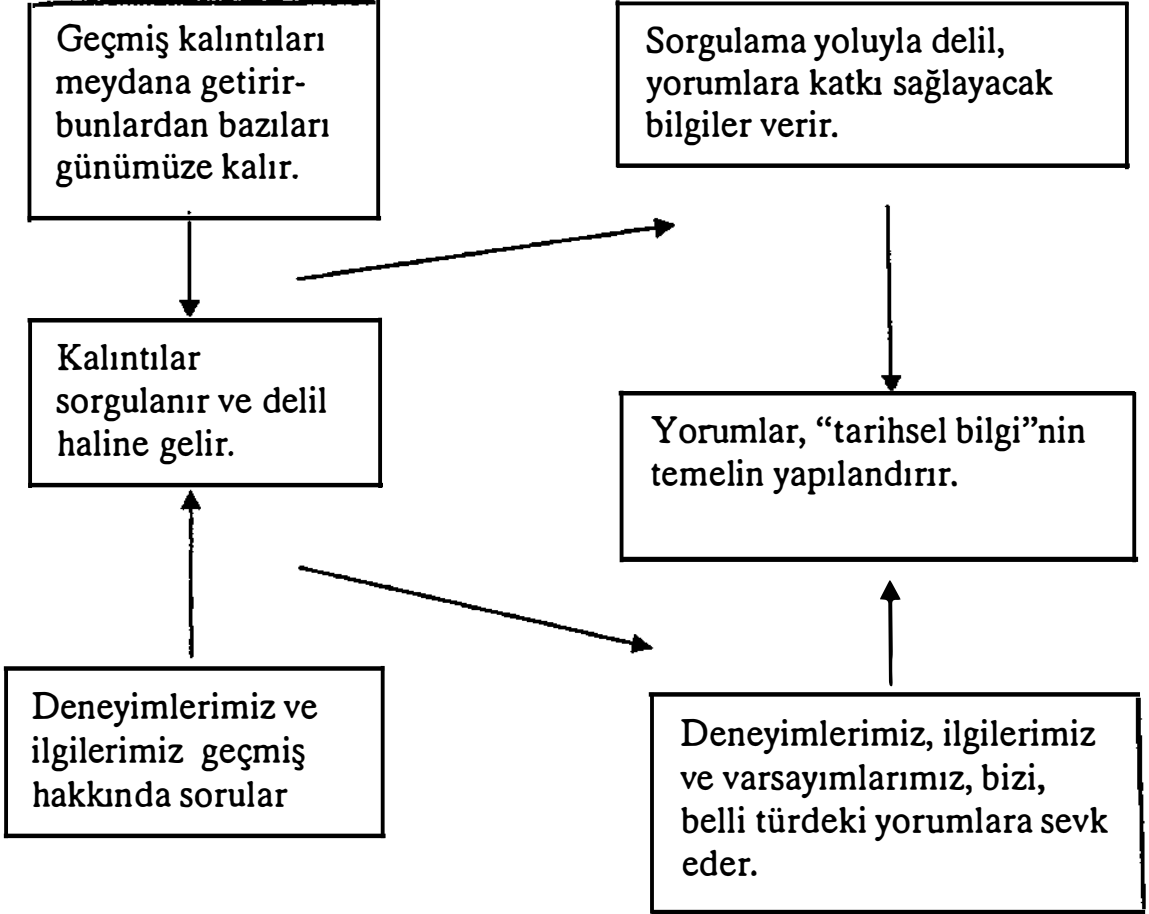
Tarihsel duyarlılık, olaylara günümüz bakış açısından değil, geçmişin içinde bulunduğu şartlar açısından bakmayı gerektirir. Sırf bu özelliğinden dolayı bir çok tarihçi buna tarihsel düş gücü (*muhayyile/ imgelem /historical imagination*) de der (bkz. Cooper, 1995; Husbands, 1996; Duckworth, 1971:49-52). Çünkü geçmişin izleri olan tarihsel kaynak veya kanıtlar daima eksiktir (Husbands, 1996) ve düş gücü ile tamamlanması gerekmektedir. İşte bu noktada “tarihsel bilgi” boyutu devreye girmektedir.

Bilgisiz yapılan bir sorgulama, öğrencileri, tarihî olaylara günümüzün bakış açısıyla bakmaktan alı koyamaz. Bununla birlikte, yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, tarihsel kaynak ve delillerin tarihsel anlamada lâboratuar malzemesi olarak kullanılmaması da sakıncalıdır. Yani, tarihsel anlamının gerçekleşmesi için bilgi ve belge boyutunun eşit bir şekilde dikkate alınması gerekmektedir.

Tarihin beslendiği kaynaklar, geçmişten arta kalan kalıntılar veya izlerin sorgulama yoluyla tarihsel kanıt haline getirilmesiyle oluşan verilerdir. Bu veriler arasında çoğu zaman somut anlamda açık ve belirgin ilişkiler mevcut değildir. Bunlar arasında farklılıklar, belirsizlikler ve eksiklikler vardır (Husbands, 1996:13). Sistematik bir şekilde kullanılmadıkları zaman, tarihî olayları açıklamak yerine, öğrencilerin anlayamayacağı şekilde karmaşık ve anlamsız hale gelebilirler.

Husbands (1996:14), öğrencilerin tarihsel anlamasında, delil, sorgulama ve yorumlama arasındaki ilişkiyi aşağıda verilen şema ile açıklamıştır:

Şema 1. Delil, sorgulama ve tarihi yorumlama



Bu şemanın ortasına, yukarıdaki her bir madde ile ilişkili olarak, bilgi boyutunu da eklemek gerekmektedir. Esasında başkalarının yorumlarını okuyarak kazanılan tarihsel bilgi, öğrencilerin delilleri acemice kullanarak bir takım mantıksız varsayımlar üretmelerine engel teşkil eder ve dolayısıyla süzgeç vazifesi görür. Böylece, bilgi ve kanıta dayandırılan bir düş gücü ile öğrenciler soyut bir şekilde düşünebilir ve kavramsal anlama gerçekleşir.

Tarih öğretiminde didaktik bir anlayıştan, sorgulayıcı bir anlayışa geçiş eğitimde ilerlemecilik politikalarının bir tezahürü gibi görünse de aslında tarih felsefesinde var olan *tarih nedir?* sorusuna aranılan cevapla tarih araştırmalarında takip edilmesi gereken yöntemlerin sorgulayıcı öğrenme modeline uyarlanmasıdır. Peki, ilerlemecilik anlayışının tarih öğretiminde “tarihsel anlama” için gerekli olan şartları yerine getirdiği söylenebilir mi? Şüphesiz hayır. Çünkü, yukarıda da ifade edildiği gibi, tarih konularının öğretiminde sadece deneyime, keşfetmeye ve problem-çözme gibi tekniklere başvurmanın yeterli olmayacağı anlaşılmaktadır. Nitekim İngiltere’de Okullar Konseyi Tarih Projesi 13-16 (*Schools Council History Project 13-16*) (Shemilt, 1976;1980) tarih derslerinin öğretiminde “tarihsel bilgi” boyutuna önem vermediği için ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Her şeyden önce hiçbir tarihçi diğer meslektaşlarının tarihî olaylara veya olgulara bakış açılarından habersiz bir şekilde tarih araştırmaları yapmaz (bkz. Dickinson ve diğerleri, 1978). Eğer öğrencilerin tarih konularını öğrenirken birer tarihçi gibi çalışmaları isteniyorsa, onlara tarihsel bilgi boyutunu da vermek gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar bizim bakış açımızı destekler niteliktedir. Mesela, Shawyer ve diğerleri (1988:212-3), tarih derslerinde kaynakların kullanılması ile ilgili olarak amaçlar boyutunda yaşanan tutarsızlıkları tespit etmektedirler:

Kaynakların kullanımı (özellikle birinci elden kaynaklar) muhtemelen ‘yeni tarih öğretimi’ anlayışının köşe taşı olarak benimsenmektedir ve ‘iyi bir şey’ gibi kabul görmektedir. Tarihçilerin kaynakları kullanması gerçeği, okullarda öğretme ve öğrenme için bir model teşkil etmektedir. Fakat, tarihçilerin kaynakları kullandığını bilmemiz bizim için yeterli değildir, onların bu kaynakları nasıl kullandıklarına dair dikkatimizi yoğunlaştırmamız gerekmektedir. İkinci problem, öğrencilerin kaynakları nasıl kullandıklarına dair elimizde yeterince araştırma

bulunmamasıdır. Bir diğer problem ise öğrencilerin tarihte anlamayı nasıl gerçekleştirdiklerine dair bilginizin sınırlı olmasıdır. Belki bundan daha da önemli sayabileceğimiz bir başka problem, öğrencilerin bir anlama derecesinden diğerine geçerken bu gelişimin nasıl desteklenmesi gerektiğiyle ilgili olarak çok az bir bilgiye sahip olmamızdır."

Son yıllarda yapılan diğer bir araştırmada, öğrencilerin kaynakların güvenilirliğini belirlemede her zaman başarılı olmadıkları tespiti yapılmıştır. Öğrenciler çok sık olmasa bile, kaynaklardaki ipuçlarını yanlış yorumlamışlar ve yanlış kullanmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin tarihçiler gibi araştırma yapmaya çalıştıklarında, zorlukların bilgi ve deneyim yetersizliğinden kaynaklandığı bulunmuştur (Harnett, 1993:144).

TARİHSEL ANLAMA İÇİN ETKİLİ ÖĞRETİM

Yukarıda zikredilen araştırmalar göstermiştir ki, öğretmenler tarafından seçilmiş tarihsel kaynak veya belgeleri öğrencilerin dikkatli ve doğru bir şekilde yorumlayabilmesi için, onların tarihsel bilgi ile de donatılması gerekmektedir. Bunun yanında sadece bilgiyi aktarma şeklindeki bir tarih öğretimi anlayışı, öğrencilerin, tarih kitaplarında geçen her türlü bilgi kırıntısını belgelendirilmiş tarihsel gerçeklermiş gibi algılamalarına sebep olacaktır. İşte bundan kaçınmak için *etkili öğretim nedir?* onun üzerinde durmak mecburiyetindeyiz. Öğrencilerde tarihsel anlamayı gerçekleştirmek için onları amatör tarihçilermiş gibi çalıştırmak ve buna bilgi boyutunu katmaksızın onlara tarihçi rolünü vermek yeterli değildir. Bir tarihçinin tarihçi olabilmek için geçtiği aşamalar, sadeleştirilmiş ve basitleştirilmiş bir şekilde öğrencilere verilmelidir. Bu aşamalar, belli amaçlar doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının veya öğretmenin uygun bulduğu araştırma eserlerinden pasajlar ve tarihsel

kaynakların fotoğraf, fotokopi gibi kopyalarının sınıfa getirilmesi ile gerçekleşir. Mesela, bir ders kitabında hem bir tarihî eserden alıntı veya resim olabilir, hem de bu alıntı veya resim hakkında günümüz tarihçilerinin kimi zaman birbiriyle çelişen ifadelerine yer verilebilir. Böylece öğrenciler, tarihçilerin aynı olay karşısında her zaman benzer yorumları yapmadıklarını fark edip, tarihî doğrunun veya gerçeğin kişilere ve ideolojilere göre değişiklik arz ettiğini anlayabilirler. Bunun yanında öğrenilen dönemi anlatan bir yazıya veya bir filme yer verilmesi, ders öncesinde bir grup öğrenciye dönemle ilgili bir araştırma ödevinin verilmesi de bu bağlamda uygun bir etkinlik olur.

Öğrencilerin tarih derslerinde karşılaştıkları bilgi ve deneyim yetersizlikleri, öğretmenin ve uygun ders materyalinin öğrenme sürecine doğrudan müdahalesi ile en aza indirilebilir. Burada bireyler arası zihinsel etkileşimin seviyesini belli bir çıtanın üzerine çıkarmak, tartışma etkinliğinin öğretmen tarafından planlı bir şekilde uygulanması ile mümkündür. Çünkü rast gele veya konunun doğası gereği çıkan tartışmalar belli bir hedefe yönelik olmadığı için sadece bunlara katılan birkaç öğrencinin tarihsel anlamasına faydalı olacaktır (bkz. Dilek,1999). Halbuki, Vygotsky'nin (Kyriacou, 1995:119) de belirttiği gibi, öğrencinin etkinliği eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezindedir ve öğretmen bu etkinlik üzerinde önemli bir kontrole sahiptir. Vygotsky (Cooper, 1995), kavramların en iyi şekilde tartışma yoluyla öğrenildiğini de ifade eder. Tartışmayı, tıpkı drama veya gözlem gibi, tarih konularının öğretiminde öğrencinin yaşaması gereken deneyimlerden biri olarak kabul edebiliriz. Öğrenciler tarihsel kanıtlar ve kavramlar hakkında tartışarak işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştirirler.

SONUÇ

Bu bölümde, eğitimde ilerlemecilik politikalarına dayalı olarak gelişen “yeni tarih öğretimi” anlayışı inceleme yoluna gidilmiştir. Bu yeni anlayış “geleneksel tarih öğretimi” anlayışından temelde farklıdır. Özünde deneyim, keşfetme ve problem çözmeye dayalı bu anlayışın, tarihsel anlamının gerçekleşmesinde yalnız başına etkili olmadığı yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Fakat, yukarıdaki ifade, kesinlikle temelinde tarihsel bilginin ezberlenmesine dayalı olan geleneksel tarih öğretimi anlayışının daha etkili olduğu anlamına gelmemektedir.

Bu bölümde, aynı zamanda, öğrencilere tarihçiler gibi araştırma yaptıklarında, keşfetme ve problem çözme (tarihsel kanıtın analizini ve sentezini yapma, resim inceleme ve belge okuma) gibi etkinliklerin yanında, tarihsel bilginin de sistematik olarak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bilgiyi vermenin yolu yalnızca düz anlatım değildir. Öğrencilerin işbirliğine dayalı olarak tarih projeleri gerçekleştirmesi ve günümüz tarihçilerinin yorumlarını tartışmalar yoluyla analiz etmeleri gibi etkinlikler, tarihsel bilginin verilmesinde başvurulması gereken yollardandır.

TARİHSEL DÜŞ GÜCÜ VEYA İMGELEM*

Tarih öğretimi alanyazınında empati ve düş gücü genellikle beraber, çoğunlukla da birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılır. Tarihsel empati (duyarlılık), geçmişte yaşayan insanların duygu ve düşüncelerini anlamaya ve bu duygu ve düşüncelerin onların davranışlarına etkisini irdelemeye yönelik bir etkinliktir. Empati bir çok eğitimci tarafından duyuşsal alana mal edilse de tarih çalışması söz konusu olduğunda geçmişin yapılandırılmasında belge ve bilgidен doğan boşlukları bunlardan yola çıkarak tarih disiplinin izin verdiği ölçüde doldurmak olarak algılanabilir.

Öğretim uygulaması açısından bakıldığında geçmişte yaşayan insanların bizden farklı olduklarını anlayabilmek ve tarihsel anlamaya ulaşmak için, öğrencilerin tarihle ilgili düş güçlerini geliştirmeleri gerekmektedir. Tarih, geçmişі kanıtlar vasıtasıyla keşfeder. Bu deliller tarihsel verilerin (belge ve kalıntıların) tarihçiler tarafından işlenmesiyle oluşur. Oysa, geçmişі keşfetmekte veya tarihsel gerçekleri ortaya çıkarmakta kullandığımız bu kanıtlar daima eksiktir. Bu eksiklik sadece sayısal anlamdaki yetersizlikten değil aynı zamanda tarihçinin

* Bu bölümün bir kısmı, E. Oral ile birlikte “Tarih Öğretiminde Disipline Edilmiş Hayal Etme Gücünü (Tarihsel Duyarlılığı) Kullanmak”, *Tarih ve Düşünce* dergisinde yayınlanmak üzere kabul edilen incelememiz esas alınarak hazırlanmıştır

belge ve kalıntılardaki kurgusal yapıyı göz ardı etmesinden de kaynaklanabilir. Dolayısıyla geçmişi zihnimizde yapılandırmak için tarihsel düş gücümüzü (historical imagination) veya imgelem yeteneğimizi kullanarak empati yaparız. Bir bakıma tarihsel gerçekliği ararken delillerin eksikliğiyle ortaya çıkan belirsizlikleri bu şekilde açıklamaya çalışırız.

TARİHSEL ÖĞRENMEDE DÜŞ GÜCÜ (İMGELEM)

Tarihte düş gücünü kullanmanın postmodernist tarih yorumuna tezat teşkil ettiği düşüncesi K. Jenkins (1991) tarafından işlenmektedir. Jenkins'in bir tarihçinin mazide yaşamış bir insanın düşünce ve davranışlarının tarihçi tarafından keşfedilemeyeceğini, buna tarihçinin yaşadığı zaman, bağlı bulunduğu kültürel ve sosyal değerlerin izin vermeyeceğini düşünmektedir. Şüphecilik adına yapılan bu eleştirinin, Collingwood (2000) ve benzer bakış açılarına sahip diğer tarih felsefecilerinin tarihte neyin nasıl gerçekleştiğinin düş gücü yoluyla bilinebileceğine dair genellemesine karşın geliştirildiği olasıdır. Jenkins (1997), tarihsel düş gücü yerine tarihçinin "bir dolu eleştirel okuma sayesinde 'deneyimsel anlamalar'a ulaşabil"eceğini kabul etmektedir. Oysa tarihçi "deneyimsel anlamalar"a ulaşırken geçmişi kanıta dayalı olarak veya referans vererek yapılandırmaktadır. İster edebî, isterse kuru bir üslûba sahip olsun tarihçi, olayları ya da kanıtları alt alta sıralama vakanüvisliği yapamaz ve olaylara hangi paradigmadan bakarsa baksın yazdığı tarih öznel, çünkü ortada bir yapılandırma durumu ve bunu besleyen tarihsel duyarlılık (empati) söz konusudur.

Duckworth (1971:49) geçmişi keşfetmede düş gücünü kullanmanın bir şeylerden uzaklaşmak olmadığını, aksine bir

başka çağ ve ülkede yaşanmış olan hayata mümkün olduğunca yaklaşmak olduğunu ifade eder. Bu tanımın ışığı altında tarihsel düş gücü, tarihsel duyarlılık olarak da adlandırılabilir. Bu şekilde bilgi ve kanıta dayalı düş gücünü geçmişini anlamakta harekete geçirmek, öğrencinin bir başkasını anlamaya çalışmasını ve tarih disiplininin reddetmediği yorumlar yapmasını sağlar.

Tarihsel kanıttan bir dizi geçerli yorumlar oluşturmak, tarihsel düş gücü veya tarihsel duyarlılık olarak adlandırabileceğimiz düşünce tarzlarını yansıtır (Dilek, 1999:106). Tarihçilerin nesnel olarak seçtikleri konuları bilimsel yöntemlerle araştırdıkları, tarihsel gerçekleri açıklamakta verilerin yetersiz kaldığı durumlarda düş gücüne başvurdukları bilinmektedir.

Öğrencileri öğrenme sürecinde bilim adamları olarak görme anlayışı esasen eğitimde ilerlemecilik yaklaşımının yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır (bkz. Bruner, 1963;1966). Yani herhangi bir konunun öğrenilmesinde öğrenciler amatör bir şekilde bile olsa bilim adamının kullandığı yöntem ve teknikleri uygulamaktadırlar. İşte bu noktada tarihsel düş gücü ve/veya duyarlılığın öğrenciler tarafından tarihsel problemlerin çözümünde kullanılması gerekmektedir.

Bilgi ve kanıta dayalı bir düş gücünü tarihsel anlamada kullanmak, düşünüldüğü kadar kolay değildir. Belgelerin eksikliğinden kaynaklanan belirsizlikler bizi yanlış varsayımlara götüreceği gibi, bizzat belgelerin veya geçmişin kalıntılarının taşıdığı izler de tarihsel gerçeklikle bağdaşmayan bir takım sonuçlara ulaşmamıza neden olabilir. Bu da tarih dersini güncel ve pratik amaçlar kapsamında kullanma isteğimizden kaynaklanmaktadır. Husbands'ın (1996:55) bir dilencinin kamçılandığı Tudor dönemine ait bir resmin delil olarak sınıfta kullanılıp, kullanılmayacağı hakkında yaptığı yorumlar konunun daha iyi anlaşılmasını sağlaması bakımından önemlidir.

Husbands sırasıyla şu soruları sorar: “Bu resmi sınıfta kanıt olarak kullanabilir miyiz?” “Tarih öğretmeni, 16. Yüzyılın son çeyreğine denk düşen *Fakirler Kanunu*’nun ışığında bu örneği serserilerin nasıl terbiye edildiğine dair bir çeşit açıklayıcı resim olarak kullanabilir mi?”, “Öğrencilere kendilerini o dilencinin yerine koyarak neler hissettiklerini sorabilir mi?” veya “Öğrencilerden kamçıyı kullanan adamın zihniyeti hakkında bir takım yorumlar yapmalarını isteyebilir mi?”.

Husbands’a (1996:55-6) göre bu sorular tarihsel düş gücünü kullanmaya karşı geliştirilen üç itham ile çelişmektedir. Bu ithamların birincisi, tarihsel gerçeklerle hayal ürünü olan öyküleri birbirinden nasıl ayırt edeceğimize dairdir. İkincisi, düş gücü karşısındaki kanıtsal ithamdır. Çünkü geçmişin verileri bize doğrudan ulaşmamakta verileri oluşturan kişilerin bakış açılarından kırılarak yansımaktadır. Yani delil olarak sunulan geçmişin resmi bizi farklı bakış açılarına ulaştırmaktan yoksundur ve veriyi oluşturan kişinin isteği doğrultusunda düşünmemize neden olmaktadır. Bu durumda, tarihte düş gücünün kullanımı geçmişî yanlış yorumlamamıza neden olmaktadır. Bazı tarihî kişiliklerin ve grupların hizmetinde olan bu tür bir geçmiş, onların geçmişî istedikleri gibi işlemelerine ve ona yön vermelerine izin vermektedir ki, bu da tarihin siyasî amaçlar doğrultusunda kullanılması demektir. Husbands’ın (1996) ifade ettiği son itham, bilimsel tarihçilik anlayışının düş gücü karşısında geliştirdiği eleştiridir: Geçmişte yaşayan insanların inanç ve fikirleri prensip olarak yeniden yapılandırılmaz. Çünkü geçmişte yaşayan insanlar bizden farklı düşünmüşlerdir. Bu yüzden onların düşüncelerini keşfetmek mümkün olmadığı gibi, delil olarak işlenen kaynakların zayıflığı da geçmiş hakkında geçerli bir yapılandırma yapmamıza engel teşkil etmektedir.

Husbands'ın (1996:57) tarih öğretiminde tarihsel düş gücünün kullanılmasına getirdiği en önemli eleştiri, öğrencilerin bu yolla tarihî kişilikleri rasyonel davranan ve bireysel hisseden günümüz insanına benzeteceğine dair varsayımdır. Oysa bilgi ve kanıta dayalı bir düş gücü “geçmişî geçmişin bakış açısından görme”(Jenkins, 1991:39) ye çalışmak olan “tarihsel duyarlılık”tır ve günümüz insanının geçmişe göre daha rasyonel davrandığına dair elimizde geçerli kanıtlar olduğu da şüpheli gözükmektedir.

GERÇEK VE KURGU ARASINDAKİ SINIR

Öğretmenlerin çoğu tarih konularını anlatırken, tarihçiler gibi, gerçeklerle uğraştıkları ve öğretim uygulamalarının geçmişin gerçekliğini yansıttığına inanırlar. Bu inanç, felsefe ve dilbilimin son saldırılarıyla yıkılmaya yüz tutmaktadır. Bazı filozoflar, tarihçilerin aslında roman yazarları gibi yazınsal kural ve stillere göre farklı anlatımlar geliştirdikleri, bunun da kurguyla ilgili olduklarını iddia eder. 19. Yüzyıl tarihçilerini "gerçekçiliği" gelenekler içinde kurmakla suçlayan eleştirmen Hayden White, tarihçilerin belli bir dönemi sağ taraf ve doğru perspektiften çizme eğiliminde olmamaları ve "tek doğru görüş" diye bir şey olmadığını anlamaları gerektiğine inanır. Bu inanç, bize geçmişe bizim ciddiliğimizle ama farklı pozisyonlardan bakma yeteneğine sahip zihinlerin önerdiği yaratıcı çarpıtmaları ciddi bir şekilde düşünme fırsatı verir. Böylece artık geçmişte verilen bir dönemin ya da olaylar bütünü hakkındaki ifadelerin önceden var olan "ham gerçekler"e uymasını beklemek gibi naif bir düşünceye sahip olamayız. Gerçekleri oluşturan şeyler tarihçinin karşısına sorun olarak çıkar. Dolayısıyla, tarihçinin, dünyasını, geçmişini, şu anını ve geleceğini düzenlediği üslûp seçimiyle bu sorunu çözmeye çalıştığını anlamalıyız. White, olayları, süreçleri, yapıları

ve daha fazlasını kapsayan bir geçmişin hayali bir şekil dışında başka bir formda çok zor yansıtılacağını söyler (Husbands, 1996).

"Gerçekler"le "kurgular" arasındaki sınır önemini kaybetmiştir. Roman yazarları çalışmaları için "tarihsel gerçeklik"leri kullanmışlardır. Mesela, Thomas Keneally'nin Booker ödülü kazanan Alman bir diplomatın Yahudileri ölüm kamplarından kurtarmak için yapılan girişimleri konu alan romanı Schindler'in Listesi, için gerçek öyküsünü anlatmak için romanın ustalıklarının kullanıldığı iddia edilir. Norman Mailer'ın protesto marşı hakkındaki Gecenin Askerleri "Roman olarak Tarih/Tarih olarak Roman" alt başlıklıdır. Adam Thorpe'un İngiliz kır kesimi hakkındaki romanı Ulverton geçmişin doğası ve tarihsel değişim hakkında farklı fikirler açıklamak için nazım ve tarihsel formları kullanır (Husbands, 1996). Nahid Sırrı Örik'in "Sultan Hamid Düşerken" adlı romanı hakkında film yönetmeni Ziya Öztan "Tarihle dramı bu kadar iyi birleştiren bir başka roman olduğunu sanmıyorum" demektedir. Nahid Sırrı'nın "dramatik kurgusu ... 1908-1909 yıllarının tüm tarihi akışını ... son derece ilginç anekdotlarla aktarır" (Özcan, 2002:44).

Bir kısım tarihsel roman yazarı belgeleri ya da gazete kupürlerini çalışma metinlerinde toplar, gerçekçiliğin geleneksel anlatımlarına geri dönüşler yaparak, güvenilir anlatımlar ve alternatif sonlar içeren romanlar yazar.

1941'de , Janet Lewis Martin Guerre'in Karısı diye adlandırdığı evliliği bitirmenin 16. Yüzyıl Fransa'sı yasal davasına dayanan uzun bir öykü yayınladı. Lewis ilk defa 1572'de basılan davayla ilgili yasal kağıtları okumadığını, sadece 19. Yüzyıl halk için yazılmış çeviri metinleri okuduğunu söyler. 1982'de Amerikan kültür tarihçisi Nathalie Zemon Davies Le Retour de Martin Guerre adlı filmi yapmak için film yapımcısı Daniel Vigne ile işbirliği yaptı. Daha sonra, film hakkında bazı endişelerle, Davies

hem 16. Yüzyıl arşivleri hem 20. Yüzyıl antropolojisi ve yazın eleştirisi okumalarını kullanarak Martin Guerre'in dönüşü adlı "akademik" eserini oluşturdu. Davies "burada önerdiğim şeyi kısmen ben uydurdum ama geçmişten gelen seslerin kontrolü altında tutularak" demektedir. Eleştirmenlerden biri Davies'in anlatımlarının Lewis'inkiler kadar "yaratıcı" ve "kurgusal" olduğunu söyler.

Eğer geçmişten gelen seslerin kontrolü altında tutulmak "gerçekler" ve "kurgular" arasındaki sınır bölge ise (Husbands, 1996), bu kapsamda yapılan etkinlik düş gücünün tarihsel kişiliklerle kurulan empati vasıtasıyla harekete geçirilmesinden başka bir şey değildir. Düş gücü disiplinize edilmiştir. Geçmişin belge ve kalıntılarında da oluşturulduğu dönemde kişi ya da kurumlar tarafından yapılan kurgulamalar söz konusudur. Yani geçmiş tarihin inceleme alanına girmeden önce öyküleştirilmiştir. Tarihçi kesin gerçeklere varınak amacıyla bu öyküsel öğeleri belgelerden çıkarmayı öğrenmiştir. Oysa hikaye anlatımının kendisi zahmete değer tarihsel bir konudur. Davies şöyle der (Husbands, 1996:59):

Hayali gerçek ... tarihçinin verebileceğinin ötesine geçer : ... tarih iyi bir roman gibi insan kalbinin ve insan tutkularının o kadar yakınına gelemesiz... Geçmişteki bir çağı tekrar yaşatmak için tarih kurgu tarafından sadece idareli kullanılmamalı; ... iyi bir romana dönüştürülmeli.

TARİH DERSLERİNDE DÜŞ GÜCÜNÜ KULLANMAK

Geleneksel olarak, sosyal bilgiler veya tarih derslerinde bilginin ön planda tutulması ve öğretimde klasik tekniklere başvurulması, bu derslere öğrencilerin ilgi duymamasının başlıca sebeplerini oluşturmaktadır. Tarihsel konular problem haline

getirilmedikçe ve öğrencilere düşünmeleri için fırsat verilmedikçe bu derslere olan ilgisizlik artacağı gibi, tarih veya sosyal bilgiler öğretmeninin bu dersin neden öğretildiğine dair gerekçeleri de inandırıcılığını kaybedeceğe benziyor.

Tarihsel öğrenmede düş gücünü kullanmak, öğrenciye yaratıcı düşüncesini nasıl kontrol edeceğini göstermekle mümkündür. Mesela, “Demiryollarının ortaya çıkmasından kim daha fazla kazançlı çıkmıştır?” sorusuna herhangi bir öğrenciden alacağımız cevap “atlar” olabilir (Duckworth, 1971:50). Dolayısıyla öğrencide tarihsel duyarlılığın oluşması, öğrenme sürecini yapılandıran öğretmene bağlıdır.

Derslerde tarihsel düş gücüne dayalı etkinliklerde öğrencilerin empati yapabilmesi için aşağıdaki ilkeleri izlemekte yarar vardır:

- ☞ Bir başkasının kişiliğini anlamaya çalışma.
- ☞ Diğer insanların kişiliğiyle özdeşleşme.
- ☞ İnsanları etkileyen koşulları anlama.
- ☞ Başkasının özelliklerini benimseme.
- ☞ Geçmişteki insanların koşullarını göz önünde bulundurma.
- ☞ Koşullara geçmişteki insanların tepkilerini yorumlama.
- ☞ Geçmişteki insanların koşullara tepkilerini betimleme (Thompson, 1983).

Coğrafi ve diğer koşulların geçmişteki insan duygu, düşünce ve davranışına etkisini keşfetme.

Aşağıda vereceğimiz ilk örnek diyalog tarafımızdan yapılan bir araştırmada (Dilek, 1999:271-2) gözlemlediğimiz bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfından alınmıştır:

[1:1] Öğretmen Çocuklar, eğer Kurtuluş Savaşı yıllarında şu anda bulunduğunuz yaşta olsaydınız, esaret altında olmamak ve ülkenin ve milletin

- kurtulması için nasıl yardımcı olurdunuz? Sen söyle El..
- [1:2] KÖ Su, yiyecek, silah, mermi gibi askerlerin ihtiyacı olan şeyleri taşırdım.
- [1:3] Öğretmen Yani sen bunu yapardın. Bunu yapabilir miydin?
- [1:4] EÖ Ülkemizi kurtarmak için kendi hayatlarımızı kurban ederdik.
- [1:5] Öğretmen Yani, ülkemizi kurtarmak için sen kendi hayatını kurban edebileceğini söylüyorsun. Tamam, sen ne yapardın? [*Öğretmen başka bir öğrenciye sorar.*]
- [1:5] EÖ Askerlerin bütün ihtiyaçlarını karşılamak için... Su, yiyecek, silah, mermi...
- [1:6] Öğretmen Sen ne yapabilirdin bana kendi bakış açıdan söyle?
- [1:7] EÖ Yani onlara yardım ederdim.
- [1:9] Öğretmen Kendi yapabileceğin yardım hakkında bana bir örnek ver.
- [1:10] EÖ ... tüfek taşıyabilirdim...
- [1:11] Öğretmen Nereye? Cepheye mi giderdin? Yani buradan cepheye gitmek kolay değil. Sen söyle bana.
- [1:12] KÖ Savaşmak için orduya katılırdım.
- [1:13] Öğretmen Sen! [*Sınıf güler.*] Yani sen nasıl bir yardım yapabilirdin eğer savaşta şu anki yaşında olsaydın?

- [1:14] Öğretmen Yetişkinler ne yapabilir, onu demek istemiyorum. Kastettiğim siz ne yapabilirsiniz.
- [1:15] KÖ Öğretmenim... Evdeki şeyler...
- [1:16] Öğretmen Evet.
- [1:17] KÖ Evdeki cephede gerekli olan şeyler mesela kazma kürek ve baltalar
- [1:18] Öğretmen Sen! Nereye? Cephede!
- [1:19] KÖ Bunları askerlere taşıyabilirdim.
- [1:20] Öğretmen Çok önemli şeyler yapmaya çalışıyor olacaktın demek ki. Çocuklar, Eğer ben sizin yaşınızda olsaydım, köyümde, şehrimde benden küçük olan çocuklara bakardım, çünkü evde kimse olmayacaktı. Anne gitmiş cepheye, baba gitmiş cepheye, abiler gitmiş cepheye. Eğer evde benden küçük kardeşlerim varsa, ne yapabilirdim? Onlara bakabilirdim. İşte bu sizin yapabileceğiniz bir çeşit yardım. Bence bu şekilde düşünebilirsiniz.

KÖ: Kız Öğrenci, EÖ: Erkek Öğrenci.

Yukarıdaki örnekten anlaşılacağı üzere öğretmen, öğrencilerin düş gücünü belli bir yöne doğru çekmeye çalışmaktadır (1:6, 1:11, 1:13, 1:14). Yani onların yaratıcı düşüncelerini veya geçmişte yaşamış çocukların bakış açılarıyla görme çabalarını tarihsel gerçeklere uygun olabilecek bir şekilde oluşturmaya çalışmaktadır. Bu diyalogda öğretmen tarihsel öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmak ve konuyu ilgi çekici hale getirmek için öğrencileri düşsel olarak millî mücadele yıllarının içine çekmekte (bir bakıma deneyim yoluyla öğrenmelerini sağlamak için) ve onların düşüncelerini tarihsel duyarlılığa bağlı kalarak yapılandırmaya çalışmaktadır.

İkinci örnek bir ilköğretim altıncı sınıfından alınmıştır:

[Öğretmen tahtaya tahtanın tamamını kaplayan renkli tebeşirlerle çizdiği bir haritanın içine Moğol ve Türk askerlerinin resimlerini de yaparak “Moğollar ve Diğer Türk Devletleri” ünitesini özetlemiştir. Daha sonra öğrencileriyle aşağıdaki diyalog gerçekleşmiştir.]

[2:1] Öğretmen Çocuklar herkes anladı mı?

[2:2] BÖ O kadar güzel anlattınız ki masal gibiydi. [*Bu arada sınıftaki diğer öğrenciler konunun anlaşıldığını sözleriyle ve hareketleriyle onaylamaktadırlar.*]

[2:3] Öğretmen Öyleyse dersin başında söylediğim ve sizin çok seveceğinizi umduğum etkinliğe geçelim

[2:4] BÖ Öğretmenim napıcaz?.

[2:5] Öğretmen Şimdi kendinizi tarih kitabı yazan bir tarihçi gibi düşünün. Bir tarihçi ne yapar? Elindeki bütün kaynakları değerlendirerek, kendi yorumlarını da katarak tarihsel olayları yazar. Peki sizin kaynaklarınız neler olabilir? Ders kitaplarınız, defterinize aldığınız notlarınız, benim size anlattıklarım ve tahtadaki harita...

[2:6] EÖ Şimdi biz tarihçi mi olduk? [*kendi kendine “şimdi ben ne tarihler yazarım” demekte.*]

[2:7] EÖ Ama tarih yazmak çok zor...

[2:8] KÖ Masal gibi mi anlatacaz?

[2:9] Öğretmen Olabilir.

[2:10] BÖ Kendi ağzımızdan mı anlatacaz?

[2:11] Öğretmen İsteyen...ama mutlaka kendi hayâl gücünüzü görmek istiyorum. Bir tarihçi gibi bilgileri kullanıp boşlukları hayâl gücünüzle doldurmanızı istiyorum.

[2:12] KÖ Bir başka kişi olabilir miyiz?

[2:13] Öğretmen Evet....tabi tabi...hatta çok güzel olur. Biraz eğlence katalım di mi?

[2:14] EÖ Cengiz Han olabilir miyim?

[2:15] Öğretmen Tabi.

[2:16] EÖ Köle olabilir miyim?

[2:17] Öğretmen Tabi ki...

[2:18] KÖ Şah Cihan'ın karısı olabilir miyim?

[2:19] KÖ Erkek olabilir miyiz? Örneğin Uzun Hasan...Cengiz Han. [Gülüşmeler.]

[2:11] Öğretmen Tabi ki olabilirsiniz.

[2:19] KÖ Ali Şîr Nevaî olabilir miyim?

[Öğretmen herkesin istediği kişi olabileceğini ifade ettikten sonra, öğrenciler etkinliğe başladılar. Etkinlik süresince öğrenciler zaman zaman öğretmenlerinden yardım aldılar.]

B.Ö. Birkaç öğrenci.

Yukarıdaki etkinlik, öğretmenin altıncı sınıf öğrencilerinin kendilerini birer tarihçi veya tarihsel kişilik olarak görmelerini düş gücünü ve sınıfta hazır bulunan materyalleri kullanarak tarihsel gerçekler üzerine kurulu öyküler yazmalarını sağlamıştır. Aşağıda verilen örnek metinler aynı sınıftan bir kız ve erkek öğrencinin oluşturduğu tarihsel öykülerden alınmıştır:

Moğolların Gizli Tarihi

Ben Moğol Devleti'nde bir edebiyatçı olarak bu devletin herşeyini bilirim. Başlayalım anlatmaya; 1196 yılında Cengiz Han Karakurum'da bağımsızlığını ilan etti. Çok güçlüydü. Komutanlarının çoğu Türk'tü. İyi bir yönetici olduğu gibi iyi bir de komutandı. Moğol kavimlerini birliği altında topladığı gibi yeni planlar yapıyordu. Fetihlere başladı. Bir çok devleti egemenliği altına aldığı gibi devletlerde yıkıyordu. Fetih yapıla devletin sınırları Çin'den Harzem ve Kırım'a kadar geldi. Gittikçe büyüyen devlet güçlenmeye başladı. Aldığı devletler yetmiyormuş gibi şimdi de kız alıp verdiği, onlardan yararlandığı Türkleri ele geçirmek istiyordu. Gözlerini hırs bürüyen Cengiz Han sonunda Türklere de saldırdı. Anadolu'ya kaçan Türkler burada yeni bir devlet kurdu. Anadolu'ya saldırıp, Türklerin yeni devletine de giren Cengiz Han, yaktı, yıktı. Sonunda Türkleri de yok etmeyi başardı. Türklerle Köseadağ Savaşı'nı yaptıktan sonra ölen Cengiz Han'ın yerine devletin başına oğlu Ögeday geçti. Diğer oğulları da tutturdu biz devlet isteriz" diye. Sonra da bağımsızlıklarını ilan ettiler...

Ali Şir Nevaî
Yasemin E...
6-E 1...

Cengiz Han'ın Hayatı

Moğol Devleti'ni 1196 yılında Moğolistan'da kurdum. Devletin merkezini karakurum yaptım. Yeni güzel, zeki bir devlet kurmak için varımı yoğumu ortaya koyacaktım. Benim devletim dünyaya hükmetmeliydi. Önce moğol kavimlerini kendi yönetimim altına geçirmek istedim...

İlker Ş...
1...- 6 E

Yukarıdaki örnek metinler, öğrencilerin tarihsel öyküler oluştururken tarihin dilini bir tarihçinin tarzına uygun olarak kullanabileceklerini göstermektedir. Olaylar arasında yapılan nedensel bağlantıların yanında, Cengiz Han'ın hırslı kişiliği, yöneticiliği, komutanlık vasfı ile Moğol Devleti'ni güçlendirip bir dünya egemenliği peşinde koşma ümidi, öğrenciler tarafından bir tarihçi titizliğiyle oluşturulan yorumlardır ve belge ve bilgiyle kontrol altına alınmış tarihsel düş gücünü veya tarihsel duyarlılığı yansıtmaktadır.

Düş gücünün kullanılması ile oluşan tarihsel öğrenmenin en önemli noktası düşünceyi yapılandırma sürecidir. Bu süreç öğretmenin doğrudan müdahalesi ile mümkün olmaktadır. Öğrenciler bu yolla tarihte geçerli yorumların nasıl yapılacağını erken yaşlardan itibaren deneyerek öğrenmiş olacaklardır. Kontrol altına alınmamış bir düş gücü asla tarihsel duyarlılıkla karıştırılmamalıdır. Çünkü modern tarihçi tarihsel duyarlılığı kullanarak geçmişte yaşayan insanların hislerini, kültürlerini, siyasal sistemlerini ve düşünce tarzlarını paylaşmaktan ziyade anlamaya ve bunlara açıklama getirmeye çalışmaktadır.

Tarih dersinde düş gücünün kullanılabilmesi için materyal ve içeriğin öğretmen tarafından sağlanmış olması gerekmektedir (Duckworth, 1971:51). Öğrencilere İstanbul'un fethine dair tarihsel bilgi ve belge verilmeden onlara kendilerini Fatih Sultan Mehmet'in yerine koymaları ve fetih sonrası nasıl bir politika belirleyecekleri sorulması yaratıcı düşünceyi harekete geçirmesi bakımından önemli olsa bile, tarihsel öğrenme açısından telafisi güç sorunlar doğurabilir. Benzer bir şekilde Lozan Barış Antlaşması'nın düşsel delegasyonunda görev alan öğrenciler de antlaşma öncesi ve sonrası tarihsel bilgiyi ve antlaşma ile ilgili belgeleri (resmî dokümanların fotokopileri, gazete haberleri vs.) elde etmeden yapacakları bir düş gücü etkinliğinden hoşlanmakla birlikte, geçerli tarihsel yorumlara ulaşmayabilirler.

SONUÇ

Tarihsel düş gücü bir nesneyi veya kavramı farklı bakış açılarından görmemizi sağlar. Kavram ve nesnelerin bizim için yeni olan tarihsel anlamlarını keşfetmek, geçmişte yaşayan insanların neden bizden farklı olduğunu anlamamıza yardımcı olacaktır. Bir bakıma öğrencilerin geçmişte yaşayan insanların rollerini bir süre için oynamaları ve onların düşüncelerine muhayyile sayesinde ulaşmaya çalışmaları yaratıcı bir etkinlik olarak kabul edilebilir. Bu süreç sayesinde öğrencilerin belli bir "tarihsel perspektif" kazandığını söyleyebiliriz. Tarihsel bakış açısını kullanabilen öğrenciler geçmişin değer yargılarını hesaba katarak inceleyip, tarihçiler gibi geçerli yorumlar yaparken geçmişin değerlerini sahiplenmek veya reddetmek yerine anlamaya ve açıklamaya çalışırlar.

Öğrenciler için tarihçilerin yorumlarının birbirinden farklı olacağını anlamak, geçmişin yaşandığı şekliyle bilmenin mümkün olmadığını kabullenmek ile mümkündür. Bu imkansızlığın farkında olan ve tarihsel bilgi ve kanıta bağlı kalarak düş gücünü kullanan öğrenciler, geçerli yorumlar yapmakla birlikte bunların birbirinden farklı olacağını ve dolayısıyla geçmişin farklı versiyonlarının mümkün olabileceğini görecektir. Bir bakıma K. Jenkins ile R. G. Collingwood'un "tarihsel duyarlılık" ve "tarihsel gerçeklik" hakkındaki düşüncelerinin sentezi niteliğinde olan yukarıdaki yaklaşımla birlikte, tartışma yoluyla yapılan bu yorumlar olgunlaştırıldıkça her öğrenci diğerlerinin fikirlerini kabul, reddetme veya değiştirme yoluna gidecek, (Cooper, 1995:6) bilimselliğin gereği olarak tarihçiler gibi tarihsel olgular ve olaylar hakkında ortak veya farklı anlayışlara varabileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. and Hanesian, H. (1978) **Educational Psychology: A Cognitive View**, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Alexander, R. J. (1995) **Versions of Primary Education**, London: Routledge.
- Andreetti, K. (1993) **Teaching History from Primary Evidence**, London: David Fulton.
- Atkinson, R. L. Atkinson, R. C., Smith, E. E. Bem, D. J. and Hoeksema, S. N. (1996) **Hilgard's Introduction to Psychology**, (12th edition) Orlando: Harcourt Brace.
- Banks, J. A. (1973) **Teaching Strategies for the Social Studies**, Reading, Mass.: Addison- Wesley Publishing.
- Barth ve Demirtaş, (1997) **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi: Kaynak Üniteler**, Ankara: YÖK/Dünya Bankası.
- Brown, G. and Desforjes, C. (1979) **Piaget's Theory: A Psychological Critique**, London: Routledge and Kegan Paul,
- Bruner, J. S. (1986) **Actual Minds, Possible Words**, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966) **Towards a Theory of Instruction**, Cambridge, Mass. :Harvard University Press
- Bruner, J. S. (1963) **The Process of Education**, New York: Vintage Books,
- Blyth, A., Keith, C., Ray, D., Elliot, G., Sumner, H. and Waplinton, A. (1975) **Place, Time and Society 8-13: Curriculum Planning in History, Geography and Social Science**, Bristol: Collins. ESL for the School Council.
- Blyth, J. (1989) **History in Primary Schools**, Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

- Bridges, D. (1986) "Dealing with controversy in the school curriculum: a philosophical perspective" in J. J. Wellington (ed.) **Controversial Issues in the Curriculum**, Oxford: Basil Blackwell.
- Bryant, P. (1974) **Perception and Understanding in Young Children: An Experimental Approach**, London: Methuen and Co Ltd.
- Cooper, H. (1995) **The teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum**, London: David Fulton.
- Cooper, H. (1992) **The Teaching of History: Studies in Primary Education**, London: David Fulton.
- Collingwood, R. G. (2000) **Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler** (çev. E. Özvar), İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Department of Education and Science (1990) **Final Report of the National Curriculum History Working Group**, London: HMSO.
- Dewey, J. (1916) **Democracy and Education**, New York: The Macmillan Company.
- Dickinson, A. K., Gard, A. and Lee, P. J. (1978) "Evidence in history and the classroom" in A. K.
- Dickinson and P. J. Lee **History Teaching and Historical Understanding**, London: Heinemann.
- Dilek, D. (1999) 'History in the Turkish Elementary School: Perceptions and Pedagogy', Unpublished PhD thesis, Coventry: The University of Warwick.
- Dilek, D. (2000) "Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama", **Milli Eğitim**, 145, s. 50-4.
- Dilek, D. (2000) "Öğrencilerde Tarihsel Anlama: Öğrencilere Öğrenme Sürecinde Tarihçi Rolünün Verilmesi", **Tarih ve Düşünce**, .

- Dilek, D. (2000) "Okullarda Tarih Öğretiminin Amaçları Üzerine Tartışmalar: İngiltere Örneği" **Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Dergisi**, (Yayınlanmak üzere kabul edildi).
- Dilek, D. & E. Oral "Tarih Öğretiminde Disipline Edilmiş Hayal Etme Gücünü (Tarihsel Duyarlılığı) Kullanmak", **Tarih ve Düşünce**, (Yayınlanmak üzere kabul edildi).
- Duckworth, J. (1971) "Imagination in teaching history", **Teaching History**, Vol.2, pp.49-52.
- Donaldson, M. (1978) **Children's Minds**, London: Fontana Press.
- Erden, M. (Tarihsiz) **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul: Alkım.
- Evans, R. J. (1999) **Tarihin Savunusu**, (çev. U. Kocabaşoğlu), Ankara: İmge Kitabevi.
- Farmer, A. and Knight, P. (1995) **Active History in Key Stages 3 and 4**, London: David Fulton.
- Ferro, M. (1984) **The Use and Abuse of History: How the Past is Taught**, London: Routledge and Kegan Paul.
- Fines, J. (1994) "Evidence: the basis of the discipline" in H. Bourdillon (ed.) **Teaching History**, London: Routledge.
- Giddens, A. (1993) *Sociology* (2nd edition), Cambridge: Polity Press.
- Halkin, L. E. (1989) **Tarih Tenkidinin Unsurları**, (çev. B. Yediyıldız), Ankara: T.T.K.
- Hallam, R. N (1967) "Logical thinking in history", *Educational Review*, Vol.19, No.3, pp.183-203.
- Harnett, P. (1993) "Identifying progression in children's understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history", **Cambridge Journal of Education**, Vol. 23, No.2.
- Haydn, T., Arthur, J. and Hunt, M. (1997) **Learning to Teach History in the Secondary School**, London: Routledge.
- Holmes B. and McLean (1989) M. **The Curriculum: A Comparative Perspective**, London: Unwin Hyman.

- Husbands, C. (1996) **What is History Teaching?:, Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past** Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Jenkins, K. (1991) **Re-thinking History**, London and New York: Routledge,
- Jenkins, K. (1997) **Tarihi Yeniden Düşünmek**, Ankara : Dost Kitabevi.
- Knight, P. (1993) **Primary Geography Primary History**, London: David Fulton.
- Koloğlu, O. (1998) "Tarih Öğretiminde Bugüncülük/Presentizm, Yanılsamalar ve Sonuçlar", **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, (haz. S. Özbaran), İzmir: Dokuz Eylül Yay.
- Kyriacou, C. (1995) "Direct teaching" in C. Desforjes (ed.) **An Introduction To Teaching: Psychological Perspectives**, Oxford: Blackwell.
- Lawton, D. (1989) **Education, Culture and the National Curriculum**, London: Hodder and Stoughton, , s. 4.
- Lee, P. J. (1984) "Why learn history" in A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Roges (eds) **Learning History**, London: Heinemann Educational,.
- Lee, P. J. (1991) "Historical knowledge and the National Curriculum" in R. Aldrich (ed.) **History in the National Curriculum**, London: Institute of Education, University of London and Kogan Page.
- Lee, P. J. (1996) "Children making sense of history" **Education 3 to 13**, March, pp.13-19.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (1995) **İlköğretim Okulu Programı** (İkinci Baskı), Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2000) **İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi (4-7. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı**, Ankara.

- Nichol, J. ve Dean, J. (1997) **History 7-11: Developing Primary Teaching Skills**, London and New York: Routledge.
- Nietzsche F., (1998) **Tarih Üzerine**, (çev. N. Bozkurt), İstanbul: Say.
- Oktay, A., Caglar A. ve Arikan, I. (1997) **İlköğretimde Yeniden Yapılanma**, İstanbul: MEF. Eğitim Kurumları Dizisi, Sayı: 2.
- Önder, A. (1999) **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama: Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri**, İstanbul: Epsilon.
- Özbaran, S. (haz.) (1992) **Tarih ve Öğretimi**, İstanbul: Cem Yayınevi,.
- Özcan, N. (2002) "II. Meşrutiyetin Panaroması Beyaz Perdede:İttihatçılar İktidar Yolunda", **Popüler Tarih**, 24, 42-45.
- Paykoç, F. (1991) **Tarih Öğretimi**, B. Özer, (ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, ,
- Piaget, J. (1959) **The Language and Thought of the Child**, London: Routledge and Kegan Paul.
- Pluckrose, H. (1991) **Children Learning History**, Oxford: Basil Blackwell.
- Rathenow, H. F. and Weber, N. H. (1998) "Education after Auschwitz: a task for human rights education" in C. Holden and N. Clough (eds) **Children as Citizens: Education for Participation**, London: Jessica Kingsley.
- Reeves, M. (1980) **Why History?**, London: Longman.
- Sekin, S. (2000) "Sosyal Bilgilerin Amaçlarına Yönelik Eleştirel Yaklaşım", IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (27-30 Eylül).
- Shawyer, G., Booth, M. and Brown, R. (1988) "The development of children's historical thinking", **Cambridge Journal of Education**, Vol.18, No.2.

- Shemilt, D. (1980) **History 13-16 Evaluation Study**, Edinburg: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1976) "Formal operational thought in history: Some first impression on the Evaluation of School Council Project: History 13-16" **Teaching History**, Vol. 4.
- Short, G. (1988) "Children's grasp of controversial issues" in B. Carrington and B. Troyna (eds) **Children and Controversial Issues**, London: The Falmer Press.
- Slater, J. (1995) **Teaching History in the New Europe**, London: Cassell and Council of Europe,.
- Slater, J. (1991) "History in the National Curriculum: the Final Report of the History Working Group", in R. Aldrich **History in the National Curriculum**, London: Institute of Education, University of London and Kogan Page.
- Smith, L. N. and Tomlinson, P. (1977) "The development of children's construction of historical duration", **Educational Research**, Vol.19, No.3.
- Steele, I. (1976) **Developments in History Teaching**, London: Open Books.
- Strom, M. S. and Parson, W. S. (1982) **Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behaviour**, New York: International Education.
- Sutherland, P. (1992) **Cognitive Development Today: Piaget and his Critics**, London: Paul Chapman.
- Tazebay, A. (haz.) Çelenk, S. Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000) **İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi**, Ankara: Nobel.
- Tekeli,İ. (1998) **Tarih Bilinci ve Gençlik**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.

- Tharp, G. R. and Gallimore, R. (1988) **Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context**, Cambridge, New York: Cambridge University Press,
- Thompson, F. (1983) "Empathy: an Aim and a Skill to be Developed", **Teaching History**, Ekim, 22-26.
- Toynbee, A. (1988) **Medeniyet Yargılanıyor**, (çev. U. Uyan), İstanbul: İşaret.
- Toynbee, A. (1988) *Medeniyet Yargılanıyor*, Tekeli, İ. (1998) **Tarih Bilinci ve Gençlik**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay. (çev. U. Uyan), İstanbul: İşaret.
- Turkish Review** (1989) Ankara, Summer Vol. 3/Part 16.
- Varış, F. (1996) **Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler Teknikler** (6. Baskı), İstanbul: Alkım.
- Vygotsky, L. S. (1985) **Düşünce ve Dil** (çev. S. Koray), İstanbul: Kuram.
- Vygotsky, L. S. (1962) **Thought and Language** (11th edition), Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978) **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Watts, D. G. (1972) **The Learning of History**, London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Whitrow, G. J. (1988) **Time in History**, Oxford: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri**, Ankara: Seçkin.
- Zaim, S. and Dinçer, N. (1985) "Modern Education in Turkey" in **Survey of Muslim Education**, Cambridge: The Islamic Academy.

DİZİN

- Andretti, 34, 37
Becker, 10, 11
Biçimsel düşünce, 77
Bloom, 59, 76, 80
Blyth, 33, 35, 38
Bridges, 51, 52
Brinton, 16, 27, 28
Charlton, 84
Chinoy, 14
Collingwood, 17, 32, 102, 115
Coltham, 84
Cooper, 20, 72, 83, 84, 86, 92, 93, 98, 115
De Silva, 73
Department of Education and Science, 35
Dewey, 57, 58, 64, 65, 76, 80
Dickinson, 34, 92, 96
Dinçer, 60, 61
Duyusal motor düşünce, 77, 78
Erden, 58
Farmer, 39, 42
Ferro, 7, 33, 35, 45, 46
Fines, 33, 34
Gottschalk, 10
Gökalp, 63, 64
Halkin, 8
Hallam, 71, 72
Haydn, 35, 42, 47
Husbands, 16, 24, 76, 84, 92, 93, 94, 103, 104, 105, 106, 107
Keşif (exploration), 26
Klasik ulusçuluk, 64
Knight, 36, 37, 39, 42, 71, 87
Krug, 14
Kuhn, 11
Marx, 24
Medeniyet (civilization), 25
Parson, 33, 35, 49, 51
Piaget, 20, 70, 72, 75, 80, 81, 82, 85, 88, 89
Pluckrose, 37
Reeves, 44
Rousseau, 63, 70

- Rus poli-teknikçiliği
(Russian polytechnicalism), 65
- Sekin, 56
- Shemilt, 39, 40, 41, 73, 96
- Short, 51, 52
- Slater, 33, 34, 37, 40, 42, 43, 47, 48, 50
- Somut düşünce, 77
- Somut işlemler, 86
- Sosyal amaçlar, 44
- Soyut işlemler, 73, 86
- Steele, 73, 84, 87, 88
- Strom, 33, 35, 49, 51
- Tarih öğretiminin amaçları, 36, 66
- Tarihsel bilgi, 91
- Tarihsel gerçek, 8
- Tarihsel tepki, 7
- Tarihsel zaman, 17, 21, 22
- Tekeli, 20
- Toynbee, 12
- Ulusal Program Tarih Çalışma Grubu
(National Curriculum History Working Group), 47
- Varış, 58
- Vygotsky, 79, 81, 82, 83, 85, 88, 98
- Watts, 5, 8, 14, 75, 76, 77, 78, 79
- West, 87
- Whitrow, 87
- Williams, 41
- YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, 55
- Zaim, 60, 61

HAYAT BİLGİSİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Edtörler: Cemil ÖZTÜRK - Dursun DİLEK

Yayın

HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ

Edtörler: Prof. Dr. Cemil Öztürk

Yard. Doç. Dr. Dursun Dilek

2002, 1. Baskı, 18,5x23 cm, 500 s.

Bu kitap, 1990'lı yıllarda, YÖK ve Dünya Bankası'nın birlikte yürüttüğü Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile Türkiye'de özel öğretimin hemen her alanında başlayan gelişme sürecinin ürünlerinden biridir. Çünkü, her şeyden önce kitabın editörlerinden Prof. Dr. Cemil Öztürk, proje kapsamında gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler Öğretimi Seminerleri'nde panel üyesi/öğretici ve katılımcı olarak görev alırken, Yard. Doç. Dr. Dursun Dilek, yine projenin sağladığı burs ile bu alanda İngiltere'de doktorasını yapmıştır. Aynı şekilde, ülkemizin değişik üniversitelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin çoğunluğu, ya projenin Türkiye ayağına katılmış ya da yurt dışında doktora öğrenimi görmüştür. Bundan dolayı kitap, bir bakuna, ülkemizin -hayat bilgisi ve- sosyal bilgiler öğretimi alanında yeni oluşmakta olan akademik birikimini de yansıtmaktadır.

Bu kitap, öğretmen adayları ve işbaşındaki öğretmenlerin Türkiye'de daha nitelikli bir eğitim yapabilmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çağdaş öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini öne çıkararak, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında ağırlıkta olan bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeylerindeki davranışların ötesinde, üst düzey davranışlar kazandırmaya ön ayak olma iddiasındadır.

Tarih Dersleri Öğrenme ve Öğretme

Dursun DİLEK

Bu yapıt, özellikle ilköğretim öğrencilerinin tarih konularına yönelik öğrenme ve düşünce gelişimi hakkında yapılan tartışmaları eleştirel bir bakış açısıyla incelemektedir. Sosyal bilimler içinde tarih, belki de en çok kendi amaçları dışında öğretilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan dışı amaçlara yönelik bir öğretim anlayışının sonucunda gerçekleşen bir öğrenme, tarihsellikten uzaktır. Tarihsel öğrenmenin gerçekleşmesi ve tarih düşüncesinin gelişmesi, öğrencilerin tarihçilerin çalışma yöntemlerini kullanarak ulaştıkları entelektüel aşamalardır.

Geleceğin araştıran ve sorgulayan bireylerini yetiştirmek için tarih öğretimine geleneksel eğitimin sunduğu sosyal amaçlarla yaklaşmak yerine, tarihin "doğruyu arama etkinliği"ne yönelik olan amaçlarıyla başlama düşüncesi bu incelemenin ana fikrini oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında tarih ve sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin, öğrencilerin tarihsel öğrenmeye dair yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

www.pegema.com.tr

Görüşme : Adakale Sokak 4/B 06410 Yenışehir

Yazışma : P.K. 175 06442 Yenışehir-Ankara

Tel: 0312 430 67 50 - 430 67 51

Belgegeçer: 0312 430 67 51

e-posta: pegema@pegema.com.tr

ISBN 975-6802-47-2



9 789756 802472